

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ШИПЕЛІК ТЕТЯНА ВЯЧЕСЛАВІВНА

УДК 159.922.86-056.36:616.899.3(043.5)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Психологічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Т.В.Шипелік

Науковий керівник – Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук,
професор.

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Шупелік Т.В. Психологічні особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.08 – спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. – Київ, 2019.

Дисертаційну працю присвячено проблемі становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, а також оптимізації особистісного розвитку підлітків зазначеної категорії.

Проблема особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня належить до міждисциплінарних і набуває все більшого значення в теорії та практиці сучасної спеціальної психології. Актуальність проблеми зумовлена наявністю суперечності між високими вимогами суспільства до сучасної особистості та низькою соціально-психологічною адаптованістю підлітків із відхиленнями в інтелектуальному розвитку. Оптимізація особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня в умовах соціально-економічної кризи в країні не тільки сприяє їхньому найбільш повному соціальному функціонуванню, але також тісно пов'язана зі здоров'ям людини, її особистісним зростанням. Тому останнім часом у спеціальній психології, зокрема в олігофренопсихології, посилюється інтерес до проблем становлення підростаючої особистості.

У праці обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання; розкрито методологічні основи дослідження, означено наукову новизну, теоретичне і практичне значення, наведено дані щодо вірогідності, апробації та впровадження здобутих результатів.

На основі теоретичного аналізу встановлено, що в роботах вітчизняних учених досить повно окреслені вищі психічні функції підлітків з інтелектуальними порушеннями, але питання оптимального становлення особистості тільки намічені. З'ясовано, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня особистісне становлення здійснюється в умовах як порушеного «психічного здоров'я» так і порушеної «норми особистості». Становлення і функціонування особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями орієнтоване на ті ж закони, що й віковий розвиток без порушень інтелекту, або який не досягає психічної та особистісної норми.

Концептуальною основою дослідження є суб'єктно-буттєвий підхід, в якому суб'єктність є системоутворювальною властивістю, а сенс життя є направляючим вектором у структурі особистості. Суб'єктно-буттєвий підхід розглядає особистість одночасно як суб'єкт життя, розвитку та діяльності. Завданням особистісного розвитку на підлітковому етапі онтогенезу є усвідомлення і побудова власної суб'єктності, яка тісно пов'язана зі змінами у структурі особистості підлітка, виникненням психологічних новоутворень.

У роботі встановлено, що пріоритетним вирішенням проблеми оптимального становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями є формування здатності до саморозвитку, оскільки саме він презентує психологічні можливості підлітків зазначеної категорії, визначає успішність адаптації до нових умов. Центральними психологічними новоутвореннями підліткового віку є сенс життя і мистецтво життєдіяльності, які відповідальні за становлення смисложиттєвої й емоційно-вольової сфер особистості.

Результати теоретичного аналізу засвідчили, що специфіка становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня обумовлена не органічними чинниками, а соціально-психологічними, тому вивчення психологічних особливостей становлення особистості постає окремим завданням експериментального дослідження.

Теоретичний аналіз дисертаційних праць останніх років з проблем становлення підростаючої особистості дозволив констатувати, що в

підлітковому віці становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями характеризується патологічними рисами, тому за відсутності адекватних виховальних психолого-педагогічних умов посилюються дисгармонійні прояви особистості та знижується рівень психологічного здоров'я.

Обґрунтовано структурну модель особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, яка містить наступні сфери: життєво-смыслову та емоційно-вольову.

На основі розробленої моделі структури особистості підлітків створено психодіагностичний комплекс визначення психологічних особливостей особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, який складається з 5 методик та охоплює дослідження виокремлених сфер: життєво-смыислової і емоційно-вольової.

На основі результатів експериментального дослідження з'ясовано психологічні особливості особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Для підлітків з інтелектуальними порушеннями констатований «нізькогармонійний» рівень особистісного розвитку, що свідчить про стихійність та неусвідомленість процесів особистісного становлення. Для більшості підлітків без порушень інтелекту констатований «середньо гармонійний» рівень особистісного розвитку, що характерне для процесів саморозвитку.

У роботі визначені особливості стану сформованості життєво-смыислової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями шляхом дослідження смисложиттєвих орієнтацій, системи життєвих призначень і визначення особливостей розвитку типів мислення.

Смисложиттєві орієнтації у більшості підлітків з інтелектуальними порушеннями діагностуються на низькому рівні, що зумовлено низьким рівнем цілеспрямованості, незначною задоволеністю прожитим відрізком життя, відсутністю смислових уявлень щодо побудови власного майбутнього,

відсутністю відчуття підконтрольності подій, що загалом сприяє дисгармонізації особистості, ускладнює та суттєво затримує процеси особистісного розвитку.

Оптимальне функціонування смисложиттєвої сфери пов'язане з визначенням особистістю життєвих призначень. Згідно з результатами дослідження, виявлення «творчої», «духовної», «альтруїстичної» орієнтацій знижується зі зниженням рівня гармонійності. Підлітки з інтелектуальними порушеннями значно поступаються за розвитком «творчої», «духовної» й «альтруїстичної» орієнтацій підліткам без порушень інтелекту.

Дослідження особливостей мислення засвідчило слабкість розвитку абстрактно-символічного і творчого видів мислення у підлітків з інтелектуальними порушеннями. У підлітків зазначеної категорії краще розвинені «наочно-дієве» і «наочно-образне» види мислення, або вони значно поступаються за розвитком цим видам мислення підліткам без порушень інтелекту.

Шляхом дослідження інтегрального емоційного інтелекту та готовності до саморозвитку визначено особливості стану сформованості емоційно-вольової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Підлітки з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень інтегрального емоційного інтелекту, що обумовлено слабким розвитком емпатії, низькою самомотивацією, слабкою здатністю до диференціювання емоцій, а також слабкою здатністю керування своїми емоційними станами.

Також констатовано, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не усвідомлюють свої можливості до саморозвитку, а також не володіють навичками самовдосконалення.

Дослідження адаптаційних можливостей підлітків з інтелектуальними порушеннями дозволило констатувати слабку адаптованість таких підлітків до соціального середовища. Це зумовлено наступними психологічними особливостями: низьким рівнем самоприйняття, зовнішнім (екстернальним) локусом контролю, низьким рівнем показника «емоційна комфортність», а

також низьким рівнем показника «домінування». Також у підлітків з інтелектуальними порушеннями констатований низький рівень життєстійкості, що знижує адаптаційні можливості.

Оптимізація особистісного розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями і покращення їх адаптаційного потенціалу можливі за умови комплексної інтегрованої підтримки, яка здатна задіяти декілька рівнів: корекційний (виправлення порушень розвитку), профілактичний (попередження відхилень у розвитку) і розвивальний (оптимізація розвитку).

З метою оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями розроблена програма з оптимізації особистісного становлення, яка містить три складові: дельфінотерапію, казкотерапію, когнітивну психотерапію. Апробація програми здійснювалася шляхом проведення формувального експерименту із залученням експериментальної та контрольної вибірок.

За результатами формувального експерименту встановлено, що кількість низькогармонійних підлітків з інтелектуальними порушеннями значно зменшилась і відповідно збільшилась кількість середньогармонійних підлітків, а також в експериментальній групі з'явилася незначна кількість високогармонійних підлітків, чого не відзначалося під час констатувального експерименту. Більшість підлітків зазначеної категорії продемонструвала позитивну динаміку особистісного розвитку, крім того, підвищилася їх життєстійкість.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягає у розробленні моделі структури особистості та виявленні психологічних особливостей особистості й рівнів особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, встановленні взаємозв'язків між психологічними особливостями особистості та рівнем гармонійності особистості, поглибленні наукових уявлень про особливості усвідомленого особистісного розвитку, уточненні поняття «оптимальний особистісний

розвиток», удосконаленні прийомів і засобів психотерапевтичної корекції особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробці психодіагностичного комплексу психологічних особливостей особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня та обґрунтованої й апробованої програми з оптимізації особистісного розвитку підлітків зазначеної категорії. Психодіагностичний комплекс та програма можуть використовуватися психологами в процесі психокорекційної та корекційно-розвивальної роботи.

Ключові слова: порушення інтелекту легкого ступеня, підлітковий вік, психологічні особливості особистісного розвитку, рівні особистісного розвитку (високогармонійний, середньогармонійний, низькогармонійний), оптимізація особистісного розвитку.

Shypelik T.V. Psychological characteristics of the personality of adolescents with mild intellectual disorders. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

A dissertation in Psychology (19.00.08 – Special Psychology) submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2019.

The dissertation addresses the development of personality of adolescents with mild intellectual disorders, as well as the optimization of the personal development of adolescents in this category.

The problem of the personal development of adolescents with mild intellectual disorders is interdisciplinary and is gaining increased importance in theory and practice of modern special psychology. The problem's current relevance is due to the contradiction between the high demands of society and the modern personality and low socio-psychological adaptability of adolescents with disabilities in intellectual development. Optimizing the personal development of

adolescents with mild intellectual disorders during a socio-economic crisis in the country not only fully contributes to their social functioning, but also closely relates to the health of the individual and his personal growth. Therefore interest in the problems of the formation of a young person has been recently growing in special psychology and in particular in oligophrenopsychology.

The relevance of the problem under study, the object, subject, purpose and task are determined in this dissertation; the methodological foundations of the research are revealed, scientific novelty, theoretical and practical significance are indicated, data on probability, testing and implementation of the obtained results are provided.

Theoretical analysis established that studies of Ukrainian scientists merely analyze higher mental functions of adolescents with intellectual disorders, whereas the questions of optimal personality development are only broadly outlined. The analysis showed that for teenagers with mild intellectual disorders personal development takes place under both broken "mental health" and violated "norms of the person". The development and functioning of the personality of adolescents with intellectual disorders are based on the same rules as the age development without intelligence disorders, or do not reach the psychological and personal norms.

The conceptual basis of the study is a distinct subjective-existential approach, in which subjectivity is a system-forming property, and the meaning of life is the directing vector in the structure of the individual. The subjective-existential approach considers a person simultaneously as a subject of life, development and activity. The task of personal development in the teenage stage of ontogenesis is the awareness and construction of their own subjectivity, which is closely related to changes in the structure of the personality of the adolescent and the emergence of psychological neoplasms.

It is established that the priority solution of the problem of optimal development of adolescents with intellectual disorders is the formation of self-development ability, since the latter presents the psychological capabilities of

adolescents in this category and defines the success of adaptation to new conditions. The central psychological neoplasms of adolescence are the meaning of life and the art of life, which are responsible for the formation of the life-purpose and emotional-volitional spheres of the individual.

The results of the theoretical analysis indicate that the specifics of the formation of adolescents with mild intellectual disorders are due not to organig, but to socio- psychological factors. Thus the study of psychological characteristics of the formation of the person presents a separate task of experimental research.

The theoretical analysis of existing dissertations on the topic of problems of the formation of a growing personality allowed to state that in adolescence the development of the personality of adolescents with intellectual disorders is characterized by pathological features. Thus, in the absence of adequate educational psychological and pedagogical conditions, disharmonious manifestations of the person increase and the level of psychological health is reduced.

The dissertation explains the structural model of the personality of adolescents with intellectual disorders, containing the following areas: life-purpose and emotional-volitional.

Based on the developed model of the structure of the personality of adolescents, a psychodiagnostic complex for identifying psychological characteristics of the personality of adolescents with intellectual disorders created, which consists of 5 methods and covers the study of isolated spheres: life-semantic and emotional-volitional.

The results of experimental research are presented and psychological peculiarities of the personal formation of teenagers with mild intellectual disorders are determined.

For teenagers with intellectual disorders a “low harmonic” level of personal development has been established, indicating spontaneity and unconsciousness of the processes of personal formation. For most teenagers without intellectual

disorders, the “average harmonic” level of personal development is established. Personal development at this level is characterized by self-development.

By studying the sensory life orientations, the system of vital appointments and the determination of the characteristics of the development of types of thinking the dissertation establishes the characteristics of the vital-semantic sphere in adolescents with intellectual disorders.

The study of semiotic orientations in most adolescents with intellectual disorders is diagnosed at a low level due to low level of purposefulness, low satisfaction with life, the lack of semantic ideas for the construction of their future, the lack of a sense of control of events, which in general promotes disharmonization of the individual, complicates and significantly delays processes of personal development.

The optimal functioning of the life-purpose sphere is related to the definition of the personality of life’s purposes. According to the results of the study, the severity of the “creative”, “spiritual”, and “altruistic” orientations decreases with a decrease in the level of harmony. Adolescents with intellectual disorders are significantly inferior to the development of “creative”, “spiritual”, and “altruistic” orientations for adolescents without intellectual disorders.

The study of the features of thinking showed the weakness of the development of abstract-symbolic and creative thinking in adolescents with intellectual disorders. In adolescents of this category, “visual-effective” and “visual-shaped” types of thinking are better developed, or they are significantly inferior to the development of these types of thinking for adolescents without intellectual disorders.

By studying the integral emotional intelligence and readiness for self-development the dissertation determines the characteristics of the formation of the emotional-volitional sphere in teenagers with intellectual disorders. Adolescents with intellectual disorders have a low level of integral emotional intelligence due to weak development of empathy, low self-motivation, weak ability to control their emotional states.

The analysis indicates that teenagers with intellectual disorders neither realize their ability to self-development, nor do they have skills of self-improvement.

The results of the study on adaptation opportunities for adolescents with intellectual disorders indicate these adolescents are poorly adapted to the social environment. This is due to the following psychological features: low self-acceptance, external control locus, low level of “emotional comfort”, as well as low level of “domination”.

Adolescents with intellectual disabilities also have a low level of vitality, which also reduces adaptability.

Optimization of the personal development of the personality of adolescents with intellectual disorders and an increase of their adaptive potential are possible with comprehensive and integrated support that can involve several levels: correctional (correction of developmental disorders), preventive (prevention of deviations in development) and developing (optimization of development).

In order to optimize the personal formation of adolescents with intellectual disorders, a correction-development program for the optimization of personality development has been developed, which includes three components: dolphin therapy, fairy-tale therapy, cognitive psychotherapy. Approval of the program was carried out through a molding experiment involving experimental and control choices.

The results of the molding experiment showed that the number of low-harmonic teenagers with intellectual disorders decreased significantly and, accordingly, the proportion of adolescents among the average harmonics increased. At the same time the experiment recorded a small representation of the experimental group among high-harmonic teenagers, which was not noted during the experiment. Most teens of this category showed positive dynamics of personal development, as well as increased their viability.

The scientific novelty and theoretical significance of the research is to develop a model of the structure of the personality of adolescents, to identify

psychological characteristics of the personality and levels of personal development of adolescents with mild intellectual disorders, to establish the relationship between the psychological characteristics of the individual and the level of harmony of the individual, to deepen scientific notions about the characteristics of conscious personal development, refinement of the concept of “optimal personal development”, the improvement of techniques and methods of psychotherapeutic correction of the personality of adolescents with mild intellectual disorders.

The practical significance of the research carried out is to develop a psychodiagnostic set of psychological characteristics of the personal development of adolescents with mild intellectual disorders, as well as to develop a substantiated and proven program for optimization of the personal development of adolescents of this category, which can be used by psychologists in the process of psycho-correction and correction- development work.

Key words: mild intellectual disorders, adolescence, personal development, levels of personal development (high harmonic, average harmonic, low harmonic), optimization of personal development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

*Статті в наукових фахових виданнях України,
що включено до міжнародних наукометричних баз*

1. Шипелік Т.В. Дельфінотерапія як провідний метод психореабілітації у підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2019. Вип. 3. С. 174-181.

2. Шипелік Т.В. Можливості дельфінотерапії у роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. Вип. 3. С. 53-63.

Статті в наукових фахових виданнях України

3. Шипелік Т.В. Психологічні особливості особистісного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип.13. С. 421-426.

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

5. Шипелік Т.В. Теоретичне дослідження гармонізації особистості старших школярів з інтелектуальною недостатністю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип.6. С. 182-187.

6. Шипелік Т.В. Проблема становлення личностно-смыслового уровня психического здоровья у подростков. Проблемы современной психологии. 2013. Вип. 20. С. 747-757.

7. Шипелік Т.В. Гармонізація особистісного становлення у підлітковий період. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. 2012. Том XIV, част. 6. С. 483-490.

8. Шипелик Т.В. Чуприков А.П. Особенности нравственного мировоззрения в подростковом возрасте. Актуальные проблемы психологии: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Т. 12, Вип. 12. С. 446-454.

9. Шипелик Т.В. Гендерные особенности становления личностной зрелости у подростков. Вісник ОНУ. Т. 15: Психологія. Вип. 16. 2010. С. 117-128.

Публікації, що додатково відображають наукові результати*Публікації апробаційного характеру*

10. Келюшок С.В., Уривский Д.А., Кисловский А.В., Чуприков А.П., Мишиев В.Д., Василевская Н.Ю., Кушнирская Е.Е., Шипелик Т.В. Талассо- и дельфинотерапия в лечении детей с патологией мозга. Материалы Международного научного конгресса и 62-й сессии Генеральной Ассамблеи Всемирной Федерации Водолечения и Климатолечения (ФЕМТЕК)

(FEMTEC), (Японія, Йокогама, 5-16 листопада, 2009 р.). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.Sanatoria.ru/text.php?id=949>.

11. Шипелік Т.В. Особливості саморозвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»: Conference proceedings, February, 1-2, 2019. Warsaw: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 164-167.

12. Шипелік Т.В. Методичні рекомендації для батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. . International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities»: Conference proceedings, February 22th, 2019. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 131-133.

13. Шипелік Т.В. Проблема злочинності неповнолітніх з психічними аномаліями. Сучасна наука – пенітенціарній практиці: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 гр. 2014 р.). К.: Ін-т крим.-викон. служби; Київський регіональний центр НАПрН України, 2014. С. 219-221.

14. Шипелік Т.В. Психологічні особливості соціального становлення підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Психологія та педагогіка: Сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 4 гр. 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.1. С. 116-118.

15. Шипелік Т.В. Особливості життєво-сислової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні інновації у сфері педагогіки та психології: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 лист.-1 гр. 2018 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2018. С. 114-116.

16. Шипелік Т.В. Методологія Суб'єктно-буттєвого підходу до дослідження становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого

ступеню. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 лист. - 1 гр. 2018 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. – Ч. 2. С. 102-104.

17. Шипелік Т.В. Психологічні особливості життєвих призначень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 30 21-22 гр. 2018 р.). Львів.: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. – Ч. 1. С. 95-97.

18. Шипелік Т.В. Психологічні особливості життєстійкості у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7-8 гр. 2018 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 100-105.

19. Шипелік Т.В. Особливості життєвосмислової сфери у підлітковому віці. Психологічний аспект дослідження. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: Збірник тез матеріалів міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11-12 січня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 100-102.

20. Шипелік Т.В. Проблема розвитку вищих емоцій у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 січня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 31-34.

21. Шипелік Т.В. Оптимальність особистісного становлення підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями як предмет психологічного аналізу. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної

конференції (м. Львів, 25-26 січня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 25-27.

22. Шипелік Т.В. Бар'єри саморозвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 лютого 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. – Ч. 3. С. 93-96.

23. Шипелік Т.В. До проблеми оптимізації дитячо-батьківських відношень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22-23 лютого 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 51-54.

24. Шипелік Т.В. Дисгармонійний характер розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 березня 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С. 111-113.

25. Шипелік Т.В. Соціально-психологічні особливості рівнів особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 березня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 47-50.

26. Шипелік Т.В. Використання казкотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» (м.

Кам'янець-Подільський, 23-24 жовтня 2018 р.). Київ: Міленіум, 2018. С. 369-371.

27. Шипелік Т.В. Особливості розвитку творчого мислення у підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: Збірник наукових праць учасників міжнародної науково-методичної конференції (м. Краматорськ, 14-15 листопада 2018 р.). Краматорськ: ДДМА, 2018. С. 263-265.

28. Шипелік Т.В. Використання дельфінотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 09 жовтня 2018 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 295-298.

29. Шипелік Т.В. Особливості розвитку емоційної сфери підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). К.: «Наша друкарня», 2018. С. 171-175.

30. Шипелік Т.В. Психокорекційне подолання порушень з боку емоційної та когнітивної сфер особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи». (м. Ніжин, 19 жовтня 2018 р.). Ніжин: НДУ, 2018. С. 255-258.

Інші публікації

31. Шипелік Т.В. Психологічні особливості гармонійного та дисгармонійного становлення особистості на підлітковому етапі в юнаків і дівчат. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. 2014. № 4 (8). С. 118-129.

32. Супрун М.О., Шипелік Т.В. Нозологічний аналіз засуджених підлітків з особливими потребами. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. 2015. № 1(9). С. 134-135.

33. Chuprikov A.P., Popovskiy B.P., Shypelik T.V. Contemporary State of Dolphin Therapy. Archiv Euro Medica. 2013. № 1. P. 10-15.

34. Чуприков А.П., Дзюб О.М., Мішиєв В.Д., Марканов М.М., Василевская Н.Ю., Кушнірская О.Е., Шипелік Т.В., Поповський Б.П., Чуприкова О.Г., Ванчова А., Смолянинов А.Г., Уривський Д.О. Показання до дельфінотерапії. Методичні рекомендації. Київ. Українська Асоціація Народної Медицини, 2010. 16 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ	
1.1 Становлення особистості підлітків з ІПЛС як міждисциплінарна проблема.....	15
1.2 Психологічні особливості становлення особистості підлітків з ІПЛС...38	38
1.3 Структурна модель особистості підлітків з ІПЛС.....51	51
Висновки до першого розділу.....	61
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ	
2.1 Науково-методичні засади констатувального етапу дослідження психологічних особливостей становлення особистості підлітків з ІПЛС.....	63
2.2 Стан сформованості структурних компонентів особистості підлітків з ІПЛС.....	72
2.2.1 Особливості життєво-смиислової сфери особистості у підлітків з ІПЛС.....	72
2.2.2 Особливості емоційно-вольової сфери особистості у підлітків з ІПЛС.....	83
2.3. Особливості соціально-психологічної адаптації у підлітків з ІПЛС.....	88
Висновки до другого розділу.....	97

**РОЗДІЛ 3 АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ З ОПТИМІЗАЦІЇ
ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ**

3.1 Обґрунтування формувального експерименту.....	100
3.2 Програма оптимізації особистісного становлення підлітків з ІПЛС....	112
3.3 Аналіз результатів формувального експерименту.....	198
Висновки до третього розділу.....	216

ВИСНОВКИ.....219

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....222

ДОДАТКИ.....257

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ІПЛС – інтелектуальні порушення легкого ступеню

ГЯО – гармонійність ядра особистості

КЕ – констатувальний експеримент

НПР – нормальний психічний розвиток

СПА – соціально-психологічна адаптація

СЖО – смисложиттєві орієнтації

ФЕ – формувальний експеримент

ВПФ – вищі психічні функції

ВНД – вища нервова діяльність

ГСМР – готовність до саморозвитку

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку спеціальної психології актуальність проблеми пошуку шляхів оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями зумовлена потребою у вирішенні суперечності між своєрідністю особистісного становлення підлітків зазначеної категорії та високими вимогами, що висуває суспільство до особистості. Розроблення теоретичних і прикладних аспектів вирішення означеного протиріччя сприятиме розширенню можливостей підлітків з інтелектуальними порушеннями до адаптації, професіоналізації та соціалізації в актуальному соціальному контексті.

Про нагальність вирішення окресленої проблеми дають підстави стверджувати і результати теоретичного аналізу (Т. Власова, О. Гаврілова, І. Григор'єва, Е. Іванов, Д. Ісаєв Х. Замский, І. Єременко, В. Жмуров, В. Кащенко, В. Лубовський, О. Лурія, М. Матвєєва, Н. Морозова, Ж. Назамбаєва, А. Обухівська, О. Орлов, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, М. Супрун, А. Чуприков, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.), які засвідчують, що в умовах інтелектуальної недостатності відбувається порушення функціонування підлітків у системі суспільних і міжособистісних взаємин, внаслідок такого порушення у них виникають психопатологічні стани й схильність до девіантної поведінки, що негативно позначається на їхній соціальній адаптації та прийнятті суспільством.

Проблема становлення особистості в підлітковому віці в умовах нормотипового розвитку є достатньо розробленою в психологічній науці, зокрема, вченими (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Максименко, З. Фрейд, К. Юнг та ін.) досліджено такі питання як основні новоутворення особистості в підлітковому віці, структура особистості, чинники, що впливають на становлення особистості в цей віковий період тощо.

В спеціальній психології проблема становлення особистості залишається розкритою порівняно вибірково. Так, предметами наукових досліджень в цьому напрямі були: особливості розвитку самосвідомості (І. Бех, М. Боришевський, В. Синьов та ін.); специфіка особистісного зростання підлітків (І. Булах та ін.); потенціал індивідуального буття людини (І. Маноха та ін.); особливості саморозвитку підлітків (О. Мерзлякова та ін.); шляхи оптимізації розвитку особистості з особливими потребами (Н. Бабич, І. Булах, В. Кобильченко, Т. Калініна, С. Максименко, В. Маралов, В. Синьов, Г. Соколова, М. Супрун, А. Чуприков та ін.).

Водночас досі однією з найменш розроблених в спеціальній психології залишається проблема становлення особистості у підлітків із інтелектуальними порушеннями, позаяк увагу вчених традиційно привертала питання інтелектуального розвитку таких підлітків та особливості формування у них життєвих компетентностей як умови забезпечення їхньої адаптації (Л. Виготський, Т. Власова, В. Зеньковський, Л. Занков, Н. Коломенський, В. Липа, К. Лебединська, В. Лубовський, О. Лурія, М. Матвеева, Г. Мерсіянова, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Г. Трошин, С. Трикоз, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.). Окремі аспекти особистісного розвитку підлітків із порушеннями інтелекту представлені в поодиноких дослідженнях, зокрема висвітлено: специфіка розвитку психічної та особистісної саморегуляції у таких підлітків (Н. Макарчук, О. Орлов, О. Прокопенко та ін.); особливості формування у них адаптивної поведінки (Н. Бабич, Н. Коломинський, Л. Макарчук, О. Мамічева та ін.); особливості формування їхньої соціальної компетентності (І. Гладченко, А. Висоцька, Г. Соколова, М. Супрун та ін.). Відтак, проблема особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями та розроблення шляхів його оптимізації досі не виступала предметом спеціального дослідження.

Особливо актуальним в цьому плані є вирішення проблеми особистісного становлення підлітків із інтелектуальними порушеннями

легкого ступеню позаяк саме ця група є найчисленнішою серед категорії дітей з порушеннями інтелекту, тому максимально повна інтеграція їх в соціум на сьогодні є одним з первинних завдань спеціальної психології.

Актуальність, теоретична та практична нерозробленість проблеми зумовлює вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами»; та комплексної тематики лабораторії олігофренопедагогіки: «Науково-методичне забезпечення навчання розумово відсталих дітей різних вікових груп» Державний реєстраційний номер 0109U000286).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 4 від 14 травня 2015 року) та узгоджено на засіданні Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 23 червня 2015 року).

Мета дослідження полягає в розробленні теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої програми з оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Мета дослідження передбачає розв'язання комплексу завдань:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми, охарактеризувати особливості особистісного становлення в підлітковому віці з позицій суб'єктно-буттєвого підходу.
2. Теоретично обґрунтувати структурну модель особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

3. Розробити психодіагностичний комплекс та виявити особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

4. Визначити рівні особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

5. Розробити та апробувати програму з оптимізації становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня та проаналізувати отримані результати.

Об'єкт дослідження – процес становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню.

Предмет дослідження – психологічні особливості особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: положення суб'єктно-буттєвого підходу до розуміння особистості (А. Брушлинський, О. Коржова, Л. Олексєєва, С. Рубінштейн, З. Рябікіна, Г. Фоменко та ін.); загальнометодологічні принципи спеціальної психології: відображення, детермінізму, розвитку психіки, єдності свідомості та діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, Б. Анан'єв), концептуальні принципи єдності закономірностей звичайного та аномального розвитку (Л. Виготський, Т. Власова, І. Сікорський, Г. Трошин та ін.); основні теоретичні підходи щодо спеціального навчання та виховання, їхній вплив на процес розвитку (Г. Балл, І. Зязюн, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Ничкало, Е. Помиткін, В. Рибалка, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, М. Супрун); методичні підходи до діагностики й оптимізації розвитку (Н. Вишнякова, О. Зазимко, О. Мотков, В. Панок, С. Сисоєва, Б. Теплов, В. Шадріков, Д. Фельдштейн та інші); концепції розвитку психіки (Г. Трошин, Л. Виготський, О. Лазурський, Г. Костюк, С. Максименко); положення гуманістичної психології про людську природу та потенційність особистості (Ш. Бюлер, І. Маноха, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс); активаційна теорія особистості С. Мадді та Д. Фиске на основі концептуальної моделі

узгодженості; теорії самодетермінації особистості Е. Десі і Р. Райана; концептуальні засади психолого-педагогічної підтримки особистості та психологічного супроводу (М. Бітянова, І. Дубровіна, Б. Ельконін, О. Газман, В. Кобильченко, Т. Калініна, О. Козирева, С. Кравцова, О. Романенко, Г. Селевко, О. Таран); практико-орієнтовані принципи активізації саморозвитку учнів (І. Бех, І. Булах, О. Мерзлякова, Г. Цукерман, М. Щукіна та ін.).

Методи дослідження. Забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання окреслених завдань зумовило використання комплексу методів, що відповідають змісту проблеми та етапам її дослідження:

– *теоретичні*: логіко-теоретичний та порівняльний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності поняття «оптимальне становлення особистості» та розкриття особливостей становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, наукова інтерпретація, теоретичне моделювання;

– *емпіричні*: застосування психодіагностичного комплексу для виявлення психологічних особливостей *життєво-смиислової* (за показниками «осмисленість життя», та «смисложиттєвих орієнтацій» адаптованого автором тесту «СЖО» Д. Леонтєва; показників сформованості мислення за методикою О. Резапкіної; «життєвих призначень» та «гармонійності ядра особистості» тестів О. Моткова) та *емоційно-вольової сфер* (за показниками «інтегрального емоційного інтелекту» за методикою Н. Холла, «готовності до саморозвитку» за методикою В. Павлова;) підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, що дозволило встановити стан сформованості особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня; формувальний експеримент для відстеження динаміки становлення особистості під впливом перевірки ефективності авторської програми з оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями;

– *математично-статистичні* (кореляційний аналіз Пірсона, кутовий розподіл Фішера для встановлення структурних зв'язків між психологічними характеристиками особистості).

Експериментальна база дослідження: Дослідження проводилося на базі Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 26 м. Києва; Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 12 м. Києва; Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні №1 ім. акад. І.П.Павлова.

Експериментальну вибірку дослідження склали 254 підлітки 14-15 років, у тому числі: 150 підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня; 104 підлітки без інтелектуальних порушень.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- визначено закономірності становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, що виявляються у ригідності їхніх компенсаторних можливостей, несформованості здатності до саморозвитку, дисгармонійному характері особистісного розвитку, низькій суб'єктній активності, що значно уповільнює динаміку особистісного становлення таких підлітків;

- розроблено структурну модель особистості підлітків, яка ґрунтується на виокремленні двох особистісних сфер (життєво-смиислової та емоційно-вольової), що зазнають найбільших змін в межах підліткового періоду розвитку і виявляються в появі якісних новоутворень, закономірних для розвитку особистості в підлітковому віці;

- виявлено психологічні особливості становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, що виявляються з боку: життєво-смиислової сфери у низькій цілеспрямованості, нездатністю до планування свого майбутнього, низькою спроможністю до саморозвитку і самоудосконалення, нездатністю до самоконтролю; емоційно-вольової сфери в низькій самомотивації, незрілості вищих емоцій, нездатності до

самоконтролю, слабким розвитком емпатії, слабкою здатністю до диференціації емоцій;

- виділено рівні особистісного розвитку підлітків: «високо гармонійний», що характеризується оптимальним особистісним становленням, «середньогармонійний», при якому зберігаються тенденції як оптимального, так і дисгармонійного розвитку; «низькогармонійний», для якого характерно дисгармонійне особистісне становлення;

- теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано програму з оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, основу якої складають три блоки: дельфінотерапія, казкотерапія та когнітивна психотерапія;

поглиблено та уточнено:

- зміст поняття «оптимальне становлення особистості».

набули подальшого розвитку:

- наукові уявлення про особливості особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня;

- положення суб'єктно-буттєвого підходу;

- прийоми і засоби психотерапевтичної корекції особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Практичне значення роботи полягає в тому, що:

- наукове обґрунтування, розроблення та апробація психодіагностичного комплексу психологічних особливостей особистісного становлення підлітків можуть бути використані психологами спеціальних закладів або спеціалістами реабілітаційних центрів у системі корекційно-виховної роботи з підлітками, які мають інтелектуальні порушення легкого ступеня;

- варіативність створеної психологічної програми з оптимізації особистісного становлення підлітків забезпечує можливість використання її окремих блоків як автономних програм з формування окремих сфер особистості підлітків різних нозологій;

– розроблені й апробовані методи і прийоми з оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню можуть використовуватися у процесі психокорекційної, корекційно-розвивальної роботи психологами загальноосвітніх шкіл, навчально-виховних і реабілітаційних центрів, де навчаються діти з інтелектуальними порушеннями;

– результати дослідження можуть використовуватися науковцями при підготовці підручників і навчально-методичних посібників для вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальностей: «Олігофренопедагогіка», «Спеціальна психологія», «Практична психологія», «Психологічна реабілітація».

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

Результати дисертаційного дослідження впроваджено у навчальний процес: Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської обласної ради (довідка № 34 від 20.02.2018); Одеської спеціальної школи № 75 I-II ступенів Одеської міської ради (довідка № 313 від 15.03.2019); Спеціальної школи I-II ступенів № 10 м. Києва (довідка № 75/4 від 25.01.2019); Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні № 1 ім. акад. І. П. Павлова (довідка № 1539 від 23.08. 2019); Сумської спеціальної загальноосвітньої школи Сумської міської ради (довідка № 117 від 05.03.2019); Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (довідка № 1062/1 від 18.03.2019).

Особистий внесок здобувача. У працях виконаних у співавторстві здобувачем особисто: розкрито особливості становлення морального світогляду [8]; обґрунтовано шляхи оптимізації особистісного розвитку осіб з інтелектуальними порушеннями за допомогою дельфінотерапії [10]; здійснено

аналіз проблеми злочинності у підлітків з інтелектуальними порушеннями залежно від нозології [32]; висвітлено способи і прийоми використання дельфінотерапії для оптимізації особистісного розвитку осіб з інтелектуальними порушеннями [33]; розроблено показання до дельфінотерапії [34].

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на науково-практичних заходах різного рівня:

міжнародного: Конгрес Генеральної Асамблеї Всесвітньої Федерації Водолікування і Кліматолікування (м. Йокогама, 2009); «Перспективи розвитку психології як науки в країнах ЄС та в Україні» (м. Варшава, 2019), «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (м. Каунас, 2019), «Сучасна наука – пенітенціарній практиці» (м. Київ, 2014), «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2018), «Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 2018), «Сучасна освіта – доступність, якість, визнання» (м. Краматорськ, 2018), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (м. Київ, 2018), «Сучасні інновації у сфері педагогіки та психології» (м. Київ, 2018), «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 2018), «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості» (м. Харків, 2019), «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика» (м. Одеса, 2019), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (м. Львів, 2019), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (м. Львів, 2019), «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019), «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 2019);

всеукраїнського: «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 2018), *«Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи»* (м. Ніжин, 2018), *«Від творчого педагога до творчої дитини»* (м. Кам'янець-Подільський, 2018), *«Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості»* (м. Запоріжжя, 2018), *«Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості»* (м. Харків, 2019);

засіданнях лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2015 - 2018).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 34 публікаціях, з яких: 9 (8 одноосібних) статей у наукових фахових виданнях України, у тому числі - 2 у виданнях, що включено до міжнародних наукометричних баз; 21 публікацій апробаційного характеру; 4 публікації в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів та загальних висновків, списку використаних джерел (389 найменувань, з яких 97 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 294 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 221 сторінці. Робота містить 28 таблиць і 16 рисунків на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

1.1 Становлення особистості підлітків з ІПЛС як міждисциплінарна проблема

Проблема особистісного розвитку багатоаспектна та широко представлена різними напрямками у філософії, психології, медицині, педагогіці та інших науках. Як зауважив В. Зінченко: «Розвиток – це доля людини» [74, с. 13].

Вивчення багатолінійного процесу розвитку особистості в персонології призвело до виникнення споріднених галузей психології, як-от психологія саморозвитку, вершинна психологія, позитивна психологія, екзистенціальна психологія, філософська психологія, проте досі немає чіткої диференціації понять, які пов'язані з категорією «гармонійний розвиток».

Розглядаючи особливості особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, олігофренопсихологія, як галузь спеціальної психології, спирається на підходи суміжних наук (загальної та вікової психології, психіатрії, патопсихології та нейропсихології, педагогіки та інших). Однак сучасний стрімкий суспільний розвиток вимагає розглядати особистісне становлення не тільки з традиційної в олігофренопсихології позиції «норма – патологія», але і з позиції актуалізації потенційних людських можливостей. На сьогодні у спеціальній психології проблема оптимального розкриття потенційних можливостей не була предметом самостійного дослідження, а розглядалася більшістю дослідників в руслі вивчення окремих психічних процесів особистості з інтелектуальними порушеннями (Л. Занков, Б. Зейгарник, В. Лубовській, О. Лурія, М. Певзнер, Б. Пинський, С. Рубінштейн, І. Солов'єв, Ж. Шиф та інші). Проте слід зазначити недостатню

наукову розробленість визначення психологічних особливостей оптимального становлення підлітків з ППЛС.

І. Дубровіна стверджує, що «метою практичної психологічної роботи з дітьми може бути психічне здоров'я дитини, а її психічний і особистісний розвиток – умовою, засобом досягнення цього здоров'я» [60].

Б. Братусь підкреслює, що критерієм норми психічного розвитку є «оптимальні умови цього розвитку», які сприяють набуттю родової людської сутності [25]. На його думку людська сутність характеризується ставленням до іншої людини як самоцінності, здатністю до любові та творчості, цілетвірним характером життєдіяльності, потребою в позитивній свободі, здатністю до свободи волевиявлення, внутрішньою відповідальністю перед собою та іншими, пошуком сенсу життя. Учений виділяє декілька рівнів здоров'я: рівень психофізіологічного здоров'я, рівень індивідуально-психологічного здоров'я і вищий рівень – особистісно-смісловий. Саме особистісно-смісловий рівень здоров'я є відповідальним за прояв суб'єктних властивостей людини.

На думку авторитетних учених (І. Дубровіна, І. Маноха, Г. Никіфоров, О. Шувалов та ін.), основою психологічної складової здоров'я є розвиток людини як суб'єкта, тому оптимальні психологічні умови розвитку особистості можливо визначити як джерело руху до саморозвитку особистості. Результатом такого розвитку особистості має бути її розвиненість, інтегральний показник, який відображає процес і результат реалізації власних можливостей.

Методологія суб'єктного підходу знайшла свій розвиток у працях А. Брушлинського який підкреслював, що особистісне становлення – це наслідок суб'єктної позиції людини, її активності в процесах соціалізації [26].

Українська дослідниця саморозвитку особистості старшокласників О. Мерзлякова підкреслює, що гармонійне функціонування психіки є необхідною передумовою подальшого психічного розвитку для успішної реалізації здібностей в процесі становлення особистості: «Щоб успішно

саморозвиватися, людина повинна опанувати не тільки засоби інтегрального розвитку, а також засоби оптимального функціонування та ефективного відновлення власної психіки»[147,с.25]. Оптимальність розвитку характеризується активною залученістю людини до процесу осмисленого вибудовування свого життя. Оптимальний розвиток у підлітків як з нормальним психічним розвитком (НПР), так і з ІПЛС має безпосередній стосунок до таких явищ, як саморозвиток, суб'єкт розвитку, психологічна сталість особистості, самовдосконалення, самоактуалізація. Водночас становлення особистості в процесі розвитку часто супроводжується кризовими явищами, різні аспекти яких розглядають вікова психологія, психологія особистості, загальна психологія, клінічна психологія, спеціальна психологія та інші пов'язані науки.

Отже, вивчення становлення особистості підлітків з ІПЛС у спеціальній психології традиційно має комплексний міждисциплінарний характер і стосується різноманітних аспектів, з яких найбільш актуальними для нашого дослідження є медичний, психологічний та педагогічний.

Щоб розібратися у різноманітних наукових підходах до вивчення психологічних особливостей становлення особистості з ІПЛС і зрозуміти сучасні наукові тенденції, необхідно проаналізувати історію виникнення проблеми, що може дозволити адекватно зрозуміти місце окремих теорій у системі наукового знання.

Сутнісно людський розвиток можливий завдяки осмисленню навколишньої дійсності. Дослідник проблеми сенсу життя особистості К. Карпінський окреслює його як культурно-історичне новоутворення людської психіки. На певному етапі еволюції людини в розвитку психіки відбувся якісний стрибок: рівень смисложиттєвої регуляції став вищим ієрархічним рівнем, який здійснює рішення смисложиттєвих проблем. Наявність сенсу життя дає людині змогу вибрати з безлічі варіантів життєвих ситуацій найоптимальнішу [88].

Становлення смисложиттєвої сфери завдяки смисложиттєвій регуляції особистості безпосередньо пов'язане з віковим психічним розвитком дитини. Ускладнення структурної організації мозку в процесі онтогенезу сприяє розширенню інтелектуального досвіду дитини і формуванню функціональної ментальної системи, яка тісно пов'язана із суб'єктивним ядром особистості. Функціональна ментальна система є основою смислового рівня психічного здоров'я особистості. Сучасна дослідниця інтелекту М. Холодна вважає, що «робота інтелекту – це гарантія особистої свободи людини і самодостатності її індивідуальної долі» [247, с.5].

На думку Г. Гурджієва, розвивати свою сутність означає керувати самим собою. Для цього необхідно усвідомити власні можливості: «бажати, бути здатним, бути» [324]. Розглядаючи процес «розвитку» з позиції онтологічно орієнтованого підходу, І. Маноха називає ці етапи «потенціальними ознаками буття людини» [143, с.7].

Різноманітні погляди на людську особистість не суперечать один одному завдяки принципу мультиплікативності структури особистості: «Принцип мультиплікативності диктує погляд на структуру особистості як на множинне утворення, яке об'єднує в єдине ціле різні її маніфестації. Принцип мультиплікативності полягає у затвердженні множинного трактування природи особистості, згідно з яким при збереженні цілісності особистість є поліморфною структурою, що містить різнотипні субособистісні утворення» [289, с.165].

Принцип мультиплікативності допомагає усвідомити гармонійність структури особистості, яку В. Зеньковський змальовує як єдність духу-душі – тіла. Учений стверджує пріоритет духовної складової над тілесними спонукками. Духовність за В. Зеньковським – це вищий, недосяжний, особливий рівень людського буття, важлива складова психологічного здоров'я. Категорія духовності пов'язана з усвідомленням сенсу життя, що є суто людською потребою. У книзі «Психологія дитинства» автор стверджує, що духовне зростання неможливе лише через однобічний розвиток інтелекту,

волі, відчуттів [388]. На основі аналізу сучасних досліджень смислової сфери особистості К. Карпинський як змістовну психологічну характеристику сенсу життя виділяє його глибину. Учений вважає, що глибина сенсу життя – це міра натхненності його вмісту. Чим важливіші для особистості самотрансцендентні цінності, тим глибше індивідуальний сенс життя [88].

В. Сорокін підкреслює, що феномен порушеного розвитку у дітей з інтелектуальною недостатністю не можна зарахувати до категорії патології. Намагаючись виділити сутнісні характеристики такого розвитку, учений дає наступне його визначення: «розвиток, що відхиляється, слід розуміти як звичайний розвиток, що протікає в незвичайних (несприятливих) умовах, патогенна сила яких перевершує компенсаторні можливості індивіда, не порушуючи при цьому цілісності психіки, модифікуючи лише рівень її опосередкування. Внаслідок цього відносно стійко змінюються параметри і сторони мікрогенезу (когнітивні, емоційні, регуляторні), що призводить до трансформацій у процесі вікового розвитку. Це передусім виявляється в уповільненні процесу соціалізації, тобто в засвоєнні культурно-історичного досвіду» [222, с. 122]. Це означає, що несприятливі умови розвитку в сенситивні вікові періоди дитинства безповоротно знижують готовність дитини до засвоєння знань і готовність мовного становлення, що реалізується лише в соціумі.

