

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

На правах рукопису

МАКАРЧУК ЛЮДМИЛА ОЛЕКСІЇВНА

УДК 159.925-043.86:376.353(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Бушуєва Тетяна Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
доцент

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 Теоретичний аналіз проблеми опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку	
1.1 Психологічні особливості підлітка з порушеннями розумового розвитку.....	13
1.2 Підлітковий вік та його специфіка в контексті досліджуваної проблеми.....	44
1.3 Сучасні дослідження опанувальної поведінки.....	61
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2 Експериментальне дослідження психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку	
2.1 Організація психологічної діагностики опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.....	84
2.2 Психологічний аналіз типових форм опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.....	86
2.3 Порівняльний аналіз психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.....	107
Висновки до другого розділу.....	129
РОЗДІЛ 3 Коригувально-розвивальні технології опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку	
3.1 Обґрунтування та опис методики формувального експерименту.....	133
3.2 Опис психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку	142
3.3 Рекомендації фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.....	150
Висновки до третього розділу.....	167

ВИСНОВКИ.....	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	173
ДОДАТКИ.....	196

ВСТУП

Актуальність теми. Євроінтеграційні поступи України детермінували інноваційні зміни як в розбудові громадянського суспільства, реформування та модернізації освіти, так і у створенні об'єктивно сприятливих умов інтеграції дітей з порушеннями розумового розвитку в соціальні та освітні системи. Все це обумовило появу складної проблеми зміни стратегій ставлення до цих дітей та дорослих з позицій «інвалідизації» на позицію використання їх потенціалу в суспільному житті. Також практично не вирішеними є проблеми виявлення та формування у цих підлітків оптимальних соціально-психологічних механізмів подолання проблемних, кризових ситуацій, психологічних умов збереження їхнього психічного здоров'я та благополуччя. Все це обумовило нагальну потребу дослідження специфіки опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку, яка виступає показником їх стресостійкості та якісним чинником вирішення й опанування ними складних життєвих ситуацій.

У теоретичному та практичному вимірах сучасної психологічної науки проблемами етіології виникнення порушень розумового розвитку займалися Х. Замський, Л. Занков, В. Ковальов, А. Ліпкіна, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Г. Сухарева, Ж. Шиф та інші. Вирішення проблем функціонування пізнавальної діяльності та її корекції при порушеннях розумового розвитку представлено в наукових здобутках Г. Дульнєва, Л. Занкова, Т. Ілляшенко, В. Лубовського, Г. Мерсіянової, А. Обухівської, В. Петрової, Б. Пінського, Т. Сак, В. Синьова, І. Соловійова, Н. Стадненко, О. Хохліної, Ж. Шиф, С. Яковлевої та інших. Вивченню підґрунтя формування соціально-адаптованих форм поведінки у цієї категорії підлітків та їх порушень присвячені роботи Ю. Бистрової, В. Воронкова, Н. Гончарук, А. Долженко, Л. Дробот, Н. Коломинського, К. Лебединської, В. Лубовського, О. Мамічевої, Д. Мелехова, В. Мельніченко, С. Мнухіна, Ж. Назамбаєвої,

О. Прокопенко, О. Фреєрова та інших. Дослідження з виявлення причин та наслідків порушень поведінки цих підлітків здійснено Б. Зейгарнік, В. Ковальовим, В. Кузьміною, В. Марчаком, Л. Руденко, Г. Сухаревою.

У спеціальній психології самостійних досліджень проблеми опанувальної поведінки за результатами теоретичного аналізу не виявлено. Встановлено, що дотичними до проблем опанувальної поведінки є проблеми копінгу, копінгових дій, копінг-стратегій, копінгових стилей, що представлені у ракурсі досліджень загальної, вікової та педагогічної психології, психології розвитку (Дж. Амірхан, Л. Анциферова, А. Білінгс, В. Бодров, Т. Бушуєва, Г. Вебер, Л. Китаєва-Смик, Т. Крюкова, Р. Лазарус, Р. Моос, С. Нартова-Бочавер, М. Петровський, Н. Сирота, С. Фолкман, С. Хазова, В. Ялтонський). Опис копінг-поведінки розумово відсталих дітей знаходимо в наукових розвідках Т. Колосової.

Вочевидь, відсутність у ракурсі теорії та практики сучасної олігофренопсихології та спеціальної психології досліджень проблеми опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку, невирішеність проблем їх інтеграції в різноманітні соціальні системи засобами врахування особливостей їхньої опанувальної поведінки й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження **«Психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до тематичного напрямку науково-дослідної роботи Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими потребами» та у контексті комплексної теми лабораторії олігофренопедагогіки «Науково-методичне забезпечення навчання розумово відсталих дітей різних вікових груп» (державний реєстраційний номер 0109U000286).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 03.11.2011 р.) та

узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні НАПН України (протокол № 7 від 30.09.2014 р.).

Мета дослідження у з'ясуванні психологічних особливостей та розробленні коригувально-розвивальних технологій опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблем психічного розвитку та поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку й визначити підходи до обґрунтування психологічних особливостей їхньої опанувальної поведінки.

2. З'ясувати психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

3. Розробити модель опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

4. Розробити та апробувати коригувально-розвивальні технології опанувальної поведінки підлітків як складника психологічної допомоги цим дітям.

Об'єкт дослідження – поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Предмет дослідження – психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: положення про єдність закономірностей типового та аномального розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Виготський, Т. Власова, В. Лубовський, Ж. Шиф та ін.); теоретико-методичні засади навчання дітей з особливими освітніми потребами та його роль у забезпеченні їхнього всебічного розвитку (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Мамічева, О. Прохоренко, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Л. Руденко, О. Хохліна, С. Яковлева та ін.); принцип єдності діагностики й корекції розвитку (Д. Ельконін,

В. Лубовський, О. Лурія та ін.); положення про психологічний супровід розвитку осіб з особливими освітніми потребами (В. Кобильченко, А. Обухівська, Т. Скрипник та ін.).

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання окреслених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження.

Теоретичні методи: теоретико-методологічний аналіз загальної та спеціальної психологічної літератури з проблеми розвитку особистості розумово відсталих дітей, копінг-стратегій та копінг-поведінки; порівняння, узагальнення та систематизація даних, здобутих під час дослідження.

Емпіричні методи: спостереження, опитування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок, аналіз медико-психолого-педагогічної документації. Було використано комплекс діагностичних методів і методик, які забезпечили визначення особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку: діагностика та опис типових форм опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку – методика визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма, проективна методика «Неприємна ситуація» (авторська) та методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана; виявлення особливостей опанувальної поведінки цієї категорії підлітків методикою дослідження вольової організації особистості Л. Столярєнко, методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, методикою діагностики стану агресії (опитувальник Басса – Дарки).

Математично-статистичні: метод рангової кореляції Ч. Спірмена.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу.

Експериментальна база дослідження: Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями в Оболонському районі міста Києва, Психолого-медико-педагогічна консультація Шевченківського району міста Києва, Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 17 I-II ступенів міста Києва, Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 26 (м. Київ), Міський центр дитини соціальної служби у справах дітей та сім'ї Київської міської державної адміністрації, Центр соціально-психологічної реабілітації № 1 міста Києва.

Експериментальну вибірку дослідження склали 100 підлітків з порушеннями розумового розвитку, з них: 35 підлітків 10-13 років (ЕГ 1); 32 підлітки 14-15 років (ЕГ 2); 33 підлітки 16-18 років (ЕГ 3).

Наукова новизна здобутих результатів:

вперше:

- обґрунтовано зміст поняття «опанувальна поведінка підлітків з розумовою відсталістю»;
- описано психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з розумовою відсталістю – усвідомлення складних життєвих ситуацій (непорозуміння з батьками, суперечки з однокласниками, суперечки з друзями, суперечки з молодістю людиною, непорозуміння з вчителями, втрата одного із батьків, проблеми у навчанні); стратегії вирішення складних життєвих ситуацій (стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку підтримки, стратегія уникнення); когнітивні, емоційні та поведінкові копінги; копінг-ресурси (фізична агресія, вербальна агресія, агресія ухилення та почуття провини);
- визначено критерії (критерій змісту та оцінки відповідності життєвої ситуації, критерій прояву поведінки в життєвій ситуації), показники (диференційна оцінка життєвої ситуації, тривожність, агресивність, воляова організація особистості), види (конструктивна, деструктивна, змішана, гіперболізована, реактивна) опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку;

- встановлено умови забезпечення конструктивної опанувальної поведінки підлітків у складних життєвих ситуаціях: оцінка ситуацій, оцінка власної поведінки в ситуації, ідентифікація ситуації та власної поведінки, організація комунікації у складних життєвих ситуаціях;

- розроблено систему виявлення психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку та показано можливість фасилітації розвитку їх опанувальної поведінки.

поглиблено та уточнено:

- положення особистісного та діяльнісного підходів у формуванні поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку;

подальшого розвитку набули:

- положення концепції становлення особистості з порушеннями розумового розвитку.

Практичне значення здобутих результатів полягає в:

- розробленні технології психодіагностики опанувальної поведінки при порушеннях розумового розвитку, що забезпечила практичних психологів інструментарієм зі встановлення та опису особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розвитку;

- розширенні спектру проєктивних методів і форм психодіагностики, що є актуальним у психологічній роботі з підлітками цієї категорії;

- визначенні критеріїв, показників та видів опанувальної поведінки цих підлітків, які є актуальними при розробленні індивідуальних програм психологічного супроводу;

- описані особливості опанувальної поведінки та специфіка складних життєвих ситуацій підлітків з порушеннями розумового розвитку було покладено в алгоритм надання психологічної допомоги практичними психологами в закладах освіти та позашкільних закладах;

- розроблені положення щодо опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку було використано при реалізації програм

соціального супроводу та можуть бути використані при написанні навчально-методичних посібників, навчальних та корекційно-розвиткових програм для дітей з порушеннями розумового розвитку та науково-методичного супроводу майбутніх практичних психологів системи спеціальної освіти.

Розроблені положення впроваджено у роботу закладів, що підтверджено відповідними документами: Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями в Оболонському районі міста Києва (довідка № 01-26-06 від 18.01.2016 р.), Спеціальної школи-інтернату № 26 I-II ступенів міста Києва (довідка № 58 від 14.03.2016 р.), Херсонського державного університету (довідка № 01-28/507 від 17.03.2016 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 05/199 від 18.03.2016 р.), Міського центру дитини КМДА (довідка № 224 від 30.12.2016).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження представлено на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи» (Київ-Ніжин, 2011); «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (Київ, 2012), Челпанівські психолого-педагогічні читання (Київ, 2012), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2013), «Педагогічні та психологічні науки: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (Київ, 2014); «Современные подходы и технологии социально-психологической и коррекционной работы с различными возрастными группами населения» (Одеса, 2014), «Педагогічні та психологічні науки: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (Київ, 2014); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Спеціальна освіта в контексті сучасних тенденцій дитиноцентризму» (Київ, 2010), «Спеціальна освіта в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (Київ, 2011), «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2012), «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті

реформування освіти та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (Київ, 2013); «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (Київ, 2014), «Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика» (Київ, 2015); під час проведення: *тренінгів* за програмами «Навички ненасильницького спілкування спеціаліста Служби у справах дітей» (Київ, 2016) та «Базові навички медіатора. Перший рівень» (Київ, 2016); *навчальних семінарів*: «Теорія прив'язаності: від витоків до сучасності. Найновіші відкриття» (Львів, 2016); «Львівський форум медіації» (м. Львів, 2016); *курсів підвищення кваліфікації* за програмами «Практика психолого-педагогічної допомоги: екофасилітативний підхід» (І рівень) (Київ, 2016) та «Практика психолого-педагогічної допомоги: екофасилітативний підхід» (II рівень) (Київ, 2017); обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалося на педагогічних радах спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів; засіданнях кафедр навчальних закладів Херсонського державного університету, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; засіданнях лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, засіданнях Міського центру дитини служби у справах дітей та сім'ї КМДА.

Публікації. Зміст і наукові результати дисертаційного дослідження висвітлено в 13 одноосібних наукових працях, з них: 8 одноосібних статей опубліковано у виданнях України, які внесені до переліку фахових видань із психологічних наук, з них 1 стаття – у виданні, що включено до міжнародних наукометричних баз; 5 публікацій, що додатково відображають наукові результати дослідження, у тому числі, 3 публікації апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (248 найменувань, у тому числі 23 – іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг роботи становить 220

сторінок, із них основний текст викладено на 173 сторінках. Робота містить 16 таблиць та 2 рисунка на 14 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

1.1 Психологічні особливості підлітка з порушеннями розумового розвитку

Проблема дітей з порушеннями розумового розвитку на сучасному етапі розвитку спеціальної психології набує все більшої актуальності, так як на сьогодні цей вид відхилень трактують не як хворобу, а як стан, який характеризується недорозвитком розумових здібностей упродовж життя.

Традиційно, людей з порушеннями розумового розвитку визначають крізь призму етіологічних показників, що об'єднані поняттям «розумова відсталість». Водночас, з урахуванням всіх психічних та психологічних проявів порушення вводяться синонімічні поняття, як от: «психічна недостатність», «психічний дефект», «інтелектуальний недорозвиток», «інтелектуальна недостатність», «психічна неспроможність» та ін. Проте, важливо відмітити, що перераховані поняття виокремлюють ту чи іншу особливість розумової відсталості – від вказування на недорозвиток мозку до нездатності до навчання. Сам термін «розумова відсталість» є не тільки ширшим, але й точнішим, оскільки він практично охоплює всю категорію людей з інтелектуальною недостатністю [61]. Поряд з цим, беручи до уваги зміни в категоріальному апараті спеціальної психології та з урахуванням специфіки дослідження вважаємо, що доречно використати поняття «порушення розумового розвитку».

У контексті вивчення генезису порушень розумового розвитку можна переконливо констатувати, що як явище, яке притаманне функціонуванню людини, воно привертало увагу не тільки священнослужителів, лікарів, але й фахівців різних галузей науки. У більшості випадків порушення розумового розвитку асоціювалися з божевіллям, каліцтвом, душевними хворобами,

захворюванням мозку [61]. Так, ще на початку XVI століття Ф. Платтер характеризував його як сукупність порушень інтелекту, емоцій та фізичного стану [39].

Найбільш активно дослідження в галузі вивчення порушень розумового розвитку почали проводитись зарубіжними психіатрами Е. Ескіролем, Ж. Ітаром, Е. Крепеліним, Е. Сегеном, Ф. Пінелем, наприкінці XVIII століття [163]. Практично всі дослідники визначали в якості основного поняття «розумова відсталість».

Ф. Пінель визначив порушення розумового розвитку як психічне захворювання, при якому спостерігається зупинка у розвитку інтелектуальних або афективних здібностей [163]. На думку науковця, цей стан пов'язаний з більшим або меншим порушенням функції розуму або відчуттів. Він вбачає своєрідність порушення розумового розвитку в стійкості її характеру. Тобто порушення розумового розвитку – це такий психічний стан, який передбачає порушення не тільки інтелекту, але й інших психічних функцій.

Е. Ескіроль вперше вказав на те, що порушення розумового розвитку – не хвороба, а стан, який характеризується тим, що розумові здібності ніколи не проявлялися або ж не розвивалися упродовж життя. Автор вперше чітко розмежував вроджене та набуте порушення розумового розвитку. Дослідження Е. Ескіроля поклали початок не тільки клінічному, але й психологічному вивченню цього порушення [61].

Е. Сеген вважав, що порушення інтелектуальної діяльності при розумовій відсталості пов'язанні з порушенням вольової сфери. Науковець зазначає, що особа з порушеннями розумового розвитку не зупиняється у фізичному та психологічному розвитку. Вона розвивається повільніше, ніж за відсутності порушень. Тому Е. Сеген створив власну систему лікувальної та психолого-педагогічної корекції. Основою його методу був першопочатковий розвиток здібностей до сприймання, а потім понятійних

функцій, що сьогодні використовується в психолого-педагогічній практиці [61; 163].

Значний внесок у вивчення вродженого порушення розумового розвитку привніс Е. Крепелін. Для позначення загального, різного за етіологією, клінічного образу та анатомічних змін групи відхилень він запропонував термін «олігофренія» (одна з форм розумової відсталості). Під порушенням розумового розвитку він розумів тотальну затримку психічного розвитку. Завдяки вченню Е. Крепеліна вивчення порушення розумового розвитку почало розглядатися у складі проблеми дизотогенезу. Такий всебічний розгляд порушення розумового розвитку дозволив виявити фактори й умови, які спричиняють відхилення у розвитку (інфекції, інтоксикації та ін.) та зумовив подальше вивчення його етіології, патогенезу та класифікації [64].

Науковці приділяли неабияку увагу цій проблематиці, досліджуючи форми, причини та чинники виникнення, умови розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку [39, 61, 65, 66]. Так, С. Корсаков та Д. Зернов розглядали порушення розумового розвитку як раннє ураження мозку. І. Мержеєвський наголошував, що розумова відсталість – це стан, який виник внаслідок перенесених захворювань.

Прослідкувавши зародження вивчення порушення розумового розвитку упродовж історичних етапів розвитку суспільства і психологічної думки, узагальнюючи визначення порушення розумового розвитку як стану, який характеризується порушенням розумових здібностей та тотальною затримкою психічного розвитку є доцільним розгляд визначень та змістових характеристик порушення розумового розвитку з позиції різних наукових підходів.

Так, Х. Замський, сповідуючи нозологічний принцип у поясненні порушення розумового розвитку, виділяє анатомо-морфологічний, етіологічний, психолого-педагогічний, соціологічний та психометричний підходи [61].

Л. Кузнєцова, Л. Переслені, Л. Солнцева у трактуванні змістовної характеристики порушень розумового розвитку виділяють наступні наукові підходи [136]: медико-клінічний, спрямований на розгляд етіології розумової відсталості, анатомо-морфологічні та генетичні порушення, які її обумовлюють і супроводжують. Встановлення клінічних та психопатологічних симптомів порушення розумового розвитку, дослідження способів клінічного діагностування, розроблення класифікації в залежності від етіологічних, клінічних факторів та психопатологічних симптомів.

Представники анатомо-фізіологічного підходу (А. Бернштейн, Д. Бурневіль, Е. Крепелін, С. Корсаков, Б. Морель, В. Сербський, Г. Россолімо, Г. Трошин) на підставі клінічних досліджень порушень розумового розвитку зробили висновок про її детермінованість шкідливими екзо- та ендогенними чинниками впливу на організм дитини. Науковці виділили три групи причин, що впливають на дитину: 1) до народження – несприятлива спадковість, несприятливі моменти в період зачаття і вагітності, фізичний стан та вік батьків; 2) під час народження – передчасні пологи, тривалі і неправильні пологи; 3) після народження – хвороби внутрішніх органів, нервової, ендокринної системи, тяжкі емоційні хвилювання, несприятливі умови виховання в сім'ї, педагогічна запущеність. У межах даного напрямку виділяли ідіотію, імбецильність та дебільність як форми розумової відсталості [163].

Представники психолого-педагогічного підходу (А. Біне, Л. Виготський, Л. Занков, А. Лурія, Т. Сімон, Санте де Санктіс, С. Рубінштейн, М. Певзнер, Г. Сухарєва, Д. Азбукін) вивчали легкі форми порушення розумового розвитку, яку визначали як кількісне відставання у розвитку ненормальної дитини від розвитку її нормального однолітка. Головним завданням був пошук шляхів виявлення рівня психічного розвитку дитини. У межах цього підходу визначається спектр порушень психічної діяльності осіб з порушеннями розумового розвитку; розкривається своєрідність їх інтелектуальної, емоційно-вольової сфер; досліджуються

психологічні симптоми окремих форм порушення розумового розвитку та їх класифікацію. У межах підходу існує декілька концепцій [136]:

1. Інтелектуальна (А. Біне, Ф. Платтер, Санта де Санктіс, Т. Сімон). Своєрідність розвитку осіб з порушеннями розумового розвитку полягає тільки в порушеннях інтелекту. Значних змін афективної сфери не відбувається. Своєрідність, притаманна афективній сфері особистості з порушеннями розумового розвитку – надбудова над недосконалим інтелектом.

2. Афективна (Ф. Пінель). Порушення афективної сфери особистості – основний симптом порушення розумового розвитку, який відображається на інтелектуальних можливостях дитини, оскільки у неї занижені мотиви до пізнання.

3. Психометрична (А. Біне, Дж. Кеттел, Т. Сімон). Порушення розумового розвитку визначається як кількісне відставання в інтелектуальному розвитку та всіх здібностей. У межах даної концепції використовується психометричне тестування, на основі якого отримується коефіцієнт інтелекту, який є основним критерієм для діагностики та класифікації різних станів при порушенні розумового розвитку.

4. Концепція статичного розуміння характеру порушення. Вважається, що порушення розумового розвитку є станом, який майже не піддається корекції. Розвиток такої дитини не виходить за межі розвитку 12-14-літнього віку нормальної дитини.

5. Концепція динамічного підходу до розуміння структури дефекту та перспектив розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку (Д. Азбукін, Л. Виготський, М. Певзнер, Г. Сухарєва). Порушення розумового розвитку – форма патологічного розвитку, яка різною мірою впливає на пізнавальні та емоційно-вольові сторони психічної діяльності особистості загалом.

Соціологічний підхід (С. Забрамна, В. Лебединський, В. Лубовський, А. Маллер, Л. Шипіцина). Порушення розумового розвитку розглядається з точки зору соціальної оцінки. Вивчається позиція осіб з порушеннями

розумового розвитку в суспільстві та взаємостосунки з оточуючими. Основою діагностики, класифікації та визначення є пристосованість дитини до умов навколишнього середовища. Головним предметом дослідження в рамках даного підходу є поведінка дитини в різноманітних життєвих ситуаціях.

Можна визначити ряд теоретичних підходів до розгляду та змісту поняття «порушення розумового розвитку». Ми подаємо основні, на нашу думку, підходи та сутнісні ознаки порушення розумового розвитку в залежності від її структурних ознак (таблиця 1.1).

Таким чином, проаналізувавши класифікацію та визначивши основні підходи до розуміння сутності порушення розумового розвитку, ми вважаємо за доцільне в основу нашого дисертаційного дослідження покласти корекційно-розвивальний підхід. Проте, для повнішого і детальнішого вивчення даної проблеми необхідно також враховувати аспекти інших наукових підходів.

З позиції корекційно-розвивального підходу сучасні вітчизняні дослідники А. Белкін, В. Бондар, А. Висоцька, Т. Власова, Г. Дульнєв, І. Єременко, А. Капустін, А. Корнієнко, В. Липа, С. Миронова, Г. Мерсіянова, М. Матвєєва, М. Певзнер, О. Стребелева, В. Синьов, М. Хоружа, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Ж. Шиф визначають порушення розумового розвитку як стійке порушення пізнавальних процесів внаслідок органічного ураження головного мозку, набутого або спадкового. Дане визначення включає в себе наявність органічної патології пізнавальної сфери, а саме процесів мислення, таких як аналіз, синтез, узагальнення; мовлення; пам'яті; уваги; моторики і т.д.; вказує на стійкість відхилення, тобто на незворотність процесу ушкодження інтелекту; зазначає час його виникнення, як в період внутрішньоутробного розвитку, так і в подальші етапи життя особистості [42]. Однак за сприятливих психолого-педагогічних, соціальних умов та підтримки це порушення у таких дітей і підлітків може не мати такого явного характеру.

Теоретичні підходи до вивчення порушення розумового розвитку (за узагальненням літературних джерел)
[39, 42, 59, 61, 64, 70, 134, 136]

Таблиця 1.1

Теоретичні підходи	Сутність підходу	Встановлення сутності поняття	Представники наукових підходів
Клінічний	Базується на знанні етіології порушення розумового розвитку, розглядає анатомо-фізіологічні та генетичні порушення, які призводять до порушень інтелектуальної діяльності	- неповний розвиток психіки, який характеризується порушенням здібностей (когнітивних, моторних, мовленнєвих, соціальних), які забезпечують загальний інтелектуальний рівень; - наслідки несприятливих впливів на організм дитини на різних стадіях її пренатального та постнатального розвитку; - сукупність етіологічно різних спадкових, вроджених або рано набутих, стійких, синдромів загальної психічної відсталості, що не прогресують	МКБ-10, А. Бернштейн, Д. Ісаєв, С. Корсаков, Б. Морель, Е. Крепелін, В. Ковальов, В. Сербський, Г. Трошин та ін.
Психологічний	Встановлює загальний огляд психічної діяльності порушення розумового розвитку, розкриває своєрідність пізнавальної, емоційно-вольової сфер особистості загалом	- стійке незворотнє порушення переважно пізнавальної діяльності; - якісні зміни всієї психіки особистості загалом, при яких страждає не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток; - стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку	Л. Виготський, К. Лебединська, А. Лурія, В. Лубовський, М. Певзнер, Г. Сухарева та ін.
Корекційно-розвивальний	Виявляє можливості і особливості психічного розвитку порушення розумового розвитку	- суттєві відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими дефектами, які потребують спеціальних умов навчання і виховання; - порушення розумового розвитку сприймається як	О. Грабов, Г. Дульнєв, Л. Занков, Т. Ілляшенко, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, А. Обухівська,

	та розглядає його з точки зору навчання, виховання, розвитку та корекції потенційних можливостей такої особистості	порушення, які відображаються на всьому розвитку дитини (складна структура аномального розвитку за Л. Виготським) і перешкоджають засвоєнню культурного досвіду (і традиційної освіти водночас) у звичайних умовах життя і виховання; - стійке незворотнє порушення пізнавальних, емоційно-вольових та поведінкових процесів особистості, які за допомогою спеціального навчання, виховання і корекції можна значно розвинути	В. Петрова, Б. Пінський, Т. Сак, В. Синьов, І. Соловійов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.
Соціологічний	Розглядає особистість крізь призму соціальних взаємовідносин та здатності пристосуватися до життя суспільства	- порушення розумового розвитку визначається в залежності від здатності індивіда адаптуватися до умов суспільства: індивіди, які мають можливість стати повноцінними членами суспільства та індивіди, які вважаються соціально непридатними в силу розумових порушень; - визначає порушення розумового розвитку, як дефіцит, недостатність інтелектуальної діяльності в результаті впливу на особистість зовнішніх і внутрішніх факторів; - в основі порушення розумового розвитку лежить соціальна неповноцінність, яка проявляється в нездатності суб'єкта вирішувати «власні справи»; - відхилення від середнього розумового розвитку, які виникають в процесі розвитку дитини на різних стадіях та пов'язані зі зниженням адаптаційних можливостей поведінки	А. Тредголд К. Бенда С. Сарасон Е. Бенуа Е. Долл Р. Хербера та ін.

Л. Виготський характеризував порушення розумового розвитку як порушення, які відображається на всьому розвитку дитини. Він зазначав, що розвиток такої дитини буде відбуватись на фоні основного дефекту порушення розумового розвитку, тому можливості для достатньо повного розвитку вищих форм пізнання виявляються для неї закритими, однак є обхідний шлях у створенні вищих форм поведінки і в такої дитини – це система коригуючого виховання та навчання. Таким чином, дитина з порушеннями розумового розвитку може досягти певного рівня розвитку, вона потребує створення сприятливих умов, які будуть основою компенсації інтелектуального дефекту.

На сьогодні існують дослідження даного виду порушення, які трактують його з позиції інших наукових підходів.

Так, з позиції клінічного підходу, В. Ковальов визначає порушення розумового розвитку як групу різних за етіологією патогенезу клінічних проявів непрогресивних патологічних станів. Загальною ознакою для них є вроджений або набутий в ранньому дитинстві (до 3-х років) психічний недорозвиток із переважною недостатністю інтелектуальних здібностей. Для точнішого визначення даного терміну можна доповнити ряд загальних його ознак спадковим походженням порушення розумового розвитку, оскільки вроджені й набуті форми психічного недорозвитку різні в патогенезі, а часто і в клінічних проявах.

За Міжнародною класифікацією хвороб 10 перегляду (МКБ-10), порушення розумового розвитку визначається як стан затриманого або неповноцінного розвитку психіки, який характеризується порушенням когнітивних, мовленнєвих, рухових і соціальних здібностей, які забезпечують загальний інтелектуальний рівень. Дане психічне відхилення може розвиватися з будь-якими іншими психічними чи соматичними розладами або виникати без них, а також може спостерігатися весь діапазон психічних розладів.

У межах психологічного підходу (К. Лебединська, А. Лурія, В. Лубовський, М. Певзнер, Г. Сухарева та ін.) до поняття «порушення розумового розвитку» відносять тільки ті стани, при яких відмічається стійке незворотнє порушення переважно пізнавальної діяльності, причиною якого є органічне ураження кори головного мозку. Саме ці ознаки (стійкість, незворотність дефекту і його органічне походження) повинні, в першу чергу, враховуватися при діагностуванні порушення розумового розвитку [105].

С. Забрамна визначає порушення розумового розвитку як не просто «слабоумство», а як якісні зміни всієї психіки, особистості загалом, які є результатом отриманих органічних уражень центральної нервової системи. Це така атипія розвитку, при якій страждає не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток. Такий дифузний характер патологічного розвитку дітей і підлітків з порушеннями розумового розвитку витікає з особливостей їхньої вищої нервової діяльності [59].

С. Рубінштейн називає дитину з порушеннями розумового розвитку, як таку, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок органічного ураження головного мозку. Стверджувати факт порушення розумового розвитку можна лише при наявності такого ушкодження [169].

Так, Д. Ісаєв відмічає, що порушення розумового розвитку – сукупність етіологічно різних спадкових, вроджених, або рано набутих, стійких, непрогресуючих синдромів загальної психічної відсталості, які проявляються в ускладненні соціальної адаптації через переважаючий інтелектуальний дефект [64].

З позиції соціального підходу, А. Трегольд дав визначення порушення розумового розвитку як стану, при якому психіка не може досягти нормального розвитку і розробив критерії для її діагностики: інтелектуальний, біологічний, соціальний. Проте, він відкинув перший критерій на основі того, що навіть інтелектуально повноцінні діти дуже різняться за успішністю. Головним А. Трегольд вважав соціальний критерій.

Суттєвою метою діагнозу, таким чином, є оцінка здатності людини адаптувати себе до оточення і підтримувати незалежне існування [43].

Г. Каплан і Б. Седок розглядають термін «порушення розумового розвитку» як синонім ретардації і рахують, що це «поведінковий синдром», який не має єдиної етіології, механізму, динаміки, прогнозу і відображає установку суспільства по відношенню до даної групи [43].

У 1973 році Американська асоціація з психічної неповноцінності термін «порушення розумового розвитку» називає відповідно «значно знижене інтелектуальне функціонування, що виражається в недостатності адаптивної поведінки і виникає протягом онтогенетичного періоду розвитку». Дане визначення підкреслює три моменти: порівняння з нормальним розвитком; раннє виникнення інтелектуальної недостатності; порушення пристосувальної поведінки.

Ці моменти досить значимі для розуміння порушення розумового розвитку, але вказівка лише на них недостатньо розкриває це поняття. Щодо його причин і походження, як і з визначенням терміну, існує значна кількість підходів. Так, на думку Г. Сухарєвої, порушення розумового розвитку – не часткове, а загальне відхилення психіки. Його причини різноманітні. У психіатрії за етіологією порушення розумового розвитку виокремлюються три групи факторів [150]:

- 1) неповноцінність генеративних клітин батьків, їхні спадкові хвороби, патологія ембріону;
- 2) патологія внутрішньоутробного розвитку (вплив інфекцій, інтоксикацій, травм);
- 3) пологова травма і постнатальне ураження центральної нервової системи.

В. Петрова та І. Белякова виділяють ендегенні (внутрішні) та екзогенні (зовнішньосередовищні) фактори виникнення порушення розумового розвитку [61]. Дослідниками встановлено, що переважають генетичні форми порушення розумового розвитку, які відносяться до вроджених. Проте,

суттєву роль у виникненні відхилень відіграють вірусні захворювання матері, отруєння плоду алкоголем, наркотиками, ендокринні захворювання, хромосомні порушення. Певне значення мають і травми головного мозку дитини, які вона може отримати у внутрішньоутробному періоді розвитку, під час пологів, або в перший рік життя.

Виділення сутності та причин порушення розумового розвитку вимагає аналізу існуючих класифікацій даного виду відхилення, тому що сьогодні не існує чітко визначеної класифікації, яка повноцінно відображає її зміст. Кожна з окремо взятих класифікацій відображає специфічні ознаки даного явища, оскільки більшість авторів за основу створення класифікації обирають певну ознаку і здійснюють на цій основі відповідне групування.

Діти і підлітки з порушеннями розумового розвитку являють собою особливу категорію школярів. У зв'язку з цим, провідними дитячими корекційними педагогами, психологами і психіатрами розробляються класифікації порушення розумового розвитку. Зазвичай в їх основі лежить медико-клінічний підхід (Д. Ісаєв, М. Певзнер, Г. Сухарева та ін.). Найрозповсюдженішою у спеціальних навчальних закладах є класифікація у межах корекційно-розвивального підходу, запропонована М. Певзнер. Вона дозволяє зрозуміти причини, які обумовлюють особливості різних сторін психічної діяльності і поведінки дітей з порушеннями розумового розвитку. Науковець виокремила п'ять його основних форм [142]:

- 1) неускладнена;
- 2) переважання процесів збудження або гальмування;
- 3) зниження функції аналізаторів або з мовленнєвими відхиленнями;
- 4) порушення розумового розвитку з психопатоподібною поведінкою;
- 5) з вираженою недостатністю лобних відділів кори головного мозку.

1. При неускладненій формі порушення розумового розвитку підліток характеризується врівноваженістю нервових процесів. Відхилення пізнавальної діяльності не супроводжуються тяжкими порушеннями аналізаторів. Емоційно-вольова сфера нерізка видозмінена. Підліток здатен

до цілеспрямованої діяльності у випадках, коли завдання йому зрозуміле і досяжне. У звичних для нього ситуаціях поведінка не має різких відхилень.

2. При порушенні розумового розвитку, який характеризується неврівноваженістю нервових процесів з переважанням збудження або гальмування, наявні порушення у підлітка чітко проявляються у зміні поведінки і зниженні працездатності.

3. У підлітків, які мають не тільки порушення розумового розвитку, а й порушення функції аналізаторів, дифузне ураження кори головного мозку поєднується з глибшим ураженням тієї чи іншої мозкової системи. Вони додатково мають локальні дефекти мовлення, слуху, зору, опорно-рухового апарату. Особливо несприятливо впливають на розвиток дитини з порушеннями розумового розвитку порушення мовлення.

4. При порушенні розумового розвитку з психопатоподібною поведінкою у підлітка різко відмічається порушення емоційно-вольової сфери, недорозвиток особистісних компонентів, зниження критичності відносно себе та оточуючих людей. Такий підліток є схильним до активних станів і порушень поведінки.

5. При порушенні розумового розвитку у підлітка з вираженою недостатністю лобних відділів кори головного мозку порушення пізнавальної сфери поєднуються зі змінами особистості з різким відхиленнями моторики. Такі діти в'ялі, безініціативні і безпорадні. Мовленню притаманне багатослів'я, беззмістовність і наслідковий характер. Такі підлітки не здатні до психічної напруги, цілеспрямованості, активності, погано враховують навколишню ситуацію.

У наведених п'яти формах перші дві є найпоширенішими.

Одна із класифікацій порушення розумового розвитку належить зарубіжному дитячому психіатру Д. Ісаєву. Він виокремив 4 її форми, які ґрунтуються на зв'язку між етіологією та психічним станом [63]:

- стенічна;
- астенічна;

- атоністична;
- дистрофічна.

Виокремлення перших двох форм – стенічної і астенічної – пов'язано з припущенням про те, що ураження мозку «наклалося» на можливий вид вищої нервової діяльності. Стенічна форма являє собою неускладнене порушення розумового розвитку; астенічна характеризується підвищеною виснаженістю нервових процесів та низькою інтелектуальною працездатністю.

Атоністична виражається в порушенні нормального тону психічної діяльності, тобто дітям з такою формою притаманні ейфоричні реакції або патологічна в'ялість.

В основі дистрофічної форми лежать розлади настрою, потягів, які спостерігаються у частини дітей і підлітків з розумовою відсталістю.

Класифікація Д. Ісаєва подібна до класифікації М. Певзнер, яка полягає у співвідношенні груп між собою за головними характеристиками, проте, автор до другої форми відносить також дітей з порушенням функції аналізаторів.

У всіх формах психічного недорозвитку Д. Ісаєв виокремлює варіанти залежно від типу вищої нервової діяльності. Так, при стенічній формі виділяються врівноважений і неуврівноважений типи поведінки, тобто перевага збудження у дитини або підлітка не завжди є клінічним фактором (результатом ураження мозку), а частіше це прояв темпераменту. Така дитина потребує не лікування, а вміння правильно регулювати власну поведінку. Діти зі стенічною формою мають неускладнене відхилення у недорозвитку вищих психічних функцій. Вони, як правило, емоційно адекватні, працездатні і можуть справляти враження дитини, яка нормально розвивається.

При астенічній формі суттєвим є не тільки перевага процесів збудження або гальмування, але й прижиттєві інфекційні захворювання дитини, які у взаємодії негативно впливають на ослаблену нервову систему.

Якщо шкідливі фактори діють у період сенситивного розвитку окремих функцій, то це призводить до різноманітних варіантів відхилень: диспраксичний (розлад координації рухів, дрібної моторики); дисмнестичний (порушення процесів пам'яті); дислалічний (порушення мовлення).

У дітей і підлітків з цією формою порушена мотивація, здатність до доцільно спланованої поведінки. Однак вони мають відносно легкі інтелектуальні порушення, які піддаються корекції.

При дистрофічній формі пошкоджується інстинктивна поведінка, діти погано реагують на вимоги до поведінки, у хлопчиків частіше спостерігається афективний варіант, а у дівчат – істероїдний.

Ця класифікація доречна для диференціальної діагностики, оскільки при відмежуванні порушення розумового розвитку від подібних станів, в першу чергу, від затримки психічного розвитку, потрібно співставляти форми прояву інтелектуального недорозвитку [64].

У залежності від причин, які викликали порушення розумового розвитку Г. Сухарева виділяє неускладнені, ускладнені та атипічні форми порушення [199]:

- при неускладненій формі порушення розумового розвитку, яка частіше пов'язана з генетичною патологією, у клінічно-психологічній основі відхилення присутні лише риси недорозвитку інтелектуальної, мовленнєвої, чуттєвої, моторної, емоційної, неврологічної і навіть соматичної сфер;
- при ускладненій – психічний недорозвиток ускладнений хворобливими (так звані енцефалопатичні) симптомами ушкодження нервової системи: церебрастенічним, неврозоподібним, психопатоподібним, апатико-адинамічним;
- атипічні форми порушення розумового розвитку відрізняються тим, що при них основні закономірності можуть частково порушуватися.

Таким чином, ще не створено єдиної класифікації через різноманітність форм прояву та причин виникнення порушення розумового розвитку. Ми розглядаємо класифікацію порушення розумового розвитку з урахуванням

специфіки нашого наукового дослідження, вбачаючи в трактуванні цього поняття можливість досягти певного рівня розвитку, за допомогою створення сприятливих умов, які будуть основою компенсації порушення.

Залежно від рівня інтелектуального недорозвитку виокремлюють чотири ступені порушення розумового розвитку [65]:

1. Легка (дебільність) – значною мірою може бути відкоригована в системі навчально-виховної роботи спеціальної школи. Такі діти і підлітки мають недорозвиток всіх вищих психічних функцій, можуть мати відхилення фізичного розвитку. Вони володіють мовою, рухові порушення компенсують настільки, що в подальшому це не заважає включенню у трудову діяльність. Особливість підлітків з легкою формою порушення розумового розвитку полягає у недорозвитку мислення, тим не менше, вони здатні оволодіти навичками письма, читання і рахування у межах навчальної програми спеціальної школи. Взагалі, в осіб з легким ступенем порушення розумового розвитку поведінкові, емоційні та соціальні проблеми і обумовлена ними потреба в терапії та підтримці більше нагадують проблеми людей з нормальним рівнем інтелекту, ніж специфічні проблеми осіб з помірним і важким ступенями порушення розумового розвитку.

2. Помірна – це середній ступінь порушення розумового розвитку, що характеризується несформованими пізнавальними процесами. Мислення у таких дітей конкретне, непослідовне, інертне і, як правило, не здатне до утворення абстрактних понять. Особи з таким ступенем порушення розумового розвитку мають відставання в розвитку, розуміння та використання мовлення, їхні можливості у цій сфері обмежені. Мовлення починає формуватись у віці 3-5 років, супроводжується відхиленнями. Самостійно побудувати складну мовленнєву конструкцію не можуть; здатні повторити мовленнєві висловлювання інших. Розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату також відстає, таким людям впродовж всього життя потрібна допомога і контроль. Рухи уповільнені, вайлуваті, що стає перешкодою для формування навичок бігу і

не дозволяє декому з них навчитись стрибати. Моторна недостатність спостерігається практично у всіх дітей даної групи. Вони мають значні труднощі при переключенні рухів, швидкої зміни поз і дій. Якщо дитина має значні порушення моторики у вигляді паралічів і парезів – формування навичок самообслуговування та санітарно-гігієнічних навичок вимагає значної затрати енергії з боку педагогів. Найбільш часто виникають труднощі у випадку необхідності виконання дій, які вимагають диференційованих рухів пальців.

3. Тяжка. Ця категорія дітей подібна до групи дітей з помірним порушенням розумового розвитку за клінічною картиною та ознаками органічного ураження центральної нервової системи. Так само, як і для осіб з помірним порушенням розумового розвитку, для цих суб'єктів характерним є низький рівень засвоєння різних навичок. Для них притаманні низькі рівні функціонування. У більшості з них спостерігаються низький рівень розвитку моторики, порушення координації рухів, наявність інших відхилень, які обумовлені органічними порушеннями головного мозку. Моторна невмілість іноді носить такий характер, що їм потрібно значно більше часу для оволодіння навичками самообслуговування і санітарно-гігієнічними навичками. Частині з них навіть після тривалих тренувань не вдається оволодіти такими дрібними рухами, як застібання гудзиків, шнурування, накладання одного предмета на інший тощо. Оскільки формування навіть елементарних знань з рахунку, письма, читання не дає щонайменших просувальних у даному напрямку, то робота з ними зводиться до розвитку і простого тренування необхідних навичок самообслуговування та санітарно-гігієнічних навичок, навичок соціальної адаптації і виконання елементарних трудових операцій. Частина дітей цієї групи не вміють самотійно пересуватись. Порушення моторики супроводжуються значними відхиленнями у будові черепно-мозкової коробки, опорно-рухового апарату, патологічного розвитку кінцівок, порушенням функціонування шкіри та

органічними відхиленнями у функціонуванні внутрішніх органів, диспластичною тілобудовою, дисгенетичними ознаками тощо.

4. Глибока. Більшість таких осіб є малорухомими або значно обмеженими в моторних можливостях, страждають на хронічні захворювання внутрішніх органів, енурез, емпокрез тощо. Потреби і дії мають примітивний характер, рухові реакції хаотичні, нецілеспрямовані, спостерігаються явища гіперкінезу, інколи виникає моторне збудження без будь-яких причин і наявності зовнішніх подразників. При даній патології повністю відсутня пізнавальна діяльність. Вони ніяк не реагують на оточуючих, навіть сильним звуком і яскравим світлом не можна привернути їхню увагу та утримувати її хоча б деякий час. Вони не здатні до будь-яких диференціацій. Часто не впізнають рідних, близьких, реагують лише на тих людей, які постійно працюють з ними. Такі глибокі порушення визначаються як нездатність утворювати нові зв'язки, робити навіть елементарні висновки й узагальнення. Такі діти і підлітки не можуть оволодіти навичками самообслуговування, мають тяжкі порушення моторики, часто не схильні самостійно пересуватися. У практиці корекційної роботи були досягнуті деякі успіхи у вихованні у таких дітей і підлітків орієнтовних реакцій на звук, яскраве світло і колір, на рухливі об'єкти та інші подразники. Вони потребують постійного догляду і спрямовуються у дитячі спеціальні будинки-інтернати.

Серед усіх дітей і підлітків з порушеннями розумового розвитку 70-80% мають ступінь дебільності.

Таким чином, в основу нашого дослідження буде покладено теоретичне та методологічне дослідження підлітків з легкою формою порушення розумового розвитку.

Отже, залежно від етіології, причин і факторів, форм порушення розумового розвитку, перш за все, потрібно враховувати специфіку та особливості психічного розвитку підлітка з легкою формою порушення

розумового розвитку, які неопосередковано впливають на формування його особистості, а відповідно й опанувальної поведінки.

Великий вклад у розробку проблеми психічного розвитку дитини з порушення розумового розвитку вніс радянський вчений Л. Виготський. На його думку, психіка такої дитини соціально обумовлена. Він підкреслював, що вищі психічні функції – вищі форми пам'яті, мислення, характеру є наслідком соціального розвитку, а не біологічного, що й формує поведінку такого підлітка. Проте, розвиток вищих психічних функцій підлітків з порушеннями розумового розвитку обмежений ядерним симптомом. Недолік сприймання всього нового, недостатня пізнавальна активність, слабкість орієнтування і діяльності – ядерний симптом, обумовлений неповноцінністю кори великих півкуль головного мозку. Некоректне виховання в сім'ї, методи виховання розраховані на здорових дітей, можуть стати причиною складних вторинних порушень [39].

І. Єременко, Н. Морозова, В. Петрова, С. Рубінштейн, Ж. Шиф, вказують на своєрідність, атипічність психічного розвитку дітей і підлітків з порушеннями розумового розвитку, оскільки він протікає на основі відхилення. Таким підліткам притаманний уповільнений, нерівномірний темп психофізичного розвитку (фізичний розвиток передуює психічному), дисгармонічність в розвитку психіки (менш розвинені вищі психічні функції: духовні потреби, почуття, узагальнення і відволікання). Розвиток осіб з порушеннями розумового розвитку відбувається на нижчому рівні, ніж їх нормальних однолітків і відрізняється обмеженістю, бідністю змісту психічної діяльності, а також пізнішим становленням вищих пізнавальних функцій. Проте, незважаючи на атипічність в розвитку, вчені відмічають динаміку і значні потенційні можливості розвитку таких дітей і підлітків [42].

Дослідники А.Іванов-Смоленський, Н. Красногорський, А. Лурія відмічають, що відхилення у психічному розвитку підлітків з порушеннями розумового розвитку викликано порушеннями їхньої вищої нервової діяльності, які обумовлені органічним ураженням головного мозку.