Згідно з гіпотезою Л. Виготського, складність і своєрідність аномального розвитку при інтелектуальних порушеннях визначається наявністю первинного дефекту, який викликаний біологічним чинником. Під дефектом (від лат. defectus – недолік) з погляду медичного підходу розуміється фізичний або психічний недолік, що викликає порушення нормального розвитку дитини. Проявом первинного дефекту у дітей з ПЛС є порушення когнітивного становлення і функціонування [38].

К. Карпинський доводить, що вищі психічні функції (ВПФ) мають смислову природу і виконують функцію орієнтування у життєвому сенсі [88]. Оскільки сенс життя багатовимірний, багатокomпонентний психічний система, то

порушення злагодженої роботи ВПФ виявляється на різних рівнях психічного функціонування особистості. У вітчизняній психіатрії, згідно з академіком А. Снежневським, розлади психічного функціонування при дефіцитарному розвитку виявляються на наступних рівнях: виснажуваність психічної діяльності, суб'єктивно-усвідомлювані зміни особистості, об'єктивно-усвідомлювані зміни особистості, дисгармонія особистості, зменшення енергетичного потенціалу, зниження рівня особистості, регрес особистості, амнестичні розлади, тотальне недоумство, психічний маразм [215]. У підлітків з ІПЛС немає тотального ураження цих рівнів, завдяки чому можливий психічний розвиток дитини.

Під впливом первинного дефекту виникають вторинні порушення вищих пізнавальних процесів, а також смислової діяльності. Вторинні дефекти зумовлені культурною деривацією, яка спотворює становлення смисложиттєвої сфери особистості. Як вторинне ускладнення у підлітків з ІПЛС виникає «недорозвиток вищих, довільних форм сприймання, пам'яті, словесно-логічного мислення, характеру та особистості загалом (наприклад, завищений рівень самооцінки, негативізм, недорозвиток волі, невротичні реакції тощо)» [58, 87, 66,].

На думку Б. Карвасарського, взаємодія первинних і вторинних дефектів у процесі аномального розвитку ускладнює його: «Не лише первинний дефект може викликати вторинні відхилення, але і вторинні симптоми в певних умовах впливають на первинні чинники» [87, с.518].

Незважаючи на наявність дефекту, пластичність нервової системи в дитячому віці створює стимули для вироблення компенсації: «компенсація, як реакція особистості на дефект, дає початок новим, обхідним процесам розвитку, заміщає, надбудовує, вирівнює психологічні функції» [38, с.12].

Учений-психіатр П. Ганнушкін вважав, що між психічним здоров'ям, аномальним розвитком та психопатологією не можна провести чіткої межі, оскільки крім середньостатистичних варіантів психічна норма містить спектр відхилень, які залежать від багатьох параметрів [42]. Відсутність критерію

психічної норми дозволила Ч. Ломброзо провести паралель між геніальними та розумово неповноцінними людьми. На основі прикладів з життя видатних особистостей (В. А. Моцарта, Р. Шумана, Л. Бетховена, Г. Ф. Генделя та інших) він довів, що розгортання потенційних можливостей людини в процесі творчості часто набуває дисгармонійних проявів. На протилежному полюсі в індивідів зі зниженням інтелектуальної функції відсутність мотивації до самопізнання і самовдосконалення також створює основу для дисгармонійного розвитку. У книзі «Геніальність і божевілля» (1864) Ч. Ломброзо підкреслює важливість оптимального розвитку людських здібностей та обґрунтовує невропатичну теорію творчості як закономірності «динамізму й рівноваги»: «закон, за яким після надмірної витрати або розвитку сили йде надмірний занепад тієї ж сили – це закон, за яким жоден із жалюгідних смертних не може проявити вагомої сили без того, щоб не відплатити чимось іншим, і дуже жорстоко, нарешті, той закон, яким обумовлюється неоднаковий ступінь досконалості їхніх власних творів» [366].

Погляди Ч. Ломброзо на дисгармонійність розвитку та функціонування людської психіки розвиває сучасна дослідниця в галузі психології та філософії Г. Іванченко. Вона розкриває трагічний зв'язок уявлень про досконалість і творчий початок: «Прагнення до межі, вершини, до досконалості – одне з найбільш універсальних людських прагнень. Але прагнення до досконалості амбівалентне, як одночасно привабливі і страхітливі виявляються смерть і небуття» [78, с.5]. Про діаметральну протилежність, взаємопроникнення і єдність категорій гармонії та дисгармонії Т. Фолконар висловився наступним чином: «Трагедія – це жахливий мотив для створення величних творінь Краси» [235, с.80].

Адаптогенез особистості прослідковується у класифікації особистості О. Лазурського, викладеній у його трьох книгах: «Нарис науки про характери» (1906); «Програма дослідження особистості в її стосунках із середовищем» (1912), «Класифікація особистостей» (1924). Теорія О. Лазурського значно випередила свій час, оскільки за її основу узятий принцип вищої

смісложиттєвої регуляції [117]. У результаті трансформації в структурі особистості відбуваються зміни, які пов'язані з утворенням функціональних органів за допомогою «психологічних знарядь» (термін Л. Виготського). Психологічні знаряддя сприяють розвитку самосвідомості особистості, її внутрішнього світу, становленню смісложиттєвих взаємин зі світом. Обсяг поняття «трансформація» перетинається з поняттям «трансценденція». Розгортання потенціальних сил індивідуума в процесі прояву активного особистісного начала О. Лазурський бере за основу своєї класифікації та виділяє три рівні в розвитку особистості: низький, середній і вищий. Для нижчого рівня характерна дисгармонійність розвитку індивіда, для характеристики якої О. Лазурський розробив і використовував поняття «збочена психіка». Вищого рівня розвитку досягають геніальні особистості, завдяки досягненням яких здійснюється рух еволюції. На думку вченого, людині властиве прагнення до підвищення свого рівня за рахунок внутрішніх джерел саморозвитку. В. Уриваєв і Б. Бойчук, аналізуючи концепцію О. Лазурського, відзначають, що при переході з одного рівня на інший змінюється «системоутворювальний фактор»: «для людини на її життєвому шляху відкрита можливість не лише власне розвитку, але і якісної перебудови. На зміну колишньому модусу буття приходять інші, змінюється «системоутворювальний чинник», що формує особистість» [242].

Оптimum функціонування та розвитку особистості дослідив сучасний російський психолог О. Мотков, сформулювавши концепцію природної та гармонійної особистості. Учений вважає, що основу психологічної гармонії складають наступні критерії: згода із собою і навколишнім світом; адаптивне корисне, стійке, тривале, творче й економічне функціонування і розвиток індивідуума; що сприяє набуттю психологічного, соціального та духовного здоров'я. Отже, досягнення психологічної гармонії в процесі розвитку сприяє виробленню духовного здоров'я: «Я під духовним здоров'ям розумію наявність у людини процесу виходу за межі миттєвих цілей та предметів і регулярне звернення до вічних питань і предметів, пошук взаємозв'язків із

людством, з усім живим і Світом загалом» [150]. У цьому визначенні підкреслена пріоритетність вищої смисложиттєвої регуляції для гармонійного розвитку особистості. Ту ж думку про оптимальність розвитку В. Зінченко сформулював як «налаштування життя на сенс» [74].

Вихід за власні межі, який у філософії екзистенціального напрямку має назву трансценденції, у психології пов'язаний з поняттям «зусилля». М. Мамардашвілі під «зусиллям» розуміє такий розвиток, який характеризує духовне прагнення людини бути людиною. Сенс історії окремої людини, як і історії людства, в самостворенні. Активність особистості, її творча основа, виявляється через трансценденцію. Таке «зусилля» – завжди шлях найбільшого спротиву. Народження людини – це межа між пренатальним і постнатальним існуванням. Напружений пошук власного життєвого шляху розвитку в процесі духовного зростання – це єдина можливість до духовного народження людини, яка може не реалізуватися протягом усього життя [141]. Отже, категорія «гармонії» тісно пов'язана з духовним зростанням і орієнтована на дослідження й опис базових констант людського буття.

На думку Л. Кулікова, гармонійний розвиток із часів античності пов'язують із рівновагою протилежно спрямованих сил. Цим досягається узгодженість основних сторін буття особистості. Вчений дає наступне визначення гармонійної особистості: «Гармонія особистості – це узгодженість і відповідність основних сторін буття особистості: багатовимірного простору особистості, часу й енергії особистості (як потенційної, так і втілюваної)» [112, с.67].

Подвійність людської природи для досягнення душевного здоров'я як гармонії з собою вимагає від індивіда постійної роботи над власним розвитком. На основі аналізу значного масиву наукових джерел О. Мерзлякова визначає саморозвиток як самокерований процес та розмежовує поняття «саморозвиток» та «особистісний розвиток»: «Саморозвиток – це усвідомлений, самокерований процес самоперетворення, самовдосконалення людини. Якщо ж подібні позитивні зміни відбуваються спонтанно та

малоусвідомлено, під впливом вікового фактору або зовнішніх впливів – доцільніше такий процес трактувати як особистісний розвиток» [147, с. 21].

У процесі свідомого саморозвитку відбувається особистісне самоздійснення. О. Кокун під особистісним самоздійсненням розуміє розкриття потенційних можливостей особистості, в результаті чого формується її власний «простір життя», та виділяє наступні головні ознаки самоздійснення: «наявність у людини власного проекту (стратегії) життя та твердого наміру його реалізації; наявність виявленої потреби у самовдосконаленні; досягнення людиною поставлених життєвих цілей та розкриття її особистісного потенціалу; визнання особистісних досягнень людиною соціальним оточенням; безупинність – постійна постановка нових цілей до адекватно визначеного поля докладавання власних зусиль та зростаючих можливостей; наявність специфічно-суперечливого стану, в якому поєднані, з одного боку – задоволення наявними життєво-особистісними досягненнями, а з іншого – дефіцитарність у їх оцінці (бачення недосконалості вже досягнутого, що зумовлює бажання зробити його краще, креативніше тощо)» [99, с.3].

На сучасному етапі існування олігофренопсихології саморозвиток вважається більш високим рівнем розвитку особистості ніж просто розвиток. На думку М. Щукіної, «категорія розвитку є родовою категорією для опису саморозвитку», як критерій розрізнення цих категорій дослідниця виділяє властиву процесам саморозвитку здатність до керування з боку особистості [289, с.183]. М. Щукіна через категорію «культура» розкриває сутність процесу саморозвитку, а також демонструє роль особистості як організуючої основи в ньому: «...у філософській антропології життя і смерть трактуються як явища не біологічної, а культурної природи. Життя і смерть знаходяться на осі таких дихотомій, як «людина-тварина», «свідоме-автоматичне», «культурне-соціальне». Напружена суперечність цих опозицій, не тільки культурних, а й внутрішньоособистісних, створює поле для вільного вибору життєвого шляху людини» [289]. Залучення людини до змісту культури

формує людину у вищому розумінні цього слова, оскільки культура є «сміисловою моделлю життєвого світу» [289,384,143,88,74,122,124].

На думку В. Зінченка, «бути живим» означає володіти достатньою енергією саморозвитку, силою духу для творення себе в просторі культури: «Культура – це зовнішнє джерело, виклик, сила, що запрошує, але вона безсила, коли вичерпуються внутрішні, краще сказати, власні джерела і рушійні сили розвитку і саморозвитку» [74]. Л. Виготський стверджував, що сфера культури «...є головна сфера, де можлива компенсація недостатності» [37,39, 384].

І. Маноха процеси саморозвитку пов'язує з потенційністю особистості та виділяє два протилежні способи існування людини: «людина-творець» і «людина-маса». «Людина-маса» – це споживач всього, що створено іншими. Вона не спрямована у майбутнє, не визнає моралі. Такий конформний спосіб існування без творчої основи часто призводить до насильства й агресії над іншими. Зберегти індивідуальність та гармонійно розвиватися може тільки «людина-творець»: «Людина повинна прагнути повернути собі втрачену душевну гармонію – гармонію з власним «Я» і з величчю Світу зовнішнього. Пізнаючи себе саму, Людина пізнає й Світ – багатоманітний і дивовижний, прекрасний у своїй здатності «бути»» [143, с.131]. Протилежні способи існування людини обумовлені протилежними спорідненими тенденціями «згортання» та «розгортання» потенційності людини. За умови конформного існування домінує тенденція до «згортання», вона постає як тенденція «стереотипності». У «Людини-творця» домінує тенденція до «розгортання», вона постає як тенденція «оригінальності» дії [143, 132].

В. Татенко у монографії «Психологія в суб'єктному вимірі» (1996) подає теоретичні положення саморозвитку людини. Дослідник вважає, що основою людської активності є регулятивний центр, відповідальний за «саморозвиток ізсередини», який є суб'єктним ядром. Пояснюючи психічну активність людини на основі аналізу різних теорій і вчень, він виділяє наступні субстанціальні інтуїції суб'єктного ядра: «екзистенціальна – «я присутній,

існую, живу...»; інтенціональна – «я хочу, бажаю, прагну...»; потенційна – «я можу, вмію, здатний...»; віртуальна – «я вибираю, маю намір, вирішую...»; актуальна – «я реалізую, виконую, досягаю...»; рефлексійна – «я оцінюю, приміряю, порівнюю...»; експерієнтальна – «я маю, вміщую, володію...» [233, с.10]. Досконалість розвитку є результатом такої психічної активності суб'єкта, яка представлена гармонійною сукупністю психічних механізмів суб'єктного ядра особистості: самопотенціювання, самовизначення, самоактуалізація, самооцінювання, самоаперцепція. Вітчизняні дослідники підкреслюють, що хоча розвиток дитини з особливими потребами має межі, проте через подолання перешкод проходить шлях до досконалості: «відчуття або усвідомлення малоцінності, що виникає в індивіда внаслідок дефекту, є оцінкою своєї соціальної позиції, і вона стає головною рушійною силою психічного розвитку» [38, 186, 188].

Російський психолог Р. Немов під рушійними силами розвитку розуміє: «...ті чинники, які визначають поступальний розвиток дитини, є його причинами, містять в собі енергетичні, спонукальні джерела розвитку, направляють його в потрібне русло» [158, с. 136]. Безпосередніми рушійними силами розвитку психіки є суперечності між новим і попереднім рівнями, причому «рушійні сили розвитку самі розвиваються в ході цього процесу, набуваючи нового змісту та нових форм прояву» [32, с.52].

З огляду на властиву особистості інтенційну потребу в саморозвитку С. Максименко визначає рушійні сили наступним чином: «витоком саморозвитку (а отже, і особистості загалом) є потреба як енергетично-інформаційна властивість, яка забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. Потреба виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої «запускає» її розвиток як саморозвиток» [140, с.85].

Спираючись на генетичний підхід, С. Максименко пояснює, що результатом розвитку особистості в онтогенезі є виникнення цілісної структури особистості: «Структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Причому, якщо бути послідовним, слід зазначити, що спочатку вона

виникає як нероздільна і недиференційована, отже, нерозвинена цілісність, яка потім, у процесі подальшого існування, ускладнюється і диференціюється, залишаючись водночас цілісністю (але тепер це вже інша цілісність)» [140, с.24]. Особистість не може бути завершеною, її багатомірність та психічні властивості знаходять відображення в різноманітних елементах духовного становлення. С. Максименко вважає, що цілісність особистості – це гармонійована система структур, що її утворюють. Втрата гармонійності цієї системи означає фрагментарність особистості, яка характеризується проявами духовної спустошеності, егоїзму, інфантилізму.

О. Коржова вважає, що людина стає більш гармонійно цілісною, якщо вона поєднує в собі як адаптаційну, так і творчу тенденції розвитку. Під цілісною особистістю дослідниця розуміє наявність первинних (суб'єктність, життєва позиція, відповідальність, творчість, моральний вибір, вчинок) та вторинних (спрямованість, духовність) особистісних утворень і виділяє наступні критерії для її теоретичного осмислення: широта охоплення меж буття, гармонійність життєвої позиції, наявність морального вектору розвитку [104, 105, 106].

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дає підстави визначити зміст поняття «оптимальне становлення особистості на підлітковому етапі онтогенезу» як якісні зміни структури особистості в процесі психологічного дорослішання та формування здібності до саморозвитку, що сприяє майбутньому розвитку когнітивної, емоційної та поведінкової зрілості.

Теорія розвитку у філософії заснована на трьох основних законах:

- поступальний характер, коли наступні етапи повторюють відомі риси та властивості попередніх, але на більш високому рівні;
- безповоротний характер, коли на новому рівні руху реалізуються результати попереднього розвитку;
- розвиток – це єдність протилежностей, що борються і є рушійною силою процесу розвитку.

Філософський аналіз взаємодіючих протилежних тенденцій розвитку допомагає зрозуміти межі та можливості людської психіки і підійти до побудови теоретичної моделі сутності цього процесу.

Н. Хамітов вважає, що завдяки особистісній осмисленості філософські категорії виявляють цілісність світу, вони сполучають понятійний апарат різних наук [246].

Діалектична філософія під розвитком розуміє саморух, якісні зміни – виникнення нових механізмів, процесів, структур, новоутворень. Більшість дослідників ідей системності також вважають, що ключем до розкриття сутності саморозвитку є такий вищий ступінь саморуху з притаманними йому характеристиками субстанціональності, іманентності, активності, спонтанності, результатом якого є виникнення «нового» (І. Кант, Г. Гегель, О. Богданов, П. Сорокін та інші) [223, 328, 225, 335]. З погляду системного підходу саморозвиток – це розвиток системи за рахунок внутрішніх ресурсів і джерел відповідно до власної програми. За такої умови саморозвиток здійснюється за рахунок наступних механізмів: постановка цілей, самоорганізація, саморегуляція, самоуправління [231, с. 168-169].

У сучасній науці категорія розвитку нерозривно пов'язана з поняттям системи. Погляди вітчизняних учених на еволюцію складних відкритих систем органічно доповнюють один одного. Саморух є способом існування складних систем, що саморозвиваються. І. Павлов організм людини характеризував як систему, яка «сама себе підтримує, сама себе виправляє, сама себе удосконалює» [355]. На думку Л. Бадаляна, із фізіологічного погляду кожний віковий період людини характеризується певним ступенем зрілості функціональних систем, інакше організм як система не зможе здійснювати узгоджену діяльність. Оптимальні умови розвитку сприяють такому рівню сформованості системи, який «здатний вибірково стосуватися впливу зовнішнього середовища і відповідно до цього спрямовано діяти» [15]. На думку В. Чудновського, така самоорганізація системи можлива завдяки ієрархічній структурі внутрішніх факторів, які забезпечують її стійкість:

«Таким чином, характеристика стійкості системи повинна містити поєднання постійності та динаміки» [253, с.23].

Г. Никіфоров також вважає, що вибіркоче ставлення до впливів зовнішнього середовища забезпечується психологічною стійкістю особистості, яка є основою психологічного здоров'я. Дослідник розглядає психологічну стійкість як складну особистісну якість, компонентами якої є здатність до особистісного зростання, розвинена волева регуляція, стабільність емоційного фону [185, с. 106]. В основі поняття «психологічна стійкість особистості» відображені «відповідність постійності і мінливості особистості, які «щільним чином пов'язані з самим розвитком і існуванням особистості» [185, 186, 170, 168].

С. Рубінштейн дію зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості розглядав у діалектичній єдності, а внутрішні умови вважав причиною саморозвитку систем: «Зовнішні причини діють через внутрішні умови, що є основою розвитку явищ» [196].

М. Щукіна доводить, що застосування терміну «саморозвиток» обґрунтоване, коли підкреслюється самодетермінованість розвитку та виділяє три етапи становлення вітчизняної психології саморозвитку особистості.

На першому етапі (1920-1960 рр.) ідея саморуху як саморозвитку була обґрунтована такими вченими, як Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн [4, 384, 122, 195]. Б. Ананьєв саморозвиток пов'язував із природною активністю і творчим потенціалом людини, які реалізуються у спілкуванні, пізнанні, праці впродовж життєвого шляху людини. Історія особистості твориться людиною завдяки життєвій активності в процесі саморозвитку [4]. Л. Виготський під розвитком розумів складний діалектичний процес саморуху, який знаходить втілення в єдності ліній культурного вдосконалення дитини і природного встановлення поведінки, яка пов'язана з процесами зростання і дозрівання [384]. О. Леонтьєв під саморозвитком розуміє саморух, якому притаманні свої внутрішні закони [122]. С. Рубінштейн з активністю особистості пов'язував здатність бути

суб'єктом не тільки розвитку, але й життя. Життя, на думку вченого, – «це спрямована всередину, у безмежжя спроможність перебувати у процесі зміни, становлення, тривалості – перебування у зміні» [195].

На другому етапі вивчення саморозвитку (1970–1980 рр.) в роботах О. Бодальова, І. Чеснокової, К. Абульханової-Славської досліджуються теоретичні основи саморозвитку [2, 23, 251]. О. Бодальов під саморозвитком розуміє такий духовний розвиток, який здійснюється за висхідною при подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод у досягненні високих цілей, вихованні характеру, умінні організувати власну поведінку відповідно до етичних норм [23, с.6]. К. Абульханова-Славська процес саморозвитку визначає як стратегію життя. Для побудови стратегії життя важливо усвідомити психологічну (здатність свідомо, в думках передбачати майбутнє); життєву (сукупність умов для оптимального життєвого просування); особистісну (готовність до майбутнього в сьогоденні) перспективи. Саморозвиток – це здатність особистості перетворювати власну активність в рушійні сили життя, вміння додати подіям життя кардинальний напрям з урахуванням власних можливостей, усвідомлення перспектив, власне самовдосконалення. Таким чином, структура саморозвитку, на думку дослідниці, трикомпонентна [2, с.23].

Концепції «стратегії життя» К. Абульханової-Славської передували погляди Ш. Бюлер на розвиток людини в процесі життєвого шляху. Представниця гуманістичної психології Ш. Бюлер рушійною силою психічного розвитку вважала вроджене прагнення людини здійснити себе та висунула гіпотезу про існування інтенційного ядра особистості – *selbst*. Дослідниця вважала, що інтенціональність знаходиться в основі індивідуального розвитку, який відбувається протягом усього людського життя і залежить від становлення смислових структур та інтелектуального рівня особистості [303, 304].

Лідер гуманістичної психології А. Маслоу пов'язував позитивний людський розвиток зі знаходженням свого призначення і вважав, що самі

лише сприятливі умови без усвідомлення відповідальності і спрямованості на вищі цінності не гарантують щастя і особистісного зростання [345, 346].

На думку М. Щукіної, третій, сучасний, етап вивчення саморозвитку починається з 90-х років ХХ століття, коли з'являються численні результати теоретичних та емпіричних досліджень цього процесу [289].

І. Маноха розглядає самоздійснення «...як процес онтологічного переходу інтенцій людського індивіда у потенції окремої особистості, що відбувається через творчу самодіяльність людини» [143]. Дослідниця підкреслює важливість реалізації людиною свого неповторного проекту існування, який залежить від вектора розвитку.

Прогресивні та регресивні зміни психіки дитини під час аномального розвитку – діалектичні протилежності, взаємодія яких може завершитися як конструктивно, так і деструктивно. Взаємодія суперечностей через протилежності не завжди сприяє розвитку. Н. Хамітов виділяє зрілі та незрілі протилежності. Незрілі протилежності не спричиняють створення нового і навіть можуть взаємодіяти як антагоністи. Лише «...зрілі протилежності, вступивши в суперечність, з'єднуються в синтезі як їх гармонії і новому бутті» [246, с.44].

П. Ганнушкін вважав, що для досягнення оптимуму функціонування особистості необхідно домогтися «внутрішньої врівноваженості психічних процесів, гармонійності прояву їх у взаємодії з довкіллям, а також адекватності соціальних та міжособистісних зв'язків» [40, с.97-108]. Такій оптимум функціонування особистості сприяє гармонійному розвитку дитини на фізичному, когнітивному та психосоціальному рівнях. Подібних поглядів дотримується багато сучасних вчених.

Н. Бачеріков, В. Петленко та Є. Щербіна у праці «Філософські питання психіатрії» дослідили зв'язок понять «психічна норма» й «особистісна гармонія». Дослідники вважають, що розвиток людської індивідуальності залежить від здатності цілеспрямовано керувати своїми внутрішніми

резервами, від здатності до оптимального психофізичного зв'язку із середовищем і колективом [17, с.15].

Український психолог Г. Костюк пов'язував із прогресивним розвитком лише конструктивні зміни психіки: «...не всякі зміни є розвитком. Останній є низкою внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, які характеризують рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності. З цього боку розвиток є позитивно спрямованим процесом, протилежним регресу, деградації, розпаду, хоча й може мати їхні елементи» [108, с. 135].

Для дослідження психологічних особливостей розвитку підлітків з ІПЛС необхідно проаналізувати також поняття розумової відсталості.

Для розумової відсталості є характерним ряд загальних клінічних ознак. Провідна ознака – загальна недорозвиненість усіх складних форм психічної діяльності. В основі адекватного уявлення про навколишню дійсність знаходиться глобальна людська здатність розумно мислити і діяти, а у розумово відсталих дітей страждають саме ті психічні функції, які складають передумови інтелекту: увага, сприйняття, мова, складні види пам'яті, активність пізнавальних процесів, зниження працездатності.

На сучасному етапі розвитку знань у клінічній психології розрізняють наступні основні види мислення: предметно-дієве, наочно-образне та словесно-абстрактне. Предметно-дієве мислення спирається на відчуття і сприйняття, які виникають при дії з предметами; наочно-образне спирається на образи; словесно-абстрактне оперує поняттями [66, 92, 118]. Найбільш специфічна ознака розумової відсталості легкого ступеня – недорозвиненість вищих форм мислення (понятійного, абстрактного, вербально-логічного) вищих форм мислення при домінуванні конкретного мислення. Такі індивіди можуть формувати прості форми узагальнень, проте вони часто мають характер завчених шаблонів, відхід від яких викликає проблеми; складним для таких дітей є перенесення знань у практичні ситуації. За розумової відсталості порушуються компоненти психічної активності, тісно

пов'язаної з аналітико-синтетичною діяльністю мозку [36, 40, 58, 64, 81, 90, 101, 131, 119, 169, 174, 298, 364, 269, 287, 221, 197, 210].

В. Жмуров виділяє такі істотні особливості відставання у розвитку за наявності легкого ступеня розумової відсталості, які знижують оптимальність функціонування психіки:

- уповільнення розвитку мови, неможливість опанування навичок повноцінного діалогу, примітивність ігрової діяльності;
- значне звуження діапазону емоційних модальностей;
- збіднення експресивної сфери;
- зниження рівня опанування різних розумових операцій, особливо абстрагування, узагальнення, синтезу. Не виділяються сутнісні ознаки об'єктів під час порівняння, під час спроб аналізу пропускаються важливі риси явища;
- неможливість засвоєння складних понять та оволодіння правилами логіки;
- послаблення як короткочасної, так і довготривалої пам'яті, недостатність складних видів пам'яті (символічна, біографічна та ін.);
- низькі пізнавальні потреби, відсутність допитливості, зацікавленості, скрупульозності;
- відсутність складних форм інтелектуальної діяльності: планування, прогнозування, формування цінностей, пошук сенсу існування, рефлексії;
- переважно екстраверти та поглинені зовнішніми враженнями, позбавлені спонтанності й ініціативи, чіткого усвідомлення свого «Я»;
- відсутність мотивації, позбавлені витримки та самоконтролю [66, с. 1159 - 1160].

Перераховані особливості істотно знижують здатність підлітків з ІПЛС до усвідомленого саморозвитку та свідчать, що у дитини є порушення як «психічного здоров'я», так і «норми особистості».

Російський психолог О. Коржова розмежовує поняття «психічне здоров'я» та «норма особистості», виділяючи наступні критерії психічного здоров'я: «відповідність суб'єктивних образів відображеним об'єктам дійсності; адекватний віку рівень зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфер; адекватність у мікросоціальних взаєминах; здатність до самостійного керування поведінкою» [105, с.28]. За наявності ІПЛС всі ці критерії також не відповідають нормі.

Порушення «норми особистості» у низькогармонійних підлітків з ННР у період дорослішання супроводжується наступними особливостями: слабкою усвідомленістю життєвої перспективи, незадоволенням самореалізацією, низьким соціометричним статусом у групі, слабким виявленням духовної та творчої життєвих орієнтацій, які визначають сформованість морального світогляду, неврівноваженістю емоційної сфери [259, 260, 261].

Ці особливості істотно знижують здатність старшокласників з ІПЛС до усвідомленого саморозвитку і свідчать, що у дитини є порушення як «психічного здоров'я» так і «норми особистості». Ці поняття розводить відомий російський психолог О. Коржова. Вона виділяє наступні критерії психічного здоров'я: «відповідність суб'єктивних образів відображеним об'єктам дійсності, адекватний віку рівень зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфер; адекватність у мікросоціальних відносинах; здатність до самоуправління поведінкою» [104, 105, 106]. Всі ці критерії при ІПЛС також не відповідають нормі.

Порушення «норми особистості» у період дорослішання досліджено нами і у низькогармонійних підлітків з ННР, яке супроводжується наступними особливостями: слабкою усвідомленістю життєвої перспективи, незадоволенням самореалізацією, низьким соціометричним статусом в групі, слабкою вираженістю духовної та творчої життєвих орієнтації, які визначають сформованість морального світогляду, неврівноваженістю емоційної сфери [259].

Підлітки з ІПЛС мають прояви патології особистості, до якої належать патологія емоційно-вольової сфери, порушення поведінки, а також невротичний розвиток особистості. Для емоційно-вольової сфери за наявності ІПЛС характерним є недорозвинення складних емоцій та довільних форм поведінки. Ці відмінності відображені в класифікації розумової відсталості за М. Певзнер, в якій врахована структура інтелектуального дефекту. Дослідниця виділяє наступні форми розумової відсталості:

- неускладнена форма олігофренії;
- олігофренія, ускладнена порушеннями нейродинамічних процесів;
- олігофренія з психопатоподібними формами поведінки;
- олігофренія, що супроводжується порушеннями роботи різних аналізаторів;
- олігофренія з вираженою лобною недостатністю [63, с.10].

З психолого-педагогічного погляду під ІПЛС розуміють «стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку (спадкового або набутого)» [197, с.5]. С. Рубінштейн підкреслює, що при інтелектуальних порушеннях «мова йде не про короткочасну затримку темпу психічного розвитку, а про досить тривале його порушення» [197, с.6].

Раніше вважалося, що ураження головного мозку за розумової відсталості має тотальний і непрогресивний характер. Проте Н. Захаров вважає, що критерій тотальності та відсутність прогресивності недоумства потребують уточнення: «Так, у багатьох випадках на базальному рівні емоційна сфера мало відстає від норми, існують також атипові форми олігофренії, за яких окремі сторони психіки розвиваються без вираженої дефіцитарності. Деякі різновиди дисметаболических (ензимопатичних) і гіпогормональних форм олігофренії спочатку супроводжуються ускладненням стану (прогресивністю) з подальшою стабілізацією дефекту (наприклад, при фенілкетонурії, гіпотиреозі). При інших варіантах прогресивності характер процесу клінічно помітний як на ранніх стадіях захворювання (особливим

чином поєднуючись з обмеженим розвитком дитини), так і на пізніх, і його результатом може стати рання смерть хворого (гарголізм)» [58, с.465].

Таким чином, дисгармонійне функціонування особистості дитини на фізичному, когнітивному та психосоціальному рівнях, яке за наявності ІПЛС обумовлено переважно чинниками соціально-культурного відставання, заважає її інтеграції в соціум, що підкреслюють Г. Каплан і Б. Седок: «Загалом розумова неповноцінність – це порушення інтелекту такого ступеню, який перешкоджає навчальній, професійній та соціальній діяльності індивіда» [56]. За даними Д. Ісаєва (2007); Г. Каплан і Б. Седок (1994), ІПЛС зустрічається набагато частіше – у 75-89% випадків. У більшості класифікацій як основний критерій виділення груп ІПЛС використовується ступінь глибини інтелектуального дефекту.

Наявність індивідуальних відмінностей в інтелектуальних здібностях була відзначена Френсісом Гальтоном у 1883 році. У своїй книзі «Дослідження людських здібностей та їх розвиток» він розглядав інтелект як сукупність вроджених психофізіологічних властивостей [320]. Сучасна дослідниця інтелекту М. Холодна у вивченні виділяє наступні історично сформовані наукові підходи: феноменологічний (інтелект як особлива форма вмісту свідомості); генетичний (інтелект як наслідок ускладненої адаптації до вимог довкілля); соціокультурний (інтелект як результат процесу соціалізації); процесуально-діяльнісний (інтелект як особлива форма людської діяльності); освітній (інтелект як продукт цілеспрямованого навчання); інформаційний (інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації); функціонально-рівневий (інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів); регулюючий (інтелект як чинник саморегуляції психічної активності) [247, с.36-37].

Категорія «розвиток» тісно пов'язана з розумінням природи інтелекту людини, тому починаючи з ХІХ сторіччя одним із найбільш актуальних питань для психології було питання про можливість оцінки і виміру інтелекту.

Розумова відсталість з погляду психометричної концепції – це кількісне відставання розумового розвитку та зниження здібностей людини.

О. Антонова вважає, що станом на сьогодні психологічною наукою накопичено багато фактів, які переконливо свідчать про те, що мистецтво вибудовування індивідуального життєвого шляху не залежить від коефіцієнта інтелекту: «...люди з не дуже високим IQ виявляються здатні на високі досягнення, а багато інших, чий IQ значно вище, нерідко від них відстають» [11]. Дослідниця справедливо вважає, що успішність залежить від уміння застосовувати знання і навички в проблемній ситуації.

На думку Т. Тюленєвої, можна виділити наступні різновиди творчості: наукова, технічна, художня, побутова, тобто творчість у звичайних обставинах життя [241]. Для повноцінного розвитку здібностей підлітків з ПЛС найбільш доцільною є побутова творчість, адже саме вона дозволяє мобілізувати емоції, волю, здібності, потреби та інтереси особистості.

Д. Халперн, авторка книги «Психологія критичного мислення», доводить, що попри відмінності у розумових здібностях, люди можуть задіювати невикористаний розумовий потенціал і підвищити свій інтелектуальний рівень завдяки розвитку навичок критичного мислення: «критичне мислення можна визначити як використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують вірогідність здобуття бажаного результату. Воно передбачає мислення такого типу, який вирізняються зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю» [326, с.62].

Таким чином, розмаїття форм розумової неповноцінності та її проявів створюють бар'єри для саморозвитку особистості, що вимагає розробки такого психологічного супроводу, який має максимально враховувати всі сфери особистості дитини.

Р. Шакуров під психологічним бар'єром розуміє «психологічний феномен, у якому відображені властивості об'єкта обмежувати прояви життєдіяльності людини, перешкоджати задоволенню його потреб» [144]. На основі аналізу сучасної літератури з проблеми бар'єрів розвитку особистості

В. Маралов робить наступну класифікацію: бар'єри, зумовлені об'єктивними чинниками; бар'єри, зумовлені суб'єктивними чинниками; бар'єри, зумовлені суб'єктивно-об'єктивними чинниками. За наявності ІПЛС мають місце всі три групи психологічних бар'єрів, що показано в таблиці А.1 додатку А.

1.2 Психологічні особливості становлення особистості підлітків з ІПЛС

Невирішеність проблеми оптимізації особистісного становлення найбільш гостро відчувається у переломні періоди онтогенезу. На думку більшості авторитетних вітчизняних та зарубіжних психологів, підлітковий вік є критичним з погляду ставлення особистості. Під час цього вікового етапу формується ряд складних психологічних механізмів, які готують кардинальну зміну рушійних сил особистісного розвитку.

Ключове поняття в своїй класифікації - дорослішання, Д. Ельконін визначає через з'єднання понять віку і розвитку. У статті «До проблеми періодизації психічного розвитку в дитячому віці» (1971) дослідник представив класифікацію вікового розвитку, за основу якої узяв положення культурно-історичної теорії Л. Виготського та теорії діяльності О. Леонтьєва. Для характеристики вікового розвитку Д. Ельконін використовував наступні показники: соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і основні новоутворення [290].

На думку В. Терещенко, поля понять дорослішання, розвиток і функціонування визначаються таким чином: розвиток пов'язаний з отриманням новоутворень в певні періоди онтогенезу, дорослішання відбувається на основі досягнень розвитку, функціонування відбувається на основі розвитку і дорослішання і не має прихильності до провідної діяльності [237].

Із сказаного можна зробити висновок, що розвиток (саморозвиток) - якісні зміни структури особистості і її якостей, які визначають рівень адаптації, самостійності, її суб'єктну активність.

До 14-15 років у підлітків розвиваються потенції саморозвитку, що сприяє актуалізації потреб у самовизначенні, самореалізації, у прагненні проявити себе. Однією з істотних особливостей підлітка, що проходить через конструктивний досвід кризи, є його особистісна нестабільність, що сприяє дисгармонійному функціонуванню психіки, затримці процесів саморозвитку на цьому віковому етапі. Підлітки з ІПЛС більш схильні до психологічної особистісної кризи, яка обумовлена наявністю бар'єрів розвитку.

Дотепер у психології немає чітких вікових критеріїв підліткового етапу розвитку. Спираючись на дані досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів та враховуючи історичну та соціальну зумовленість розвитку, можна дійти висновку, що підлітковий етап охоплює період від 11 до 20 років. Крім того, українські вчені (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін.) вважають, що «в традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10-11 до 14-15 років» [32, с.177].

Завданням розвитку на підлітковому етапі онтогенезу, на думку К. Поліванової, є усвідомлення і побудування «...власної суб'єктності як суб'єктності авторства» [177, с. 32]. В. Селіванов розглядає становлення суб'єктності в онтогенезі й виділяє становлення наступних її стадій: передсуб'єктну, аморфну, парціальну, пізнавальну, суперечливу, особистісну, повноцінну, втілену, згасаючу. Для підліткового віку (від 12 до 17 років), на думку дослідника, властива стадія суперечливої суб'єктності, для якої характерні відсутність внутрішньої психологічної визначеності, різноплановість і різнорідність психіки, поєднання добре опанованих дитячих форм поведінки і психічного реагування з дорослими способами діяльності та новими переживаннями [202, с.73-76].

Побудова власної суб'єктності тісно пов'язана зі змінами у структурі особистості підлітка, виникненням психологічних новоутворень. До основних новоутворень підліткового віку належать: самосвідомість, статева ідентифікація, відчуття дорослості, абстрактне мислення, переоцінка цінностей, автономна мораль. Виникнення підліткових новоутворень

характерне для переходу функціонування і розвитку психіки на вищій рівень. Роль новоутворень у становленні особистості трактується вченими неоднозначно, так, О. Мерзлякова пише: «В одних випадках вони виступають як досягнутий у розвитку психіки особистості рубіж, від якого триватиме нарощування змін у них, в інших – виявляються збудниками (механізмами) того самого саморозвитку, в третіх – вони продукт розвитку, який повинен бути знятий саморозвитком» [147, с.31].

Підлітковий етап становлення особистості – це час моделювання внутрішнього світу. Для майбутнього самоздійснення найбільш важливою є його внутрішня форма. Внутрішнє самоздійснення підростаючої особистості відбувається завдяки розвитку самосвідомості шляхом самовдосконалення підлітків у інтелектуальному, духовному та фізичному аспектах.

Н. Макачук у монографії «Особистісна саморегуляція підлітків із порушеннями розумового розвитку» характеризує самосвідомість як «складну інтегративну якість психічної діяльності людини, що забезпечує усвідомлення власних нахилів, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення до усвідомлення своєї сутності» [138, с. 31].

Дослідниця психології підліткового віку Г. Цукерман відзначає, що в цьому віці відбувається якісна зміна в самосвідомості: «Власна самість перестає бути лише предметом читання (а частіше слухання), вона стає предметом творчості» [250, с.20]. Творча діяльність і самобудування в підлітковому віці стають можливими завдяки становленню наступних функцій самосвідомості: пізнання себе, вдосконалення себе, пошук сенсу життя. Ці функції самосвідомості, на думку дослідниці саморозвитку підлітків О. Мерзлякової, є ключовими моментами (етапами) особистісного становлення: «Ключовими етапами управління процесом особистісного становлення є самопізнання, самопроекування та самореалізація. Кожний з етапів містить декілька складових: саморефлексія, прийняття ненасильницької парадигми самовдосконалення, суб'єктне ставлення до саморозвитку,

оволодіння стратегіями самопроектування, самоствердження, самовиховання...» [147, с.29].

Згідно з дослідженнями М. Боришевського, найбільш інтенсивно самосвідомість розвивається у підлітковому віці, що пов'язано з якісно новою соціальною ситуацією розвитку: «Самосвідомість у підлітковому віці стає одним з основних механізмів саморегуляції, саморозвитку та самотворення особистості» [24, с.17]. У результаті становлення самосвідомості та виконання завдань підліткового розвитку формується домінанта особистісного розвитку.

Автор концепції природної і гармонійної особистості О. Мотков вважає, що завдяки становленню самосвідомості окремі аспекти самоактуалізації можна спостерігати починаючи з підліткового віку. Дослідник пов'язує їх із достатньою зрілістю особистості на цьому віковому етапі: розвинене понятійне мислення, наявний досвід позитивного вирішення ситуаційно зумовлених проблем, наявність тенденції до самовдосконалення.

Оптимальний розвиток і функціонування психіки сприяє досягненню вищого рівня психічного здоров'я, який передбачає духовність, гармонійність і стресостійкість. Домінування процесів особистісного розвитку у підлітків запускає в самосвідомості вибудовування особистісної програми і стратегії життя, в якій нерідко визначається її основний сенс.

На думку І. Булах, «особистістю – соціальною одиницею, суб'єктом, носієм культурного середовища – дитина стане лише тоді, коли сама почне творити діяльність» [27, с.23].

З погляду дослідниці творчої обдарованості І. Періг, творчість – це «похідна інтелекту, заломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює її прояв» [172, с.20]. І. Періг вважає, що оскільки від народження людина отримує певні задатки, наділена певними властивостями функціональних систем, то правомірно вважати, що всі люди потенційно творчі [172, с.33]. Підлітки з ІПЛС не є винятком із цього правила. Проте, в інтелектуальному сенсі вони належать до «...категорії дітей, чий, ніби

«дрімаючий», інтелект потребує активної стимуляції, внутрішні сили якого потрібно власне пробудити» [121, с.62].

Абстрактне мислення – основне новоутворення підліткового віку, яке є творчим, активним процесом постановки та вирішення проблем. Відзначаючи важливу роль інтелекту в саморегуляції, О. Лук пише, що мислення – це: «передбачена ланка в ланцюзі подій, яка визнана бажаною і необхідною, набуває організуючої ролі в поведінці, вона стає метою діяльності. Вся поведінка людини є рухом від однієї мети до іншої» [132, с.23].

Досліджуючи творчу обдарованість, О. Музика відзначає залучення інтелекту та креативності до розвитку і дає визначення обдарованості: «це синтез природних задатків людини, соціальної ситуації її розвитку, яка визначає формування сфери потреб і напрямки реалізації цих задатків, розвитку ціннісної свідомості, завдяки якій людина стає не лише суб'єктом діяльності і суспільних відносин, а й суб'єктом власного психічного розвитку» [153, с. 64].

Для особистості з аномальним розвитком під творчістю слід розуміти запуск процесів саморозвитку в результаті творчої діяльності.

Л. Виготський під творчою діяльністю розумів «таку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це створене творчою діяльністю якою-небудь річчю зовнішнього світу, або відомою побудовою розуму, або відчуття, що живе і виявляється лише в самій людині» [37, с.3].

У двадцяті роки ХХ ст. на основі своєї культурно-історичної теорії Л. Виготський розробив концепцію аномального розвитку, яка не втратила свого значення дотепер. У цій концепції він стверджує, що відчуття неповноцінності змушує дитину здійснювати вибір на користь розвитку: «...якщо ці труднощі не розмагнічують дитини, не примушують бігти від них, а активізують її, вони приводять до обхідного шляху розвитку» [38, с.127]. У поглядах Л. Виготського на аномальний розвиток помітні ідеї, що стосуються оптимального розвитку особистості, які в подальшому активно розроблялися представниками позитивної психології Едвардом Десі та Річардом Райаном –

авторами теорії самодетермінації. Ці дослідники вивчали умови здорового функціонування психіки, яка пов'язана з активністю людини, направленої на саморозвиток і здатної до самостійного вибору.

Близька до теорії самодетермінації активаційна теорія особистості С. Мадді та Д. Фиске. Оптимум психічного функціонування тісно пов'язаний з поняттям «життестійкість», яке С. Мадді впроваджує у психологічну науку з огляду на активаційну теорію особистості. «Життестійкість» дослідник тлумачить як особистісну якість, уміння керувати внутрішніми ресурсами для функціонування в оптимальному для організму режимі за будь-яких обставин, що є основою гармонійності. С. Мадді виділяє наступні компоненти життестійкості: залученість, контроль, прийняття ризику [343].

Компонент залученості (commitment) спонукає людину до діяльності та розвиває впевненість у собі.

Емоційний підйом як результат активної діяльності американський психолог М. Чиксентмихайи змальовує за допомогою поняття «стан потоку», який сприяє максимальній реалізації особистісного потенціалу. Стан потоку виникає тільки під час тієї діяльності, яка відповідає людській сутності. У своїй книзі «Потік. Психологія оптимального переживання» М. Чиксентмихайи пише: «Досягнувши контролю над своєю психічною енергією, витрачаючи її на виконання усвідомлено обраних цілей, людина стає складнішою, багатограннішою особистістю. Удосконалюючи свої навички, кидаючи виклик усе більш складним завданням, вона безперервно розвивається» [252]. Відсутність зацікавленості до діяльності викликає у людини протилежний стан відчуженості або «стан поза потоком».

Контроль (control) над подіями життя дозволяє людині здійснювати вибір навіть якщо успіх не гарантований.

Прийняття ризику (challenge) – переконання, що будь який досвід сприяє розвитку особистості. Досвід позитивної дії в невизначених ситуаціях сприяє розвитку компетентності.

Під керівництвом Л.В. Сохань колективом українських учених була створена концепція життєтворчості. Л.В. Сохань визначає життєтворчість наступним чином: «життєтворчість – це особлива вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність особистості, котра націлена на творче проектування і здійснення її життєвого проекту [224, с. 175].

М. Боришевський у монографії «Особистість у вимірах самосвідомості» доводить, що самоактивність підростаючої особистості пов'язана з явищами особистісного сенсу та виділяє наступні критерії:

- стійкий інтерес до певних ціннісних орієнтацій, усвідомлення їх значущості, життєвої необхідності;
- позитивне налаштування на оволодіння певними цінностями;
- здатність до саморегуляції поведінки;
- наявність потреби у самовдосконаленні;
- здатність до самостійного вибору;
- вольові зусилля для реалізації певних цінностей [24, с.269].

Д. Леонт'єв доходить висновку, що через вирішення проблеми свободи вибору представники екзистенціального напрямку психології (М. Бердяєв, В. Франкл, Р. Мей, Е. Фромм, А. Маслоу та ін.) намагаються вирішити завдання управління людиною своїм розвитком, після чого дослідник визначає психологічну сутність свободи: «вона перетворює можливе на дійсне завдяки тому, що, приймаючи межі дійсного, вона працює з реаліями можливого» [125, с. 9].

Експериментальні дослідження становлення особистості засвідчили, що в старшому шкільному віці у дітей з ІПЛС підвищується розумова активність, формується трудова та суспільна спрямованість особистості, скорочується розрив між накопиченням і використанням знань [119,169,131, 204, 221, 225].

Складність використання наявних потенцій при ІПЛС пов'язана передусім із вираженою інтелектуальною пасивністю, а також зі слабкістю орієнтовної діяльності. Проте потреба в самовиявленні та різні захоплення у

підлітків з ПЛС залишаються. У таких дітей можливий ізольований та незвичайний розвиток музичних, художніх, тілесно-орієнтованих та інших здібностей [58, с. 482]. Проте, на думку Г. Цукерман, саме самостійність та ініціативність у постановці цілей – ключові критерії суб'єктної поведінки людини, тому становлення особистості підлітка з ПЛС залежне від впливу радше деструктивних, а не прогресивних передумов і особистість на цьому етапі онтогенезу може зупинитися в своєму прогресивному розвитку [250].

Аналіз дисертацій останніх років з проблем вивчення аномального та нормального розвитку особистості засвідчив, що процеси саморозвитку для максимального розкриття потенційних можливостей особистості та її гармоніювання є ключовими.

Перехід на якісно новий рівень самосвідомості, від якої залежить запуск процесів саморозвитку, характеризує кульмінаційний момент підліткової кризи. На думку Л. Виготського, за драматизмом перебігу підліткового періоду онтогенезу «ховається позитивний сенс, що зазвичай полягає в переході до нової та вищої форми» [39, с.253]. Самоактивність підлітків спрямована на максимальне вирішення смисложиттєвих завдань, що дозволяє вибудовувати ієрархічну структуру мотивів, знаходити вищі форми емоцій, наближатися до розуміння особистісних сенсів у майбутньому.

О. Мерзлякова виявила недостатню готовність підлітків із нормальним функціонуванням інтелекту до процесу саморозвитку. За даними емпіричного дослідження, 31,7% підлітків мають низький рівень готовності до саморозвитку і тільки 3,4% – високий рівень. Отже, вік 14-15 років є чутливим для запуску механізму саморозвитку. Дослідниця виділила наступні каталізатори саморозвитку: «загальна адаптивність, цілісність Я-концепції, саморегуляція, соціальні вміння, навички планування і нестандартний підхід до життя» [147, с.177].

В. Зарицька, вивчаючи самореалізацію в учнів старших класів як аспект саморозвитку, продемонструвала, що повнота самореалізації залежить від рівня життєвої компетенції учнів. Результати дослідження засвідчили, що

цілеспрямований розвиток здатності підлітків до самореалізації є набагато ефективнішим порівняно зі стихійною самореалізацією: тільки 28% учнів спроможні самостійно підготуватися до самореалізації у системі освітньо-виховного процесу, інші 72% учнів потребують різного типу психолого-педагогічного супроводу [70].

Т. Налівайко в дисертаційній роботі «Дослідження життестійкості та її зв'язків із властивостями особистості» довела, що життестійкість проявляється як інтегративна якість створювати особистісно значущі сенси в житті та реалізовувати їх в соціальних ситуаціях. Життестійкість починає виявлятися з підліткового віку. Вона є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативні враження в нові можливості. На основі дослідження зв'язку життестійкості з ціннісно-сисловою сферою особистості дослідниця обґрунтувала вплив життестійкості на саморегуляцію (планування, моделювання, оцінка результатів) [157].

Аналіз особливостей усвідомлення підлітками власних життєвих перспектив зробила А. Левенець. На її думку, життєва перспектива – це складне психічне новоутворення, що регулює розгортання життєвого шляху особистості. Дослідниця виявила, що високий рівень усвідомлення особистісних ресурсів діагностується лише у 10,5% підлітків; тоді як низький рівень характерний для 35,4% респондентів. На слабкість розвитку смислової диспозиції (локусу контролю) вказує те, що відповідальність за реалізацію особистих життєвих планів відчуває тільки 38,9% підлітків [120].

Особливості смислосприйняття та цілепокладання особистості в умовах кризи дослідила О. Осичка. На її думку, життєва криза – це «психологічний стан максимальної дезінтеграції (на внутрішньопсихічному рівні) і дезадаптації (на соціально-психологічному рівні) особистості, що виявляється у втраті основних життєвих орієнтирів (цінностей, базової мотивації, поведінкових паттернів, тобто звичного self, образу Я, Я-концепції) і виникає в результаті перешкод у звичному перебігу життя суб'єкта, що може призвести до поведінки, неадекватної умовам, що склалися, нервово-

психічних або психосоматичних розладів» [167]. Дослідниця встановила, що в умовах кризи в особистості знижується адекватність цілепокладання, справжні та приписувані собі здібності та можливості не відповідають дійсності. Під час переживання життєвої кризи людина актуалізує смисли, які пов'язані з переоцінкою прожитого відрізка життя, що відображають самодостатність, досконалість, цілісність [167].

О. Прокопенко проаналізувала можливість формування у підлітків із розумовою відсталістю здатності до емоційно-вольової саморегуляції та визначила її психологічні особливості за показниками емоційного, когнітивного та вольового компонентів. Під час дослідження О. Прокопенко встановила, що структура, зміст і показники емоційно-вольової регуляції тотожні у підлітків зі збереженим інтелектом та у підлітків із розумовою неповноцінністю. Проте у підлітків із розумовою відсталістю виявлена недостатня сформованість емоційного, когнітивного та вольового компонентів саморегуляції. У дисертаційній роботі «Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю» (2013) О. Прокопенко довела, що здатність підлітків із розумовою відсталістю до саморозвитку можлива тільки завдяки інтенсивним і своєчасним психологічним технологіям розвитку [181].

Втрата особистістю контролю над власним розвитком сприяє інфантилізації психіки, що супроводжується сплюсненням її смислової сфери, а також дезадаптує поведінку. Особливості поведінки підлітків із розумовою відсталістю проаналізував А. Бистров. Він відзначив слабкий рівень усвідомлення підлітками з інтелектуальними порушеннями мотивів власної поведінки, інфантильність емоцій, навіюваність, демонстративність, схильність до страхів, слабкість волі, знижену спроможність докладати вольові зусилля, що сприяє віктимній спрямованості поведінки [19, с. 27-36]. Порушення поведінки за наявності ПЛС часто поєднується з невротичним розвитком особистості. У підлітків із неврозами присутній синдром порушеної поведінки різного ступеня важкості [81,119,165,182;194, 298].

Психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку дослідила Л. Макарчук. Вона з'ясувала, що основними механізмами реалізації опанувальної поведінки підлітками з розумовими порушеннями є ізоляція та адикція. Підлітки з порушеннями розумового розвитку в складних життєвих умовах схильні до гіперболізації ситуацій, у них домінують реактивні поведінкові реакції як відповідь на ситуацію. Для підлітків із розумовими порушеннями до 14 років характерна стратегія уникнення та, у поодиноких випадках, стратегія пошуку соціальної підтримки, і лише у 16-17 років з'являється стратегія вирішення проблеми, що зумовлено недостатньою сформованістю ціннісно-сміслової організації особистості [137].

Проблему дезадаптивної поведінки у підлітків віком від 13 до 15 років та особливості їх соціальної реабілітації дослідила Н. Глушко. На основі вибірки з 392 осіб були встановлені особливості підліткової дезадаптації (емоційна неврівноваженість, конфліктність, культивування шкідливих звичок, нестійка самооцінка, несформованість навичок культури спілкування, деформація ціннісних орієнтацій, порушення соціального самовизначення, негативне емоційне ставлення до школи) та складено типологічні характеристики рівнів дезадаптації підлітків: початкового, ситуативного, критичного [48].

Особливості психофізичного та соціального розвитку підлітків у віці 14-16 років в умовах депривації проаналізувала О. Рогожина. На основі вибірки з 156 підлітків дослідниця довела, що тривала дія деструктивних соціально-стресових чинників спричиняє особливе взаємопоєднання конституціональних психотипологічних характеристик, які детерміновані конституціонально-типологічною недостатністю ВНД і психотипологічною предрисповищеністю особистості. Особливостями особистісного становлення підлітків зазначеної категорії є: дизонтогенез психічного розвитку, низька успішність у школі, проблеми мовної діяльності, високий рівень тривожності, невротизація і

психопатизація особистості, соціальна дезадаптація, деформація емоційної сфери, особистісні та поведінкові розлади [194].

Передумови формування індивідуального стилю трудової діяльності підлітків із інтелектуальними порушеннями дослідила В. Ляшко. Вона відзначила, що виконання трудового завдання учнями з інтелектуальними порушеннями відбувається менш продуктивно, ніж однолітками з ННР (68% проти 89%). Серед проаналізованих індивідуальних стилів трудової діяльності (виконавчий, змішаний, підготовчий) діти з порушеннями інтелектуального розвитку тяжіють до підготовчого типу, тоді як діти з нормальним інтелектуальним розвитком – до виконавчого типу. Спираючись на аналіз рівнів сформованості індивідуального стилю трудової діяльності розумово відсталих учнів, дослідниця дійшла висновку: високий рівень сформованості індивідуального стилю має найменша кількість учнів (13,5%), тоді як у 18,9% дітей продіагностований низький його рівень. Для розумово відсталих учнів, як і для учнів із нормальним інтелектуальним розвитком, найбільш характерним є достатній рівень сформованості індивідуального стилю діяльності. Однак, якщо серед учнів із нормальним інтелектом достатній рівень властивий 51%, то серед розумово відсталих – 37,8% [135].

Особливості психолого-педагогічної соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку як необхідну умову особистісного становлення дитини та її підготовки до самостійної життєдіяльності в соціумі проаналізувала І. Татьянчикова. На підставі вибірки з 480 осіб дослідниця встановила стадії соціалізації: стадія ранньої трудової підготовки, стадія індивідуалізації, стадія інтеграції. Емпіричне вивчення соціалізації учнів із вадами інтелектуального розвитку дало змогу визначити, що таким учням властивий недостатній загальний рівень адаптованості. Соціалізація учнів найбільш успішно відбувається на стадії ранньої трудової підготовки, найменш успішно – на стадії індивідуалізації [234].

Психічний інфантилізм характеризується незрілістю емоційної сфери особистості та недорозвиненням вищих форм вольової діяльності, що негативно позначається на комунікативній діяльності.

Досліджуючи комунікативну діяльність розумово відсталих підлітків, О. Проскурняк виявила, що низький рівень комунікативної діяльності властивий для 61,5% розумово відсталих учнів. Для підлітків із низьким рівнем комунікативної діяльності характерна комунікативна пасивність або непродуктивна комунікативна взаємодія. Вербальна нетактовність, неможливість відчувати емоційний стан співрозмовника, розгальмованість заважає таким дітям у встановленні комунікативних зв'язків [183; 242-253].

Найбільш виразно явища інфантилізму проявляються в період підліткової кризи, коли поведінка підлітка не відповідає віковим вимогам, які пред'являються до нього. Глибина психічної незрілості проявляється затримкою дозрівання всіх сфер психіки, що сприяє слабкості інтелектуального та вольового контролю, інфантильною мотивацією, відсутністю боротьби мотивів під час ухвалення рішень, порушенням здатності до прогнозування, до критиці, некерованістю поведінки. Психічна незрілість зумовлена особливостями функціонування розумової діяльності підлітків з ПЛС, а також особливостями психічної саморегуляції на цьому віковому етапі.

Аналіз особливостей психічного розвитку на підлітковому етапі становлення продемонстрував, що досягнення оптимуму розвитку та функціонування особистості дітей з ПЛС можливе лише за умови застосування інтенсивних технологій розвитку, які запускають механізми саморозвитку особистості.

Наступний підрозділ присвячено розробці структурної моделі особистості для дослідження психологічних особливостей особистісного розвитку підлітків з ПЛС.

1.3 Структурна модель особистості підлітків з ІПЛС

Теоретична модель є необхідним інструментом у подальшому емпіричному дослідженні. Згідно з науковою логікою вона здатна дати нову інформацію про об'єкт дослідження і допомогти знайти такі засоби корекційного впливу на особистісне становлення, які будуть сприяти оптимізації розвитку підлітків з ІПЛС.

За концептуальну основу розробки теоретичної моделі обраний суб'єктно-буттєвий підхід, який є варіантом найбільш розробленого у психології суб'єктного підходу. Суб'єктно-буттєвий підхід розглядає особистість одночасно як суб'єкт життя, розвитку та діяльності. Автор суб'єктно-буттєвого підходу З. Рябікіна підкреслює, що направляючим вектором під час становлення особистості є сенс життя, завдяки якому можливе перетворення і прогнозування дійсності. Дослідниця виділяє автентичне та неавтентичне буття. Автентичне буття тісно взаємопов'язане з оптимальним становленням, якістю життя і психологічним здоров'ям особистості: «Автентичне буття – процес переструктурування середовища відповідно до структури особистісних смислів. Неавтентичне буття – відтворення і трансляція в середовище формально засвоєних особистістю соціальних приписів...» [199].

На думку Б. Ананьева, особистість – це основа людської організації розділення людських особливостей на особистісні і суб'єктні відносно, оскільки вони характеризують людину цілісну: «Ядро цього цілого – структура особистості, в якій перетинаються (узагальнюються) найважливіші властивості не лише особистості, але також індивіда і суб'єкта» [4].

«Спосіб існування особистості» – це складний, комплексний феномен, який виявляє сутність людського розвитку. С. Мадді та Д. Фиске створили активаційну теорію, яка, на їх погляд, якнайповніше окреслює оптимальне особистісне становлення і зв'язує воедино відомі у персонології теорії особистості. С. Мадді використовує три моделі-конструкти, на підставі яких

намагається представити наявні теорії особистості: модель конфлікту, модель самореалізації та модель узгодженості [136, с.31-32].

На думку дослідника, у моделі конфлікту рушійними силами розвитку особистості та найкращим варіантом розвитку є досягнення компромісу між двома ворожими антагоністичними силами. С. Мадді виділяє інтрапсихічний (теорія Ранка, Р. Мея Анг'яла, Бейкана) та психосоціальний (теорія З. Фрейда, Г.Саллівана) варіанти моделі конфлікту. Недолік теорій особистості, які описуються моделлю конфлікту, С. Мадді вбачає у тому, що вони недостатньо уваги приділяють розвитку особистості на ранніх етапах онтогенезу. На думку авторів цих теорій, у дитинстві з особистістю «жодних кардинальних змін вже не відбувається» [136, 296, 317, 347, 375]. Позитивним фактором у теоріях, що описуються моделлю конфлікту, є наголос на необхідності зміни особистості; саме зміна змушує особистість перейти від дефіцитарного існування до його повноти.

Модель самореалізації змальовує щораз більшу в процесі розвитку рушійну силу, яка знаходиться в самій особистості. Ця модель також охоплює два варіанти розвитку: варіант актуалізації (теорія А. Маслоу, К. Роджерса, К. Гольдштейна) і варіант удосконалення (теорія А. Адлера, Г. Олпорта, Э. Фромма, М. Уайта). К. Гольдштейн першим впровадив у психологію поняття самоактуалізації як творчої людської тенденції та основи вдосконалення. Варіант актуалізації, розроблений представниками гуманістичної психології, репрезентує властиву людині тенденцію до максимального розвитку здібностей і реалізації життєвого потенціалу. С. Мадді підкреслює, що тенденція до актуалізації властива всьому живому, а тенденція до самоактуалізації властива тільки людині та пов'язана з людською самістю: «тенденція до самоактуалізації – це прагнення поводити себе і розвиватися (отримувати унікальний досвід) відповідно до того, як людина свідомо себе сприймає» [136]. На думку А. Маслоу, «актуалізація вроджених потенційних можливостей забезпечує розвиток Я-концепції» [345, 346].

Якщо варіант актуалізації представлений гуманістичним напрямом у психології, то варіант вдосконалення відображає напрям ідеалізму, представником якого був А. Адлер. На його думку, життя – це «...спрямований вгору імпульс, що йде від мінуса до плюса, – все це значною мірою передбачає зростання складності, зусиль та енергії» [294]. Як А. Адлер, так і Л. Виготський розглядають компенсаторне зусилля за аномального розвитку як твірну силу. Але якщо для Л. Виготського компенсація – це обхідний шлях розвитку, то А. Адлер розглядає почуття неповноцінності як вроджену тенденцію до вищості: «Метою тенденції прагнення до вищості є повна досконалість, що веде в певному сенсі до подолання будь-яких обмежень у потенційних можливостях» [294, 384]. Значним досягненням психолога є впровадження у психологію поняття «творче Я», з яким він пов'язував розвиток особистості. Найважливішою тенденцією в розвитку А. Адлер вважав збереження цілісності й унікальності особистості.

Спрямоване тільки на задоволення біологічних потреб життя Г. Олпорт називає «опортуністичним існуванням» та протиставляє його «пропріативному існуванню», яке вважає цілеспрямованим рухом до майбутнього. Опортуністичні потреби спрямовані на зниження фізіологічної напруги. Осмислення життя, на думку Г. Олпорта, є психологічною категорією, тож рівень пропріативного існування (сповненого сенсом) не виводиться з біологічного (опортуністичного) існування. Оптимум гармонійного існування Г. Олпорт пов'язує з пропріумом, функціями якого є відчуття тіла, самоідентичність, самоповага, розширення самості, раціональне управління самим собою, образ себе, пропріативне прагнення. Пропріативне існування – «проактивне, орієнтоване в майбутнє і психологічне» [295]. Ускладнення психологічного диференціювання й інтегрованості особистості в процесі розвитку Г. Олпорт називає психологічним зростанням.

Гармонійний розвиток особистості найповніше характеризується моделлю узгодженості. Модель узгодженості репрезентує розвиток як баланс на основі зворотного зв'язку між впливом зовнішнього світу і можливостями

людини. С. Мадді виділив два варіанти моделі узгодженості: варіант когнітивного дисонансу (теорія Дж. Келлі) і варіант активації (теорія С. Мадді та Д. Фиске). Дж. Келлі є автором теорії особистісних конструктів, яку він представив у своїй книзі «Психологія особистісних конструктів» (1955). На думку Дж. Келлі, людина може передбачати та контролювати власні дії та поведінку інших людей завдяки формуванню у своїй свідомості цілісного образу світу. Особистість у цій теорії є системою дихотомічних конструктів, які мають два протилежні полюси: емерджентний (полюс подібності елементів конструкта) та імпліцитний (полюс контрасту). Конструкт містить три елементи, два з яких мають бути схожими, а третій відрізняється від перших двох. В очікуваній події особистість визначає релевантні конструкти і обирає, який із полюсів релевантних конструктів буде застосований. Вибір полюсу конструкта людиною називається складним вибором. Таким чином, людина не пасивно підкоряється впливу зовнішніх сил, а намагається передбачати події, власну поведінку й поведінку інших, з огляду на всю зовнішню інформацію [33, 336]. Теорія Дж. Келлі є прикладом психічної саморегуляції, яку Н. Макачук окреслює як «систему когнітивно-поведінкової діяльності особистості, що базується на самоконтролі, самоспостереженні, створенні контактів, використанні особистістю самонаучуваних прийомів, які активізують задані когнітивні структури» [138, с. 42].

Активність суб'єкта базується на певному рівні активації організму. С. Мадді та Д. Фиске розглядають свою активаційну теорію як різновид гомеостатичних теорій, але з однією істотною відмінністю. Гомеостатичні теорії, прагнучи до постійності внутрішнього середовища системи, намагаються зменшити різноманітність стимулів для запобігання руйнівних дій середовища. Мета гомеостазу – збереження постійності шляхом найменшого опору. Дослідники вважають, що психологічне зростання неможливе за постійного рівня активації. Стимуляція (зміна активації) характеризується інтенсивністю, значущістю та різноманітністю. Інтенсивність є кількісною характеристикою відчуттів. Аспектами

різноманітності є зміна, новизна та несподіваність. З погляду фізіології ці характеристики знаходяться в основі новизни, що запускає орієнтовні реакції. Орієнтовні реакції винятково важливі для відбору інформації із зовнішнього світу, а отже і для нормального перебігу психічних процесів, для розвитку пізнавальної діяльності. Активність людини базується на розбіжності між очікуваною моделлю майбутнього та реальністю. Таким чином, людина через дихотомію активація – гомеостаз шляхом пізнавальної активності вибирає один із протилежних стилів мислення: пристосувальний (базується на понятті гомеостазу) або творчий (базується на понятті активації). Інакше кажучи, людина зберігає унікальність ядра особистості шляхом зміни периферії.

До теорії активації С. Мадді та Д. Фиске близька концепція творчості Я. Пономарьова, який вважав, що розвиток когнітивних процесів здійснюється в умовах «мотиваційної напруги» (термін Я. Пономарьова). На думку Л. Попова, Е. Ібрагімової, П. Устіна, концепція Я. Пономарьова дозволяє наблизитися до розуміння механізму саморозвитку особистості. Дослідники вводять поняття «інтелектуально-діяльнісна складова суб'єкта», яке характеризує взаємодію внутрішньопланових (інтелектуальна складова) і зовнішньопланових (діяльнісна складова) процесів. На думку І. Періг, «основою успіху вирішення творчих завдань, за Я. Пономарьовим, є «здатність діяти в умі» (ЗДУ), яка визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій (ВПД)» [172, с.16]. Конкретизуючи концепцію Л. Виготського про зону найближчого розвитку, Л. Попов, Е. Ібрагімова, П. Устін виділяють чотири зони розвитку: перша (зона мінімального розвитку), друга (постановка і пошук вирішення проблеми із залученням ініціативи суб'єкта), третя (містить фазу інтуїтивного осяяння та фазу усвідомленої вербалізації дій до творчих зовні виражених дій) четверта (зона максимального розвитку) [179, с.41].

У психології вивчення активності як прояву розвитку людини вперше було здійснено за допомогою суб'єктного підходу, з методологічних позицій якого «розвиток підпорядковується континуально-генетичному принципу

безперервності та спадкоємності розвитку, інтеграції – диференціації» [206, с. 42].

У 50-х роках ХХ сторіччя С. Рубінштейн розробив концепцію особистості як суб'єкта життя, яка характеризує людину на вищому рівні її розвитку. Категорія суб'єкта в радянській психології розглядалася з погляду двох підходів: акмеологічного (суб'єкт – це вершина в розвитку) й еволюційного (людина поступово розвивається до рівня суб'єкта). А. Брушлинський розробив континуально-генетичний принцип, який дозволив пов'язати різні уявлення про суб'єкта у безперервний континуум його становлення: від проторівнів на момент початку життя до акмеологічних у зрілої людини [206].

С. Рубінштейн дослідив поняття спрямованості особистості, під яким науковці розуміють сукупність свідомих життєвих прагнень і способів їх виявлення. Поняття спрямованості особистості в суб'єкт-об'єктному взаємозв'язку уточнює Є. Сергієнко: «Особистість (персона) – це провідна структура суб'єкта, яка задає загальний напрям самоорганізації та саморозвитку. <...> Особистість задає напрям руху, а суб'єкт – його конкретну реалізацію через координацію вибору цілей і ресурсів індивідуальності людини. Тоді носієм вмісту внутрішнього світу людини виступатиме особистість, а реалізацією у конкретних життєвих обставинах, умовах, завданнях – суб'єкт» [207, с.42].

Особливості суб'єктного підходу до дослідження саморозвитку виокремлює М. Щукіна: «Суб'єктний підхід до розвитку виявляє через поняття саморозвитку дві основні ідеї: 1) за механізмом розвиток є, по суті, саморозвитком, оскільки він, у своєму межовому розумінні, самодетермінований; 2) за напрямком істинний розвиток є самовдосконаленням, саморозвитком власних потенцій» [289, с.105]. На думку В. Маралова, саморозвиток – це базова людська здатність бути суб'єктом свого життя. Одиницею саморозвитку дослідник вважає акт самопобудови особистості [144, с. 99].

Спираючись на сучасний рівень розвитку науки психології, О. Мерзлякова також розуміє розвиток індивідуальності як розвиток її здатності бути суб'єктом на всіх рівнях її організації [147, с. 16]. Дослідниця виділяє наступні ознаки саморозвитку людини: «спрямованість на самовдосконалення, нестандартний підхід до життя, що певним чином базується на вмінні людини адаптуватися до умов навколишнього середовища та одночасно дозволяє їй бути творцем власного життєвого простору» [147]. Ці ознаки є основою потенціалу прояву суб'єктності. На думку О. Коржової, потенціал суб'єктності людини – головна умова розвитку особистості. Життєдіяльність людини дослідниця репрезентує у вигляді ланцюга взаємодій особистості з життєвими ситуаціями. В особистості суб'єкт-об'єктні орієнтації трансформуються в психологічні утворення більш високого й узагальненого рівня – життєву позицію. Поняття «життєва позиція» часто застосовується під час дослідження людської активності [105, с. 65].

Кожна людина володіє потенціалом суб'єктності, проявом якого є суб'єкт-об'єктні орієнтації. Вони характеризують ступінь залежності внутрішнього світу людини від зовнішнього. Л. Алексєєва у статті «Психологічна характеристика суб'єкта і суб'єкта злочину» демонструє модель суб'єктно-об'єктної сутності особистості [3], (див. додаток А.2). Дослідниця виділяє наступні ознаки суб'єктності: активність, автономність, цілісність, опосередкованість, креативність, самоцінність.

Під активністю суб'єкта розуміється «сукупність ініціативних дій суб'єкта, що обумовлюються його внутрішніми суперечностями, опосередкованими впливами среди» [110, с. 25]. Активність реалізується через мотивацію, цінності та переконання.

Під цілісністю розуміється єдність, інтегрованість суб'єкта, що є основою системності його психічних якостей.

Креативність є вищим проявом суб'єктної активності. Вона сприяє вияву таких особистісних якостей, як інтенсивність пошукової мотивації та чутливість до побічних утворень, що, на думку І. Періг, є внутрішньою

передумовою для творчості [172, с. 26]. На думку О. Антонової, «креативність певною мірою властива кожній людині. Вона так само невід’ємна від людини, як здатність мислити, розмовляти, відчувати. Більше того, реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, робить людину психічно повноцінною» [11]. Саме відчуття психічної повноцінності у творчому акті наближає людину до гармонійного розвитку: «До уваги не береться цінність результату творчого акту та його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для самого «творця». Самостійне, оригінальне вирішення учнем завдання, яке вже має відповідь, може вважатися творчим актом, а його самого варто оцінювати як творчу особистість» [11].

Саморозвиток – це рух у напрямку до полюса суб’єктності, тоді як стихійний розвиток – це частіше рух у напрямку до полюса об’єктності. Таким чином, оптимум активності особистості – це узгодження завдань особистості й інтегративних можливостей суб’єкта: «Центральна системоутворювальна роль суб’єкта в конструюванні власного розвитку, діяльності, життя, власного буття означає самовизначення і вибір (самодетермінацію) людини як суб’єкта, що припускає свободу волі, свободу самореалізації...» [186, с.35]. Наведені теоретичні положення представлені на рис. 1.1.

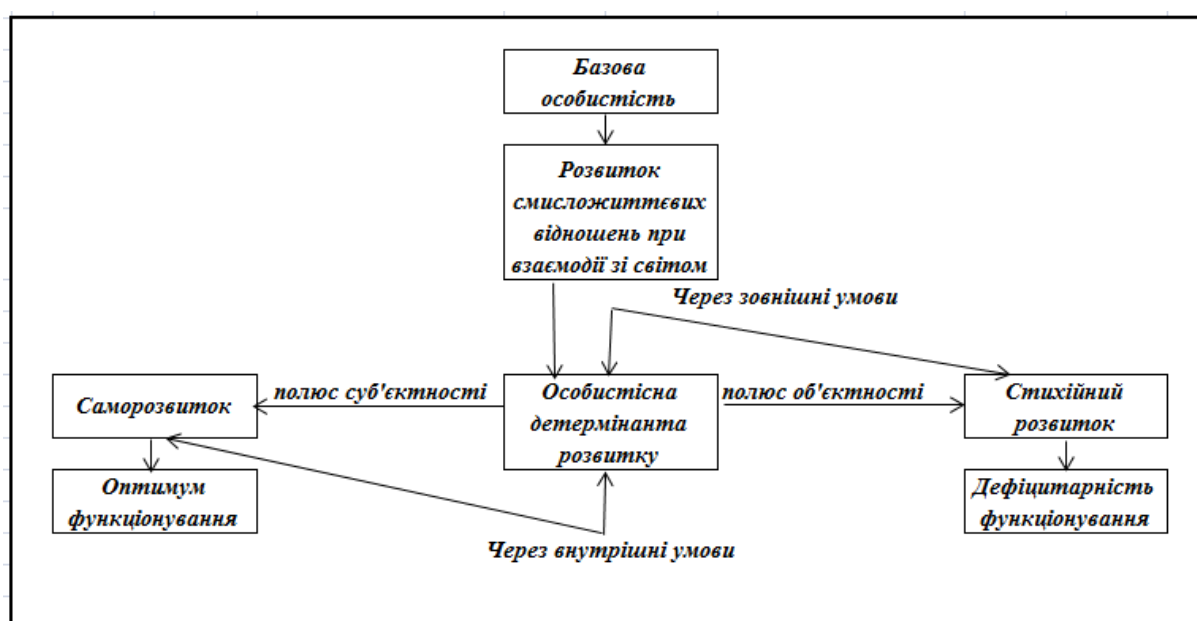


Рис. 1.1. Сутність оптимального розвитку особистості: суб’єктний підхід

Оптимальне функціонування людської психіки включає як критерії психологічного здоров'я, виділені Ріфф С. і Кіз С. (1995) так і критерії суб'єктності за Л. Алексєєвою.

Таблиця 1.1

Спільність критеріїв оптимального функціонування психіки

Складові психологічного здоров'я за Ріфф С. і Кіз С.	Складові суб'єктності за Л.В. Алексєєвою	Спільний контекст розуміння
Адекватна самооцінка	Самоцінність	Адекватна я-концепція
Автономність	Автономність	Здатність незалежно мислити та діяти
Вміння взаємодії з середовищем	Активність	Гармонійне структурування внутрішнього світу на основі особистісних цінностей і смислів відносно зовнішньої дійсності
Особистісне зростання	Креативність	Творча тенденція людини, яка виражається в ціннісній самореалізації природних потенціалів людини.
Наявність цілі в житті	Опосередкованість	Напрявленість у майбутнє
Адаптивність відношення до інших	Цілісність	Оптимальність саморегуляції

Для побудови структурної моделі необхідно виокремити функції, які характеризують особистість як суб'єкта. Особистість у своєму становленні одночасно є і суб'єктом розвитку, і суб'єктом діяльності, і суб'єктом життя.

Є. Сергієнко доводить, що функції суб'єкта (регулятивна – контроль поведінки та когнітивна) пов'язані з особистісними функціями (когнітивної – смислоутворення, регулятивної – переживання і вибірковість взаємодії – комунікативної) [206, с.43].

Згідно з А. Брушлінським, людина як суб'єкт є системною цілісністю психічних процесів, станів і властивостей. Тобто в суб'єкті органічно представлені потребово-мотиваційний, психофізіологічний, когнітивний, ціннісно-смысловий аспекти психіки.

Н. Чуприкова вважає, що суб'єкт – це відкрита складна система із структурою, до якої належать когнітивна, потребово-мотиваційна, афективна, комунікативна, інтегративна (регуляторно-вольова) складові.

Більшість науковців вважає, що в основі суб'єктності людини знаходиться свідомо регульована активність на основі суб'єктного досвіду. Суб'єктна активність можлива завдяки смисложиттєвій регуляції, яка є вершинною формою особистісного розвитку. Як якісний стрибок у розвитку, смисложиттєва регуляція помітна з підліткового періоду особистісного становлення.

На думку К. Карпинського, «всі смисложиттєві феномени (потреба в сенсі життя, смисложиттєва криза та інші) є культурно-історичними новоутвореннями людської психіки...» [88]. Науковець виділяє когнітивний, емоційний та мотиваційний компоненти індивідуального сенсу. Когнітивний компонент безпосередньо пов'язаний із системою цінностей людини. Інакше кажучи, система цінностей – це сполучна ланка між об'єктним і суб'єктним полюсами. З погляду аксіології життєвий сенс має ту ж природу, що і цінність.

Л. Ерштейн вважає, що система цінностей перебуває між сферою поведінки та сферою внутрішнього світу індивідуума. У становленні особистості підлітка духовно-етичним цінностям належить провідна роль, оскільки з ними не так зв'язані уявлення людини про власне майбутнє, як прагнення до досконалості [291].

З огляду на вищевикладене, структуру особистості підлітків з ПЛС можна окреслити у вигляді двох найважливіших взаємопов'язаних сфер: життєво-сислової та емоційно-вольової. Ці сфери визначають спосіб існування особистості, який, на думку З. Рябікіної та Г. Фоменко, є «інтегративною характеристикою і конкретизацією буття особистості фіксує різноманіття стосунків людини, зв'язки з життєвими ситуаціями, а через них із навколишнім світом» [199, с. 33]. Життєво-сислова сфера відповідає за вироблення сенсу життя, а також за прагнення з найбільшою повнотою реалізувати себе, прагнення до автентичного буття. Емоційно-вольова сфера

відповідає за духовний вимір особистості, а також за узгодженість і цілісність внутрішнього світу особистості. Набуття особистістю духовно-етичних цінностей безпосередньо пов'язане зі зрілістю емоційного інтелекту, водночас важлива роль відводиться емоційному та мотиваційному компонентам індивідуального сенсу.

Наведені положення відтворені в моделі, на основі якої з'ясована структура особистості підлітків з ІПЛС (див. рис. 1.2.).

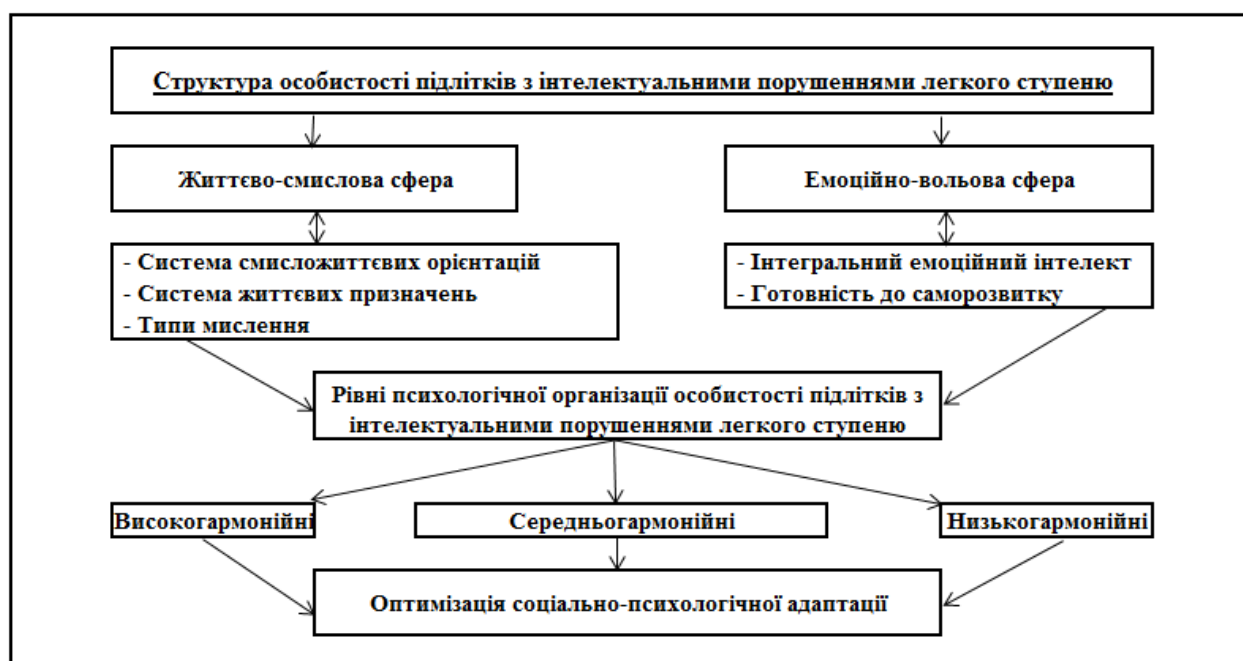


Рис. 1.2. Структура особистості підлітків з ІПЛС

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження психологічних особливостей особистості підлітків з ІПЛС дав змогу зробити наступні висновки:

1. Проблема оптимального становлення особистості підлітків з ІПЛС належить до міждисциплінарних. За концептуальну основу дослідження був обраний суб'єктно-буттєвий підхід, у якому суб'єктність є системоутворювальною властивістю, а сенс життя є направляючим вектором у структурі особистості.

2. У підлітків з ПЛС особистісне становлення здійснюється в умовах як порушеного «психічного здоров'я», так і порушеної «норми особистості».

3. Пріоритетним вирішенням проблеми оптимального становлення особистості підлітків з ПЛС є формування здатності до саморозвитку, оскільки саме він виявляє психологічні можливості підлітків з ПЛС та визначає успішність адаптації до нових умов. Центральними психологічними новоутвореннями підліткового віку є сенс життя і мистецтво життєдіяльності, які відповідальні за становлення смисложиттєвої сфери.

4. Визначено зміст поняття «оптимальне становлення особистості на підлітковому етапі онтогенезу» як якісні зміни структури особистості в процесі психологічного дорослішання та формування здібності до саморозвитку, що сприяє майбутньому розвитку когнітивної, емоційної та поведінкової зрілості.

5. Теоретичний аналіз дисертаційних робіт останніх років із проблем становлення підростаючої особистості дозволив констатувати, що потенціал суб'єктності у підлітків з ПЛС характеризується патологічними рисами, тому за відсутності адекватних виховальних психолого-педагогічних умов посилюються дисгармонійні прояви особистості та знижується рівень психологічного здоров'я.

6. Створено науково-обґрунтовану структурну модель особистості підлітків, визначені наступні її сфери: життєво-смилова та емоційно-вольова.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ

2.1 Науково-методичні засади констатувального етапу дослідження психологічних особливостей становлення особистості підлітків з ІПЛС

Мета констатувального експерименту (КЕ) дослідження полягала в аналізі психологічних особливостей становлення особистості підлітків з ІПЛС та перевірці розробленої структурної моделі особистості підлітків з ІПЛС. Реалізація мети потребувала виконання наступних завдань:

- Розробити психодіагностичний комплекс і виявити стан сформованості життєво-смиислової й емоційно-вольової сфер особистості підлітків з ІПЛС.
- Виявити психологічні особливості особистісного розвитку підлітків з ІПЛС.
- Виділити рівні особистісного розвитку підлітків з ІПЛС.
- Проаналізувати отримані в експериментальній і контрольній групах дані шляхом їх зіставлення.

Психодіагностичний комплекс був розроблений з урахуванням наступних вимог:

– Психологічне дослідження проводилося з опорою на теоретико-експериментальну модель структури особистості підлітків з ІПЛС, побудовану на основі цілісних уявлень про дитину із залученням знань із різних областей психології, медицини, корекційної педагогіки.

– Під час проведення психодіагностики були враховані вікові можливості підлітків з ІПЛС, особливості їх поведінки.

– Методичний апарат використовувався адекватно меті дослідження, що дозволяло отримати багатофункціональну інформацію.

– Отримані дані були проаналізовані, що дало змогу отримати повну інформацію про психологічні особливості особистісного розвитку підлітків з ПЛС.

Були сформовані конкретні рекомендації з оптимізації особистісного розвитку підлітків з ПЛС, зокрема розроблені рекомендації батькам підлітків з ПЛС [94]:

В експериментально-психологічному дослідженні взяли участь 150 підлітків з ПЛС чоловічої та жіночої статі у віці 14-15 років. Обстеження проводилося на базі Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 26 м. Києва, Спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 12 м. Києва, а також Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні №1 ім. акад. І.П.Павлова. Контрольну групу склали 104 підлітки 14-15 років з ННР – учні загальноосвітніх шкіл Подільського району м. Києва. Загальна кількість вибірки склала 254 підлітки.