Порушення вищої нервової діяльності (ВНД) призводить до відхилень у пізнавальній діяльності таких дітей [48].

До особливостей ВНД відносяться: слабкість функціонування кори головного мозку (значно повільніше, ніж у нормі, формуються нові умовні зв'язки, які лежать в основі виховання і навчання), труднощі та нестійкість диференціювання (погане орієнтування у навколишньому середовищі, невміння застосовувати на практиці ті чи інші правила), порушення рівноваги процесів збудження і гальмування, зниження пластичності центральної нервової системи. Недорозвиток головного мозку спостерігається в тих випадках, коли органічне ураження ЦНС відбулося на ранніх етапах внутрішньоутробного розвитку. Зазначені особливості ВНД, в свою чергу, обумовлюють інертність, в'ялість, зниження активності, працездатності і є фізіологічною основою порушення психічної діяльності, зокрема, психічних процесів і властивостей, та особистості загалом [63].

Особливості ВНД підлітка з порушеннями розумового розвитку проявляються і в порушеннях пізнавальних процесів – уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, які впливають на формування складових його особистості.

Аналізуючи літературні джерела, можна зробити висновок, що найдетальніше вивчена пізнавальна сфера здатних до навчання підлітків з порушеннями розумового розвитку. Дослідження з психології таких дітей мають виразну педагогічну спрямованість і дають матеріал, який сприяє розробці дидактичних принципів і методичних шляхів навчання та виховання розумово відсталих дітей. У роботах зарубіжних психологів показано, що дітям підліткового віку з порушеннями розумового розвитку властива недостатність розвитку, яка охоплює їхню психіку загалом. Проведені дослідження показали, що основні найзагальніші закономірності розвитку психіки нормальної дитини виявляються і в процесі розвитку дітей з порушеннями розумового розвитку, але мають своєрідні риси. Виявлено, що не всі сторони психіки однаковою мірою ушкоджені, що недоліки

проявляються тим різноманітніше, чим складніша природа психічної діяльності і чим вищий її рівень [137].

Проблема формування особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку відноситься до найменш розроблених і досліджених. Такі підлітки, у зв'язку з притаманним їм недорозвитком мислення, слабкістю засвоєння загальних понять і закономірностей, порівняно пізно починають орієнтуватися у питаннях суспільного устрою та в поняттях моралі. Їхні уявлення про те, що добре, а що погано у шкільному віці носять досить поверховий характер. Вони дізнаються про правила моралі від вчителів, батьків, книг, проте, не завжди можуть діяти відповідно до цих норм або використовувати їх у звичній ситуації, спираючись на судження. Тому і трапляється, що діти і підлітки з порушеннями розумового розвитку через нерозуміння або нестійкість моральних понять та через сугестію підпадають під поганий вплив і здійснюють невірні вчинки та дії [142].

Отже, коротко охарактеризуємо пізнавальні процеси та складові формування особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Увага – це зосередженість свідомості на будь-якому об'єкті або діяльності, відповідно, увага включається у всі психічні процеси і є важливою характеристикою пізнавальної сфери. Л. Виготський, П. Гальперін, С. Забрамна, А. Ліпкіна, Е. Мандрусова, С. Рубінштейн, Є. Хомська, Ж. Шиф та ін. підкреслюють суттєву роль уваги у виконанні учбової і трудової діяльності. Серед основних недоліків уваги дітей і підлітків з порушеннями розумового розвитку дослідники відмічають порушення концентрації, стійкості, розподілу, переключення і об'єму. У таких особистостей мимовільна увага більш збережена ніж довільна, але й вона відрізняється своєрідністю. Увага такої дитини підліткового віку перебуває в прямій залежності від особливостей її працездатності і пов'язана з вищою нервовою діяльністю. Так, у підлітків зі збудливим типом нервової системи більш збережений темп, об'єм і переключення уваги, а у підлітків з гальмівним типом – вища стійкість, причиною чого може бути

невідповідність зовнішнього вираження уваги до стану свідомості дитини. Відмічається адинамічність уваги, яка проявляється в її залучені до потрібних сторін об'єкту. Через схильність до частого збереженого гальмування увага підлітків з порушеннями розумового розвитку має «миготливий» характер [66].

Відчуття і сприймання – основне джерело всіх наших знань про світ. Відчуття – це відображення окремих властивостей предметів і явищ у момент їх безпосереднього впливу на аналізатори. Сприймання потребує складнішої аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, оскільки воно відображає предмети і явища загалом. К. Вересотська, Л. Виготський, М. Нудельман, І. Соловійов, С. Рубінштейн та ін. відзначають, що розвиток відчуттів і сприймання у дітей з порушеннями розумового розвитку відбувається повільніше, ніж у нормі. У них проявляється слабкість аналізу і синтезу в процесі впізнавання предметів і встановлення просторових відношень, що свідчить про неповноцінну участь минулого досвіду в процесах сприймання; відмічені труднощі перебудови сприймання в змінених умовах; виявлені вузькість, неповнота і недостатня осмисленість сприймання реального оточення і сюжетних картин, а також сповільнений розвиток спостережливості [142; 218].

Пам'ять – це відображення минулого досвіду людини, складний психічний процес, який проявляється у запам'ятовуванні, збереженні і відтворенні інформації. Г. Дульнєв, Х. Замський, Л. Занков, М. Нудельман, І. Соловійов зазначають, що підліткам з порушеннями розумового розвитку властиво порушення співвідношення між мимовільною та довільною пам'яттю. Так, якщо в нормі продуктивність довільного запам'ятовування завжди вища, то при зазначеному порушенні результати мимовільного і довільного запам'ятовування знаходяться на однаково низькому рівні. При цьому найуспішніше запам'ятовується матеріал, який викликав у підлітків емоційний відзив.

Пам'ять підлітків з порушеннями розумового розвитку характеризується порушенням запам'ятовування (недостатня осмисленість і послідовність, залежність від змісту матеріалу), збереження (підвищена забудькуватість, слабка логічна переробка і недостатнє засвоєння матеріалу) і відтворення (неточність). Швидше, ніж у нормі, втрачаються і видозмінюються уявлення пам'яті, їх своєрідність згладжується. Образи схожих об'єктів різко уподібнюються один одному, а інколи повністю ототожнюються. М. Нудельман стверджує, що дуже інтенсивно забуваються і уподібнюються також знання про схожі предмети і явища, одержані в словесній формі, наслідком чого стає спрощення набутих знань у свідомості цих дітей. Це позначається на їхній мислительній діяльності, для виконання якої необхідна актуалізація повноцінного досвіду. Через інтенсивне забування і уподібнення схожих правил учні допоміжної школи часто відчують труднощі в процесі розв'язання навіть нескладних інтелектуальних задач, які вимагають використання уже набутих знань.

В основі недорозвитку даного психічного процесу лежить туговухість, інертність відображення навколишньої дійсності, а також недостатність, за словами Л. Виготського, «інтеграції інтелекту і афекту». Загальна спрямованість пам'яті у підлітків з порушеннями розумового розвитку така ж, як і в нормі. Будь-який матеріал для запам'ятовування повинен бути пред'явлений при підсиленні мотивації, включенні мисленнєвих операцій, спрямованих на зміст, а не на форму запам'ятовуваного. Разом з тим процеси забування матеріалу виявляються менш інтенсивними, а збереження стає повноціннішим, якщо в розумово відсталих школярів цілеспрямовано виховувати вміння порівнювати і узагальнювати подібні явища, об'єкти, правила [171].

Мислення – це процес узагальненого та опосередкованого відображення мозком навколишньої дійсності, вища форма відображення. Воно здійснюється за допомогою мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування, порівняння). Підліткам з

порушеннями розумового розвитку властиве порушення всіх операцій мислення (слабкість аналітико-синтетичної діяльності, низька здатність до відволікання та узагальнення, порівняння з опорою на неіснуючі ознаки і т.д.); при цьому темп мислення уповільнений і тугорухомий. Найбільші порушення відмічаються у словесно-логічному мисленні, найбільш збереженим є наочно-дійове [63].

Порушення у сфері мислення підлітків з порушеннями розумового розвитку більш значні, ніж в інших елементарніших видах пізнавальної діяльності. Г. Дульнев, Б. Пінський, Ж. Шиф у своїх роботах описують недоліки наочно-образного мислення, що знижують ефективність практичної діяльності цих дітей. Вивчення того, як підлітки з порушеннями розумового розвитку виконують практичні завдання, які вимагають взаємодії образів предметів з уявленнями, показало своєрідність їхнього наочного мислення і уяви, викликану недостатньою динамічністю образів сприймання і пам'яті.

Е. Безор, А. Ліпкіна відмічають, що діти підліткового віку з порушеннями розумового розвитку відчують труднощі, коли повинні образно уявити собі щось розказане їм або самостійно ними прочитане. У цьому проявляється недостатній вплив мовлення на розвиток наочного мислення цих дітей.

У своїх дослідженнях пізнавальної діяльності підлітків з порушеннями розумового розвитку І. Соловйов вказує на особливості наочного і словесно-логічного мислення цих дітей. Встановлено, що в підлітковому віці аналіз предметів у них вкрай неповний і недостатньо диференційований (О. Кудрявцева, А. Ліпкіна), порівняння предметів формується з труднощами (М. Зверєва, А. Ліпкіна), узагальнення об'єктів надмірно широкі (В. Василевська, Л. Занков, В. Петрова, Ж. Шиф).

В усіх цих роботах показано, що при інтенсивній корекційно-виховній роботі до середнього і особливо до старшого шкільного віку мислительні операції цих дітей розвиваються. Аналіз об'єктів стає повнішим і диференційованішим. У зв'язку з цим, збагачується і порівняння об'єктів,

удосконалюються та диференціюються наочні узагальнення і, певною мірою, формуються системи узагальнень.

Успіхи у розвитку мислення, в здійсненні складних форм аналізу і синтезу, порівнянь та узагальнень сприяють розвитку сприймання, пам'яті, підвищують можливості засвоєння знань, виконання інтелектуальних завдань і значно удосконалюють практичну діяльність підлітків з порушеннями розумового розвитку.

В. Василевська, Г. Дульнев, О. Кудрявцева, В. Петрова, М. Феофанов присвятили свої дослідження вивченню мовлення і словесного узагальнення підлітків з порушеннями розумового розвитку. Пізня поява мовлення і затримка у розвитку різних його сторін обмежує спілкування їх з оточуючими. Це значно затримує зростання їхніх пізнавальних інтересів, обмежує можливості набування знань, опосередкованих словом. Науковцями були виявлені значні розходження між пасивним та дуже бідним активним словником цих дітей. Навіть у середньому і старшому шкільному віці вони рідко користуються в активному мовленні як узагальненими, так і спеціальними визначеннями. У своєму мовленні підлітки з порушеннями розумового розвитку використовують невелику кількість граматичних конструкцій, оскільки їхні висловлювання стосуються вузького кола об'єктів і відношень [171].

За даними досліджень М. Гнезділова, В. Петрова та ін. у осіб з порушеннями розумового розвитку страждають всі сторони мовлення: фонетична, лексична, граматична. Відмічаються труднощі звуко-буквенного аналізу і синтезу, сприймання і розуміння мовлення. Як наслідок, спостерігаються різні види розладів письма, труднощі в оволодінні технікою письма, а також знижена потреба у мовленнєвому спілкуванні [146].

У структурі особистості як нормального, так і підлітка з порушеннями розумового розвитку емоційно-вольова сфера займає значне місце. У вивчені проблеми порушень емоційно-вольової сфери такої особистості, відповідно до теорії Л. Виготського, в якій дане відхилення розглядається як загальне

порушення, яке охоплює й інтелектуальну, й емоційно-вольову сторони психіки, виділяють декілька напрямків: інтелектуалізм (емоційні порушення розглядаються як вторинні явища, які виникають залежно від інтелектуального відхилення); волюнтаризм (емоційно-вольові розлади – основне порушення при порушеннях розумового розвитку, а інтелект якби не так вже й порушений) [64].

І. Бгажнокова, Н. Коломінський, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, С. Рубінштейн та ін. зазначають, що порушення розумового розвитку і незрілість особистості проявляються в таких особливостях емоційно-вольової сфери підлітків як: слабкість інтелектуальної регуляції емоцій, їхня слабка диференціація, полярність, невідповідність зовнішнім подразникам за силою та змістом, утруднення у розвитку вищих (інтелектуальних, моральних, естетичних) почуттів, низький рівень розвитку засобів емоційного виразу. Поряд з цим, при порушеннях розумового розвитку присутні і хворобливі розлади почуттів: роздратованість, ейфорія, дисфорія, апатія. Стан радості без особливих причин змінюється на смuteк, сміх – на сльози і т.п. Інколи можна спостерігати у них реакції, які абсолютно неадекватні ситуації, яка склалася.

Серед рис особистості найважливішою є воля, яка виявляється у свідомих і цілеспрямованих діях. Навіть сама елементарна дія має досить складну структуру. Людина повинна досить чітко уявляти собі мету, дії, можливі перешкоди на шляху до її досягнення і способи їх подолання. Крім того, що не менш важливо, вона повинна прагнути до досягнення тієї чи іншої мети.

З необхідністю здійснювати вольові дії підлітки з порушеннями розумового розвитку зустрічаються щодня, тому що шкільне життя пред'являє до них безліч різноманітних вимог. Він повинен дотримуватися режиму дня (вчасно вставати, вмиватися, приступати до занять і т. п.), дисципліни на уроці, вирішувати задачі, писати диктанти, робити уроки і т. д. Все це виконується підлітком з порушеннями розумового розвитку з набагато

більшими труднощами, ніж його нормальними однолітками. Розвиток у таких особистостей вольових якостей відбувається в результаті тривалої, вмілої, терплячої праці вчителів і вихователів допоміжних шкіл.

Названі труднощі зумовлені слабкістю волі підлітків з порушеннями розумового розвитку. В основі цього явища лежать два основних чинники – слабе усвідомлення цілей і відсутність необхідних спонукань до їх досягнення. Звідси випливає, що сенс індивідуального підходу в процесі формування у підлітків з порушеннями розумового розвитку емоційно-вольової сфери полягає не тільки в правильній, чіткій постановці цілей і доведенні їх до свідомості дитини, але й у формуванні спонукань.

Говорячи про слабкість волі, слід сказати, що вона проявляється далеко не завжди і не в усьому. Як правило, підлітки з порушеннями розумового розвитку виявляють досить велику наполегливість і вміння досягти мети, якщо вона стосується задоволення елементарних потреб.

Складність формування волі у таких підлітків багато в чому обумовлена особливостями виховання їхніх моральних почуттів. На шляху до досягнення цієї мети перед вчителями та вихователями допоміжних шкіл постає багато труднощів, викликаних незрілістю особистості з порушеннями розумового розвитку, яка, в першу чергу, пов'язана з характером розвитку їхніх потреб та інтелекту.

Вказана незрілість особистості проявляється в особливостях її емоційної сфери. Переживання підлітків з порушеннями розумового розвитку досить примітивні, полюсні. Диференційованих, тонких відтінків переживань у них майже немає. Вони або чимось дуже задоволені і радіють, або, навпаки, засмучуються і плачуть. Почуття даної категорії особистостей, їхні емоційні реакції часто бувають неадекватними. Дехто бурхливо і довгостроково реагує на малозначущі події, інші ж майже не виявляють емоційних реакцій у зв'язку з об'єктивно важливими для них подіями.

Як показують дослідження і практика, порушення емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями розумового розвитку піддаються корекції в умовах спеціального навчання і виховання.

Л. Виготський, Т. Власова, Г. Дульнев, Н. Коломінський, В. Лубовський, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, Ж. Шиф та ін. зазначають, що дитина, яка має зниження інтелекту в степені дебільності є особистістю, яка розвивається зі всіма притаманними їй якостями та властивостями. Формування особистості як нормального, так і з порушеннями розумового розвитку відбувається під впливом соціальних і біологічних факторів. Проте, органічне ураження ЦНС суттєво впливає на розвиток особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Дане порушення і різноманітні розлади емоційно-вольової сфери утруднюють процес формування спрямованості особистості, під якою в психології розуміється система мотивів, яка визначає стиль поведінки.

С. Рубінштейн у структурі спрямованості особистості виділяє поняття і переконання. Інтереси підлітків з порушеннями розумового розвитку недостатньо диференційовані, малоінтенсивні, нестійкі. Формування соціально зрілих потреб вимагає більше часу, ніж в нормі, та особливої уваги вчителів і психологів. Переконання при порушенні розумового розвитку неточні, поверхові, школярі не завжди можуть відстояти їх в суперечці і не орієнтуються на них у повсякденному житті [172].

Важливою якістю особистості є об'єктивне відношення до самого себе, її самооцінка, яка у підлітків з порушеннями розумового розвитку формується повільніше, ніж у нормально розвинених однолітків. Особливості самооцінки таких особистостей вивчали Г. Дульнев, Ж. Намазбаєва, Н. Коломінський С. Рубінштейн, та ін. Вони зазначають, що самооцінка підлітків з порушеннями розумового розвитку більшою мірою, ніж їх однолітків, залежить від оцінки вчителів та оточуючих. Труднощі викликає виховання у таких учнів адекватної самооцінки, оскільки більшість таких особистостей виявляють схильність до завищеної самооцінки [64].

Н. Коломінський визначає, що у формуванні самооцінки підлітків з порушеннями розумового розвитку відіграють роль загальні соціальні впливи, соціально-психологічні стандарти поведінки. Адекватнішою є самооцінка учнів з гарною успішністю і вищими розумовими здібностями, менш адекватну, завищену самооцінку проявляють підлітки з більш обмеженими інтелектуальними даними, гіршою успішністю. У власних дослідженнях автор виявляє, що в основі неадекватної поведінки дітей і підлітків з порушеннями розумового розвитку лежить не тільки і не стільки інтелектуальна недостатність, скільки своєрідне поєднання інтелектуальних і емоційно-вольових, афективних компонентів, в результаті чого зрозумілі дітям мотиви адекватних дій не стали ще дієвими, не набули особистісного смислу [171].

З віком взаємозв'язок самооцінки та рівня домагань у підлітка з порушеннями розумового розвитку стає все більш нерозривним. Проте, у ступені сформованості цієї єдності велику роль відіграє вид діяльності. Найбільші зрушення у злитті цих властивостей відмічаються у трудовій діяльності, а найменші – у навчальній. Цей факт пояснюється самою структурою трудової діяльності, результатом якої є наочно сприйнятий продукт, а також зростаюча його об'єктивна та суб'єктивна значимість для підлітка з порушеннями розумового розвитку. Трудове навчання постійно наштовхує його на самооцінку своїх дій, на формування рівня домагань. Тому діяльність загалом, і учбова, і трудова, вважається одним із основних компонентів формування особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку [173].

Г. Дульнєв, Б. Пінський та ін. відмічають у підлітків з порушеннями розумового розвитку несформованість навиків учбової діяльності, недорозвиток цілеспрямованості діяльності, а також труднощі самостійного планування власної діяльності [150].

Такі підлітки починають працювати без необхідного попереднього орієнтування, не керуються кінцевою метою. Як наслідок, під час роботи

вони досить часто уникають правильно початого виконання дії, «зіскакують» на дії, які відбулися раніше, а потім переносять їх в незмінному вигляді, не враховуючи того, що мають справу з новим завданням. Це уникнення поставленої мети спостерігається під час виникнення труднощів, а також у випадках, коли провідними є найближчі мотиви діяльності. Некритичність до власної праці також є особливістю діяльності таких дітей і підлітків [132].

До найважливіших умов розвитку особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку відносять спілкування з однолітками та стосунки в колективі.

І. Бех, В. Вярнен, Л. Даргевичене, Г. Дульнев, В. Кащенко, Н. Коломінський, М. Матвєєва, Ю. Мозжалова, Ж. Намазбаєва, Т. Нікандрова, М. Певзнер, Т. Янданова та ін. зазначають, що в колективі класу допоміжної школи діють соціально-психологічні закономірності, спільні для нормальних та дітей і підлітків з порушеннями розумового розвитку. Спільною виявляється структура міжособистісних стосунків, яка складається із двох підструктур: ділових і особистих стосунків та система особистих стосунків. У колективах існує диференціація учнів на тих, кому віддається перевага, на «найпопулярніших», «знехтуваних» та «ізольованих» [171].

Особливості, характерні для міжособистісних відносин особистостей з порушеннями розумового розвитку, зумовлені цілим рядом факторів, а саме: віком учнів, рівнем їхнього розумового розвитку, своєрідністю структури дефекту.

Міжособистісні ділові і особисті стосунки в підлітків з порушеннями розумового розвитку розвиваються складно. У них виразно проявляється розподіл колективу на підгрупи в залежності від симпатій та антипатій. При цьому кількість відторгнутих учнів у допоміжній школі більша, ніж у масовій. Це можна пояснити тим, що у підлітків з порушеннями розумового розвитку ставлення до якостей особистості менш диференційоване, через що вони дають одноліткам загальну оцінку: «хороший» або «поганий». У

підлітків з порушеннями розумового розвитку мотиви вибору товариша свідоміші. На перший план виступають гарна поведінка, вміння надати допомогу. Хороша успішність сама по собі не є вирішальним чинником у визначенні становища підлітка в колективі. Такі особистості також готові пробачити однокласнику фізичну ваду, якщо риси його характеру є привабливими. В. Вярнен встановив, що високий статус у колективі старшокласників залежить від активності, комунікабельності, самостійності, врівноваженості, фізичної сили, хороших трудових умінь та навичок.

Н. Коломінський зазначає, що офіційна структура колективу підлітків з порушеннями розумового розвитку може не співпадати зі структурою особистих стосунків. Це свідчить про те, що тенденція до диференціації ділових та особистих відносин, яка намітилась в колективі школярів з порушеннями розумового розвитку до кінця молодшого шкільного віку, продовжує розвиватись у старших класах. Слабкі за успішністю учні, які гостро потребують позитивних емоційних контактів, відчують дефіцит спілкування і з однолітками, і з вчителями, бурхливо реагують на прояви неувagi до своєї особи. Вони незадоволені структурою особистих стосунків і своїм становищем, намагаються компенсувати недостатність спілкування такою поведінкою, яка привертає увагу. Це негативно позначається на розвитку їхньої особистості, провокує появу та закріплення негативних, антисоціальних форм поведінки [79].

Також необхідно було б відзначити, що у багатолітніх експериментальних дослідженнях в області спеціальної психології та педагогіки (Л. Виготський, Т. Власова, М. Певзнер, Г. Дульнев, В. Лубовський, Н. Морозова, В. Петрова, Ж. Шиф та ін.) було виявлено, що при порушенні розумового розвитку самостійне освоєння підлітком етичних понять і категорій ускладнене, у результаті значною мірою звужується коло його соціальних контактів, а за несприятливих умов розвитку може стати однією з причин дезадаптивної поведінки (Д. Бойков, А. Гамаюнова, В. Печерський). Невміння розібратися в ситуаціях, усвідомити причинно-

наслідкові зв'язки між вчинком і результатом, встановити суть дії іншої особи, часто є причиною агресії, тривожності, порушення поведінки дітей з порушеннями розумового розвитку. Відомо, що такі підлітки характеризуються значним зниженням критичності і самокритичності, підвищеною навіюваністю, тому вони можуть потрапити під негативний вплив асоціальних груп (Н. Коновалова, І. Мамайчук, В. Махова, Л. Шипіцина). У зв'язку з цим, спеціально організоване формування у підлітків з порушеннями розумового розвитку правил і стратегій опановуючої поведінки в складних життєвих ситуаціях, розвиток їхніх уявлень про ціннісні явища, що відображають основи культурного досвіду людини, є спеціальним завданням психолого-педагогічного виховання і навчання [92].

Таким чином, проаналізувавши основні причини та фактори виникнення порушення розумового розвитку, його класифікацію та ступені, найхарактерніші особливості пізнавальних, емоційно-вольових процесів і складових компонентів особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку, можна зробити висновок, що спадкові чинники, порушення вищої нервової діяльності, недорозвиток психічних процесів є причиною його специфічних особливостей. Проте, необхідно врахувати і онтогенетичні особливості розвитку пізнавальних процесів та структурних складових особистості, а саме підліткового віку.

1.2 Підлітковий вік та його специфіка в контексті досліджуваної проблеми

Підлітковий вік один із найскладніших в онтогенетичному розвитку людини. Цей період характеризується як перехідний, складний, критичний і має найважливіше значення в становленні особистості людини: відбувається перебудова психологічних структур, виникають новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки, розширюється обсяг діяльності, якісно змінюється характер, формуються моральні уявлення та установки.

Підліткова стадія як онтогенетичний період у розвитку досить неоднорідний за своїм психологічним змістом і значенням для підлітка. Тому всередині підліткового віку прийнято виокремлювати молодший підлітковий (10-13 років) і старший підлітковий вік (13-15 років); поряд з ними виділяють і ранню юність (15-17 років) [4].

До перших фундаментальних досліджень, присвячених виключно підлітковому періоду життя людини, можна віднести опублікування монографії С. Холла ще на початку XX століття. У межах розробленої автором теорії рекапітуляції підлітковий вік розглядався як перехідний від дитинства до дорослості. Він вперше описав кризовий характер розвитку дитини підліткового віку, сформулювавши його негативні аспекти. Характерною рисою даного періоду є амбівалентність і парадоксальність психічного життя дитини. Ця властивість проявляється в неочікуваній зміні високої активності на ослаблення, самовпевненості на сором'язливість, егоїзму на альтруїзм, веселого, піднятого настрою на апатію, спокійної зосередженості на нескінченні міркування, прагнення до новацій на любов до рутини тощо. Головний же зміст підліткового періоду, на думку С. Холла, – це формування самосвідомості, ідентичності, які можуть розглядатися в якості основних психологічних новоутворень у цьому віці [4].

Є. Шпрангер розглядав підлітковий вік усередині юнацького, границі якого він визначав 13-19 роками у дівчат і 14-21 роками у юнаків. Перша фаза цього віку, що позначалася ним як підліткова, обмежувалася 14-17 роками. Вона характеризувалася настанням кризи, змістом якої є звільнення від дитячої залежності. Автор є розробником культурно-психологічної концепції підліткового віку, в основу якої покладено положення, що підлітковий період розвитку є періодом вростання в культуру. Зазначається, що психічний розвиток є входженням індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух конкретної історичної епохи.

Грунтуючись на визначені С. Холла про те, чи завжди підлітковий вік є періодом «бурі й натиску», Є. Шпрангер описав три типи розвитку людини у

підлітковому віці. Так, на його думку, перший тип характеризується різким, бурхливим, кризовим плином, коли підлітковий вік переживають як друге народження, у підсумку якого виникає нове «Я». Другий тип розвитку – плавний, повільний, поступовий ріст, коли підліток прилучається до дорослого життя без глибоких і серйозних зрушень у особистісній сфері. Третій тип являє собою такий процес розвитку, коли підліток сам активно й свідомо формує й виховує себе, переборюючи зусиллям волі внутрішні тривоги й кризи. Він характерний для підлітків із високим рівнем самоконтролю й самодисципліни.

На думку Ш. Бюлер, специфіку психічного розвитку підлітка можна пояснити з позиції пубертату, який визначається як період різкого фізичного розвитку і статевого дозрівання та складає лише частину підліткового віку. Поряд з фізичним пубертатом Ш. Бюлер виділила психічну пубертатність і, відповідно, три фази її розвитку [4]:

I фаза – це прелюдія до періоду психічної пубертатності, окремі симптоми якої проявляються в 11-12 років, коли підлітки неприборкані, забіякуваті, коли дитячі ігри здаються їм нецікавими, а ігри старших підлітків ще незрозумілі.

II фаза – негативна, тривалість якої від 11 до 13 років у дівчат і від 14-16 років у хлопчиків та характеризується підвищеною чутливістю, роздратуванням, тривожним і збудливим станом, незадоволенням собою, що проектується підлітками на оточуючих. Тому часто можна спостерігати одночасну наявність у дитини підліткового віку ненависті до себе і навколишнього світу, що змушує її відчувати себе самотньою, чужою і незрозумілою оточуючим людям. Підліток на цій фазі найчуттєвіший до сприйняття негативного, що спонукає його або до агресивного самозахисту, або пасивної меланхолії. Як наслідок, у такої дитини спостерігається зниження працездатності, ізоляція або активне вороже ставлення до оточуючих. Закінчення негативної фази співпадає із завершенням тілесного дозрівання.

III фаза – позитивна. Починається з того, що підліток стає сприйнятливий до позитивних аспектів навколишнього середовища. Перед ним відкриваються джерела радості, серед яких, на думку Ш. Бюлер, переважає «відчуття природи» – свідоме переживання прекрасного. При сприятливих умовах розвитку такими джерелами можуть стати наука і мистецтво, а також любов, кохання, що дає вихід найтяжчій напрузі.

Є. Штерн зазначав, що специфіка психічного розвитку у підлітковому віці обумовлена, з одного боку, спрямованістю думок і почуттів дитини, її прагнень та ідеалів, а з іншого – особливим образом її дій. Особистість підлітка розвивається, в першу чергу, в залежності від того, яка цінність переживається ним як найвища, а котра визначає його життя [27].

Е. Еріксон визначав підлітковий вік як найважливіший і найтяжчий в онтогенезі. Дослідник підкреслював, що психічна напруга, яка супроводжує формування особистості, залежить не тільки від фізичного дозрівання, генетики, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому проживає людина. Е. Еріксон підкреслював, що головним завданням особистості є самовизначення (самототожність, ідентичність). Якщо дитина на попередніх стадіях онтогенезу досягнула позитивних результатів розвитку, то завдання підліткової стадії буде вирішуватися нею в ситуації, не обмеженій несприятливими наслідками. Відповідно, від того, як буде вирішене завдання самовизначення даного періоду, залежить все наступне життя індивіда. Якщо, наприклад, підліток не засвоїв стосунки «керівництво – підлеглість», то на наступних вікових етапах він буде не готовий до виробничої діяльності, а також і до ролі батьків [220].

За Д. Ельконіним, підлітковий вік, як будь-який новий період, пов'язаний з новоутвореннями попереднього періоду. Навчальна діяльність стає поштовхом для переорієнтації спрямованості з «на світ» на «самого себе». По закінченню молодшого шкільного віку виникають нові можливості, але підліток ще не знає, що він собою являє [55].

Ж. Піаже передбачав, що у віці від 11-12 років і до 14-15 років відбувається остання фундаментальна децентрація, коли дитина звільняється від конкретної прив'язаності до певних об'єктів сприйняття і починає розглядати світ з огляду того, як його можна змінити. У цьому віці, на думку Ж. Піаже, остаточно формується особистість та будується програма життя, для якої необхідний розвиток формального мислення. Вибудовуючи проект свого майбутнього життя, підліток приписує собі суттєву роль у порятунку людства й організовує свій план життя залежно від подібної мети. З такими планами й проектами підлітки вступають у суспільство дорослих, бажаючи перетворити його. Зіштовхнувшись з перешкодами з боку суспільства і залишаючись залежними від нього, підлітки поступово соціалізуються [19].

Л. Виготський акцентував увагу на проблемі інтересів у перехідному віці, називаючи її «ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка». Науковець стверджував, що всі психологічні функції людини на кожному щаблі розвитку, в тому числі і в підлітковому віці, діють не безсистемно, не автоматично і не випадково, а в певній системі, скеровуючись конкретними прагненнями, потягами і інтересами особистості. У підлітковому віці Л. Виготський визначає два періоди: перший – це руйнування і відмирання старих інтересів, другий – період дозрівання нової біологічної основи, на якій згодом розвиваються нові інтереси. При цьому він зауважує, що якщо на початку фаза розвитку інтересів підпорядковується романтичним прагненням, то наприкінці – визначається реалістичним і практичним вибором одного найбільш стійкого інтересу, здебільшого, безпосередньо пов'язаного з основною життєвою лінією, яку обирає підліток. Л. Виготський обґрунтував основні групи інтересів підлітків, які він позначав «домінантами», а саме: «езопова домінанта» – інтерес підлітка до власної особистості; «домінанта далі» – установка підлітка на щось велике, масштабне, що є для нього найбільш суб'єктивно прийнятним, аніж найближче, поточне, сьогоденне; «домінанта зусилля» – потяг підлітка до опору, подолання, до вольової напруги, що іноді проявляються в упертості,

хуліганстві, боротьбі проти виховательського авторитету, протесті й інших негативних проявах; «домінанта романтики» – прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, до героїзму [12]. Окремо науковець констатує появу психологічних новоутворень, притаманних саме підлітковому віку. А саме, це розвиток рефлексії і, як результат цієї рефлексії, – розвиток самосвідомості. Причому, як зазначається, розвиток рефлексії не обмежується тільки внутрішніми змінами самої його особистості, а у зв'язку із виникненням самосвідомості для підлітка стає можливим і глибше розуміння інших людей [12].

Л. Виготський, як і Ж. Піаже, особливу увагу у своїх дослідженнях звертав на розвиток інтелектуальних і особистісних сфер в підлітковому віці [53]. Так, розвиток уваги дитини підліткового віку відбувається через формування вищих довільних форм, зростання обсягу, стійкості та концентрації. Однак спостерігається залежність продуктивності уваги від інтересу підлітка до діяльності – він може тривалий час зосереджуватись, переборювати відволікання уваги, якщо його приваблює зміст чи процес діяльності. Хоча багатьом підліткам характерна імпульсивність інтелектуальних процесів, але за умови позитивної стійкої мотивації вони спроможні до саморегуляції уваги, яка стає більш контрольованою. У цьому періоді вдосконалюється вміння розподіляти та переключати увагу.

Процеси відчуття та сприймання працюють у підлітка узгоджено, розвиваються в єдності. Їхня довільність, започаткована ще в попередньому молодшому шкільному віці, набуває щодо підлітків характеру цілеспрямованих сенсорних і перцептивних дій, оскільки ускладнення змісту навчального матеріалу потребує від учня основної школи для успішного засвоєння інформації її продуктивного сприймання.

Ускладнення змісту навчання в школі визначає вдосконалення роботи пам'яті у підлітків. Відповідно, саме в підлітковому віці засвоюються базові мнемічні прийоми. В учнів основної школи розвивається логічна пам'ять, яка поступово займає домінуюче місце при фіксації навчального матеріалу.

Разом з тим уповільнюється розвиток механічної пам'яті. У навчанні підлітків довільна пам'ять переважає, однак мимовільна добре фіксує матеріал, який викликає емоційний супровід чи визнається значимим. Спостерігається збільшення об'єму пам'яті, зростає повнота, системність і точність відтворюваного, запам'ятовування і відтворення спирається на смислові зв'язки. Стає доступним запам'ятовування абстрактного матеріалу [17].

Мислення зазнає суттєвих якісних змін впродовж підліткового періоду. Згідно з концепцією Ж. Піаже, інтелектуальний розвиток підлітків досягає стадії формальних операцій. Це виявляється у ряді типових змін мислення: перехід від предметного і наочного до абстрактного та формального мислення; уможливлення класифікації неоднорідних об'єктів, аналізу нових сполучень предметів і категорій; вживання мовленнєвих абстрактних висловів, співставлення альтернативних ідей; оволодіння здатністю систематично будувати гіпотези, робити висновки й експериментально перевіряти в разі необхідності їх істинність, розвиток здатності в ідеальній формі створювати задум, втілювати його в дійсність, отримувати продукт і тим самим реалізовувати власно спроектований задум, виступаючи при цьому автором ідеальної форми даної проєктивної діяльності; рефлексія (самоаналіз) своїх власних розумових операцій, вияви формального мислення; оволодіння дискурсивним мисленням; спроможність до аналізу й розрізнення слів, намірів та вчинків [21].

Як доведено у роботах Л. Виготського, істотні зміни в підлітковому віці відбуваються і в розвитку уяви. Під впливом абстрактного мислення уява переходить у сферу фантазій. Аналізуючи фантазії підлітків, Л. Виготський звертає увагу на те, що вона звертається у підлітка в інтимну сферу, що, у свою чергу, ретельно ховається від інших людей і стає винятково суб'єктивною формою мислення, мисленням винятково для себе. Підліток ховає свої фантазії як найціннішу таємницю й радше зізнається у своїх провинах, ніж виявить фантазії [12].

Підлітковий період є одним з ключових етапів становлення емоційно-вольової регуляції особистості. Однак відбувається це складно, суперечливо. Так, для підлітків характерна легка збудливість, різкі зміни переживань та настрою, причому без особливо значимих причин. Перепади емоційних переживань можуть бути швидкими, радикально протилежними і навіть поєднувати амбівалентні емоції чи почуття. Представники даного вікового періоду є дуже чутливими у ставленні інших до себе, разом з тим здатними до сильних емоційних прив'язаностей та самопожертви. Так званий підлітковий комплекс емоційності поєднує в собі сентиментальність і вражаючу байдужість, хворобливу сором'язливість з розв'язністю, бажання бути визнаним іншими з прагненням до усамітнення. Водночас переживання підлітка стають глибшими, багатограннішими і сильнішими, він краще, ніж молодий школяр може керувати своїми емоційними станами. Спілкування з однолітками формує моральні почуття учня основної школи, навчання в школі збагачує інтелектуальні та естетичні здібності.

Емоційна сфера підлітків дуже суттєво впливає на мотивацію їхньої поведінки та вольову регуляцію. В даному віковому періоді зміцнюється сила волі, зростає самовладання, розвиваються самостійність та наполегливість у випадку позитивної мотивації. Але через неправильне розуміння частиною підлітків сили волі, вони схильні до впертості, негативізму, нерозумних перевірок власного самовладання. Загалом, в підлітковому віці зростає тенденція особистості організовувати себе, прагнення до самовиховання позитивних вольових якостей. Становлення вольової регуляції підлітків залежить від типу його взаємин зі значимими дорослими (приміром, авторитарний виховний стиль може «зламати» волю або ж навпаки викликати стійкий негативізм підлітка щодо оточуючих) [10].

Необхідно відмітити, що поряд з розвитком пізнавальної сфери на формування особистості підлітка впливає і статеве дозрівання, яке триває приблизно 4 роки. Одними з головних завдань статевого дозрівання є перехід до дорослої геніальності та реконструкція тілесного образу «Я» як побудова

чоловічої та жіночої ідентичності, яка є однією зі складових самосвідомості підлітка. Однією із важливих ознак статевого дозрівання, яка має важливе психологічне значення для підлітка, є нові тілесні відчуття, викликані бурхливим фізичним розвитком. Чим інтенсивніше протікає підлітковий вік, тим сильніше протиріччя між звичним образом тіла підлітка та набуттям нового фізичного «Я». Як відмічають Д. Ісаєв і В. Каган, це протиріччя проявляється в сумнівах правильності власного розвитку, боязкості бути смішним, постійній та пильній увазі до сприйняття себе іншими. Довжина тіла, повнота, розвиток вторинних статевих ознак і т.д. піддаються інтенсивній і напруженій психологічній переробці. Будь-які відхилення у фізичному і статевому розвитку викликають у підлітка тривогу, яка відображається у його повсякденній поведінці [2].

Суттєві психічні і фізичні зміни, зростання організму, які фіксує в собі підліток, викликають формування специфічного особистісного новоутворення віку – почуття дорослості, яке виражається через суб'єктивне ставлення до себе як до дорослого, уявлення себе дорослою людиною. Д. Фельдштейн вважав, що почуття дорослості підлітків не є обов'язково усвідомлюваним. Однак воно є специфічною формою самосвідомості дитини підліткового віку, соціальною за змістом та походженням. Будучи закономірною ознакою формування особистості, дане новоутворення виникає у підлітків навіть за протилежних умов виховання дорослими: як авторитарного підходу регламентації всієї поведінки дитини, так і за умов її значної свободи та самостійності [62].

Вивчення «відчуття дорослості» – одного з центральних новоутворень особистості підліткового періоду – розкривається, головним чином, з боку зовнішніх його проявів. Класичне визначення «відчуття дорослості» полягає в прагненні підлітка наслідувати дорослих. Автори, що найактивніше вивчали «відчуття дорослості» підлітків (Т. Драгунова, Д. Ельконін), надають йому вирішального значення в плані як виникнення кризових переживань, так і розвитку особистості загалом, вважаючи його центральним

новоутворенням підліткового віку. Д. Ельконін підкреслює, якщо характер стосунків дорослих до дитини не змінюється, то «виникаюче відчуття дорослості приводить до «вибуху», всіляких труднощів, затяжного характеру» перехідного періоду [67].

Дорослість виявляється відносно ставлення до самого себе, до навколишніх дорослих і однолітків. Підвищений інтерес до себе як особистості, потреба в самоспостереженні, самооцінці, самоствердженні, – з'являється з моральної потреби аналізувати свої якості, з прагнення зрозуміти, що у власних вчинках є правильним і що неправильним, чого прагнути і від чого утриматися. Після пошуків себе у підлітка формується Я-концепція – система внутрішніх уявлень про себе, образів «Я» [14].

Аналізуючи особливості прояву «відчуття дорослості» у підлітків з нормальним розвитком, Д. Ельконін виділяє дві найбільш істотні сторони: становлення об'єктивної дорослості, тобто реальної готовності дитини до життя в суспільстві дорослих, і суб'єктивної дорослості – відношення підлітка до самого себе як до дорослого. Далі автор визначає характеристики об'єктивної дорослості, що спостерігалися у підлітків:

1) соціально-моральна дорослість, що виражається в значній емансипації від дорослих, в турботі про членів сім'ї, відповідальності, наявності власних поглядів, оцінок, думок, прагненні відстояти їх;

2) дорослість в інтелектуальній діяльності, що характеризується наявністю у підлітків прагнення до самоосвіти і самовиховання;

3) дорослість в романтичних стосунках з однолітками протилежної статі, яка імітує стосунки дорослих: підлітки призначають один одному побачення, влаштовують вечірки з танцями, взаємними залицяннями;

4) дорослість в зовнішньому вигляді і манері поведінки, що виявляється в прямому наслідуванні дорослих. Підлітки прагнуть слідувати моді в одязі і зачісці, прагнуть засвоїти «дорослу манеру» в розмові, вважаючи неодмінним атрибутом дорослості вживання вульгарних слів, куріння та інше. Щодо суб'єктивної дорослості, автор говорить, що судити

про зміст «відчуття дорослості» вкрай складно, у зв'язку з цим, оцінювати розвиток суб'єктивної дорослості можна лише за зовнішніми ознаками [66].

Вивченням уявлень про себе як «не дитину» було присвячено дослідження Т. Драгунової. В результаті було встановлено, що підлітки скеровуються здебільшого наступними групами уявлень та їхніми поведінковими проявами [15]:

- наслідування зовнішнім ознакам дорослості (паління, гра в карти, вживання вина);
- особливий лексикон;
- прагнення до дорослої моди (в одязі й зачісці, косметиці, прикрасах);
- прийоми кокетства, способи відпочинку, розваги, залицяння;
- рівняння підлітків на якості «сьогодення» (сила, сміливість, мужність, витривалість, воля, вірність у дружбі тощо);
- уявлення, пов'язані із соціальною зрілістю. Вони виникають, як доводить авторка досліджень, в умовах співробітництва дитини і дорослого в різних видах діяльності, де підліток займає місце помічника дорослого;
- уявлення про інтелектуальну дорослість – виражаються в прагненні підлітка щось знати й уміти по-справжньому. Це стимулює розвиток пізнавальної діяльності, зміст якої виходить за межі шкільної програми (кружки музеїв й т.п.). Значний обсяг знань у підлітків – результат самостійної роботи. Навчання таких школярів набуває особистого змісту і перетворюється в самоосвіту.

Прагнення бути дорослим викликає перешкоди з боку дійсності. Виявляється, що ніякого місця в системі стосунків з дорослим підліток ще зайняти не може, і він знаходить своє місце у колективі однолітків.

Відомо, що в традиційній психології існують три варіанти визначення провідної діяльності у підлітковому віці. Так, Д. Ельконін виділяв інтимно-особистісне спілкування, Д. Фельдштейн – суспільно-корисну діяльність, В. Давидов – суспільно-значущу діяльність. З одного боку, у двох визначеннях присутній один і той же фактор – «суспільність». Справді,

діяльність як висхідна форма оволодіння новим для даного віку змістом, будується завжди як сумісна, тобто певною мірою як суспільна. З іншого – при вивченні підліткового періоду не можна не враховувати прагнення підлітків до спілкування з однолітками [9].

Спілкування дозволяє підлітку вийти за межі школи і там шукати себе. Саме спілкування допомагає йому постійно порівнювати себе з однолітками і формувати самооцінку. Поза і без спілкування неможливо знайти своє місце у колі однолітків і дорослих. Воно є засобом, за допомогою якого засвоюються норми соціальної поведінки, норми моралі, встановлюються відносини рівності і поваги один до одного. І якщо підліток не налаштовує спілкування в школі, яке його задовольняє, він психологічно «покидає» її, і справжнє життя, його інтереси знаходяться за її стінами. Центром його психологічного життя стає спілкування, а учбова діяльність відступає на другий план [2].

У підлітка досить яскраво проявляється, з одного боку – прагнення до спілкування і сумісної діяльності з однолітками, бажання жити колективним життям, мати близьких друзів, з іншого – не менш сильніше бажання бути прийнятим, визнаним і користуватись повагою друзів. Це стає найважливішою потребою. Негаразди у стосунках з однолітками, відсутність близьких товаришів і друзів породжують тяжкі переживання та оцінюються як особистісна драма. Найнеприємніша ситуація для підлітка – це щирий осуд колективу, а найтяжче покарання – небажання спілкуватися, що може в подальшому визначати його поведінку.

Т. Драгуновою зазначається, що для підліткового віку характерне панування дитячого співтовариства над дорослим. Тут складається нова соціальна ситуація розвитку. Діти спілкуються, їхні стосунки будуються на кодексі товариства, повної довіри і прагнення до абсолютного взаєморозуміння. У цей період навчальна діяльність для підлітка відступає на задній план, а «центр життя» переноситься з навчальної діяльності, хоча вона залишається переважаючою, у діяльність спілкування. Головне відбувається

на перервах між уроками. Саме там стає можливим для підлітка реалізувати те, що, на його думку, саме таємне, надстрокове, невідкладне. Цікаво складається система ставлення до вчителя: те місце, яке дитина займає всередині колективу, стає навіть важливіше від оцінки вчителя. Йде процес осмислювання і уявлюване програвання всіх самих складних сторін майбутнього життя. Ця можливість – спільно і в думках, і у мрії програти свої прагнення, свої радості – має важливе значення для розвитку внутрішнього світу. І це єдина діяльність, у якій підліток може досягнути подумки своє майбутнє життя, яка призводить до формування самосвідомості [15].