Під час розробки КЕ було враховано особистий практичний досвід автора дослідження в умовах психологічної роботи, яка проводилася з різновіковою групою дітей з інтелектуальними порушеннями на базі Київського міського дельфінарія «Немо», а також на базі дитячої поліклініки № 3 Подільського району м. Києва, де проводилася також консультативна, психологічна та корекційна робота для підлітків з ННР і була можливість досліджувати особистісний розвиток підлітків. За час роботи в поліклініці було досліджено психологічні особливості 273 підлітків з ННР віком 14-15 років і виявлені наступні особливості особистісного розвитку:

- зумовлені особистісною незрілістю зміни психіки підлітків сприяють зниженню рівня як психологічного, так і соматичного здоров'я. Зумовлена патологічним підґрунтям затримка морального та соціального дозрівання надалі слугує основою для різноманітних форм особистісної патології: патологічного формування характеру, невротичного розвитку особистості;

- гармонійність особистості – найважливіша складова вищого рівня психічного здоров'я, яка впливає на якість життя і сприяє прогресивному

перебігу підліткової кризи в напрямку набуття особистісної зрілості. Ігнорування передумов особистісного розвитку в цей період онтогенезу перешкоджає особистісному зростанню, усвідомленню сенсу життя і формуванню зрілої ціннісної системи, що загалом сприяє особистісній незрілості, а в подальшому – розвитку психоневрологічної патології;

- зіставлення даних психологічного дослідження низькогармонійних і високогармонійних підлітків виявило, що дисгармонійні підлітки найбільш уразливі до дії дезадаптуючих факторів особистісного розвитку. Це виявляється в неприйнятті себе, низькому емоційному контролю, високій ситуативній тривожності, екстернальному локусі контролю, зниженні критичності та внутрішнього контролю, відході від вирішення проблем. Дезадаптуючі фактори у дисгармонійних підлітків сприяють підсиленню патологічних рис характеру і розвитку дезадаптивної поведінки, а також невротичної патології;

- висока ситуативна тривожність найбільш виявлена в групі дисгармонійних підлітків. Це сприяє зниженню цілеспрямованості, слабкій вірі в свої сили, низькій результативності, що перешкоджає прояву особистісного потенціалу та знижує адаптацію в соціумі цієї групи підлітків;

- соціально-психологічна незрілість дисгармонійної групи підлітків зумовлена незрілою ціннісною системою, низьким соціометричним статусом у групі, що виявляється у слабкій опорі на духовні цінності. Спотворена система цінностей знижує якість життя, перешкоджає формуванню психологічних новоутворень, що впливає на особистісно-смысловий рівень здоров'я [259, с. 747-756].

Враховуючи спільність законів психічного й особистісного розвитку підлітків із ННР та ПЛС, можна припустити, що у підлітків з ПЛС наявні однакові рівні особистісного розвитку (низькогармонійний, середньогармонійний і високогармонійний), а також однакові психологічні особливості особистості у низькогармонійних підлітків.

Відповідно розробленій структурній моделі особистості підлітків з

ІЛС для діагностики психологічних особливостей підлітків були вибрані наступні методики.

Таблиця 2.1

Психодіагностичний комплекс дослідження психологічних особливостей особистості підлітків з ІЛС

Структурні сфери особистості підлітків	Діагностичні методики	Показники
Життєво-смилова сфера	Тест СЖО Д. Леонтьєва	Смисложиттєві орієнтації (цілі, процес, результат); внутрішній локус контролю
Життєво-смилова сфера	Методика «Життєве призначення» О. Моткова	Система життєвих призначень
Життєво-смилова сфера	Методика «Типи мислення» Г. Резапкіної	Показники рівня «наочно-дієвого», «наочно-образного», «словесно-логічного», «абстрактно-символічного» і «творчого» відів мислення.
Емоційно-вольова сфера	Методика «Готовність до саморозвитку» В. Павлова	Показники готовності до саморозвитку.
Емоційно-вольова сфера	Методика «Емоційний інтелект» Н. Холла	Показники розвитку емоційного інтелекту

На констатувальному етапі дослідження були застосовані наступні діагностичні методики:

Згідно розробленої структурної моделі для дослідження життєво-смилової сфери підлітків використані наступні методики: «тест СЖО» Д. Леонтьєва; методика «Життєве призначення» О. Моткова; методика «Тип мислення» Г. Резапкіної.

- Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва. Опитувальник «Цілі в житті» (Purpose-in-Life Test) був розроблений Джеймсом Крамбо для психометричного обґрунтування положення В. Франкла про існування «екзистенціальної фрустрації» (ноогенного неврозу) в результаті відсутності сенсу в житті. З сенсом життя тісно пов'язана творча активність особистості. Адаптація російськомовній версії PИL була виконана К.Мудзибаєвим. Його версія була узята за основу Д. Леонтьєвим при розробці опитувальника смисложиттєвих орієнтацій (СЖО). Опитувальник містить 20 пунктів, котрі є

полярними судженнями відносно «якостей життя» досліджуваного. Аналіз факторної структури отриманих даних дозволив описати 5 основних факторів дисперсії, що виступили потім у вигляді шкал опитувальника. Перші три фактори утворюють СЖО: цілі в житті (майбутнє), насиченість життя (сьогодення) і задоволеність самореалізацією (минуле). Два залишившихся фактори характеризують внутрішній локус контролю як загальне світоглядне переконання в тому, що контроль можливий, і власну можливість здійснювати такий контроль.

Експериментальні дослідження Д. Богоявленської (1976) и В. Петровського (1975) доводять, що творчий процес має цілеполагаючий характер (1975).

Таким чином, тест СЖО є з одного боку джерелом уявлень про актуальні смислові стани, а з іншого – як психодіагностичний інструмент, - засобом їх виявлення і оцінки.

В підлітковому віці активне формування життєво-смислової сфери є важливим напрямком саморозвитку особистості, тому тест СЖО можна використати в якості базового психодіагностичного інструменту.

Однак, неадаптований варіант тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.Леонтєва виявився непридатним для використання у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, тому ми адаптували його з урахуванням особливостей сприйняття і мислення цієї категорії респондентів, і в нашому дослідженні використовували адаптований його варіант (Див. додаток Н).

- Методика «Життєве призначення» необхідна для визначення виявлення змістовних характеристик життєвих орієнтацій досліджуваних, а також характеристик організації процесу їх здійснення. Згідно з О. Коржовою, унікальним життєвим завданням кожної людини є реалізація власного життєвого призначення [104;105]. Методика насамперед виявляє, окрім змісту призначень, чинники, які організують процес самореалізації життєвих призначень, а також показник залученості опитуваного до їх здійснення.

Високий ступінь оптимальності (гармонійності) процесу здійснення життєвих завдань визначається через комплекс характеристик локусу контролю, усвідомленості та дієвості призначень, жорсткості та широти життєвих орієнтацій. Насамперед розглядаються внутрішні чинники, які більшою чи меншою мірою сприяють організації успішного процесу самореалізації призначень [151].

- Методика «Базові прагнення» ає на меті вивчення сили та ступеня реалізації, а також рівня гармонійності функціонування базових прагнень (природного ядра особистості) людини. Ця методика орієнтована на вивчення стану корінних особливостей особистості людини. Результуючим чинником є рівень гармонійності стану базових прагнень. Самооцінка сили і ступеня здійснення базових мотивацій складає істотний компонент Я-концепції особистості, в якому систематизується й узагальнюється стан її первісних, природних потреб. У Я-концепції виявляються, але не замінюються, первинні особистісні утворення. Через їх усвідомлення й інтелектуально-культурну переробку, на думку автора методики, можна підійти до більш гармонійного їх задоволення, реалізації відповідно до інших внутрішніх, а також зовнішніх, соціальних і природних, чинників.

Методики «Життєве призначення» і «Базові прагнення» розроблені О. Мотковим відповідно до його концепції природної особистості та належать до пакету методик «Гармонія». Мінімальний вік для роботи з методиками – 14-15 років.

- Методика «Тип мислення» в модифікації Г. Резапкіної виявляє рівень розвитку «наочно-дієвого», «наочно-образного», «словесно-логічного», «абстрактно-символічного» і «творчого» видів мислення.

Для дослідження емоційно-вольової сфери підлітків використані наступні методики: методика «Готовність до саморозвитку» В. Павлова; тест на емоційний інтелект Н. Холла.

- Опитувальник визначення готовності до саморозвитку (ГСМР), розроблений В. Павловим, дозволяє виявити бажання учнів розвиватися

(«хочу розвиватися») та усвідомлення ними можливих засобів власного розвитку («можу розвиватися»), а також визначити інтегрований показник готовності до саморозвитку.

- Методика Н. Холла використовується з метою діагностики емоційного інтелекту, тобто для виявлення здатності особистості розуміти відношення, що репрезентуються в емоціях, а також здатності управляти емоційною сферою. Тест містить 30 тверджень, які згруповані в 5 шкал.

Для дослідження соціально-психологічної адаптації підлітків з ІПЛС використані наступні методики:

- Тест соціально-психологічної адаптованості (СПА) в модифікації О. Осницького призначений для вивчення адаптаційних можливостей особистості підлітків із легкою розумовою відсталістю. Методика містить наступні дихотомічні шкали адаптованості – дезадаптації опитуваних: прийняття себе – неприйняття себе; прийняття інших – конфліктування з іншими; емоційний комфорт – емоційний дискомфорт; орієнтація на внутрішній контроль – орієнтація на зовнішній контроль; домінування – підлеглість; готовність вирішувати власні проблеми – втеча від такої необхідності та показник щирості. Для кожної зі шкал наведені нормативні показники.

- Тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва слугує для вивчення ресурсу розвитку особистості, який підтримує оптимальний рівень психічного здоров'я шляхом подолання складних життєвих ситуацій. Методика дозволяє проаналізувати наступні показники: залученість, контроль, прийняття ризику, загальний показник життєстійкості.

Провідною методикою КЕ вибрана методика О. Моткова «Базові прагнення», яка дозволяє визначити рівень гармонійності базових прагнень особистості підлітків з ІПЛС. На думку О. Моткова, ядро особистості містить генетично детерміновані структури, які визначають її фундаментальну природну сутність, що відображено на рисунку 2.1 [152, с. 28].

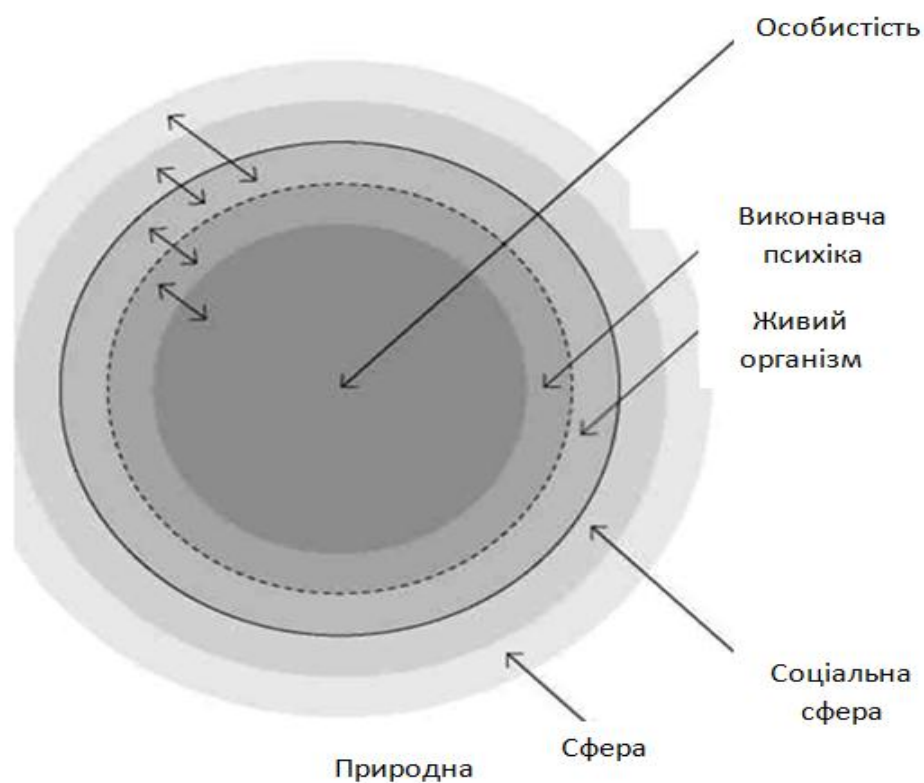


Рис. 2.1. Інтегральна структура особистості за О. Мотковим

Оптимальному розвитку особистості сприяє гармонійність психологічної організації особистості. Гармоніювання особистості виявляється в узгодженості компонентів базової особистості, що загалом сприяє підвищенню у людини почуття внутрішньої цілісності, почуття міри в усіх своїх проявах, загальної конструктивності особистості.

На основі отриманого показника «гармонійність ядра особистості» (ГЯО) були виділені наступні групи підлітків в експериментальній та контрольних групах: високогармонійні, середньогармонійні, низькогармонійні (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2

Розподіл респондентів по рівню показника ГЯО

Групи досліджуваних	Гармонійність ядра особистості					
	Високогармонійні		Середньогармонійні		Низькогармонійні	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна група n=150	—	—	26	17,3	124	82,7
Контрольна група n=104	11	10,6	91	87,5	2	1,92

Для виявлення суттєвих відмінностей рівня гармонійності між експериментальною та контрольною групами був використаний багатофункціональний критерій Фішера. Більша частина експериментальної групи – 124 підлітки з ІПЛС – має низький рівень гармонійності ($p < 0,01$). Низький рівень гармонійності показника ГЯО свідчить, що у підлітків з ІПЛС недостатній рівень розвитку життєво-смиислової та емоційно-вольової сфер. Більша частина контрольної групи – 91 (87,5%) підліток – має середній рівень гармонійності, що помітно вище показника експериментальної групи – 26 (17,3%) підлітків ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем гармонійності. У контрольній групі в 11 (10,6%) підлітків діагностовано високий рівень гармонійності. Результати дослідження рівня гармонійності між експериментальною та контрольною групами відображено на рис. 2.2.

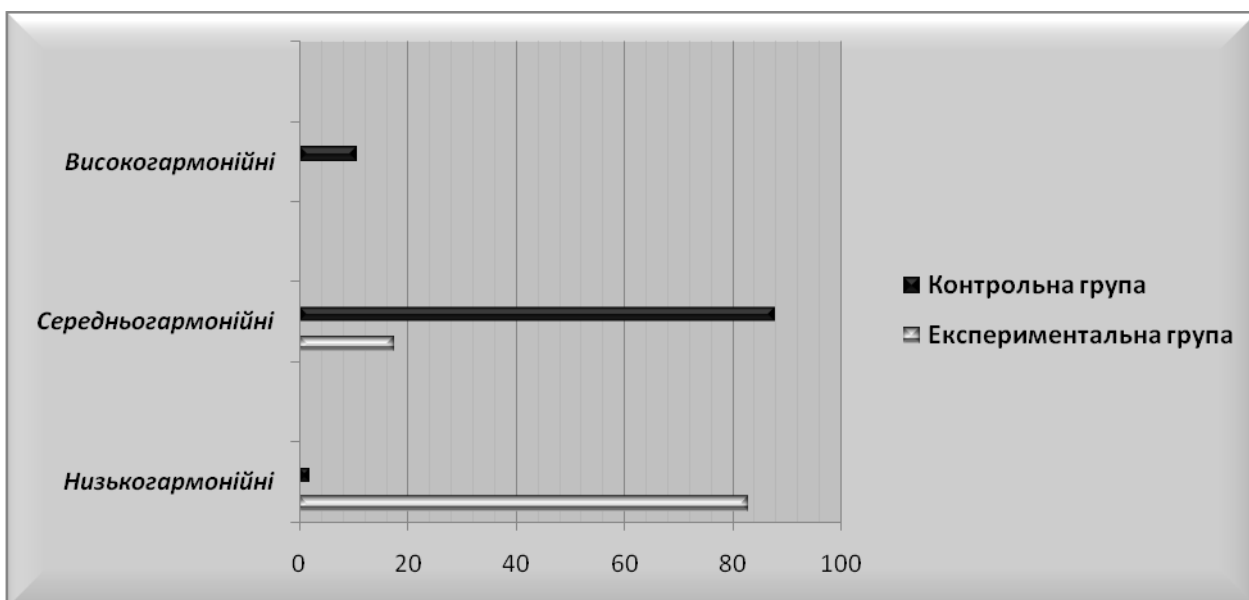


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за рівнем показнику ГЯО

2.2 Стан сформованості структурних сфер особистості підлітків з ІЛС

2.2.1. Особливості життєво-сислової сфери особистості у підлітків з ІЛС

Згідно з отриманими експериментальними даними, собистісний розвиток може відбуватися на трьох рівнях: низькому, середньому та високому. Кожному з рівнів відповідає свій оптимум активності. За оптимальний розвиток особистості відповідають керівні структури психіки, а саме: саморегуляція і смисложиттєва регуляція. Смисложиттєва регуляція як психічне новоутворення з'являється до підліткового віку та відповідає за процеси саморозвитку особистості. Завдяки смисложиттєвій регуляції відбувається духовний розвиток людини шляхом «перетворення знаних цінностей у переживані смисли, що входять до системної структури ієрархії смислів особистості та спонтанно реалізуються у відповідних, адекватних світові, життєвих актах». На думку О. Колісника, духовний розвиток сприяє саморозвитку можливостей особистості [100]. Важливими компонентами індивідуального смислу є мотиваційний, когнітивний та емоційний.

Усвідомлений особистісний розвиток передбачає становлення смисложиттєвої регуляції, яка відповідає за становлення життєво-смиислової сфери. Для вивчення рівня її розвитку у підлітків з ІПЛС було застосовано тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва. Отримані результати наведені в таблиці 2.3.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що чим вищим є рівень гармонійності особистості, тим вищим є рівень розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Високий рівень за показником «осмисленість життя» не зустрічається в експериментальній групі підлітків з ІПЛС, також немає серед цієї групи і «високогармонійних» підлітків. У контрольній групі високий рівень цього показника присутній лише у 9 (81,8%) підлітків серед високогармонійних досліджуваних. Таким чином, розвиток смисложиттєвої сфери і пов'язаний із нею пошук смисложиттєвих орієнтирів є головним завданням підліткового та юнацького віку для подальшого самовизначення [238, с.448].

За даними діагностичного експерименту у 148 (98,7%) підлітків з ІПЛС наявний низький рівень показника «осмисленість життя», що помітно відрізняється від показника в контрольній групі ($p < 0,01$). У 124 зі 148 підлітків з ІПЛС продіагностований низький рівень гармонійності. У контрольній групі низький рівень показника «осмисленість життя» спостерігається у 3 (2,9%) підлітків. Отримані дані КЕ демонструють, що у більшості підлітків з ІПЛС наявний низький рівень розвитку життєво-смиислової сфери.

Проаналізуємо отримані дані окремих субшкал тесту СЖО.

Показник «цілі у житті» характеризує присутність або відсутність у житті досліджуваного цілей на майбутнє, які б засвідчували наявність осмисленості життя, спрямованості та тимчасової перспективи. Високий рівень показника за шкалою «цілі» в експериментальній групі не виявлений, у контрольній групі лише у 10 (9,6%) підлітків зі 104 констатована висока цілеспрямованість. Високий рівень гармонійності спостерігається у 6 підлітків

із контрольної групи з високою цілеспрямованістю. Більшість підлітків з експериментальної групи – 140 осіб (93,3%) – мають низьку цілеспрямованість, у 122 з них вона поєднується з низьким рівнем гармонійності. У контрольній групі низька цілеспрямованість продіагностована у 4 (3,8%) респондентів. У 8 підлітків з експериментальної групи констатований середній рівень за шкалою «цілі» у поєднанні із середнім рівнем гармонійності, що є значно нижчим показником, ніж у контрольній групі ($p < 0,01$). Наведені дані характеризують низьку цілеспрямованість у підлітків з ІПЛС у поєднанні з низьким рівнем гармонійності, що може ускладнити соціальне становлення в майбутньому.

Показник «процес життя» характеризує задоволеність життям, рівень добробуту і щастя. Високий рівень за шкалою «процес» не виявлений у підлітків з ІПЛС, тоді як у 23 (22,1%) підлітків із контрольної групи наявний високий рівень цього показника. У 137 (91,3%) підлітків з експериментальної групи виявлений низький показник за цією шкалою, 121 обстежуваний має низький рівень гармонійності. Середній рівень показника за шкалою «процес» виявлений у 13 (8,6%) підлітків з експериментальної групи й у 80 (76,9%) підлітків із контрольної групи ($p < 0,01$). Один підліток із контрольної групи (0,9%) має низький рівень за шкалою «процес».

Показник за шкалою «результат» характеризує задоволеність прожитим відрізком життя. В експериментальній групі не виявлено підлітків із високим рівнем цього показника. Значна частина контрольної групи – 53 (50,9%) підлітки – демонструє високий рівень показника за шкалою «результат». У 142 (94,7%) підлітків з експериментальної групи виявлений низький показник за шкалою «результат», що є значно більшою кількістю, порівняно з контрольною групою ($p < 0,01$).

Показник «локус контролю – Я» характеризує уявлення про себе як сильну особистість, яка здатна контролювати події власного життя. В експериментальній групі не виявлено підлітків із високим рівнем гармонійності та з високим рівнем показника за шкалою «локус контролю –

Я». 14 (13,5%) підлітків із контрольної групи мають високий рівень цього показника, в 11 з них також наявний високий рівень гармонійності. В експериментальній групі 131 (87,3%) підліток демонструє низький показник за шкалою «локус контролю – Я», що є значно більшою кількістю, порівняно з контрольною групою ($p < 0,01$).

Показник «локус контролю – життя» характеризує переконаність у тому, що життя людини підвладне власному контролю. Високий рівень за шкалою «локус контролю – життя» не констатований в експериментальній групі, тоді як у 12 (11,5%) підлітків із контрольної групи діагностований високий рівень цього показника. У 148 (98,7%) підлітків з експериментальної групи виявлений низький показник за шкалою «локус контролю – життя», що є значно більшою кількістю, порівняно з контрольною групою: 3 (2,9%) підлітки. Рівень значущості: $p < 0,01$.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика низькорівневих показників за шкалами тесту СЖО в експериментальній і контрольній групах

Шкали тесту СЖО	Експериментальна група		Контрольна група		Значення $\Phi_{\text{емп.}}$	Рівень значущості
	Абс.ч	%	Абс.ч	%		
Цілі	140	93,3	4	3,8	16,47	$p < 0,01$
Процес	137	91,3	3	2,9	17,16	$p < 0,01$
Результат	142	94,7	2	1,9	17,73	$p < 0,01$
Локус контролю - Я	131	87,3	23	22,1	9,19	$p < 0,01$
Локус контролю - життя	148	98,7	3	2,9	20,27	$p < 0,01$
Осмисленість життя	148	98,7	3	2,9	20,27	$p < 0,01$

За допомогою коефіцієнта Пірсона встановлена пряма залежність між показником ГЯО та всіма показниками тесту СЖО Д. Леонт'єва (додатки С.2 – С.7).

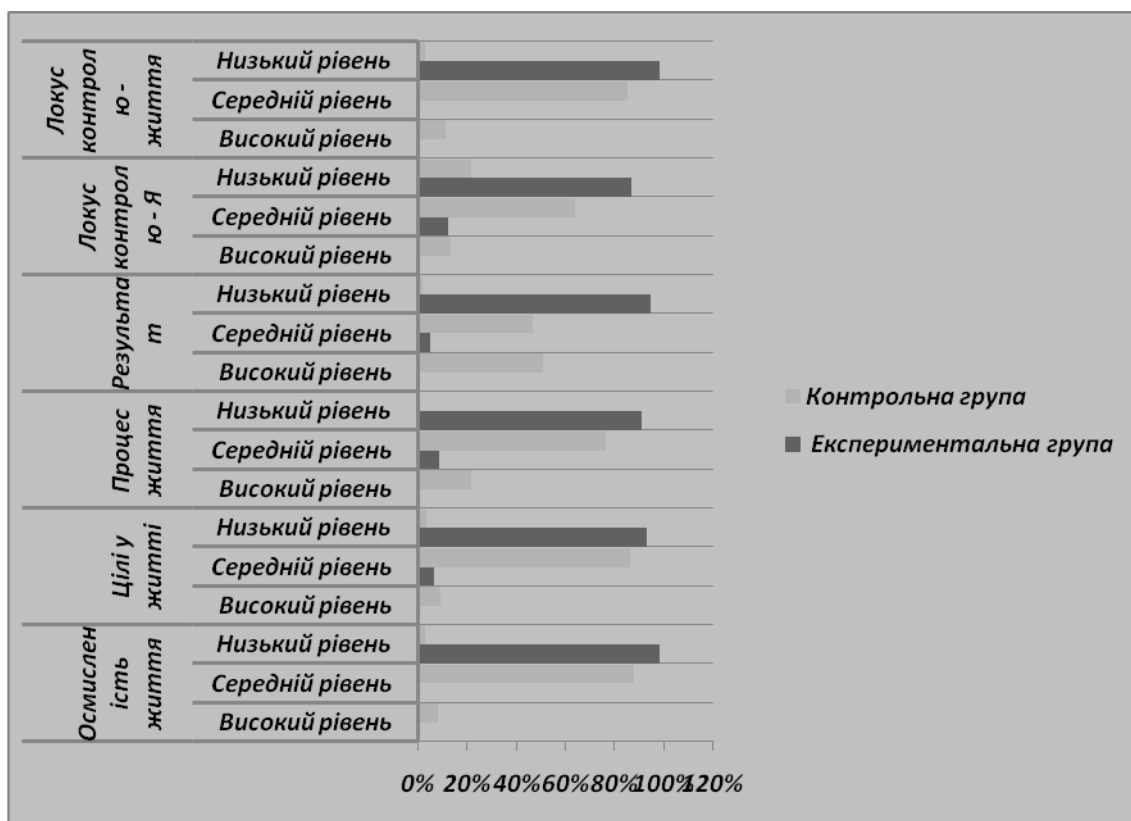


Рис. 2.3. Розподіл респондентів за показниками тесту СЖО

На підставі отриманих даних зроблений висновок, що більшості підлітків з ІПЛС властиві: низький рівень цілеспрямованості, низька задоволеність прожитим відрізком життя, відсутність смислових мотивів на побудову власного майбутнього, відсутність відчуття підконтрольності подій, що загалом сприяє дисгармонізації особистості, ускладнює та суттєво затримує процеси особистісного розвитку.

Система життєвих призначень людини, пов'язана з базовим прагненням до особистісного розвитку, досліджується методикою «Життєве призначення» за допомогою чотирьох пар протилежних орієнтацій: «творець – виконавець», «керівник – підлеглий», «підтримка інших – підтримка себе», «духовне – ситуативне».

Для оптимізації розвитку людини найбільш важливим є виявлення творчої та духовної орієнтацій. Як показали результати дослідження, ступінь виявлення цих орієнтацій знижується пропорційно до зниження рівня гармонійності: творча орієнтація – з 39,4% у контрольній групі підлітків до

1,3% в основній; духовна орієнтація – з 30,8% у контрольній групі до 7,3% в основній групі ($p < 0,01$). Ступінь виявлення альтруїстичної орієнтації («підтримка інших») також знижується пропорційно до зниження рівня гармонійності: з 75,9% у контрольній групі до 21,3% в основній групі ($p < 0,01$). У парі орієнтацій «керівник – підлеглий» у підлітків із контрольної групи переважає орієнтація керівника (64,4%), тоді як у підлітків із експериментальної групи переважає орієнтація підлеглого (61,3%); ($p < 0,01$). Результати аналізу виявлення протилежних орієнтацій за цією методикою представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Вираженість полярних орієнтацій в експериментальній і контрольній групах

№	Полярні орієнтації	Експериментальна група (n =150)		Контрольна група (n =104)	
		підл.	%	підл.	%
I	Творець	2	1,3%	41	39,4%
	Виконавець	111	74%	9	8,7%
	Орієнтація не виражена	37	24,7%	54	51,9%
II	Керівник	9	6%	67	64,4%
	Підлеглий	92	61,3%	10	9,6%
	Орієнтація не виражена	49	32,6%	27	25,9%
III	Підтримка інших	32	21,3%	79	75,9%
	Підтримка себе	40	26,7%	21	20,2%
	Орієнтація не виражена	78	52%	4	3,8%
IV	Духовна	11	7,3%	32	30,8%
	Ситуативна	45	30%	19	18,2%
	Орієнтація не виражена	94	62,7%	53	50,9%

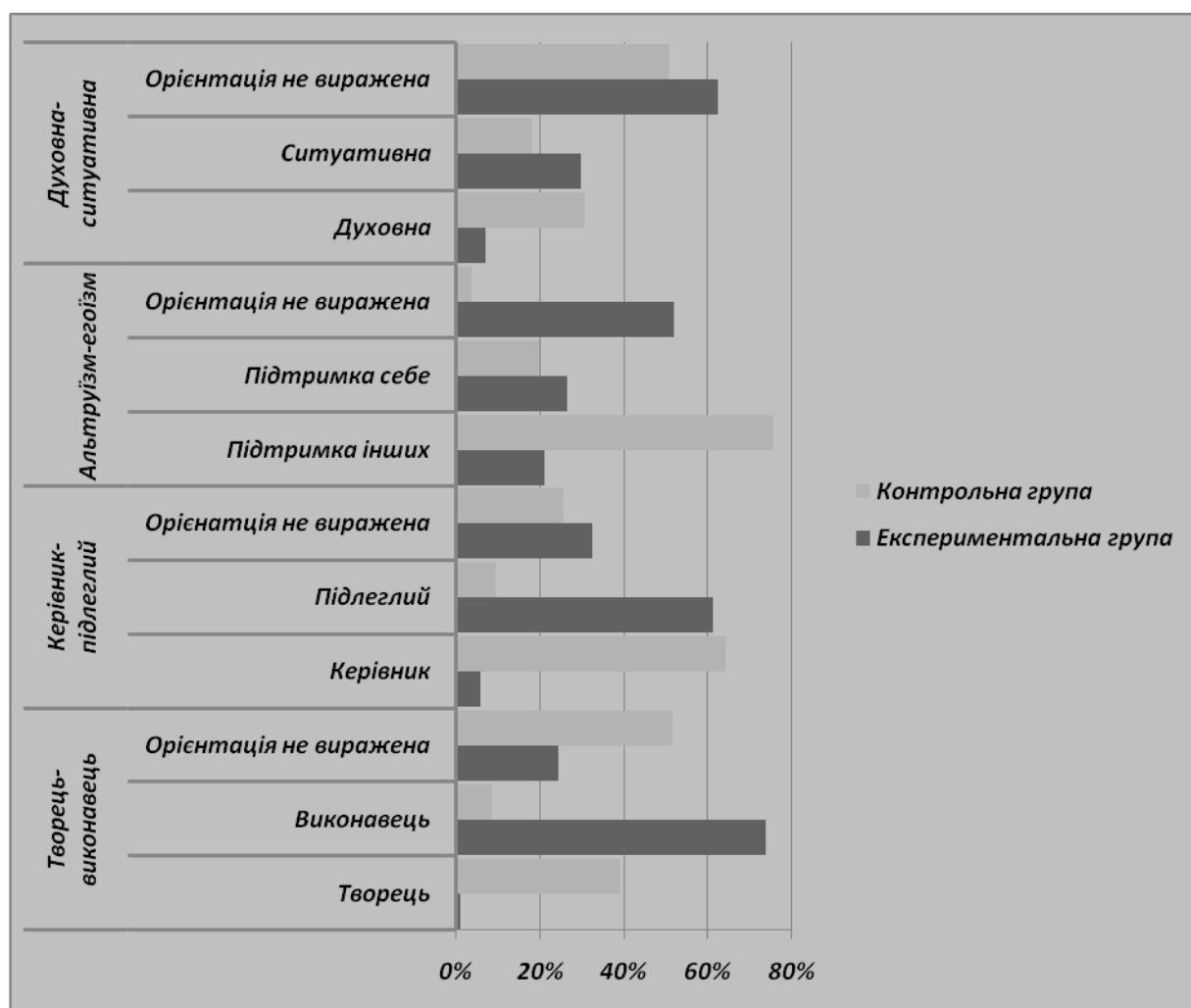


Рис. 2.4. Розподіл респондентів за вираженістю полярних орієнтацій

Таблиця 2.5

Порівняльна характеристика вираженості полярних орієнтацій в експериментальній і контрольній групах

Полярні орієнтації	Експериментальна група		Контрольна група		Значення Φ эмп.	Рівень значущості
	Абс.ч	%	Абс.ч	%		
Творча	2	1,3%	41	39,4	10,1	$p < 0,01$
Духовна	11	7,3	32	30,8	4,15	$p < 0,01$
Підтримка інших	32	21,3	79	75,9	8,97	$p < 0,01$
Керівник	9	6	67	64,4	10,71	$p < 0,01$

За допомогою методики «Життєве призначення» також досліджують внутрішньоособистісні фактори, які сприяють здійсненню життєвих

призначень, або, навпаки, знижують можливість такого здійснення. Саморозвитку сприяють наступні чинники: внутрішній локус контролю, висока усвідомленість призначень, гнучкість, віра в можливість здійснення призначень. Показник «гармонійність здійснення життєвих призначень» визначається сприятливим поєднанням внутрішньоособистісних чинників.

Віра в здійснення життєвого призначення присутня у 82 (78,8%) підлітків із контрольної групи, 17 (16,3%) підлітків не впевнені в можливості здійснення свого життєвого призначення і 5 (4,8%) підлітків не вірять у можливість його здійснення. В експериментальній групі лише 37 (24,6%) підлітків вірять у можливість здійснення свого життєвого призначення, 41 (27,3%) підліток не впевнений у можливості здійснення свого життєвого призначення і 72 (48%) підлітки не вірять у можливість здійснення свого призначення. Як показали результати дослідження, рівень віри в можливість здійснення життєвого призначення знижується пропорційно до зниження рівня гармонійності: із 78,8% у контрольній групі до 24,6% в експериментальній групі ($p < 0,01$).

В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем показника «гармонійність здійснення життєвих призначень», у 35 (23,3%) підлітків виявлений середній рівень цього показника й у 115 (76,7%) підлітків діагностується низький рівень цього показника. Низький рівень показника «гармонійність здійснення життєвих призначень» у підлітків із експериментальної групи обумовлений наступними внутрішньоособистісними факторами: переважанням зовнішнього локусу контролю над внутрішнім локусом контролю, низькою усвідомленістю життєвих призначень, відсутністю віри в здійснення життєвих призначень, низькою усвідомленістю життєвих призначень, ригідністю життєвих призначень.

У контрольній групі відсутні підлітки з низьким рівнем показника «гармонійність здійснення життєвих призначень», у 93 (89,4%) підлітків виявлений середній рівень цього показника та в 11 (10,6%) підлітків діагностується високий рівень цього показника.

Таблиця 2.6

**Порівняльна характеристика вираженості рівня показника
«гармонійність здійснення життєвих призначень» в експериментальній і
контрольній групах**

Рівень вираженості показника «гармонійність здійснення життєвих призначень»	Експериментальна група		Контрольна група		Значення Φ емп.	Рівень значущості
	Абс.ч	%	Абс.ч	%		
Високий	—	—	11	10,6	—	—
Середній	35	23,3	93	89,4	9,63	$p < 0,01$
Низький	115	76,7%	—	—	—	—

З метою вивчення особливостей мислення підлітків з ІПЛС у структурі їх життєво-сміслової сфери застосована методика «Тип мислення» Г. Резапкіної. За допомогою методики «Тип мислення» виявляють рівень розвитку наступних видів мислення: наочно-дійового, абстрактно-символічного, словесно-логічного, наочно-образного та творчого.

Наочно-дійове мислення найраніше виникає в онтогенезі та слугує для вирішення завдань безпосередньо під час практичної діяльності. КЕ засвідчив, що в експериментальній групі переважає середній рівень наочно-дійового мислення: 125 (83,3%) підлітків. У 4 (2,7%) підлітків з ІПЛС продіагностований високий рівень наочно-дійового мислення й у 21 (14%) підлітка – низький рівень. У контрольній групі у 62 (59,6%) підлітків переважає високий рівень наочно-дійового мислення й у 42 (40,4%) підлітків – середній рівень. У контрольній групі відсутні підлітки з низьким рівнем наочно-дійового мислення.

Абстрактно-символічне або понятійне мислення оперує абстрактними символами та є основою теоретичного мислення. Підлітки з ІПЛС під час тестування продемонстрували низький рівень розвитку цього виду мислення

(100%). У контрольній групі переважає середній рівень абстрактно-символічного мислення: 78 (75%) підлітків. У 22 (21,2%) підлітків з НІР діагностується високий рівень розвитку цього виду мислення, у 4 (3,8%) – низький рівень.

Словесно-логічне мислення тісно пов'язане з абстрактно-логічним і передбачає вміння грамотно використовувати мову для формулювання логічних тверджень. Цей вид мислення відповідає за мовний розвиток. В експериментальній групі не виявлено підлітків із високим рівнем словесно-логічного мислення. У 88 (58,7%) підлітків констатовано середній рівень цього виду мислення й у 62 (41,3%) підлітків – низький рівень. У контрольній групі у 65 (62,5%) підлітків виявлений високий рівень цього виду мислення, у 37 (35,6%) підлітків – середній рівень, у 2 (1,9%) підлітків – низький рівень.

Наочно-образне мислення спирається на творення образів довколишнього та є основою творчої діяльності. За класифікацією О. Гройсмана творчому мисленню властиві наступні характеристики: гнучкість, свобода від шаблону, широта, критичність, глибина, відвертість, антиципація, незалежність, реверсивність, емпатійність [118].

Дж. Гілфорд визначив шість параметрів творчого мислення (креативності): здатність до виявлення та формулювання проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість; оригінальність; здатність удосконалювати об'єкт; здатність розв'язувати проблеми [325].

В експериментальній групі у 3 (2%) підлітків констатовано високий рівень наочно-образного мислення, у 111 (74%) підлітків – середній рівень і в 36 (24%) підлітків – низький рівень. У контрольній групі переважають підлітки з високим рівнем наочно-образного мислення – 70 (67,3%) осіб, у 32 (30,8%) осіб виявлений середній рівень цього виду мислення й у 2 (1,9%) осіб – низький рівень.

В експериментальній групі не виявлено підлітків із високим рівнем творчого мислення. У 29 (19,3%) підлітків з експериментальної групи виявлений середній рівень творчого мислення й у 121 (80,7%) підлітка –

низький рівень. У контрольній групі у 38 (36,5%) підлітків виявлений високий рівень творчого мислення, у 66 (63,5%) підлітків – середній рівень. За даними тестування в контрольній групі не виявлено підлітків із низьким рівнем творчого інтелекту. Отримані результати наведені в таблиці 2.6.

На підставі отриманих даних зроблено висновок, що підліткам з ПЛС властивий низький рівень абстрактно-символічного та творчого мислення, що ускладнює та суттєво затримує процеси особистісного становлення. Психологічну корекцію у таких дітей доцільно проводити, спираючись найбільш збережені типи мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне.

Таблиця 2.7

Порівняльна характеристика низькорівневих показників по видах мислення в експериментальній і контрольній групах

Види мислення	Експериментальна група		Контрольна група		Значення Φ эмп.	Рівень значущості
	Абс.ч	%	Абс.ч	%		
Наочно-дійове	21	14	—	—	—	—
Абстрактно-символічне	150	100	4	3,8	20,35	$p < 0,01$
Словесно-логічне	62	41,3	2	1,9	8,29	$p < 0,01$
Наочно-образне	36	24	2	1,9	4,92	$p < 0,01$
Творче	121	80,7	—	—	—	—

За допомогою коефіцієнта Пірсона виявлено, що гармоніюванню розвитку найбільш сприяють наочно-дійове та наочно-образне мислення ($p < 0,01$). Кореляційного зв'язку між рівнем гармонійності й абстрактно-символічним мисленням не виявлено. У підлітків з ПЛС не виявлено кореляційної залежності між рівнем розвитку творчого мислення та рівнем гармонійності. Щодо підлітків із контрольної групи встановлений пропорційний зв'язок між рівнем розвитку творчого мислення та рівнем гармонійності особистості ($p < 0,05$). Виявлена безпосередня кореляційна

залежність між словесно-логічним мисленням і рівнем гармонійності у всіх групах обстежуваних: в основній групі ($p < 0,01$), у контрольній групі ($p < 0,05$).

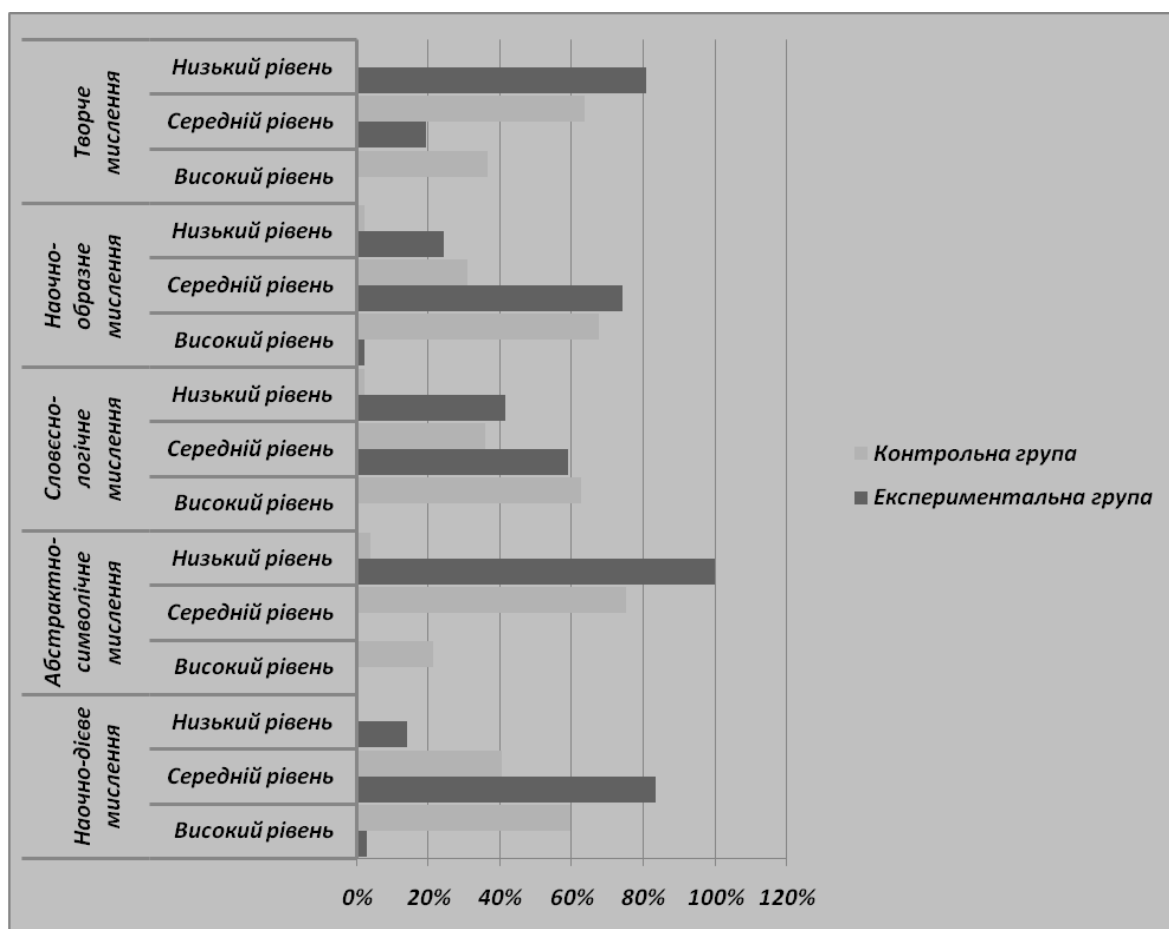


Рис. 2.5. Розподіл респондентів за розвитком типів мислення

2.2.2. Особливості емоційно-вольової сфери особистості у підлітків з ШЛС

Дослідження емоційно-вольової сфери особистості підлітків проводилося за допомогою:

- методики Н. Холла для діагностики емоційного інтелекту;
- тесту визначення готовності до саморозвитку ГСМР.

Емоційна складова емоційно-вольової сфери виражає відношення внутрішнього світу до реальності. Д. Гоулман встановив, що емоційний

інтелект значно більше впливає на успішність особистості, ніж розумовий інтелект [322, с.62-64].

За допомогою методики Н. Холла для діагностики емоційного інтелекту виявляють рівень розвитку наступних емоційних складових: емоційна обізнаність, емоційне управління собою, самомотивація, емпатія, управління емоціями інших.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що високий рівень інтегрального емоційного інтелекту наявний лише у 4 (3,8%) підлітків із контрольної групи. У більшій частини (75%) підлітків із контрольної групи діагностується середній рівень інтегрального емоційного інтелекту, тоді як у 22 (21,1%) підлітків – низький рівень. В експериментальній групі всі (100%) підлітки мають низький рівень цього показника.