Л. Рубінштейн зазначає, що соціальна свідомість, перенесена усередину і є самосвідомість – основне новоутворення підліткового віку. Свідомість означає спільне знання. Це знання в системі відносин. А самосвідомість – це суспільне знання, перенесене у внутрішній план мислення [51].

Зміни у самосвідомості, на думку Д. Фельдштейн, становлять основні новоутворення у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість – членом суспільства і учасником міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого [62].

Бурхливе фізичне зростання та оновлення соціальної ситуації розвитку підлітка викликають ґрунтовні зміни його самосвідомості. В цьому віці формується Я-концепція, підліток починає усвідомлювати свою неповторність, в його свідомості відбувається переорієнтація з зовнішніх оцінок дорослих на внутрішні. Розгортається формування нового Я-образу особистості підлітка, пов'язаного з фіксацією змін зовнішності та соціального статусу. В учня основної школи оновлюється диференціація Я-образу на Я-

реальне (теперішні якості та властивості) та Я-ідеальне (образ себе в майбутньому).

У зв'язку з потужним прагненням до самопізнання, значними спробами розібратися в собі, підліток стає чутливим до думки інших про себе, гостро сприймає критику та бурхливо реагує на неї. Така реакція виявляє вразливість підлітка, нестабільність його самооцінки. Хоча внаслідок рефлексії зростає критичність і адекватність самооцінки підлітка, однак спостерігається її дисбаланс з рівнем домагань, який має завищений характер. За думкою Г. Костюка, самооцінка підлітком своїх успіхів в навчанні і праці може вступати в конфлікт з його власними домаганнями, які він не в змозі реалізувати. Ця ситуація спричинює переживання учнем основної школи афекту неадекватності. Цей стан викликає значна дистанція між своїм ідеальним, бажаним образом і його невідповідністю з оцінкою реальних якостей підлітка [10].

Самооцінка в підлітковому віці набуває ролі регулятора поведінки та діяльності, активатора самопізнання, самоствердження та самовиховання.

Одним із виявів почуття дорослості та сформованої самосвідомості є потреба підлітка у самоствердженні, яка виникає по завершенню підліткового етапу онтогенезу та спроектовує його на новий віковий період – юність. Потреба у самоствердженні – спрямованість підлітка на пошуки, виявлення та реалізацію своєї індивідуальності, унікальності в системі соціальних зв'язків.

Поява даної потреби є свідченням переходу підлітка на наступний етап соціалізації – індивідуалізацію. Сутність самоствердження підлітка пояснюється прагненням до підтвердження самоцінності, бажання бути гідним уваги й отримати визнання інших, набути впевненості в собі [10].

Із суб'єктивної точки зору, за визначенням Л. Божович, самовизначення характеризується усвідомленням себе в якості члена суспільства і конкретизується в новій суспільно значимій позиції. Самовизначення, як і самоствердження, виникає наприкінці навчання, коли

підлітку необхідно вирішувати проблему власного майбутнього. Цей процес ґрунтується на вже побудованих стійких інтересах і прагненнях, врахуванні власних можливостей і зовнішніх обставин, спирається на формуючий світогляд підлітка і пов'язаний з вибором професії. Проте, справжнє самовизначення не закінчується на даному віковому етапі, воно, як відмічала Л. Божович, «як системне новоутворення, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає значно пізніше і є заключним етапом онтогенетичного розвитку дитини» [7].

Однак прагнення та намагання підлітка зайняти сприйнятливий для нього положення в групі однолітків і суспільстві супроводжується конформністю до норм поведінки. Оскільки, на думку А. Лічко, перехідність психіки підлітка полягає в існуванні та одночасній присутності у ній рис дитини і дорослого, то в підлітковому віці зберігається схильність до поведінкових реакцій, які характерні для молодшого віку, а саме [4]:

1. Реакція відмови – відображається у відмові від звичних форм поведінки: контактів, домашніх обов'язків, навчання і т.п. Причиною найчастіше є різка зміна звичних умов життя (відрив від сім'ї, зміна школи тощо), а підґрунтям, яке полегшує виникнення таких реакцій, – психічна незрілість, риси невротичності, заторможеність.

2. Реакція опозиції, протесту – проявляється у протиставленні своєї поведінки поведінці, обмеженої вимогами: в демонстративному реагуванні, в прогулах, втечах, крадіжках і навіть безглуздох, на перший погляд, вчинках, скоєних як протестні.

3. Реакція імітації – звичайно притаманна дитячому віку і проявляється у наслідуванні рідних і близьких. У підлітків об'єктом наслідування найчастіше стає дорослий, який власними якостями імponує ідеалам підлітка. Реакція імітації характерна для особистісно незрілих підлітків в асоціальному середовищі.

4. Реакція компенсації – виражається у прагненні заповнити власну неспроможність в одній галузі успіхами в іншій. Якщо в якості

компенсаторної реакції вибрані асоціальні прояви, то виникають порушення поведінки. Так, підліток, який відстає у навчанні, може намагатися стати авторитетом для однокласників грубими витівками.

5. Реакція гіперкомпенсації – обумовлена намаганням досягти успіху саме в тій сфері, в якій підліток є найбільш неспроможним.

Власне підліткові психологічні реакції виникають при взаємодії з навколишнім середовищем і відповідно формують характерну поведінку в цей період [4]:

1. Реакція емансипації – відображає прагнення підлітка до самостійності, звільнення від опіки дорослих. При несприятливих умовах середовища ця реакція може бути основою для втеч з дому або школи, афективних спалахів, спрямованих на вчителів, батьків, а також основою окремих асоціальних вчинків.

2. Реакція «негативної імітації» – проявляється в поведінці, яка контрастує з несприятливою поведінкою членів сім'ї і відображає формування реакції емансипації, боротьби за незалежність.

3. Реакція групування – проявляється у прагненні до утворення спонтанних підліткових груп з певним стилем поведінки і системою внутрішньогрупових взаємостосунків з власним лідером. У несприятливих умовах середовища, при різноманітному виді неповноцінності нервової системи підлітка схильність до цієї реакції може, значною мірою, визначати його поведінку і бути причиною асоціальних вчинків.

4. Реакція захоплення (хобі-реакція) – відображає особливості внутрішньої структури особистості підлітка. Захоплення спортом, прагнення до лідерства, азартні ігри і т.п. характерніші для підлітків-хлопчиків. Заняття, мотивом яких є намагання привернути до себе увагу (участь в самодіяльності, захоплення одягом і т.п.) – типовіші для дівчат. Інтелектуально-естетичні захоплення, які відображають глибокий інтерес до певного предмета чи явища можуть спостерігатися у підлітків обох статей.

5. Реакції, обумовлені формуванням сексуальних потягів (підвищений інтерес до сексуальних проблем, раннє статеве життя і т.п.).

Вищезазначені реакції можуть бути представлені як у варіантах поведінки, нормальних для даного вікового періоду, так і в патологічних, які призводять не тільки до шкільної і соціальної дезадаптації, а й нерідко до лікувальної корекції. Критеріями патологічності поведінкових реакцій є їх поширеність за межі тієї ситуації і мікрогрупи, де вони виникли; приєднання невротичних розладів, порушення соціальної адаптації загалом. Дуже важливо вчасно диференціювати патологічні і непатологічні форми поведінки, оскільки вони потребують психологічної, педагогічної та соціальної допомоги.

Таким чином, аналізуючи теоретико-методологічні дослідження, можна зробити висновок, що психічний розвиток у підлітковому віці набуває особливого значення. Основними психологічними новоутвореннями підліткового віку постають: відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення підлітком своєї індивідуальності (розвиток самосвідомості), активна реалізація потреби у спілкуванні, формування світогляду, опанування моральними нормами, формування основ самооцінки, самоствердження і самовизначення, прагнення до самостійності й незалежності, що досить часто викликає протиріччя та призводить до виникнення складних життєвих ситуацій та порушень поведінки. Тому важливим напрямком психічного розвитку в підлітковому віці є формування стратегій або способів подолання проблем і труднощів, тобто стратегій опанування поведінкою (копінг-поведінка). Частина з них складається ще в дитинстві для вирішення нескладних ситуацій (невдачі, суперечки) і стають звичними. У підлітковому ж віці вони трансформуються, наповнюються новим дорослим смислом, набувають рис самостійності, власне особистих рішень при зіткненні з новими вимогами.

1.3 Сучасні дослідження опанувальної поведінки

На сучасному етапі все більшого розгляду набуває вивчення та дослідження поведінки як результату зниженої можливості особистості долати стресові ситуації. Наслідком насичених стресових переживань може бути емоційно-особистісна дезадаптація, ризик появи якої збільшується у кризові вікові періоди. Дезадаптація супроводжується різними поведінковими порушеннями, серед яких найпоширенішими є уникнення, яке досить часто переходить в залежність. Такі дані дослідників свідчать про необхідність розгляду теорій копінг-поведінки як наукової основи попередження порушень поведінки у складних життєвих ситуаціях не тільки підлітків з нормальним інтелектом, а й розумово відсталих.

А. Абабков зазначає, що поняття «опанувальна поведінка» (від англ. «to cope» – опановувати, долати) та «копінг-поведінка» є синонімічними. Саме у цьому контексті доречно здійснювати теоретичний аналіз проблеми опанувальної поведінки, що на сьогодні досліджена в межах психологічної та педагогічної наук.

У психологічній літературі використовується низка термінів: «копінг», «копінгові дії», «копінг-стратегії», «копінгові стилі», «копінг-поведінка». Вітчизняні науковці і психологи, зокрема Л. Анциферова, І. Малкіна-Пих, С. Нартова-Бочавер, Н. Сирота, С. Хазова, термін «копінг-поведінка» перекладають як адаптивну, опанувальну поведінку або психологічне подолання і визначають як форму поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати складні життєві ситуації [37; 22]. Під складною життєвою ситуацією прийнято розуміти ситуацію, що об'єктивно порушує нормальну життєдіяльність особистості і є складною для її самостійного вирішення [29]. Природно, що успіх у розв'язанні складних життєвих ситуацій залежить, передусім, від самої людини. Важливими показниками у суб'єктивній картині складної життєвої ситуації є уявлення про ситуацію та способи її подолання.

Дослідження, присвячені вивченню способів копінг-поведінки як особистісного методу взаємодії особистості з такими ситуаціями, з'являються в зарубіжній психології у другій половині XX століття. Поняття «coping» у перекладі з англійської мови означає опановувати, долати (від англ. «to cope»). У працях вітчизняних психологів зустрічається інтерпретація поняття «копінг» як опанування (стресоопанування) або психологічне опанування стресу. Російські дослідники інтерпретують його як «совладание» або «совладающее поведение». На сьогодні, за визначенням С. Нартової-Бочавер, поняття «coping» охоплює широкий діапазон людської активності – від несвідомого психологічного захисту до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій [38]. Визначення поведінки опанування охоплює коло проблем, у розв'язанні яких виявляються різні концептуальні підходи та інтерпретації досліджуваного феномену. Тож розглянемо їх докладніше.

В якості аналогів «копінгу», який синонімічно позначається і як «опанувальна поведінка» у літературі виступають: «система регуляції стресу» (В. Бодров), деякі складові «субсиндрому стресу» (Л. Китаєв-Смик), «життєві стратегії» (К. Альбуханова-Славська), «патерни розв'язання проблемних і несприятливих життєвих ситуацій» (Л. Дика), «техніки існування або реакції на проблемні моменти життя» (Л. Анциферова), «типи переживань» (Ф. Василюк). Водночас поряд зі змістовним розширенням поняття «опанування», період кінця XX століття виявився і предметною експансією досліджень даного терміну. На сьогодні ця проблематика розробляється у різних галузях психологічного знання. Так, у рамках психології особистості «опанування» розглядається як ситуативний прояв життєвого стилю, а у якості його основної функції зазначається підтримання психологічного благополуччя. У рамках клінічної психології основна увага фокусується на з'ясуванні неконструктивних і самодеструктивних стратегій психологічного подолання, які призводять до деліквентної та девіантної поведінки [5].

Вперше термін «coping» був використаний Л. Мерфі у 1962 р. у дослідженні способів подолання дітьми вимог, спричинених кризами розвитку. До них відносилися активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння складною ситуацією або проблемою. Виходячи зі своїх спостережень за дітьми дошкільного віку, Л. Мерфі визначає «копінг» як «спробу створити будь-яку нову ситуацію». Термін «копінг» при цьому розуміється як прагнення індивіда вирішити певну проблему, яка, з одного боку, є вродженою манерою поведінки (рефлекс, інстинкт), а з іншого – набутою диференційованою формою поведінки (оволодіння собою, стриманість) [25].

За визначенням А. Маслоу, «копінг» або «опанування» – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість вміння використовувати певні засоби для подолання стресу. В разі вибору активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з Я-концепцією, локусом контролю, емпатією, умовами середовища. За А. Маслоу, опанувальна поведінка протиставляється експресивній поведінці. Вона реалізується за допомогою копінг-стратегій на основі ресурсів особистості і середовища [31].

Основні підходи до опанувальної поведінки були розроблені зарубіжними дослідниками Дж. Амірхам, В. Біллінгс, Г. Вебер, К. Карвер, Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Моос, К. Накано, М. Петровський, П. Тойс. У російській та вітчизняній психології досліджували копінг-поведінку Л. Анциферова, В. Бодров, Л. Китаєв-Смик, С. Нартова-Бочавер, С. Хазова, Н. Сирота, В. Ялтонський, Т. Крюкова та ін.

Аналіз підходів до проблеми класифікації опанувальної поведінки показав різноспрямованість та неоднозначність цього складноструктурного поліетіологічного феномену залежно від застосованих критеріїв, за якими будуються ці класифікації:

- активна (поведінка, що має на меті нейтралізацію або зміну інтенсивного впливу стресора) / пасивний (способи подолання стресу з використанням механізмів психологічного захисту, спрямованих на редукцію емоційної напруги, перш ніж зміниться ситуація) (В. Вілюнас, Є. Віттенберг, Ф. Василюк, К. Йолов, Л. Куліков, Р. Лазарус, С. Фолкман, Г. Мюррей, Н. Осухова);

- емоційна (редукція емоційного компоненту дистресу, напруги, врегулювання емоційної реакції, дистанціювання тощо) / проблемний (спрямований на подолання труднощів, зміну ситуації та її когнітивної оцінки, складання плану вирішення проблеми тощо) (П. Віталіано, Р. Фабес, Н. Ейсенберг, Р. Мосс, К. Перлін, Дж. Шеффер, М. Шулер, Т. Ayers, В. Compas, I. Sandier, S. West, M. Roos);

- когнітивна (розуміння причин труднощів, конструювання, уточнення образу ситуації, надання нового значення та смислу ситуації, робота з інформацією тощо) / поведінковий (активна діяльність, переструктурування тактики поведінки, перемодельовання планів, цілей, задач, режимів діяльності, зміна стратегій тощо) (Р. Грановська, Дж. Кантор, Е. Коплік, І. Нікольська, Дж. Спаркс, С. Хофнер, В. Уілсон, R. Ostell);

- функціональна (використання конструктивних стратегій, що призводять до подолання складної життєвої ситуації) / дисфункціональний (використання неконструктивних стратегій, що перешкоджають подоланню труднощів) (А. Баканова, Р. Грановська, І. Нікольська, С. Нартова-Бочавер, Х. Нойфельд, Н. Сирота, В. Ялтонський) [181].

Традиційні визначення опанувальної поведінки дозволяють розглядати її як когнітивні і поведінкові зусилля індивіда, що повсякчасно змінюються, з метою управління специфічними зовнішніми і (або) внутрішніми вимогами, які оцінюються ним як такі, які піддають його випробуванню [29]; як особистий метод взаємодії з ситуацією, яка піддається логічному обґрунтуванню і є значимою в житті людини [38]; як соціальна поведінка або комплекс усвідомлених адаптивних дій (когнітивних, афективних,

поведінкових), що допомагають людині подолати внутрішню напругу і дискомфорт за допомогою методів, адекватних особистісним особливостям і ситуації, через усвідомлення стратегій дій [63].

Відмінною ознакою сучасного усвідомлення опанувальної поведінки є перенесення розгляду перепон опанування на ширше коло ситуацій, не тільки екстремальних, але і особистісно важливих. Так, С. Нартова-Бочавер вважає, що «з часом термін coping «відірвався» від проблематики екстремальних критеріїв і став вдало застосовуватися для опису поведінки людей у визначні актуальні моменти, а потім – в критеріях набутих стресорів і в повсякденній реальності» [55].

І. Малкіна-Пих визначає опанувальна поведінка як форму поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми. Ця поведінка спрямована на пристосування до обставин та на формування вмінь використовувати певні засоби для подолання емоційного стресу. При виборі активних дій підвищується вірогідність зникнення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з Я-концепцією, локусом контролю, емпатією, умовами середовища [25].

С. Фолман виділяє активну і пасивну опанувальна поведінка. Активна опанувальна поведінка – це цілеспрямована дія людини на уникнення небезпеки (боротьба або відступ), призначена для виміру стресового зв'язку з фізичним або соціальним середовищем. Інтрапсихічні методи подолання стресу, які відносяться до захисних механізмів, призначених для зниження емоційної напруги, раніше, ніж зміниться ситуація, розглядаються як пасивна опанувальна поведінка.

Аналізуючи дослідження авторів Л. Пірліна, С. Шулера можна виокремити декілька підходів у трактуванні поняття «опанування» [30].

Неопсихоаналітичний підхід розроблявся в працях Н. Хаан, де coping трактується в термінах динаміки Его особистості як один із засобів психологічного захисту, що використовується для послаблення напруги. Процеси опанування розглядаються як его-процеси, спрямовані на

продуктивну адаптацію до тяжких життєвих ситуацій. Функціонування копінгу передбачає включення системи адаптаційних процесів (когнітивних, моральних, соціальних і мотиваційних структур) особистості у процесі вирішення проблеми [3]. До складових цієї системи слід віднести процеси психологічного захисту та процеси подолання. Дослідження взаємозв'язку між ними є актуальною проблемою сучасної психології, адже розрізнення механізмів захисту та подолання являє собою значну методологічну та теоретичну складність. У разі неспроможності індивіда до адекватного розв'язання складної життєвої ситуації включаються захисні механізми, які сприяють пасивній адаптації. Такі механізми визначаються як несвідомі, ригідні, дезадаптивні способи вирішення проблеми, що перешкоджають адекватній орієнтації індивіда в оточуючому середовищі. На противагу їм, опанування є формою конструктивного, свідомого пристосування, що проявляється у більш пластичній поведінці, адекватному сприйнятті ситуації, вмінні використовувати всі потенційні внутрішні можливості [47]. Тобто опанування і захист функціонують на підставі однакових его-процесів, але є різноспрямованими механізмами у вирішенні проблем. Даний підхід не є поширеним, адже його прихильники схильні ототожнювати опанування з його результатом. А. Біллінгс і Р. Моос зазначають, що опанування обумовлено стійкими якостями особистості, які дозволяють використовувати певні варіанти відповіді на стрес. Саме ці якості визначають вибір поведінки людини у стресовій ситуації. Виділяють три способи опанування у стресовій ситуації: оцінка ситуації; втручання в ситуацію; уникання. Також виділяють активні (конструктивна поведінка) та пасивні (деструктивна поведінка) способи реагування на стрес [69].

Р. Лазарус і С. Фолькман розглядають опанування з позиції динамічного підходу та інтерпретують його як процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта з зовнішнім світом. Вони позначили психологічне подолання як когнітивні і поведінкові зусилля особистості, спрямовані на

зниження впливу стресу. Індивід оцінює для себе величину потенційного стресора, співставляє вимоги середовища з власною оцінкою ресурсів, якими він володіє, щоб з оптимальною ефективністю справитися з цими вимогами. Механізми опанування визначають ступінь адаптації особистості до ситуації. Авторами зазначається, що форма поведінки в тій чи іншій ситуації залежить від особистісних характеристик індивіда та від ситуації, яка в рамках даного підходу є вирішальною. Активна форма опанувальної поведінки, активне подолання є цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. Пасивна опанувальна поведінка, або пасивне подолання, передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які направлені на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації [29; 70].

В. Бодров у рамках ресурсного підходу зазначає, що джерелом розвитку психологічного стресу можуть бути зовнішні повідомлення та зовнішня інформація. Суть ресурсного підходу полягає в тому, що ефективне збереження психічного і фізичного здоров'я деякими людьми та їх адаптація до різних складних життєвих ситуацій пояснюється вдалим «розподілом ресурсів». У рамках даного підходу широко використовується термін «ключовий ресурс» – головний засіб, що контролює та організовує розподіл інших ресурсів, тобто направляє загальний фонд ресурсів.

У межах ресурсного підходу дослідники розглядають широкий спектр ресурсів від середовищних (доступність інструментальної, моральної та емоційної допомоги зі сторони соціуму) до особистісних (навички та здібності індивіда). С. Хобфолл у теорії збереження виділяє два класи ресурсів: матеріальні та соціальні або пов'язані з цінностями. М. Селігман головним ресурсом подолання стресу називає оптимізм. Також в якості одного з ресурсів науковці виділяють життестійкість [8].

З точки зору психодинамічного підходу, реакції на кризові, складні ситуації визначають ті якості несвідомого, які в повсякденному житті не проявляються в поведінці. Н. Родіна ототожнює стратегії опанувальної

поведінки з «верхівкою айсберга» антикризової поведінки – стратегії усвідомлюються індивідом, тоді як психологічні захисні механізми (як вже зазначалося вище) відображають глибинну, несвідому лінію подолання складних ситуацій, при цьому вони є первинними по відношенню до стратегій опанувальної поведінки. Опанування розглядається як структурна «надбудова» особистості, що виникає в результаті соціалізації, внаслідок взаємодії кризових, скрутних ситуацій та несвідомих мотивів особистості [50].

На початку 90-х років XX століття вивчення опанувальної поведінки стає областю наукових досліджень вітчизняних учених. Науковці досліджують шляхи подолання стресових ситуацій не тільки здоровими людьми різних професій, серед яких лікарі, психологи, психотерапевти, студенти, вчителі, менеджери, працівники ОВС та ін., але й людьми хворими на алкоголізм, наркоманію, неврози тощо [8].

Так, Р. Назирова описала особливості опанувальної поведінки в поведінковій, когнітивній і емоційній сферах у хворих неврозами, лікарів-психіатрів, лікарів-інтернів і здорових людей. У результаті було встановлено, що здорові люди для подолання труднощів використовували поведінкову стратегію «співробітництво», когнітивну стратегію «активне уникнення в думках», емоційну стратегію «оптимізм». Для лікарів-психіатрів і лікарів-інтернів характерне використання поведінкової стратегії «відволікання», когнітивної стратегії «проблемний аналіз», емоційної стратегії «оптимізм».

Н. Сирота досліджувала опанувальну поведінку підлітків, що виховуються в сім'ї, в дитячому будинку та підлітків з адиктивною поведінкою. В результаті дослідження було встановлено, що для підлітків, які виховуються в сім'ях, характерне використання активних поведінкових стратегій, направлених на вирішення проблем і пошук соціальної підтримки; для підлітків, що виховуються в дитячому будинку, характерним є використання стратегії «уникання»; підлітки з адиктивною поведінкою використовують стратегію «пошуку соціальної підтримки».

В. Ялтонський у своєму дослідженні вивчав опанувальну поведінку здорових і хворих на наркоманію підлітків. Автор відзначає, що у здорових підлітків спостерігається переважання активних стратегій опанувальної поведінки у стресових ситуаціях, тоді як у хворих на наркоманію підлітків переважає копінг-стратегія «уникання».

Е. Юрасовою були виявлені відмінності в рівні розвитку механізмів подолання у студентів-психологів і студентів-педагогів, а також їх вплив на стан нервово-психічного здоров'я. Крім цього, вона дослідила опанувальну поведінку здорових людей і оцінила її вплив на професійну діяльність. Результати дослідження показали, що у студентів молодших курсів переважають стратегії «співробітництво», в поведінковій сфері – «звернення за порадою», в когнітивній сфері – «проблемний аналіз», в емоційній сфері – «оптимізм». Всі вказані стратегії опанувальної поведінки є адаптивними. У студентів-педагогів старших курсів відбувалося зниження ефективності використаних стратегій, а у студентів-психологів – підвищення.

Н. Родіна у своїх роботах аналізує проблему співвідношення понять «стратегії опанувальної поведінки» та «захисні механізми» на прикладі менеджерів середньої ланки. Було виявлено, що існують тісні взаємозв'язки між вибором стратегій і глибинно-психологічними особливостями особистості.

Н. Волянчук досліджувала особливості стратегій опанувальної поведінки на поведінці тренерів-викладачів. У результаті досліджень були зроблені наступні висновки: процес подолання складається з кількох моделей опанувальної поведінки, успішність цього процесу залежить від домінуючої моделі; вибір стратегії опанування залежить від рівня саморозвитку.

О. Склень досліджував особливості стратегій опанувальної поведінки у професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України. В роботі було встановлено кореляційний зв'язок між категорією стажу та ефективною формою опанувальної поведінки. На ефективність вибору стратегії також впливає комунікативна сторона особистості, до якої

відноситься вміння працювати в команді, здатність встановлювати та підтримувати контакти тощо.

Оскільки зацікавленість копінгами розпочалася в психології досить нещодавно, через складність самого феномену опанування до труднощів, науковці на сьогодні ще не розробили єдиної їх класифікації. Наукові праці з визначення стратегій опанувальної поведінки достатньо різнобічні, тому майже кожний новий дослідник при вивченні проблематики складових опанувальної поведінки пропонує власну класифікацію. У спробах створити цілісну класифікацію копінгів дослідники виділяють кілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб подолати стрес: копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінку [48]. Копінгові дії (те, що індивід відчуває, думає або робить) часто групуються в копінг-стратегії – засоби управління стресовим фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу. Стратегії, у свою чергу, групуються в копінгові стилі. Досить часто терміни «копінгові дії» та «копінг-стратегії» використовуються як тотожні, водночас копінгові стилі відносяться до дій чи стратегій, які послідовно використовуються індивідом, щоб подолати стрес. Отже, для подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі особистісного досвіду та психологічних резервів – копінг-ресурсів – відносно стабільних характеристик людей та стресу, що сприяють розвитку засобів його подолання [33; 34]. Опанувальна поведінка – індивідуальний спосіб дій людини у скрутній ситуації відповідно до значущості цієї ситуації для її життя та реалізується за допомогою застосування різних копінг-стратегій на основі ресурсів особистості (Я-концепція; інтернальний локус контролю; ресурси когнітивної сфери; афіліція; емпатія; позиція людини по відношенню до життя, смерті, любові, віри; духовність; ціннісна мотиваційна структура особистості) і ресурсів середовища (оточення, в якому живе людина, а також її уміння знаходити, приймати і надавати соціальну підтримку) [8].

Л. Пірлін, С. Шулер провели ряд досліджень, в яких намагалися виміряти опанувальну поведінку дорослих у стресових ситуаціях. Використовуючи метод інтерв'ю, вони виокремили три основних стилі копінг-поведінки, які відповідають трьом головним сферам психічної діяльності: 1) поведінка, яка впливає на ситуацію; 2) поведінка, яка змінює значення або оцінку ситуації; 3) поведінка, спрямована на контроль негативних відчуттів [30].

Р. Лазарус і С. Фолкман виділяють три основні критерії, на основі яких відбувається класифікація копінг-стратегій:

1. Емоційний/проблемний:
 - емоційно-фокусований копінг – спрямований на врегулювання емоційної реакції;
 - проблемно-фокусований – спрямований на подолання проблеми або зміну ситуації, яка викликала стрес.
2. Когнітивний/поведінковий:
 - «прихований» внутрішній копінг – когнітивне вирішення проблеми, метою якої є зміна неприємної ситуації, що викликала стрес;
 - «відкритий» поведінковий копінг – орієнтований на поведінкові дії; використовуються копінг стратегії, які спостерігаються в поведінці.
3. Успішний/неуспішний:
 - успішний копінг – використовуються конструктивні стратегії, що, в кінцевому випадку, призводять до подолання складної ситуації, що викликала стрес;
 - неуспішний копінг – використовуються неконструктивні стратегії, які є перепорою у подоланні стресової ситуації [55].

На формування стратегії опанувальної поведінки не менш впливає і життєва позиція людини, сукупність життєвих цілей і задач. Якщо ці задачі примітивні, життєвий кругозір особистості вузький та відсутні перспективи, то необхідність в стратегії відпадає сама по собі; при нестійкій, суперечливій позиції її побудувати досить складно.

Уникання кризових ситуацій, небажання «ускладнювати» життя бажаннями та проблемами, які не включені в повсякденний розпорядок, рівносильні відмові від стратегії та організації власного життя. Стратегія допомагає побачити власні можливості подальшого формування життєвих перспектив, зберегти і виявити послідовність в реалізації життєвої лінії. У визначенні принципів вирішення складних життєвих ситуацій та задач і полягає сутність стратегії.

Таким чином, копінг-стратегії можна трактувати як самостійні окремі методи реалізації опановуючої поведінки, характерні людині в тих чи інших ситуаціях, які формуються на основі особистісних та середовищних ресурсів [55].

На вибір способів опанування впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, спрямованість характеру. Прояв тих або інших способів реагування на складні життєві ситуації залежить від ступеня самоактуалізації особистості – чим вищий рівень розвитку особистості людини, тим успішніше вона вирішує стресову ситуацію [31].

Вчені, які перші використали поняття «копінгу» в психології, визначили і першу класифікацію копінг-стратегій. Р. Лазарус та С. Фолкман запропонували дихаотичну класифікацію стратегій опанувальної поведінки, виокремивши таку їх спрямованість [35]:

- проблемно-фокусовані стратегії (копінг, спрямований на проблему; 11 копінгових дій);
- емоційно-фокусовані стратегії (копінг, спрямований на емоції; 62 копінгові дії).

Р. Лазарус у копінговому процесі визначає як проблемно-фокусований, так і емоційно-фокусований аспекти.

Р. Моос і Дж. Шеффер виокремлюють три стратегії [55]:

- стратегія, фокусована на оцінку (встановлення для себе значення ситуації);

- стратегія, фокусована на проблемі (прийняття рішень та здійснення певних дій для подолання складної життєвої ситуації);
- стратегія, фокусована на емоціях (керування почуттями і підтримка емоційної рівноваги).

Л. Перлін і С. Шулер пропонують аналогічну визначеній Р. Моосом і Дж. Шеффером класифікацію, виокремлюючи в ній три наступні стратегії [56]:

- стратегія зміни способу бачення проблеми;
- стратегія зміни проблеми;
- стратегія управління емоційним дистресом.

Вищезазначені класифікації практично ідентичні. При цьому Р. Моос і Дж. Шеффер, та відповідно, Л. Перлін і С. Шулер виокремлюють в стратегії «фокусування на проблемі» дії двох видів [35]:

- когнітивні («фокусування на проблемі» та «зміна способу бачення проблеми»);
- поведінкові («фокусування на проблемі» та «стратегія зміни проблеми»).

Велика кількість класифікацій копінг-стратегій, які виникли після класифікації Р. Лазаруса та С. Фолкмана, складалися за тим же спрямуванням, пропонуючи дихаотичне розділення копінг-стратегій за принципом «робота з проблемою» і «робота зі ставленням до проблеми». Таким чином, всі класифікації стратегій опанувальної поведінки, в основному, зводяться до розрізнення між активними, сфокусованими на проблемі зусиллями впоратися із зовнішніми запитами проблеми проти інтроспективних зусиль переформулювати або когнітивно переоцінити проблему так, щоб вона краще відповідала зовнішнім вимогам [54].

Крім того, деякі дослідники пропонують класифікації, в яких копінг-стратегії розрізняються в залежності від типів процесів (емоційних поведінкових, когнітивних), які лежать в їх основі. Так, відповідно до психологічних процесів, І. Нікольська та Р. Грановська виокремлюють три

великі групи стратегій опанувальної поведінки: поведінкові, емоційні та когнітивні. Кожна копінг-стратегія може включати в себе не один, а декілька механізмів.

Існують класифікації, які виокремлюються тільки за одним видом процесів. Так, наприклад, Д. Коплік, розглядаючи лише когнітивні копінг-стратегії, пропонує дихаотичну класифікацію, яка включає [56]:

- стратегію пошуку інформації;
- стратегію закритості від інформації.

Навпаки, П. Віталіано виокремлює три способи опанування: самозвинувачення, уникнення і переважне тлумачення. Незважаючи на таку класифікацію, П. Віталіано, Д. Коплік, Б. Скіннер вказують на те, що копінг-стратегії найкраще згрупувати у копінгові стилі, які являють собою функціональні і дисфункціональні аспекти копіngu. Функціональний стиль проявляється у прямій спробі подолати проблему, за допомогою інших або самотійно, в той час як дисфункціональний стиль пов'язаний з використанням непродуктивних стратегій. У літературі дисфункціональний стиль опанувальної поведінки називають «уникаючим копіngом».

Альтернативної точки зору притримуються О. Фрайденберг, Р. Льюїс, які зазначають, що опанування не завжди є продуктивним, його ефективність залежить від двох факторів – відповідної реакції і контексту, в якому даний копіng реалізується. Так, наприклад, О. Фрайденберг пропонує класифікацію, в якій 18 стратегій об'єднані в три категорії [56]:

- звертання до інших за підтримкою (батьків, вчителів, однолітків та ін.);
- непродуктивний (неефективний) копіng (стратегії уникнення, які пов'язані з нездатністю вирішити ситуацію);
- продуктивний (ефективний) копіng (робота над проблемою, збереження оптимізму, підтримка соціального зв'язку з суспільством та ін.).

Як зазначено в класифікації, копіng-стратегія в категорії «звертання до інших» має зовсім інше значення на відміну від категорії «продуктивний» і

«непродуктивний» копінг. Таким чином, незважаючи на те, що дана класифікація заснована на вимірюванні таких якісних характеристик як «ефективність (продуктивність) / неефективність (непродуктивність)», дослідниками все ж таки зроблена спроба виокремити ще один параметр – «соціальна активність», який, з точки зору авторів, не може однозначно оцінюватися як продуктивний або непродуктивний [54].

У психологічній літературі також представлені інші класифікації, які розглядають стратегії опанувальної поведінки як специфічні поведінкові конкретизації процесів довільного контролю на дією, а саме, як заплановані поведінкові стратегії, які слугують для того, щоб підтримувати або відновлювати контроль в ситуаціях, коли він піддається загрозі. Так, Д. Лопес В запропонованій класифікації BISC (Behavioral Inventory on Strategic Control, «Руководство по стратегическому контролю поведения») зазначають, що копінг-стратегії дітей і підлітків можна характеризувати за 4 вимірами поведінкового стратегічного контролю: активна діяльність, непряма діяльність, просоціальна та антисоціальна поведінка [60].

Досить неоднорідною є класифікація опанування, яку запропонував американський дослідник С. Карвер. На його думку, найбільш адаптивними копінг-стратегіями є ті, які безпосередньо спрямовані на вирішення проблемної ситуації. До таких стратегій автор відніс наступні [8]:

- активний копінг – активні дії з усунення джерела стресу;
- планування – планування своїх дій стосовно проблемної ситуації, що склалася;
- пошук активної соціальної підтримки – пошук допомоги, поради у свого соціального оточення;
- позитивне тлумачення та зростання – оцінка ситуації з погляду її позитивних сторін і ставлення до неї як до одного з епізодів свого життєвого досвіду;
- прийняття – визнання реальності ситуації.

Інший блок копінг-стратегій, на думку цих авторів, також може сприяти адаптації людини у стресовій ситуації, проте, він не пов'язаний з активним допінгом, а саме:

- пошук емоційної соціальної підтримки – пошук співчуття та розуміння від оточуючих;
- придушення конкуруючої діяльності – зниження активності стосовно інших справ і проблем та повне зосередження на джерелі стресу;
- заборона – очікування сприятливіших умов для вирішення ситуації.

Третю групу копінг-стратегій складають ті, що не відносяться до адаптивних стратегій, проте, в деяких випадках, допомагають людині адаптуватися до стресової ситуації і подолати її. Це такі:

- фокусування на емоціях та їх вираженні – емоційне реагування у проблемній ситуації;
- заперечення – заперечення стресової події;
- ментальне відчуження – психологічне відвернення від джерела стресу через розваги, мрії, сон та ін.;
- поведінкове відчуження – відмова від вирішення ситуації.

У цілому до базових копінг-стратегій науковці та практики відносять класифікацію стратегій, розроблену Дж. Амірханом на основі факторного аналізу різноманітних копінг-відповідей на кризову ситуацію, а саме [55]:

- стратегія вирішення проблем (активна поведінкова стратегія, за якої людина намагається використовувати власні особистісні ресурси для пошуку можливих дієвих методів у вирішенні задачі);
- стратегія пошуку соціальної підтримки (активна поведінкова стратегія, за якої людина для дієвого вирішення завдання звертається за допомогою і підтримкою до оточуючих її членів сім'ї, друзів та ін.);
- стратегія уникнення (поведінкова стратегія, за якої людина намагається уникнути контакту з навколишньою реальністю, уникнути вирішення проблем).

До способів уникання можна віднести відхід у хворобу, активізацію вживання алкоголю, наркотиків, варіантом активного способу уникання – суїцид. Стратегія уникання – одна з провідних поведінкових стратегій, яка сприяє формуванню дезадаптивної, псевдодолаючої поведінки. Використання цієї стратегії обумовлене недостатнім рівнем особистісних копінг-ресурсів і навичок активного розв'язання життєвих проблем. Стратегія уникання може носити адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи індивіда.

Найбільш ефективним є ситуативне використання всіх трьох поведінкових стратегій. У деяких випадках людина може самостійно подолати труднощі, що виникли, в інших випадках їй потрібна підтримка оточуючих, у третіх – вона може просто уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, наперед оцінивши негативні наслідки такого зіткнення.

На вибір способів опанування впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локусу контролю, спрямованість характеру. Прояв тих або інших способів реагування на складні життєві ситуації залежить від ступеня самоактуалізації особистості – чим вищий рівень розвитку особистості людини, тим більш успішно вона вирішує стресову ситуацію [30].

Таким чином, проаналізувавши основні класифікації копінг-стратегій поведінки, хотілося б зазначити, по-перше, зв'язок стратегій опанування зі стилями поведінки особистості у складних життєвих ситуаціях; по-друге – зазначені стратегії є усвідомленими і осмисленими механізмами у подоланні стресу; по-третє, копінг-стратегії в основному залежать від психологічних властивостей особистості, які проявляються в копінг-ресурсах.

У психології опанувальної поведінки перевага у дослідженні ресурсів належить зарубіжним авторам (Р. Моос, Д. Навон, Ш. Тейлор, С. Хобфол). Автор теорії збереження ресурсів С. Хобфол стверджував, що люди постійно намагаються зберегти, захистити і поповнити копінг-ресурси. Дослідник

розглядає копінг-ресурси через поведінкову активність, ресурси стану, особистісні характеристики і енергетичні показники [45].

У російській психології копінг-ресурси (ресурси опановуючої поведінки) мають на увазі як когнітивні здібності, засоби переробки інформації (А. Алексапольський, В. Бодров), особистісні властивості і здібності, такі як оптимізм, обдарованість та ін. (М. Замишляєва, Ю. Постилякова, С. Хазова), соціальні групи і взаємостосунки в них (Н. Белорукова, Т. Гуштіна, Т. Крюкова, Є. Куфтяк, М. Сапоровська, О. Петрова, О. Подобіна) [45].

Ресурс опанувальної поведінки розглядається як сукупність особистісних і суспільних засобів, цінностей, можливостей, які є в потенційному стані індивіда та які він може усвідомлено використовувати за необхідності в опануванні складної життєвої ситуації [55].

В інтегративній моделі стресу для вирішенні складних життєвих ситуацій акцентується увага на процесі взаємодії суб'єкта та ситуації, на розвитку навичок усвідомлення, використання й управління наявними ресурсами. У такому випадку копінг-ресурси аналізуються як біполярне утворення, здатне покращити ефект опанування або блокувати його [55].

Д. Айкок, В. Гутлет, Дж. Гринберг, К. Матени виділяють 4 групи ресурсів: особистісні, соціальні, когнітивні, інструментальні. Вітчизняні автори А. Дьомін, К. Кожевнікова описують копінг-ресурси (ресурси опанування) через локалізацію їх джерел: індивідуальні (фізіологічні, когнітивні, особистісні) і соціальні (ресурси соціальної мережі та соціально-економічного становища) [55].

Частково П. Хюит та Дж. Флет в якості ґрунтовних копінг-ресурсів виокремлюють такі особистісні характеристики як нейротизм, локус контролю і оптимізм. У своїх дослідженнях автори порівнювали зазначені особливості особистості з такими, як екстраверсія, відкритість, чесність, готовність погоджуватися.

Ш. Тейлор до особистісних ресурсів відносить високу самоповагу, легкість характеру (комунікабельність, розвинені соціальні навички) і релігійність [59].

С. Фолкман виділяє такі види копінг-ресурсів: фізичні (здоров'я, витривалість), психічні (переконавання, самооцінка, локус контролю, мораль та ін.), соціальні (соціальні зв'язки людини). Автор підрозділяє ресурси на особистісні і ресурси соціального середовища. До особистісних належать ресурси когнітивної сфери (здібності, які дозволяють оцінювати вплив соціального середовища); ціннісно-мотиваційна структура особистості; ресурси самосвідомості (Я-концепція – уявлення людини про себе); вміння контролювати своє життя, брати на себе відповідальність за нього (інтернальний локус контролю); вміння спілкуватися з людьми, певна соціальна компетентність, прагнення бути разом з людьми (афіліація); вміння співпереживати оточуючим (емпатія); позиція людини у ставленні до смерті, любові, самотності, віри, духовності, віри у Бога і т.д. Ресурси соціального середовища, перш за все, пов'язані з системою соціальної підтримки (головна роль якої належить середовищу, в якому живе і функціонує людина: сім'я, колектив, друзі, суспільство) і соціально-підтримуючим процесом (вміння відшукувати, приймати, надавати соціальну підтримку) [59].

Необхідно також зазначити, у зв'язку з тим, що у дослідженнях, пов'язаних, перш за все, з клінічною психологією і психіатрією, відмічалось неадекватне використання терміну «копінг-поведінка», його заміняли або протиставляли поняттю «захисний психологічний механізм».

В. Ташликов вказує на те, що останнім часом відмічається тенденція до об'єднання в єдине ціле адаптивних реакцій особистості, тобто методів психологічного захисту і механізмів опанування (копінг-поведінка) [36].

Звідси при вивченні проблеми копінг-поведінки потрібно також враховувати взаємодію механізмів психологічного захисту і механізмів опанування та їх відмінності [25]:

- психологічний захист включається автоматично і є неусвідомленим. Проте, особистість як свідома, самостійна, соціальна істота здатна вирішувати внутрішні і зовнішні конфлікти, боротися з тривогою і напруженням, керуючись свідомо сформульованою програмою;

- механізми психологічного захисту не пристосовані до вимог ситуації і є ригідними; техніки емоційного самоконтролю є пластичними і пристосованими до ситуації;

- механізми психологічного захисту прагнуть швидше зменшити емоційну напругу; при використанні емоційного самоконтролю людина навпаки сама спричиняє собі біль;

- механізми психологічного захисту дають можливість одноразового зниження напруги (принцип дії «тут» і «зараз»), тоді як механізми опанування спрямовані на перспективу;

- механізми психологічного захисту призводять до спотворення дійсності і самого себе; механізми копінг-поведінки пов'язані з реалістичним сприйняттям, а також зі здатністю об'єктивного ставлення до самого себе;

- модальність регуляції (опанування – пошук інформації, безпосередні дії, рефлексія; захист – придушення, відхід);

- послаблення психічного дискомфорту здійснюється в межах неусвідомленої діяльності психіки за допомогою механізмів психологічного захисту. Опанувальна поведінка використовується як стратегія дій особистості, спрямована на подолання ситуації стресу.

Отже, при вивченні копінг-поведінки особистості потрібно враховувати взаємодію понять «психологічні захисні механізми» і «копінг-стратегії», оскільки кожна із багатьох поведінкових, емоційних і когнітивних копінг-стратегій може включати в себе не один, а декілька механізмів (І. Нікольська, Р. Грановська).

Важливо відмітити, що незважаючи на синонімічність поняття «копінг поведінка» та «опанувальна поведінка» й їхній зміст, сам термін «опанувальна поведінка» є не тільки ширшим, але й точнішим, оскільки він

практично охоплює як стресові, так і складні життєві ситуації [61]. Поряд з цим, беручи до уваги категоріальний апарат спеціальної психології та з урахуванням специфіки дослідження вважаємо, що доречно використати поняття «опанувальна поведінка».

Таким чином, можна зробити висновок, що опанувальна поведінка визначається як форма поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати складні життєві ситуації. Вона реалізуються за допомогою сукупності засобів, методів та прийомів (стратегій копінг-поведінки) та психологічних властивостей особистості (копінг-ресурсів), які дозволяють долати труднощі і можуть розглядатися як форми адаптації.

Двома основними механізмами, які забезпечують соціально-психологічну адаптацію, є психологічний захист і копінг-стратегії, причому захисні механізми, більшою мірою, є неусвідомленим механізмом адаптації, а копінг-стратегії – свідомими механізмами. Тому вивчення та розвиток комплексу копінг-стратегій і копінг-ресурсів, які виконують ключову роль у формуванні результатів копінг-поведінки дозволить розумово відсталим підліткам успішно використовувати навички опанування стресу і розв'язання складних життєвих ситуацій у процесі навчання та подальшої професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

1. Теоретичний аналіз дав підстави описати основні чинники та фактори порушень розумового розвитку. Проаналізовано дефініцію «розумова відсталість», її класифікації та ступені. Визначено типові особливості пізнавальних, емоційно-вольових процесів, охарактеризовано показники розвитку особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку. Встановлено, що спадкові чинники, порушення вищої нервової діяльності, недорозвиток психічних процесів є причиною вторинних відхилень у становленні особистості з порушеннями розумового розвитку. Виявлено відсутність науково-обґрунтованих особливостей

становлення особистості у підлітковому віці з порушеннями розумового розвитку та відсутність досліджень опанувальної поведінки у цих дітей.