Емпатія – це розуміння емоційного стану іншої людини, яке виявляється у вигляді співчуття, співпереживання, симпатії [189]. Емпатія належить до вищих емоційних характеристик особистості, оскільки емпатія часто пов'язана з рівнем реагування, який характеризує духовність людини. Дж. Іган виділяє три рівні емпатії: низький, середній та високий. Людей із низьким рівнем емпатії характеризує повна байдужість до почуттів і думок інших. Люди із середнім рівнем емпатії частково байдужі до почуттів інших. Високий рівень емпатії характеризується постійним глибоким і точним розумінням іншої людини [79]. За даними В. Жмурова, у розумово відсталих дітей значно звужений діапазон емоційних станів [66].

За результатами проведеного дослідження констатовано, що серед підлітків з ІПЛС відсутні особи з високим рівнем емпатії, 64 (42,6%) підлітки з експериментальної групи мають середній рівень емпатії, тоді як 86 (57,3%) підлітків мають низький рівень емпатії, що свідчить про порушення не лише особистісного, а й психічного функціонування. У 73 (70,2%) підлітків із контрольної групи діагностується середній рівень емпатії, у 26 (25%) підлітків із контрольної групи виявлений високий її рівень, у 5 (4,8%) підлітків – низький рівень. За допомогою кореляційного аналізу встановлена пряма

кореляційна залежність між показниками «емпатія» і «гармонійність реалізації базових прагнень» (Додаток В.15).

Таблиця 2.8

Порівняльна характеристика низькорівневих показників за показниками емоційного інтелекту в експериментальній і контрольній групах

Шкали емоційного інтелекту	Експериментальна група		Контрольна група		Значення ϕ емп.	Рівень значущості
	Абс.ч	%	Абс.ч	%		
Емоційна обізнаність	130	86,7	10	9,6	13,5	$p < 0,01$
Емоційне управління собою	122	81,3	49	47,1	5,6	$p < 0,01$
Самомотивація	149	99,3	31	29,8	14,2	$p < 0,01$
Емпатія	86	57,3	5	4,8	9,98	$p < 0,01$
Управління емоціями інших	150	100	35	33,7	14,9	$p < 0,01$
Інтегральний емоційний інтелект	150	100	22	21,2	17	$p < 0,01$

Самомотивація – позитивна емоційна складова, яка спонукає прагнути до об'єктів, ситуацій та дій, з якими ці емоції виявилися пов'язаними [62]. Самомотивація сприяє ефективності діяльності. Результати КЕ засвідчили, що у 149 (99,3%) підлітків з ІПЛС наявний низький рівень самомотивації, що становить значно більшу кількість, ніж у контрольній групі ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем самомотивації. У контрольній групі 11 (10,5%) підлітків демонструють високий рівень самомотивації. У більшій частині контрольної групи – 62 (59,6%) підлітки – середній рівень самомотивації.

За шкалою «емоційна обізнаність» у 130 (86,7%) підлітків з ІПЛС виявлений низький рівень відповідного показника, що свідчить про слабе диференціювання емоцій порівняно з контрольною групою ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем показника

«емоційна обізнаність», тоді як у контрольній групі 24 (23%) підлітки демонструють його високий рівень.

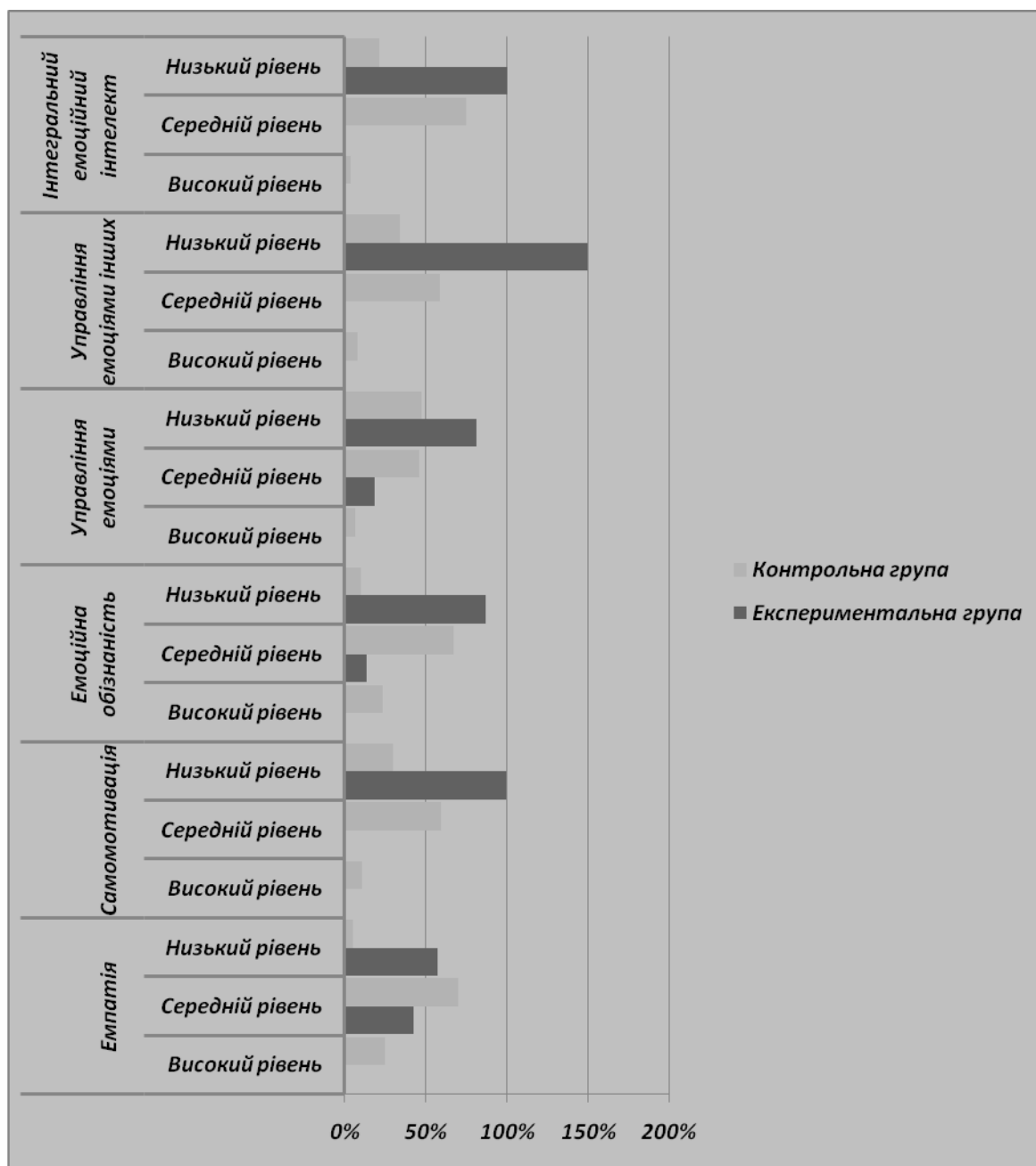


Рис. 2.6. Розподіл респондентів за показниками тесту на емоційний інтелект

За шкалами «емоційне управління собою» й «управління емоціями інших» низькі рівні показників констатовані як в експериментальній, так і в контрольній групах. Проте у контрольній групі значно більше підлітків із середнім рівнем показників за цими двома шкалами ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем показників за

шкалами «емоційне управління собою» й «управління емоціями інших». Усі підлітки (100%) основної групи демонструють низький рівень показника «управління емоціями інших».

На думку авторитетних вітчизняних учених, до підліткового віку особистість здатна бути суб'єктом власного розвитку (М. Боришевський, Г. Цукерман, К. Поліванова, О. Мерзлякова, О. Мотков, О. Осницький, В. Селіванов та ін.), тому для вивчення напряму такого розвитку під час проведення констатувального експерименту була застосована методика В. Павлова «Готовність до саморозвитку». Результати дослідження підлітків з ІПЛС за показником «гармонійність ядра особистості» відповідно до методики В. Павлова «Готовність до саморозвитку» наведені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Розподіл респондентів за рівнем готовності до саморозвитку

Групи досліджуваних	Хочу і можу розвиватись (квадрат Б)		Можу але не хочу (квадрат А)		Хочу але не можу (квадрат Г)		Не хочу і не можу (квадрат В)	
	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%	Абс.ч.	%
Високогармонійні								
Експериментальна n=150	—	—	—	—	—	—	—	—
Контрольна n=104	8	7,7	3	2,9	—	—	—	—
Середньогармонійні								
Експериментальна n=150	—	—	19	12,7	2	1,3	5	3,3
Контрольна n=104	52	50	8	7,7	29	27,9	2	1,9
Низькогармонійні								
Експериментальна n=150	—	—	4	2,7	51	34	69	46
Контрольна n=104	—	—	—	—	2	1,9	—	—
Всього								
Експериментальна n=150	—	—	23	15,3	53	35,3	74	49,3
Контрольна n=104	60	57,7	11	10,6	31	29,8	2	1,9

74 (49,3%) підлітки з ІПЛС не усвідомлюють власні можливості до саморозвитку, що становить значно більшу кількість порівняно з контрольною групою ($p < 0,01$). Як засвідчило дослідження, 69 з них мають низький рівень гармонійності особистості. 53 підлітки з експериментальної групи не

володіють достатніми навичками самовдосконалення, тоді як 60 (57,7%) підлітків із контрольної групи мають високу готовність до саморозвитку.

Безпосередня кореляційна залежність між показником «гармонійність реалізації базових прагнень» методики О. Моткова «Базові прагнення» та показником «готовність до самовдосконалення» методики В. Павлова «Готовність до саморозвитку», виявлена за допомогою коефіцієнта Пірсона в основній та контрольній групах, демонструє, що за низького рівня гармонійності знижується здатність до саморозвитку. Ці дані засвідчують зниження функціонування особистісно-смислового рівня психічного здоров'я, що підсилює дисгармонійний розвиток у підлітків ($p < 0,01$). Порівняння результатів дослідження рівня готовності до саморозвитку між основною та контрольною групами відображено на рис. 2.7.

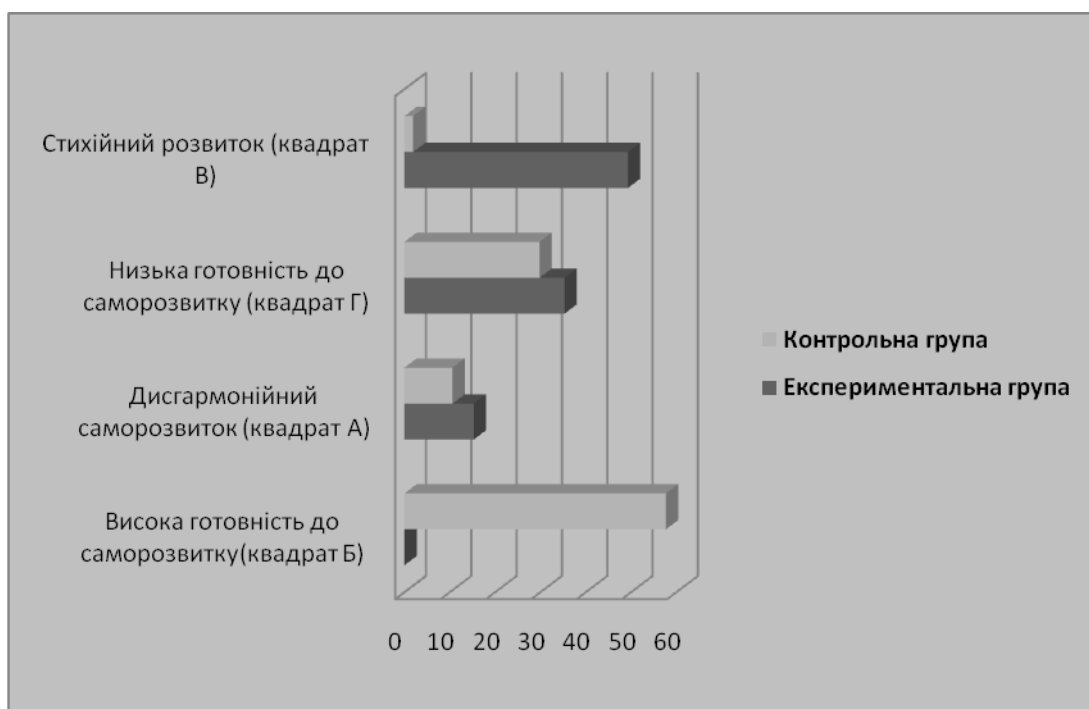


Рис. 2.7. Розподіл респондентів за рівнем готовності до саморозвитку

2.3 Особливості соціально-психологічної адаптації у підлітків з ІЛС

Рівень адаптації до соціуму відображає людську здатність до оптимального розвитку. Тож наступним етапом дослідження є вивчення рівня адаптації підлітків з ІЛС до соціуму за допомогою тесту соціально-

психологічної адаптованості (СПА) в модифікації О. Осницького. На думку автора методики, замість терміна «адаптація» доцільніше використовувати термін «соціальне опанування дійсності» [168]. Внаслідок «соціального опанування дійсності» в соціумі підліток набуває досвіду. Досвід особистості – це динамічна система стійких відчуттів, умінь і знань, що виникають у процесі особистісного розвитку. Підліток не просто засвоює соціальний досвід у процесі соціалізації, але і перетворює його в особисті цінності, на основі яких вибудовує систему власної поведінки. А. Реан виділяє зовнішній і внутрішній критерії соціальної адаптації: зовнішній критерій пов'язаний із бажаною поведінкою в соціумі, а внутрішній критерій відображає психічний стан комфортності та добробуту [191].

Проаналізуємо отримані дані окремих субшкал тесту СПА.

Таблиця 2.10

Порівняльна характеристика низькорівневих показників за шкалами тесту «СПА» в експериментальній і контрольній групах

Шкали тесту «Соціально-психологічна адаптованість»	Експериментальна група		Контрольна група		Значення $\Phi_{\text{емп.}}$	Рівень значущості
	Абс.ч	%	Абс.ч	%		
Адаптація	61	40,6	—	—	—	—
Прийняття інших	14	9,3	—	—	—	—
Інтернальність	115	76,6	3	2,9	11,3	$p < 0,01$
Самоприйняття	83	55,3	2	1,9	13,9	$p < 0,01$
Емоційна комфортність	61	40,6	5	4,8	7,79	$p < 0,01$
Домінування	79	52,7	6	5,8	5,2	$p < 0,01$

Результати дослідження виявили, що високий інтегральний показник «адаптація» в експериментальній групі підлітків наявний у 4 (2,7%) респондентів, тоді як у контрольній групі – у 96 (92,3%) підлітків; ($p < 0,01$). Середній рівень за показником «адаптація» виявлений у 85 (56,6%) підлітків з експериментальної групи та у 8 (7,6%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). У групі підлітків з ІПЛС у 61 (40,6%) респондента виявлений низький

рівень за показником «адаптація»; у контрольній групі немає респондентів із низьким відповідним показником. Ці дані засвідчують, що 40,6% підлітків експериментальної групи слабо адаптовані до соціального середовища.

За показником «самоприйняття» високий рівень виявлений у 7 (4,6%) підлітків з ІПЛС, тоді як у контрольній групі високий рівень виявлений у 92 (88,4%) підлітків; ($p < 0,01$). Середній рівень за показником «самоприйняття» виявлений у 60 (40%) підлітків з експериментальної групи та в 10 (9,6%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Низький рівень за показником «самоприйняття» виявлений у 83 (55,3%) підлітків з експериментальної групи та у 2 (1,9%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Наведені дані засвідчують, що 55,3% підлітків з експериментальної групи мають низький рівень самоприйняття, що зумовлено низькою самооцінкою та незадоволенням своїми особистісними якостями.

За показником «прийняття інших» високий рівень виявлений у 82 (54,6%) підлітків з експериментальної групи та в 91 (87,5%) підлітка з контрольної групи; ($p < 0,01$). Середній рівень за показником «прийняття інших» виявлений у 54 (36%) підлітків з експериментальної групи та у 13 (12,5%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Низький рівень за показником «прийняття інших» виявлений у 14 (9,3%) підлітків з експериментальної групи та не виявлений у підлітків із контрольної групи.

За показником «інтернальність» високий рівень не виявлений у підлітків з експериментальної групи, тоді як у 97 (93,3%) підлітків із контрольної групи продіагностований високий рівень цього показника. Середній рівень за показником «інтернальність» виявлений у 35 (23,3%) підлітків з експериментальної групи й у 4 (3,8%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Низький рівень за показником «інтернальність» виявлений у 115 (76,6%) підлітків з експериментальної групи та лише у 3 (2,9%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Таким чином, за результатами дослідження 76,6% підлітків з ІПЛС мають зовнішній (екстернальний) локус контролю; у підлітків із контрольної групи переважає внутрішній локус контролю.

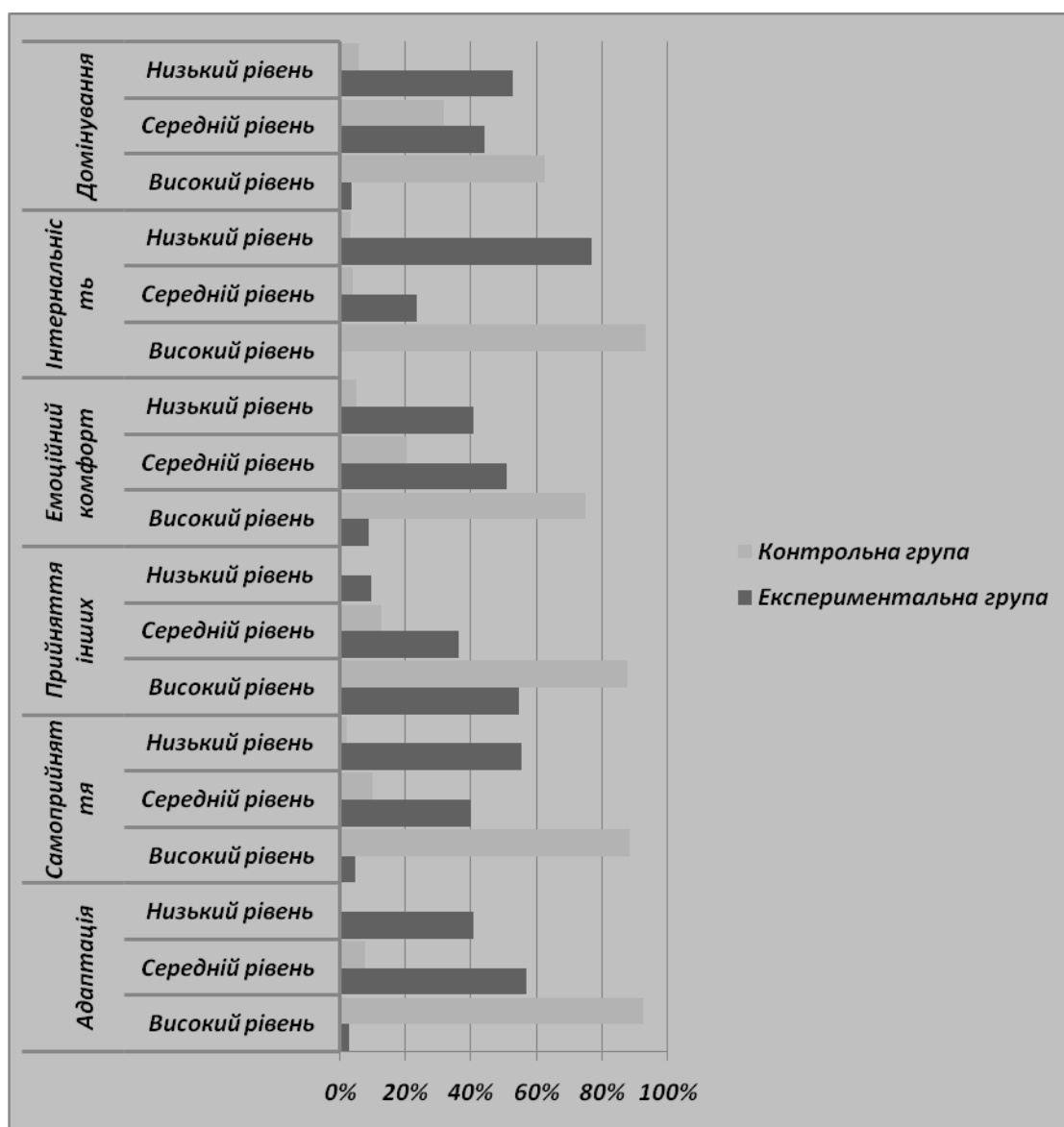


Рис. 2.8. Розподіл респондентів за вираженістю інтегральних показників тесту СПА

За показником «емоційна комфортність» високий рівень виявлений у 13 (8,6%) підлітків з експериментальної групи й у 78 (75%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Середній рівень за показником «емоційна комфортність» виявлений у 76 (50,6%) підлітків з експериментальної групи й у 21 (20,2%) підлітка з контрольної групи; ($p < 0,01$). У 61 (40,7%) підлітка з експериментальної групи констатовано низький рівень показника «емоційна комфортність», тоді як лише в 5 (4,8%) підлітків із контрольної групи продіагностований низький рівень цього показника; ($p < 0,01$). Наведені дані засвідчують, що 40,7% підлітків з експериментальної групи мають низький

рівень показника «емоційна комфортність», що зумовлено незадоволенням навколишньою дійсністю.

За показником «домінування» високий рівень виявлений у 5 (3,3%) підлітків з експериментальної групи й у 65 (62,5%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). Середній рівень за показником «домінування» виявлений у 66 (44%) підлітків з експериментальної групи й у 33 (31,7%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). У 79 (52,7%) підлітків з експериментальної групи виявлений низький рівень за показником «домінування», тоді як лише у 6 (5,8%) підлітків із контрольної групи продіагностований низький рівень цього показника; ($p < 0,01$). Наведені дані засвідчують, що 52,7% підлітків з експериментальної групи мають низький рівень показника «домінування», що зумовлено слабкою здібністю до лідерства.

На основі результатів кореляційного аналізу можна дійти висновку, що зниження рівня гармонійності пропорційне до зниження рівня показників за шкалами тесту СПА ($p < 0,01$).

Розвитку адаптаційних здібностей людини сприяє така особова якість, як життєстійкість, тому з метою вивчення оптимальності особистісного розвитку в дослідженні був використаний тест життєстійкості С. Мадді. Поняття «життєстійкість» С. Мадді тлумачить як подолання життєвих труднощів в джерело розвитку [343]. Отримані за показником «життєстійкість» результати наведені у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Порівняльна характеристика показника «життєстійкість» за тестом «Життєстійкості Мадді» в основній і контрольній групах

Групи досліджуваних	Показник життєстійкості					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна група n=150	—	—	—	—	150	100
Контрольна група	20	19,2	84	80,8	—	—

n=104						
-------	--	--	--	--	--	--

Згідно з результатами дослідження, у підлітків з ПЛС діагностований низький рівень показника «життестійкість». У контрольній групі 19,2% підлітків демонструють високий рівень цього показника; 80,8% підлітків – середній рівень; підлітків із низьким рівнем цього показника у контрольній групі не виявлено.

Безпосередня кореляційна залежність в експериментальній та контрольній групах між показником «гармонійність реалізації базових прагнень» методики О. Моткова «Базові прагнення» та показником «життестійкість» тесту життестійкості С. Мадді, виявлена за допомогою коефіцієнта Пірсона, засвідчує, що за низького рівня гармонійності особистості знижуються її адаптаційні можливості (Додаток В.24).

Для повноти висновків необхідно проаналізувати отримані в досліджуваних групах результати за шкалами «залученість», «контроль» і «прийняття ризику» тесту життестійкості С. Мадді.

Показник «залученість» (commitment) виявляє інтерес особистості до подій, що відбуваються, це пошук значущої діяльності у контакті з навколишнім світом, активна участь у тому, що відбувається. Відсутність залученості породжує почуття знедоленості, відчуття себе «поза» важливими подіями. Висока залученість у навколишні події та конструктивна взаємодія з людьми сприяє пошуку виходу зі складних ситуацій.

Таблиця 2.12

Порівняльна характеристика показника «залученість» за тестом «Життестійкості Мадди» в експериментальній і контрольній групах

Групи досліджуваних	Показник за шкалою «залученість»					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна група n=150	—	—	8	5,3	142	94,7
Контрольна група	58	55,8	46	44,2	—	—

n=104						
-------	--	--	--	--	--	--

Згідно з результатами дослідження, в групі підлітків з ПЛС у 142 (94,7%) респондентів виявлений низький показник за шкалою «залученість»; у контрольній групі немає респондентів із низьким показником. За цією шкалою середній рівень показника «залученість» констатовано у 8 (5,3%) підлітків з ПЛС та у 46 (44,2%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем показника «залученість», у контрольній групі 58 (55,8%) досліджуваних демонструють високий рівень цього показника.

Контроль (control) – це переконаність у тому, що завжди можливо вплинути на результати подій. Протилежністю контролю є безпорадність.

Таблиця 2.13

Порівняльна характеристика показника «контроль» за тестом «Життєстійкості Мадди» в експериментальній і контрольній групах

Групи досліджуваних	Показник за шкалою «контроль»					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна група n=150	—	—	6	4	144	96
Контрольна група n=104	34	32,7	70	67,3	—	—

Згідно з результатами дослідження, в експериментальній групі підлітків у 144 (96%) респондентів виявлений низький показник за шкалою «контроль»; у контрольній групі відсутні підлітки з низьким показником за цією шкалою. Середній рівень показника за шкалою «контроль» мають 6 (4%) підлітків з ПЛС та 70 (67,3%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем показника «контроль»; у контрольній групі 34 (32,7%) досліджуваних демонструють високий рівень цього показника.

Безпосередня кореляційна залежність в основній та контрольній групах між показником «гармонійність реалізації базових прагнень» методики О. Моткова «Базові прагнення» та показником «контроль» тесту життєстійкості С. Мадді, виявлена за допомогою коефіцієнта Пірсона, засвідчує, що за умови зниження рівня гармонійності особистості відповідно знижується можливість впливу особистості на ситуацію, зростає відчуття власної безпорадності. Навпаки, людина із сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність (Додаток В.25).

Прийняття ризику (challenge) – впевненість, що стреси – це природна частина життя, що будь-яка ситуація – це щонайменше цінний досвід, який допоможе розвинути себе. Протилежністю прийняття ризику є відчуття загрози.

Таблиця 2.14

Порівняльна характеристика показника «прийняття ризику» за тестом «Життєстійкості Мадді» в основній і контрольній групах

Групи досліджуваних	Показник за шкалою «прийняття ризику»					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна група n=150	—	—	7	4,7	143	95,3
Контрольна група n=104	15	14,4	75	72,1	14	13,5

Прийняття ризику (challenge) – впевненість, що стреси – це природна частина життя, що будь-яка ситуація – це як мінімум цінний досвід, який допоможе розвинути себе. Протилежністю прийняття ризику є відчуття загрози.

Згідно з результатами дослідження, в групі підлітків з ПЛС у 143 (95,3%) респондентів виявлений низький показник за шкалою «прийняття ризику»; в контрольній групі 14 (13,5%) підлітків мають низький показник за цією шкалою ($p < 0,01$). Середній рівень показника за шкалою «прийняття

ризика» мають 7 (4,7%) підлітків з ІПЛС та 75 (72,1%) підлітків із контрольної групи; ($p < 0,01$). В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем показника «прийняття ризику», в контрольній групі 15 (14,4%) досліджуваних демонструють високий рівень цього показника.

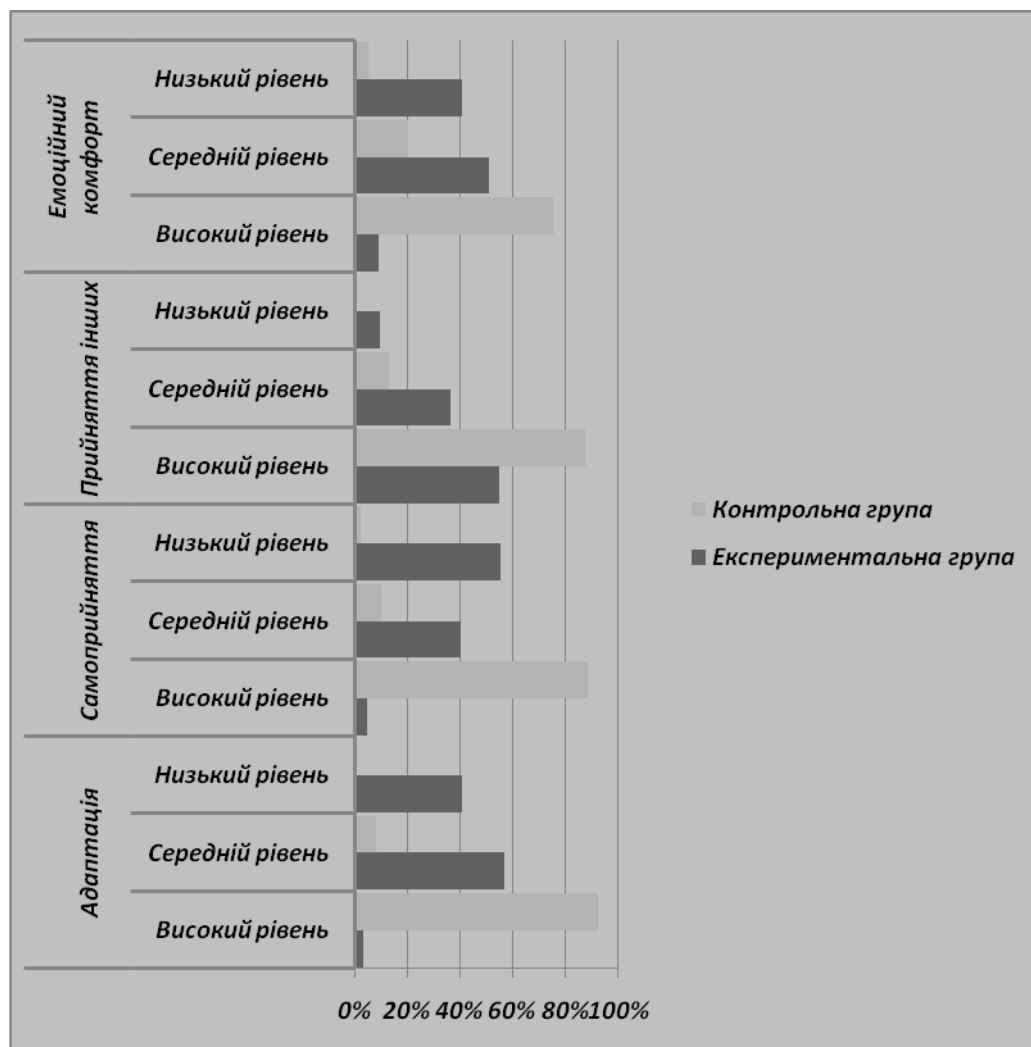


Рис. 2.9. Розподіл респондентів за шкалами тесту «Життестійкості Мадді»

Кореляційний аналіз між показником «гармонійність реалізації базових прагнень» методики О. Моткова «Базові прагнення» та показником «прийняття ризику» тесту життестійкості С. Мадді не виявив кореляційної залежності між ними.

Висновки до другого розділу

Констатувальний етап дослідження психологічних особливостей особистості підлітків з ІПЛС дозволяє окреслити наступні результати:

1. На основі розробленої моделі структури особистості підлітків створено психодіагностичний комплекс визначення психологічних особливостей особистості підлітків з ІПЛС, який складається з п'яти методик та охоплює дослідження двох сфер: життєво-сислової й емоційно-вольової.

2. За допомогою розробленого психодіагностичного комплексу визначено особливості стану сформованості життєво-сислової сфери у структурі особистості підлітків з ІПЛС шляхом дослідження СЖО, системи життєвих призначень і визначення особливостей розвитку типів мислення.

Смисложиттєві орієнтації у більшості (90% і вище) підлітків з ІПЛС діагностуються на низькому рівні, що зумовлено зниженим рівнем цілеспрямованості, незначною задоволеністю прожитим відрізком життя, відсутністю смислових уявлень щодо побудови власного майбутнього, відсутністю відчуття підконтрольності подій, що загалом сприяє дисгармонізації особистості, ускладнює та суттєво затримує процеси особистісного розвитку.

Оптимальне функціонування смисложиттєвої сфери пов'язане з визначенням особистістю життєвих призначень. Згідно з результатами дослідження, виявлення «творчої», «духовної», «альтруїстичної» орієнтацій знижується пропорційно до зниження рівня гармонійності: творча орієнтація – з 39,4% у контрольній групі до 1,3% в експериментальній групі; духовна орієнтація – з 30,8% у контрольній групі до 7,3% в експериментальній групі ($p < 0,01$); альтруїстична орієнтація – із 75,9% у контрольній групі до 21,3% в експериментальній групі ($p < 0,01$).

Серед підлітків з ІПЛС відсутні особи з високим рівнем гармонійності здійснення життєвих призначень, у 35 (23,3%) підлітків виявлений середній рівень цього показника й у більшості підлітків – 115 (76,7%) досліджуваних – констатовано низький рівень цього показника, що зумовлено наступними психологічними особливостями: переважанням зовнішнього локусу контролю

над внутрішнім, низькою усвідомленістю життєвих призначень, відсутністю віри в здійснення життєвих призначень, низькою усвідомленістю життєвих призначень, ригідністю життєвих призначень.

Дослідження особливостей мислення у підлітків з ПЛС засвідчило слабкість розвитку у досліджуваних абстрактно-символічного та творчого видів мислення. Низький рівень розвитку абстрактно-символічного мислення виявлений у всіх (100%) підлітків з експериментальної групи. Низький рівень розвитку творчого мислення виявлений у 121 (80,7%) підлітка з експериментальної групи. У підлітків з експериментальної групи краще розвинені наочно-дійове та наочно-образне види мислення, але вони значно поступаються за розвитком цих видів мислення підліткам із контрольної групи.

3. За допомогою розробленого психодіагностичного комплексу визначено особливості стану сформованості емоційно-вольової сфери у підлітків з ПЛС шляхом дослідження інтегрального емоційного інтелекту та готовності до саморозвитку. Згідно з результатами дослідження, всі (100%) підлітки з ПЛС мають низький рівень інтегрального емоційного інтелекту, що зумовлено низьким рівнем розвитку емпатії у 86 (57,3%) підлітків, низькою самомотивацією у 144 (99,3%) підлітків, низькою емоційною обізнаністю у 130 (86,7%) підлітків, а також слабкою здатністю до управління власними емоційними станами.

Вивчення напряму та суті особистісного розвитку у підлітків з ПЛС засвідчило, що 74 (49,3%) підлітки з ПЛС не усвідомлюють власні можливості до саморозвитку, 53 (35,3%) підлітки з експериментальної групи не володіють навичками самовдосконалення.

4. Дослідження рівнів особистісного розвитку у підлітків з ПЛС виявило, що 124 (82,7%) особи з експериментальної групи належать до «низькогармонійних» підлітків, що засвідчує стихійність та неусвідомленість процесу їх особистісного розвитку.

5. На основі результатів дослідження адаптаційних можливостей підлітків доведено, що 40,6% осіб з ІПЛС слабо адаптовані до соціального середовища. Цьому сприяє низький рівень самоприйняття у 55,3% підлітків, зовнішній (екстернальний) локус контролю у 76,6% підлітків, низький рівень показника «емоційна комфортність» у 40,7% підлітків, а також низький рівень показника «домінування» у 52,7% підлітків з експериментальної групи. Згідно з результатами кореляційного аналізу за допомогою коефіцієнта Пірсона, зниження рівня гармонійності прямо пропорційне зниженню показників за шкалами тесту СПА ($p < 0,01$). Розвитку адаптаційних здібностей людини сприяє така властивість особистості як життєстійкість. За результатами дослідження, в усіх (100%) підлітків з ІПЛС діагностовано низький рівень показника «життєстійкість». Таким чином, низький рівень гармонійності особистості у підлітків з ІПЛС знижує їх адаптаційні можливості.

Проведене дослідження засвідчує, що особистісний розвиток підлітків з ІПЛС здійснюється стихійно, у ньому не задіяний механізм саморозвитку особистості.

РОЗДІЛ 3

АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ З ОПТИМІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ

3.1 Обґрунтування формувального експерименту

Виникнення психолого-педагогічного підходу в спеціальній психології свідчить, що на початок ХХ століття вивчення розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю зі сфери досліджень психіатрії поступово перейшло до сфери інтересів корекційної психології та педагогіки. Сучасне розуміння «розумової відсталості» спеціальною психологією спонукає виділити як її пріоритетне завдання можливість інтеграції людини з ПЛС в соціум шляхом набутого вміння вести самостійний спосіб життя.

Значний внесок у наукові уявлення про розвиток дітей з особливостями психофізичного розвитку та різноаспектні проблеми їх навчання зробили українські вчені: І. Бех [18], В. Засенко [71], В. Кобильченко [93,94,95,96], А. Колупаєва [103,102], С. Кульбіда [113,114], А. Обухівська [162], В. Синьов [208,209,210], М. Супрун [228,229,376], Т. Сак [200], Т. Скрипник [213], Г. Соколова [219], А. Чуприков [91,176, 254, 308, 381], О. Федоренко [243], О. Хохліна [248], та ін.

У зв'язку з формуванням нових культурних норм у світовій спільноті сучасний розвиток спеціальної освіти характеризується впровадженням інтеграційних підходів до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Інтеграційні підходи спрямовані на адаптивний саморозвиток особистості з ПЛС шляхом становлення її пізнавального досвіду, що надалі сприяє успішній взаємодії з соціумом.

Враховуючи новітні підходи до системи освіти в спеціальних школах, які ґрунтуються на вимозі повноцінної психічної адаптації підлітків з ПЛС до соціуму, метою розробки корекційно-розвивальної програми є адаптивний саморозвиток особистості й оптимальна реалізація її можливостей.

На думку І. Манохи, пізнавальний досвід має багаторівневу структуру та відображає індивідуальну сутність «Я» в процесі пізнавального ставлення до світу. Дослідниця вважає, що процес самопізнання як рефлексивної діяльності свідомості має три етапи перебігу: «на першому етапі особистість здійснює рефлексування відчуттів і сприйняття у світ свого «Я», на другому – рефлексування як пізнання себе суб'єктом даного відношення. На третьому етапі рефлексія як розумовий процес суб'єкта, що самопізнає постає у найбільш складних формах» [143].

На сучасному етапі розвитку психології розумової відсталості підвищення адаптаційного потенціалу дитини з ІПЛС можливе за умови комплексної інтегрованої підтримки, програма з оптимізації особистісного становлення повинна вирішувати завдання на декількох рівнях: корекційному (виправлення порушень розвитку); профілактичному (попередження відхилень у розвитку) та розвивальному (оптимізація розвитку).

У розробленій програмі з оптимізації особистісного становлення така підтримка містить три складові, які гармоніюють емоційно-вольову й інтелектуальну сферу підлітків з ІПЛС шляхом гармоніювання когнітивних психічних процесів: дельфінотерапія, казкотерапія, когнітивна психотерапія.

Дельфінотерапія – це вид анімалотерапії, що використовує тварин та їх образи для надання психотерапевтичної допомоги. Згідно з дослідженнями вітчизняних та зарубіжних учених останніх десятиліть у галузі анімалотерапії, залучення її до корекційної роботи покращує соціально-психологічний гаряд дітей [10,51,91,111, 133, 134, 142, 164, 173, 240, 254, 257, 258, 272, 297, 308, 338, 341, 349, 350, 351, 352, 378, 381]. С. Дерябо та В. Ясвін виділили функції анімалотерапії, які найбільш актуальні під час корекційної роботи з дітьми з розумовою неповноцінністю:

– Психофізіологічна функція. Взаємодія людей із тваринами нормалізує роботу психіки за рахунок сприятливого впливу на нервову систему.

– Психотерапевтична функція. Взаємодія людей із тваринами сприяє гармоніюванню міжособистісних стосунків.

– Реабілітаційна функція. Взаємодія людей із тваринами є важливим інформаційним каналом пізнання навколишнього світу та сприяє психосоціальній реабілітації.

– Функція спілкування. Взаємодія людей із тваринами сприяє легкості в спілкуванні, оскільки людина не відчуває інтелектуальної переваги над собою.

– Функція задоволення потреби в компетенції.

– Функція самореалізації [57, с.74-75].

Метод дельфінотерапії має значний терапевтичний потенціал і може поєднуватися з іншими реабілітаційними методами. Використання у навчанні позитивного емоційного впливу дельфінотерапії на емоційно-вольову сферу підлітків із розумовою відсталістю сприяє розвитку емоційного інтелекту та вищих духовних якостей: самовідданості, почуття обов'язку, відповідальності, альтруїзму – хоча ці властивості розвиваються із запізненням, якщо порівнювати з однолітками без порушень інтелектуальної сфери.

Дослідження в області дельфінотерапії мають міждисциплінарний характер та пов'язані з такими науками, як: етологія, зоопсихологія, психотерапія, біофізика, курортологія, фізіотерапія, спеціальна психологія, корекційна педагогіка та інші.

Вперше лікувальний контакт між людиною і дельфіном як вид анімалотерапії обґрунтував американський учений-нейробіолог Дж. Ліллі. Свої спостереження про взаємини людини та дельфіна він описав у книзі «Людина та дельфін», яка привернула увагу світової громадськості до унікального світу дельфінів [341]. Позитивна лікувальна взаємодія дельфінів і дітей із синдромом Дауна під час експерименту в океанаріумі Флориди у 1978 році описана Д. Натансоном – засновником методу дельфінотерапії (Dolphins Assisted Therapy) [349,350,351,352]. Зусилля вчених із подальшого розвитку досліджень у сфері дельфінотерапії призвели до створення у 2003 році Міжнародного Інституту Дельфінотерапії за участю фахівців України, Росії, Сполучених Штатів Америки, Німеччини. Сьогодні дельфінотерапія є

альтернативним нетрадиційним методом психотерапії, де у фокусі психотерапевтичного процесу знаходиться спілкування людини та дельфіна.

У методичних рекомендаціях із дельфінотерапії серед можливих лікувальних механізмів цього методу, окрім локації пацієнта дельфіном у воді за допомогою сонора, названі наступні: «Спілкування з екзотичною доброзичливою і життєрадісною твариною містить елементи емоційного потрясіння, стрес із позитивним результатом, або ефект «позитивного культурального шоку». Деякі автори так само звертають увагу на те, що дельфінотерапія містить елементи імаготерапії (ігрової терапії)» [297,254,338].

На думку наукового керівника з дельфінотерапії мережі дельфінаріїв «Немо» А. Чуприкова, «у дітей з розумовою відсталістю різного походження (органічна, хромосомна, змішаного генезу) під впливом дельфінотерапії зростає їх здібність до соціалізації і, мабуть, тому трішечки покращує кмітливість і когнітивні здібності. Ці діти з переваженням апатії, виснаженості й астенії в поведінці стають жвавішими, енергійнішими, активнішими. Діти з деякою еректильністю і надмірною рухливістю стають спокійнішими, а їх поведінка більш впорядкованою. Діти з легким ступенем розумової відсталості демонструють більші успіхи після дельфінотерапії, ніж діти з глибокими формами розумової відсталості» [176, 254].

Спираючись на велику вибірку дорослих і дітей (понад 2500 досліджуваних), Л. Лукіна розробила систему реабілітації психоневрологічних хворих, яка заснована на їх активному керованому контакті з чорноморськими дельфінами-афалінами. Дослідниця вивчала лікувальний ефект дельфінів у дітей із широким спектром психоневрологічної патології: енурезом, логоневрозом, дитячим аутизмом, депресіями, неврозами, неврастеніями, фобіями, порушеннями з боку нервової системи, зумовленими негативним впливом зовнішнього середовища та ін. Щодо всіх видів патології було переконливо доведено, що сеанси дельфінотерапії формують у хворих позитивний емоційний настрій, мобілізують резерви організму, покращують соціальну адаптацію [133,134].

Психофізіологічне дослідження адаптації дітей до взаємодії з дельфінами проведено Г. Манжосовою. Дослідниця довела, що у 50% дітей у результаті спілкування з дельфінами відзначалося поліпшення уваги, знижувалася тривожність, майже у всіх респондентів взаємодія з дельфіном супроводжувалася підвищенням тілесного комфорту [142].

Вплив дельфінотерапії на емоційний стан дітей із психофізичними порушеннями досліджувала на базі дельфінарія «Немо» (Одеса) Ю. Гончар. Результати її дослідження засвідчили, що сеанси дельфінотерапії гармоніюють емоційну сферу пацієнтів: після сеансів підвищується емоційний фон, відзначається переважання позитивних емоцій над негативними, з'являється впевненість у собі [51].

Створення позитивного емоційного фону досить важливе для адекватного зв'язку між інтелектом та емоціями. Позитивний емоційний фон ініціює розвиток як інтелектуальних, так і практичних навичок. Дослідниця феномена емоційного інтелекту І. Андрєєва слушно вважає, що вирішуючи проблему емоційного розвитку людини, можна дійти гармонійної інтелектуально-емоційної єдності. На підтвердження цієї тези І. Андрєєва наводить слова філософа Ошо (Радшніша): «Розум – це інтелект, що перебуває в гармонії з вашим серцем» [Ошо (Раджніша); цит. за І. Андрєєвою; С.18].

Вивченню впливу голосу дельфіна на адаптаційний потенціал людини присвячена дисертація Л. Тхомакової. Дослідниця довела, що для підвищення адаптаційного потенціалу можливе використання біоакустичних сигналів дельфінів без безпосереднього контакту із самою твариною [240]. Доповненням до позитивної психотерапевтичної дії голосів дельфінів є також перегляд зображень дельфінів на екрані з відповідним музичним супроводом, що сприяє гармоніюванню емоційного фону підлітків з ПЛС.

У розробленій програмі гармоніювання розвитку підлітків із ПЛС використані елементи дельфінотерапії без участі цих тварин (прослуховування звуків дельфінів із відповідним музичним супроводом, перегляд сповільненого відеозапису зображень цих тварин одночасно з вправами на релаксацію), що у

поєднанні з іншими психокорекційними методами (казкотерапією та навчанням методам критичного мислення) сприятиме поліпшенню когнітивного потенціалу підлітків зазначеної категорії.

На думку Л. Лукіної, 5-10 сеансів дельфінотерапії є оптимальною кількістю для проведення одного реабілітаційного курсу. Кожне заняття розробленої програми з оптимізації особистісного становлення підлітків з ІПЛС спирається на дельфінотерапію (містить її елементи), тому для гармоніювання процесів розвитку у підлітків із ІПЛС найбільш оптимальним є проведення 10 занять.

Проблема становлення особистості в умовах аномального розвитку безпосередньо пов'язана з проблемою засвоєння суспільно-культурного досвіду в процесі пізнавальної діяльності під час організованого корекційного навчання. У підлітків із ІПЛС через слабкість абстрактно-логічного мислення продовжують домінувати образні форми пізнання дійсності, тому наступною складовою корекційно-розвивальної програми обрана казкотерапія.

Методи дельфінотерапії та казкотерапії мають багато спільного: обидва методи мають декілька рівнів впливу на особистість (рівень свідомості, підсвідомий рівень, глибинний рівень), викликають у дітей емоційний резонанс, активізують конкретно-образне мислення, акумулюють у собі досягнення багатьох наук, передача культурного досвіду за допомогою цих методів межує з мистецтвом. Багато сюжетів казок, притч, байок звертається до образів тварин, а знайомство з дельфінами на корекційних заняттях створює атмосферу казки.

Метод казкотерапії сприяє активізації ресурсів особистості та дозволяє передати моральну спадщину людства за допомогою різноманітних жанрів: казки, притчі, міфу, байки, билини. Аналіз визначення цього методу свідчить, що він сприяє виконанню завдань розвитку підліткового віку: «Інтегративна казкотерапія – це такий напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки (і близьких до неї жанрів), дозволяє людям розвинути самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один з одним,

що створює умови для становлення їх суб'єктності» [29,73,180, 155,218, 226, 389, 257].

Витоки казок простежуються в міфах – першому досвіді культурного осягнення дійсності. Т. Зінкевич-Євстигнеєва простежує чотири етапи розвитку казкотерапії з історичного погляду: усна народна творчість; збирання та дослідження казок і міфів; застосування казки для психодіагностики, корекції та розвитку особистості; інтеграційний етап, пов'язаний із формуванням концепції комплексної казкотерапії [73].

Як самостійний напрям у практичній психології казкотерапія нараховує понад 20 років. У російському місті Санкт-Петербург у 1997 році був заснований Інститут казкотерапії. Наукове обґрунтування напряму казкотерапії ускладнювалося широким використанням у ньому символів, метафор, іронії, які, з одного боку, є елементами людської культури, а з іншого – сприяють розмиванню понятійного наукового простору.

На сьогодні існують наступні основні способи пізнання та перетворення світу: міф, філософія, релігія, наука, мистецтво, реально-практичні дії та, як окремий спосіб, духовне осягнення дійсності [143]. Метод казкотерапії нині вивчається науковим шляхом, його застосування в корекційній психології та педагогіці перетинається з мистецтвом, філософією, релігією; жоден інший психокорекційний метод не містить настільки багатого духовного потенціалу для саморозвитку особистості.

З-поміж іноземних дослідників казкотерапії позитивний вплив казок на психіку відзначає Дж. Зайпс. На його думку, казки сприяють інтеграції дітей в суспільство, розвитку моральних та етичних норм, що слугує запорукою передачі духовного досвіду людства між поколіннями [389].

На думку І. Вачкова, застосування методу казкотерапії дозволяє гармоніювати особистісний простір та сприяє розвитку самосвідомості підлітків з ПЛС. Зокрема, казка допомагає побудувати конструктивні взаємини з навколишнім світом [28]. Т. Зінкевич-Євстигнеєва головною метою застосування методу казкотерапії також вважає досягнення внутрішньої

гармонії, а предметом казкотерапії – процес виховання і розвиток душі людини [73].

У розробленій програмі з оптимізації особистісного становлення підлітків з ПЛС використовуються різні методи роботи з казкою: аналіз казки під час групового обговорення, виконання завдань за мотивами казки, метод розповіді казки, метод створення казки. Застосування різних методів роботи з казкою спирається на конкретно-образне мислення і дає можливість щонайбільше розвивати творче начало в особистості, а також: звертатися до власного життєвого досвіду, збагачувати своє сприйняття, набувати нових знань, розвивати вміння відчувати зародження нового.

Першою умовою виникнення творчих ідей є чутливість – здатність сприймати інформацію, що надходить через органи чуття. Для творчості важлива чутливість до нового, тому передусім необхідно задіювати конкретно-образний вид мислення: «бачити – пауза – відчувати – сприймати – відчувати інтуїтивно – створювати зорові образи; лише після цього настає черга розумової вербалізації» [235].

Початковим етапом програми з оптимізації особистісного становлення є тренування за допомогою спеціальних вправ та розвиток пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги; розвиток навичок та умінь помічати відмінності та визначати унікальність об'єктів. В онтогенезі розвиток конкретно-образного мислення передує формуванню абстрактно-логічного мислення. Створення яскравих зорових образів і позитивних емоцій у процесі пізнання дійсності не тільки розвиває фантазію, але також сприяє формуванню «емоційного здоров'я» підлітків із ПЛС.

Якщо основою абстрактно-логічного мислення є вербальний спосіб роботи з інформацією, то наочно-образне мислення спирається на невербальний спосіб, основою якого є зорові образи, відчуття, інтуїція. Саме цей спосіб мислення сприяє формуванню творчої думки.

Тед Фолконар, автор книги «Творчий інтелект і звільнення себе», стверджує, що абстрактно-логічний і конкретно-образний види мислення

здіюють різні способи бачення реальності. Абстрактно-логічне мислення він називає «аристотелівським мисленням». На думку дослідника, «аристотелівське мислення» нетворче, воно відокремлене від підсвідомості, є «простим пересуванням слів і словесних понять, порпанням у мізках» [235]. Переважання у людини цього виду мислення й ігнорування конкретно-образного мислення формує «нетворчих інтелектуалів». Конкретно-образне сприйняття світу характерне для «неаристотелівського мислення», тобто творчого мислення, що «використовує досить тонке сприйняття, потім інтуїцію, щоб зазирнути в лабіринти об'єкта або події, і, нарешті, воно відчуває на тонких рівнях, і тільки після цього змінює відчуття словами» [235].

Дельфінотерапія і казкотерапія сприяють створенню позитивного емоційного фону, від якого значною мірою залежить «емоційне здоров'я» особистості. Науково доведено, що позитивні емоції здатні миттєво інтегрувати всі функції та адаптувати організм людини до змін середовища [5, 10, 51, 57, 62, 91, 111, 133, 134, 146, 173, 178, 232, 235, 240, 254, 308, 322, 338, 339, 351, 369]. На думку Л. Тарабакіної, позитивний фон емоційного світовідчуття вказує на загальну задоволеність власною долею, тоді як негативно забарвлене емоційне сприйняття спостерігається у підлітків із психологією невдахи [232].

Третя складова програми з оптимізації особистісного становлення підлітків з ПЛС – навчання доступним методам когнітивної психології. Висунений С. Рубінштейном принцип розвитку свідомості в діяльності озробляли у вітчизняній олігофренопсихології Л. Виготський, Г. Дульнев, Б. Пінський, Н. Морозова.

Н. Морозова у своїх дослідженнях довела, що відсутність інтересу та мотивації до навчальної діяльності у розумово відсталих учнів сприяє набуттю знань, які мало впливають на психічний розвиток і становлення особистості, тоді як стимуляція навчального інтересу активізує мислення та дозволяє здолати інтелектуальну пасивність у таких дітей. [149].

За відсутності порушень інтелекту до 14-15 років еволюційно молодший вид мислення – абстрактно-логічний – є вже досить зрілим і може забезпечити складні форми інтелектуальної діяльності; зокрема планування, прогнозування, пошук відповідей на доленосні питання й уміле застосування власного пізнавального досвіду в різних ситуаціях відповідно до ціннісних орієнтирів особистості характеризують сутність «мистецтва» життя, що допомагає вирішувати завдання підліткового віку, з яких найважливішим є завдання саморозвитку власного «Я». Для успішної реалізації особистісного потенціалу необхідно вміти вирішувати проблеми реального життя, для чого потрібні навички критичного мислення. Основу ефективного мислення, на думку однієї з провідних дослідниць когнітивної психології Д. Халперн, складають «емоційність, творча уява, ціннісні установки» [326]. Навички критичного мислення у підлітків із легкою розумовою відсталістю необхідні для розвитку «соціального інтелекту».

До періоду підліткового віку у дітей з інтелектуальними порушеннями закріплюються успіхи у засвоєнні знань, здобутих під час навчання в молодших класах допоміжної школи. За даними досліджень розвитку розумово відсталих дітей радянськими вченими, новий підйом у розумовій діяльності таких підлітків спостерігається у старшому шкільному віці [169]. Під впливом спеціально організованого навчання і виховання у дітей з ІПЛС до підліткового віку також помітний істотний розвиток емоційно-вольової та інтелектуальної сфер: формується здатність до емпатії, знижується імпульсивність і посилюється контроль за поведінкою, формується розуміння прекрасного, розвивається спостережливість та осмислене запам'ятовування .

З погляду трикомпонентної теорії інтелекту Р. Стернберга, інтелект – це конструкція з метакомпонентів (відповідають за планування, оцінку, спостереження), компонентів засвоєння знання (відповідають за якісну обробку інформації), дієвих компонентів знання (навички для вирішення завдань).

З метою підвищення розумового потенціалу підлітків із ПЛС у програмі оптимізації особистісного становлення застосовані методи когнітивної психології, спрямовані на другий та третій інтелектуальні компоненти за Р.Стернбергом [372, 373, 374].

Вправи корекційно-розвивальної програми покликані виробити у підлітків творчий підхід до виконання завдань, тому під час обговорення більшості вправ застосовується наступний алгоритм:

- Яка мета вправи або завдання? Що треба отримати?
- Що відомо? Необхідно розвивати спостережливість для отримання більшої інформації про завдання.
- Які навички мислення допоможуть досягти мети?

Сучасна реальність часто вимагає від особистості нестандартного підходу до виконання поточних завдань, особливо якщо нечіткість формулювання завдання передбачає декілька варіантів розв'язання. Більшість представлених у програмі завдань спирається на казкові сюжети, тоді як формулювання умов завдання спирається на наочне приладдя (слайди, презентації), оскільки казку легко уявити, а наочна демонстрація активізує творчий пошук. Казкові герої завжди використовують нестандартні шляхи виконання завдань з погляду сучасної когнітивної психології. У процесі пошуку казкові герої досягають своєї мети оригінальним шляхом, що і можна охарактеризувати як творчий процес. Під час виконання таких завдань у підлітків із легкою розумовою відсталістю стимулюється пізнавальний інтерес і розвиваються навички відходу від трафаретних рішень.

Діагностичний експеримент продемонстрував, що недостатність розвитку когнітивних та емоційно-вольових процесів у підлітків із ПЛС спотворює можливість адекватного переживання, вибору, емоційного реагування у важливих ситуаціях, послаблює вміння зберегти в пам'яті індивідуальні знання, тому взаємодія з соціумом у таких дітей часто проявляється дисгармонійною поведінкою, що є наслідком особистісної

незрілості. Тобто, згідно з І. Манохою, у процесі самопізнання в учнів з ПЛС порушені всі три етапи становлення пізнавального досвіду.

Завданнями розробленої програми з оптимізації особистісного становлення підлітків з ПЛС стали: гармоніювання системи уявлень про особливості особистісного саморозвитку у підлітків із ПЛС; розширення пізнавального досвіду, сприяння усвідомленню ними власних особистісних характеристик; розвиток емпатійних здібностей; розширення ціннісних орієнтацій; гармоніювання їх Я-концепції та корекція самооцінки.

Відповідно до поставлених завдань, у структурі програми з оптимізації становлення особистості підлітків із ПЛС можна виокремити два етапи. Перший етап полягає в гармоніюванні пізнавальних психічних процесів; корекційно-розвивальні заходи спрямовані на вдосконалення розвитку когнітивних психічних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, уяви) за допомогою активізації конкретно-образного мислення. Цей етап містить п'ять занять. На другому етапі розвиток критичного мислення передбачає також п'ять занять, які сприяють формуванню критичного мислення за допомогою доступних для підлітків зазначеної категорії методів когнітивної психології. Психолог у своїй роботі активно використовує технології релаксації з метою створення позитивного емоційного фону для розвитку емоційного інтелекту.

Схематично корекційно-розвивальну програму можна представити наступним чином: створення позитивного емоційного фону за допомогою елементів дельфінотерапії, що сприяє формуванню емоційного інтелекту (emotional intelligence – EI) + активація конкретно-образного мислення за допомогою казкотерапії та знайомства з міфами, притчами, прислів'ями + корекція розумової діяльності доступними для проблемних дітей прийомами когнітивної психології = усвідомлення власних здібностей та можливостей, що сприяє саморозвитку особистості підлітків з ПЛС.

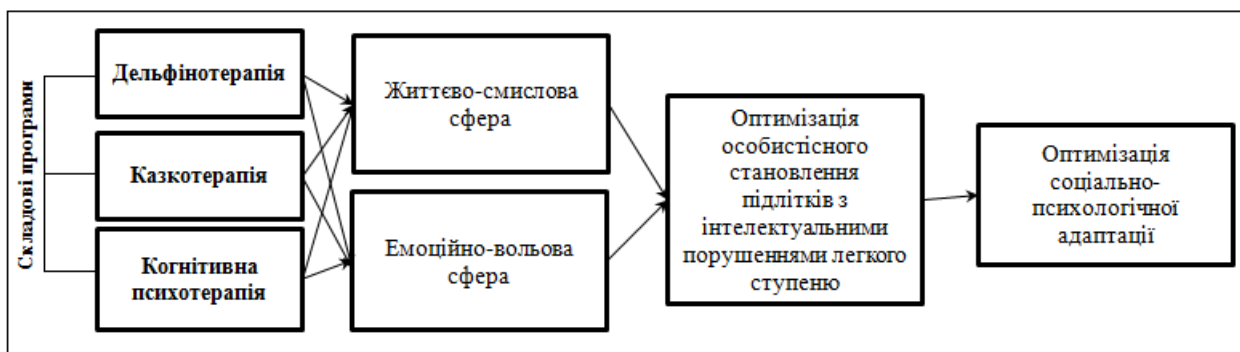


Рис. 3.1. Структура програми оптимізації особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями

На основі викладених теоретичних положень був розроблений формувальний експеримент.

3.2 Програма оптимізації особистісного становлення підлітків з ІІЛС

Оптимізація особистісного становлення особистості підлітків з ІІЛС і покращення їх адаптаційного потенціалу можливі за умови комплексної інтегрованої підтримки, яка здатна задіяти декілька рівнів: корекційний (виправлення порушень розвитку), профілактичний (попередження відхилень у розвитку) і розвивальний (оптимізація розвитку).

З метою оптимізації особистісного становлення підлітків з ІІЛС нами було розроблено та апробовано програму психологічної та психотерапевтичної корекції. Програма складається з двох розділів, кожен з яких включає по п'ять занять. Тривалість заняття – дві пари по 45 хвилин з перервою 10 хвилин. Кожне заняття містить десять вправ по відповідній темі і домашнє завдання.

Зміст програми реалізується груповою формою роботи у поєднанні з тренінгами, ігрової, розвивальної, психокорекційної, психотерапевтичної та просвітницької діяльностями. Основу програми складає психологічна робота розвивального, психокорекційного та психотерапевтичного впливу на

становлення життєво-смиислової і емоційно-вольової сфер у структурі особистості підлітків.

Мета першого розділу програми – оптимізація внутрішнього світу підлітків з ППЛС шляхом пізнання і вдосконалення власних психічних процесів: сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, емоцій.

Мета другого розділу програми – розвиток умінь творчого усвідомлення і перетворення дійсності.

Заняття 1

Тема 1. Гармонізація сприйняття. Формування групи

Мета: знайомство з програмою; з правилами роботи в групі; ознайомлення учасників з метою програми; розвиток у учасників навиків повноти і точності сприйняття, які характерні для продуктивного мислення; створення умов довіри і психологічної безпеки.

Мета програми «гармонізації розвитку за допомогою творчого мислення».

Інструкція: знайомство підлітків з цілями тренінгу: «В кожного з Вас є хобі – та діяльність якої Ви займаєтеся захоплено, яка Вам приносить радість. Нехай на хвилину зараз кожен пригадає свої улюблені заняття. Людина починає розвивати свої здібності, коли отримує задоволення від діяльності (навчання, роботи, гри, спілкування). Пережита емоція захвату дуже часто сприяє виникненню творчих ідей. Завдяки фантазії людина проявляє активність, створює культурні цінності, збагачує свій життєвий досвід, розширює свої знання. Творча людина здатна не тільки досягнути високих результатів у своєї діяльності, але по-новому побачити реальність, структурувати майбутнє, навчитися осягати питання смислу життя. Таким чином, уміння та бажання мислити, уміння набувати знання і застосовувати їх – це прояв творчої активності особистості. Добросовісне відношення до занять сприяє розвитку у Вас таких особистісних якостей, як мудрість, зрілість, відповідальність перед іншими та самим собою.

На наших заняттях кожен з Вас спробує усвідомити унікальність свого внутрішнього світу, що допоможе творчо вирішувати проблеми, які стоять перед Вами. Заняття вимагатимуть від Вас внутрішніх зусиль для роботи над собою, уміння критично оцінити себе, уміння продуктивного спілкування з учасниками групи для саморозвитку і збагачення свого досвіду. Успіхів Вам на цьому нелегкому путі!

Правила спілкування у тренінговій групі.

Мета: сформувати у учасників уявлення, принципи і особливості роботи в групі.

Інструкція: Кратко оговорити з учасниками наступні правила:

- Правило конфіденційності;
- Правило «Стоп»;
- Правило довірливого стилю та щирості у спілкуванні між учасниками;
- Правило «Тут і тепер»;
- Правило активності;
- Правило «Я»;
- Правило заборони безпосередніх оцінок людини;
- Правило закритості групи;
- Правило «зворотного зв'язку».

Вправа 3. Психологічна розминка. Релаксаційна вправа «Легенда про Аріона» [164].

Мета: психологічна реабілітація підлітків шляхом гармонізації емоційної і пізнавальної сфер.

Позитивна дія на психоемоційний стан учасників здійснюється завдяки використанню елементів деліфінотерапії. Музичний супровід включає голоси дельфінів.

Інструкція: Учасники тренінгу прослуховують мелодію, переглядають на екрані зображення з дельфінами, і одночасно прослуховують наступну легенду.

«Легенда про Аріона»

Витоки наших знань про дельфінів містяться в старогрецьких легендах. Зі всіх історій про дельфінів найбільш відомою є легенда про поета і музиканта Аріона.

« Аріон, уродженець міста Метімни на острові Лесбос, перевершив своїм співом і грою на арфі всіх музикантів Греції; він не знав собі рівних ні на континенті, ні на островах. Коли він співав про героїв, всі захоплювалися мужністю і силою, що наповнювали його голос; коли він співав про любов, струни його арфи звучали як ніжний шепіт. Особливу популярність придбав він тим, що створив новий вид пісні – дифірамби – урочисті пісні, які виконував перед слухачами в Корінфі. Проживши деякий час при дворі Періандра, Аріон вирішив відправитися в грецькі колонії в Італії і Сіцилії, де, я вважаю, ще не чули всіх його пісень. Там він став переможцем Сіцилійських ігор – у той час греки влаштовували змагання поетів і музикантів поряд із змаганням атлетів - і у нього зібралися багато цінностей.

Пройшов деякий час, і Аріон вирішив повернутися до Корінфу, узявши з собою завойовані призи і дарунки. У порту Тарас, який знаходився на «каблучі» італійського «чобота» і тепер називається Таранто, він зійшов на борт корінфської галери, тому що, як говорить Геродот, він довіряв корінфянам більше, ніж кому б то не було. Проте команда і цього корабля виявилася зграєю піратів і, вийшовши у відкрите море, вони змовилися кинути Аріона за борт і оволодіти його багатством.

Аріон, як і Діоніс, здогадався про їх плани – на маленькому кораблі важко зберегти що-небудь в секреті. Він став благати піратів узяти всі гроші, але зберегти йому життя. Проте розбійники знали, що якщо Аріон зійде на берег живим, він видасть їх цареві. Вони оголосили йому, що якщо він хоче бути похороненим на суші, то повинен накласти на себе руки на кораблі або негайно ж стрибнути за борт.

Побачив, що умовити піратів неможливо, Аріон попросив їх дозволити йому заспівати перед смертю. Він одягатиметься в парадний одяг, в якому

виступав на змаганнях, підніметься на корму і заспіває пісню, а як лише кінчить співати – стрібне в морі. Звичайно ж, він був добре знайомий з легендою про Орфея, який звуками ліри зачаровував диких звірів і зумів пом'якшити серця навіть самих вартових Аїда, щоб повернути собі дружину Еврідіку. Можливо, і Аріон сподівався своїм співом зачепити серця матросів Корінфа. Але, швидше за все, йому просто хотілося славно кінчити своє життя.

Як би там не було, пірати погодилися на його прохання. Захоплені тим, що кращий в світі співець співатиме перед ними, вони звільнили для Аріона корму і зібралися на палубі. Аріон, одягнувшись в парадний костюм співця, підняв свою ліру і, стоячи на піднесенні, заспівав «Орфію». Це була яскрава пристрасна пісня, звернена до одного з богів. Закінчивши пісню і виснаживши сили, він кинувся в морі. Корабель продовжував йти до Корінфу.

Проте Аріон не потонув. Як розповідає легенда, у воді до Аріону підплив дельфін і відніс його на спині в Тайнарон – найпівденніший край Греції, який тепер називається мисом Матапан. Видно галера Аріона відхилилася від курсу під час шторму, оскільки зазвичай суда йшли прямо через коринфську протоку набагато коротшою дорогою.

З Тайнарона Аріон не переодягаючись по суші дістався до Корінфу і з'явився до двору Періандра. Цар спочатку не повірив його розповіді, велів узяти співця під варту і чекати повернення моряків. Коли корабель увійшов до гавані, команді було наказано з'явитися до царя. Періандр запитав моряків, чи не відомо їм що-небудь про Аріона (якого в цей час приховували від них в приміщенні).

— Ну, звичайно, - відповіли вони, - ми залишили його в Тарасі живим і здоровим.

Тут виступив зі свого укриття Аріон; він був в тому же одянні, в якому вони його бачили останній раз на кораблі. Уражені моряки не в силах були більше заперечувати правду. Аріону, сподіватимемося, повернули всі його гроші і призи».

Обговорення: Про що ця легенда? Розкажіть які почуття викликають у вас дельфіни. Зупинитесь детальніше на своїх думках, почуттях, емоціях, що ви переживаєте. (Заслуховування всіх учасників).

Вправа 4. Знайомство з учасниками.

Мета: саморозкриття учасників, виявлення уявлення про свою особистість.

Інструкція: коротенько розкажіть про себе, свої інтереси.

Пізнавально-релаксаційна **вправа 5.** «Закат» (з музичним супроводом).

Мета: розвиток і тренування сприйняття.

Інструкція: На екрані учасникам демонструється закат сонця. Бачення заката сприяє переживанню відчуття прекрасного, активізує зорові образі, тренує тонкість сприйняття. Повільно читається наступний текст:

«Я виходжу на вулицю і дивлюся на Захід за чверть години або за годину до заходу сонця, щоб з живою цікавістю поглянути, яка нова картина намалюється на цей раз, яка панорама з'явиться, які нові пейзажі розтануть... Щодня виникає нова картина, що обрамована новою рамкою, утримувана лише протягом півгодини в таких фарбах, які вибираються лише великими художниками, а потім все ховається, завіса падає. І потім сонце опускається, і спалахує довга вечірня зоря. Яскраво-червона завіса покриває все західне вікно. Засвічується перша зірка, і я йду до дому (Торо; «Щоденник», 8 січня, 1852 р; цит. по Т. Фолконар. Стр. 69).

Обговорення: які почуття з'явилися у вас впродовж просмотру? Підберіть слова, які характеризують закат (слайд). Заслуховування всіх учасників.

Вправа 6. «Мій портрет в променях сонця» [83, с.300].

Мета: Сприяти поглибленню процесів саморозкриття; навчитися знаходити в собі головні індивідуальні особливості, стимулювання позитивного ставлення до себе.

Матеріал: аркуш паперу і ручка або олівці для кожного учасника.

Інструкція: Намалюйте сонце, в центрі сонячного круга напишіть своє ім'я або намалюйте свій портрет. Потім уздовж променів напишіть всі свої достоїнства, все хороше, що Ви про себе знаєте. Постарайтеся, щоб було як можна більше променів. Це буде відповідь на питання: «Чому я заслуговую пошани?».

Вправа 7. Розвиток творчих процесів уяви та сприйняття за допомогою «казки про професора Мислення і злого драконові» [29, с.46 - 50].

Мета: Сприяти розвитку когнітивних психічних процесів.

На екрані учасникам демонструються яскраві образи героїв з казки у вигляді слайдів.

Інструкція: Прослухайте будь ласка наступну казку.

Повільно читається наступний текст:

«Казка про професора Мислення і злого драконові»

Професор Мислення був дуже-дуже розумним. Він цікавився всім на світі і шукав знання всюди. Коли йому удавалося добути якісь нові знання, він складав їх в королівську Скарбницю Пам'яті.

Одного разу він відправився обстежувати дрімучий ліс, росший на околиці Королівства Внутрішнього Світу. Як обачно, професора Мислення супроводжували два його вірних помічника – **Аналіз** і **Синтез**. А розвідник **Сприйняття** був їх провідником. Розвідник Сприйняття йшов попереду, а потім повертався і докладав професорові, що він бачив, чув і відчував. Одного разу, повернувшись з розвідки, він сказав:

— Бачив в лісі широку стежку і зламані дерева.

— Що ще? – запитав професор Мислення.

— На стежці були сліди від великих лап. Один кінець стежки веде до річки. А другий я ще не обстежив.

— Давайте проаналізуємо, - запропонував Аналіз. – Отже, ми маємо: стежку, на якій відбилися сліди, а стежка веде до річки. Значить...

— Значить, - підхопив Синтез, - по цій стежці ходить великий звір. Ходить він до річки на водопій. Тоді другій кінець стежки веде до його житла.

— Здорово! – захоплено сказав провідник Сприйняття. – Які Ви розумні. Я б не здогадався!

— Ти ж Сприйняття! – сказав професор. – Ти тільки бачиш, чуєш, отримуєш інформацію. А обробляю її я, Мислення, за допомогою Аналізу і Синтезу. В кожного з нас своя робота.

— Тоді я піду і погляну на житло цього звіра, - сказав розвідник і пішов.

Деякий час він рухався по стежці. Скоро він виявив, що стежка обривається біля входу в печеру. Біля печери валялися обгризені кістки, а з темноти доносилося важке дихання і виблискували страшні очі. Якби це побачив професор Мислення, він відразу б зрозумів, що звір, що живе в печері, лютий і кровожерливий, а значить, опарний. Але розвідник Сприйняття умів лише сприймати. Він без страху заглянув в печеру, та так і завмер, уражений поглядом величезних червоних очей. Прямо на його виповзав величезний Дракон. Його зелена луска тьмяно поблискувала на сонці, а гребінь на спині скреготав, як старе залізо на даху. З ніздрів Дракона виривалося полум'я. Він повільно обернув голову і розкрив пащу, повну гострих зубів.

— Я доки не буду тебе є! – прогарчав він Сприйняттю. – Адже ти не один в моєму лісі, вірно? Скоро за тобою прийдуть твої друзі, і я поласую всіма одразу.

Дракон виявився правий. Професор Мислення, Аналіз і Синтез, стурбовані довгою відсутністю Сприйняття, відправилися на пошуки і скоро теж опинилися біля драконівської печери. Побачивши лютого Дракона, професор не злякався. Він був упевнений, що Мислення завжди знайде вихід з найскрутнішого становища.

— Ось ви і тут! – проревів Дракон. – Я зараз славно пообідаю.

— Ми прийшли до тебе самі, - спокійно сказав професор. – Дай нам шанс врятуватися. По старим драконівським звичаям, ти повинен загадати нам три загадки. Якщо ми не відгадаємо їх, тоді нічого не поробиш – їж нас на здоров'я. Але якщо ми вірно відповімо, ти повинен будеш відпустити нас всіх.

Драконові не дуже сподобалися слова Мислення, але такій звичай дійсно існував.

— Ну добре! – прогарчав Дракон. – Я загадаю вам три загадки. Їх задавав один психолог. Я тоді не знав відповідей, і мені довелося його відпустити. Слухайте першу загадку:

Без чого позбавленим смаку, прісним здається нам наше життя?

Без чого будь-яка пісня нам не хвилює душі?

Без чого серця не можуть хвилюватися, трепетати?

Без чого будь-хто у підсумку може автоматом стати?

— Давайте проаналізуємо, - відразу ж запропонував Аналіз. – Отже: що ж забарвлює наше життя, надає їй смаку, що дозволяє переживати, слухаючи хороші пісні, хвилює нас, а відсутність цього перетворює нас в бездушну машину?

— Здається, все ясно, - сказав Синтез. – Узагальнюючи і збираючи всі ці ознаки воєдино, ми легко знаходимо відповідь.

— Звичайно ж, - закінчив професор Мислення. – Це емоції, відчуття.

Дракон незадоволено пробурчав:

— Гарзд. Першу загадку ви відгадали. Поглянемо, як впораєтеся з другою:

Скільки буде п'ять і п'ять?

Як щебечуть птиці?

Чому легко взнати

Наших близьких лица?

Всі питання без труда

Я зможу відставити,

Тому що нас завжди

Виручає...

— Насправді, адже я знаю, що п'ять і п'ять буде десять, - пробурмотів Аналіз. – І можу уявити, як щебечуть птиці. Що ж мені допомагає?

— І лица близьких людей ми, звичайно, відразу визнаємо, - додав Синтез.
 – Але чому?

І тут очі Мислення виблиснули здогадкою.

— Я зрозумів! – вигукнув він. – Все це ми можемо робити, тому що і правила складання, і щебетання птахів, і образи наших друзів – все це зберігається в нашій ...

— Пам'яті! – одночасно закінчили його думку Аналіз і Синтез.

Дракон здивовано поглянув на своїх полонених, котрі чомусь ніяк не хотіли бути з'єденими. Вже дві загадки з трьох були вгадані! Дракон гнівно випустив полум'я з пасти і прогарчав:

— Ну що ж! Слухайте останню, третю загадку. Якщо ви не зумієте впоратися з нею, я проковтну вас відразу, не діждавшись обіду!

Ураз розкрити будь-який секрет,

Впоратися з питаннями.

Правильну знайти відповідь –

Ну звичайно, просто мені!

Розібратися, що до чого.

Можна – без сумніву!

Що завгодно я зрозумію

З допомогою ...

Дракон презирливо поглянув на полонених, упевнений, що вже з такою загадкою їм не впоратися. Але, до його подиву, на лицах Мислення і його вірних помічників расцвели задоволені посмішки, ледве він закінчив говорити. Вони всі вже знали відповідь.

— Такі важкі завдання дійсно мені під силу, - з гордістю виголосив професор. – Розібратися, що до чого, звичайно, зможу, тому що я і є Мислення!

— Як? – заревів Дракон. – Ти – Мислення?

— Так. А ти відразу не здогадався?

Дракон в люті заричав. Але порушити дане слово він не міг. І хоча був дуже голодний, він зрозумів, що сьогодні пообідать йому не доведеться.

Обговорення: про що ця казка? Давайте поміркуємо, що таке мислення і навіщо воно потрібно людині? Що таке сприйняття?

Вправа 8. «Кращий екскурсовод»

Мета: Гармонізація сприйняття шляхом розвитку творчого мислення і спостережливості, вдосконалення навичок зв'язної мови.

Інструкція: Для виконання наступної вправи ми з вами візьмемо помічників з попередньої казки: мислення і сприйняття. Нам також потрібний ще один помічник – спостережливість. Уважно подивитися на картину Крістіана Лассена «Обіймаючі світло».

Представте себе екскурсоводом і складіть розповідь по картині, намагайтеся включити в нього якомога більше сприйнятих деталей. Кожний подальший учасник повинен додати у розповідь деталь, яку не помітив попередній учасник.

Унікальність окремої людини полягає в тому, що вона по-своєму бачить навколишній світ. Оптимісти

сприймають світ творчо. Це завдання допоможе Вам удосконалювати повноту сприйняття, яке сприяє розвитку фантазії, мислення, творчому рішенню проблемних ситуацій. (Див. додаток Д.1).

Обговорення: Заслуховування усіх учасників. За якнайповнішу і творчу розповідь надається звання «кращого екскурсовода».

Вправа 9. Гра «Розвиваємо спостережливість»

Мета: розвиток спостережливості, сприйняття.

Інструкція: Одного з учасників просять вийти з аудиторії. В цей час декілька інших гравців стають в ряд. Учасник входить в аудиторію і розглядає своїх товаришів одну хвилину. Після чого він знову виходить з аудиторії. Ті, що в цей час стоять міняються місцями, елементами одягу, змінюють пози. Завдання учаснику: повернувшись назад по запрошенню, усунути зміни.

Кожному учасникові присуджуються бали (одна знайдена зміна – один бал). У кінці гри виявляємо переможця.

Вправа 10. Задача-казка на розвиток сприйняття і мислення [44].

Мета: розвиток творчого мислення, уяви, сприйняття.

Інструкція: Вирішіть наступну задачу.

Кмітливість проти Змія Горинича

Повадився Змій Горинич села розоряти та людей умикати. Спустів край. У одному селі так і зовсім залишилися тільки старі та малі... Одного разу зимовим вечором поніс Змій двох дітей – брата і сестру – і посадив в темницю – підростуть, мовляв, до весни, тоді і з'ім. Але діти виявилися кмітливі. Підняли вони такий крик і шум, що втратив Горинич спокій і сон, а головне – апетит, усі сім голов захворіли... І вирішив Змій Горинич обхитрити дітей.

— Випущу я вас на волю, - сказав він, якщо принесете мені живої води, щоб омолодитися. Але ось вам умова: воду принести - без посуду!

Робити нічого – погодилися діти. Де річка підземна з живою водою – відомо. Та як умову Змія виконати?

Обговорення: Прі утрудненні в рішенні учасникам дається наступна підказка. Ви не забули, що справа-то взимку була? Переможцями вважаються ті учасники, які вирішили задачу без підказки.

Домашнє завдання. Складання кросворду «Чотири пори року».

Мета: розвиток просторово-образного мислення.

Інструкція: Спробуйте скласти кросворд «Пори року». Для виконання цього завдання використайте усі свої знання про природу. Завдання необхідно здати до кінця дев'ятого зайняття. У кінці програми три кращі кросворди будуть відмічені подарунком.

Заняття 2

Тема 2. Гармонізація уваги

Вправа 1. Психологічна розминка з елементами дельфінотерапії. Релаксаційна вправа «Посейдон і божества моря». Вправа з елементами деліфінотерапії. Музичний супровід включає голоси дельфінів.

Мета: психологічна реабілітація підлітків шляхом гармонізації емоційної і пізнавальних процесів: уваги, сприйняття, мислення.

Інструкція: Дельфін - маленьке сузір'я північної півкулі неба, в якому можна розглянути близько 30 зірок. З сузір'ям дельфіна пов'язаний один з найпрекрасніших старогрецьких міфів. Отже, сідайте зручніше, дивіться на екран і уважно слухайте.

Посейдон і божества моря

Глибоко в пучині моря стоїть дивовижний палац великого брата громовержця Зевса, колателя Землі Посейдона. Панує над морями Посейдон, і хвилі моря слухняні найменшому руху його руки, озброєної грізним тризубцем. Там, в глибині моря, живе з Посейдоном і його прекрасна дружина Амфитрита, дочка морського віщого старця Нерей, яку викрав великий володар морської глибини Посейдон у її батька. Було у Нерей п'ятдесят дочок, одна красивіше за іншу, жвавих і грайливих. Посейдон побачив одного разу, як водила Амфитрита хоровод зі своїми сестрами - nereїдами на березі острову Наксоса. Зачарувався бог моря прекрасною Амфитритою і хотів відвезти її на своїй колісниці. Але Амфитрита сховалася у титану Атласу, який тримає на своїх могутніх плечах небо. Довго не міг Посейдон знайти прекрасну дочку Нерей. Але одного разу приплив до нього дельфін і сказав, де ховається Амфитрита. Посейдон викрав у Атласу прекрасну дочку Нерей і одружився на ній.

Відтоді живе Амфитрита з чоловіком своїм Посейдоном в підводному палаці. Високо над палацом шумлять морські хвилі. Посейдон не забув, що своїм щастям з Амфитритою він зобов'язаний дельфінові, який допоміг йому її відшукати. За цю послугу він возніс його на небо і залишив там сяяти у вигляді сузір'я Дельфіна.

Обговорення: Як дельфін з'явився серед сузір'їв неба? Які герої міфу Вам найбільше запам'яталися? Які емоції Ви відчували, слухаючи історію про божества моря? Заслуховування всіх учасників.

Вправа 2. «Різдво звірів» [73, с.34-36].

Мета: розвиток моральності, самосвідомості, творчих здібностей, творчого самовираження.

Інструкція: учасникам пропонується послухати казку Марії Луїзи Вер «Різдво звірів».

Зараз ми з Вами прослухаємо і уявимо собі одну з найдивовижніших казкових історій. Вона дивовижна тим – що події розвиваються напередодні одного з найсвітліших свят – Різдва. Отже, слухайте і насолоджуйтеся!

«Різдво звірів»

Щороку, за декілька днів до Різдва, над лісом з'являється особливий знак – зірка, яка світить зовсім не так, як інші зірки. Вона розкидає на всі боки промені, сяючі подібно до блискіток інею, і кожен з них поспішає торкнутися сплячих звірів, пробираючись в найзатишніші нори і барлоги.

— Прокидайтеся, - шепоче зірка, - настає Різдво! Приготуйтеся до нашого щорічного свята!

Свято відбувається на одній таємничій поляні, не відомій нікому з людей. Щороку програма свята міняється.

Те це концерт, який дають птахи, що злетілися з усіх куточків землі, святковий концерт, на якому виконує соло соловей.

Те це бал із справжнім оркестром. На ньому звучать сорочі трещетки, срібна труба півня, різноманітні голоси звірів, а цикади і цвіркуни відбивають ритм.

Цього разу зірка оголосила тваринам:

— У вас буде свято, як у людей. Я прикрашу вогнями ялини, а ви приготуєте подарунки і вручите їх гостям. Я хочу, щоб усі залишилися задоволені. А щоб ніхто не виявився ображений, ми влаштуємо репетицію. Адже знайти потрібний подарунок – справа тонка.

— Ну, це неважко! – відповідали звіри. – Ми вже придумаємо щонебудь незвичайне.

— Подивимося, - тихо сказала зірка. – Приходьте всі напередодні Різдва, кожен зі своїм подарунком. Виберіть, що хоче, тільки пам'ятайте, що ваші подарунки повинні усім принести задоволення.

Тоді тварини кинули жереб, щоб дізнатися, хто кому робитиме подарунок в Різдвяну ніч. Вийшли несподівані і смішні пари – наприклад, цикада і пугач, кролик і єнот. Так, що за важливість! У Різдво усі звіри – брати, а якщо по-доброму відноситися один до одного, тут-то і з'являються нови друзі.

У веселому настрої тварини розбрелися по своїх норках, і кожен вже обмірковував, з яким подарунком він прийде на свято.

Але всьому свій термін. Ось і настав довгожданий вечір напередодні Різдва. Місячне світло накрило ліс і освітило незвичайне сум'яття під кронами дерев. Тварини, включаючи тих, що знаходилися в найближчому зоопарку, поспішали у бік тієї самої таємничої поляни, і кожен ніс свій подарунок. А зірка як коштовний камінь сяяла в темному небі.

Звіри йшли між дерев, і ніч була така хороша, що в їх серцях горіло світло, а в головах не було і тіні поганої думки... Сторонній глядач міг би хіба що поблажливо посміхнутися, дивлячись на цей незвичайний спектакль!

Ослик ніс оберемок сена, який збирався подарувати лисові. Кролик - морквину в подарунок лелеці. Кіт – шматочок м'яса для овечки. Цикада збиралася порадувати пугача, подарувавши йому сонячні відблиски. А вільшанка вважала, що зробить добру справу, якщо подарує кротові для його підземелля декілька іскр, які вона зібрала у домівки. Безліч птахів, з тих, що живляться комахами, несли у своїх дзьобах всіляких мух в подарунок іншим птахам, які клюють зерно. Равлик тягнув на спині листочок салату, передчуваючи, як пригощатиме їм жабу. Півень збирався піднести своє «кукареку» маленькому бабакові, який більше всього на світі любив поспати вранці. Нарешті, довгий хід завершив ведмідь: він ніс бурульку – в подарунок ящірці.

На поляні вже збиралися гості. Тварини шукали і знаходили тих, хто випав їм за жеребом, і обмінювалися подарунками. А високі ялини виблискували вогнями.

Здавалося б, радість, як феєрверк, повинна була спалахнути на поляні. Проте... Усі були доброзичливі і привітні, але кожен почував себе трохи незручно. І гарний настрій кудись зникав.

Ящірка трималася чимдалі від великої бурульки. Пугач відводив очі, засліплений подарунком цикади. Лис, любитель курятини, всівся на оберемок сена. Крїт, що погано бачить, рятувався втечею від виблискуючих іскр з вогнища. Лелека відверталася від морквини, а овечка тужливо бекала біля шматка м'яса. Усі були розчаровані.

— Що сталося? – запитували здивовані ялини.

— Що сталося?. Що сталося?. – повторювало лісове відлуння. А то і сталося, що наші друзі принесли подарунки, які вони самі хотіли б отримати, - не узявши в розрахунок смаки і бажання інших. Ось вам і свято.

Почекайте! Що це рухається там, по дорозі? Птахи злетіли, щоб трохи краще розгледіти, - можливо, припізнівся який-небудь гість?

— Потішно, - крикнула сорока, - це лісовий горіх, він котиться сам по собі!

Сам по собі? Зовсім ні. За горіхом показалася крихітна божа корівка, яка підштовхувала його головою і так поспішала, що зовсім захекалася.

— Де білка? – запитала вона, ледве перевівши дух. – Цей горіх для неї.

Білка нестримно спрігнула з дерева.