2. Визначено, що під впливом порушень розумового розвитку психічний розвиток у підлітковому віці має власну динаміку та специфіку появи новоутворень. Основними психологічними новоутвореннями підліткового віку постають: відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення підлітком своєї індивідуальності (розвиток самосвідомості), активна реалізація потреби у спілкуванні, формування світогляду, опанування моральними нормами, формування основ самооцінки, самоствердження і самовизначення, прагнення до самостійності й незалежності, що досить часто викликає протиріччя та призводить до виникнення складних життєвих ситуацій та порушень поведінки. Тому важливим напрямком психічного розвитку в підлітковому віці є формування стратегій або способів подолання проблем і труднощів, тобто стратегій опанувальної поведінкою. Частина з них складається ще в дитинстві для вирішення нескладних ситуацій (невдачі, суперечки) і стають звичними. У підлітковому ж віці вони трансформуються, наповнюються новим дорослим смислом, набувають рис самостійності, власне особистих рішень при зіткненні з новими вимогами. Ці проблеми є невивченими у спектрі досліджень спеціальної психології.

3. Теоретичний аналіз дав підставу розглядати опанувальну поведінку як форму поведінки, яка відображає готовність індивіда вирішувати складні життєві ситуації. Ця поведінка є інтегрованою сукупністю засобів, методів та прийомів власне поведінки та психологічних властивостей особистості, які дозволяють долати труднощі. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що основними механізмами опанувальної поведінки є психологічний захист і копінг-стратегії, причому захисні механізми, більшою мірою, є неусвідомленими, а копінг-стратегії – свідомі механізми.

4. Проблема формування опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку є не вивченою в галузі спеціальної психології та олігофренопсихології. Відсутнє поняття «опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку», описи змісту цієї поведінки, її діагностики та засобів формування.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

2.1 Організація психологічної діагностики опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Опанувальна поведінка є значимим показником становлення особистості в підлітковому віці, який сприяє успішному подоланню вікової кризи та впливає на формування вікових новоутворень. У спеціальній психології та олігофренопсихології самостійних досліджень проблеми опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку не виявлено. Поряд з цим, встановлено, що дотичними до проблем опанувальної поведінки у підлітковому віці є проблеми копінгу, копінгових дій, копінг-стратегій, копінгових стилей, що представлені у ракурсі досліджень загальної, вікової та педагогічної психології, психології розвитку (Дж. Амірхан, Л. Анциферова, А. Білінгс, В. Бодров, Т. Бушуєва, Г. Вебер, Л. Китаєва-Смик, Т. Крюкова, Р. Лазарус, Р. Моос, С. Нартова-Бочавер, М. Петровський, Н. Сирота, С. Фолкман, С. Хазова, В. Ялтонський та інші). Опис копінг-поведінки розумово відсталих дітей знаходимо в наукових розвідках Т. Колосової.

Вочевидь, відсутність у ракурсі теорії та практики сучасної олігофренопсихології та спеціальної психології досліджень проблеми опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку, невирішеність проблем їх інтеграції в різноманітні соціальні системи з урахуванням особливостей їхньої опанувальної поведінки й зумовило потребу вирішення проблеми психологічної діагностики цієї поведінки та проблеми розроблення коригувально-розвивальних технологій опанувальної поведінки саме в підлітковому віці. Метою констатуючої частини

дослідження є експериментальне дослідження психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Конкретизованими завданнями констатуючої частини дослідження є:

1. Розробити комплекс психологічної діагностики опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.
2. Визначити критерії, показники, види опанувальної поведінки цієї категорії підлітків.
3. Дослідити психологічні особливості опанувальної поведінки цих підлітків та описати їх.
4. Встановити умови забезпечення конструктивної опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку в складних життєвих ситуаціях.

Констатуючий експеримент організовано з урахуванням особливостей підлітків, яких було досліджено, та вимог до психологічної діагностики цієї категорії дітей засобами проєктивних та тестових методик. У якості експериментальних було обрано критерії диференціації опанувальної поведінки: критерій змісту та оцінки життєвої ситуації (конструктивна, деструктивна, змішана); критерій прояву поведінки в життєвій ситуації (гіперболізована, реактивна).

У психологічній діагностиці було використано низку традиційних емпіричних методів дослідження, як-от: спостереження, опитування, бесіда, тестування, метод експертних оцінок, аналіз медико-психолого-педагогічної документації. Психодіагностика опанувальної поведінки складала собою комплекс діагностичних методів і методик. Діагностика та опис типових форм опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку здійснювалася за допомогою методик: методика визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма, проєктивна методика «Неприємна ситуація» (авторська) та методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана. Виявлення особливостей опанувальної поведінки цієї категорії підлітків методикою дослідження вольової організації особистості Л. Столяренко,

методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, методикою діагностики стану агресії (опитувальник Басса – Дарки).

Підлітки з порушеннями розумового розвитку не завжди усвідомлено сприймають формулювання особистісних опитувальників та анкет. У зв'язку з цим, добиралися ті методи, які є доступними для психологічної діагностики саме цієї категорії підлітків. Під час роботи з діагностичними методиками, у першу чергу, увага приділялася інструкції: спочатку пояснювалися загальні положення, потім поетапно подавалася наступна інформація. Завдання виконувалися індивідуально, супроводжувалися бесідою підлітка з діагностом. У ході бесіди з підлітками виявлялося їхнє розуміння складної життєвої ситуації, вміння оцінювати взаємовідносини з однолітками та вчителями.

Експериментальну вибірку дослідження склали 100 підлітків з порушеннями розумового розвитку, з них: 35 підлітків 10-13 років (ЕГ 1); 32 підлітки 14-15 років (ЕГ 2); 33 підлітки 16-18 років (ЕГ 3).

2.2 Психологічний аналіз типових форм опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Визначення типових форм опанувальної поведінки здійснювалося шляхом введення критерія цієї поведінки. Умовно цей критерій було визначено як критерій змісту та оцінки життєвої ситуації, який визначався за результатами методики визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма, проективної методики «Неприємна ситуація» (авторська проективна методика) та методики «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана.

Як було зазначено у першому розділі дисертаційного дослідження, становлення особистості підлітка відбувається у процесі навчальної діяльності та міжособистісного спілкування у шкільній групі. Йдеться про зміст:

- соціальної ситуації його розвитку на цьому віковому етапі;

- навчально-трудової діяльності як провідної;
- психологічних особливостей і характерологічних якостей.

Поряд з цим, ми дійшли висновку, що у підлітковому віці особливої актуальності набувають проблеми формування психологічних особливостей особистості та характерологічних якостей, які є інтегративними утвореннями показників темпераменту та стилів виховання підлітка. Підтвердження знаходимо у положенні про те, що підлітковий вік супроводжують проблеми, які пов'язані з формуванням почуття дорослості, розвитком соціальної свідомості та самосвідомості, становленням інтимно-особистісного спілкування [36]. З появою потреби до самоствердження з'являється також категоричність в оцінці чужих думок, схильність до утворення груп. Як наслідок, підліток готовий до довірливої співпраці з лідером, має неусвідомлене бажання бути схожим на нього, поступаючись при цьому власною індивідуальністю, яка на цьому віковому етапі починає своє формування. Успіхи у навчальній та трудовій діяльності й соціальна взаємодія з іншими – провідні мотиви активності в цьому віці, що тісно пов'язані із його суперечностями як першоосновами розвитку особистості [4].

Переконані, що своєчасна діагностика психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітка шляхом виявлення та опису її типових форм створить підстави для упередження деструктивного сприймання ним складної життєвої ситуації, що негативно позначаються на психоемоційному стані й впливають на навчальну діяльність. Припускаємо, що опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку обумовлюється характером когнітивних, емоційних, поведінкових стратегій (відносно подуктивні, продуктивні й непродуктивні); стратегіями вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки та уникнення; типовими, притаманними саме підліткам з порушеннями розумового розвитку складними життєвими ситуаціями – диференціюються на конструктивну, деструктивну та змішану. Відповідно, обрані експериментальні методи було спрямовано на виявлення домінуючих

форм опановуючої поведінки, які використовує підліток у складних життєвих ситуаціях.

Теоретичний аналіз дав підстави стверджувати, що застосування продуктивних або непродуктивних стратегій поведінки є наслідком впливу суб'єктивних чинників на об'єктивно створені умови. Підліток, попадаючи та перебуваючи у специфічній та/або новій для себе життєвій ситуації, що досить часто виражається у виникненні комплексу потреб знайти своє місце у групі ровесників, вийти за межі школи, встановити інтимно-дружнє спілкування та приєднатися до життя і діяльності дорослих – досить часто демонструє недостатньо конструктивні, а то й адиктивні форми поведінки. Тому дослідження й конкретизація специфічних поведінкових стратегій, що характерні для цього вікового періоду, дає підстави для упередження формування неефективних типових форм опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку та упередити ймовірні порушення у становленні їхньої особистості й соціальної адаптації у дорослому житті.

У межах констатувального дослідження було розроблено проєктивну методику «Неприємна ситуація», в основу якої покладено дві форми діагностичних завдань. Перша форма включала в себе використання в діагностиці графічних/малюнкових зображень життєвих ситуацій. Друга форма завдань включала в себе набір висловлювань щодо життєвих обставин, які є стандартними в описі ситуацій життя у підлітковому віці. Запропоновані висловлювання передбачали самостійну відповідь підлітка, оскільки метою діагностики було виявлення його здатностей у встановленні індивідуальних складних життєвих ситуацій. Нами було визначено та розподілено ймовірні ситуації на ситуації фізичної загрози, травми або хвороби, ситуації непорозуміння з батьками та рідними, ситуації суперечок та непорозумінь з однокласниками, ситуації суперечки з подругою (другом), ситуації суперечки з молодого людиною, ситуації непорозумінь з вчителями, ситуації смерті або втрати одного з батьків, ситуації проблем у навчанні. Поряд з цим, було запропоновано власну відповідь підлітка, що визначалася

у спектрі тверджень «інші обставини». Також було враховано і бажання підлітків, яких було досліджено, не відповідати. У такий спосіб ми експериментально визначили спектр типових життєвих обставин, що описуються підлітками як складні життєві ситуації (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Динаміка розвитку типових складних життєвих ситуацій
у шкільних групах**

Складні життєві ситуації	Досліджувані (у відсотках)		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Фізична загроза, травма або хвороба	52	29	23
Непорозуміння з батьками та рідними	25	43	36
Суперечки та непорозуміння з однокласниками	23	28	41
Суперечка з подругою (другом)	34	30	36
Суперечка з молодого людиною	0	14	86
Непорозуміння з вчителями	28	33	39
Смерть або втрата одного з батьків	33	31	36
Проблеми у навчанні	21	36	43
Не пам'ятаю	23	27	50
Інші обставини	15	34	51

За результатами методики «Неприємна ситуація» підтверджено визначений спектр типових життєвих обставин, що описуються підлітками як складні життєві ситуації як-от: ситуації фізичної загрози, травми або хвороби; ситуації непорозуміння з батьками та рідними; ситуації суперечок та непорозуміння з однокласниками; ситуації суперечки з подругою (другом); ситуації суперечки з молодого людиною; ситуації непорозуміння з вчителями; ситуації смерті або втрати одного з батьків; ситуації проблем у навчанні. Було встановлено, що найбільш представленою в досвіді підлітків є складна життєва ситуація «непорозуміння з батьками та рідними», що пов'язано з несприятливими емоційними стосунками в сім'ї (ЕГ 1 – 25%, ЕГ 2 – 29%,

ЕГ 3 – 23%); ситуації суперечок та непорозумінь з однокласниками (ЕГ 1 – 23%, ЕГ 2 – 28%, ЕГ 3 – 41%); ситуації суперечки з подругою (другом) (ЕГ 1 – 34%, ЕГ 2 – 30%, ЕГ 3 – 36%); ситуації проблем у навчанні (ЕГ 1 – 21%, ЕГ 2 – 36%, ЕГ 3 – 43%).

Аналіз отриманих результатів дав підстави визначити, що найбільш представлена в досвіді підлітків складна життєва ситуація «непорозуміння з батьками та рідними» пов'язана з несприятливими емоційними стосунками в сім'ї. Саме сімейні/родинні стосунки виступають основними психотравмуючими факторами у функціонуванні психічної діяльності підлітків з порушеннями розумового розвитку, оскільки ці стосунки є для них найважливішими. Відомо, що достатньо значна кількість підлітків перебувають в несприятливих сімейних обставинах. Так, вони виховуються в неповних сім'ях; сім'ях з адиктивними формами міжособистісної взаємодії; сім'ях, де один з батьків або двоє батьків мають також порушення розумового розвитку чи/або психічні порушення; виховуються бабусями чи дідусями (за умови, коли батьки відмовляються від сумісного проживання чи ж утримання таких дітей); знаходяться на утриманні держави, перебуваючи в школах-інтернатах та сиротинцях. З огляду на це, підлітки мають досить серйозні негативні переживання відповідної моделі сімейної взаємодії та гіперболізовану потребу в прийнятті та підтримці з боку значимих членів сім'ї/родини, що досить часто позначається на взаємодії з однолітками в школі та педагогами.

Також виявлено, що найбільш неприємними для підлітків, яких було досліджено, є ситуації «суперечки та непорозуміння з однокласниками», «суперечка з подругою (другом)». Здебільшого у встановленні контактів з однолітками виявлено тенденцію в некритичній оцінці лідерів (особливо неформальних), в намаганні у будь-який спосіб долучитися до значимих інших, навіть якщо форми поведінки, що демонструються ними, є адиктивними. Підліткам достатньо складно, а то і не можливо, оцінити

наслідки такої взаємодії, що призводить до порушень закону і достатньо негативних наслідків.

З огляду на той факт, що у підлітковому віці відбувається зміна соціальної ситуації розвитку з навчальної на навчально-трудова, традиційно у навчанні підлітків з порушеннями розумового розвитку зберігається тенденція щодо підсилення ролі та значущості навчання. Часто цим дітям і так складно опановувати навчальною діяльністю, а особливо в підлітковому віці та з урахуванням проблем у розвитку пізнавальної діяльності. Поряд з цим, встановлено і значимість навчання для них. Так, складні життєві ситуації, що пов'язані з проблемами у навчанні, виявлено в 43% підлітків (від загальної кількості вибірки досліджуваних підлітків).

Також було встановлено, що підліткам 10-13 років та 14-15 років досить складно без додаткової допомоги співвідносити зображення життєвої ситуації з відповідним висловлюванням про неї. Їм складно встановити ідентичні властивості графічного та вербального представлення ситуацій. Відповідно, змістова диференціація ситуацій і зосередженість на їх проживанні у будь-який спосіб практично не властиві підліткам з порушеннями розумового розвитку. Вони не виявляють ініціативи у пошуку варіантів вирішення чи впливу на ситуацію, для прикладу, звернутися за допомогою до значимих інших. В основному підлітки мовчки переживають навіть найскладніші ситуації (насильства, приниження, агресивних нападів та ін.), що детермінує не лише їх психічну травматизацію, а й формування вторинних порушень психічної діяльності та порушень їхньої особистості та поведінки. Отримані результати та аналіз спостережень в ситуації діагностики за підлітками дав можливість описати типові форми опанувальної поведінки: деструктивна, конструктивна, змішана.

Деструктивна опанувальна поведінка виявлена практично у всіх підлітків, яких було досліджено. Попадаючи в складну життєву ситуацію, підлітки часто ізолюються від неї, уникають вербалізації та повідомлень про неї іншим. Це створює підстави для підтвердження того, що деструктивна

опанувальна поведінка забезпечється засобами ізоляції. Також, переживаючи такі ситуації, вони використовують адиктивні форми поведінки, як-от використання різних форм психоактивних речовин (тютюнопаління, використання алкоголю). Можна зазначити, що виявлені результати дають підстави визнати – основною формою опановуючої поведінки є деструктивна, більш типовими її механізмами є ізоляція та адикція.

Встановлено також, що підліткам 10-13 років найбільш притаманна опанувальна поведінка засобами ізоляції. Підлітки 16-18 років використовують переважно деструктивну опанувальну поведінку з використанням адикції. Підлітки 14-15 років демонструють змішані форми опанувальної поведінки.

Виявлено, що підлітки (усіх експериментальних груп), які здебільшого відмовляються усвідомлювати життєві ситуації, використовують стандартні форми маніпуляції, як-от «...що складних ситуацій в житті не буває», «...їм весело живеться» та ін. У межах дослідження це було проінтерпретовано нами як змішана типова форма опанувальної поведінки, що виявляється в небажанні формувати власну думку, в інфантилізації та слабкості використання пізнавальної діяльності в практичній діяльності, наявності супутніх порушень поведінки та особистості.

Встановлено, що підлітки з порушеннями розумового розвитку мають сформовану опанувальну поведінку. Відповідно, констатація цієї форми поведінки вимагає уточнення в межах досліджень олігофренопсихології та спеціальній психології. Опанувальна поведінка підлітків з розумовою відсталістю – це така форма поведінки, основними психологічними механізмами якої є ізоляція, адикція, що визначається слабкістю пізнавальної діяльності, несформованістю здатностей до усвідомлення й диференціації життєвих ситуацій та вибору адекватних форм реагування на них.

Характерною особливістю цієї поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку є соціально значимий саме для підлітка результат її використання у стосунках з членами сім'ї, педагогами, однолітками та

значимими іншими. Так, деструктивний результат (сварка, конфлікт, бійка та ін.) детермінує деструктивну опанувальну поведінку.

Конструктивний (сумісне виконання діяльності, елементи дружби та залицяння, прагнення сподобатися іншим, виділитися серед однолітків) відповідно конструктивну опанувальну поведінку. Найчастіше конструктивна опанувальна поведінка досягається підлітком завдяки супутньому контролю з боку дорослого. Деструктивна опанувальна поведінка використовується при уникненні складної життєвої ситуації, на відсутність пізнавальної активності та низького усвідомлення ситуації до її вирішення. Таким чином, деструктивна опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку конкретизується в ізоляцією та адикцією. Конструктивна опанувальна поведінка є результатом тривалої співпраці підлітка з дорослим і виявляється в здатності підлітка вирішувати складні життєві ситуації шляхом звернення до іншого значимого дорослого. Змішана форма опанувальної поведінки виявляється в реактивності підлітків, тобто в емоційно-реактивному реагуванні на стимули життєвих ситуацій та відсутність до усвідомлення власної реактивності.

Переконані, що визначені типові форми опанувальної поведінки є характерними для підлітків з порушеннями розумового розвитку. Вони є стандартними і для цього вікового періоду. Поряд з цим, було виявлено низку суттєвих відмінностей, йдеться про гіперболізацію ситуацій, які є складними для усвідомлення підлітків; відсутність ініціатив щодо встановлення мотивів розуміння ситуацій; домінантність реактивних поведінкових реакцій як відповідь на ситуацію.

Також отримані результати та сформовані припущення було досліджено шляхом використання додаткового психодіагностичного інструментарію.

Проаналізувавши специфіку складних життєвих ситуацій розумово відсталих підлітків постала необхідність дослідження суто поведінки, яка у межах дослідження опанувальної поведінки може бути конкретизованою

копінг-стратегіями. Копінг-стратегії як стратегії подолання складних життєвих ситуацій досліджуються за методикою «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана [185] (див. Додаток Б). На думку автора методики базові копінг-стратегії поведінки формуються у людини упродовж життя й обумовлюються факторами відповідності реакції і контексту, в якому цей копінг реалізується.

Це підтверджує факт, що з одного боку поведінка реалізується завдяки реактивності особистості і не можлива без емоційної складової. З іншого – опанувальна поведінка ґрунтується на усвідомленому ставленні до власної емоційності шляхом використання когнітивних копінг-ресурсів, які у підлітків з розумовою відсталістю є найменш сформованими при вирішенні складної життєвої ситуації. Визначення ступеня усвідомлюваності самим підлітком власних емоційних реакцій, що є основою формування його волі та забезпечує формування його конструктивної опановуючої поведінки, передбачало також дослідження вольової організації його особистості. На думку автора методики, саме ці фактори копінг-стратегій дають змогу визначити загальну оцінку опанувальної поведінки людини у процесі взаємодії з навколишнім середовищем, які Р. Моос і Дж. Шеффер виокремили в якості головних компонентів в аналізі стилю копінг-поведінки. Змістовно ці копінги можуть бути співвіднесені з трьома векторами потенційного диференціалу людини як джерела оцінки, проблеми та емоцій. [177].

Опитувальник Дж. Амірхана складається з 33 стверджень використовується для оцінки базових копінг-стратегій та їх проявів в опановуючій поведінці у складних життєвих ситуаціях. Трьохстадійний факторний аналіз різноманітних ситуаційно-специфічних копінг-відповідей на складну життєву ситуацію дозволив авторові визначити три базові копінг-стратегії: вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки, уникнення і оцінити ступінь адаптивної поведінки респондентів залежно від рівня копінг-стратегій [221].

Згідно з підходом Дж. Амірхана, високий рівень стратегії вирішення проблеми вказує на високу готовність і, як правило, здатність ефективно вирішувати проблеми, що виникають у підлітка, що свідчить про високу адаптивність його поведінки в складних життєвих ситуаціях. З трьох базових копінг-стратегій стратегія «вирішення проблем» є найбільш конструктивною, оскільки є цілеспрямованою на пошук можливих когнітивно-поведінкових рішень, практичних кроків у подоланні труднощів. Стратегія «пошук соціальної підтримки» є менш конструктивною, оскільки припускає використання не стільки внутрішніх, скільки зовнішніх ресурсів, що може свідчити про соціальну залежність і незрілість суб'єкта. Стратегія «уникнення проблем», або свідоме ухилення від складних життєвих ситуацій та труднощів, що виникають, допомагає зберегти відносну емоційну стабільність, але не вважається продуктивною.

Ми прагнули дослідити найбільш оптимальні копінг-стилі, які характерні міжособистісній взаємодії в підлітковому віці дитини з порушеннями розумового розвитку. Вочевидь, виокремлення домінуючих копінг-стратегій таких підлітків дозволяє визначити психологічні особливості їх опанувальної поведінки, що представлені особистісними властивостями і психічними станами, які й детермінують появу опанувальної поведінки у цих підлітків незалежно від її характеру (деструктивного чи конструктивного). Беручи до уваги опис Дж. Амірхана основних стратегій та надання ним вагомого значення суб'єктивності особистості у детермінації її поведінки, не помилковим буде припущення, що стратегія вирішення проблем є конструктивною і сприяє формуванню та укріпленню опановуючої поведінки за конструктивним типом у підлітків з порушеннями розумового розвитку. Оскільки при вирішенні складних життєвих ситуацій цими підлітками формується їх суб'єктивність та відбувається становлення особистості. Водночас стратегії пошуку соціальної підтримки та стратегії уникнення сприяють формуванню та укріпленню опановуючої поведінки за деструктивним типом. Так, підлітки демонструють особистісну незрілість і

неспроможність вирішити складну життєву ситуацію та подолати труднощі, що її супроводжують.

Доцільно зауважити, що процедура проведення психодіагностики за цією методикою максимально забезпечувала умови для виявлення самостійності підлітків при її виконанні та опису їх здатності до самооцінювання власної поведінки у тих чи інших ситуаціях. Також процедурою було передбачено надання допомоги підліткам (за умови, якщо вони зверталися до діагноста). Отримані результати дали можливість виявити наступні особливості опановуючої поведінки підлітків з розумовою відсталістю (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Психологічний аналіз домінуючих копінг-стратегій поведінки
у складних життєвих ситуаціях розумово відсталих підлітків
(відповідно до вікових особливостей) (за методикою Дж. Амірхана)**

Домінуючі копінг-стратегії	Досліджувані (у відсотках)		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Стратегія вирішення проблеми	10	18	25
Стратегія пошуку соціальної підтримки	14	23	45
Стратегія уникнення	66	54	30

За результатами методики «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана встановлено, що домінуючою копінг-стратегією підлітків (ЕГ 1 – 86%, ЕГ 2 – 74%, ЕГ 3 – 48%) є стратегія уникнення, що дає підстави стверджувати домінантність механізму ізоляції в опанувальній поведінці. Підлітки 10-13 років та 14-15 років не продемонстрували стратегію вирішення проблеми. Лише 14% підлітків 10-13 років та 23% підлітків 14-15 років мають сформовану домінуючу копінг-стратегію – стратегію пошуку соціальної підтримки. Це переконливо доводить, що підліткам не тільки складно усвідомлено ставитися до власної поведінки, але й підтверджує відсутність інтересу до більш складних її форм. Йдеться про вчинок. У такий спосіб

доводиться домінантність деструктивної та змішаної опанувальної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку. Поряд з цим, 45% підлітків 16-18 років продемонстрували стратегію пошуку соціальної підтримки, 7% підлітків 16-18 років – існування стратегії вирішення проблеми.

З метою більш чіткої інтерпретації результатів діагностики нами було проаналізовано протоколи відповідей підлітків, яких було досліджено. Встановлено, що підліткам з порушеннями розумового розвитку досить складно відповідати на висловлювання методики та здійснювати диференціацію відповідей за запропонованим діапазоном відповідей. З огляду на той факт, що методика зорієнтована на виявлення стану сформованості суб'єктивності підлітка та її впливу на характер вирішення життєвих ситуацій було виявлено, що їм досить складно орієнтуватися у змісті висловлювань. Оскільки зміст тверджень зосереджено не лише на буквальному його розумінні, але й на супутніх міркуваннях респондента, то у процесі обмірковування змісту тверджень використовувався власний досвід підлітка при пошуку відповідей на них, або здійсненні їх оцінок. Таким чином, найбільш оптимальні результати було отримано у підлітків 16-18 років, що дало підстави встановити – основним аргументом при формуванні конструктивної чи деструктивної опанувальної поведінки є характер та динаміка відповідності розвитку підлітка не лише показникам його пізнавальної діяльності, але й формування новоутворень їхнього розвитку в межах вікових змін.

Найменш ефективними результатами виявилися ті, що отримані при діагностиці підлітків 10-13 років. Досліджуваним було досить складно сприймали зміст висловлювань. Вони потребували додаткових пояснень від діагноста та досить часто втрачали інтерес до участі в діагностиці, з огляду на специфіку мотивації їхньої поведінки – легкий результат діяльності, без особливих зусиль та витрат. Оскільки при проведенні діагностики вони не отримували легкого результату діяльності, що виконувалася, то й відповідна мотивація до виконання завдань діагностики

була вкрай слабкою та зовнішньо опосередкованою. Це все переконливо доводить, що підліткам не тільки складно усвідомлено ставитися до власної поведінки, але й підтверджує відсутність інтересу до більш складних її форм, як було попередньо зазначено, йдеться про вчинок. Їм було значно легше орієнтуватися у запропонованих твердженнях методики, вони зверталися за допомогою до діагноста у випадку, коли не могли буквально зрозуміти твердження.

Також з урахуванням якісних характеристик стратегій було виявлено, що підліткам 10-13 років притаманна переважна копінг-стратегія уникнення. Здебільшого вони у будь-який спосіб уникають контакту з тими однолітками, учителями, оточуючими, які вважаються їм «небезпечними». Вони не намагаються хоч якимось чином вирішувати, уточнювати непорозуміння. Основна форма їхньої поведінки – уникнути контакту із загрозливим об'єктом.

У розрізі вікової динаміки, у підлітків 14-15 років виявлено дещо кращу тенденцію. Вони вже мають певний рівень свідомого сприймання ситуації, що дає їм змогу реалізовувати поведінкові стратегії на пошук вирішення ситуацій, на звернення до іншої людини (навіть у недостатньо конструктивні способи). Вони намагаються реалізовувати копінги соціальної підтримки.

Поряд з цим, доречно відмежовувати прагнення підлітків цієї категорії маніпулювати іншими людьми, у будь-який спосіб досягати свого, нівелювати повагу до інших людей та виконання правил і норм соціальної поведінки. Йдеться про типові форми деструктивної опанувальної поведінки, основний зміст яких складає несформованість емоційно-вольової сфери та саморегуляції. Водночас, у процесі діагностики з урахуванням вищевказаного, було сконцентровано увагу на виявленні здатності підлітків усвідомлено використовувати стратегію пошуку соціальної підтримки, як-от звернення за допомогою до вчителя, психолога, батьків, будь-кого значимого із однолітків; в ситуації

діагностики – до діагноста. Здебільшого було виявлено, що найбільш значимими є вчителі, які мають достатньо конструктивні стосунки з учнями та батьки, які знаходяться в комунікативному контакті з підлітком. Сім'ї, що є неблагополучними, неповними, або ті сім'ї в яких батьки також мають порушення розумового розвитку – стратегія пошуку соціальної підтримки носить швидше деструктивну опанувальну поведінку, яка ґрунтується на маніпулятивній стратегії «...в будь-який спосіб досягнути бажаного». Тому мусимо констатувати, що всі підлітки мають сформовану маніпулятивність як характеристику особистості, і виражають її у формі обману, фантазуванні та перекладу відповідальності за негативні та соціально несприятливі власні дії. Також, відповідно до інтерпретаційних положень методики можна вказати, що домінантність у підлітків з порушеннями розумового розвитку стратегії уникнення є причиною появи у подальшому дезадаптивної опанувальної поведінки. Використання цієї стратегії переконливо доводить у такий спосіб подолання чи зменшення ступеня дистресу підлітком. Використання цієї стратегії вказує й на недостатньо сформовані характеристики особистості, які є основою до формування конструктивної опанувальної поведінки та, у подальшому, здатностей до ефективного вирішення складних життєвих ситуацій.

У такий спосіб було встановлено, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманна стратегія уникнення. Певна кількість підлітків продемонстрували стратегію пошуку соціальної підтримки, достатньо невеликий відсоток підлітків усіх груп вказав на стратегію вирішення проблеми. Беручи за основу суб'єктивність та здатності підлітка до адаптації шляхом наявності особистісних ресурсів та пошук ймовірних способів вирішення проблем можемо зазначити, що ця стратегія притаманна підліткам з легкою розумовою відсталістю, які не мають вторинних порушень особистості чи поведінки, виховуються у благополучних сім'ях, мають додаткове навантаження у позанавчальній діяльності та спектр обов'язків у системі родинного виховання. Як

наслідок, зусилля навчання та виховання у спеціальній освітній установі та активна дієва позиція родини забезпечують формування у підлітковому віці дітей з розумовою відсталістю конструктивної опанувальної поведінки.

Також виявлено, що стратегія вирішення проблеми у підлітків з порушеннями розумового розвитку має варіативне змістове наповнення у контексті опису змісту деструктивної та змішаної форм їхньої опанувальної поведінки. Отримані результати переконливо доводять, що здебільшого поведінка підлітків визначається несформованістю особистісних сфер, які визначають характеристики особистості, забезпечують формування їх опанувальної поведінки.

Таким чином, важливим у подальшому дослідженні було виявлення характерологічних показників сфер особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку (показники когнітивної, емоційної та поведінкової сфер), що складають зміст психологічних особливостей опанувальної поведінки та соціальних форм їх вираження (конструктивна, деструктивна, змішана типові форми). З цією метою було використано методику визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма (див. дод. В) [122]. Автор методики визначає ефективність/неефективність копінг-стратегії в межах когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості й розподіляє стратегії на продуктивні, відносно продуктивні, непродуктивні. Методика складається з трьох блоків запитань, де кожне з тверджень співвідноситься з однією із зазначених копінг-стратегій.

Загалом ця методика визначається як скринінгова і дає можливість дослідити 26 ситуативно-специфічних варіантів поведінки, які розподілені у відповідності до основних сфер психічної діяльності: когнітивна, емоційна, поведінкова, в яких автор методики вбачає механізми поведінки. Методика адаптована в лабораторії клінічної психології Психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева [122].

Спектр досліджень поведінки за цією методикою є достатньо спеціалізований. Так, використання методики в якості діагностичного інструментарію дає підстави встановити:

- характеристики копінг-поведінки у осіб з межевими нервово-психічними розладами для уточнення їх ролі в генезі топологічних симптомів цих розладів;
- дослідження неадаптивних форм копінг-стратегій осіб, які перебувають у стресових ситуаціях з метою корекції їх копінг-поведінки;
- проведення групової чи індивідуальної психотерапії, у процесі якого виявляються неадаптивні форми копінг-стратегій для їх подальшої корекції та формування адаптивної копінг-поведінки;
- створення психогігієнічних та психопрофілактичних програм з урахуванням формування адаптивних форм копінг-поведінки як для здорових осіб, які перебувають у стресовому стані, так і для осіб, які мають межові нервово-психічні розлади.

Вагомим аргументом у використанні методики є її використання при наявності супутніх психічних розладів, що досить часто притаманні підліткам з порушеннями розумового розвитку. Поряд з цим, методику не рекомендують використовувати при психозі та нездатності особи достатньо усвідомлено і об'єктивно оцінювати оточуючу дійсність. Здебільшого підлітки з порушеннями розумового розвитку здатні об'єктивно оцінювати дійсність на рівні констатації об'єктів, що їх оточують, описів ситуацій, в які вони потрапляють або переживають. Також вони здатні характеризувати оточуючих людей та визначати характер стосунків, що встановлені ними (йдеться про легку розумову відсталість, а також про помірну розумову відсталість, за умови, якщо дитина була інтегрована в соціальні стосунки практично від самого народження).

Таким чином, ми використовували показники копінгів, які визначені автором методики та здійснювали відповідні інтерпретації з урахуванням

проблем формування опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку, оскільки ми вважали, що копінг-поведінка є змістовою складовою опановуючої поведінки (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Психологічний аналіз прояву індивідуальних копінг-стратегій поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку (за методикою Е. Хайма)

Сфери індивідуальних копінг-стратегій	Види	Досліджувані (у %)		
		ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Когнітивна	Відносно продуктивні	6	9	12
	Продуктивні	12	17	18
	Непродуктивні	82	74	70
Емоційна	Продуктивні	10	14	18
	Відносно продуктивні	68	71	75
	Непродуктивні	22	15	7
Поведінкова	Продуктивні	18	19	23
	Відносно продуктивні	64	71	73
	Непродуктивні	18	10	4

Отримані результати показали, що непродуктивні копінг-стратегії як показники деструктивної опанувальної поведінки здебільшого виражені за показниками когнітивної сфери (ЕГ 1 – 82%, ЕГ 2 – 74%, ЕГ 3 – 70%), відносно продуктивні як показники змішаної опанувальної поведінки – за показниками поведінкової сфери (ЕГ 1 – 64%, ЕГ 2 – 71%, ЕГ 3 – 73%). Копінг-стратегії за показниками емоційної сфери представлені відносно продуктивними (ЕГ 1 – 68%, ЕГ 2 – 71%, ЕГ 3 – 75%) та високим відсотком непродуктивних у 22% підлітків 10-13 років, що визначає деструктивний та змішаний види опанувальної поведінки. Таким чином, опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку забезпечується непродуктивними стратегіями за показниками когнітивної сфери, що

підтверджує здебільшого функціональність деструктивної та змішаної опанувальної поведінки.

Отримані результати дали підстави констатувати, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманні показники усіх сфер особистості, що діагностовано. Найменш сформованими є показники когнітивної сфери, достатньо сформованими – показники поведінкової сфери. Недостатньо вираженими є показники емоційної сфери, що підтверджує загально визначену позицію вчених – при порушеннях розумового розвитку найбільш ураженою є емоційна сфера, яка досить складно піддається корекції на відміну від пізнавальної та поведінкової сфер. Поряд з цим, описана вище тенденція дає підстави констатувати, що вона є збереженою у всіх підперіодах підліткового віку. Як молодшим підліткам, так і підліткам, які за психофізичними показниками знаходяться на переході до стадії раннього юнацького віку, притаманною є тенденція до більш інтенсивного розвитку показників поведінкової сфери, уповільнена динаміка показників когнітивної сфери та недостатня сформованість показників емоційної сфери.

За результатами діагностики визначено показники когнітивної сфери у підлітків з порушеннями розумового розвитку, які визначають зміст опанувальної поведінки. Зокрема виявлено, що у підлітків з порушеннями розумового розвитку не сформовано здатностей до аналізу складної життєвої ситуації, уявлень та переконань про цінність власної позиції при її вирішенні; здебільшого вони демонструють розгубленість, дисимуляцію та ігнорування. Щодо дисимуляції, то це явище підтверджується намаганнями підлітків приховати риси власного характеру, особливості власних відношень і стосунків, проявів поведінки. Вони уникають повідомлень про себе, не здатні відмежувати уявлення про власний характер від суджень та оцінок власної поведінки. Здебільшого демонструють пасивність, відмовляються від подолання труднощів. Характерною для них є недовіра до власних можливостей та інтелектуальних ресурсів. Підлітки уникають вирішення

складних життєвих ситуацій шляхом навмисної недооцінки неприємностей. Усі ці показники дозволяють констатувати, що у них є сформовані непродуктивні копінг-ресурси. Це дозволяє припустити домінантність деструктивної опановуючої поведінки (за показниками когнітивної сфери).

Поряд з цим, у певної частини підлітків з порушеннями розумового розвитку, яких було досліджено, за показниками когнітивної сфери виявлено сформованість здатності до самоволодіння засобами наявних навичок самоконтролю. Такі навички активно формуються шляхом реалізації корекційно-розвивальної спрямованості в освіті таких підлітків. Вочевидь, існує нагальна потреба формування у позанавчальній діяльності, зокрема в межах психологічного супроводу, показників когнітивних копінг-ресурсів.

Щодо емоційних показників, то слід констатувати, що підлітки практично завжди використовують обурення і протест у ставленні до труднощів та складних життєвих ситуаціях. Вони пригнічують власні емоції, які циркулюють від пасивного підкорення до агресивності. Часто підлітки мають пригнічений емоційний стан, проявляють безнадійність, покірність, переживання злості і переклад вини на інших. Вони не здатні здійснити аналіз труднощів та відповідно створити позитивне емоційне підтвердження цього аналізу, що виражається у наявності впевненості в існуванні вирішення будь-якої навіть найскладнішої ситуації. На жаль, але прояви оптимізації емоційних копінг-ресурсів їм не притаманні. Як наслідок, найбільш складною є емоційна сфера у формуванні опанувальної поведінки.

Показники поведінкової сфери підлітків з розумовою відсталістю представлені уникненням, відступом, ігноруванням ними думок про неприємності, пасивністю, самотністю, ізоляцією, прагненням вийти з активних міжособистісних контактів. Здебільшого вони відмовляються від вирішення проблем. Характерною для них є емоційна розрядка, пасивна кооперація, які вказують на зняття напруги, що пов'язана з проблемами, емоційним відреагуванням чи ж на переклад відповідальності при вирішенні труднощів на інших. Підлітки компенсуються, відволікаються, іноді

демонструють конструктивну активність, яка вказує на прагнення до тимчасового відходу від рішення проблем за допомогою адиктивних форм поведінки (алкоголь, психотропні речовини та ін.).

Поряд з цим, у межах показників поведінкової сфери виявлено, що підлітки здатні вступити у співпрацю зі значимими людьми (особливо тими значимими дорослими, які заохочують їх, вірять в їхні можливості та підбадьорюють і заохочують до продуктивної творчої співпраці). Встановлено, що чим старшими є підлітки, тим більше вони здатні шукати підтримку у ближнього оточення чи здійснюють пошук тих, хто спроможний їм допомогти. Водночас у цьому контексті може виникнути й негативно спрямована поведінка, вони не здатні диференціювати інших людей за ознакою критичного ставлення до їхніх дій та вчинків. Саме тому підлітки досить часто, будучи адаптованими, не здатні проявити саме опановуючу поведінку. Це дає підстави констатувати, що сформованість адаптивної поведінки не завжди буде співпадати з конструктивною опановуючою поведінкою.

Таким чином, діагностика когнітивної, емоційної та поведінкової сфер підлітків з порушеннями розумового розвитку та отримані результати дали підстави стверджувати, що показники сформованості особистісних сфер виступають в якості внутрішніх ресурсів до реалізації поведінки цих підлітків. Це вказує на той факт, що опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку диференціюється на когнітивні, емоційні та поведінкові ресурси і представлена показниками, що є інтегрованими, оскільки представляють собою низку властивостей особистості та показників її реагування на складні життєві ситуації. Так, переконливо доведено, що найменш сформованими є когнітивні копінг-ресурси. Емоційні копінг-ресурси є найбільш складними, оскільки носять характер реактивності у ставленні до складної життєвої ситуації. Найбільш сформованими є поведінкові копінг-ресурси. Оскільки перебування підлітка в системі освіти передбачає цілеспрямований вплив на формування його поведінки у

протипагу формуванню когнітивних копінгів, що в освітньому процесі спрямовані на опанування знаннями цими підлітками.

Отримані результати дали можливість визначити та описати типові форми опанувальної поведінки підлітків: деструктивні, конструктивні та змішані (див. табл. 2.4.).

Таблиця 2.4

Узагальнений аналіз психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку (за критерієм змісту та оцінки життєвої ситуації)

Показники	Досліджувані у %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Відносно продуктивні когнітивні стратегії	6	9	12
Продуктивні когнітивні стратегії	12	17	18
Непродуктивні когнітивні стратегії	82	74	70
Відносно продуктивні емоційні стратегії	10	14	18
Продуктивні емоційні стратегії	68	71	75
Непродуктивні емоційні стратегії	22	15	7
Відносно продуктивні поведінкові стратегії	18	19	23
Продуктивні поведінкові стратегії	64	71	73
Непродуктивні поведінкові стратегії	18	10	4
Стратегія вирішення проблеми	10	18	25
Стратегія пошуку соціальної підтримки	14	23	45
Стратегія уникнення	66	54	30
Фізична загроза, травма або хвороба	52	29	23
Непорозуміння з батьками та рідними	25	43	36
Суперечки та непорозуміння з однокласниками	23	28	41
Суперечка з подругою (другом)	34	30	36
Суперечка з молододо людиною	-	14	86
Непорозуміння з вчителями	28	33	39
Смерть або втрата одного з батьків	33	31	36
Проблеми у навчанні	21	36	43
Не пам'ятаю	23	27	50
Інші обставини	15	34	51

Встановлено, що основними видами опанувальної поведінки є деструктивна, найтипівішими її механізмами є ізоляція та адикція. Встановлено також, що підліткам 10-13 років найбільш притаманна деструктивна опанувальна поведінка з тенденцією до ізоляції. Підлітки 16-18 років звертаються переважно до деструктивної опанувальної поведінки з використанням адикції. Підлітки 14-15 років мають змішані форми опанувальної поведінки.

Таким чином, наступним етапом констатувального дослідження є виявлення та опис характеристик особистісних сфер підлітка з розумовою відсталістю, що є основами до формування допінг-ресурсів їхньої опановуючої поведінки.

2.3 Порівняльний аналіз психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Встановлення типових форм опанувальної поведінки та отримані результати психодіагностики показників цих форм дали підстави до дослідження психологічних особливостей цієї поведінки за критерієм прояву поведінки в життєвій ситуації. Психологічна діагностика цього критерію здійснювалася за методикою дослідження вольової організації особистості Л. Столяренко, методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, методикою діагностики стану агресії (опитувальник Басса – Дарки).

Визначення опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку, зокрема її спрямованості та перетворювальний вплив на оточуюче середовище та з урахуванням отриманих емпіричних результатів дослідження (конструктивна, деструктивна, змішана форми опановуючої поведінки) ми дійшли висновку, що психологічні особливості опанувальної поведінки визначаються не лише за результатами психолого-педагогічного впливу на таких підлітків, а й тим, як ці особливості обумовлюються особливостями функціонування їх особистості. Йдеться про, специфіку їх вольової організації, психологічних властивостей тривожності та агресивності.

Відомо, що ці властивості досить складно піддаються психологічній корекції саме у підлітків цієї категорії. Оскільки найбільш враженою при цих порушеннях є свідомість та самосвідомість, призначення яких у забезпеченні різноманітних форм особистості цих підлітків. Також, тривають дискусії з приводу специфіки становлення особистості при порушеннях розумового розвитку. Водночас, незаперечним є факт, що підліток з порушеннями розумового розвитку представляє собою індивіда, який функціонує в соціальних стосунках та інтегрується в різноманітні сфери життєдіяльності суспільства та держави. Це створює підстави до визначення його в якості особистості. Відомо, що поведінка є не лише зовнішнім вираженням ставлення підлітка до оточуючої його дійсності, а й складним механізмом прояву його внутрішнього ставлення до зовнішнього оточення, то ми припустили, що сформованість сфер особистості, таких як когнітивна, емоційна та поведінкова, надасть підстави до констатації показників їхньої особистості як вагомих складових опанувальної поведінки.

Теоретичний аналіз дозволив констатувати, що вибір копінг-стратегій поведінки визначається такими якісними характеристиками як «ефективність (продуктивність)/неефективність (непродуктивність)», а за критерієм ефективності береться зниження відчуття уразливості у складних життєвих ситуаціях [50]. Е. Фрайденберг та Р. Льюїс зазначають, що опанування способами ефективної копінг-поведінки в складних життєвих ситуаціях необхідне, але особистість сама вирішує та обирає стратегії їх використання. На думку авторів, поведінку можна вважати продуктивною, якщо в результаті взаємодії з проблемною ситуацією людина усвідомлює значущість її вирішення, знаходить свій індивідуальний варіант подолання, робить певні дії в цьому напрямку, задовольняє свої актуальні потреби та відновлює свій комфортний психологічний стан. Для цього необхідне усвідомлення ситуації і способів, що дають змогу ефективно опанувати нею. Це вказує на проблему сформованості умінь особистості вчасно застосувати копінг-стратегії в поведінці [14].

Відповідно, ми обрали показники вольової сфери поведінки для визначення стану функціональності свіомого управління поведінкою цими підлітками. Діагностика вольової організації особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку ґрунтувалася на встановленні стану сформованості таких особистісних якостей, як ціннісно-сміслова організація особистості, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самоволодіння, самостійність, загальний показник вольової організації особистості. Ми переконані, що вольові якості є основним підґрунтям для появи будь-якого виду опанувальної поведінки цих підлітків (таблиця 2.4).

Емпіричне дослідження дало можливість виявити, що здебільшого сформованість практично всіх вольових якостей у підлітків визначено на середньому рівні, тобто розвинені вони тією мірою, яка є достатньою для типової поведінки, що є предметом діяльності педагогів та вихователів. Тобто, активно формується у процесі опанування ними навчальною та позанавчальною діяльністю в системі спеціальної загальноосвітньої установи (див. табл. 2.5, 2.6, 2.7).