— Як це мило, малятко! – закричала вона. – Горіх! Така вкуснятина! А у мене якраз припаси закінчилися! Як ти додумалася принести в подарунок те, що подобається саме мені, - адже ти сама живишся одними трав'яними вошками?

Усі радісно оточили божу корівку. Тварини вже зрозуміли, яку промашку вони вчинили, і збиралися прийти наступного дня з новими подарунками.

Різдво вдалося на славу. Лис отримав куряче крільце, овечка – куточок лужка, ящірка – сонячний промінь, кріт – великого білого черв'яка, якого він обожнює, бабак – подушку, набиту м'яким мохом, а птахи- кому що за смаком: мух або зерно. Лелеці подарували соломі для гнізда – навесні він візьме її з собою в дорогу, коли відправиться на північ, в Ельзас. А білці дістався новий лісовий горіх.

Різдвяна ніч закінчилася загальним тріумфуванням. І оскільки божа корівка одна-єдина виявилася такою сердечною і проникливою, саме вона удостоєна увагою різдвяної зірки; зірка доторкнулася одним зі своїх променів до її спинки, і від цієї ласки червоний панцир з чорними цятками заблискав більше колишнього. У цю ніч тварини зрозуміли, чому малятко носить таке ім'я – **Божа** корівка.

Обговорення:

— Чому свято Різдва для нас саме незабутнє і особливе?

— Чи часто ми здатні дарувати радість іншому?

— Що корисного Ви почерпнули з цієї казки?

Вправа 3. «Сам собі опора» [49, с. 229].

Мета: розвиток морального світогляду, вдосконалення і гармонізація уваги та емоцій, усвідомлення свого життєвого призначення.

Інструкція: учасникам пропонується послухати притчу «Сам собі опора».

«Сам собі опора».

Розговорилися якось горобець і курка. Горобець сидів на кам'яний огорожі, а курка проходжувалася внизу.

— Послухай, тобі не остогідло все ходити і клювати? – запитав горобець. – Адже ти літати розучилася.

— Неправда! – образилася курка.

Вона щодуху замахала крилами, нагромоздилася на огорожу і сказала:

— А ось скажи, горобець, не остогідло тобі все літати і стрибати? Живи в курнику. Хазяйка підсипатиме зерно в твоє коритце – клюй, не знаючи турбот.

Тут подув сильний вітер. Курка, як не трималася за огорожу, все-таки злетіла вниз. А горобець розпрямив крильця, політав довкола та і знову сів на огорожу.

— Тепер бачиш, сказав він, - ти велика і сильна, але сподиваєшся в житті лише на годівницю. А я спираюся лише на свої крила і в житті сам собі опора.

Обговорення: про що ця притча? Розкажіть про героїв цієї притчі. Хто для людини є опорою в житті? Чому навчила вас ця притча?

Вправа 4. «Чарівні плями» [155, с.77].

Мета: розвиток спостережливості, уваги, гармонізація емоційного фону.

Інструкція: Перед кожним з Вас на столі лежать фарби, листи паперу, кисті для малювання. Нанесіть фарбу на аркуш паперу так, щоб вийшли плями (кількість плям не обмежена).

Колір підлітки вибирають самостійно, без підказки дорослого. Потім діти кладують лист навпіл, долоньками притискають дві половинки листа. Потім відкривають і дивляться, що вийшло.

Обговорення: заслуховування усіх учасників, при утрудненні ведучий допомагає учасникам фантазувати: це може бути святковий салют, казкові квіти, чарівний замок...

Вправа 5. «Чарівний бінокль» [53, с.39].

Мета: усвідомлення свого життєвого призначення.

Інструкція: Розслабтеся, сядьте зручніше, закрийте очі. Уявіть собі, що у вас в руках чарівний бінокль. Ви дивитеся в нього і бачите те, що відбувається у вашому майбутньому через декілька років. Спочатку ви дивитеся на один рік вперед...Де ви знаходитесь, що робите, хто вас оточує?...Розгляньте цю картинку в усіх деталях. А тепер ви дивитеся на п'ять років вперед. Що ви бачите? Які зміни сталися у вашому житті?...

Розплющте очі. Візьміть два аркуші паперу, крупно намалюйте на них два круга, що частково перекриваються (як поле зору бінокля) і зображуватимете в них побачені зміни через рік і п'ять років.

Обговорення: Кожен учасник демонструє свої малюнки і коментує, що на них зображено. Якщо малюнки носять позитивний характер, відображають цілі і мрії, учасник ділиться міркуваннями, що йому слід робити, щоб це майбутнє утілилося в реальність, якщо ж зображено щось негативне – роздумами про те, чи можна цього уникнути.

Вправа 6. Змагання «Розвиваємо уважність» [12, с.46].

Мета: гармонізація активної уваги.

Інструкція: кожному почергово необхідно виконати наступні завдання:

- Віднімайте починаючи від 100, по 3, 7, 13, 17.
- Назвіть непарні цифри від 1 до 15.
- Рахуйте від 1 до 20, пропускаючи кожна третю цифру.
- Назвіть місяці року, пропускаючи кожен другий.
- Назвіть дні тижня у зворотному порядку.

Обговорення: визначаємо переможця: хто швидше за усіх і правильно виконав своє завдання.

Вправа 7. Гра «Алфавіт»

Мета: розвиток довільної уваги, спостережливості.

Інструкція: Перед кожним з Вас на столі лежить листочок паперу і ручка. На аркуші стовпчиком напишіть букви українського алфавіту. Потім якнайшвидше напишіть назви предметів, що знаходяться в кімнаті, що починаються на кожна букву. Переможцем гри стане той, хто швидше складе якнайповніший список необхідних назв.

Обговорення: визначення переможця, обговорення труднощів, які виникали під час виконання завдання.

Вправа 8. Гра-змагання «Попелюшка»

Мета: розвиток довільної уваги, спостережливості, тактильних відчуттів

Інструкція: Перед кожним учасником ставиться тарілка з жменею перемішаного гороху, сочевиці і квасолі і поруч ще дві порожні тарелки. Завдання учасників аналогічне завданню Попелюшки – із зав’язаними очима розкласти на тарілочку горох і квасолю, щоб в першій тарілці залишилася одна сочевиця. Ведучий засікає час, який учасники витрачають на виконання завдання.

Обговорення: визначення переможця, підтримка програвших, обговорення труднощів.

Вправа 9. Змагання «Хто швидший і уважніший» [12, с.42].

Мета: розвиток і гармонізація уваги, спостережливості.

Інструкція: Придивіться до малюнка і порахуйте квадратики.

(Див. додаток Д.2)

Обговорення: визначення переможця.

Вправа 10. Гра «Туристична задачка»

Мета: розвиток довільної уваги, спостережливості.

Інструкція: Уважно розгляньте наступний малюнок. (Див. додаток Д.3)

Спробуйте відповісти на наступні питання:

— Скільки всього туристів живе на даний момент в таборі?

— Коли туристи приїхали сюди: сьогодні або ж ще кілька днів тому?

— На якому транспорті приїхали туристи?

— Чи далеко знаходиться розбитий туристами табір до найближчого населеного пункту?

Підказки

— Ми бачимо на картинці список чергових чотири людини. На підстільці ми бачимо 4 ложки, звідси і виведення...

— По-перше, між наметом і деревом павутина; по-друге, чергує не Микола, а він перший за списком. Коля ж сидить біля рюкзака з буквою «К». Звідси і виведення...

— Біля дерева стоять весла. Звідсі...

— До табору прийшла домашня курка. Звідсі...

Обговорення: За кожну відповідь без підказки присуджується один бал. Виявляємо переможця.

Домашнє завдання. Вправа «Вчимося спостерігати» [192, с.169].

Мета: розвиток спостережливості, тренування сприйняття, гармонізація уваги.

Інструкція: Без такої особистісної якості як спостережливість, неможливо досягти успіху у професійній діяльності, пізнати себе, будувати конструктивні взаємовідносини з оточенням. Спостережливість допоможе Вам виконати сьогоднішнє домашнє завдання. Удома уважно розгляньте картинку і дайте відповідь, який предмет зображений на малюнку шість разів?

(Див. додаток Д.4)

Заняття 3

Тема 3. Гармонізація пам'яті

Вправа 1. Психологічна розминка з елементами дельфінотерапії. Релаксаційна вправа «Дельфін в символіці» [333].

Дельфін в символіці

Споконвіку вважається, що символ дельфіна несе в собі енергію добра і миру. Зображення дельфіна в мистецтві можна зустріти набагато раніше, ніж інших мешканців моря. Дельфін - символ водної стихії. Дельфін - уособлення дружби, щастя, розуму. Символізм дельфіна походить з його дружелюбності, грайливості і кмітливості.

Риба у свідомості перших християн символізувала їх віру. У християнстві - дельфін символ воскресіння і спасіння. Вважалося, що дельфін, найсильніша і швидша з морських тварин, переносить через море душі покійних у світ інший. Дельфін, зображений разом з якорем або з човном, символізує душу християнина або Церкву, яку Христос веде до спасіння.

У геральдиці зображення дельфіна фігурує в гербах багатьох портових міст, в корабельних емблемах, означаючи свободу торгівлі і безпеку морських шляхів.

Вправа 2. «Вчимося спілкуватися посміхаючись».

Мета: гармонізація самооцінки: подолання невпевненості, якнайповніша реалізація себе в поведінці, розвиток почуття власної гідності.

Інструкція: Подивіться на екран, де представлені обличчя людей з вираженням різних емоцій. Вираження яких емоцій для Вас найбільш привабливе? Вірно: усміхнені обличчя найбільш харизматичні. Нашим правилом спілкування один з одним і новою хорошою звичкою починаючи з цієї вправи стане доброзичлива посмішка. Розділіться на пари. Подійдіть один до одного і посміхніться. Скажіть один одному приємні слова.

Обговорення: Що Ви відчуваєте, коли Вам посміхаються? Як Ви думаєте, з яким виразом обличчя спілкування буває конструктивнішим: з похмурим або привітним і усміхненим? Проаналізуйте прислів'я: ласкаве теля двох маток смокче.

Вправа 3. «Словотворення»

Мета: Гармонізація пам'яті, мислення, уяви.

Інструкція: Виберіть із запропонованих слів одне: карантин, перукарня, прислониться, пелюстка, комар, людина, університет. Потім з букв вибраного слова кожен з вас повинен скласти якомога більше слів. Наприклад, з букв в слові комар, складаємо наступні слова: ком, ром, рок, мак і так далі. Потім ми з Вами виберемо переможця - того, хто з одного слова складе якомога більше слів.

Обговорення: визначення переможця.

Вправа 4. «Незабудка» [Тарас Капушак].

Мета: розвиток моральності, самосвідомості, творчих здібностей, творчого самовираження.

Інструкція: учасникам пропонується послухати казку «Незабудка».

«Незабудка».

Кажуть люди, що було це в одному селі: жила собі дівчина, скромна, тиха. Гарненька своєю молодістю, юною незайманістю. Красунею ніхто б її не назвав, та кожному приємно було зупинити очі на свіжому дівочому личку. А особливо привабливі були яскраво-блакитні глибокі очі. І покохала дівчина

такого собі звичайного хлопця, що нічим не вирізнявся з-поміж своїх товаришів. Любили одне одного вірно і палко. Як зустрінуться, то не можуть відірвати очі від очей. Ні від кого не ховали свого почуття, бо було воно чисте і прозоре, як весняна блакить... І були вони щасливі звичайним людським щастям, коли б не було на світі страшного лиха – війни. Затрубили труби, почали збиратися хлопці в похід. Всі плакали-тужили. А двоє закоханих не плакали, тільки нічого не могли робити: все дивились, дивились одне на одного. Коли відходили новобранці із села, хлопець із дівчиною довго стояли, злившись у німому риданні. Тільки стиха чулося: Не забудь! Не забудь! І мов шелест у відповідь: - Не забуду! Не забуду!

Пролетіла вогневим вихором війна, повернулися хлопці в сіло. Та коханого дівчини з блакитними очима серед них не було: - «Загинув смертю хоробрих!» - сказали їй. Не плакала – тільки мовчки нудила світом. Сохла, марніла. Знаходилися і женихи, але вона мовчки заперечливо хитала головою, а в очах все важчав смуток, ходіла, мов тінь, тільки очі були живі, яскраві і такі блакитні, що боляче було глянути в них...

Одного разу, коли розквітла вісна, коли кожна пташка, комашка, кожна травинка наповнена весняною жагою, пішла дівчина ген за село, лугом... Довго блукала поміж трав, збирала квіти... У співі пташок, у шелесті трав, у пустотливих поривах весняного вітру їй вчувалися слова коханого «Не забудь... Не забудь...» І уста мимоволі вимовляли: «Не забуду... Не забуду...» Та нараз безсило впала на землю, вперше заридавши вголос. Огорнули її ніжні шовкові трави, пестливо схилився зеленими стрілами очерет. І не стало її... Тільки поміж травною зблиснули яскравою блакиттю маленькі скромні квіточки, такі, як очі дівчини...

І назвали їх люди незабудками. Кажуть, що вони чарівні. Якщо подарувати ту квітку милому, то в його серці ніколи не погасне дивний вогник кохання...

Обговорення: Які якості душі героїні викликають у Вас захоплення і повагу? Як Ви вважаєте, справжня любов – це щастя або жертва?

Вправа 5. «Мудрість Сократа» [49, с.18].

Мета: розвиток морального світогляду, вдосконалення і гармонізація пізнавальних процесів, усвідомлення свого життєвого призначення.

Інструкція: учасникам пропонується послухати притчу «Мудрість Сократа».

«Мудрість Сократа».

Одного дня Сократ звернувся до людей з питанням:

— Що найголовніше в житті?

Присутні люди стали висловлювати свої думки з цього питання. Один з них сказав:

— Найголовніше в житті - це здоров'я.

Інший сказав:

— Найголовніше – це мати хорошу статуру, бути привабливим і користуватися успіхом у жінок.

Третій сказав:

— Найголовніше – це мати гроші і положення у суспільстві.

Після того, як висловилися всі, вони запитали в Сократа:

— А ти що думаєш про це?

Сократ сказав:

— Я думаю, що найголовніше в житті – це щастя! Як Ви думаєте, чи обов'язково кожна людина, що має здоров'я, буде щаслива в житті?

Оточуючі його люди сказали:

— Ні, Сократ, це не обов'язково.

— А людина, що користується успіхом у жінок, чи обов'язково буде в житті щасливою?

— Ні, Сократ! І це не обов'язково, - відповіли люди.

— Тоді скажіть мені,- продовжував Сократ, - людина, що має багато грошей і положення в суспільстві, завжди щаслива?

— Ні, Сократ, - відповідали люди, - швидше навпаки. Такі люди часто бувають самотніми.

— А який з типів людей, перерахованих тут, Ви будете вважати найгіднішим? – продовжував запитувати Сократ. – Уявіть, що Вам потрібна порада лікаря. До якого лікаря Ви звернетесь? До дуже багатого, такого, що має положення в суспільстві, статурного, що має успіх у жінок або Ви віддасте перевагу лікарю, який щасливий в цьому житті?

Всі присутні в один голос заявили, що звернуться за порадою до лікаря, який щасливий в житті, тому що визнають його найбільш гідним.

— Таким чином, - оголосив Сократ, - ми всі однодушно визнали, що щастя є найвищим благом, і до нього слід прагнути, як до найважливішого в цьому житті.

Обговорення: про що ця притча? Що для людини є щастям в житті?

Вправа 6. Пальчикова гімнастика [220].

Мета: гармонізація мислення, мовлення, пам'яті, уваги, писання шляхом розвитку точності рухів пальців.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: Покладіть праву руку на стіл на ліктик. Дивіться уважно на мою кисть і мої пальці. Виконуйте пальцями наступні рухи. Перший палець правої руки піднятий вгору, інші стислі в кулак. Вказівний палець випрямлений, інші зібрані в кулак. Другий і третій палець розташовані у вигляді букви \checkmark . Другий і п'ятий пальці випрямлені, інші зібрані в кулак. Другий і третій пальці схрещені, інші зібрані в кулак. Другий і третій пальці випрямлені і розташовані у вигляді букви \checkmark , а перший, четвертий і п'ятий зібрані в кулак (зайчик). Перший і другий палець сполучені кільцем, інші випрямлені. Кількість повторень окремо для правої і лівої руки 8-10 разів.

Вправа 7. «Чарівний млин» [204, с.136].

Мета: розвиток і гармонізація когнітивних процесів.

Інструкція: Для виконання вправи звернемося по допомогу до нашої уяви. Ви стоїти на сонячній поляні. Уявіть, що Ваші руки – це лопати чарівного мліна, які можуть, обертатися в різні боки. Дивіться уважно на мої руки і повторюйте.

Обертайте пряму праву, а потім ліву руку в плечовому суглобі вперед, назад, направо, наліво; обидві руки в одному напрямі, потім в протилежних (права – вперед, ліва – назад); поставте кисті до плечей і здійснійте такі ж кругові рухи.

Витягніть прямі руки в сторони, зігніть їх в ліктях і вільно розгойдайте передпліччя, потім обертайте їх по колу (при цьому плечі кисті нерухомі).

Обертайте руки в променезап'ясткових суглобах (руки витягнуті вперед, лікті злегка зігнуті, плечі і передпліччя нерухомі).

Витягніть прямі руки в сторони, зігніть їх в ліктях і вільно розгойдайте передпліччя, потім обертайте їх по колу (при цьому плечі кисті нерухомі).

Вправа 8. «Тренуємо пам'ять» [9, с.71].

Мета: розвиток пам'яті, мислення, креативності.

Інструкція: запам'ятовуйте групу тварин, зображену на малюнку впродовж 3-5 хвилин. Потім, не дивлячись на малюнок, запишіть на аркуші паперу по пам'яті назви тварин в алфавітному порядку. (Див. додаток Д.5)

Обговорення: Які труднощі у вас виникли при виконанні завдання? Визначення переможців.

Пам'ятайте! Для хорошої пам'яті важливі правильне харчування, здоровий сон, розумова і фізична активність, хороші звички, урівноваженість.

Вправа-конкурс 9. «Римські цифри в датах» [46].

Мета: розвиток пам'яті, абстрактного мислення, уваги, уяви.

Знайомство з правилами запису римських чисел.

У римській нумерації сім цифр: I -1; V-5; X-10; L-50; C-100; D-500; M-1000. Для розуміння і запам'ятовування написання чисел римськими цифрами скористаємося наступною таблицею.

Таблиця 3.1

Міжнародний стандарт римської системи числення

Одиниці		Десятки		Сотні		Тисячі	
Римськ і цифри	Арабськ і цифри	Римськ і цифри	Арабськ і цифри	Римськ і цифри	Арабськ і цифри	Римськ і цифри	Арабськ і цифри
I	1	X	10	C	100	M	1000
II	2	XX	20	CC	200	MM	2000
III	3	XXX	30	CCC	300	MMM	300
IV	4	XL	40	CD	400		
V	5	L	50	D	500		
VI	6	LX	60	DC	600		
VII	7	LXX	70	DCC	700		
VIII	8	LXXX	80	DCCC	800		
IX	9	XC	90	CM	900		

Величина числа виходить шляхом складання цифр, якими воно записане.

Якщо велика цифра стоїть перед меншою, то вони складаються (правило складання). Наприклад: VI-6; LX – 60.

Якщо менша цифра стоїть перед більшою, то менша віднімається з більшої (правило віднімання). Наприклад: IV-4; XL – 40.

Для правильного запису великих чисел римськими цифрами необхідно спочатку записати число тисяч, потім сотень, потім десятків, і, нарешті, одиниць. Букви пишуться зліва направо, починаючи з найбільшого значення. Наприклад: XXI – $10+10+1 = 21$; MMVIII – $1000+1000+5+1+1+1 = 2008$.

В українській мові нумерація римськими цифрами використовується в наступних випадках: номер століття або тисячоліття (XIX століття, II тисячоліття до н.е.), порядковий номер монарха (Катерина II, Філіп I), валентність хімічних елементів, маркіровка циферблатів годинника та у деяких інших випадках.

Інструкція: Для наступного конкурсу перед кожним з Вас на столі лежить коробка сірників. На екрані Ви бачите портрети шести відомих українців (див. додаток Д.6).

Під кожним портретом написана дата народження арабськими цифрами. Використовуючи ознайомлюваний матеріал викладить з сірників дати

народження поетів і письменників римськими цифрами. Для виконання завдання Ви можете користуватися таблицею.

Обговорення: Які труднощі у вас виникли при виконанні завдання? Визначення переможців.

Вправа 10. «Запам'ятовуємо за допомогою уяви» [43].

Мета: розвиток пам'яті, образного мислення, уваги, уяви.

Знайомство з мнемотехнікою. Мнемотехніка – мистецтво запам'ятовування. Наприклад. Вам необхідно запам'ятати наступний список покупок з одинадцяти найменувань: *лялька, морозиво, мандарини, оселедець, лампочка, кошук, зошит, торт, батарейки, фарби, свічки*. Наше образне мислення допомагає з'єднати безладний список в маленьку історію. Для цього в цю історію включаємо усі необхідні для купівлі продукти і речі. Вийшло наступне: *Оселедець* на день народження замовив *зошит і фарби*. *Лампочка з батарейками* захотіли *торт со свічками з лялькою* в середині. *У ляльки кошук з морозивом і мандаринами*.

Інструкція: Використовуючи вашу уяву прочитайте список покупок і спробуйте запам'ятати його за допомогою веселої розповіді (яблука, банани, відро, зубна щітка, календар, олія, хліб, лимонад, книга).

Обговорення: Чи можна поліпшити пам'ять за допомогою мнемотехніки? Чи допомагає вона справлятися із завданнями в повсякденному житті?

Домашнє завдання. Вивчіть до наступного зайняття вірш Бориса Гринченка «Зорі» [21, с.51].

Мета: розвиток морального світогляду, розвиток пам'яті, розвиток вищих емоцій.

Зорі

Мамо люба! Глянь, як сяють

Ясні зорі золоті.

Кажуть люди: то не зорі –

Душі сяють то святі.

Кажуть: хто у нас на світі
 Вік свій праведно прожив,
 Хто умів людей любити,
 Зла ніколи не робив, -
 Бог того послав на небо
 Ясно зіркою сіять...
 Правда, мамо, - то все душі,
 А не зорі там горять?
 Так навчи ж мене, голубко,
 Щоб і я так прожила:
 Щоб добро робити вміла
 І робить не вміла зла.

Заняття 4

Тема 4. Гармонізація мислення.

Вправа 1. Психологічна розминка з елементами дельфінотерапії.
 Релаксаційна вправа «Рослини в легендах і міфах» [139].

«Рослини в легендах і міфах»

Згідно міфології багатьох народів рослини були створені всемогутніми богами родючості, які чинили заступництво травам, квітам і деревам. У Древній Греції богами рослинності були Деметра, Прозерпина і Діоніс, а в Древньому Римі - Флора і Вакх.

Дельфиниум - витончена квітка, яка зовні нагадує дельфіна, а своїм забарвленням нагадує морські хвилі. Цій квітці присвячена одна з найпрекрасніших легенд Древньої Греції.

Згідно з легендою, в Древній Елладі жил незвичайно обдарований юнак - скульптор, який по пам'яті створив свою покійну кохану і вдихнув в статую життя. А боги за його зухвалість перетворили юнака на дельфіна.

Кожен вечір підпливав дельфін до берега, кожен вечір підходила до берега відроджена ним дівчина, але зустрітися вони не могли. Повними любові очима дивилася дівчина в морі, легкий вітерець грав із завитками її

волосся, а вузькі брови красуні вигиналися, надаючи обличчю вираження прихованої туги. Але ось дівчина стрепенулася, очі її засіяли і з хвиль моря показався дельфін. Він підплив до берега і обережно поклав до її ніг рослину. Його суцвіття були схожі на маленьких дельфінчиків. Коханий сховався в пучині моря. Зник назавжди... А дівчина все стояла на березі і дивилася удалину, туди, де тонула в пітьмі срібна смуга Чумацького шляху. І ніхто не бачив її гірких сліз, що крапали у белопенні хвилі.

Вправа 2. «Творчі сили» [7].

Мета: гармонізація когнітивних процесів.

Інструкція: У кожної людини є творчі здібності. Кожний з Вас знає про знаменитих осіб, які завдяки своїм здібностям зробили прорив в світі науки, моди, техніки, мистецтва. Напишіть не менше п'яти якостей, які характеризують творчу особистість. Після цього ми з Вами складемо узагальнений портрет творчої людини.

Обговорення: Оцініть, які якості для творчості є у Вас, а які ще потрібно розвивати. Заслуховування кожного учасника.

Вправа 3. «Перехресні кроки» [327].

Мета: гармонізація мислення, мовлення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 10 хвилин. Вправа виконується з музичним супроводом в повільному темпі. На екрані демонструються зображення дельфінів.

Інструкція: Представте себе на березі ласкавого моря в теплий сонячний день. Під ногами Ви відчуваєте морський пісок. Ви повільно входите у воду біля берегу, а навкруги грають дельфіни. Вони приплили, щоб допомогти освоїти нам ще одну чудову вправу.

Торкніться правим ліктем лівого коліна, а потім лівим ліктем - правого коліна. В танцювальному повільному темпі повторюйте цю вправу декілька хвилин.

Обговорення: Які емоції супроводжували Вас при виконанні цієї вправи?

Вправа 4. Кулак – ребро - долоня. Гімнастика для кистей рук [220].

Мета: гармонізація мислення, мовлення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: Покладіть руку на стіл і стисніть її в кулак. Розтискайте кулак, рука лежить на столі ребром. Потім на площину столу покладіть долоню. Виконуйте вправу спочатку правою рукою, потім лівою, потім обома разом. Кількість повторень 8-10 разів.

Вправа 5. «Все здійснюється думкою»

У академічному тлумачному словнику слово вдача має значення «позитивний, бажаний результат чого-небудь, щасливий збіг обставин для когось [31]. У грецькій міфології богом вдачи вважався Кайрос. Кайрос допомагав людям не упустити щасливий шанс, уміти вірно орієнтуватися в різних ситуаціях.

У древніх слов'ян богом вдачи був Велес. Він допомагав у навчанні ремеслам, мистецтвам.

Для того, щоб бути вдачливим, необхідно щодня ставити перед собою великі і маленькі цілі і прагнути виконувати їх. Є декілька принципів, слідуючи яким до людини рано чи пізно прийде успіх. Ці принципи допомагають правильно і позитивно мислити, відчувати себе щасливим. Зараз ми з Вами ознайомимося з цими принципами:

— Думки пов'язані з мовою. Думки матеріальні. Успіх любить оптимістів. Оптимістичне мислення – запорука успіху.

— Щодня починайте з малого. Якщо Ви терплячі і послідовні, успіх буде супроводжувати Вас.

— Розвивати себе, означає діяти. Під лежачий камінь вода не тече. Міняти себе до кращого потрібно щодня.

— Гармонія в душі – умова здоров'я і успіху.

— Будьте вдячні життю і любіть його.

Обговорення: Спробуйте поставити перед собою план завдань на наступний тиждень, але при цьому використайте принципи позитивного

мислення, з якими тільки що познайомилися. Розкажіть, що Ви вважаєте за необхідне для успішного здійснення ваших цілей? Заслуховування кожного учасника.

Вправа 6. Розповідь про холодне і гаряче серце [6].

Мета: розвиток вищих емоцій, самосвідомості, творчих здібностей.

Інструкція: Зустріч з красою приносить нам радість і щастя. Казка може подарувати відчуття гармонії, якщо ми правильно можемо вловити зашифрований в ній сенс. Прослухайте і відчуйте привабливість наступної казки.

«Розповідь про холодне і гаряче серце».

Йшли по вузькій гірській стежині два подорожні: один з гарячим серцем, а другий з холодним. Йшли вони в далекі країни і хотіли знайти людське щастя.

— Подивися, які навколо нас величні і прекрасні гори, - сказала людина з гарячим серцем.

— Нічого особливого, просто купи величезних каменів, - відповіла людина з холодним серцем.

— Подивися, яка ніжна квіточка визирає з тріщини в камені, як важко їй, напевно, рости тут без землі, - сказала людина з гарячим серцем.

— Ха, знайшов красу. Що я квітів удома не бачив, - сказала людина з холодним серцем.

Пішли вони по горах далі і побачили гірське озеро. Людина з гарячим серцем захоплено вигукнула:

— Яке воно прозоре, блакитне і тихе, що білі снігові вершини гір в ньому відображаються, як у дзеркалі. А тобі подобається? – запитав він попутника.

— Нічого особливого, - відповіла людина з холодним серцем, - просто величезна калюжа води. А сніг я і в минулому році бачив.

— Але, може бути, ти відчуваш як тут чисте, прохолодне і свіже повітря, яке хочеться вдихати на повні груди, - запитала людина з гарячим серцем.

— Ну ось ще, придумав. Повітря скрізь однакове, що в місті, що в лісі, що в горах, - заперечила людина з холодним серцем.

Так довго йшли по лісах і горах людина з гарячим і людина з холодним серцем в пошуках щастя і краси, поки не зустрілася їм печера в якій жив мудрий і добрий старий-відлюдник. Старий жив далеко від людей і був дуже бідний, але радо прийняв гостей і запросив їх обідати до столу. Але на столі стояв лише глечик з прохолодною джерельною водою і лежав свіжоспечений ще теплий хліб. Людина з гарячим серцем, сівши за стіл, з радістю вдихнув запах хліба, здивувався чистоті і надзвичайному смаку води і подякував старого за скромну їжу, а людина з холодним серцем, скривившись, спробував хліб з водою і залишився їжею незадоволений.

Після обеду старий дізнався у подорожніх, що вони шукають щастя, і сказав їм обом: «Один з вас вже давно знайшов щастя, а іншому ще довго доведеться своє щастя шукати. Ключ до щастя в наших серцях. Щасливий той, чие гаряче відкрите серце легко відчуває красу і радісно відгукується на неї. Але тому, хто не помічає красу навколо себе, хто не дає своєму серцю радіти красі, тому дуже важко знайти щастя в житті. Щастя намагається обійти стороною тих, хто серцем холодний».

Так дізналися людина з гарячим і людина з холодним серцем, що щастя не за горами, не в багатствах і королівських палацах заховано, а всередині кожної людини знаходиться. Але знайти його можна лише маючи в грудях гаряче серце, що радіє красі.

Обговорення: Спілкування с прекрасним дарує нам спокій і захват, відчуття щастя і бажання створювати прекрасне. Розкажіть, який казковий герой вам найбільше сподобався? Чому?

Вправа 7. Розвиток креативності.

Мета: освоїти навички продуктивного мислення

Поняття латерального мислення. Едвард де Боно підрозділив мислення на вертикальне і латеральне. Вертикальне мислення логічне і прямолінійно. Латеральне мислення – це спосіб міркування навколо завдання.

Приклад завдання на латеральне мислення. Давним-давно, коли боржника, який не повернув гроші вчасно, могли запросто посадити в тюрму, один купець в Лондоні мав нещастя заборгувати лихваря величезну суму грошей. А старий потворний лихвар полюбив прекрасну юну дочку купця. І він запропонував угоду, сказавши, що простить купцеві його борг, якщо той віддасть йому дочку. Купець і його дочка прийшли в жах від такої пропозиції. Тоді підступний лихвар вирішив надати їх долю провидінню. Він сказав, що покладе в мішок один чорний і один білий камінь, а дівчина повинна буде витягнути один з них. Якщо камінь виявиться чорним, вона стане дружиною лихваря, а її батькові буде прощений весь його борг; якщо ж білим, то вона залишиться з батьком, а йому борг все одно проститься. Якщо ж вона відмовиться витягувати камінь, її батько буде кинутий у в'язницю, а їй самій доведеться голодувати. Купець, якому нічого іншого не залишалось, неохоче погодився. Всі разом вони вирушили в сад купця, до доріжки, яка посипана камінням. Лихвар, нагнувшись, став вишукувати камені потрібного кольору. Дівчина, від страху стала більш спостережлива, хоча і розмовляла в цей час з батьком, помітила, що лихвар поклав в мішок два чорних каменю. Потім він запропонував дівчині витягнути камінь і тим самим вирішити свою долю і долю батька.

Вертикальне рішення задачі. Дівчині потрібно або пожертвувати собою або викрити шахрая в обмані.

Латеральне рішення задачі. Дівчині потрібно зобразити незручність і, витягуючи камінь, впустити його на доріжку. А потім, звернувши на лиходія безневинний погляд, запропонувати визначити колір загубленого каменю, подивившись, який же залишився. Ну, а оскільки залишився чорний камінь, то лихварю нічого не залишається, як або визнати, що дівчина витягла білий камінь, або що він шахрай.

Обговорення завдання. Як Ви думаєте, які переваги дає спосіб латерального вирішення завдань? Заслуховування всіх учасників.

Вправа 8.

Інструкція: учасникам пропонується послухати наступну казку

«Легенда о музице».

Жив злий і жорстокий хан, якого боялися всі. Цей тиран любив лише свого сина і всіляко його оберігав. А юнак дуже любив полювати, не дивлячись на всі застереження батька про те, що це дуже небезпечне заняття. І одного дня, відправившись на полювання без слуг, хлопець не повернувся. Засмучений правитель послав своїх слуг на пошуки сина із словами про те, що залле глотку розплавленим свинцем тому, хто принесе сумну звістку. І пішли слуги в жаху шукати сина, і знайшли його розтерзаного диким вепром під деревом. Але завдяки раді конюха, слуги узяли з собою мудрого пастуха, який зробив музичний інструмент і зіграв на нім ханові сумну мелодію, в якій було зрозуміле без слів про смерть сина. А правителеві нічого не залишалося зробити, як залити розплавленим свинцем в отвір деки цього інструменту.

Обговорення: чи являється вчинок пастуха прикладом латерального мислення?

Вправа 9. Завдання для Попелюшки [97, с.16].

Мета: розвиток абстрактного мислення.

Інструкція: Всі Ви добре знаєте казку про Попелюшку. Звичайно ж Попелюшка гідна щастя. Але її щастю перешкоджає зла мачуха зі своїми дочками. Правильне рішення цього завдання допоможе Попелюшці швидко впоратися із завданням мачухи. Використовуючи приклади латерального рішення попередніх задач, спробуйте вирішити таке завдання-казку.

Завдання для Попелюшки

Мачуха, їдучи на бал, дала Попелюшці мішок, в якому були перемішані мак і просо, і веліла перебрати їх. Коли Попелюшка їхала на бал, вона залишила три мішки: в одному було просо, в іншому-мак, а в третьому –

ще не розібрана суміш. Щоб не переплутати мішки, Попелюшка до кожного з них прикріпила по табличці: «Мак», «Просо» і «Суміш».

Мачуха повернулася з балу першої і навмисне поміняла місцями все таблички так, щоб на кожному мішку виявилася неправильна напис. Учень Феї встиг попередити Попелюшку, що тепер жодна напис на мішках не відповідає дійсності. Тоді Попелюшка дістала тільки одне-єдине зернятко з одного мішка і, подивившись на нього, відразу здогадалася, де що лежить.

Як вона це зробила?

Обговорення: При труднощі в рішенні дається наступна підказка: подумайте, чи можна взяти зернятко з мішка, на якому написано «Мак».

Вправа 10. «Дивися в корінь» [12, с.74].

Мета: розвиток абстрактного мислення.

Інструкція: Доберіть до прислів'їв фрази або інші прислів'я, схожі за змістом. Поясніть переносний зміст прислів'їв:

Що посієш, те й пожнеш	Яблоко від яблуні недалеко
Не зробивши діла – не хвались	падає
Ситий голодного не розуміє	Гречана каша сама себе
	хвалить
Не хвали день до вечора	Як дбаєш, так і маєш
Чорна корова, а біле молоко дає	Чого людина хоче, про те і
	хлопоче
Як гукнеш, так і відгукнеться	Червиве яблуко раніше
	падає
Голодній кумі хліб на умі	Не кажи гоп, поки не
	перескочиш
Рука руку миє Які батьки,	Не дивись на людину, а
таки й діти	дивись на її діло
	Кому що, а курці просо
Мило сіре, та миє біло На добрій	

землі, що не посієш, те й вродить
 Батько – рибалка,
 то й діти в воду дивляться

Обговорення: Що таке прямий і переносний сенс?

Домашнє завдання. «Ще раз про вислови» [12, с.74].

Мета: гармонізація мислення.

Інструкція: В якому розумінні вживають такі вислови? До кожного вислову підберіть приклад зі свого життєвого досвіду.

Заяча душа. Золоті руки. Кам'яне серце. Тяжка людина. Вовчий апетит.
 Глухий степ.

Заняття 5

Тема 5. Гармонізація мови.

Вправа 1. Психологічна розминка з елементами дельфінотерапії.

Релаксаційна вправа «Факти про дельфінів» [369].

«Факти про дельфінів»

Ці дивовижні факти з життя дельфінів узяті з книги М.Симмондса «Кити і дельфіни».

Дельфіни в Стародавній Греції вважалися "священною рибою" і їх вбивство каралося стратою. Дельфіни славляться веселим характером і високим інтелектом. Мозок дельфінів має таку же вагу, як і у людини. Дельфіни не є рибами. Вони належать до ссавців. На волі дельфіни можуть жити до 50 років.

Дельфіни дихають повітрям через спеціальний отвір - дихало. Живуть дельфіни зграями і допомагають один одному під час небезпеки. Є багатократні свідчення очевидців, коли дельфіни рятували тонучих людей. Дельфіни люблять змагатися в швидкості із зустрінутими кораблями і можуть розвивати швидкість більше 30 кілометрів з годину. Вони можуть підстрибувати на висоту близько шести метрів.

Живляться вони рибою, в день середній дельфін може з'їсти близько 13 кг риби. Середній дельфін важить близько 40 кг.

Вправа 2. Колечко. Пальчикова гімнастика [220].

Мета: гармонізація мовлення, мислення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: З'єднайте в кільце з великим пальцем послідовно вказівний, середній, безіменний, мізинець в прямому і в зворотному порядку. Вправа виконується кожною рукою окремо, а потім двома руками разом. Кількість повторень 8-10.

Вправа 3. Таємниця Злюки і Калюки [6].

Мета: розвиток вищих емоцій, мови, моральності.

Інструкція: Злі думки сусідять з поганим настроєм і самопочуттям. Наступна казка показує нам наскільки важливо дбайливо ставитися один до одного. Людина з добрими думками і добрими почуттями часто успішна і здорова, і навпаки, злі думки поступово руйнують саму людину. Отже, уважно слухаємо наступну казку.

«Таємниця Злюки і Калюки»

Літали серед людей два поганих і ненажерливих приятеля: Злюка і Колюка. Не можна було їх побачити, але відчутти їх міг кожен. Варто було людині трішки розсердитися, як два приятеля тут як тут. Злюка вмів швидко вселяти людям різні злі і нехороші думки. А Колюка думати зовсім не любив і не вмів. Але, зате він знав, як вчасно підказати всякі колючі, бридкі і грубі слова, щоб людина тут же їх згадала.

Багато було шкідливої роботи у цих нехороших приятелів. До всіх сердитих і розлючених дорослих і дітей потрібно було встигнути прилетіти, думки злі підказати, так погані, грубі слова нагадати. А вже що потім буде з людьми, їх зовсім не цікавило.

Подобалася Злюке і Колюке їх жахлива робота. Де вони ні з'являться, усюди лайка і сварки між людьми починаються, так поганий настрій у всіх робиться. А приятелям тільки цього і треба. Навіть весело їм було дивитися, як люди з їх допомогою сваритися починають, а потім довго зляться і пробачити один одного не можуть.

У злих приятелів була одна особливо важлива таємниця, яка трималася під найсуворішим секретом. Найбільше на світі Злюка і Колюка боялися тільки одного: що коли-небудь люди дізнаються їх таємницю.

Один раз вже дуже сильно повеселилися і наїлися Злюка і Колюка. Почули вони, що два хлопчика-першокласника в одній школі ніяк не можуть поділити між собою шматочок парти. Кожен розставляє свої лікті ширше і норювить, щоб у сусіда менше місця залишилося. Прийнялися відразу Злюка і Колюка за свою звичну роботу. Спочатку Злюка підказав обом першокласникам злі думки, а потім Колюка допоміг їм придумати всякі лайки та образливі колючі слова. Так здорово попрацювали Злюка з Колюкою, що після уроку на перерві аж цілих десять хвилин, забувши про ігри та веселощі, першокласники щосили лупили один одного кулаками і портфелями. Під кінець перерви обидва забіяки голосно плакали. Їм обом було боляче, вони забруднилися і порвали свій одяг, вчитель викликав їх батьків в школу і на додачу до всього у кожного після цієї бійки ще дуже довго залишався поганий настрій.

— Ось здорово ми з тобою попрацювали і поїли, - сказав Колюка Злюці.

— А все через якогось маленького і непотрібного нікому шматочка парти.

Але з деяких пір роботи і їжі у Злюки з Колюкою стало набагато менше. А всьому виною був один дуже розумний вчений, який розкрив їх страшну, ретельно приховану від людей таємницю. Багато років учений працював у лабораторії, вивчав людей, виробляв різні дослідження. І врешті-решт йому вдалося розкрити секрети злих слів і поганих думок. Відразу ж про всі свої відкриття вчений розповів людям.

Виявилось, що кожна погана думка і кілке грубе слово невидимо забирають силу і здоров'я у злобної і сердитої людини. Навіть коли людина начебто непомітно сердиться і не сильно злиться, то знайте, - сказав учений людям, - він приносить себе велику шкоду і годує в цей момент своїми силами різних невидимих Злюк і Колюк, які цьому тільки раді. Багато з людей

повірили словам вченого і постаралися свої думки і слова зробити добрішими і кращими. Але були і ті деякі, які до сих пір не вірять словам вченого і, сердячись, віддають багато свого настрою, здоров'я і сил на корм вічно голодному Злюці і ненажерливому Колюці. І ви теж подумайте, може, зовсім не варто їх годувати?

Обговорення: Як ви вважаєте, злі думки і злі слова є причиною нездоров'я, невдач і поганого настрою? Чи згодні ви з твердженням, що вміння правильно і доброзичливо вибудовувати діалог з оточуючими – запорука успіху.

Вправа 4. Гармонізація мови [207].

Мета: розвиток мови, дикції, артикуляції.

Інструкція: Зараз ми з вами спробуємо за допомогою маленької скоромовки освоїти навички красивої мови. Для цього при читанні спробуйте за допомогою виразної інтонації передати настрій героя. Уявіть себе на сцені актором і прочитайте наступну скоромовку так, щоб Вас заслухувались глядачі.

«Марічка і звичка»

У Марічки гарна звичка –

Любить все робить Марічка:

Полежати,

Потім сісти,

Потім булку з медом з'їсти.

Потім трішечки поспати

Та на гулі вийти з хати...

Роботяща в нас Марічка

Тільки дивна в неї звичка.

Обговорення: З якими труднощами Ви зустрілися при виконанні цього завдання? На що необхідно звернути увагу, щоб Ваша мова стала виразною. Визначаємо переможця.

Вправа 5. Притча о житті – о цінности життя [170, с.105].

Мета: розвиток уявлень про свої можливості, образної уяви, творчої фантазії.

Інструкція: Притчі, як і казки наповнені глибоким сенсом. Вони учать нас любити життя, вирішувати свої проблеми і налаштовують на хвилю самоудосконалення. Прослухайте притчу «Мудрість Сократа».

«Мудрість Сократа».

Якось один мудрець, стоячи перд своїми учнями, зробив наступне. Він узяв велику скляну судину і наповнив її по самі вінця великими каменями. Виконавши це, він запитав учнів, чи повна судина. Всі підтвердили, що повна.

Тоді мудрець узяв коробку з дрібними каменчиками, висипав її в судину і кілька разів легенько струсив її. Каменчики розкотилися в проміжки між великими каменями і заповнили їх. Після цього він знову запитав учнів, чи повна судина тепер. Вони знову підтвердили факт – повна.

І, нарешті, мудрець узяв з столу коробку з піском і висипав його в судину. Пісок, звичайно ж, заповнив останні проміжки в судині.

Тепер, - звернувся мудрець до учнів, - я хотів би, щоб Ви змогли розпізнати в цій судини своє життя.