Таблиця 2.5

**Психологічний аналіз вольових якостей особистості
підлітків з розумовою відсталістю 10-13 років
(за методикою дослідження вольової організації особистості)**

Шкали вольових якостей особистості	Представленість вольових якостей особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Ціннісно-сміслова організація особистості	60	37	3
Організація діяльності	47	46	7
Рішучість	41	48	11
Наполегливість	42	42	16
Самоволодіння	39	53	8
Самостійність	30	61	9
Загальний показник вольової організації особистості	52	39	9

Діагностика вольової організації в підлітків 10-13 років та отримані результати дають підстави стверджувати, що найменш сформованими є ціннісно-вольова організація особистості 60%, та загальний показник вольової організації особистості 52%. Поряд з цим, середній рівень показників самоволодіння (53%) та самостійності (61%) пояснюється нами як функціональність в системі навчальної діяльності, що не підтверджує діяльність свідомості, а швидше вазує на дотримання правил та норм в межах освітнього процесу. Це дозволяє стверджувати, що опанувальна поведінка цих підлітків є недостатньо керованою, а це значить, що вона забезпечується психологічними механізмами ізоляції та є деструктивною.

Таблиця 2.6

**Психологічний аналіз вольових якостей особистості
підлітків з порушеннями розумового розвитку 14-15 років
(за методикою дослідження вольової організації особистості)**

Шкали вольових якостей особистості	Представленість вольових якостей особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Ціннісно-сміслова організація особистості	52	43	5
Організація діяльності	40	51	9
Рішучість	31	52	17
Наполегливість	40	44	16
Самоволодіння	32	57	11
Самостійність	20	64	16
Загальний показник вольової організації особистості	45	43	12

Дещо інша тенденція спостерігається у підлітків 14-15 років. Показники низького рівня сформованості також по шкалам «ціннісно-сміслова організація особистості» (52%) та «загальний показник вольової організації особистості» (45%) у співвідношенні з показниками середнього рівня за цими шкалами 43% і 43% відповідно вказує на конструктивну

тенденцію змін на користь формування свідомості та самосвідомості, що є основними механізмами при забезпеченні конструктивної опанувальної поведінки.

Таблиця 2.7

**Психологічний аналіз вольових якостей особистості
підлітків з порушеннями розумового розвитку 16-18 років
(за методикою дослідження вольової організації особистості)**

Шкали вольових якостей особистості	Представленість вольових якостей особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Ціннісно-смилова організація особистості	48	41	11
Організація діяльності	39	49	12
Рішучість	30	52	18
Наполегливість	32	49	19
Самоволодіння	23	59	18
Самостійність	16	69	15
Загальний показник вольової організації особистості	42	41	17

Недостатньо конструктивною є динаміка змін у підлітків 16-18 років. Здебільшого показники практично є суттєво незмінними: ціннісно-смилова організація особистості 48% та загальний показник вольової організації особистості 42%. Це є підставою до констатації, що опанувальна поведінка формується і за відсутності фахового втручання в її функціональність здебільшого визначається як деструктивна. Та відмінною особливістю є та, що забезпечується вона механізмом адикції.

Поряд з цим, доречно описати певні суперечності, що виявлено в процесі діагностики:

- підлітки з порушеннями розумового розвитку мають вольові якості;

- опанувальна поведінка цих підлітків має показники рішучості, наполегливості, самоволодіння та самостійності, що здебільшого проявляються в навчальній та трудовій діяльності;

- спостерігається, що негативні дії та вчинки цих підлітків також супроводжуються рішучістю та наполегливістю (часто підлітки досить жорстоко ставляться до інших однолітків, які за окремими параметрами їм не подобаються; досить часто вони зривають навчальний процес у одних і тих же учителів (похилого віку); вони здатні здійснювати агресивні напади на батьків або тих, хто їх заміняє та ін.).

Таким чином, вагомого значення набуває той факт, що ці властивості є сформованими. Водночас необхідно експериментальним шляхом перевірити – як саме підлітки використовують ці властивості в опанувальній поведінці.

Вочевидь, опанувальна поведінка та її характер здебільшого обумовлюється показниками сформованості ціннісно-сміслової організації особистості цих підлітків. Водночас, саме ці показники у них не формуються природним шляхом. Вони можуть бути сформовані лише в межах організації ґрунтовної психологічної роботи з впливу на поведінку підлітків. Таким чином, стан сформованості показників вольової організації особистості підлітків з розумовою відсталістю переконливо доводить існування стійкої тенденції недостатньої сформованості таких вагомих показників їхньої опановуючої поведінки як ціннісно-сміслова організація особистості та організація діяльності, яка, на жаль, у розрізі цього вікового періоду формується повільно.

Дослідження опанувальної поведінки ґрунтувалося на вивченні тих явищ психічної діяльності підлітків з розумовою відсталістю, що впливають на їхню поведінку та формуються в результаті становлення їхньої особистості. Вагомого значення у цьому контексті набуває функціонування тривожності та агресивності як психологічних властивостей цих підлітків. Як відомо, сформованість таких властивостей, їх недостатньо конструктивний вплив на загальне тло функціонування особистості підліткового віку

призводить до появи акцентуацій особистості як крайніх показників психічного здоров'я. А це, в свою чергу, причиною обумовлює появу низки таких проявів у поведінці як негативізм, конфліктність, підступність, презирство, наклепи, вербальна і фізична агресія та ін. З огляду на той факт, що підліткам порушеннями розумового розвитку досить складно здійснювати аналітико-синтетичну діяльність в оцінці власних дій і вчинків та аналогічних оцінок дій та вчинків оточуючих, це призводить до того, що вони досить часто є «заручниками» негативно спрямованих маніпуляцій.

Встановлення особливостей тривожності як психологічної властивості цих підлітків здійснювалося за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса. Методика виявляє рівні та характер тривожності підлітків, що виникає внаслідок специфіки організації їхньої навчальної діяльності та впливу на функціонування його особистості та поведінки. Вона включає в себе 58 суджень, які вимагають прямих відповідей «так» або «ні». Умовно сформованість тривожності в якості особистісної властивості автор методики диференціює на синдроми. Йдеться про:

- синдром загальної тривожності підлітка;
- синдром переживання соціального стресу;
- синдром фрустрації потреби у досягненні успіху;
- синдром страху самовираження;
- синдром страху перевірки знань;
- синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих;
- синдром низької фізіологічної стресостійкості;
- синдром страху у відношеннях із учителями.

Процедура діагностики фіксувалася в протоколі спостереження. Отримані експериментальні результати дають можливість виявити стан сформованості тривожності як особистісної властивості підлітків з розумовою відсталістю (див. табл. 2.8, 2.9, 2.10).

Таблиця 2.8

**Психологічний аналіз стану тривожності та синдромів її вираженості у підлітків з порушеннями розумового розвитку 10-13 років
(за методикою Філіпса)**

№ п/п	Синдроми тривожності	Стан сформованості (досліджувані у %)		
		Високий	Середній	Низький
1	Синдром загальної тривожності	44	42	16
2	Синдром переживання соціального стресу	22	53	15
3	Синдром фрустрації потреби у досягненні успіху	32	36	32
4	Синдром страху самовираження	22	45	33
5	Синдром страху перевірки знань	37	44	19
6	Синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих	23	39	38
7	Синдром низької фізіологічної стресостійкості	21	31	48
8	Синдром страху у стосунках з учителями	41	42	17

Таблиця 2.9

**Психологічний аналіз стану тривожності та синдромів її вираженості у підлітків з порушеннями розумового розвитку 14-15 років
(за методикою Філіпса)**

№ п/п	Синдроми тривожності	Стан сформованості (досліджувані у %)		
		Високий	Середній	Низький
1	Синдром загальної тривожності	40	52	8
2	Синдром переживання соціального стресу	31	43	16
3	Синдром фрустрації потреби у досягненні успіху	41	46	13
4	Синдром страху самовираження	34	42	24
5	Синдром страху перевірки знань	28	40	32
6	Синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих	30	42	28
7	Синдром низької фізіологічної стресостійкості	33	37	30
8	Синдром страху у стосунках з учителями	26	39	35

**Психологічний аналіз стану тривожності та синдромів її
вираженості у підлітків з порушеннями розумового розвитку 16-18 років
(за методикою Філіпса)**

№ п/п	Синдроми тривожності	Стан сформованості (досліджувані у %)		
		Високий	Середній	Низький
1	Синдром загальної тривожності	47	45	8
2	Синдром переживання соціального стресу	31	49	20
3	Синдром фрустрації потреби у досягненні успіху	39	37	24
4	Синдром страху самовираження	31	47	22
5	Синдром страху перевірки знань	30	34	26
6	Синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих	29	41	30
7	Синдром низької фізіологічної стресостійкості	25	34	41
8	Синдром страху у стосунках з учителями	29	28	43

Виявлено, що вікові показники у межах підліткового віку значно впливають на вираженість тих чи інших синдромів. Так у підлітків 10-13 років встановлено високі показники синдрому загальної тривожності (44%) та синдрому страху у відносинах з учителями (41%). У підлітків 14-15 років – синдром фрустрації потреби у досягненні успіху (41%) та синдром загальної тривожності (40%). У підлітків 16-18 років – найбільш високі показники синдрому загальної тривожності (47%) та синдрому фрустрації потреби у досягненні успіху (39%).

Здійснивши інтерпретацію отриманих результатів, ми дійшли висновку, що у всіх підлітків, яких було діагностовано, встановлено наявність тривожності як особистісної властивості. Така тенденція є притаманною і для підлітків, в яких немає порушень розумового розвитку. Загальна тенденція існування тривожності у підлітковому віці

підтверджує й той факт, що порушення розумового розвитку є сприятливими факторами щодо підвищення тривожності. Ігнорування високих показників тривожності, як було вище зазначено сприяє появі акцентуацій. Водночас, з огляду на той факт, що акцентуації є достатньо дослідженими вченими як при нормі розвитку, так і при його порушеннях у підлітковому віці, у межах цього дослідження діагностика цих рис не здійснювалась.

Високі показники за синдромом загальної тривожності дають підстави стверджувати, що підлітки з порушеннями розумового розвитку перебувають в ситуації шкільної міжособистісної взаємодії, яка характеризується циркуляцією тривожності в навчальному та позанавчальному процесах. Зрозуміло, що тривожність притаманна практично всім сферам життєдіяльності підлітків. Зростаючий рівень пубертатних змін, зміна провідної діяльності (в реалізації якої у підлітків саме цієї категорії існує низка відмінностей), потреба у створенні дружньо-інтимних стосунків, відсутність стійкої саморегуляції та підвищений рівень потреби у встановленні міжособистісних взаємодій з іншими в неформальних стосунках – все це викликає підвищення рівня тривожності у підлітків з порушеннями розумового розвитку. Також посилення та укріплення тривожності в якості особистісної властивості відбувається і в системі сімейної та родинної взаємодії. Здебільшого негативізм в родині сприяє підвищенню тривожності підлітка, а також загальна амбівалентність міжособистісних стосунків у сім'ї впливає на її стійкість. Тривале переживання підлітком тривожності причинообумовлює появу реактивності в якості показника їх опанувальної поведінки. Як реактивне утворення тривожність вказує на амбівалентність підлітка, високу конфліктність та негативізм як засоби зменшення напруження, що переживає підліток під впливом тривожності. Як наслідок, висока реактивність підлітка, підвищена ефективність та нездатність впоратися з нею самотійно й виступає ознакою синдрому

загальної тривожності підлітка.

Також дослідження тривоги створює підстави до опису реактивного та гіперболізованого видів опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. В обґрунтуванні змісту методики знаходимо трактування тривоги як основи реактивності особистості [1]. Тривога-стан, яка визначається Р. Меєм, – це переживання тривоги підлітками, що є невизначеним станом, дискомфортом та сприяє появі довготривалого переживання підлітком невизначеності. Тривога-властивість – це функціонування тривоги в якості властивості особистості, що виявляється в надмірній стурбованості, переживанні, різноманітних страхах, невпевненості, очікуванні неуспіху та страху самовираження.

Підлітки з порушеннями розумового розвитку демонструють показники тривоги-властивості, що виражається в їхній поведінці. Поряд з цим, встановлено, що у цих підлітків тривожність має специфічне вираження в поведінці. Чим вищою є тривожність, тим більшим є негативізм та агресивність і насильництво в поведінці, що вказує на реактивність поведінки цих підлітків (практично відсутнє усвідомлення власної тривоги) та гіперболізацію (надмірність в переживанні емоційних проявів тривоги). Такі підлітки ізолюються від оточення, уникають взаємодії, не можуть поділитися внутрішніми переживаннями та уникають контакту. Це підтверджується тим, що саме у підлітків 16-18 років синдром загальної тривожності виражений найбільше. Їм найскладніше звернутися за допомогою у переживанні неуспіхів та невдач. Вони уникають контактів, навіть коли їм пропонується допомога. В контакті з психологом вони нехтують переживаннями, демонструючи ігнорування проблеми, використовуючи брехню та фантазування. Все це впливає на їхню здатність у подоланні тривожності та у подальшому причинообумовлює підвищення їхньої невротизації. Можна вказати, що синдром загальної тривожності сприяє формуванню опанувальної

поведінки за реактивним та гіперболізованим типами і підвищує рівень особистісного неблагополуччя цих підлітків.

Також у підлітків 10-13 років виявлено високі показники синдрому страху у відносинах з учителями (41%). Оскільки, як було зазначено вище, у дітей з порушеннями розумового розвитку спостерігається відставання в формуванні новоутворень вікових періодів, зокрема, у формуванні провідної діяльності. Підлітковий вік – це вік, в якому навчальна діяльність змінюється на навчально-трудова та інтимно-дружнє спілкування. У контексті педагогічної психології, домінантною вважається навчально-трудова діяльність. Вочевидь, що у цьому віковому періоді розпочинається активна підготовка дітей з порушеннями розумового розвитку до самостійного життя шляхом формування навичок трудової діяльності, а згодом – професійно-трудова та професійної діяльності в межах профільного навчання. Підлітки 10-13 років здебільшого зорієнтовані на вчителя (що притаманно навчальній діяльності) та мають недостатню самостійність у реалізації завдань навчально-трудова діяльності. Саме тому тривожність за показниками цього синдрому у підлітків цього підперіоду є найбільш активною.

У підлітків 16-18 років також виявлено показники високого рівня сформованості синдрому фрустрації потреби у досягненні успіху (41%). Ми припускаємо, що цей синдром взаємообумовлюється тенденціями взаємодії підлітків та значимих інших у навчальній та позанавчальній діяльності – вчителів, батьків. З одного боку, підлітки повинні вже мати сформовані навички навчальної і трудової діяльності. З іншого – недостатня динаміка формування їхньої пізнавальної діяльності значно уповільнює формування цих навичок. Як результат, підлітки недостатньо зорієнтовані на прийняття рішення та досягнення успіху в його реалізації, оскільки вони емоційно реагують на будь-яку діяльність. Недостатня усвідомленість власної діяльності та складність в усвідомленні конкретних дій, що її забезпечують, недостатньо конструктивно

впливають на формування їхньої опановуючої поведінки. Як результат, цей синдром негативно впливає на формування їхніх копінг-ресурсів.

Загальним для всіх підлітків є сформованість тривожності в якості стійкої психологічної властивості, на що вказують отримані високі показники за такими синдромами: синдром загальної тривожності (ЕГ 1 – 44% ЕГ 2 – 40%; ЕГ 3 – 47%), синдром страху самовираження (ЕГ 1 – 22% ЕГ 2 – 34%; ЕГ 3 – 31%), синдром переживання соціального стресу (ЕГ 1 – 22% ЕГ 2 – 31%; ЕГ 3 – 31%), синдром страху перевірки знань (ЕГ 1 – 44% ЕГ 2 – 40%; ЕГ 3 – 30%).

Таким чином, результати діагностики дають підстави констатувати, що тривожність як особистісна властивість носить стійкий характер, що підтверджується високим рівнем синдрому загальної тривожності, який притаманний усім підліткам, яких було досліджено. Встановлено, що тривожність у ранньому підлітковому віці обумовлюється надмірним її переживанням у стосунках з учителем, у підлітків 14-15 років – тривожність з приводу організації власної діяльності та прийнятті рішення щодо ефективності її реалізації. Старшим підліткам притаманна висока тривожність, що можна інтерпретувати як закономірність розвитку у межах цього вікового періоду, а саме нагальна потреба вирішувати завдання переходу в професійно-трудову діяльність та самостійне життя. Надмірність переживання тривожності та гіперболізація страхів самими підлітками й зумовили обґрунтувати види опанувальної поведінки: реактивна та гіперболізована.

На підтвердження існування реактивної та гіперболізованої опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку, що формується внаслідок функціонування психологічних властивостей тривожності та агресивності з одночасно домінуючими низькими показниками стану сформованості ціннісно-вольової організації їх особистості та загального показника цінносно-вольової організації, ми вважали за необхідне підтвердити існування агресивності в якості

психологічної особливості їх опанувальної поведінки. Поряд з цим, дослідження особистості у підлітковому віці неможливе без виявлення стану сформованості агресивності як особистісної властивості. Саме у підлітковому віці агресивність виступає чи не найбільш важливою проблемою функціонування й дитини з порушеннями розумового розвитку. Обумовлюється ця проблема й суперечностями самого вікового періоду. Підлітки з урахуванням пубертатних змін, уявляють себе дорослими та вимагають від оточуючих ставитись до них як до дорослих. Водночас їхня соціальна роль та статус, що закріплені на законодавчому рівні позицією дитини, що залежить від батьків, – не дає підстав для ставлення до них як до дорослих людей. Як наслідок, повна матеріальна залежність від дорослих також породжує низку негативних ставлень та переживань підлітка у стосунках як з дорослими, так і з однолітками. Слід пам'ятати й про високу тривожність цих підлітків, що досить часто причиною обумовлює негативні агресивні випадки у поведінці.

Ми припускаємо, що високий рівень тривожності будь-якої форми та її стійкість не лише може вказувати на сформованість агресивності як особистісної властивості, але й засвідчувати агресивність як форму самоствердження та здобуття права на власну автономію. У підлітків з порушеннями розумового розвитку агресивність досить часто носить відверте вираження насильницьких дій у ставленні до іншої людини на яку ця агресія спрямована. Вони схильні не лише використовувати різноманітні антисоціальні звернення до оточуючих, особливо до близьких людей, але й досить часто вони використовують агресивність як форму самоствердження. Це найбільш деструктивна тенденція, оскільки саме ці форми агресивності й вказують на нормативно-правові порушення.

У контексті нашого дослідження ми вважаємо, що за норми сформованості та адекватності вираження агресивності як особистісної властивості вона є необхідним показником опанувальної поведінки та

сприяє активності підлітків у досягненні мети й реалізації будь-якої діяльності. Водночас агресивність, яка носить руйнівний характер, також є показником, що становить основу опановуючої поведінки з реактивними та гіперболізованими типами.

Нами було використано методику діагностики стану агресії Басса – Дарки. Автори методики диференціюють агресію на стан та особистісну властивість – агресивність. Проблема функціонування агресивності виникає тоді, коли йдеться про адекватність її вираження як у ставленні підлітка до самого себе, так і до інших. Надмірно високий показник агресивності в поведінкових паттернах підлітка з порушеннями розумового розвитку детермінує прояви жорстокості та ворожості, досить часто з нанесенням ушкоджень іншій людині чи самому собі.

У змісті методики також використовується й диференціація понять «агресія» та «ворожість», де остання – це реакція, що сприяє формуванню негативних почуттів і негативних оцінок суб'єктом щодо людей і подій. Також встановлено види агресії:

- фізична агресія, яка характеризується використанням фізичної сили проти іншої людини;
- ухильна агресія – її спрямованість реалізується непрямим шляхом або вона ні на кого не спрямована;
- роздратування – готовність суб'єкта до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (грубість, запальність);
- негативізм – опозиційна манера в поведінці суб'єкта від пасивного спротиву до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів;
- образа – заздрість і ненависть до оточуючих суб'єктів за реальні чи вигадані ним самим дії;
- підозра – визначається в діапазоні від недовіри й обережності по відношенню до людей до переконання у тому, що інші люди планують і наносять шкоду;
- вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через

форму (крик), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози);

- почуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, яка вчиняє зло, а також відчуття докорів сумління.

Автор диференціював агресію на мотиваційну, що виступає як прямий прояв реалізації притаманних особистості деструктивних тенденцій, та інструментальну – як засіб досягнення мети. Мотиваційна та інструментальна агресія можуть здійснюватися як під контролем свідомості, так і поза ним. Відповідно, виявлення специфіки мотиваційної та інструментальної агресії в підлітків з розумовою відсталістю дає можливість виявити внутрішні основи до формування та функціонування їхньої опановуючої поведінки. Ця методика включає 75 висловлювань, на які досліджуваний підліток відповідає з чотирьох оцінюючих позицій: «так», «можливо, так», «можливо, ні», «ні». Результати опрацьовуються у два етапи. Перший етап дає можливість вирахувати показники та форми агресії: фізична, вербальна, непряма, негативізм, роздратування, підозрілість, образа, почуття провини. Сутність другого етапу опрацювання результатів методики полягає у визначенні індексу агресивності та ворожості.

Отримані результати діагностики стану сформованості агресії та ворожості досліджуваних підлітків з порушеннями розумового розвитку дали можливість визначити найбільш високі показники за такими формами агресії: почуття провини (ЕГ 1 – 33,8%; ЕГ 2 – 34,5%; ЕГ 3 – 33%), образа (ЕГ 1 – 34,2%; ЕГ 2 – 31%; ЕГ 3 – 31,9%), підозрілість (ЕГ 1 – 29,5%; ЕГ 2 – 30,6%; ЕГ 3 – 30,9%), фізична агресія (ЕГ 1 – 29,5%; ЕГ 2 – 30,6%; ЕГ 3 – 30,9%).

У свою чергу, ухильна, чи непряма агресія (ЕГ 1 – 19,5%; ЕГ 2 – 22,7%; ЕГ 3 – 21,8%), вербальна (ЕГ 1 – 20,8%; ЕГ 2 – 20,8%; ЕГ 3 – 20,1%) і негативізм (ЕГ 1 – 24,1%; ЕГ 2 – 20,3%; ЕГ 3 – 24,1%) також є

значущими показниками функціонування особистості цих підлітків (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Психологічний аналіз стану агресії та форм її представленості
у підлітків з порушеннями розумового розвитку 10-13 років
(за опитувальником Басса – Дарки)**

Шкали прояву та форм агресії	Показники типів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Фізична	23,3	47,2	29,5
Ухильна	34,2	46,3	19,5
Роздратування	51,2	34,6	14,2
Негативізм	41,3	34,6	24,1
Образа	35,6	29,2	34,2
Підозрілість	23,3	47,2	29,5
Вербальна	33,5	45,7	20,8
Почуття провини (аутоагресія)	41,7	24,5	33,8

Таблиця 2.12

**Психологічний аналіз стану агресії та форм її представленості у
підлітків з порушеннями розумового розвитку 14-15 років
(за опитувальником Басса – Дарки)**

Шкали прояву та форм агресії	Показники типів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Фізична	21,3	48,1	30,6
Ухильна	28,3	49	22,7
Роздратування	54,4	32,1	13,6
Негативізм	44,1	35,6	20,3
Образа	35,8	33,2	31
Підозрілість	21,3	48,1	30,6
Вербальна	34,3	45,6	20,1
Почуття провини (аутоагресія)	41,5	24	34,5

**Психологічний аналіз стану агресії та форм її представленості
у підлітків з порушеннями розумового розвитку 16-18 років
(за опитувальником Басса – Дарки)**

Шкали прояву та форм агресії	Показники типів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Фізична	23,4	45,7	30,9
Ухильна	32,2	46	21,8
Роздратування	54,4	33,1	12,5
Негативізм	41,7	34,2	24,1
Образа	34,6	33,5	31,9
Підозрілість	23,4	45,7	30,9
Вербальна	34,8	45,1	20,1
Почуття провини (аутоагресія)	41,3	25,7	33

У контексті опису психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку вагомим значення мали такі показники та описи агресії як почуття провини, або аутоагресія. Тривалість переживання підлітком цих форм агресії призводить до підсилення реактивності та гіперболізації в їх переживанні та впливає на функціональність їх опанувальної поведінки.

Оскільки почуття провини відображає систему самовідношення підлітка й ґрунтується на сприйманні себе як малоцінного та нікчемного. У поведінці це може виявлятися надмірною пригніченістю та лабільністю до психо- та соціопатичних проявів. Ці підлітки мають найчастіше тенденцію все вирішувати агресивними та насильницькими випадками до людей, на яких спрямовано агресію. Практично вони не здатні опановувати нею.

В опанувальній поведінці образа виступає в якості форми агресії, що ґрунтується на проявах заздрості та ненависті до оточуючих. Образа в якості реактивного утворення (йдеться про часову локалізацію цієї форми агресії)

провокує загострення, регресію та деструкцію поведінки підлітка загалом. Основу такої деструкції складають негативно спрямовані поведінкові дії проти іншого, які є результатом його уяви та фантазії. Образа виражається прямими агресивними діями, її основне призначення – будь-яким чином покарати того, хто образив. Опанувальна поведінка підлітків з надмірно вираженою образою носить відверто агресивний характер і спрямована на досягнення мети будь-яким способом.

Наявність високого рівня підозрілості привносить в опанувальну поведінку підлітків з порушеннями розумового розвитку відмінні риси. Йдеться про розгляд підозрілості як параноїдальної риси особистості. Наявність підозрілості у поведінці підлітка вказує на негативну тенденцію і вимагає додаткових діагностичних заходів.

Опанувальна поведінка з домінантністю фізичної агресії може вказувати на прагнення підлітка до лідерства у групі. Причому таким підліткам не притаманні докори сумління з приводу завдання фізичної шкоди іншим. Вони переконані в своїй правоті та спрямовують усі свої зусилля на виправдання власної позиції. У більшості випадків вони горді за свої агресивні випадки, практично ніколи не шукають інших форм ставлення. Поведінка цих підлітків досить часто сигналізує соціопатичність чи психопатичність, оскільки саме з цим видом агресії вони виступають основними правопорушниками серед цієї вікової категорії правопорушників.

Непряма агресія, вербальна агресія та негативізм мають практично ідентичні показники в досліджуваних підлітків. Вивчення агресії в якості показника опанувальної поведінки дало підстави встановити, що оскільки цим підліткам притаманним є порушення функціонування самосвідомості то і вираження агресивності може бути на рівні дії та на рівні внутрішнього ставлення до іншого. Так, чим меншим є підліток тим більше його агресивність представлена на рівні дії у відповідь на зовнішній подразник, що підтверджує її інструментальний характер. І навпаки, чим старшим є підліток, тим більш вираженою може бути агресія як внутрішнє ставлення до

іншого, йдеться про її мотиваційний характер. Підтвердженням цього є показники індексу агресивності та індексу ворожості (від загальної вибіри досліджуваних підлітків у 12,5% індекс ворожості визначено на низькому рівні, у 31,2 % – на середньому та у 56,2 % – на високому, що дозволяє констатувати сформованість ворожості у формі почуття провини, образи, фізичної агресії та підозрілості). Це дозволяє підтвердити факт того, що для 56,2 % підлітків агресія носить інструментальний характер, тобто є неусвідомленим самим підлітком засобом досягнення мети.

У свою чергу, індекс агресивності, представлений на низькому рівні у 68,7 %, середньому – 25 % та високому – 6,2 %, вказує на той факт, що лише 6,2 % досліджуваних мають стійкий деструктивно спрямований стан агресії. Цей індекс являє собою мотиваційну агресію, що виражає притаманні особистості деструктивні тенденції.

З огляду на те, що інструментальна агресія характерна неусвідомленому використанню агресії підлітками і є реактивною та гіперболізованою. Мотиваційна агресія вказує на відносно усвідомлене агресивне ставлення підлітка до іншої людини. Відповідно реактивність та гіперболізація мають тенденцію на зменшення в межах самого підліткового віку, можемо констатувати, що чим меншим є підліток тим більш вираженою у нього є реактивна та гіперболізована опанувальна поведінка. І чим старшим є підліток, тим менш вираженими є реактивність та гіперболізація в змісті їх опанувальної поведінки.

Проведене експериментальне дослідження та аналіз протоколів обстеження підлітків з порушеннями розумового розвитку дали підстави описати психологічні особливості опанувальної поведінки цих підлітків та визначити умови забезпечення її розвитку, що конкретизовано в авторській моделі опанувальної поведінки цих підлітків (див. рис. 2.1).

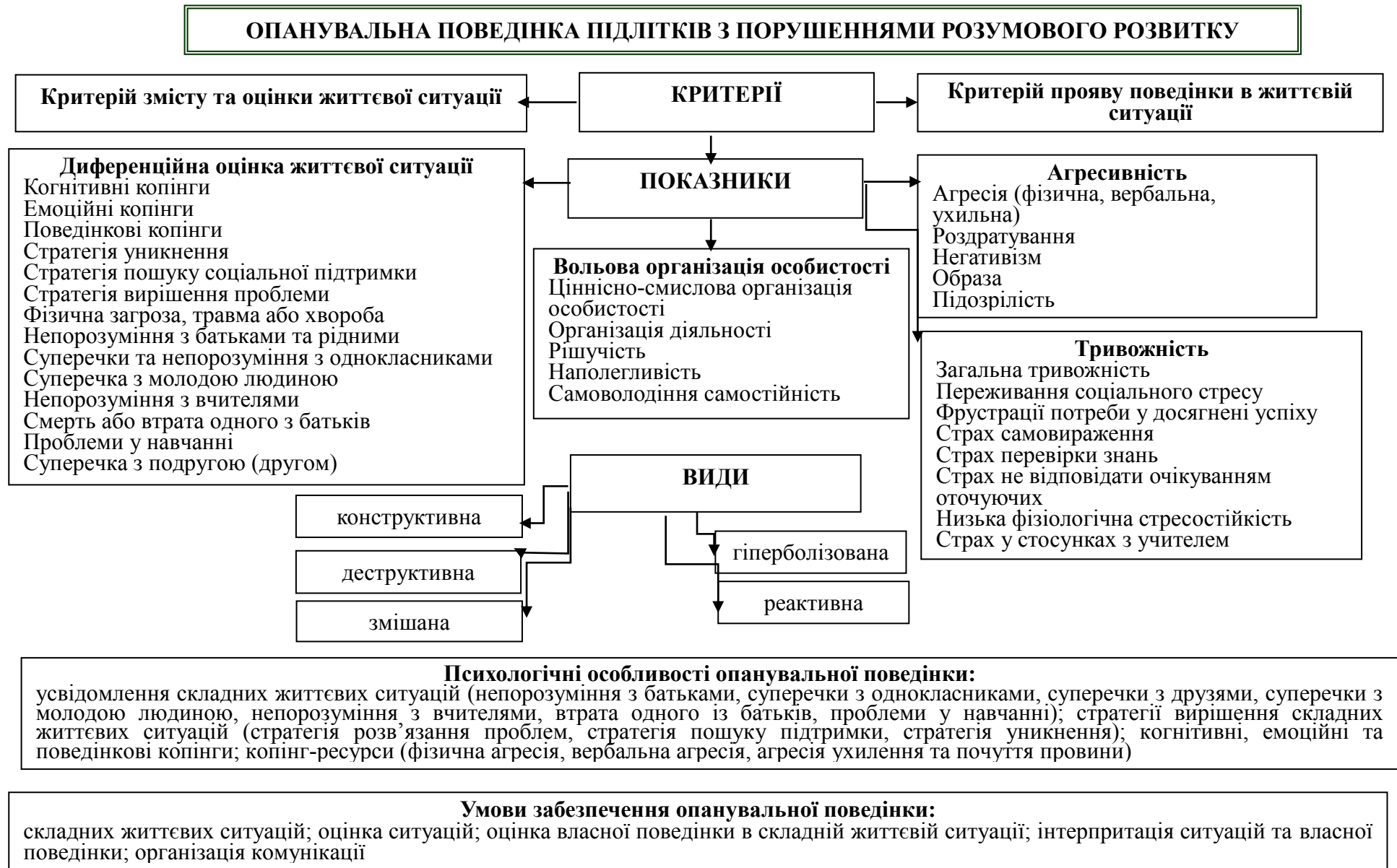


Рис. 2.1. Модель опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Встановлено, що підлітки з порушеннями розумового розвитку мають сформовану опанувальну поведінку. Виявлено, що соціально значимий для підлітка результат від її використання у стосунках з членами сім'ї, педагогами, однолітками та значимими іншими. Так, деструктивний результат (сварка, конфлікт, бійка та ін.) детермінує деструктивну опанувальну поведінку. Конструктивний (сумісне виконання діяльності, елементи дружби та залицяння, прагнення сподобатися іншим, виділитися серед однолітків) – конструктивну опанувальну поведінку. Найчастіше конструктивна опанувальна поведінка досягається підлітком завдяки супутньому контролю з боку дорослого.

Деструктивна опанувальна поведінка спрямована на уникнення складної життєвої ситуації, на відсутність пізнавальної активності та недостатнього усвідомлення ситуації до її вирішення. Здебільшого деструктивна опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку конкретизується психологічними механізмами ізоляції та адикції, конструктивна опанувальна поведінка є результатом тривалої співпраці підлітка з дорослим і виявляється в його здатності звернутися за допомогою до дорослого. Змішана форма опанувальної поведінки виявляється в емоційно-реактивному реагуванні на стимули життєвих ситуацій та відсутність до усвідомлення власної реактивності. Ці положення було виявлено за результатами отриманих значень сили зв'язку $r > 0.50$ та $r > 0.70$ (див. рис. 2.2). Встановлено, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманне застосування здебільшого деструктивної опанувальної поведінки.

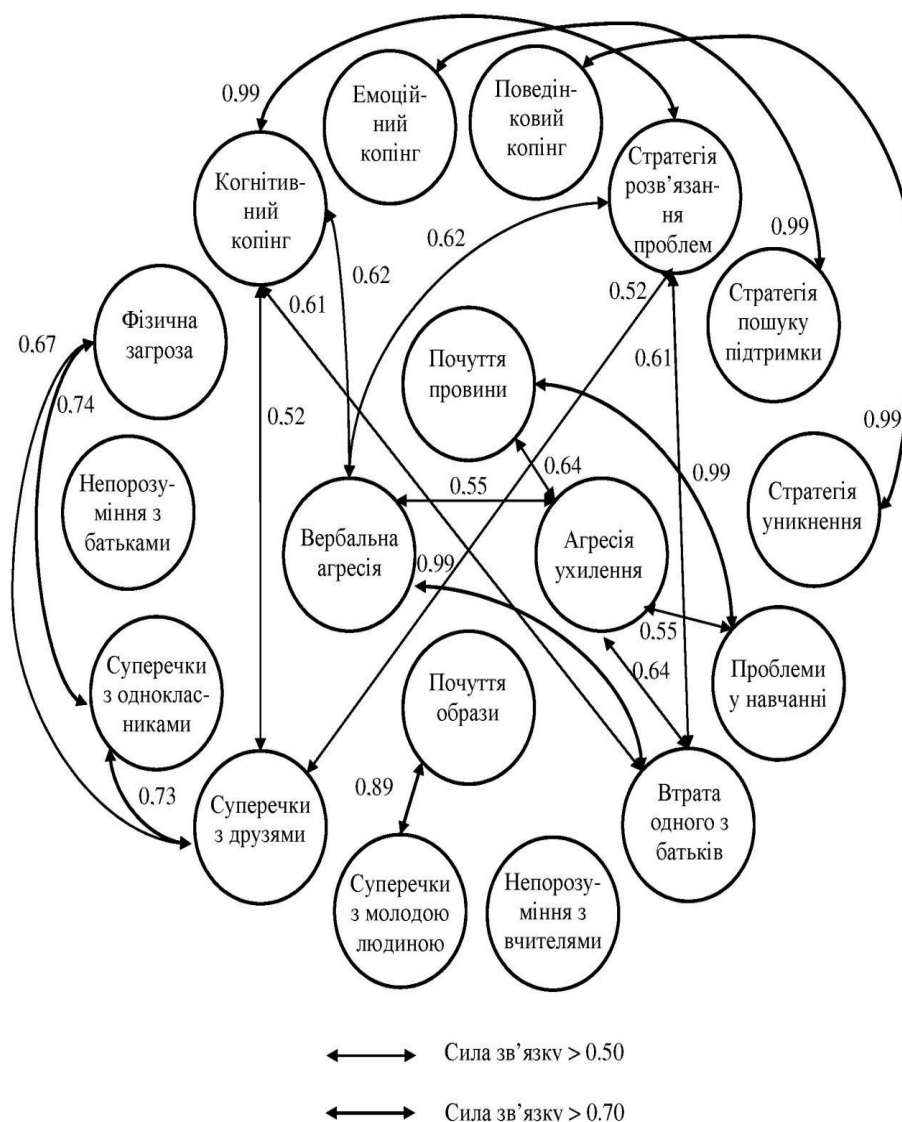


Рис. 2.2. Корелограма опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Таким чином, дослідження стану сформованості вольової організації особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку, їх агресивності та тривожності дало підстави до встановлення психологічних особливостей цієї поведінки та опису реактивності й гіперболізованості в якості видів цієї поведінки.

Висновки до другого розділу

1. Експериментально доведено та описано зміст поняття «опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку» –

це така форма поведінки, основними психологічними механізмами якої є ізоляція, адикція, що визначається слабкістю пізнавальної діяльності, несформованістю здатностей до усвідомлення й диференціації життєвих ситуацій та вибору адекватних форм реагування на них. Відповідно нами було встановлено, що основними механізмами реалізації опановуючої поведінки підлітками з розумовою відсталістю є ізоляція та адикція.

2. Опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку розподіляється: за критерієм змісту та оцінки життєвої ситуації – конструктивна, деструктивна та змішана; за критерієм прояву поведінки в життєвій ситуації – гіперболізована та реактивна. Виявлено низку суттєвих відмінностей, що є притаманними саме підліткам з порушеннями розумового розвитку. Йдеться про: гіперболізацію ситуацій, які є складними для усвідомлення підлітків; відсутність ініціатив щодо встановлення мотивів розуміння ситуацій; домінантність реактивних поведінкових реакцій як відповідь на ситуацію.

3. Психологічними особливостями опанувальної поведінки встановлено: усвідомлення складних життєвих ситуацій (непорозуміння з батьками, суперечки з однокласниками, суперечки з друзями, суперечки з молодістю людиною, непорозуміння з вчителями, втрата одного із батьків, проблеми у навчанні); стратегії вирішення складних життєвих ситуацій (стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку підтримки, стратегія уникнення); когнітивні, емоційні та поведінкові копінги; копінг-ресурси (фізична агресія, вербальна агресія, агресія ухилення та почуття провини).

4. Діагностика когнітивної, емоційної та поведінкової сфер підлітків з порушеннями розумового розвитку та отримані результати дали підстави стверджувати, що показники сформованості особистісних сфер виступають в якості внутрішніх ресурсів до реалізації поведінки цих підлітків. Це вказує на той факт, що копінг-ресурси опановуючої поведінки підлітків диференціюються на когнітивні, емоційні та

поведінкові ресурси. Переконливо доведено, що найменш сформованими є когнітивні копінг-ресурси. Емоційні копінг-ресурси є найбільш складними, оскільки носять характер реактивності у ставленні до складної життєвої ситуації. Найбільш сформованими є поведінкові копінг-ресурси, оскільки процес освіти передбачає формування поведінки підлітків з розумовою відсталістю на противагу формуванню когнітивних копінгів (що в освіті активно формуються завдяки програмному змісту навчання).

5. Вольова організація особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку та стан сформованості її показників переконливо доводить недостатню сформованість таких вагомих показників опанувальної поведінки як ціннісно-смилова організація особистості та організація діяльності підлітків, яка, на жаль, у розрізі вікового періоду формується досить повільно. Досить конструктивна тенденція спостерігається у віковому розрізі за показниками «самоволодіння» та «самостійність». Спостерігається конструктивна динаміка за показниками «рішучість» та «наполегливість».

6. Доведено, що тривожність є особистісною властивістю підлітків з порушеннями розумового розвитку. Встановлено, що у ранньому підлітковому віці вона обумовлюється надмірними переживаннями у стосунках з вчителем, у підлітків 14-15 років – тривожністю з приводу організації власної діяльності та прийнятті рішення щодо ефективності її практичної реалізації. Старшим підліткам притаманна висока тривожність як умова реалізації професійно-трудової діяльності та переходу у самостійне життя.

7. Виявлено, що опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку обумовлюється показниками характеру агресивності як особистісної властивості та підкріплюється низкою її типових форм, як-от: почуття провини, образу, підозрілість, фізична агресія. У свою чергу, ухильна чи непряма агресія, вербальна і негативізм.

8. Умовами забезпечення опанувальної поведінки є вплив складних життєвих ситуацій; оцінка ситуацій; оцінка власної поведінки в складній життєвій ситуації; інтерпритація ситуацій та власної поведінки; організація комунікації.

РОЗДІЛ 3

КОРИГУВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

3.1 Обґрунтування та опис методики формувального експерименту

Різноманітність складних життєвих ситуацій у соціальній та міжособистісній взаємодії індивідів, особливо в повсякденній життєдіяльності, здебільшого трактується стереотипно її учасниками з позиції «переживання – проживання – вирішення/уникнення». Саме в цій позиції і полягає призначення опанувальної поведінки. У контексті дослідження психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку ми виходили з позиції, що зі зміною їхніх особистісних суб'єктивних позицій в опануванні складною життєвою ситуацією змінюється і сам характер взаємодії з оточуючими.

Розвиток механізмів опанувальної поведінки, оволодіння навичками, що сприяють процесу подолання складних життєвих ситуацій, – важлива і необхідна умова становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Оскільки, як показують події останніх років в Україні, підліток з порушеннями розумового розвитку зіштовхується з такими ситуаціями не лише у переживанні стосунків у сім'ї, родині, в школі, але й у переживанні драматичних подій усього українського суспільства. Традиційно вважають, що прояв тих чи інших способів реагування на складні життєві ситуації залежить від ступеня самоактуалізації особистості – чим вищий рівень розвитку особистості людини, тим успішніше вона долає труднощі. Поряд з цим, у підлітковому віці продовжує формуватися опанувальна поведінка в якості психологічного інструментарію подолання труднощів.

Т. Колосова констатувала сам факт наявності такої поведінки у цих підлітків [81]. Дослідниця переконливо довела, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманна копінг-поведінка з відповідними їй типовими захисними механізмами та висловлюваннями. Такі підлітки рідше, ніж їх однолітки зі збереженим розумовим розвитком, використовують продуктивні стратегії, що призводить до вирішення ситуації («Я-висловлювання» типу: «звертаюсь до себе», «говорю сам з собою»), зміни дії («Я-висловлювання» типу: «гуляю біля дому», «граю» та ін.). У той час як непродуктивні стратегії фізичного насичення («Я-висловлювання» типу: «їм і п'ю») та агресивної поведінки («Я-висловлювання» типу: «б'ю, ламаю, кидаю речі») притаманні більшою мірою підліткам з порушеннями розумового розвитку, що знижує рівень конструктивного вирішення ними складних життєвих ситуацій.

Поряд з цим, ми досліджували опанувальну поведінку підлітків з порушеннями розумового розвитку з позицій встановлення її типових форм, які виявляються у змісті та оцінках підлітками складних життєвих ситуацій (конструктивна, деструктивна та змішана) та у проявах підлітками поведінки в життєвій ситуації (реактивна, гіперболізована). Опанувальна поведінка підлітків у складній життєвій ситуації є стереотипною.

У цьому контексті ми виходили з того, що особливості опановуючої поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку пов'язані з недостатньою пластичністю структури їхньої особистості, недостатньо розвиненою самосвідомістю, зниженою здатністю до навчання, уповільненим накопиченням життєвого досвіду та недостатнім розвитком конструктивної опанувальної поведінки. Переважання стратегії уникнення чи ж використання стратегії вирішення проблем через призму їх змістового наповнення у підлітків з порушеннями розумового розвитку мають суттєво відмінний контекст.

У межах констатувального дослідження ми виявили, що за запропонованими описами Дж. Амірхана основних стратегій, стратегія вирішення проблеми також є притаманною підліткам з порушеннями розумового розвитку. Поряд з цим, характер та зміст її вирішення може не співпадати з тим, як традиційно прийнято його трактувати. Саме тому, у контексті дослідження психологічних особливостей коригувально-розвивальних технологій, ми вважали за необхідне виявити – в який саме спосіб здійснюється вирішення складних життєвих ситуацій цими підлітками і який прояв поведінки супроводжує їх проживання. У цьому контексті ми підтримуємо позицію Т. Колосової, яка дослідивши психологічні захисти цих підлітків переконливо довела, що найбільш притаманною для них є стратегія уникнення вирішення проблем засобами психологічних захистів регресії та відмови.

У межах нашого дослідження ми встановили, що підліткам притаманна опанувальна поведінка з домінантною стратегією уникнення та стратегією пошуку соціальної підтримки (в поодиноких випадках). Також у них є й стратегія вирішення проблеми, до якої вдаються переважно ті підлітки, в яких відсутні вторинні відхилення розвитку поведінки та особистості і вони здатні вирішувати проблеми, але здебільшого маніпулятивним шляхом. І в цьому контексті вагомим значення набуває недостатність сформованості самосвідомості цих підлітків та невідповідність динаміки розвитку їх емоційно-вольової сфери віковим показникам. При зіштовхуванні з проблемною ситуацією вони балансують між двома стратегіями: уникнення та звернення за допомогою. Водночас підлітки, які мають порушення поведінки та особистості і в межах нашого дослідження мають високі показники агресивності, у більшості випадків використовують стратегію вирішення проблеми в межах деструктивної форми опановуючої поведінки. Це рішення є найчастіше ситуативним та підпорядкованим зовнішньому стимулюванню з боку інших. Підтвердженням цьому є нездатність

підлітків оцінювати складну життєву ситуацію об'єктивно, добираючи як емоційні, так і когнітивні стратегії. Головним чином внаслідок недорозвиненості емоційної складової їхньої особистості та вольових механізмів підліток обирає поведінкові стратегії, які є ситуативними за характером та афективно-реактивними за проявами.

Враховуючи вищезазначене, було встановлено, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманне застосування, в основному, деструктивної та змішаної опанувальної поведінки. Ми переконані, що опанувальна поведінка здебільшого обумовлюється станом сформованості показників розвитку особистості зазначеної категорії підлітків, які під впливом стійкого порушення розумового розвитку є найбільш вразливими і переважно складно піддаються будь-яким формам психокорекційної роботи на противагу достатньо ґрунтовній корекційно-розвитковій роботі з пізнавальною діяльністю при порушеннях розумового розвитку.

Коригувально-розвивальна технологія (психотренінги розвитку та корекції становлення особистості дитини з порушеннями розумового розвитку, формування елементарної діяльності із самоусвідомлення власних дій та вчинків, підвищення психологічної культури) забезпечує формування механізмів вирішення складних життєвих ситуацій та дозволяє регулювати й упереджувати процеси виникнення деструктивної, реактивної та гіперболізованої опанувальної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Психологічними умовами опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку в межах представленого дослідження є: вплив складних життєвих ситуацій; здатність адекватної оцінки ситуацій; здатність до оцінки власної поведінки в ситуації; спроможність співставити ситуацію та власну поведінку; здатність організовувати комунікацію. Та визначені психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку: усвідомлення

складних життєвих ситуацій (непорозуміння з батьками, суперечки з однокласниками, суперечки з друзями, суперечки з молодого людиною, непорозуміння з вчителями, втрата одного із батьків, проблеми у навчанні); стратегії вирішення складних життєвих ситуацій (стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку підтримки, стратегія уникнення); когнітивні, емоційні та поведінкові копінги; копінг-ресурси (фізична агресія, вербальна агресія, агресія ухилення та почуття провини). Було покладено в розроблені коригувально-розвивальні технології опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. Мета формувального експерименту полягала в обґрунтуванні коригувально-розвивальної технології опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Завданнями експерименту були:

1. Розроблення коригувально-розвивальних технологій фасилітації опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.
2. Розроблення рекомендацій з фасилітації психологічних особливостей опановуючої поведінки цих підлітків.

У такий спосіб ми намагалися активізувати психологічні механізми реалізації підлітками з порушеннями розумового розвитку усвідомленої діяльності (оцінка, контроль, регуляція, усвідомлення та ін.), формування конструктивної опанувальної поведінки при вирішенні складних життєвих ситуацій.

Також вагомим значенням у контексті реалізації коригувально-розвиткової технології є розвиток умінь об'єктивації суб'єктивних почуттів, емоцій, думок, що сприяють усвідомленому вибору конструктивної опанувальної поведінки шляхом формування стратегій вирішення, продуктивних когнітивних, емоційних та поведінкових стратегій та здатностей до диференціації складних життєвих ситуацій. Поряд з цим, фасилітація розвитку опанувальної поведінки передбачала

опанування підлітками змістом, оцінкою та власною поведінкою при зіткненні зі стресогенними факторами, що впливають на вирішення цих ситуацій.

Основними принципами коригувально-розвивальної технології з розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку нами обрано:

1. Психологічний – фасилітація розвитку опанувальної поведінки, створення сприятливого, довірливого психологічного клімату в колективі, робота над реактивністю та гіперболізацією.

2. Потребово-мотиваційний – забезпечення формування у підлітків потреби в саморозвитку та самореалізації.

3. Аксіологічний – допомога в усвідомленні підлітком з порушеннями розумового розвитку цінності власного Я, повноцінної співпраці з навколишнім середовищем.

4. Освітній – підвищення соціальної та особистісної компетенції підлітків, яке досягається шляхом отримання ними інформації про себе і оточуючу дійсність, розуміння власних почуттів і емоцій, отримання знань про можливі способи роботи над їх удосконаленням, турботи про себе, конструктивних способах вирішення складних життєвих ситуацій.

Змістовно коригувально-розвивальні технології з розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку представлено методикою «Фасилітація розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку». Методика включає програму, яка розрахована на 34 навчальні години і складається з 34 занять по 45 хвилин кожне. Переконані, що найбільш ефективними є проведення занять 2 рази на тиждень. Основні форми навчання – індивідуальна і групова робота. Також передбачається самотійна робота, тобто виконання домашніх завдань. Заняття програми поєднані в такі блоки:

1. Введення до коригувально-розвивальної роботи.

2. Розвиток конструктивної опанувальної поведінки.
3. Зниження рівня прояву агресивності, тривожності.
4. Розвиток Я-концепції засобами опанування підлітками стратегії вирішення складної життєвої ситуації та стратегії пошуку соціальної підтримки.
5. Заключний. Підведення підсумків і постановка цілей на майбутнє.

Однією із основних умов реалізації завдань, виокремлених нами у дослідженні, було розвиток психологічних особливостей конструктивної опанувальної поведінки.

Коригувально-розвивальна технологія з розвитку опанувальної поведінки цієї категорії підлітків – це засіб передачі достовірної особистісно і соціально значущої інформації шляхом формування взаємостосунків на основі довіри і рівності під час особливо організованої комунікації, застосовуючи прийоми неформального спілкування.

Основною сутнісною ознакою технологій є забезпечення інтересу розвитку конструктивної опанувальної поведінки у самих підлітків. Тому концептуальною основою технології є формування ініціативи підлітків до розвитку опанувальної поведінки. Впровадження методики в практичну діяльність являє собою процес, що надбудовується на основі вже існуючого навчально-виховного процесу та неформальної взаємодії в шкільному колективі. Сутністю фасилітації розвитку конструктивної опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку виступає набуття школярами власного досвіду вирішення складних життєвих ситуацій (який має формувати у підлітків вміння усвідомленого вибору продуктивних копінг-стратегій), аналізу власних психологічних чинників, що проектують вибір непродуктивних копінг-стратегій (думки, почуття, стереотипи поведінки).

Реалізація коригувально-розвивальної технології здійснювалася в груповій та індивідуальній формах. При цьому використовувалися ще різноманітніші методи: елементи тренінгу поведінки, розвиток особистісно-середовищних ресурсів, когнітивна модифікація і терапія, дискусії, адаптовані елементи мозкового штурму, бесіди, лекції, рольові ігри, психогімнастика, індивідуальна і рольова психотерапія, круглі столи, обговорення.

В основі розроблених та апробованих коригувально-розвивальних технологій покладено комплексний та міждисциплінарний підходи. Методика передбачала наявність спеціальних занять за темами, які співвідносяться зі складними життєвими ситуаціями та конструктивною опанувальною поведінкою, формуванням навичок оцінки проблемної ситуації та способів прийняття рішень, способах подолання особистісних труднощів, криз і міжособистісних конфліктів. При цьому вся структура занять передбачала постійне тренування конструктивної опанувальної поведінки підлітків.

Коректним було б розглянути цей процес на прикладі аналізу змісту і структури певних занять. Хоча, на перший погляд, ситуація в тренінговій групі підлітків з порушеннями розумового розвитку не дуже відрізняється від навчальної. Водночас в її основі лежить інший принцип – не принцип інтелектуального навчання, а емоційний та когнітивно-поведінковий. При цьому активно використовуються й технології психодинамічного підходу, спрямованого на процес усвідомлення, і когнітивного, сфокусованого на розумінні, і гуманістичного, заснованого на ідеї самоактуалізації особистості. Поєднання цих підходів дозволяє учасникам тренінгу не просто отримати необхідну інформацію, а й «тут і на даний момент» пережити складну життєву ситуацію і опанувати нею, а потім, піддавши рефлексії свої думки та переживання, з мінімальною допомогою ведучого вийти на осмислення та узагальнення отриманих результатів. Сама структура занять побудована таким чином, щоб

підсилити емоційну складову. Вправи, які включені до занять, містять компоненти самодослідження, які надалі піддаються обговоренню й аналізу, а також тілесні компоненти. Ці особливості роблять програмні заняття результативнішими. Узагальнююча дискусія про стратегії, які сприяють подоланню складних життєвих ситуацій, повільно переходить в розмову про ресурси опанування ними: фізичні (фізична сила, спритність), соціальні (наявність підтримки), когнітивні (вміння ставити перед собою завдання і послідовно їх вирішувати, здатність до адекватного передбачення наслідків своїх дій), мотиваційно-вольові (вміння мобілізуватися), здатність домовлятися про сумісні дії, правильна оцінка психологічних ресурсів і т.д. Події, які відбуваються в процесі тренінгу, найчастіше оцінюються підлітками з порушеннями розумового розвитку як емоційно стресові (виклик або загроза), рідше як нейтральні, що призводить до великої емоційної напруги. Це має ряд наслідків для учасників. Частина з них боїться саморозкриття (можливої загрози). В той же час, емоційно сприятлива, гуманістична і психологічно підтримуюча атмосфера тренінгу робить цей процес досить значимим і мотивація до саморозкриття збільшується. Інша частина учасників, яка відчуває емоційну напругу, оцінює складні життєві ситуації, які відбуваються під час проведення тренінгу, як виклик, що, відповідно, фасилітує пошук адекватних стратегій опанування та актуалізацію копінг-ресурсів. Таким чином, виокремлюється процес когнітивної оцінки ситуації, який може бути усвідомленим, зрозумілим та піддаватися обговоренню й когнітивній переробці. Необхідно відмітити, що когнітивні процеси під час тренінгу актуалізуються внаслідок високої емоційної включеності учасників. У зв'язку з цим стає зрозумілим, що для запуску активного і регульованого тренером копінг-процесу загалом корисні будь-які емоції, аніж незацікавлене, нейтральне ставлення учасників.

Під час тренінгу проводилась активна робота по зміні соціальної перцепції, як однієї з центральних ланок малоефективного когнітивного

функціонування. Директивний, конфліктний стиль висловлювань деяких підлітків викликав активний зворотній зв'язок членів групи. Виникає керований тренером процес конструктивної конфронтації з такими когнітивними змінними, як, наприклад, абсолютизація будь-якої думки, «чорно-біле» сприйняття складних життєвих ситуацій. Для багатьох розумово відсталих підлітків стає відкриттям, наприклад, той факт, що події, які вони переживають як катастрофічні, багатьма учасниками сприймаються по-іншому. Деяким учасникам з вираженням «істероїдним» компонентом, які переоцінюють зв'язок більшості подій з ними персонально, стає корисним дізнатися, що інші учасники не бачать цього зв'язку. Особливо цінним є той факт, що зворотній зв'язок з приводу когнітивних змін розумово відсталі підлітки отримують не від дорослих ведучих, а від однолітків.

Для окремих учасників найскладнішим є розпізнавання, розшифрування, аналіз поведінки інших учасників. Більша кількість підлітків з порушеннями розумового розвитку інтерпретують нейтральну або навіть доброзичливу поведінку інших як агресивну або засуджуючу. Стиль поведінки таких підлітків в групі можна охарактеризувати як захисно-агресивний. Система вправ, спрямованих на розпізнавання та адекватний вираз власних емоцій, а також на розвиток соціальної перцепції, емпатичної тенденції, суттєво підвищує адекватність когнітивних оцінок більшості учасників і дозволяє їм опанувати унікаючий, захисно-агресивний стиль взаємодії, замінивши його на продуктивний та ефективний.

3.2 Опис психологічних особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Опис психологічних особливостей опанувальної поведінки за результатами математичного оброблення отриманих діагностичних даних визначається в контексті формувального дослідження, оскільки саме

якісний аналіз отриманих кореляційних зв'язків виступає основою до запровадження фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. У розділі 2 (див. рис.2.2.) подано корелограму опанувальної поведінки підлітків, яких було досліджено. Корелограма дала підстави стверджувати функціонування опанувальної поведінки у підлітковому віці та при порушеннях розумового розвитку й існування психологічних особливостей, що констатуються встановленими нами показниками та описуються якісними інтерпретаціями виявлених кореляційних зв'язків.

Емпіричне дослідження опановуючої поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку дало підстави переконливо довести, що такі коригувально-розвивальні технології як психодіагностика та психокорекція, які складають зміст ефективності будь-яких психолого-педагогічних чи соціальних впливів на формування цієї поведінки при наявності порушень у розвитку, є основними умовами ефективності будь-яких психолого-педагогічних втручань. Своєчасна психологічна діагностика має ґрунтуватися на врахуванні характерологічних та особистісних властивостей цих підлітків, їхніх здатностей сприймати та опрацьовувати діагностичний матеріал, а також враховувати специфіку організації ними власної діяльності. Поряд з цим, необхідно враховувати й роль статистичного аналізу результатів, оскільки саме вони дозволяють виявити ті складні зв'язки та домінантні властивості, які й забезпечують сформованість опанувальної поведінки.

На нашу думку, саме ці методи дають підстави не лише встановити психологічні особливості, що детермінують прояв опановуючої поведінки, а й описати в який спосіб вони виступають в якості факторів впливу на загальну тенденцію подолання порушень поведінки при коригувально-розвитковій роботі. Реалізація методики фасилітації розвитку опанувальної поведінки включала в себе обов'язкову констатацію первинної сформованості показників опановуючої поведінки,

ґрунтуватися на цих вихідних показниках й орієнтуватися на поступові перетворювальні зміни у межах кожного етапу цього процесу. В такий спосіб ми у коригувально-розвивальній роботі вбачали використання впливу на певні показники опанувальної поведінки, з метою усунення причини виявленої невідповідності або іншої небажаної ситуації психологічного впливу на кожен показник (що відображає явище цієї поведінки) та опис відповідних ймовірних його змін як під впливом технологічної складової коригувальної роботи, так і при врахуванні динаміки (чи її відсутності).

Також, кореляційний аналіз отриманих результатів психологічної діагностики за коефіцієнтом r -Спірмена дав підстави стверджувати, що опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку характеризується наступними особливостями:

- за домінантними складними життєвими ситуаціями, що визначають специфіку опановуючої поведінки: непорозуміння з батьками, суперечки з однокласниками, суперечки з друзями, суперечки з молодого людиною, непорозуміння з вчителями, втрата одного з батьків, проблеми у навчанні;

- за стратегіями вирішення складних життєвих ситуацій: стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку підтримки, стратегія уникнення;

- за специфікою домінантних стратегій особистісних сфер опановуюча поведінка визначається: когнітивним, емоційним та поведінковим копінгами;

- за специфікою особистісних властивостей: фізична агресія, вербальна агресія, агресія ухилення та почуття провини.

Ці особливості було виявлено за результатами отриманих значень сили зв'язку $r > 0.50$ та $r > 0.70$. Усі інші отримані результати та їх кількісні показники не було встановлено в якості значущих функціональних зв'язків та властивостей, які ними відтворюються. Ми здійснили диференціацію отриманих значимих кореляційних зв'язків за

показниками, які пов'язані з копінгами за особистісними сферами (когнітивний, емоційний та поведінковий), а також за особистісними властивостями, які нами було виявлено через вираження певних особистісних властивостей.

Так, на вибірці підлітків з порушеннями розумового розвитку було виявлено, що їхні когнітивні копінги позитивно корелюють зі стратегією розв'язання проблем ($r > 0.99$), складною життєвою ситуацією «втрата одного з батьків» ($r > 0.61$), «суперечки з друзями» ($r > 0.52$), особистісною властивістю «вербальна агресія» ($r > 0.62$). Підтверджується загальна тенденція того, що раціональні форми опановуючої поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку забезпечуються станом сформованості їхніх здатностей до вирішення складних життєвих ситуацій, з яких втрата одного з батьків є найбільш вагомою для них і вони, в основному, застосовують агресивність у якості позбавлення внутрішньої напруги, природа якої обумовлюється втратою і фрустрованістю. У більшості випадків виявлення цієї агресії спрямовано на однолітків та слабших від підлітка людей. Досить часто ця агресивність набуває форми соціопатичної поведінки з серйозними фізичними ушкодженнями у тому випадку, коли ця вона не контролюється з боку дорослих. Поряд з цим, фрустрованість як особистісна властивість є найбільш складною для цих підлітків і здебільшого долається ними через агресивність. Підтвердження цьому ми знайшли у спостереженнях за фрустрованими підлітками у процесі корекційної роботи.

Емоційний копінг у цих підлітків має один кореляційний зв'язок зі стратегією пошуку підтримки ($r > 0.99$), що підтверджується загальною закономірністю розвитку емоційної сфери при наявності порушень розумового розвитку, а саме бідністю усвідомлення емоцій такими підлітками та пошук джерела у їх переживанні та відтворенні у тісній взаємодії з іншою людиною. У процесі роботи з такими підлітками

найбільш складним є пошук емоційного контакту з ними, котрий є прямо пропорційним наявності психічної травматизації цих підлітків та стану емоційного дискомфорту, який притаманний їх родинному вихованню. Також цей кореляційний зв'язок указує на наявність значимого дорослого – одного з батьків, втрату якого підлітку практично неможливо самотужки пережити. У такий спосіб встановлено, що емоційний копінг є найменш сформованим у цих підлітків в системі їхньої опановуючої поведінки.

Аналогічна тенденція, наявність одиничного кореляційного зв'язку виявлена і в параметрах поведінкового копінгу зі стратегією уникнення ($r > 0.99$). Результати супутніх спостережень за підлітками, яких було досліджено, дають підстави констатувати, що найчастіше в якості поведінкової стратегії у підлітків з порушеннями розумового розвитку виступає стратегія уникнення, оскільки вона є найменш складною і не вимагає додаткових пізнавальних чи емоційних зусиль. Підлітки уникають і навіть тоді, коли по відношенню до них скоюються насильницькі дії. Вони уникають не лише тому, що їм складно усвідомити ці дії в якості акту насильництва проти їх волі, а тому, що досить часто вони довіряють агресору (більш складні форми порушень розумового розвитку з наявними особистісними порушеннями). Ось чому складно виявити та описати цей копінг в якості складової опановуючої поведінки, самі підлітки мовчать про будь-які складні стосунки і не вказують на них. Лише проєктивні методи діагностики та корекції дають можливість виявити як акт самого насильства проти підлітка, так і ймовірно встановити характер насильницьких дій та виявити того, хто виступав в якості агресора.

Таким чином, вагомого значення набуває виявлення особливостей впливу на функціонування емоційного та поведінкового копінгів підлітків з порушеннями розумового розвитку та здійснити відповідні заходи щодо зміни формування показників когнітивних копінгів з використанням

інших стратегій у вирішенні складних життєвих ситуацій. Вочевидь когнітивний допінг буде найбільш складним у формуванні опанувальної поведінки, ми виходимо з позиції формування когнітивного допінгу репродуктивного характеру. Тобто чим раніше у віковому аспекті буде здійснюватися формування когнітивних автоматизмів у змісті опанувальної поведінки цих підлітків, тим більш вірогідним є її використання в змісті їх повсякденного життя.

Вагомого значення набуває аналіз кореляційних зв'язків між домінантними складними життєвими ситуаціями та стратегіями вирішення складних життєвих ситуацій. На жаль, але було виявлено, що стратегія розв'язання проблем у цих підлітків корелює з життєвою ситуацією «втрата одного з батьків» ($r > 0.61$) та ситуацією «суперечки з друзями» ($r > 0.52$). Ці зв'язки дають підстави стверджувати, що підліткам у процесі вираження опановуючої поведінки як конструктивної, деструктивної чи змішаної вагомого значення набуває фіксація на іншій людині та значимих однолітках. Здебільшого підлітки використовують такі поведінкові дії як конфлікт, чвари, сварки, скарги на друзів та наклепи. Поряд з цим, досить часто підлітки з розумовою відсталістю виховуються в складних життєвих ситуаціях та недостатньо конструктивних сімейних обставинах, тому досить часто втрата одного з батьків, з одного боку, переживається таким підлітком як втрата, з іншого, якщо у ставленні до нього використовувалося насильство, агресивні дії, вербальна агресія, то позбавлення сумісного проживання з агресивними батьками досить часто позбавляє їх негативного напруження. Це дає підстави стверджувати – стратегія розв'язання проблем у підлітків з порушеннями розумового розвитку забезпечується і недостатньо конструктивними (у порівнянні зі стандартами та стереотипами соціуму) рішеннями.

Також вагомого значення набуває встановлення кореляційних зв'язків між домінантними складними життєвими ситуаціями та

специфікою особистісних властивостей. Виявилося, що між цими змінними є найбільша кількість кореляційних зв'язків. Це дозволяє підтвердити наше припущення щодо основоположного підґрунтя опановуючої поведінки – домінантна роль у формуванні цієї поведінки в підлітків з порушеннями розумового розвитку належить особистісному фактору. Так, складна життєва ситуація «проблеми у навчанні» корелює з почуттям провини ($r > 0.99$) та агресією ухилення ($r > 0.55$). «Втрата одного з батьків» корелює з агресією ухилення ($r > 0.64$) та вербальною агресією ($r > 0.99$). «Суперечки з молодю людиною» корелюють з почуттям образи ($r > 0.89$). «Суперечки з однокласниками» корелюють з фізичною агресією ($r > 0.74$). «Суперечки з друзями» корелюють з фізичною агресією ($r > 0.67$). Ці кореляційні зв'язки переконливо доводять, що здебільшого підлітки з порушеннями розумового розвитку використовують опановуючу поведінку, яка має внутрішнє агресивне підґрунтя, зокрема найчастіше вони мають ухильну агресію, почуття образи та почуття провини, що як форми агресії спрямовані на свій внутрішній світ. Тобто підлітки агресують проти самих себе, що вказує на існування недостатньо конструктивних поведінкових стратегій. Представленість вербальної та фізичної агресії також констатує, що, на жаль, але цим підліткам необхідно надавати додаткову психологічну підтримку та допомогу, а у більшості випадків вдаватись до психологічної корекції.

Було виявлено і внутрішні кореляційні зв'язки між складними життєвими ситуаціями, зокрема корелюють між собою «суперечки з друзями» та «суперечки з однокласниками» ($r > 0.73$). Це у межах нашого дослідження має вагоме значення, оскільки підлітки з порушеннями розумового розвитку практично не диференціюють друзів та однокласників за ознаками дружби. Головним чином, вони визначають дружбу як перебування на одній території (двір біля будинку, шкільний клас, сусіди та ін.) та підтримку достатньо сприйнятливих неагресивних

стосунків. У випадку, коли вони мають приналежність до неформальних підліткових груп, то незалежно від характеру стосунків у цих групах, вони визначають це як дружбу, навіть якщо ними й нехтує лідер такого неформального угруповання. Усі інші позиції дружби ними можуть бути визначені у випадку, якщо з ними здійснюється відповідна психологічна робота.

Також було виявлено кореляційні зв'язки між показниками особистісних властивостей. Корелює між собою агресія ухилення та почуття провини ($r > 0.64$), агресія ухилення та вербальна агресія ($r > 0.55$). Це вказує на недостатньо конструктивну стратегію у формуванні опановуючої поведінки, оскільки найчастіше вона носить змішану чи деструктивну форми.

У такий спосіб можемо констатувати, що у підлітків з порушеннями розумового розвитку переважно виявлено змішану та деструктивну форми поведінки. Основними показниками цих форм опановуючої поведінки є агресивність, стратегія розв'язання проблем засобами вербальної агресії та домінантні складні життєві ситуації «втрата одного з батьків», «проблеми у навчанні» та «суперечки з друзями». Так, складна життєва ситуація «втрата одного з батьків» визначається кореляційними зв'язками з когнітивним копінгом ($r > 0.61$), стратегією розв'язання проблем ($r > 0.61$), вербальною агресією ($r > 0.99$) та агресією ухилення ($r > 0.64$). Складна життєва ситуація «проблеми у навчанні» здебільшого проживається цими підлітками реактивно (в автоматичному реагуванні у формі самозвинувачення чи звинуваченні інших), бо корелює з почуттям провини ($r > 0.99$) та агресією ухилення ($r > 0.55$). Ситуація «суперечки з друзями» корелює з когнітивним копінгом ($r > 0.52$) та стратегією розв'язання проблем ($r > 0.52$).

Найбільш складним у всіх цих зв'язках є потреба в описі саме когнітивного копінгу, що притаманний підліткам з порушеннями розумового розвитку, оскільки вони вирішують проблеми та характер їх

вирішення носить аутентичний саме цій категорії підлітків характер. Саме встановлення цього характеру і було основним завданням констатувального експерименту.

3.3 Рекомендації фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Основними рекомендованими положеннями, що є актуальними в контексті фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку є:

- коригувальні дії в напрямі укріплення стійкості психологічної адаптації як психічної діяльності, яка визначає адекватну поведінку людини, відповідну вимогам середовища, її ефективну взаємодію з оточенням і успішну діяльність без значного нервово-психічного напруження. Критерієм підвищення нервово-психічної стійкості можна вважати внутрішню психічну комфортність, яка визначається збалансованістю позитивних і негативних емоцій. Іншою формою прояву адаптованості є толерантність, тобто терпеливість, витривалість, відсутність тяжких переживань і різких реакцій, незважаючи на наявність труднощів у досягненні мети [25]. Такі форми прояву адаптації є складними для особистості з порушеннями розвитку, зокрема підлітка;

- коригувальні дії в напрямку успішності інтеграції підлітка з порушеннями розумового розвитку в соціальне середовище, яка є важливим фактором формування збалансованої особистості, а процес адаптації є її складовою. Ці підлітки порівняно з підлітками з нормальним інтелектом мають значно знижені показники успішності інтеграції. У зв'язку з недостатнім осмисленням ситуацій, які складаються навколо них, у таких підлітків виникають психологічні проблеми там, де у нормальних дітей ці задачі вирішуються без особливої напруги. Діти з порушеннями розумового розвитку відрізняються не тільки особливостями пізнавальної діяльності, але й характером та змістом

психологічних проблем, а також особливостями психологічної адаптації [30];

- коригувальні дії в напрямку психологічної адаптації, яка частіше має незавершений характер і новий життєвий досвід формується досить складно. Зміна попередніх поведінкових стереотипів призводить до утворення неадаптивних стереотипів, тому межу між адаптацією і дезадаптацією у таких дітей виявити складно. Життєвий шлях підлітка з порушеннями розумового розвитку є сукупним проявом процесів адаптації і дезадаптації за допомогою досить обмеженого психологічного захисту, який сформувався в залежності від оточуючих соціальних, а частіше сімейних обставин [36]. Таким чином, адаптаційні, цілеспрямовані та потенційно усвідомлювані дії – це вже опанувальна поведінка. У такому випадку кожен складну життєву ситуацію можна подати як певну послідовність таких актів: сприйняття зміни ситуації – емоції як наслідок оцінки сприйнятого – думки про подію – копінг реакції. Наслідком цієї послідовності є усвідомлене формування нової ситуації, тобто пристосування, шляхом застосування копінг стратегій [39];

- коригувальні дії в напрямку поєднання складних життєвих ситуацій набір способів їх вирішення яких може суттєво змінюватися упродовж всього життя людини. Тобто кожний період онтогенетичного розвитку безумовно впливає на методи і шляхи їх вирішення. У психологічних джерелах зазначається, що найсприятливішим періодом для адекватного формування копінг поведінки вважається підлітковий вік, коли свідомість особистості стає завершеним новоутворенням. Початок цього періоду характеризується появою специфічних властивостей, найважливішими з яких є прагнення спілкування з однолітками і бажання ствердити свою самостійність, незалежність, особистісну автономію. Традиційно підлітковий вік розглядається як період відчуження від дорослих. Яскраво виражені не тільки прагнення

протиставити себе дорослим, відстоювати власну незалежність і права, але й очікування від дорослих допомоги, захисту і підтримки. Підлітковий вік характеризується становленням вибіркості, цілеспрямованості сприйняття, розвитком стійкої довільної уваги, логічної пам'яті і теоретичного мислення. Основне особистісне новоутворення цього вікового періоду – становлення нового рівня самосвідомості, Я-концепції, яка полягає у прагненні зрозуміти себе, власні можливості та особливості, власну подібність з іншими людьми і власну відмінність – унікальність і неповторність. Тому у підлітковому віці ще активно продовжується процес навчання способам психологічного подолання життєвих труднощів, особлива роль в успішності якого належить особливим емоційно підтримуючим взаємостосункам з боку значущих дорослих [30];

- коригувальні дії особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку, яка формується за тими ж самими законами, що й особистість нормального підлітка, проте через власну неповноцінність вона проходить своєрідним чином. Однак за правильного психологічного і педагогічного впливу він може стати особистістю, яка здатна адекватно сприймати навколишній світ, самостійно жити і працювати;

- коригувальні дії психологічних процесів, такі як відчуття і сприймання, розвиваються повільніше і з великою кількістю недоліків. Зміна зорових, слухових, тактильних, кінестетичних, нюхових та смакових відчуттів, а також ускладнення аналізу і синтезу є перепорою для побудови адекватного орієнтування у навколишньому і внутрішньому середовищі та установа найповніших зв'язків і стосунків між об'єктами реального світу [30]. Погіршення концентрації уваги розумово відсталих призводить до зниження їх витривалості, ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність і сприяє утворенню труднощів у мисленнєвій діяльності [25].

У реалізації методики фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку необхідно враховувати:

1. Порушення мовлення в осіб з порушеннями розумового розвитку характеризується фонетичним спотворенням, обмеженістю лексики, недостатнім розумінням слів, неповноцінним знанням вживаних слів. Слово не використовується повною мірою як засіб спілкування, є труднощі в оформленні власних думок, передачі змісту прочитаного або почутого [25].

2. Пам'ять підлітків з порушеннями розумового розвитку відрізняється повільністю запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення. Зазвичай запам'ятовуються лише зовнішні ознаки предметів і явищ [25].

3. Мислення цих підлітків конкретне, обмежене безпосереднім досвідом і необхідністю забезпечити власні хвилинні потреби, непослідовне, некритичне і стереотипне [42]. У них відмічається легка навіюваність, що є наслідком відсутності допитливості і власних суджень, здатність легко приймати чужі погляди [30].

4. Емоції при порушеннях розумового розвитку недостатньо диференційовані, досить часто неадекватні ситуації. Важко формуються вищі відчуття, гностичні, моральні, естетичні та ін., переважають неопосередковані переживання конкретних життєвих обставин. У більшості підлітків з порушеннями розумового розвитку недостатня емоційна чуттєвість до психічних станів інших, вони незавжди спроможні відчувати душевний стан людей, у них недорозвинена емпатія, безпорадність у міжособистісних стосунках. Їм мало притаманні врівноваженість, задоволеність своїм життям, оптимізм, вони сором'язливі, невпевнені у собі, напружені, вони відчувають себе приниженими та ін. Частково цим можна пояснити їхні емоційно неадаптивні реакції, невміння відшукувати і застосовувати копінг-

стратегії і власні копінг-ресурси у вирішенні складних життєвих ситуацій [25].

Охарактеризовані психологічні процеси підлітків з порушеннями розумового розвитку впливають на розвиток опанувальної поведінки та визначають вибір стратегій вирішення складних життєвих ситуацій.

Беручи до уваги, що формування опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку є довготривалим і складним технологічно процесом, носить латентний і прихований характер, ми, реалізуючи методику «фасилітація розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку», обрали в межах вторинної психодіагностики методику діагностики стану агресії (опитувальник Басса – Дарки) та методику визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма) (див. табл.3.1). Також було перевірено результати коригувально-розвивальних технологій за проективною методикою «Неприємна ситуація», методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана. Наш вибір було узгоджено з отриманими показниками опанувальної поведінки та з урахуванням отриманих значимих кореляційних зв'язків між цими показниками. Агресивність як особистісна властивість та її різноманітні форми прояву в опанувальній поведінці дали підстави підтвердити наше припущення, що ця поведінка у підлітків, яких було досліджено, здебільшого формується у формі змішаної та деструктивної. І саме агресивність чітко підтверджує це. Опанувальна поведінка за цими типами спрямована на уникнення встановлення контакту з оточуючими, на уникнення міжособистісної взаємодії конструктивного характеру та пошук партнерів у переживанні складної життєвої ситуації досить часто за негативними параметрами.

Отримано результати помірно вираженої динаміки і це є вагомим показником, оскільки очікування змін саме у цих підлітків є достатньо складною експериментальною процедурою. Саме тому в якості

експериментальної групи ми обрали старших підлітків (вік 16-17 років) та контрольної групи (вік 16-17 років) (див. табл. 3.2).

Результати дослідження контрольної та експериментальної груп підлітків з порушеннями розумового розвитку, а також вищезазначені теоретичні матеріали дозволили в авторській інтерпретації апробувати розроблені Н. Сиротою та В. Ялтонським три теоретичні моделі опанувальної поведінки підлітків і визначити умовні позиції коригувально-розвивальної роботи у вирішенні складних життєвих ситуацій та подальшої соціальної інтеграції підлітків з порушеннями розумового розвитку. Саме ці моделі та отримані нами показники розвитку особистості досліджуваних, які було виявлено і які були значно перевищеними, використані також і в розробленні рекомендацій з психологічних особливостей формування опановуючої поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Зведені показники опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку 10-13 років**(до та після експерименту)****(за опитувальником Басса – Дарки та методикою визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма)**

Динаміка показників	Показники типів агресії у підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)								Показники домінуючих копінг-стратегій поведінки у складних життєвих ситуаціях підлітків з порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	ФА	УА	Р	Н	ОБ	П	ВА	ПП	Стратегія вирішення проблеми	Стратегія пошуку соціальної	Стратегія уникнення
До експерименту	30,9	21,8	12,5	24,1	31,9	30,9	20,1	33	25	45	30
Після експерименту	24,4	20,8	11	23,5	21,9	29,1	19	31	27	48	26

Умовні позначення: ФА – фізична агресія; УА – ухильна агресія; Р – роздратування; Н - негативізм; ОБ – образа; П – підозрілість; ВА – вербальна агресія; ПП – почуття провини.

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз динаміки психологічних особливостей
опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку**

КРИТЕРІЙ ПОКАЗНИКИ	ЕГ1 у %		КГ1 у %	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Відносно продуктивні когнітивні стратегії	6	10	6	7
Продуктивні когнітивні стратегії	12	15	12	11
Непродуктивні когнітивні стратегії	82	77	82	80
Відносно продуктивні емоційні стратегії	10	15	10	10
Продуктивні емоційні стратегії	68	72	68	68
Непродуктивні емоційні стратегії	22	18	22	21
Відносно продуктивні поведінкові стратегії	18	24	18	19
Продуктивні поведінкові стратегії	64	68	64	65
Непродуктивні поведінкові стратегії	18	12	18	17
Стратегія вирішення проблеми	10	15	10	10
Стратегія пошуку соціальної підтримки	14	18	14	15
Стратегія уникнення	66	60	66	65
Ціннісно-сміслова організація особистості	3	7	3	4
Організація діяльності	7	12	7	7
Рішучість	11	14	11	12
Наполегливість	16	20	16	17
Самоволодіння	8	14	8	9
Самостійність	9	15	9	11
Загальний показник вольової організації особистості	9	15	9	11
Синдром загальної тривожності	44	40	44	43
Синдром переживання соціального стресу	22	18	22	21
Синдром фрустрації потреби у досягненні успіху	32	28	32	32
Синдром страху самовираження	22	17	22	21
Синдром страху перевірки знань	37	31	37	37
Синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих	23	18	23	22
Синдром низької фізіологічної стресостійкості	21	25	21	21
Синдром страху у стосунках з учителями	41	36	41	40
Фізична	30,6	26,6	30,6	30,0
Ухильна	22,7	19,7	22,7	21,7
Роздратування	13,6	9,6	13,6	13,3
Негативізм	20,3	17,3	20,3	20,0
Образа	31	27	31	30
Підозрілість	30,6	27,6	30,6	30,0
Вербальна	20,1	17,1	20,1	19,1
Почуття провини (аутоагресія)	34,5	30,5	34,5	33,5

Психологічні особливості конструктивної опанувальної поведінки визначають сформованість здатностей підлітків з порушеннями

розумового розвитку до конструктивного вирішення складних життєвих ситуацій та подальшої соціальної інтеграції. Таким чином, можна сформулювати вихідні позиції для проведення коригувально-розвиткової роботи з опанування складними життєвими ситуаціями цих підлітків, до яких має прагнути фасилітація.

Очевидно, що результат опанувальної поведінки підлітків при конструктивному вирішенні складних життєвих ситуацій може бути досягнутий шляхом цілеспрямованого впливу коригувальних зусиль на формування активних функціональних стратегій (базових – стратегія вирішення проблеми і пошуку соціальної підтримки) і певних поведінкових проявів, що є психологічними факторами резистентності до складних життєвих ситуацій. При цьому кожний із структурних елементів опанувальної поведінки, як блоку стратегій, так і блоку поведінкових проявів, може і має бути метою фасилітації.

Таким чином, конструктивна опанувальна поведінка ґрунтується на наступних особливостях, що мають бути врахованими при її формуванні:

1. Збалансоване використання відповідних віку копінг-стратегій з переважанням активних стратегій вирішення проблеми і спрямованих на пошук соціальної підтримки.

2. Збалансованість когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів опановуючої поведінки і розвиток її когнітивно-оцінюючих механізмів.

3. Переважання мотивації на досягнення успіху у процесі опанування складними життєвими ситуаціями і психосоціальними проблемами над мотивацією уникнення невдач.

4. Готовність до активного опанування, а за необхідності, і протидії середовищу, і пов'язана з цим усвідомлена спрямованість копінг-поведінки на джерело складної життєвої ситуації з метою її усунення.

5. Розвинені відповідно до віку особистісно-середовищні копінг-ресурси, які забезпечують сприятливий психологічний фон для

опанування так як сприяють розвитку ефективних копінг-стратегій (позитивна Я-концепція, позитивна конформність, розвинене сприйняття соціальної підтримки, наявність ефективної соціальної підтримки оточуючих та ін.).

Я-концепція підлітків з порушеннями розумового розвитку відрізняється сформованістю відповідно до віку, відносною стійкістю і в той же час вираженими динамічними характеристиками (рухливістю), тобто здатністю до розвитку. Вона характеризується високим рівнем спонукань, позитивним емоційним тоном, сформованим позитивним образом тіла, адекватними позитивними сімейними, соціальними, сексуальними відносинами, стійким рівнем самосвідомості, сформованими професійно-освітніми прагненнями, суб'єктивним відчуттям контролю над середовищем, сформованістю реального та ідеального компонентів самооцінки та помірною розбіжністю між ними, які сприяють росту самосвідомості.

Конструктивна опанувальна поведінка характеризується також наявністю ефективного соціально-підтримуючого процесу, який забезпечує розвиток стратегії пошуку соціальної підтримки, особистісного копінг-ресурсу сприйняття соціальної підтримки, можливістю активного самостійного вибору джерела підтримки, визначення її виду та об'єму, успішним прогнозуванням її можливостей.

Серед вищеперерахованих психологічних особливостей цієї форми опанувальної поведінки фактично відсутні такі, які можна розглядати як психологічні фактори ризику, які підвищують чуттєвість особистості до складних життєвих ситуацій. Крім того, характеристики даної моделі є факторами резистентності до таких ситуацій і їх переважання у кінці визначають результат опанування.

Психологічні особливості змішаної форми опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку ґрунтуються на двох крайніх, негативний і позитивний, варіантів результатів опанувальної

поведінки, які визначаються різною ефективністю поєднаних блоків стратегій та поведінкових проявів. Вона дозволяє сформулювати вихідні позиції для коригувально-розвивальної роботи. Цей вид поведінки ґрунтується на наступних психологічних особливостях фасилітації:

1. Поєднане використання як пасивних, так і активних базових стратегій (когнітивні, емоційні, поведінкові), використання базової стратегії пошуку соціальної підтримки як провідної.

2. Незбалансоване функціонування когнітивної, поведінкової і емоційної складових опановуючої поведінки.

3. Підвищена питома вага в структурі опанувальної поведінки невідповідних віку інфантильних стратегій.

4. Дефіцит навичок активного використання стратегії вирішення проблеми та заміна її на стратегію уникнення з використанням фармакологічного механізму реалізації даної стратегії (психоактивні речовини).

5. Нестійкість, коливання мотивації на досягнення успіху або на уникнення невдачі. Переважна спрямованість поведінки не на складну життєву ситуацію, а на редукцію виникаючої психоемоційної напруги.

6. Підкореність середовищу і псевдокомпенсаторний характер поведінкової активності.

7. Низька ефективність оцінки життєвої ситуації (підвищена агресивність і тривожність, неконструктивний конформізм, нерівномірно розподілене за сферами і низького рівня суб'єктивності сприйняття соціальної підтримки; неоднорідна за ефективністю і спрямованістю (від адекватних і неадекватних соціальних мереж) соціальна підтримка); відсутність розмежувань між реальним та ідеальним компонентами самооцінки.

Вид опанувальної поведінки, який розглядається, має псевдоадаптивний характер. Вирішення складних життєвих ситуацій підлітками з порушеннями розумового розвитку часто асоціюється з

вирішенням проблем, пов'язаних з наркотизацією, а сам наркотик сприймається як засіб подолання проблеми самотності, порушення комунікації, поганого самопочуття і т.д., що фактично складає ілюзію вирішення проблеми в результаті вживання психоактивної речовини. Крім того, фармакологічний механізм реалізації стратегії уникнення дозволяє підліткам, використовуючи психоактивні речовини, за рахунок зміни власного психічного стану хоча б ненадовго усунути відчуття контролю середовища над собою і таким чином зняти психоемоційну напругу.

Соціально-підтримуючий процес в межах даної моделі також має псевдоадаптивний характер. Підлітки з порушеннями розумового розвитку намагаються вирішити складну життєву ситуацію, сподіваючись на підтримку з боку навколишнього середовища, а натомість отримують негативний зразок підтримки наркотизованої групи. При розвитку базової копінг-стратегії соціальної підтримки суб'єктивне її сприйняття спрямовано переважно на наркофільну соціальну мережу, меншою мірою – на просоціальне підтримуюче оточення (сім'я, друзі, вчителі, лікарі і т.д.).

Копінг-стратегія уникнення, яка досить часто використовується підлітками з порушеннями розумового розвитку і ряд слабо розвинених копінг-ресурсів підвищують їх індивідуальну чутливість до стресу і є психологічними факторами формування неефективної, пасивної опановуючої поведінки.

Психологічними особливостями деструктивної опанувальної поведінки є наступні: регулярне використання стратегії уникнення; низька ефективність стратегії пошуку соціальної підтримки та стратегії вирішення проблеми; відсутність сформованих навичок активного вирішення проблеми; низький рівень сприйняття соціальної підтримки та її спрямованість у напрямку асоціальних груп; нестійкий рівень

суб'єктивного контролю над середовищем; відсутність розмежування між реальними та ідеальними компонентами самооцінки.

У той же час в структурі опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку у складних життєвих ситуаціях є і психологічні фактори резистентності до стресу, які визначають здібність зберігати здоров'я, формувати конструктивні патерни поведінки та перешкоджати переходу активної опановуючої поведінки в пасивну.

Факторами резистентності до стресу у підлітків з порушеннями розумового розвитку є наступні:

- розвинена стратегія пошуку соціальної підтримки та її ситуаційно-специфічний аналог – стратегія дистанціювання у варіанті наближення;
- спрямованість сприйняття соціальної підтримки не тільки в бік асоціальних груп, але й у напрямку просоціальних підтримуючих мереж;
- наявність підтримки з боку сім'ї, друзів, значимих інших;
- розвинені компоненти Я-концепції.

Неефективний варіант вирішення складних життєвих ситуацій підлітками з порушеннями розумового розвитку розвивається у випадках переважання в опанувальній поведінці психологічних ризик-факторів деструктивної опанувальної поведінки над психологічними факторами резистентності до стресу, їх слабким розвитком.

Ефективний варіант результату опанувальної поведінки призводить до формування її як конструктивної; соціальної інтеграції в просоціальну мережу та адаптації особистості до середовища. Він розвивається у випадку переважання психологічних факторів резистентності до стресу над психологічними факторами ризику формування деструктивної опанувальної поведінки.

Психологічні особливості деструктивної опанувальної поведінки вимагають додаткових коригувально-розвивальних дій, йдеться про:

- переважання стратегій деструктивної поведінки над стратегіями конструктивної; незбалансованість функціонування когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів;

- недорозвинення когнітивно-оціночних механізмів поведінки; дефіцит соціальних навичок вирішення проблем; інтенсивне використання інфантильних стратегій, не притаманних підлітковому віку;

- використання стратегії уникнення в якості провідної; переважання зовнішньої мотивації уникнення невдач над внутрішньою мотивацією;

- надмірна конформність, що виявляється у відсутності готовності до активної протидії середовищу, підкореність йому;

- негативне ставлення до складних життєвих ситуацій і оцінка їх як загроза благополуччю; псевдокомпенсаторний, захисний характер поведінкової активності; низька функціональність;

- відсутність спрямованості опанувальної поведінки на стресор як причину негативного впливу, а вплив на психоемоційну напругу як наслідок негативної дії стресу з метою його редукції;

- низька усвідомленість стресорного впливу; високий рівень тривожності та агресивності, конформність, нерозвиненість сприйняття соціальної підтримки, відсутність ефективної соціальної підтримки з боку соціального середовища.

Низький рівень розвитку Я-концепції у підлітків з порушеннями розумового розвитку з деструктивною опанувальною поведінкою проявляється у: відсутності спонукань до дії; низький рівень емоційно-вольового контролю – в заниженому емоційному тоні, спотвореному образі тіла, порушених сімейних, соціальних і сексуальних стосунках, несформованих професійно-освітніх прагненнях, низькому суб'єктивному рівні контролю над середовищем, відчуттям низького пристосування до середовища і у вираженій розбіжності між реальним та ідеальним компонентами самооцінки.

Крім того, низька ефективність функціонування блоку особистісних психологічних факторів визначається пасивним характером використання стратегії соціальної підтримки, низькою здатністю до її сприйняття в сферах «сім'я», «друзі», «значимі інші», слабкістю ресурсу соціальної підтримки як функції соціальних мереж підлітка. Низька ефективність соціально-підтримуючого процесу визначається і пасивним, вимушеним або примусовим характером вибору соціальної підтримки, що забезпечує зниження самооцінки, самоповаги, «придушення» ресурсів і використання стратегій.

Дані характеристики моделі деструктивної опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку підвищують їхню індивідуальну чутливість до стресу і розглядаються як психологічні фактори ризику і попередники деструктивної опанувальної поведінки.

Алгоритмом з розроблення рекомендацій фасилітації розвитку опанувальної поведінки у підлітковому віці є: виявлення складної життєвої ситуації, встановлення типової стратегії її подолання; встановлення показників особистісних сфер та виявлення найбільш несформованих; встановлення домінантної особистісної властивості (тривожність вказує на конструктивну форму опановуючої поведінки, агресивність – на деструктивну); виявлення стану вольового контролю над власною поведінкою; отримання знань підлітком про дієву та вчинкову модель власної поведінки.

Як результат, основними рекомендаціями фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку є:

- у поведінковій сфері: зосередження зусиль на формуванні навичок співпраці, навичок звернення за допомогою та альтруїстичні нахили. Ці здібності забезпечують інтеграцію в соціальне оточення та пошук відповідних стратегій подолання труднощів;
- у когнітивній сфері адаптивними варіантами є формування елементів аналізу проблемної ситуації, формування внутрішньої

мотивації, навичок регуляції. Такі форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів і можливих шляхів їх подолання, підвищення самооцінки і самоконтролю, доступні форми усвідомлення власної цінності як особистості, наявність впевненості у власних можливостях у вирішенні складних життєвих ситуацій (за інших обставин формування навичок пошуку підтримки в інших людей);

- в емоційно-вольовій сфері: формування оцінкового ставлення до власних емоцій та емоцій іншої людини, використання протесту, оптимізму, який відображає емоційний стан з активним обуренням і протестом стосовно труднощів, впевненість в наявності вирішення будь-якої, навіть найскладнішої ситуації.

Подолання деструктивної опановуючої поведінки ґрунтується на:

- у поведінковій сфері – активному уникненні, відступі, які передбачають поведінку, обумовлену уникненням думок про неприємності, пасивність, усамітнення, ізоляцію, прагнення сховатися від активних інтерперсональних контактів, відмова від вирішення проблеми;

- у когнітивній сфері – це примирення, розгубленість, ігнорування – пасивні форми поведінки, які характеризуються відмовою від подолання труднощів через невіру у власні можливості та інтелектуальні ресурси, з навмисним недооцінюванням складних життєвих ситуацій;

- в емоційно-вольовій сфері – це пригнічення емоцій, покірність, самозвинувачення та звинувачення інших, злість.

До змішаної форми опанувальної поведінки підлітка з порушеннями розумового розвитку, конструктивність якої залежить від значимості та вираженості ситуації подолання, відносяться:

- у поведінковій сфері – компенсація, відволікання, конструктивність – форми поведінки, які характеризуються прагненням до тимчасової відмови від вирішення проблеми за допомогою алкоголю,

лікарських засобів; занурення в улюблену справу, мандрівки, втілення власних мрій;

- у когнітивній сфері – оцінка труднощів порівняно з іншими, надання особливого змісту їх подолання;
- в емоційно-вольовій сфері – емоційне розвантаження, пасивна кооперація – поведінка, спрямована на зниження напруги, пов'язаної зі складними життєвими ситуаціями, емоційним реагуванням або делегуванням відповідальності з вирішення труднощів на інших.

Важливим аспектом навчання опануванню є застосування усвідомлених стратегій за рахунок оволодіння певною послідовністю дій, яка може бути описана і сприйнята підлітками. Таким чином, стратегії опанування автори розподіляють на три стадії [64]:

1. Поведінка. Застосування різноманітних поведінкових стратегій зняття осередку напруги, обумовленого зовнішніми і внутрішніми факторами.
2. Емоційна переробка пригніченого. Емоційна розрядка з метою зняття осередку напруження або з метою пошуку соціальної підтримки.
3. Пізнання. Застосування стратегій, які дозволяють нейтралізувати стресову напругу за допомогою зміни суб'єктивної оцінки ситуації та відповідна зміна рівня її контролю.

Важливо зазначити, що при розгляді складних життєвих ситуацій підлітка з порушеннями розумового розвитку потрібно проаналізувати їх з позиції внутрішнього світу особистості. Одним із таких способів є забезпечення інтеграції підлітків в усі сфери соціальної взаємодії, що створить підстави для ефективної фасилітації розвитку його опанувальної поведінки.

Висновки до третього розділу

Основу формувального експерименту склали результати констатувального дослідження та виявлені кореляційні зв'язки між показниками опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. Це було покладено в основу розроблення змісту психологічних особливостей формування опанувальної поведінки цих підлітків.

1. Визначено, за результатами кореляційного аналізу отриманих результатів психологічної діагностики за коефіцієнтом r -Спірмена, що опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку характеризується показниками: домінантних складних життєвих ситуацій (непорозуміння з батьками, суперечки з однокласниками, суперечки з друзями, суперечки з молодого людиною, непорозуміння з вчителями, втрата одного з батьків, проблеми у навчанні), стратегій вирішення складних життєвих ситуацій (стратегія розв'язання проблем, стратегія пошуку підтримки, стратегія уникнення), специфікою домінантних стратегій особистісних сфер (когнітивний, емоційний та поведінковий копінг), специфікою особистісних властивостей (фізична агресія, вербальна агресія, агресія ухилення та почуття провини).

2. Виявлено змішану та деструктивну форми поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. Основними показниками цих форм опанувальної поведінки є агресивність, стратегія розв'язання проблем засобами вербальної агресії та домінантні складні життєві ситуації «втрата одного з батьків», «проблеми у навчанні» та «суперечки з друзями». Так, складна життєва ситуація «втрата одного з батьків» визначається кореляційними зв'язками з когнітивним копінгом ($r > 0.61$), стратегією розв'язання проблем ($r > 0.61$), вербальною агресією ($r > 0.99$) та агресією ухилення ($r > 0.64$). Складна життєва ситуація «проблеми у навчанні» здебільшого проживається цими підлітками реактивно (в автоматичному реагуванні у формі самозвинувачення чи звинуваченні

інших), бо корелює з почуттям провини ($r > 0.99$) та агресією ухилення ($r > 0.55$). Ситуація «суперечки з друзями» корелює з когнітивним копінгом ($r > 0.52$) та стратегією розв'язання проблем ($r > 0.52$).

3. Доведено, що опанувальна поведінка є притаманною типовою поведінкою підлітків з порушеннями розумового розвитку. Вона має специфічні особливості, оскільки її призначення в адаптації підлітка до оточуючої дійсності. Виявлено, що саме у підлітковому віці ця поведінка має тенденцію до вираження її характерних проявів. Підтверджено, що вона виражається у конструктивній, змішаній та деструктивній формах.

4. Встановлено, що опанувальна поведінка має власні психологічні особливості, що має стати предметом роботи психолога та соціального педагога. Визначено, що фасилітація цієї поведінки має бути забезпеченою на рівні структури такими формами роботи як психодіагностика, психокорекція, психотерапія та психоконсультування. На рівні змісту психологічні особливості виявляються показниками визначених складових опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. На рівні технічного формування мають ґрунтуватися на визначених формах впливу на формуванні психічної діяльності цих підлітків.

5. Визначено специфіку динаміки змін: як характерологічна складова психологічних особливостей формування вона констатована як латентний характер змін у виявлених формах опанувальної поведінки цих підлітків та поступових змінах у виявах їх агресивності як особистісної властивості, оскільки саме агресивність позитивно корелювала з усіма визначеними компонентами цієї поведінки.

6. Визначено психологічні особливості конструктивної, змішаної та деструктивної форм опанувальної поведінки та розроблено алгоритм з розроблення рекомендацій психологам щодо її фасилітації у підлітковому віці: виявлення складної життєвої ситуації, встановлення типової стратегії її подолання; встановлення показників особистісних сфер та

виявлення найбільш несформованих; встановлення домінантної особистісної властивості (тривожність вказує на конструктивну форму опановуючої поведінки, агресивність – на деструктивну); виявлення стану вольового контролю над власною поведінкою; отримання знань підлітком про дієву та вчинкову модель власної поведінки.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення й представлено нове осмислення проблеми опанувальної поведінки особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці.

1. Теоретичний аналіз проблеми опанувальної поведінки дав підстави встановити основні теоретичні підходи до обґрунтування специфіки порушень розумового розвитку та їх впливу на формування опанувальної поведінки та становлення особистості цих підлітків: клінічний, психологічний, корекційно-розвивальний та соціологічний підходи. Описано вплив вікових новоутворень підліткового віку на формування опанувальної поведінки. Визначено підходи до обґрунтування опанувальної поведінки цієї категорії дітей: неопсихоаналітичний, динамічний, ресурсний та психодинамічний.

2. Обґрунтовано психологічну діагностику особливостей опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку та встановлено психологічні умови опанувальної поведінки: вплив складних життєвих ситуацій; здатність адекватної оцінки ситуацій; здатність до оцінки власної поведінки в ситуації; спроможність співставити ситуацію та власну поведінку; здатність організовувати комунікацію.

Виявлено, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманна: схильність до гіперболізації ситуацій, які є складними для усвідомлення підлітків; відсутність ініціатив щодо встановлення мотивів розуміння ситуацій; домінантність реактивних поведінкових реакцій як відповідь на ситуацію. Встановлено, що підліткам з порушеннями розумового розвитку притаманна стратегія уникнення. Підлітки 12-14 років продемонстрували стратегію уникнення та у поодиноких випадках стратегію пошуку соціальної підтримки, і лише підлітки 16-17 років мають у своєму арсеналі поведінкових стратегій стратегію вирішення проблеми. Беручи за основу суб'єктивність та здатності підлітка до опанування шляхом наявності

особистісних ресурсів та пошук ймовірних способів вирішення проблем зазначаємо, що ця стратегія притаманна підліткам з порушеннями розумового розвитку, які не мають вторинних порушень особистості чи поведінки, виховуються у благополучних сім'ях, мають додаткове навантаження у позанавчальній діяльності та спектр обов'язків у системі родинного виховання.

3. Розроблено модель опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку. Визначено умови забезпечення, критерії (критерій змісту та оцінки відповідності життєвої ситуації, критерій прояву поведінки в життєвій ситуації), показники (диференційна оцінка життєвої ситуації, тривожність, агресивність, волюва організація особистості), види (конструктивна, деструктивна, змішана; гіперболізована, реактивна) опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

4. Розроблено коригувально-розвивальні технології опанувальної поведінки підлітків як складника психологічної допомоги, що інтегрує традиційний навчально-виховний процес та неформальну взаємодію в освітньому середовищі. Виявлено сутність психокорекції деструктивної опанувальної поведінки, як-от: набуття досвіду вирішення складних життєвих ситуацій, аналіз власних психологічних чинників (думки, почуття, стереотипи поведінки), вміння самостійного, усвідомленого вибору, застосування ефективних стратегій опанувальної поведінки. Психокорекційна робота з підлітками з порушеннями розумового розвитку здійснюється як в груповій, так і в індивідуальній формах з використанням: тренінгу поведінки, когнітивної модифікації і терапії, дискусії, бесіди, лекції, рольових ігор, психогімнастики, індивідуальної і рольової психотерапії, круглих столів, обговорення. В основу розробленої коригувально-розвивальної технології покладено наявність спеціальних занять за темами, які співвідносяться зі складними життєвими ситуаціями та типами і механізмами опанувальної поведінки, формуванням навичок оцінки складної життєвої ситуації та прийняття рішень, способів подолання особистісних

труднощів, криз і міжособистісних конфліктів. При цьому вся структура занять передбачає постійне тренування опанувальної поведінки учасників.

5. Підтверджено, що опанувальна поведінка підлітків з порушеннями розумового розвитку – це така форма поведінки, основними психологічними механізмами якої є ізоляція, адикція, що визначається слабкістю пізнавальної діяльності, несформованістю здатностей до усвідомлення й диференціації життєвих ситуацій та вибору адекватних форм реагування на них. Переконливо доведено, що психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку визначаються домінантними складними життєвими ситуаціями; стратегіями вирішення складних життєвих ситуацій; специфікою домінантних стратегій особистісних сфер; специфікою: фізична агресія, вербальна агресія, агресія ухилення та почуття провини.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми активізації опанувальної поведінки особистості з порушеннями розумового розвитку. Перспективним для подальшого розроблення є проблема виявлення гендерних особливостей опанувальної поведінки та розроблення і впровадження системи комплексного психологічного супроводу розвитку опанувальної поведінки й особистості з порушеннями розумового розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология : [учеб. для студентов вузов. – 8-е изд., перераб. и доп.] / Г.С. Абрамова– М. : Академ. Проект, 2003. – 490 с.
2. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин– Казань : Изд-во КГУ, 1987. – 261 с.
3. Авдеев В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. / В.В. Авдеев– М. : Просвещение, 1992. – С. 128.
4. Аверин В. А. Психология детей и подростков : [2-е изд.] / В.А. Аверин – М. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
5. Аведисова А. С. Копинг и механизмы его реализации. Аналитический обзор. [текст] / А. С. Аведисова, Л. С. Канаева, Д. Ф. Ибрагимова // Российский психиатрический журнал. 2002. – № 4. – С. 59-64.
6. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития : [монография] / О.К. Агавелян. – Челябинск : Мирос, 1999. – 356 с.
7. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психолог. основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов– М. : Владос, 2004. – 368 с.
8. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский– М. : Наука, 1976. – 272 с.
9. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 303 с.
10. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина; [пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
11. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин– М. : Медицина, 1975. – 446 с.
12. Ануфриева А. Ф. Психологический диагноз / А. Ф. Ануфриев– М. : Ось-89, 2005 – 189 с.

13. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. / Л. И. Анциферова. // Психологический журнал. – 1994. – №1., Том 15. – С. 3-18.
14. Аргентова Т. Е. Особенности совладающего поведения детей-сирот старшего подросткового возраста / Т. Е. Аргентова, Е. В. Тополова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 67-72.
15. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев [М. : Мысль, 1966. – 158 с.
16. Асмолов А. Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности / А. Г. Асмолов, А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 70–80.
17. Астапов В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : [хрестоматия] / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с. : ил. – (Хрестоматия).
18. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский– М. : Медицина, 1979. – 295 с.
19. Балинт М. Базисный дефект: терапевт. аспекты регрессии : [пер. с англ.] / М. Балинт. – М. : Когито-Центр, 2002. – 256 с.
20. Баскаков А. Я. Методологія наукового дослідження : навч. посібник / А. Я. Баскаков, М. В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
21. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.
22. Белопольская И. Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии / И. Л. Белопольская // Практикум по патопсихологии / [под ред.: Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского]. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 167-178.
23. Богдан Н. Н., Могильная М. М. Специальная психология. / Н.Н. Богдан, М. М. Могильная. – М. : ВГУЭС, 2003. – 220 с.

24. Богомаз С. А., Филоненко А. Л. Различия в выборе копинг-стратегий лицами с разной склонностью к манипулятивному поведению. / С. А. Богомаз, А. Л. Филоненко. // Сибирский психол. журн. – 2002. – 10. – С. 122–126.
25. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
26. Божович Л. И., Благоняжежина Л. И. Изучение мотивации детей и подростков / Л. И. Божович, Л. И. Благоняжежина. ☐ М. : Просвещение, 1972. ☐ 128 с.
27. Большой психологический словарь / под. ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Олма-пресс, 2004. – 672 с..
28. Боровская И. К. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.]; под ред. Т. В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 392 с.
29. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемы обучения. / А. В. Брушлинский– М. : Знание, 1983. ☐ 96 с.
30. Бушуєва Т.В. Методологічні аспекти психологічної діагностики: система принципів / Т.В. Бушуєва // Зб. наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах. Проблеми психології творчості. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франко, 2010. – Том 12. Вип. 12. – С. 58-65.
31. Бушуєва Т.В. Методологічна проблема предмета психодіагностики: підходи до розв'язання / Т.В. Бушуєва // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психол.науки: Зб. наук. праць – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – Вип.43 (67). – С. 175-183.
32. Бушуєва Т.В. Задоволеність життям та особливості копінг-поведінки дорослих / Т.В. Бушуєва // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2015. – Дод. 2 до Вип.35. – Т.1 (13). – С.91-97.

33. Бушуєва Т.В. Вікова динаміка копінг-поведінки в різні періоди дорослості / Т.В. Бушуєва // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2016. – Дод. 3 до Вип.36. – Т.1 (17). – С.80 – 87.
34. Бушуєва Т.В. Психодіагностика : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / Т.В. Бушуєва– Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2016. -504 с.
35. Валлон А. Психическое развитие ребенка : [пер. с фр.] / А. Валлон – М. : Просвещение, 1967. – 195 с.
36. Василенко М. М. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [О.В. Скрипченко та ін.]. – К., 2001. – 416 с.
37. Венгер А. А. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям / А. А. Венгер, Ю. М. Десятникова // Вопросы психологии. 1995. – № 1. – С. 25-33.
38. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – С. 47-56.
39. Воложин А. И. Адаптация и компенсация как универсальный механизм приспособления / А. И. Воложин, Ю. К. Субботин. – М. : Медицина, 1987. – 176 с.
40. Волков Б. С. Психология подростка: [5-е изд.]. / Б. С. Волков. – СПб. : Питер, 2010. – 240 с.
41. Выготский Л. С. Детская психология : [собр. соч. в 6 т.] Т. 4 / Л. С. Выготский ; [под ред. Д. Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
42. Выготский Л.С. Мышление и речь : сборник / Л.С. Выготский– М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.
43. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. Обучение и развитие детей школьного возраста: [В кн.: Избранные психологические исследования. / Л. С. Выготский. – М., 1956.

44. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка: [Собр. соч. Т. 4.]. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – С. 220-242.
45. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей /Л. С. Выготский // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: [хрестоматия 2-е изд.] – СПб. : Питер, 2008. – С. 104-121.
46. Гаврилов О. В. Формування поняття про розумову відсталість у психолого–педагогічних дослідженнях / О. В. Гаврилов // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 14. – С. 104-114.
47. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин– М., 1985. – 45 с.
48. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин– М. : Изд-во Московск. ун-та, 1965. – 52 с.
49. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование / А. Б. Георгиевский. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 341 с.
50. Глушко Н. В. Деадаптація старших підлітків як соціально-педагогічна проблема / Н. В. Глушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, Кн. 11. – С. 210-217. – Електронний аналог : Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvtd/2011_2/24.PDF. – Назва з екрану.
51. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперимент. психолог. исследования / В. В. Давыдов– М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
52. Данилова Е. Е. Психофизиология : [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. психологии] / Е. Е. Данилова– М. : Аспект Пресс, 2004. – 367 с.
53. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / [под ред. Н. М. Стадненко]. – К. : Освіта, 1991. – 96 с.

54. Дикая Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психологический журнал. 1996. – Т. 17. – № 3. – С. 137-148.
55. Дичев Т. Г., Тарасов К. Е. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты). / Т. Г. Дичев, К. Е. Тарасов. – М.: Медгиз, 2006.
56. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии, 1972. – № 2. – С. 25-38.
57. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология» [2. изд., доп.]. / В. Н. Дружинин— СПб. : Питер, 2002. – 318 с.:
58. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев □ М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
59. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. / Д. Б. Эльконин. // Вопросы психологии. – 1971. – №4.
60. Ермолаев М. В. Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения: [2-е изд.]. / М. В. Ермолаев – М. : Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЭК, 2003. – 376 с.
61. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. □ К. : Рад. шк., 1991. – 136 с.
62. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі : метод. лист / І. Г. Єременко— К. : Рад. шк., 1970. – 51 с.
63. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С. Д. Забрамная – М. : Просвещение, 1988. – 94 с.
64. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров— М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
65. Замский Х. С. История олигофренопедагогики [уч. пос. для студентов дефект. фак. пед. инст.] / Х. С. Замский – М., «Просвещение», 1974. – 392 с.

66. Зеньковский В. В. Психология детства. / В. В. Зеньковский – М., 1996. – 344 с.
67. Исаев Д. Н. Принципы оценки психического развития / Д. Н. Исаев // Психопрофилактика в практике педиатра. – Л. : Медицина, 1984. – С. 36-47.
68. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев– М. : Медицина, 1982. – 226 с.
69. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
70. Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / [под ред. В. Г. Петровой]. – М., 1980. – 234 с.
71. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Кабанова-Меллер Е. Н. □ М. : Посвещение, 1968. – 288 с.
72. Калинин В. К. Воля, эмоции, интеллект / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тез. Всесоюзной конф. молодых ученых. – Симф., 1983. – С. 56-60.
73. Каменская В. Г. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) / В.Г. Каменская, С. В. Зверева // Психологический журнал. 2005. – Т. 26. – № 4. – С. 77-88.
74. Капустин А. И. Системный подход к формированию понятий и умственных действий у учащихся коррекционной школы на основе оптимизации чувственного и рационального познания [2-е изд.] / Капустин А. И.; – Славянск : Печ. двор, 2001. – 65 с.
75. Карпов Ю. В. Критерии интеллектуального развития детей. / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологи. – № 2. – 1985. – С. 52 –60 – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/contents/c852.htm>.
76. Карцева Т. Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен / Т. Б. Карцева // Психологический журнал. 1988. – № 5. – С. 120-127.

77. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса Текст. / Китаев-Смык Л. А. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
78. Кле М. Психология подростка. / М. Кле – М., 1991. – 176 с.
79. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук– СПб. : Речь, 2006. – 76 с.
80. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія / В.В. Кобильченко– К. : Освіта України, 2010. – 550 с. – ISBN 978-966-188-126-5.
81. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1985. – 277 с.
82. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: [монографія]. / О.М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.
83. Коломинський Н. Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи / Коломинський Н. Л. // Спеціальна психологія. – 1999. – Ч.2 □ 158 с.
84. Коломинский Н. Л., Шиф Ж. И. Формирование личности умственно отсталого ребенка. / Н. Л. Коломинский, Ж. И. Шиф // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М.: Педагогика, 1980. – С. 51-63
85. Колосова Т. А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: дисс. на соискание науч. степ. к. психол. н.: 19.00.10 / Колосова Татьяна Александровна. – СПб, 2007. – 150 с.
86. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні: погляд в майбутнє / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 50-52.
87. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
88. Коржова Е. Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения Текст. / Е. Ю. Коржова // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 75-88.

89. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с. : ил. – (Учебное пособие).
90. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультуральные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №2. – С. 5-15.
91. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк ; под ред. Л. Н. Проколиенко. ☐ К. : Рад. шк., 1989. – 608 с. – На укр. яз.
92. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Наука, 1982. – 304 с.
93. Краткий дефектологический словарь / Под ред. А. И. Дьячкова. – М. : Просвещение, 1964. – 398 с.
94. Кузьмина Т. И. Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости: дисс. на соискание науч. степ. к. психол. н. : 19.00.10 / Кузьмина Татьяна Ивановна. – М., 2009. – 270 с.
95. Кузьмина В. К. Дети с расстройствами поведения / В. К. Кузьмина. – К. : Рад. школа, 1981. – 80 с.
96. Кузьмина В. К. Особенности педагогического подхода к подросткам-олигофренам с невротическими и психопатоподобными проявлениями / В. К. Кузьмина // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 60-68.
97. Кузьмина Т. И. О диагностике Я-концепции лиц с легкой умственной отсталостью. / Т. И. Кузьмина. // Специальная психология. – М., 2006. – №3(19).
98. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. / Р. Лазарус. // Эмоциональный стресс. – Л., 1970. – С. 127-208.
99. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
100. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. ☐ М. : Педагогика, 1972. – 573 с.
101. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер – М., Знание, 1974. – 64 с.

102. Либина А. Стили реагирования на стресс : психологическая защита или совладание со сложными ситуациями / А. Либин, А. Либина // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. Либина. – М. : Смысл, 1998. – С. 190-204.
103. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 255 с.
104. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
105. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
106. Лурия А. Р. Память и строение психических процессов / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 145-155.
107. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 170 с.
108. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия ; Фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Рос. акад. образования. – 3. изд. М. : Акад. проект , 2000 – VI, 504, [1] с. ил., портр. – (Избранные психологические сочинения / А. Р. Лурия). – ISBN 5-8291-0079-7.
109. Ляпина Е. С. Психологическая защита у акцентуированных подростков с умственной отсталостью: дисс. на соискание науч. степ. к. психол. н.: 19.00.10 / Ляпина Елена Сергеевна. – СПб, 2008. – 187 с.
110. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ваклер», 1999. – 528 с.
111. Максименко С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998.
112. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : [навч. посібник] / С. Д. Максименко. – К. : НППЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.

113. Максимова Н. Ю. Основы детской патопсихологии : [учеб. пособие] / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин, В. М. Пискун. – К. : НППЦ Перспектива, 1999. – 432 с.
114. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции / И. И. Мамайчук. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та, 2000. – 168 с.
115. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии : науч.-практ. рук. / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004. – 345, [1] с. : ил., табл. – (Детская психология и психотерапия). – ISBN 5-9268-0308-X.
116. Мартинюк І. А. Патопсихологія : [навч. посібник] / І. А. Мартинюк. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
117. Маслоу А. Психология бытия: [пер. с англ.]. / Маслоу А. – М. : «Рефл-бук»; К. : «Ваклер», 1997. – 230-259 с.
118. Маслоу, А. Психология бытия. / А. Маслоу. – М. : Знание, 2003. – 435 с.
119. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика : подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии : ранний и дошкол. возраст / Е. М. Мастюкова; под ред. А. Г. Московкиной. – М. : Классике Стиль, 2003. – 320 с. – ISBN 5-94603-051-5. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://bib.convdocs.org/v14900/> . – Название с экрана.
120. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 283 с.
121. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
122. Медведев В. С. Проблемы професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): [монографія]. / В. С. Медведев. – К. : Національна академія внутрішніх справ України, 1996. – 192 с.
123. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками / О. Мерзлякова. – К. : Шк. світ, 2008. – 120 с. – (Бібліотека «Шкільного світу» – Психолог. Бібліотека – Шкільний світ. Бібліотека. Психологія). – ISBN 978-966-451-000-1. – ISBN 978-966-451-181-7.

124. Миронець С. М. Вплив стресогенних чинників на працездатність рятувальників під час ліквідації надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах (на прикладі катастрофи військового літака Су-27 на аеродромі Скнилів, м. Львів, 27 серпня 2002 року). / С. М. Миронець. // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія : Психологічні науки. Випуск 6. – К. : КиМУ, 2005. – С. 84-89.
125. Морозова Т. Ю. Оценка эффективности профилактических программ на основе анализа уровня сформированности копинг-стратегий у подростков. / Т. Ю. Морозова, М. М. Ступницкая. // Материалы Пятой городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». – М. : ИПССО; АНО «Школа «Премьер», 2008. – С. 70.
126. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) [Учебное пособие] / Р. Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань, 2003. – 98 с.
127. Налчаджян А. А. Личность. Групповая социализация и психическая адаптация. / А. А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1985. – 263 с.
128. Налчаджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества) / А. А. Налчаджян. – М. : Мысль, 1972. – 271 с.
129. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 243 с.
130. Налчаджян А. А. Психологические защитные механизмы / А. А. Налчаджян // Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия по соц. Психологии личности] / [ред.-сост. Д. Я.Райгородский]. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 395-481. – ISBN 5-89570-015-2.

131. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. / С. К. Нартова-Бочавер. // Психологический журнал. Том 18. – 1997. – № 5. – С. 20-30.
132. Нартова-Бочавер С. Психология личности и межличностных отношений Текст. / С. Нартова-Бочавер. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
133. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицын. – М. : Наука, 1976.
134. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб : Речь, 2006. – 507 с.
135. Обухівська А. Г. Продуктивність навчуваності старших дошкільників з різним станом розумового розвитку / А. Г. Обухівська // Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 3 (6). К., 1999. С. 328-333.
136. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : Пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 2004. – 416 с.
137. Общая психодиагностика / [под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. – М., 1987. – 304 с.
138. Общение и формирование личности школьника / [под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского]. – М. : Наука, 1987. – 152 с.
139. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов высш. спец. учеб. заведений / [ред. Т. В. Журавская]. – М. : Творч. Центр Сфера, 2002. – 508, [1] с. : табл. —ISBN 5-89144-100-4.
140. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2002.
141. Особливості розумового розвитку учнів допоміжної школи. Спеціальна психологія. Частина I / За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 158 с.
142. Павлюк Н. В. Педагогічна характеристика осіб з розумовою відсталістю Режим доступа : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and->

sociology-411/corrective-and-social-pedagogy-411/11058-411-0152. – Название с экрана.

143. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посібник / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с. – (Серія «Альма-матер»). – Электронный аналог : Режим доступа : http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/diferentsialna_psihologiya_-_paliy_aa. – Название с экрана.

144. Панок В. Г. Психология жизненного пути личности : [монография] / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ника-Центр, 2006. – 280 с.

145. Падун М. А. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности / М. А. Падун, Н. В. Тарабрина // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 1. – С. 121-141.

146. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959 – 486 с.

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

148. Переслени Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: Психофизиологическое исследование / Л. И. Переслени; Науч.-исслед. Ин-т дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика. – 160 с.

149. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 120 с.

150. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова – М. : Академия, 2002. – 160 с.

151. Петровский В. А. Неадаптивная активность личности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок. – С. 12-86.

152. Платонова М. Копінг стратегії у ситуації прийняття рішень в юнацькому віці [електронний ресурс] / Марія Платонова. – Режим доступу до журн. : <http://naub.org.ua/?p=1116>

153. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1976. – 264 с.

154. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. / А.Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; [сост. А.Д. Виноградова]. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
155. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. – М. : Педагогика, 1975. – 206 с.
156. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний : феноменология, механизмы, закономерности. / А. О. Прохоров. – М. : PerSe, 2005.
157. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
158. Психологические исследования познавательных процессов и личности / [под ред.: Д. Ковач (отв. ред.), Б. Ф. Ломов, Ф. Патаки, А. В. Беляева]. – М. : Наука. – 1983 – 176 с.
159. Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред. : М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. – М., 1979.
160. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 480 с.
161. Психотерапевтическая энциклопедия [Изд. 2-е, доп. и перераб.] / Под. ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
162. Психология высших когнитивных процессов / [Алмаев Н. А., Борисова А. А., Громова О. Е. и др.] ; под ред.: Т. Н. Ушаковой, Н. И. Чуприковой ; РАН. Ин-т психологии. – М., 2004. – 303 с. : ил., табл. – (Труды Института психологии РАН). – ISBN 5-9270-0067-3.
163. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. : К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО. – 1997. – 182 с.
164. Психология личности: словарь – справочник / авт. кол. : П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, В. Васьковская, И. А. Грабская и др. ; под ред. : П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – ISBN 966-7795-11-X.

165. Психофизиологические исследования интеллекта, саморегуляции и активности / [под ред. : В. М. Русалова, Е. А. Голубева]. – М. : Наука, 1980. – 207 с.
166. Психология личности : [Учеб. пособие для студентов ф-тов психологии, педагогов и практ. психологов] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М. – Т. 2 : [Отечественная психология] : [Хрестоматия], 2004. – 543 с.
167. Практическая психодиагностика : Методики и тесты : [учеб. пособие] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский.]. – [Самара] : БАХРАХ-М, 2003. – 667, [1] с. : ил., табл. – ISBN 5-89570-005-5.
168. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
169. Раев А. И. Управление умственной деятельности младших школьников / А. И. Раев. – Л., 1976. – 230 с.
170. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. Т. Н. Дмитриевой. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
171. Родина Н. В. К проблеме соотношения понятий «копинг-стратегии» и «защитные механизмы». Психодинамический подход. / Н.В. Родина. // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К. : Либідь, 2006. – С. 98-104.
172. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
173. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
174. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии // С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР. – 1959. – 354 с.
175. Рубинштейн С. Л. О мышлении и пути его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР. – 1958. – 146 с.
176. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 196 с.

177. Рязанова А. Ю. Дифференциальная психодиагностика основных вариантов органического расстройства личности при военно-врачебной экспертизе подростков: дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / Анна Юриевна Рязанова. – СПб., 2010. – 240 с.
178. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1993. – 144 с.
179. Сатилина Н. Особенности агрессивности и самооценки у юношей 16-18 лет имеющих умственную отсталость, обучающихся в группах коррекционно-развивающего обучения / Н. Сатилина. – Электронный аналог : Режим доступа : [www. Psyexper t.net/content/21/read68.html](http://www.Psyexper t.net/content/21/read68.html). – Название с экрана.
180. Селиванов В. И. Волевое усилие, волевое действие, волевые процессы, волевые состояния / В. И. Селиванов. – Электронный аналог : Режим доступа : http://pidruchniki.ws/14821111/psihologiya/selivanov_volevoe_usilie_volevoe_deystvie_e_volevye_protssesy_volevye_sostoyaniya. – Название с экрана.
181. Семаго М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования : [метод. пособие] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго ; [под общ. ред. М. М. Семаго]. – [2-е изд]. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 288 с. – (Библиотека психолога образования). – ISBN 5-8112-0963-0.
182. Семаго М. М. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Генезис, 2011. – 400 с. – ISBN 978-5-98563-242-2 (в пер.).
183. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : [навч. посіб.]. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
184. Сибгатуллина И. Ф. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы. / И. Ф. Сибгатуллина, Л. В. Апакова, Л. Д. Зайцева. / Прикладная психология №5–6, 2003. – С. 106.
185. Симатова О. Б. Копинг-стратегии и копинг-ресурсы как мишени превентивного воздействия в профилактике алиактивного поведения подростков [электронный ресурс]: Международная заочная научно-практическая

конференция «Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения» / Оксана Борисовна Симатова. – Режим доступа до журн.: <http://deviatio2010.vlsu.ru/index.php?id=49>

186. Симерницкая Э. Г. Об особенностях проявления очаговых нарушений высших психических функций в детском возрасте / Э. Г. Симерницкая. – Л. : Наука, 1987. – 191 с.

187. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 1 : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) : підручник / В. М. Синьов – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с. – ISBN 978-966-660-334-3.

188. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с. – ISBN 978-966-346-243-1.

189. Системный анализ механизмов поведения / [под ред. К. В. Судакова]. – М. : Наука, 1979. – 360 с.

190. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом : метод. реком. / Т. В. Скрипник ; АПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 104 с. – ISBN 978-966-644-147-1.

191. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. / Н. А. Сирота. – СПб. : Питер, 1994. – 283 с.

192. Сирота Н. А. Базисные копинг-стратегии у подростков 11-12 лет из неблагополучной и благополучной среды Текст. / Н. А. Сирота, Н.М. Лыкова, В. М. Ялтонский // Вопросы наркологии. 2003. – № 1. – С. 36-46.

193. Склень О. І. Базисні стратегії копінг-поведінки працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України, динаміка та особливості їх зміни в різноманітних стресових ситуаціях. / О. І. Склень // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С. 476-486.

194. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики / Л.Н. Собчик. – Вып. 3. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 255 с. – (Современная зарубежная социальная психология).
195. Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 128 с.
196. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
197. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей : сравнение и познание отношений объектов. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
198. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 2004. – 896 с.
199. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. ☐ К. : Рад. шк., 1980. – 144 с.
200. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. ☐ Кам'янець-Поділ. : Абетка, 1998. – 144 с.
201. Стариченко Т. Н. О потребительских предпочтениях и потребительском поведении девятиклассников вспомогательной и средней школы / Т. Н. Стариченко // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 34-40.
202. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – Т. 3. – 355 с.
203. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медгиз, 1955. – Т. 2. – 400 с.
204. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. ☐ М., 1974. ☐ 220 с.
205. Сухова Н. В. Человек в экстремальной ситуации : теоретические интерпретации и модели психологической помощи / Н. В. Осухова // Развитие личности. 2006. – № 3. – С. 152-166.

206. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей : [кн. для родителей и воспитателей] / К. Тейлор. – СПб. : Речь, 2001. – 124 с.
207. Ткачук Т. А. Дослідження психологічних особливостей комунікативних копінг-ресурсів фахівців податкової служби [електронний ресурс] : / Т. А. Ткачук // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_4/398-406.pdf
208. Тышкова М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях. / М. Тышкова // Вопросы психологии. 1987. – №1. – С. 27-34.
209. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Гр. ССР, 1961. – 170 с.
210. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
211. Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение) / Под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1979. – 232 с.
212. Фельдштейн Д. И. Психология воспитания подростка. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Знание, 1978. – 220 с.
213. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Просвещение, 1993. – 141 с.
214. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников. / С. А. Хазова. // Психологический журнал. Том 25. – 2004. – №5. – С. 59-69.
215. Хомская Е. Д. Нейропсихология: [учеб. для студентов, обучающихся по направлению «Психология» и спец. «Психология» и «Клин. психология»] / Е. Д. Хомская. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. и др. : ПИТЕР, 2003. – 495 с. : ил., табл., [6] л. ил. – (300 лучших учебников для высшей школы в честь 300-летия Санкт-Петербурга. Издательская программа – Учебник для вузов). – ISBN 5-88782-311-9.
216. Чумакова Е. В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия : дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.11. / Чумакова Елена Викторовна. – СПб., 1998 184 с.

217. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. – 2-е изд., испр. – М. : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2008. – 424 с.
218. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте : [монография] / Л. М. Шипицына, О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.
219. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
220. Широкова И. Б. Тренинг самопознания для подростков : Общение. Память / И. Б. Широкова. – М. : Генезим, 2005. – 169 с.
221. Шиф Ж. И. Некоторые особенности наглядного мышления детей-олигофренов / Ж. И. Шиф // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. / Под ред. Ж. И. Шиф. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 184 с.
222. Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. / Д. Б. Эльконин. // Психология подростка : Хрестоматия / Подред. Ю.И. Фролов. – М., 1997.
223. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психологического развития в подростковом возрасте. / Д. Б. Эльконин // Психология подростка: Хрестоматия / Под ред. Ю. И. Фролов. – М., 1997.
224. Эриксон Э. Детство и общество : [изд. 2-е, перераб. и доп.] / Пер. с англ. / Эрик Г. Эриксон. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
225. Яковлева С.Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : [монографія] / С.Д.Яковлева. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2013. – 352 с.
226. Яковлева С.Д. Діагностика стану когнітивних процесів в дітей з затримкою психічного розвитку та дітей з дитячим церебральним паралічем. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2016. – Вип. VII., Том 2. – С.447-458.

227. Яковлева С.Д. Активізація пізнавальної діяльності як засіб підвищення ефективності навчання учнів з вадами інтелекту / С.Д. Яковлева // Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України : матеріали Х Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – С. 246- 250
228. Amirkhan J. H. A Factor Analytically Drived Measure of Coping : The Coping Strategy Indicator. // J. of Personality and Social Psychology. –1990. – Vol. 59, N. 5. – P. 1066-1074.
229. Baumeister A. A. Mental retardation. Appraisal, Education, and Rehabilitation, – Hawthorne: Aldine Publ., 1974. – 419 pp.
230. Beckham E. E., Adams R. L. Coping in depression: Report on new scale // Behaieur Research and Therapy. 1984. – N. 22. – P. 71-75.
231. Billings A. G., Moos R. H. Coping, stress and social resources among adults with umpolar depression // J. of Person and Soc. Psychology. – 1984. – Vol. 46. – P. 877-891.
232. Coyne J. C., Lasarus R. S. Cognitive style, stress perception and coping // Kutash I. L., Schlesinger L. B. // Eds. // Handbook on stress and anxiety. – 1980. – P. 144-158.
233. Erikson E. Childhood and Society / E. Erikson. – Ney York, 1967. – 431 p.
234. Eysenck H. J. Personality and Behaviour Therapy, Proceedings of the Royal Society of Medicine, Vol. 53 (7), 1960, P. 504-508.
235. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann. – Ney York, 1958.
236. Heim E. Koping und adaptivited: gibt es geeignetes oder ungeeignetes koping? Psychother., Psychosom., Med. Psychol. – 1988. – N. 1. – P. 8-17.
237. Jonston B. K. Stress, coping, and adjustment in female adolescent incest victims // Child Abuse. Neglect. – 1991. – Vol. 5. – P. 293-305.
238. Kagan J. Stress and coping in early development // Gormery, M. Rutter // Eds. // Stress, coping and development in children. – N.Y.: Ke Graw-Hill, 1983. – P. 191-216.
239. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N. Y., 1984. – P. 167-169.

240. Lazarus R. S. Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations // W. J. Arnold (Eds.) Nebraska Press, Lincoln. – N. Y., 1968. – P. 175-266.
241. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. McGraw –Hill. – N. Y., 1966. – 29 p.
242. Lazarus R. S. The stress and coping paradigm // Distorter et al. Models for Clinical Psychopathology. – N. Y. – 1981. – P. 177-214.
243. Lazarus R. S., Folkman S. Coping and adaptation // W. D. Gentry (Eds.) // The handbook of behavioral medicine. 1984. - N. Y. : Guilford. - P. 282-325.
244. McComas D. Neuromuscular function and disorder / D. McComas. – London, 1977. – 364 p.
245. Pearlin L. I., Schooler C. The structure of coping // Health and Soc. Behav. 1978. – Vol. 19. – P. 2-21.
246. Personality Development in Individuals with Mental Retardation / Ed. By E. Zigler and D. Bennett-Gates, - Cambridge : Cambridge University Press, 1999 – 284 p.
247. Moos R. H. Context and coping: Toward a unifying conceptual framework. / R.H. Moos. // American Journal of Community Psychology. – 1984. – Vol.12. – P. 5-25.– 350 p.
248. Welsh M. C. A normative-developmental study of executive function / M. C. Welsh, B. F. Pennington, P. B. Grossier // Developmental Neuropsychology. – New York, 1991. – Vol. 7. – P. 131-149.
249. Wootton R. Creating situational emotional problems through testing / R. Wootton. – New York : Psychology. – 1993. – P. 30.
250. Zeitlin S., Williamson G. Coping characteristics of disabled and no disabled young children // Amer. J. Orthopsychiat. – 1990. – Vol. 60. – N. 3. – P. 189-206.

ДОДАТКИ

Додаток А

Проективна методика «Неприємна ситуація»

Інструкція: Психолог просить школярів подумати, яка неприємна ситуація в їхньому повсякденному житті справила на них негативне враження, та відобразити її на аркуші паперу. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкта, людини, які викликали негативні емоції та переживання. Коли виконання малюнків завершено, підлітки по черзі коротко пояснюють, що це за ситуація та що вони зобразили.

Опитувальник «Неприємні життєві ситуації»

Мета: виявити складні життєві ситуації, в які потрапляв підліток з розумовою відсталістю.

Інструкція: опишіть за 10-ти бальною шкалою, які ситуації, що траплялися у вашому житті, можна віднести до неприємних, складних (1-взагалі не відноситься, 10 – повністю відносяться). Чим більше та чи інша обставина відноситься до складної життєвої ситуації, тим вищий бал.

№	Неприємна життєва ситуація	Оцінка
1.	Фізична загроза, травма або хвороба	
2.	Непорозуміння з батьками та рідними	
3.	Суперечки та непорозуміння з однокласниками	
4.	Суперечка з подругою (другом)	
5.	Суперечка з молодого людиною	
6.	Непорозуміння з вчителями	
7.	Смерть або втрата одного з батьків	
8.	Відставання в навчанні	
9.	Не пам'ятаю	
10.	Інші обставини	

Протокол дослідження
за Методикою «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана

ПІБ _____
Дата _____
Вік _____
Клас _____

Мета: діагностика домінуючих копінг-стратегій особистості.

Інструкція: На бланку запитань подано декілька можливих шляхів подолання проблем, труднощів. Познайомившись зі ствердженнями, Ви можете визначити, які із запропонованих варіантів зазвичай Ви використовуєте. Спробуйте згадати про одну із серйозних проблем, з якою Ви зіштовхнулися за останній рік і яка змусила Вас неабияк хвилюватися. Опишіть цю проблему декількома словами. Тепер прочитайте подані нижче ствердження і виберіть один із трьох варіантів, який є найбільш притаманним для Вас.

№ п/п	Ствердження	Повністю згоден	Згоден	Не згоден
1.	Дозволяю собі поділитися почуттями з другом	3	2	1
2.	Намагаюсь все зробити так, щоб мати можливість найкращим чином вирішити проблему	3	2	1
3.	Здійснюю пошук всіх можливих рішень, перш ніж щось вирішити	3	2	1
4.	Намагаюсь відволіктися від проблеми	3	2	1
5.	Приймаю співчуття та розуміння від будь-кого	3	2	1
6.	Роблю все можливе, щоб не дати оточуючим побачити, що у мене погані справи	3	2	1
7.	Обговорюю ситуацію з людьми, так як обговорення допомагає мені краще себе почувати	3	2	1
8.	Будує для себе ланцюжок цілей, які дозволяють поступово вирішувати ситуацію	3	2	1
9.	Дуже ретельно зважую можливості вибору	3	2	1
10.	Мрію, фантазую про кращі часи	3	2	1
11.	Намагаюсь різними шляхами вирішувати проблему, поки не знайду підходящий	3	2	1

12.	Довіряю свої страхи рідному або другу	3	2	1
13.	Більше часу, ніж зазвичай залишаюсь один	3	2	1
14.	Розповідаю іншим людям про ситуацію, так як тільки її обговорення допомагає мені її вирішити	3	2	1
15.	Думаю про те, що необхідно зробити, щоб виправити становище	3	2	1
16.	Зосереджуюсь повністю на вирішенні проблеми	3	2	1
17.	Обдумую план дій	3	2	1
18.	Дивлюсь телевізор, довше ніж зазвичай	3	2	1
19.	Йду до когось (до друга або вчителя), щоб він допоміг мені почувати себе краще	3	2	1
20.	Наполягаю та борюсь за те, що мені потрібно в даній ситуації	3	2	1
21.	Уникаю спілкування з людьми	3	2	1
22.	Переключаюсь на хобі або займаюсь спортом, щоб уникнути проблем	3	2	1
23.	Йду до друга за порадою – як виправити ситуацію	3	2	1
24.	Звертаюсь до друга, щоб він мені допоміг кращу відчувати проблему	3	2	1
25.	Приймаю співчуття, взаєморозуміння друзів	3	2	1
26.	Сплю більш ніж зазвичай	3	2	1
27.	Фантазую про те, що все могло б бути по-іншому	3	2	1
28.	Уявляю себе героєм книги або кіно	3	2	1
29.	Намагаюсь вирішити проблему	3	2	1
30.	Хочу, щоб люди залишили мене наодинці	3	2	1
31.	Примаю допомогу від друзів або рідних	3	2	1
32.	Намагаюсь заспокоїтися за допомогою тих людей, які краще мене знають	3	2	1
33.	Намагаюсь ретельно планувати свої дії, а не діяти імпульсивно під впливом зовнішнього подразника	3	2	1

Протокол дослідження за Методикою визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма

ПІБ _____

Дата _____

Вік _____

Клас _____

Мета: вивчення індивідуального стилю опанування стресом.

Інструкція: Вам буде запропонований ряд стверджень, які співвідносяться з особливостями вашої поведінки. Спробуйте згадати, який чином ви найчастіше вирішуєте складні і стресові ситуації високої емоційної напруги. Обведіть кружечком той номер, який вам найбільше імпонує. У кожному розділі стверджень необхідно вибрати тільки один варіант, за допомогою якого ви вирішуєте свої труднощі.

Відповідайте відповідно до того, як ви вирішуєте складні ситуації останнім часом. Довго не задумуйтесь – важлива перша реакція. Будьте уважними!

Ствердження	
А	
1. Кажу собі: «На даний момент є дещо важливіше, ніж труднощі».	
2. «Це доля, з цим потрібно змиритися».	
3. «Це несуттєві труднощі, все не так погано, в основному все добре».	
4. «Я не втрачаю самоконтролю над собою в складних ситуаціях та намагаюсь не показувати нікому свого стану».	
5. «Я намагаюсь все проаналізувати, все зважити та пояснити собі, що ж трапилось».	
6. «Я говорю собі: у порівнянні з проблемами інших людей – це дрібниця».	
7. «Якщо щось трапилось, та так вирішив Бог».	
8. «Я не знаю, що робити, і мені часом здається, що мені не вирішити ці труднощі».	
9. «Я надаю своїм труднощам особливого змісту, долаючи їх, я удосконалюю себе».	
10. «На даний час я повністю не в змозі подолати ці труднощі, але з часом зможу справитися і зі складнішими».	
Б	

1. «Я завжди глибоко обурююсь на несправедливість долі до мене та протестую».	
2. «Я впадаю у відчай, я ридаю та плачу».	
3. «Я пригнічую емоції в собі».	
4. «Я завжди впевнений, що є вихід зі складної ситуації».	
5. «Я довіряю подолання свої труднощів іншим людям, які готові мені допомогти».	
6. «Я впадаю в стан безнадійності».	
7. «Я вважаю себе винним та отримую справедливо за це».	
8. «Я шаленію, стаю агресивним».	
В	
1. «Я занурююсь в улюблену справу, намагаюсь забути про труднощі».	
2. «Я намагаюсь допомогти людям, і в турботі про них забуваю про свої прикромі».	
3. «Намагаюсь не думати, всіляко уникаю зосередження на своїх неприємностях».	
4. «Намагаюсь відволіктися і розслабитися».	
5. «Щоб пережити труднощі, я берусь за здійснення давньої мрії (подорожую, роблю заплановану дію, займаю спортом і т.д.)».	
6. «Я ізолююсь, намагаюсь залишитися на одинці».	
7. «Я використовую співпрацю зі значими для мене людьми для подолання труднощів».	
8. «Я зазвичай шукаю людей, які здатні мені допомогти порадою».	

Методика фасилітації розвитку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку

Методика включає програму, яка розрахована на 34 навчальні години і складається з 18 занять по 45 хвилин кожне. Переконані, що найбільш ефективними є проведення занять 2 рази на тиждень. Основні форми навчання – індивідуальна і групова робота. Також передбачається самотійна робота, тобто виконання домашніх завдань. Методика може бути рекомендована психологам і вихователям для використання в роботі з дітьми, що потребують підвищеної уваги в дитячих навчальних установах.

Заняття методики поєднані в такі блоки:

1. Введення до коригувально-розвивальної роботи.
2. Розвиток конструктивної опанувальної поведінки.
3. Зниження рівня прояву агресивності, тривожності.
4. Розвиток Я-концепції засобами опанування підлітками стратегії вирішення складної життєвої ситуації та стратегії пошуку соціальної підтримки.
5. Заклучний. Підведення підсумків і постановка цілей на майбутнє.

Завдання:

1. Розвиток внутрішньої активності підлітків.
2. Формування вміння налагоджувати взаємини з рідними, жити в колі людей та навколишньому середовищі.
3. Розвиток уміння самотійно опановувати життєві ситуації, що можуть загрожувати чи загрожують життю та здоров'ю.
4. Формування адекватної самооцінки в підлітків.
5. Зниження рівня тривожності та агресивності.
6. Розвиток комунікативних навичок.

Кожне заняття проводиться в стандартній формі та складається з таких елементів: ритуал привітання, розминка, основний зміст, рефлексія з приводу заняття та ритуал прощання.

Психологічні технології: гра, елементи психодіагностики, спеціальні прийоми неігрового типу, спрямовані на підвищення згуртованості групи, розвиток навичок спілкування, здатності до емоційної децентрації.

Етапи корекції: I етап – орієнтовний (3 заняття); II етап – ознайомлення з опанувальною поведінкою та її змістовними складовими (12 занять); III етап – підсумковий (3 заняття). Час заняття: 45-50 хв.

Зміст програми

І етап. Орієнтовний.

Заняття 1. Знайомство. Представлення тренінгу.

Мета: дати можливість учасникам групи познайомитися один з одним і ведучим; представити мету і завдання тренінгу; створити атмосферу взаєморозуміння і взаємної підтримки.

Заняття присвячується знайомству підлітків один з одним. Вони сідають півколом на стільчики разом із психологом. Психолог пропонує їм вибрати будь-яке ім'я або назву тварини, що має коригувальний та діагностичний зміст.

Примітки для ведучого:

Встановити довірливі, підтримуючі стосунки в групі шляхом відкритого прояву власних почуттів, надання підтримки, підкреслення важливості дотримання встановлених разом з групою правил, використання ігрових ситуацій, прояву творчої активності.

1. Знайомство.

2. Представлення програми. Ведучий розповідає про програму, знайомить членів групи з її цілями і завданнями. Програма орієнтована на те, щоб учасники краще пізнали себе, отримали уявлення про свої можливості, набули навичок ефективного подолання проблем, змогли розвинути свої особистісні ресурси, налагодити взаємини з оточуючими людьми. В процесі роботи будуть обговорюватися багато сторін життя. Тому відносини в групі повинні бути абсолютно довірчими. Важливо створити атмосферу підтримки, щоб кожен учасник міг відчувати себе комфортно, бути щирим і відкритим для спілкування.

3. Встановлення правил роботи в групі. Ведучий пропонує учасникам розробити правила роботи в групі. Спочатку він представляє загальноприйняті правила.

- Повна конфіденційність отриманої в групі інформації.
- Відкритість і щирість.
- Можливість вільно висловлювати свої міркування, думки, почуття як позитивного, так і негативного характеру.
- Участь, активність, зацікавленість всіх членів групи, обов'язковість виконання всіх вправ і домашніх завдань.
- Обов'язкове відвідування всіх занять без запізнь.
- Участь у створенні і підтримці теплої, дружньої атмосфери в групі, щоб кожен учасник міг розраховувати на допомогу і співчуття оточуючих під час занять, не дивлячись на можливі розбіжності.

4. Ознайомлення з процесом групової роботи. Ведучий пояснює, що в процесі занять учасники будуть отримувати і осмислювати нову інформацію, а головне, в групі буде складатися особлива система взаємовідносин, заснована на

взаєморозумінні і підтримці. Умови групової роботи сприяють розвитку найважливіших особистісних якостей і умінь.

5. Встановлення в групі довірливої комфортної і підтримуючої обстановки. Проводиться дискусія за методом «мозкового штурму». Її мета-подолати можливі тривогу і недовіру, які нерідко виникають на початку групової роботи, встановити контакт між членами групи, виявити теми, які їх хвилюють. Ведучий пропонує кожному взяти аркуш паперу і написати на ньому будь-яке питання, на який йому хотілося б отримати відповідь в ході групової роботи. Після заповнення аркуші паперу потрібно згорнути і віддати ведучому. Ведучий перемішує листи і роздає по одному кожному учаснику, стежачи за тим, щоб ніхто не отримав свій власний листок. Кожен учасник повинен відповісти на отриманий ним питання. Група активно обговорює можливі варіанти відповідей і записує їх на дошці або на аркуші ватману.

6. Домашнє завдання. Завдання спрямоване на розвиток навичок соціально-підтримуючої поведінки. «Напишіть на читому аркуші паперу – «Соціально-підтримуюча. Опанувуюча поведінка», таким чином діючи йому назву». Напишіть на цьому ж аркуші будь-які питання, які, як вам здається, могли б задати один одному члени вашої групи, ваші друзі або рідні, якщо б перебували в складній або стресовій ситуації. Спробуйте відповісти на ці питання, уявляючи певну особу, намагаючись висловити співчуття і підтримку саме їй».

Для конструктивнішого та ефективнішого виконання завдання, можна використати запропоновувані ігрові вправи:

Гра «М'яч»

Ведучий. Увага! У цій грі ми за допомогою м'яча спробуємо познайомитися. Станьте всі по колу, обличчям до центру кола. Будь ласка, хтось візьміть у руки м'яч. По колу, за ходом годинникової стрілки, починаючи від того, у кого м'яч, передаючи його, назвіть чітко й голосно своє ім'я. Передаючи м'яч, дивіться в очі сусідові. Почали! А тепер, граючи в м'яч, будемо знайомитися. Той, у кого м'яч, буде кидати його кожному з тих, хто у колі, і називати при цьому ім'я того, кому адресований м'яч. Той, хто переплутав ім'я адресата, називає всі імена учасників гри по колу, починаючи із себе й далі, за годинниковою стрілкою. Отже, кидайте м'ячик один одному, називаючи при цьому ім'я того, кому ви адресуєте м'яч.

На першому занятті потрібно постаратися, щоб всі діти могли побувати в ролі ведучого. На наступних заняттях варто продовжити грати в цю гру, ускладнюючи завдання, наприклад, називати крім імені улюблені ігри, фрукти, овочі, напої тощо.

Після такого знайомства психолог пропонує веселу гру «Хованки». Водночас ця гра – чудовий діагностичний прийом, який виявляє вихідний рівень самостійної активності групи та деяких групових ролей у груповій ієрархії.

Гра «Паровозик»

Мета: створення позитивного емоційного тла, підвищення впевненості в собі, усунення страхів, згуртування групи, формування довільного контролю, уміння підкорятися вимогам одного.

Хід гри. Діти вишиковуються один за одним, тримаючись за плечі. Паровозик везе дітей, долаючи з вагончиками різні перешкоди. Кінцівка заняття повинна бути спокійною та об'єднавчою. Тому можна запропонувати дітям стати в коло («хоровод») і взяти один одного за руки. Обрана форма закінчення занять залишиться незмінною й перетвориться на ритуал.

Рефлексія: що сподобалося, настрій.

Ритуал прощання: коло.

Заняття 2

Ритуал привітання. Рефлексія. Гра «М'яч», Гра «Хоровод», Гра «Хованки».

Гра «Жучок»

Мета: розкриття групових взаємин.

Хід гри. Діти стають у шеренгу за ведучим, який стоїть спиною до групи, виставивши з-під пахв свою руку з розкритою долонею. Ведучий повинен вгадати, хто з дітей доторкнувся до його руки (за виразом обличчя, рухом). Ведучий водить доти, доки не вгадає правильно. Його вибирають за допомогою лічилки.

Вільний час. Запропонувати дітям сюжетно-рольові ігри, настільні ігри.

Гра «Австралійський дощ» . Піднявся вітер (по черзі в колі потерти долоню об долоню); з'явилися маленькі крапельки (клацати пальцем); краплі застукали сильніше (постукування по грудях); почалася злива (постукати по ногах); пішов сильний дощ із градом (тупіт); потихеньку дощ став ущухати (по ногах); ущухати (по грудях); ущухати (пальцями); припинився вітер (долоні); і виглянуло сонце (руки вгору). При цьому основний акцент робиться не на ролях, що вже сформовані, а на встановленні рівності.

Заняття 3

Ритуал привітання. Рефлексія

Гра «Штірліц»

Мета: активізується спостережливість, увага, пам'ять.

Ведучий «Увага! Нехай один з вас буде ведучим. Будь ласка, хто бажає бути ведучим, не соромтеся, виходьте вперед. Сміливіше! Так. Добре! Інші гравці, завмірть у різних позах. (Ведучий запам'ятовує пози й положення гравців). Запам'ятали? (Ведучий виходить із кімнати). Гравці, зробіть п'ять змін у своїх позах, не в кожного п'ять, а всього п'ять, будь ласка! Готово? Так. Запрошую ведучого увійти. Ведучий, ти повинен повернути всіх у вихідне положення. Подивися уважно й знайди п'ять змін у позах і одязі гравців. Не в кожного гравця, а всього п'ять. Так, добре. Ще небагато залишилося. Якщо ти зумів правильно знайти п'ять змін, то в тебе добра спостережливість».

Гра «Страшні казки»

Мета: розвивається сміливість, впевненість у собі, усувається тривога, гра спрямована на об'єднання групи.

Хід гри. Гаситься світло або зашторюються вікна. Діти по черзі починають у темряві розповідати страшні казки. Якщо рівень довіри в групі високий, то діти відтворюють свої реальні страхи. Дуже корисно їх одразу розіграти, також у темряві.

Спортивна гра «Турнір»

Мета: виховується довільний контроль, коригується афективна поведінка, розвивається сміливість, впевненість у собі, дитина стає в різні позиції: судді, глядача, суперника.

Хід гри. Діти вибирають суддю й спортсменів.

Спортивні ігри: «Влуч у кеглю», «Пролізь через руки», «Бій півнів».

Ігри «Хоровод», «Австралійський дощ».

Коли виникла групова структура, що зрівняла дитячі індивідуальності, можна переходити до II етапу групового курсу, у якому велика увага приділяється індивідуальній роботі у формі рольових ігор і інших прийомів.

II етап. Ознайомлення з опанувальною поведінкою та її змістовними складовими. До моменту початку II етапу психолог уже бачить труднощі спілкування кожної дитини, а також деструктивні компенсаторні способи поведінки кожного. Індивідуальне психологічне коригування відбувається тоді, коли дитина поводить по-новому й накопичує новий досвід опанування у складних життєвих ситуаціях. Це стає можливим тоді, коли дитина задовольнила свої фрустровані потреби (вони часто є причиною деструктивної поведінки). Найчастіше – це потреба в безпеці й прийнятті (визнанні). Фрустрація цих потреб властива майже всім підліткам з порушеннями розумового розвитку. Як правило,

потреба в безпеці задовольняється на першому етапі корекції, під час спрямованої гри.

Заняття 4

Ритуал привітання. Рефлексія. Гра «Біп», «Сімейний портрет»

Гра «День народження»

Мета: для згуртування групи дітям дається можливість висловити всі образи, відчувати розчарування.

Хід гри. Вибирається іменинник. Всі діти дарують йому подарунки жестами, мімікою. Іменинникові пропонується згадати, чи кривдив він когось, і виправити це (словесний супровід, картки-підказки з намальованими предметами). Дітям пропонується пофантазувати й придумати майбутнє іменинникові.

Гра «Дзеркало»

Мета: дати можливість виявити активність пасивним дітям.

Хід гри. Вибирається один ведучий, інші діти – дзеркала. Ведучий дивиться в дзеркала, і вони відображають всі його рухи. Психолог стежить за правильністю відображення.

Заняття 5

Ритуал привітання. Рефлексія. Гра «Щит і м'яч», Гра «Хлопчик (дівчинка) навпаки»

Гра «Плутанина»

Мета: гра підтримує групову єдність.

Хід гри. Ведучого обирають лічилкою. Він виходить із кімнати. Інші діти беруться за руки й утворюють коло. Не розтискаючи рук, вони починають заплутуватися – хто як уміє. Коли утворилася плутанина, той, хто водить, заходить у кімнату й розплутує, не рознімаючи рук дітей.

Гімнастика.

Гра «Опора»

Мета: гра дає дітям можливість виявити агресію. Цікава діагностика – хто з ким захоче бути команді.

Хід гри. Група дітей ділиться на дві команди (за бажанням самих хлопців). Кожна команда будує з меблів опору. Одна команда захищає опору, інша команда штурмує. Основна зброя – надувні кульки, м'ячі, м'які іграшки.

Настільні ігри: «Лого», «Цирк», «Літаючі ковпачки», «Шашки», «Вулиці міста» та ін. Граючи в ці ігри, треба дотримуватись правил.

Заняття 6

Ритуал привітання. Рефлексія. Гімнастика.

Життєві навички і стратегії подолання проблем

Мета: дати уявлення про життєві навички, події та проблеми; провести практичне відпрацювання навичок подолання проблем.

Ведучий дає стислий виклад інформації, організовує обговорення домашнього завдання.

Дискусія на тему: «Життєві труднощі та їх подолання».

Ведучий організовує дискусію між учасниками групи: «Згадайте, будь ласка, основні проблемні ситуації, які виникали у вас протягом останніх шести місяців і свою поведінку в цих ситуаціях».

3. Рольові ігри. Демонстрація різних типів опанувальної поведінки.

Ведучий просить учасників розіграти сценки, які демонструють способи опанування у життєвих ситуаціях. Бажано записувати рольові ігри на відеомагнітофон для подальшого обговорення і отримання зворотного зв'язку.

4. Обговорення основних стратегій поведінки. На прикладі щойно розіграних ситуацій ведучий організовує обговорення основних стратегій, які використовуються людиною для опанування у життєвих ситуаціях (дозвіл проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення). Виділяються більш і менш ефективні стратегії.

Потім ведучий пропонує учасникам написати на аркуші паперу ще по 1-2 приклади подолання стресових ситуацій. Спільними зусиллями визначаються основні копінг-стратегії в цих прикладах. Використовуючи метод «мозкового штурму», члени групи разом з ведучим розробляють і записують на аркуші паперу навички поведінки, що сприяють ефективному опануванню у складних ситуаціях.

5. Домашнє завдання. «Візьміть аркуш паперу. Назвіть його «Вимірювання моїх навичок». Запишіть навички, які у вас вже сформовані і які ви хотіли б у собі розвинути ».

Заняття 7. Розвиток копінг-стратегії «Вирішення проблем». Тренінг навичок опанувальної поведінки.

Мета: ознайомити учасників програми з процесом вирішення проблем і його етапами; відпрацювати перший і другий етапи проблем-дозволяє поведінки.

Ритуал привітання. Рефлексія.

1. Етапи вирішення проблем. Інструкція учасникам: «На цьому занятті ви дізнаєтеся про основні етапи вирішення проблем. Їх п'ять: 1. Орієнтація в проблемі. 2. Визначення та формулювання проблеми. 3. Генерація альтернатив (формулювання різних варіантів вирішення проблеми). 4. Прийняття рішення. 5. Виконання рішення і його перевірка.

Сьогодні ми докладно вивчимо два перші етапи.

Орієнтація в проблемі передбачає наступні кроки: • точне знання того, що проблема виникла (проблема є); • розуміння того, що проблеми в житті – це нормальне і неминуче явище; • формування впевненості в тому, що існують ефективні способи вирішення проблеми; • розуміння проблеми не як загрозливої, а як нормальної ситуації, що несе в собі зміну.

Після того як дитина змогла зорієнтуватися в проблемі, необхідно оцінити проблему, сформулювати мету її вирішення.

Запишіть на аркуші паперу кроки двох перших етапів: визначення та формулювання проблеми.

Заняття 8. Розвиток стратегії «Вирішення проблем», тренінг навичок опанувальної поведінки (продовження)

Мета: допомогти учасникам усвідомити і відпрацювати етап вирішення проблем (виконання рішення і перевірка); провести тренінг опанувальної поведінки в цілому; почати формування групи соціальної підтримки з однолітків – «Центру вирішення проблем».

Для підвищення відкритості учасників можна перед заняттям провести два-три коротких вправи, спрямованих на згуртування групи і розвиток взаємної підтримки.

1. Повторення пройденого матеріалу. Обговорення домашнього завдання. Ведучий дає короткий огляд попереднього заняття, організовує обговорення домашнього завдання.

2. Усвідомлення і відпрацювання етапу вирішення проблем

Ведучий знайомить учасників з кроками етапу вирішення проблем і просить їх записати ці кроки.

Інструкція учасникам: «Процедура виконання рішення і його перевірки включає чотири етапи: 1. Виконання рішення. 2. Вивчення наслідків рішення. 3. Оцінка ефективності дозволу. 4. Самопідкріплення (самозаохочення)». 5. Рольові ігри. 6. Оцінка проблемних ситуацій. Ведучий просить учасників провести оцінку ситуацій, які розбиралися на попередньому занятті, порівнюючи реальні результати з очікуваними. Потім учасники розігрують сценки, які демонструють способи подолання стресу. Бажано записати рольові ігри на відеомагнітофон для обговорення та отримання зворотного зв'язку.

4. Рольові гри. Актуальні проблеми учасників. Ведучий організовує кілька рольових ігор, в ході яких учасники повинні постаратися вирішити актуальні для них проблеми, використовуючи всі етапи вивченої схеми вирішення проблем.

5. Створення постійно діючого «Центру вирішення проблем»

Інструкція учасникам: «Подумайте, як кожен з вас може допомогти своїм близьким, батькам, друзям вирішити їх проблеми. Якщо ви хочете, ми можемо створити постійно діючий «Центр вирішення проблем», який був би покликаний допомагати всім, хто не може самостійно впоратися зі своїми проблемами і потребує допомоги. Давайте сформулюємо основні принципи, правила роботи цього центру, виберемо найбільш зручний час роботи і подумаємо над тим, як пропонувати допомогу, щоб це було дійсно ефективно.

Хто хотів би очолити цю роботу?

Я буду допомагати вам. При необхідності (якщо з'являться нові цілі і завдання, буде рости кількість учасників) ми зможемо розбудовувати нашу роботу».

6. Домашнє завдання.

«Як ви вже переконалися, багато проблем можна вирішити, якщо ви відчуваєте підтримку оточуючих.

Визначте для себе свою основну проблему, наберіться хоробрості і винесіть її на обговорення на наступному занятті. Попросіть допомоги в групі у вирішенні вашої проблеми.

Подумайте і дайте відповідь на питання:

- Які проблеми, на ваш погляд, є у ваших близьких, батьків і друзів?
- Як ви можете допомогти своїм близьким, батькам і друзям у вирішенні їх проблеми?

Розберіть зі своїми близькими, батьками і друзями будь-які проблеми (їх або ваші) за вже відомою вам схемою (ведучий повторює схему)».

Заняття 9. Розвиток копінг-стратегій «Вирішення проблем» і «Пошук соціальної підтримки».

Мета: навчити підлітків використовувати навички вирішення проблем, пошуку та надання соціальної підтримки в стресових і складних життєвих ситуаціях.

1. Повтор пройденого матеріалу. Обговорення домашнього завдання. Ведучий дає короткий огляд попереднього заняття, організовує обговорення домашнього завдання.

2. Рольові ігри. Розвиток і закріплення навичок поведінки, яка дозволяє вирішувати проблеми та соціальної підтримки.

Ведучий пропонує учасникам по черзі висловлювати свої проблеми. Завдання інших – допомагати їх вирішувати. Для закріплення отриманих навичок проводиться рольова гра.

3. Домашнє завдання

«Напишіть на аркуші паперу перелік власних проблем і розберіть їх за схемою попередніх занять. Спробуйте запропонувати допомогу у вирішенні проблем друзям або близьким».

Заняття 10. Вирішення проблем і прийняття рішення.

Мета: тренування навичок прийняття рішення.

1. Повторення пройденого матеріалу. Обговорення домашнього завдання.

2. Проведення дискусії на тему: «Повсякденні рішення, життєво-важливі рішення».

Інструкція учасникам: «Ми приймаємо безліч повсякденних рішень, і не завжди нам вистачає часу подумати, перш ніж прийняти рішення, хоча деякі з них помітно впливають на наше життя. У цьому випадку буде корисно використовувати модель прийняття рішення «Крок за кроком». Наведіть приклади рішень, які сильно вплинули на Ваше життя (наприклад, рішення, що стосуються здоров'я, взаємин з людьми, вживання нікотину, алкоголю, наркотиків і т.п.). Запишіть ці рішення на аркуші паперу.

Наведіть приклади повсякденних рішень. Визначте різницю між повсякденними рішеннями і життєво важливими: Як поводить себе людина, приймаючи повсякденні і життєво важливі рішення?, Чи є різниця в його поведінці?, Визначте цю різницю, якщо вона є.

3. Рольові ігри. Усвідомлення різниці в поведінці при прийнятті повсякденних і життєво-важливих рішень.

Ведучий організовує проведення рольової гри, яка демонструє різницю в поведінці при прийнятті повсякденних і життєво-важливих рішень, а потім просить учасників відповісти на питання: Які рішення бувають життєво важливими? У чому їхня відмінність від повсякденних?

4. Ознайомлення з моделлю прийняття рішень «Зупинись і подумай!»

Ведучий особливо підкреслює, що в процесі прийняття рішень корисно обговорити його з іншими людьми. Це дає відразу кілька можливостей: отримати підтримку від «значимих інших»; отримати додаткову інформацію або альтернативний погляд на проблему; проаналізувати минулий досвід прийняття рішень, розглянувши можливості невдачі, провалу. Якщо при аналізі з'ясовується, що прийняте рішення може бути неуспішним, необхідно повторити процес

прийняття рішення. Ведучий просить учасників описати потенційно важкі для прийняття рішення ситуації на аркуші паперу і, використовуючи модель «Зупинись і подумай», прийняти рішення для цих ситуацій.

5. Рольова гра. Використання моделі «Зупинись і подумай»

6. Домашнє завдання

«Опишіть свої дії і новий досвід, отриманий в процесі прийняття рішень з використанням моделі «Зупинись і подумай».

Заняття 11. Розвиток когнітивної оцінки проблемної і / або стресовій ситуації.

Мета: ознайомити учасників з процесом первинної, вторинної оцінки складної життєвої ситуації. Провести тренування навичок оцінки ситуації.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Ознайомлення з етапами оцінки ситуації.

Складні життєві ситуації завжди піддаються процесу оцінки. Оцінка проводиться в три етапи: первинна, вторинна і переоцінка.

Первинна оцінка – це збір інформації про ситуацію, висновок про те, що сталося, і як ця подія може вплинути на добробут людини. Вторинна оцінка – це розгляд альтернативних варіантів подолання ситуації. З її допомогою людина вирішує, що він може зробити в даній ситуації: а) негайно почати діяти; б) подумати, яку стратегію поведінки обрати. Вторинна оцінка допомагає людині визначити, якими методами можна вплинути на негативну подію і його результат, вибрати механізми і ресурси для подолання стресу. Переоцінка – це результат повторного розгляду ситуації і продовження роздумів про неї. Людина може отримати нову інформацію або згадати минулий досвід зіткнення з подібною ситуацією. Це може дати їй підстави для повторної оцінки події, відкрити нові можливості (ресурси), які можуть призвести до зміни думки про подію і вплинути на вибір іншої стратегії поведінки.

3. Відпрацювання навички когнітивної оцінки ситуації

Кожен учасник називає по 1-2 складній життєвій ситуації, які він пережив, і описує їх на аркуші паперу. Ведучий просить всіх по черзі визначити значення для них цих подій, використовуючи процес первинної, вторинної оцінки і переоцінки.

4. Рольові ігри. Розвиток навичок оцінки ситуації. Ведучий організовує рольові ігри, які сприяють розвитку навичок оцінки ситуації.

5. Домашнє завдання

«Складіть перелік стресових ситуацій, які сталися у вас або у ваших близьких, батьків, друзів за проміжок часу між заняттями. Опишіть хоча б одну з

цих ситуацій. Проведіть оцінку ситуації і виберіть відповідну стратегію поведінки, використовуючи вивчену схему. Обговоріть результати з батьками, друзями і т.д. ».

Заняття 12. Розвиток стратегії пошуку соціальної підтримки. Розвиток навичок пошуку, сприйняття і надання соціальної підтримки

Мета: ознайомити учасників програми з поведінковими стратегіями пошуку та надання соціальної підтримки і з поняттям соціально-підтримуючої системи. Продовжити роботу з розвитку групи соціальної підтримки однолітків.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Введення нових понять. Ведучий знайомить учасників з поняттями: соціальна підтримка, що підтримує і переважна поведінка, соціально-підтримуюча і соціально-переважна система.

Інструкція учасникам: «Людина не може існувати один. Він завжди знаходиться в системі взаємовідносин з іншими людьми, підтримка яких дуже важлива для нього. Особливо важлива підтримка близьких: сім'ї, друзів, «значущих інших».

Соціальна підтримка – один з найважливіших процесів в нашому житті. Він допомагає жити, вирішувати проблеми, зберігати здоров'я, досягати поставленої мети.

3. Обговорення ознак соціально-підтримуючої системи

Ведучий пропонує учасникам програми продовжити перелік ознак соціально-підтримуючої системи і записати його на аркуші паперу. Потім учасники наводять приклади прояву перерахованих ознак і зображують сім'ю або групу, провідну себе згідно із зазначеними прикладами.

Ведучий пропонує учасникам організувати роботу в групі у відповідності з спільно розробленими ознаками соціально-підтримуючої системи.

Учасники перераховують «інструменти» підвищення самоповаги і самоефективності, які може використовувати соціально-підтримуюча система (наприклад: взаємна повага; можливість відкрито висловлювати свою незгоду, критичну думку з приводу вчинків іншого, не принижуючи його при цьому; відкритість членів групи; взаєморозуміння; співпереживання). Ведучий пропонує продовжити перелік і записати його на аркуші паперу.

4. Рольова гра. підвищення самоповаги і самоефективності.

Учасники наводять приклади «інструментів» підвищення самоповаги і самоефективності. Ведучий організовує рольову гру для закріплення матеріалу.

5. Ведучий пропонує учасникам перерахувати «інструменти», які може використовувати соціально-домінуюча група (наприклад: приниження одних членів групи іншими; використання наркотиків для зміни сприйняття реальності, створення проблем для одних членів групи з метою отримання переваг і вигоди для інших), і записати їх на аркуші паперу.

6. Рольова гра. Соціально-домінуюча поведінку. Учасники наводять приклади соціально-переважної поведінки і демонструють їх у рольовій грі.

7. Обговорення роботи «Центру вирішення проблем». Ведучий цікавиться роботою «Центру вирішення проблем» і пропонує його учасникам розробити програму підвищення самоефективності однолітків в групі.

8. Домашнє завдання. «Подумайте про те, як складаються ваші взаємини з людьми, до якого типу можна віднести групи, до яких ви належите (самопідтримуючу, саморозвиваючу або саморуйнуючу). Оцініть з цієї точки зору ваше спілкування з оточуючими: батьками, друзями, іншими знайомими.

Дайте відповідь на питання:

- Що можете зробити ви, для того щоб групи людей, з якими ви спілкуєтесь, саморозвивалися?

- Як ви думаєте, які відносини вам варто перервати, а які розвивати?

Обговоріть проблему з батьками і / або друзями. Попросіть їх допомогти вам в її вирішенні.

Заняття 13. Розвиток копінг-стратегії пошуку соціальної підтримки. Тренінг навичок пошуку, сприйняття і надання соціальної підтримки.

Мета: провести тренування навичок пошуку, сприйняття і надання соціальної підтримки.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Закріплення навичок опанувальної поведінки

Інструкція учасникам: «Наведіть приклади опанувальної поведінки і запишіть їх на аркуші паперу. Виберіть з них ті, які на ваш погляд, підходять найбільше. Зобразіть групу або сім'ю, яка демонструвала б таку поведінку ».

3. Знайомство з навичками пошуку, сприйняття і надання соціальної підтримки. Ведучий повідомляє учасникам, що соціальна підтримка може бути різною (ефективної та неефективної, слухною і невідповідною, бажаною і небажаною). Це залежить від уміння її шукати, сприймати і надавати.

Інструкція учасникам: 1. Подумайте і письмово дайте відповідь на питання: «Від чого залежить вміння шукати підтримку?».

Для того щоб розвинути вміння шукати соціальну підтримку, я попрошу кожного з вас взяти участь в грі під назвою «Допоможи мені!». Ваше завдання – звернутися за допомогою до кого-небудь з групи.

2. Подумайте і письмово дайте відповідь на питання: «Від чого залежить уміння сприймати підтримку?» Для того щоб розвинути здатність сприймати соціальну підтримку, я пропоную вам взяти участь в грі «Мені обов'язково допоможуть, якщо я ...». Ваше завдання – прийняти допомогу від будь-кого з групи.

3. Подумайте і письмово дайте відповідь на питання: «Від чого залежить вміння надавати підтримку?». Щоб розвинути вміння надавати підтримку, я пропоную вам взяти участь в грі «Я хочу і можу тобі допомогти». Ваше завдання полягає в запропонувати допомогу будь-кому з групи ».

4. Домашнє завдання. «Обговоріть проблему підтримки з батьками і друзями. Задайте їм питання: «Що можна зробити, щоб ефективніше допомагати один одному?». Запишіть варіанти відповідей на аркуші паперу».

Заняття 14. Модифікація копінг-стратегії уникнення та тренінг адекватних форм стратегії уникнення.

Мета: ознайомити учасників програми з поведінковими стратегіями опанування у складних життєвих ситуаціях (вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення). Провести тренування адекватного вибору поведінкової стратегії уникнення.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Знайомство з основними стратегіями опанування (вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки та уникнення)

Інструкція учасникам: «На одному із занять ми говорили, що оцінюючи проблему, проводячи її первинну оцінку і переоцінку, ми вибираємо стратегії опанування у складній життєвій ситуації ситуації. Існує три основні стратегії і безліч неосновних – ситуаційних. До основних стратегій подолання проблемних ситуацій відносяться: вирішення проблем, пошук соціальної підтримки і уникнення. Дві перші стратегії ми вже обговорювали. Поговоримо тепер про стратегію уникнення. Стратегія уникнення – це прагнення будь-яким способом уникнути проблеми, не думати про неї, забути або переключитися на інший вид діяльності. Її застосування може бути корисним, а може бути і неадекватним, навіть руйнівним. Наше завдання – навчитися розуміти, в яких випадках використання цієї стратегії корисно.

3. Тренінг адекватних форм стратегії уникнення.

Ведучий просить учасників навести приклади ситуацій, яких дійсно слід уникати, і записати їх на аркуші паперу, потім організовує їх обговорення.

Інструкція учасникам: «Подумайте і дайте відповідь на питання: «За якими ознаками можна припустити, що може виникнути ситуація, яку слід уникати?». Наведіть приклади. Для того щоб визначити ознаки таких ситуацій, давайте проведемо «мозковий штурм»: нехай кожен запропонує свої ознаки, написавши їх на аркуші паперу. А тепер розіграйте сценки, що зображують будь-які з цих ситуацій.

Подумайте і письмово дайте відповідь на питання: «Як уникнути ситуацій, пов'язаних з тютюнопалінням, вживанням наркотиків і психоактивних речовин?». Обговоріть їх. Уявіть ці ситуації в формі рольової гри».

4 «Обговоріть з батьками або друзями проблему: «Які ситуації, яких слід уникати, зустрічаються в житті? Чому їх слід уникати? »Запишіть варіанти відповідей».

Заняття 15. Розвиток Я-концепції. Тренінг навичок самоконтролю і самоефективності.

Мета: навчити учасників програми краще розбиратися в собі, контролювати свою поведінку. Відпрацювати навички самоефективності і самоконтролю.

Учасники розбиваються на пари. Вони можуть постаратися утворити пару зі своїми близькими друзями. Вам необхідно дати учасникам чітку інструкцію: утворити пари з тими членами групи, які їм не дуже добре знайомі.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Ознайомлення з новими поняттями

Інструкція учасникам: «Зараз ви переживаєте один з найважливіших періодів свого життя. В цей час люди багато думають про те, хто вони, чим хороші і чим погані, що бачать в собі і інших. Відбувається формування уявлення про себе, ставлення до себе – самооцінки.

3. Проведення гри «Хто Я?»

Кожен учасник пише 10 визначень, які дають відповідь на питання: «Хто він / вона?» І зачитує їх вголос. Група задає учаснику уточнюючі запитання, щоб допомогти йому розібратися в собі. Проводиться обговорення результатів цієї гри. Ведучий робить узагальнення.

4. Усвідомлення позитивних і негативних рис характеру

Інструкція учасникам: «Розділіться на пари. Нехай кожен з вас по черзі відповість на питання свого партнера, а потім задасть йому ті ж питання.

Перерахую питання, які Вам слід обговорити (можна записати їх на дошці):

- назвіть дві речі, які ви робите добре; • опишіть успіхи, яких ви досягли у своєму житті; • назвіть дві речі, які ви робите погано; • опишіть ситуації з вашого життя, які ви оцінювали як «провал». Потім ведучий збирає всіх разом для обговорення результатів. Кожен учасник записує на аркуші паперу свої позитивні і негативні риси і обговорює їх з іншими членами групи. Ведучий просить учасників заповнити «Лист самооцінки», оцінивши «себе реального», «себе ідеального» і «себе очима інших» (Я-реальний, Я-ідеальний, Я-прогностичний). Інструкція учасникам: «Будь ласка, назвіть важливі, значущі якості своєї особистості, запишіть їх на папері і оцініть по 10-бальній системі в трьох вищеназваних сферах». Після виконання завдання проводиться обговорення проблеми співвідношення трьох компонентів самооцінки.

6. Домашнє завдання. «Оцініть свою поведінку протягом останніх одного-двох днів з позитивною і негативною боку. Проаналізуйте її і запишіть свої думки на аркуші паперу. Обговоріть проблему самооцінки з батьками і / або з друзями ».

Заняття 16. Розвиток Я-концепції. Тренінг навичок самоконтролю і самоефективності (продовження).

Мета: ознайомити учасників програми з поняттями самоконтролю, самоефективності. Тренування навичок самоконтролю і самоефективності.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Тренування навичок самоконтролю, самоефективності.

Ведучий просить учасників програми назвати ситуації, в яких необхідно контролювати себе, і записати їх на аркуші паперу, потім проводить обговорення результатів роботи. Ведучий пропонує учасникам провести рольову гру під назвою «Скажіть собі «Стоп!»»

Інструкція учасникам: «Зараз я опишу певну ситуацію і попрошу вас зобразити її. Дія відбувається в галасливій компанії, тому в сценці може брати участь вся група. Нам будуть потрібні актори на наступні ролі:

- Ваш одноліток по імені «У», що володіє мужністю сказати собі «Стоп!» На пропозицію палити;

- Його друг, який призвів його в цю компанію і вмовляє вирішити свої проблеми за допомогою тютюнопаління;

- Однолітки з галасливій компанії: а) пропонують «У» сигарети; б) намагаються висловити «У» співчуття і підтримку; в) насміхатися над «У».

У ролі «однолітків з галасливій компанії» можуть виступити всі члени групи, незайняті в основних ролях.

Гра «Скажіть собі «Стоп!»»

Інструкція учасникам: «Знайомий привів вас в галасливу компанію однолітків. У цій компанії є різні люди. Хтось намагається вразити ваше самолюбство, хтось здається розуміє вас. У вас, як і у багатьох інших людей, є деякі невирішені проблеми, які гнітять вас.

Вам пропонують спробувати палити. Ця ідея здається вам дуже привабливою – вирішити за допомогою сигарет всі свої проблеми, разом позбутися постійно гнітючого вас почуття невпевненості в собі, ролі невдахи, в якій ви себе відчуваєте останнім часом. Вас починають умовляти. Вас це заохочує. Скажіть собі: «Стоп!» Ви змогли зробити це. Ви сказали собі: «Стоп!» Над вами починають сміятися. Вам кажуть образливі речі, вас принижують. Що ви будете робити? Як збережете самоповагу? А може бути, знайдете спосіб її підвищити? » Учасники називають ситуації, в яких вони відчували себе слабкими, неспроможними, і записують їх на аркуші паперу. Потім проводиться обговорення цих ситуацій.

3. Проведення рольової гри «Я можу!»

Інструкція учасникам: «Спробуйте згадати, які думки навівають на вас невдачі (наприклад: в навчанні, у взаєминах з однолітками, з особами протилежної статі). Згадайте, як ви намагаєтесь їх подолати, кажучи собі «Я можу!». Зобразіть описані ситуації у рольовій грі ».

4. Обговорення роботи «Центру вирішення проблем». Ведучий цікавиться роботою «Центру вирішення проблем» і пропонує його учасникам подумати і відповісти на питання: «Яким чином ви змогли б допомогти кому-небудь з однолітків підвищити повагу до себе?»

6. Домашнє завдання

«Постарайтесь використовувати в своїй поведінці формули: «Скажи собі «Стоп!» і «Я можу!». Опишіть ці ситуації ».

Заняття 17. Розвиток емпатії, комунікативної соціальної компетентності, тренінг комунікативних навичок.

Мета: навчитися визначати і розділяти емоційні стани інших людей; розвинути здібності «вставати» на позицію інших, навчитися «приймати їх ролі»; навчитися вміло і з задоволенням спілкуватися з людьми, розуміти людей і сенс спілкування.

1. Повторення пройденого матеріалу.

2. Знакомство з новими поняттями.

Інструкція учасникам: «Для того, щоб ефективно спілкуватися з іншими людьми, ми повинні вміти уявляти і розділяти їхні емоційні стани, вміти поставити себе на їхнє місце, проникнути в їхні переживання. Це дозволяє людині грамотно спілкуватися з людьми, отримувати задоволення від спілкування.

3. Рольова гра. Відпрацювання навичок ефективного спілкування.

Інструкція учасникам: «Я попрошу кожного з учасників групи по черзі зобразити емоції, які зазвичай виникають у нього в тій чи іншій проблемній ситуації. Постарайтеся зобразити ці емоції якомога яскравіше. Ви можете робити це будь-яким звичним для вас способом, використовуючи міміку, жести, пози, певні слова і т.д. Завдання решти групи розпізнати ці емоції і постаратися «перейняти» внутрішній досвід цієї людини, зобразити його емоції. Спробуйте проникнути в переживання іншої людини, «побачити», «почути», «відчути», «як вона ». Після гри проводиться обговорення.

4. Рольова гра. Розвиток здатності «прийняти роль» іншої людини.

Інструкція учасникам: «Щоб краще розуміти інших людей, корисно навчитися ставити себе на місце іншої людини, приймати її роль ». Розіграти кілька сцен, в яких задіяні такі персонажі: хто-небудь з дорослих (батьки, бабуся, дідусь або вчитель) і підліток. Між дорослими і підлітком виникла якась проблемна або конфліктна ситуація ». Ведучий організовує обговорення результатів гри, запитує, що кожен з учасників відчував, перебуваючи в тій чи іншій ролі.

5. Закріплення вміння «прийняти роль» іншої людини.

Інструкція учасникам: «1. Подумайте і дайте відповідь на питання: «Яке було б ваше життя, якби ви були:

а) чаклуном, який би знав всі відповіді на всі питання; б) мишею, спійманою в мишоловку і не знає, як звідти вибратися; в) людиною, що потрапили на безлюдний-мий острів; г) знаменитим співаком; д) будь-ким ще, ким ви хотіли б побути один день.

Виберіть який-небудь з цих персонажів і постарайтеся «прийняти його роль», стати на деякий час цією істотою. Розкажіть, що ви відчували, коли грали ці ролі.

2. Будь ласка, уявіть себе: а) маленьким, як гном; б) високим, як дев'ятиповерховий будинок; в) новонародженою дитиною; г) сліпим і / або глухим; д) старим.

Дайте відповідь на питання:

- Як би ви виглядали? Що б говорили? Покажіть цих персонажів. Розкажіть, що ви відчували, коли грали ці ролі.

3. Нехай хто-небудь з групи розіграє ситуації, де учасники переживають: а) жах; б) горі; в) переляк; г) подразнення; д) самотність; е) радість; ж) збентежився з) печаль; і) щастя.

Дайте відповідь, будь ласка, на наступні питання: Що, на вашу думку, переживає ця людина?, Які причини у цієї людини переживати ці почуття, емоції?, Уявіть, як би ви себе почували, якби були цією людиною?, Що ви відчували, спостерігаючи цю сцену? »

6. Проведення рольових ігор

Гра 1. Актор 1 – Розсерджений батько з приводу того, що його / її / син / дочка / повернувся / -лась / пізно додому і не бажає нічого слухати.

Актор 2 – Юнак чи дівчина, який / -а / відчуває, що мама або батько несправедливі. Він / вона / розсерджений / -а / на маму або батька, тому, що його / її / не хочуть слухати.

Гра 2. Актор 1 – Психолог, який допомагає людям контролювати свою поведінку. Актор 2 – Людина, яка розсерджений на весь світ. У нього важкий характер, і тому він самотній.

Після інсценівок провідний організує дискусію, пропонуючи учасникам наступні питання: Опишіть, що сталося?, Що ви думаєте про акторів? Що вони відчувають?, Які причини, що викликають ці переживання?, Якби ви були цією людиною, що б ви відчували?, Що ви відчували, будучи актором?

7. Домашнє завдання

«Постарайтеся в конфліктних ситуаціях поставити себе на місце вашого противника і подумайте, що він переживає? Спробуйте «прийняти» на себе його роль, співпереживати його емоції. Опишіть цей досвід ».

Заняття 18. Підведення підсумків та визначення цілей на майбутнє.

Мета: підвести підсумки роботи і намітити цілі на майбутнє.

1. Підбиття підсумків

Ведучий робить огляд інформації, отриманої протягом усіх занять, особливо зупиняючись на конкретних навичках поведінки. Він просить учасників висловити думку про роботу групи, відзначити позитивні і негативні моменти тренінгу.

Інструкція учасникам: «Наші заняття були спрямовані на те, щоб допомогти вам отримати більше знань про себе, навчитися впевнено діяти, стати успішними в житті. Будь ласка, напишіть на аркуші паперу, що було важливим для вас на цих

заняттях, що ви дізналися, чому навчилися, які корисні навички придбали. Перерахуйте ці навички ».

2. Постановка цілей на майбутнє

Інструкція учасникам: «Подумайте про цілі, які ви могли б поставити перед собою зараз, щоб досягти їх в майбутньому. Які з цих цілей ви зможете досягти за короткий час (найближчі цілі), а які - за довгий термін (довгострокові цілі)? Запишіть їх ».

3. Знайомство з моделлю «Кроки постановки мети»

Інструкція учасникам: «Щоб вам легше було ставити перед собою цілі, я познайомлю вас з моделлю «Кроки постановки мети».

Модель «Кроки постановки мети». 1. Визначте мету. 2. Оцініть кроки для досягнення мети. 3. Розгляньте можливі проблеми на шляху досягнення мети. 4. Розгляньте альтернативні варіанти для вирішення проблем, що виникають на шляху до мети. 5. Визначте чіткі терміни досягнення мети ». 6. Закріплення навичок постановки цілей

Інструкція учасникам: «Розбийтеся на пари».

1. Визначте разом з партнером свої короткострокові цілі і кроки для їх досягнення. Використовуйте для цього запропоновану модель «Кроки постановки мети». Потім допоможіть в цьому своєму партнерові.

2. Визначте разом з партнером свої довгострокові цілі та кроки для їх досягнення, використовуючи ту ж модель. »

Потім проводиться обговорення результатів.

5. Формування групи лідерів-однолітків

Ведучий проводить дискусію на тему «Що можуть дати один одному та іншим людям учасники програми, які пройшли заняття, завдяки отриманим знанням і навичкам?», Намагаючись об'єднати всіх учасників і сформулювати загальні цілі.

Ведучий цікавиться роботою «Центру вирішення проблем». Пропонує всім бажаючим взяти на себе роль групи соціальної підтримки і продовжити роботу з надання допомоги одноліткам (формування групи лідерів-однолітків).

Інструкція учасникам: «Навчаючись за даною програмою, ви отримали певні знання і навички. Ви досить підготовлені для того, щоб надавати допомогу і підтримку своїм одноліткам. Цю роботу може продовжити «Центр вирішення проблем», а також всі бажаючі цим займатися ».