Крупні камені втілюють важливі речі в житті: ваша сем'я, ваша улюблена людина, ваше здоров'я, ваші діти – ті речі, які, навіть не будь всього іншого, все же зможуть наповнити ваше життя. Дрібні камінчики представляють менш важливі речі, такі як, наприклад, ваша робота, ваша квартира, ваш будинок, або ваша машина. Пісок символізує життєві дрібниці, повсякденну метушню. Якщо ж Ви наповните вашу судину спочатку піском, то вже не залишиться місця для крупніших каменів.

Також і в житті – якщо Ви всю вашу енергію витратите на дрібні речі, то для великих речей вже нічого не залишиться.

Тому звертайте увагу, перш за все, на важливі речі – знаходите час для ваших дітей і коханих, стежите за своїм здоров'ям. У Вас залишиться ще досить часу для роботи, для будинку, для святкувань і всього іншого. Стежите

за вашими великими каменями – лише вони мають ціну, все інше – лише пісок.

Обговорення: Про що говориться в цій притчі? Чи умієте Ви виділяти головні завдання у своєму житті?

Вправа 6. Риба для миркування [170, с.90].

Мета: розвиток мовлення, мислення, уяви.

Інструкція: учасникам пропонується «зловити рибу» - витягнути картку з кошика, прочитати початок речення і закінчити його своїми власними словами.

Речення на картках:

Найбільший страх – це...

Я не довіряю людям, які...

Я серджуся, коли...

Я не люблю, коли...

Мені сумно, коли...

Коли я сперечаюся...

Коли на мене підвищують голос,я...

Найсумніше для мене...

Людина вважається невдахою, якщо...

Мені нудно, коли ...

Я відчуваю невпевненість, коли...

Обговорення: Які відчуття Ви переживали, закінчую речення? Дійсно, кожен з Вас відчував почуття страху, невпевненості, неуспіху. Напевно, траплялося, що Ви були ображені, у Вас був поганий настрій або на душі сумно, або Ви просто нудьгували. У цей момент кожному хочеться мати підтримку і захіст. З давніх часів люди створювали для себе талісмани і обережи. Сьогодні ми з Вами постараємося не тільки граматично правильно вибудовувати речення, а також створити підтримку для себе.

Вправа 7. Вчимося думати [12, с.91].

Мета: розвиток мислення, мови, навичок грамотно вибудовувати речення.

Інструкція: Подумайте і дайте відповідь на наступні питання:

— Під час залізничної катастрофи найбільше жертв буває в останньому вагоні. Прийнято рішення, щоб у поїзді не було останнього вагона. Чи правильно прийнято рішення?

— В Марії волосся світліше, ніж у Софії, і темніше, ніж у Надії. У кого найтемніше волосся?

— Півень залетів у сусідній двір і зніс там яйце. Між сусідами виникла суперечка, чиє яйце. Що ви думаєте з цього приводу?

Обговорення:

Вправа 8. Гра-конкурс «Мистецтво компліменту».

Мета: освоїти навички мовного етикету.

Знайомство з мовним етикетом. Перш ніж провести конкурс, ми з Вами ознайомимося з такими поняттями мовного етикету, як похвала, схвалення і комплімент.

Похвала – хороший відгук про чий-небудь вчинок. Схвалення – позитивний відгук про чий-небудь вчинок в складній ситуації вибору. «Компліменти відрізняються від схвалення і похвали тим, що підкреслюють якусь рису характеру або загострюють увагу на зовнішності, деталях одягу» [160, с.67].

Вдалих комплімент може підняти людині настрій, а невмілий – скривдити її. Вдалих комплімент підкреслює тільки позитивні риси характеру людини. Роблячи комплімент не потрібно перебільшувати достоїнства співрозмовника, а також не можна одночасно робити комплімент і критикувати людину.

Пояснюючи правила мовного етикету, психолог наводить приклади вдалих і невдалих компліментів; а також пояснює в яких ситуаціях компліменти потрібні.

Інструкція: Розбийтеся на пари і спробуйте зробити один одному компліменти. Уявіть, що Ви довго не бачили один одного після канікул і звернули увагу, що друг (подруга) добре виглядає: виріс, стильно одягнений, зогорілий.

Обговорення: Чи сподобався другу Ваш комплімент? Назвіть правила вдалого компліменту. Визначаємо переможця.

Вправа 9. Розповідь по сюжетній картині.

Мета: розвиток монологічного мовлення, аналітичного мислення, творчих здібностей, виховання вищих почуттів.

Інструкція: Уважно розгляньте на екрані картину. (Див. додаток Д.7).

Опишіть сюжет картини видатного художника В.А. Тропініна «Мереживниця». Спробуйте виділити істотні деталі портрету, які допоможуть розкрити внутрішній світ героїні, її настрій, любов до простої праці. Спробуйте описати майстриню на картині так, щоб людині, яка незнайома з творчістю художника, захотілося побачити його полотна.

Обговорення: Чия розповідь Вам сподобалася найбільше? Визначаємо переможця.

Вправа 10. Гра-конкурс «Пізнавальна хвилинка».

Мета: розвиток мислення, мовлення, сприйняття; естетичний розвиток особистості.

Знайомство з акровіршем.

Перш ніж приступити до конкурсу, ми з Вами не лише коротко ознайомимося з поняттям *акровірш*, але і побачимо, як ця літературна форма представлена в творчості талановитого українського поета Леоніда Івановича Глібова.

Акровірш – це «вірш, у якому перші літери рядків утворюють слово або речення» [47, с. 18]. Акровірші розраховані на зорове сприйняття тексту. Ознайомтеся з цією літературною формою на прикладі акровірша Л.І. Глібова «Хто сестра і брат?» .

Хто сестра і брат?

«Глянь на мене, вітрику, чи гарно прибралась?

Рано до схід сонечка росою вмивалась,

Є у мене листячко, пахучії квіти,

Чому ж мені, вітрику, ой чом не радіти?

Краще в полі нашому над мене немає,

Аж до моря славонька про мене літає,

Із моєї сипанки смачна страва буде,

Поливку і маслечко дадуть добрі люде!»

«Рівна, сестро милая, нам доля з тобою, -

Обізвався братичок десь за бороною. —

Скрізь по людях склалася і про мене слава,

Он і в полі, вітрику, кипить моя страва».

Акрівірші відомі з часів античної поезії.

Існує три види акрівіршів: акрівірш-присвячення, акрівірш-ключ і акрівірш-шифр. Акрівірш-ключ використовується для створення загадок.

Л.І. Глібов дуже любив дітей і створив для них близько 100 байок, 54 загадки з відгадками і 14 акрівіршів. В художньому відношенні твори поета можуть бути оцінені надзвичайно високо і не поступаються кращим творам в європейській літературі. Зараз ми не лише проведемо гру-конкурс, але і ознайомимося з поезією Л.І. Глібова.

Інструкція: Візьміть папір і ручку. По команді «Почалі» на екрані будуть представлені одночасно 4 акрівірша-загадки поета. Ваша задача написати відгадки. Переможе той, хто усіх швидше виконає завдання.

Хто вона?

Лиха зима сховається,

А сонечко прогляне,

Сніжок води злякається,

Тихенько тануть стане, -

Іздалеку бистренько

Вона до нас прибуде,

Кому-кому любесенько,
А дітям більше буде.

Хто баба?
Сидить хитра баба, аж на версі граба.
«Ой не злізу! – дурить діток баба.
Вловить мені тую курочку рябую,
А я подарую грушку золотую».

Що за птиця?
Між людьми, як пташка в'ється,
У людей і їсть, і п'є;
Ходить Старець, просить, гнеться,
А у неї всюди є.

Хто хвастає?
«Я таке, що всякий знає,
Бо на мене світ увесь
Ласо дуже поглядає», -
Обізвався хтось і десь.
«Кращі, може, є від тебе, -
Одмовля чийсь голосок,-
Приманюють до себе
Гарні очі і роток.
Роздивися, милий друже,
У кого краса видніш,
Шелестиш про себе дуже,
А мене кохають більш».

Обговорення: Що Ви знаєте про акровірши? Які труднощі виникли у Вас при виконанні завдання? Визначаємо переможця.

Домашнє завдання. Вправа «Закінчи казку» [180].

Мета: розвиток уміння вибудовувати сюжет, активізація словникового запасу, гармонізація когнітивних психічних процесів.

Інструкція: Напишіть продовження наступної казки.

У одного короля були три дочки. Старші дочки були красиві, удачливі і улюблені батьком. А молодша не славилася красою, і в справах їй не таланило. Батько не приділяв їй уваги, і вона почувала себе дуже самотньою. І ось одного разу...

Заняття 6

Тема 6. Гармонізація пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, уяви.

Вправа 1. Психологічна розминка з **елементами дельфінотерапії**.

Релаксаційна вправа «Ще одна легенда про дельфінів». [370].

Ще одна легенда про дельфінів

Місто Дельфи - це символ Древньої Греції. Розкопки показують, що вперше, Дельфи були заселені в 15 столітті до нашої ери. Сьогодні тут розташований сучасний курорт і археологічний заповідник. Археологічний заповідник Дельфи включений в список Всесвітньої спадщини. Головна пам'ятка міста – Святилище Аполлона. Як і в давнину, сюди стікається народ зі всього світу.

Згідно із старогрецькою легендою, це місто назване на честь дельфіна і старогрецького бога Аполлона. Дельфіна відвіку вважали покровителем моряків і судноплавства.

Аполлон - бог сонця і покровитель витончених мистецтв міг приймати подобу дельфіна. Одного дня Аполлон в морі побачив кораблі моряків Криту, яки збились з курсу. Аполлон в образі дельфіна супроводжував їх до самого берегу. На місці, де пристав корабель було засновано місто Дельфи.

Греція – епіцентр всієї західної культури. У «Іліаде» старогрецького поета Гомера говориться, що цар Мінос заснував культ Аполлону Дельфійського на згадку про допомогу дельфінів, які вели його кораблі з

Криту до Греції. Легенди свідчать, що найбільш жваві морські дороги тих часів, так звані «стежки Аполлона», проклали дельфіни.

Вправа 2. Презентація «Подорож до Кани Галілейської»

Мета: розвиток світогляду, духовно-моральне становлення особистості.

Інструкція: Зараз ми з Вами зробимо захоплюючу подорож до Кани Галілейської. Галілея знаходиться в північній частині Ізраїлю. Це святе місце з древньою історією, де багато гір, долин і лісів. І дуже багато що тут пов'язано з історією християнства. Сьогодні Кана – це місце, яке відвідує величезна кількість християн, особливо подружніх пар. Кана Галілейська – це містечко, де Господь створив Своє перше чудо, втіливши воду у вино. Вино, створене Христом з води для сільського весілля в Кані було чистим виноградним соком.

Чудо перетворення Ісусом води в вино – це не тільки явище милосердя бідним нареченим, воно виконане найглибшого символізму. У Святому Письмі вино має кілька символічних значень. Вино має кольор крові і нагадувало про жертву, а як напій, що бадьорить, було символом радості і любові.

У Кані зараз є п'ять різних церков. З них найстаріша православна церква Першого Чуда була заснована тут в 1885 році греками. Вона називається також Церква Вінчання і за переказами побудована на місці подій, описаних в Євангелії. Дві вежі символізують самих наречених, а купол над їх головами – це шлюбний союз. У церкві знаходиться християнська святиня – глечик, в якому колись вода перетворилася на вино. Вважається, що шлюб, укладений у цьому храмі, найщасливіший і найнадійніший. З часу створення Першого Чуда християнський шлюб набуває особливо високого значення, як нерозривна і благословенна єдність чоловіка і дружини у Христі в духовному плані.

Учасникам пропонується прослухати євангельську розповідь [115, с.21].

«Брак В Кані Галілейській»

Друзі покликали Ісуса, Його учнів і Діву Марію на весілля. Бенкет йшов вже декілька днів. Музиканти грали на арфах і сопілках і били в бубну. Гості

танцювали і голосно співали. Наречена була прекрасна, і наречений не зводив з неї очей.

Як раптом нареченому тихенько передали, що вина більше немає. Час був пізній, і всі лавки давно закрилися. Що ж робити?

Діва Марія сказала Ісусу:

— Дивись, у них скінчилося віно.

І веліла слугам:

— Зробіть все, що накаже вам Мій Син.

У дворі будинку стояли водоноси – великі кам'яні судини. Ісус сказав:

— Наповніть їх водою.

І слуги почали носити воду. Відро за відром. Незабаром судини наповнилися.

— Тепер зачерпніть і дайте спробувати старості, - сказав Господь.

Та тільки-но розпорядник бенкету зробив перший ковток, як закричав:

— Ніколи, ніколи в житті я не пив такого смачного віна! Що ж ви не подавали його так довго?

Тільки Матір Божа, учні та кілька слуг знали, що Господь створив велике чудо – перетворив воду в солодке вино.

Обговорення: В книзі Джойс Майер «Дивіться в майбутнє з надією» описані правила позитивного мислення, які можуть змінити Ваше життя на краще. За допомогою позитивного мислення розквітають кращі якості нашої душі. В людському житті можуть відбуватися чудеса, якщо мислити позитивно. Ось три основних правила позитивного мислення:

— почніть бачити краще в усьому;

— продовжуйте йти вперед;

— вірте і сподівайтесь на краще [334].

Що Вас найбільше вразило в цій розповіді? Що таке чудо? Чи вважаєте Ви проявом дива своє народження? Що таке позитивне мислення? Як бути щасливим за допомогою позитивного мислення?

Вправа 3. «Чотири свічки» [49, с.27].

Мета: розвиток морального світогляду, вдосконалення і гармонізація пізнавальних процесів і емоційно-вольових процесів.

Інструкція. Доброчесності – найцінніші якості нашої душі. Усі Ви знаєте про такі доброчесності як, віра, надія, любов, справедливість, помірність, розсудливість, стійкість. Без них неможливо творити Добро на Землі. Зараз ми ознайомимося з наступною притчею про доброчесності.

Чотири свічки

Чотири свічки спокійно горіли і потихеньку танули. Стояла така тиша, що було чути, як вони розмовляють.

Перша сказала:

—Я —Спокій... На жаль, люди не уміють мене зберігати. Думаю, мені не залишається нічого іншого, як згаснути!

І вогник цієї свічки згас.

Друга ледве чути промовила:

—Я —Віра... На жаль, я нікому не потрібна. Люди не хочуть нічого слухати про мене, тому мені немає сенсу горіти далі.

Ледве вона заговорила, подув легкий вітерець і загасив свічку.

Третя свічка засмутилася:

—Я —Любов... У мене більше немає сил підтримувати свій вогник. Люди не цінують мене і не розуміють. Вони ненавидять навіть тих, хто їх любить найбільше – своїх близьких, - сказала вона і згасла.

Тоді четверта свічка вимовила:

—Поки я горю, завжди можна запалити і інші три свічки. Адже я – Надія.

Обговорення: Які Ви знаєте доброчесності? Про які доброчесності говориться в притчі?

Вправа 4. Казка про милостиву долю [218].

Мета: розвиток морального світогляду, вдосконалення і гармонізація пізнавальних процесів, усвідомлення свого життєвого призначення.

Інструкція: учасникам пропонується прослухати казку.

«Казка про милостиву долю»

Зростали два дерева: молодих і красивих.

Вечорами вони шептали про долю.

— Я виросту високим і розкидистим, - говорило одне. - У мене у вітках оселяться птиці. У моїй тіні ховатимуться олені і зайці. Я першим зустрічатиму сонячні промені і уранішній вітерець. Мине час, і мене оточить поросль моїх дітей. Вони будуть такі маленькі і чудові...

— Ні, говорило інше, - зростати страшно. Взимку б'ють морози, влітку сушить сонце. Цілий день труді коріння, жени воду вгору, годуй листя. Ні, хай краще за мене візьмуть дроворуби, а потім тесляр виточить з мене що-небудь прекрасне. Я лежатиму на оксамитовій подушці...

І що б ви думали? Прийшов бородатий дроворуб і зрубав друге дерево. Частина його спалили в печі, а із ствола тесляр зробив різьблену шкатулочку. І довго шкатулка лежала на оксамитовій подушці, зберігаючи в собі сережки, намиста і дорогі духи. Потім розсохлася потихеньку, замочок зламався. Шкатулку віддали дітям, вони її швидко доламали і викинули. Десь на дворі валялися її скіпочки до зими, а там вже - запитай у вітру! Вітер стане запитувати дерева в лісі, і одне з них - те, що було колись першим деревцем, - розповість, що ворони звили на нім гніздо, вбудувавши в стінки скіпочки старої шкатулки, як подружки взнали один одного і здивувалися милостивій долі.

Вони досягли своїх цілей, а ви досягнете своїх.

Обговорення: Чи потрібно боятися життєвих труднощів?

Вправа 5. «Клішня краба» [204, с.136].

Мета: гармонізація мовлення, мислення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: Уважно дивіться на кисті моїх рук і повторюйте за мною. Струсіть і розслабте руки, неначе Ви струшуєте з них воду. Середній палець накладається і затискає вказівний, безіменний кладеться на середній, а

мізинець на безіменний. Поза утримується 10-20 секунд. Після виконання правою рукою те ж виконаєте лівою, а потім - двома руками одночасно.

Вправа 6. «Гра-задача» [356].

Мета: розвиток абстрактного і творчого мислення.

Інструкція: Є хороше прислів'я: справа мастера боїться. Керуючись цим принципом, ніколи не бійтеся братися за рішення проблем і завдань. Вірте в себе. Уважно слухайте умову завдання.

Перед Вами книга і аркуш паперу. За допомогою аркуша паперу утримайте книгу в горизонтальному положенні на відстані декількох сантиметрів над поверхнею столу.

Обговорення: Креативне рішення завжди нестандартно. Давайте разом поміркуємо, як це зробити. Заслуховування усіх учасників.

Один з можливих варіантів відповіді: потрібно акуратно розірвати аркуш паперу на чотири однакові частини, згорнути кожен частину в щільну трубочку і встановити книгу на цих чотирьох підпорах.

Вправа 7. «Дотягнися до зірок» [159, с.124].

Мета: гармонізація емоційно-вольових процесів, підвищення самооцінки, розвиток творчого мислення уяви.

Інструкція. Встаньте зручніше, закрийте очі. Зробіть три глибокі вдихи і видихи. Уявіть собі, що над головою небо, усяпане зірками. Знайдіть найяскравішу зірку. Вона – це Ваше бажання і мрія стати ким-небудь, або мати що-небудь.

Тепер розплющте очі і протягніть руки до неба, щоб дотягнутися до своєї зірки; старайтеся щосили і Ви обов'язково зможете дістати рукою свою зірку. Зніміть її з неба і дбайливо покладіть перед собою в красивий кошик.

Обговорення: Чи вдалося Вам дістати Вашу зірочку, тобто здійснити своє бажання? Чи важлива віра в себе при здійсненні заповітного бажання? Заслуховування усіх учасників.

Вправа 8. «Красиві руки і очі» [130, с.91].

Мета: розвиток абстрактного і творчого мислення, мови, уяви.

Інструкція. На екрані Вам будуть продемонстровані слайди із зображеннями різних рослин і тварин. На одному слайді – одно зображення рослини або тварини. Кожному з Вас по черзі пропонується уважно подивитися на слайд і назвати якомога більше ознак, по яким цю рослину або тварину можна назвати красивою. Наступний учасник працює з іншим слайдом. Той, хто помітить і перерахує більше п'яти ознак прекрасного у зображенні, отримує один бал.

Потім кожен учасник знову повертається до свого слайду. Кожен розповідає про усе красиве, що його руки можуть зробити для той або іншої рослини або тварини. І знову отримує один бал за розповідь.

Обговорення: Визначаємо переможців. Найкрасивіші очі у того, хто уміє помічати прекрасне у природі. Найкрасивіші руки у того, хто може зробити цю рослину або тварину ще прекрасніше.

Вправа 9. «Могутність» [180, с.144].

Мета: гармонізація емоційно-вольових процесів, підвищення самооцінки, розвиток творчого мислення, уяви, мови.

Інструкція. Могутній – означає дуже сильний і впливовий. Основу людської могутності складають уміння. Чим більше чоловік уміє і знає, тим він могутніший. Він може творити, створювати нове. Така людина будь-які справи доводить до кінця, ніколи не опускає руки, завжди готова вчитися новому.

А тепер представте себе сильними. Ви стаєте ще сильніше. Візьміть листок паперу і закінчіть не менше десяти висловлювань, які розпочинаються із слів «Я можу...».

Обговорення: Заслуховування усіх учасників. Чи доводите Ви свої справи до кінця? Чи цікаво Вам дізнаватися щодня щось нове? Чи подобається Вам почувати себе упевненими в собі і сильними?

Вправа 10. «Чим ми прекрасні» [130, с.169]. Вправа виконується з музичним супроводом.

Мета: гармонізація емоційно-вольових процесів, підвищення самооцінки, розвиток творчого мислення, уяви, мови.

Інструкція. Закрийте очі і сядьте зручніше. Представте себе на казковій поляні. Над поляною літає птах Краси. Він учить людей знаходити один в одному усе прекрасне: красиві очі, волосся, добрий характер. Птах торкається Вас своїм крилом і Ви бачите те, що раніше не помічали.

А тепер розплющте очі і уважно подивитесь один на одного.

Обговорення: Розкажіть, що прекрасного Ви помітили у своїх друзях. Чому прекрасному Ви хотіли б у них навчитися. Заслуховування усіх учасників.

Домашнє завдання.

Інструкція. Запам'ятате, які цінності відносяться до вічних.

До вічних цінностей відносяться добро, благородство, гідність, краса, совість, віра, надія, істина, свобода, любов. Як Ви думаєте, яку роль ці цінності грають в житті людини?

Заняття 7

Тема 7. Розвиток творчих умінь.

Вправа 1. Психологічна розминка з елементами дельфінотерапії. Пізнавально-релаксаційна вправа «Натхнення» (з музичним супроводом).

Вправа 2. Легенда про щастя

Мета: усвідомлення життєвого призначення.

Інструкція: учасникам пропонується послухати легенду М. Золотницького про щастя [75].

«Легенда про щастя»

Стверджують, що в золотистому, щільно стуленому пуп'янку тюльпана було поміщено у свій час людське щастя і що ніхто ніяк не міг дістатися до нього, хоча намагалися всіма способами: хто – силою, хто – хитрощами, хто – заклинаннями. І йшли до тієї квітки старі й молоді, здорові й каліки, йшли царі

зі шляхетним почтом і жебраки з торбами, ішли багатії – марнотрати й злидарі без шеляга за душею. Натовп біля квітки збирався і згодом розходився ні з чим – щастя не давалося їм в руки.

Та ось одного разу луками, де росла ця квітка, ішла натомлена тяжкою працею бідна жінка. Бліда, стомлена йшла вона, вела за руку свого маленького сина, як раптом помітила здалека золотистий пуп'янок, про який так багато чула. Вона не подумувала, звичайно, його розкривати, вона знала, що це абсолютно неможливо, але їй хотілося лише поглянути на квітку, яка містила в собі те щастя і тіні якого вона у все своє життя не бачила і про яке зітхала не раз у важкі хвилини життя.

Вона потихеньку, потихеньку, із завмиранням серця наближалася до нього... як раптом її хлопчик, побачивши блискучий пуп'янок, вирвався з рук і з гучним сміхом, розмахуючи руками, кинувся до квітки. І сталося диво! Тієї самої миті пуп'янок розкрився сам собою. Те, ще не вдавалося зробити ні силою, ні хитрощами, зробив веселий безтурботний сміх дитини – дійсно єдина пора всього нашого життя, коли проглядає тимчасово справжнє щастя.

Обговорення: про що ця легенда? Яка основна думка тексту? Що Вас найбільше вразило в цій легенді? Що таке щастя? Як бути щасливим?

Вправа 3. Десять помічників тітоньки Зеленої Води [82].

Мета: розвиток самосвідомості, творчих здібностей, творчого самовираження.

Інструкція. Прослухайте уважно наступну казку та уявіть собі її героїв.

Ось вам, сеньйори, казка про ледачу дружину. Та й не казка це, а щира правда. Щоправда, у ній ви зустрінетеся з чаклункою, та вона нітрохи не схожа на фею з чарівною паличкою чи злу відьму з гачкуватим носом. Вона не ворожила на картах, не викликала злих духів, не шепотіла таємничих заклять, та все ж була найсправжнісінькою чарівницею, бо кожен, хто з нею зустрічався, сам чинив дива.

Послухайте казку, і ви побачите, що дива чинити неважко. Варто лише захотіти і трохи постаратися.

Так от, жив собі селянин. Був він молодий та працювятий, тільки дружина його ледача була. Жодної справи не могла вона довести до кінця. В хаті у неї завжди було сміття, а ліжко до вечора було неприбране. Коли чоловік рано-вранці йшов на роботу, у відрі не було води, щоб вмитися. А коли пізно ввечері він повертався з поля, вечеря була не готова, в печі не горів вогонь, а дружина спала собі міцним сном.

От якось він і розсердився. Повернувшись додому надвечір, він розбудив дружину і дав їй такого прочухана, що жінка проплакала всеньку ніч, а вранці пішла скаржитися сусідці, яку всі звали тітонька Зелена Вода. Не дивуйтеся, що у сусідки було таке довге ім'я – то було навіть не ім'я, а прізвище. І недарма її так прозвали, бо всі гадали, що вона чаклунка. Та ви й самі зараз переконаєтеся в цьому!

От прийшла вона до тітоньки Зеленої Води та й каже:

— Тітонько, дорогенька! Ну що мені робити, мій чоловік зовсім мене розлюбив! – і вона розповіла їй про своє лихо.

— Я знаю, як допомогти тобі, - каже Зелена Вода. – Пришлю я тобі десять помічників. Моторні вони й невидимі, щодня і щогодини будуть вони тобі служити, й ти легко впораєшся з господарством. Повір мені, твій чоловік буде дуже задоволений і знову тебе полюбить.

Ледарка і зраділа.

— Коли ж ти їх пришлеш? – нетерпляче запитала вона у тітоньки.

— Та хоч сьогодні, - каже стара. – Тільки ж треба їх як слід зустріти.

— Як же їх зустрічати?

— Ти встань раніше, застели ліжко, замети долівку, щоб не було ніде й смітинки, потім запали в печі і починай варити їсти. Як щодня будеш так робити, то мої помічники тебе ніколи не покинуть.

Зраділа дружина, поспішила додому і відразу почала готуватися до зустрічі чарівних помічників. Аж здивувалася, як спритно в неї воно виходило. «Ну й помічники!» - раділа вона. А коли чоловік прийшов з роботи й побачив,

що немає на підлозі ні смітинки, а в печі на нього чекає вечеря, то обняв свою дружину так міцно, як першого дня після весілля.

Того ж вечора радісна та весела прибігла жінка до тітоньки Зеленої Води і від всього серця подякувала їй за помічників, що повернули їй щастя.

Наступного дня ще старанніше зустрічала жінка добрих помічників і переконалася, що всі десять з'явилися вчасно і цілий день не залишали її ні на хвилинку. А ввечері здивований чоловік знову похвалив свою господиню і ще міцніше обняв її.

Третього й четвертого дня було те саме. Щастя і мир запанували в домі. Чоловік по всьому селі хвалився, що кращої жінки у всьому світі не знайти.

Гарні у вас помічники, тітонько! Такі вже вони моторні, такі вправні! – захоплювалася дружина, забігши якомсь до сусідки. – Лише одне мене засмучує: жодного разу я їх не бачила і навіть не знаю, які вони на вігляд!

- Ну, цьому неважко зарадити! – відповіла стара. – Але скажи, невже ти їх ніколи не бачила?

- Ніколи! – зізналася простодушна жінка.

- То подивися уважно на свої руки! – розсміялася тітонька Зелена Вода. Твої десять помічників – це твої десять пальців! Вони завжди з тобою і завжди тобі допомагають!

Ото вже задоволена ж була молодиця! Йшла додому і раділа. Ще б пак – вона зрозуміла, що сама повернула собі щастя. Вона знала, що тепер десять вірних помічників ніколи її не покинуть.

Ось таким чудесам навчилися ми за вами у доброї чарівниці. Виявляється, творити дива зовсім не важко: варто лише трохи постаратися.

Завдання учасникам: нехай кожен з вас уявить перед собою героїню казки – тітоньку Зелену Воду. Кожному з вас вона подарила десять помічників – особистісних якостей, які допоможуть вам робити свою улюблену справу творчо й з натхненням. Нехай кожний з вас охарактеризує ці подарунки. Як на вашу думку можна розвивати та удосконалювати ці особистісні якості? Заслуховування всіх учасників.

Вправа 4. Девіз сьогоднішнього заняття: рух вперед сьогодні дає надію на позитивні зміни завтра. Керуючи цим девізом ознайомимося з наступною притчею [49, с. 237]

«Шматочок гліні, що залишився»

Бог сліпив людину з глини, і залишився у нього невикористаний шматок.

— Що ще сліпити тобі? - запитав Бог.

— Сліпи мені щастя, - попросил чоловік.

Нічого не відповів Бог, і лише поклав людині в долоню шматочок глини, що залишився.

Обговорення: Представте цей шматочок глини у себе в руці. Спробуйте втілити з цього шматочка свою мрію. Заслуховування всіх учасників.

Вправа 5. Пальчикова гімнастика [220].

Мета: гармонізація мовлення, мислення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: Уважно дивіться на кисті моїх рук і повторюйте за мною. Стисніть кисті рук в кулаки. Потім витягніть вгору великі пальці. 10 разів зігніть і розігніть їх. Знову стисніть кисті рук в кулаки. Витягніть вгору вказівні пальці. 10 разів зігніть і розігніть їх. Далі таку ж вправу виконайте з середніми пальцями, безіменними і мізинцями.

Знову стисніть руки в кулаки. Великі пальці витягніть вгору. Виконуйте 10 разів кругові рухи великими пальцями спочатку за годинниковою стрілкою, потім 10 обертань проти годинникової стрілки.

Вправа 6. Танець пальців [383].

Мета: гармонізація вищих психічних функцій, уміння працювати в парі, розвиток креативності.

Тривалість вправи: 15 хвилин. Вправа виконується з музичним супроводом.

Інструкція: Покладіть долоню на стіл. Уявіть собі, що два пальці на одній з ваших рук – це ноги, які хочуть танцювати. Для більшості з Вас для

цієї вправи зручніше використовувати вказівний і середній пальці. Потренуйтеся, щоб зрозуміти, які рухи ними Ви зможете виконати. А тепер під музику спробуйте виконати вашими «ногами» танцювальні рухи. А тепер уявіть себе в бальному залі і двома пальцями-ногами виконуйте ваш улюблений танець під музику. А зараз розбийтеся на пари і сядьте за столом один навпроти одного. Своїми пальцями і пальцями партнера складіть танцювальну пару. Виконайте пальцями-ногами свій улюблений танець в парі. Спробуйте придумати і виконати свій танець. Поміняйтеся парами і спробуйте потанцювати з іншим партнером.

Обговорення: Як Ви вважаєте, новий танець краще створювати в русі або просто сидячи за столом і обдумуючи його?

Вправа 7. Задача «Сніданок» [356].

Мета: розвиток абстрактного і творчого мислення.

Умова завдання: Два батька і два сина з'їли за сніданком три яйця. Чудове те, що кожен з них з'їв по цілому яйцю. Як Ви це пояснюєте.

Обговорення: заслуховування усіх учасників.

Відповідь: Сіло за стіл не четверо, а троє: дід, його син і його онук.

Вправа 8. Вчися говорити «ні» [83, с. 290].

Мета: гармонізація емоційно-вольової сфери, формування соціальних навичок.

Пізнавальна хвилинка: коли треба говорити «ні». Пропозиції і прохання необхідно обмірковувати, перш ніж погодитися їх виконати. Здатність не виконати прохання, яке ущемляє Ваши інтереси, підвищує вашу оцінку в очах інших людей. Допомогайте тільки у тому випадку, якщо це дійсно важливо, а не тому, що хтось хоче повісити на Вас свою роботу, а Вам незручно сказати «ні». Пам'ятайте! Люди-маніпулятори користуються Вашою безвідмовністю.

Інструкція. Для виконання вправи розбийтеся на пари. Один з Вас маніпулятор, а іншому необхідно сказати «ні» у відповідь на прохання

маніпулятора. Кожна пара перед іншими учасниками обіграє наступні ситуації:

- Вуличний торговець намагається продати тобі непотрібну річ;
- Незнайома молода людина пропонує підвезти Вас в його машині;
- Друг просить тебе почергувати за нього;
- Подруга Вас умовляє йти на вечірку, а Ви не хочете туди йти.
- Вам треба приготувати вечерю, а друг зве Вас дивитися футбол.

Обговорення: Чи є проявом слабохарактерності невміння говорити «ні»? Чи важко Вам говорити «ні»?

Вправа 9. Почні бесіду [83, с.288].

Мета: формування соціальних навичок, гармонізація емоційно-вольової сфери.

Інструкція. Уміння правильно починати розмову допоможе Вам добитися того, що Ви хочете, і отримати задоволення від спілкування із співрозмовником. Для правильного виконання завдання необхідно засвоїти наступні кроки:

—Привітайся із співрозмовником (часто для цього слід вибрати правильне місце і час).

—Поговори про що небудь нейтральне або інтересне для співрозмовника, щоб залучити його в розговор.

—Виріши, чи слухає він тебе (дивиться він на тебе або у бік, чи киває головою).

Перейди до основного питання бесіди.

А зараз обіграйте наступні ситуації: Ви хочете запитати дозволу у батьків і пійти в кіно. Хлопець познайомитися з дівчиною. Вам сподобалася новенька учениця в класі і Ви хочете з нею познайомитися.

Обговорення: Чи важко Вам було освоїти правила знайомства. Заслуховування усіх учасників.

Вправа 10. «Друг на кінчику пера» [293].

Мета: самопізнання, розвиток творчого мислення, гармонізація особистості.

Не той великий, хто ніколи не падав,

А той великий – хто падав і вставав.

Конфуцій

Інструкція. Щоб бути оптимістами, давайте спробуємо помічати щодня, що сталося з нами хорошого і записувати чудові події кожного дня. Наприклад: « Сьогодні світить сонце. Сьогодні я ознайомився з хорошою книгою. Сьогодні я поспілкувався з другом, якого давно не бачив і отримав задоволення від спілкування. Сьогодні я встав вчасно і не запізнився на заняття. Я здолав свою ліню і люблю себе за це». Помічаючи позитивні зміни в собі Ви зростаєте духовно. Ви стаєте щасливіше. Спробуйте щодня вести щоденник в наступній послідовності:

Я дякую цьому дню за:

Я дякую цій людині за:

Що доброго сталося зі мною сьогодні:

Найпозитивніший момент сьогодні:

Почуття, яке я хочу запам'ятати:

Подія, яку я хочу запам'ятати:

Що я чекаю від завтрашнього дня:

Моя шкала щастя сьогодні: 0.....50.....100%

Обговорення: Чи можете Ви краще знати себе за допомогою щоденника? Чи можете Ви записувати особисту історію?

Домашнє завдання.

Інструкція. Кожен з вас знає, що захоплююча справа дарує відчуття щастя. Захоплююча справа лікує душу і підвищує нашу самооцінку. Спробуйте у вільній час вишити цю рибку, яка виконує ваші бажання. (Див. додаток Д.8).

Заняття 8

Тема 8. Розвиток творчих умінь.

Вправа 1. Психологічна розминка з елементами дельфінотерапії.

Релаксаційна вправа «Провідна зірка»

Мета: психологічна реабілітація підлітків шляхом гармонізації емоційної і пізнавальної сфер.

Інструкція: Учасники тренінгу прослуховують релаксуючу мелодію, переглядають на екрані зображення сузір'я «Дельфіна», і одночасно прослуховують наступну розповідь.

«Провідна зірка»

Сьогодні ми відправимося з Вами до сузір'я «Дельфіна» у пошуках своєї провідної зірки. У християнстві дельфін ототожнюється з Ісусом Христом як Творцем і Спасителем, тому провідна зірка кожної людини спалахує поряд з цим сузір'ям і супроводжує її по життю. Її промінчики доторкаються до нас і дарують енергію на довгі-довгі роки. Провідна зірка служить нам оберегом, дає віру, надію і сили.

Сядьте зручніше і закрийте очі. Уявіть, що Ви обіймаєте дельфіна і летите з ним в небо. Зробіть глибокий вдих і видих.

Ви відчуваєте тепло і ніжність дельфіна, ваше тіло стає невагомим, дуже легким і Ви починаєте повільно-повільно підніматися вгору, до неба. Все, що раніше Вас оточувало (дома, дерева, вулиці) все стає маленьким, ледве помітним.

Дельфін несе Вас крізь пухнасті хмари, поторкайте їх руками, нехай їх прохолода залишиться на Ваших долонях. Ви нестримно летите мимо холодних комет, а зараз пролітаєте мимо сонця. Відчуйте його приємне тепло, нехай воно зігріє Вас. Ви подорожуєте по величезному небесному світу, зустрічаєте різні зірки. А де ж Ваша зірка? ... Ось вона. Тепла, така, що переливається усіма барвами веселки, пульсуюча, доторкніться до неї.

Доторкніться до своєї зірки і попросіть у неї все те, чого Ви потребуєте, що Вам так необхідно: попросіть добра, щастя, гармонії з тим, що оточує, здоров'я, гарного настрою.

А тепер обов'язково посміхніться їй і подякуйте свою зірку за все: за те, що вона дана Вам при народженні, що вона Ваша, світить тільки для Вас, що вона супроводжує Вас усе життя, що вона дає Вам сили і космічну енергію.

А тепер нам необхідно повертатися додому. Пообіцяйте своїй зірці, що тепер, в хвилини смутку, відчаю, тривоги Ви пам'ятатимете, що у Вас є ВОНА, Ви пам'ятатимете, що це – джерело сил, натхнення, світла, добра.

Відчуйте, як поступово тяжчають Ваші ноги, а тіло стає огрядним. Ви починаєте свій шлях назад, додому. Ви пролітаєте на дельфінові крізь пухнасті хмари, поторкайте їх руками, нехай їх прохолода залишиться на Ваших долонях. Ви нестримно летите мимо холодних комет, а зараз пролітаєте мимо Сонця.

Якщо Ви підніміть голову до неба, то побачите все те, що раніше здавалося величезним, могутнім (зірки, комети, планети, хмари), поступово стає маленьким. Ось – Земля, що наближається. Річки, озера, парки, будинки, люди... все стає більшим, помітнішим.

Збережіть в пам'яті ці почуття, які Ви випробували сьогодні. І нехай Ваша провідна зірка далеко, але кожного разу, як тільки Ви втомилися, або у Вас сумний настрій, або Вам просто потрібні свіжі сили... просто відвідайте її, вчиніть цю незвичайну подорож...

Коли я долічу до 3, Ви зможете розплющити очі і знову опинитися в цій кімнаті.

Обговорення: З поверненням на Землю! Ви випробували справжнє свято спілкування зі своєю провідною зіркою. А кому ще Ви Забули подякувати? Без кого ця подорож не могла б відбутися? Нехай кожен з Вас зараз висловить свою вдячність дельфінові. Заслуховування усіх учасників.

Вправа 2. Інструкція. Прислухайте уважно наступну прітчу о людине [226, с.59-60].

Мета: розкриття внутрішнього світу, розвиток творчих здібностей, духовне становлення особистості.

«Людина»

Жив-був чоловік. Він ріс, їв, пив, ходив і говорив. Як всі.

У нього були робота, будинок, сім'я. Як у всіх.

Часом він відпочивав: дивився телевізор, ходив в гості, відвідував громадські заходи і розважався. Загалом, як всі. Часом йому бувало сумно, часом він драгувався, але це, звичайно, проходило, і він знову продовжував жити звичним життям: робота – дім – робота – дім... Як всі.

Але одного разу чоловік зупинився, підняв очі і побачив небо. Він придивився і помітив, що воно змінюється кожну хвилину, ніколи не буваючи однаковим. Людина прислухалась і почула спів птахів. Як красиво вони співали! Людина подивилась по сторонам і помітила незвичайне багатство фарб, яке дарували світу квіти і дерева. Поруч грали і сміялися діти. Їх дзвінкі голоси начебто говорили: ми вміємо жити!

І людина зробила те, чого не робила ніколи. Вона взяла аркуш паперу і зобразила на ньому свої почуття, народжені раптово. Так на Землі з'явився ще один Творець.

Обговорення: Кожна людина унікальна і не схожа на всіх інших. У кожного з Вас є здібності, які не завжди усвідомлюються. Що б Ви хотіли змінити в собі, щоб втілити свою мрію в життя? Чи потрібно бути схожим на інших? Спробуйте намалювати свою мрію і висловити її словами. Заслуховування всіх учасників.

Вправа 3. «Казкова поляна» [180, с. 65].

Мета: розвиток рефлексії і творчого самовираження.

Інструкція: Зараз ми вчинимо подорож в казкову країну «Фантазія». Щоб потрапити в цю країну необхідно підійти до цього чарівного дзеркала, подивитися одну хвилину на себе і сказати щось хороше про себе в ствердній формі. Наприклад: «Я хороший друг», «Я красива» та ін. Це пароль для входу. Твердження не повинні повторюватися. Кожного разу при вході називається нова позитивна особистісна якість.

Зараз ми з Вами знаходимося на казковій поляні країни «Фантазія». Потрапивши на поляну, кожен з Вас пертворився в казкового героя. Які ж герої зібралися на поляні? Зараз кожен повинен представити себе. Наприклад: «Я – Білий ліцар. Я люблю коней. Я сильний, можу захищати слабких. У мене багато друзів».

Обговорення: Заслуховування всіх учасників. Чия розповідь Вам сподобалася найбільше?

Вправа 4. «Краса душі» [6].

Мета: духовно-моральне становлення особистості, гармонізація внутрішнього світу.

Інструкція: прослухайте уважно казку «Краса душі».

«Краса душі»

Нудно було Квітці стояти цілими днями на одній ніжці посеред клумби. Вона зросла і розпустила свої пелюстки набагато раніше за інші квіти, і тому спілкуватися їй було ні з ким. І ось, в один з днів, на неї сів незнайомий, дуже красивий Метелик. Він, напевно, прилетів здалека, тому що таких красивих крил Квітка ще ніколи не бачила. Доки Метелик, склавши крила, відпочивав, Квітка поскаржилася йому на свою самотність і розповіла про те, як нудно і невесело їй живеться. Зглянувся Метелик над одинокою Квіткою. Він вирішив не летіти далі, а оселитися поблизу. Йому захотілося частіше прилітати до Квітки і розказати їй про ті місця, де він вже встиг побувати.

Тепер Метелик багато раз на день прилітав до Квітки з новостями, а вона, широко розкривши пелюстки, радісно зустрічала свого красивого гостя. Але одного разу, коли Метелика не було поруч, до Квітки підійшов хлопчик і захотів її зірвати. Квітка стиснулася, затремтіла від страху і попросила не зривати її, а замість себе предложила хлопчикові упіймати свого красивого друга. Хлопчик погодився і сховався додому за сачком. Повернувшись, він спрятався і став чекати Метелика. Вскоре він з'явився в небі. Метелик кудись поспішав і летів мимо, але Квітка широко розкрила свої пелюстки і воскликнула:

— Метелик, лети скоріш до мене, я тебе давно чекаю. Мені потрібно тобі дещо сказати.

Як тільки Метелик підлетів до Квітки, він тут же опинився в сачку. Він хотів вирватися з полону, але у нього нічого не виходило. Раптом край сачка підвівся, і Метелик побачив руку, що тягнеться до нього. Чийсь палець намагалися його схопити. Метелик метався, бився крилами і несподівано йому вдалося вирватися на волю. Злетівши високо, він озирнувся і побачив, що від удару сачка Квітка сломалась. Вона без руху лежала серед трави. Хлопчик пішов, а Метелик ще довго сидів поряд зі своїм зламаним і мовчазним другом, і гірко плакавши, говорив:

— Це я винен, це тебе через мене зламали, пробач мене, Квіточку.

Обговорення: Вчинки можуть бути прекрасними і потворними. Красивий вчинок може вчинити людина з доброю душею. У кого з героїв казки по-справжньому красива душа?

Вправа 5. «Я зможу добитися успіху» [383]. Вправа виконується з музичним супроводом.

Мета: гармонізація самооцінки, пізнавальних і емоційно-вольових процесів.

Інструкція: Для вирішення будь-яких завдань передусім потрібна упевненість в собі. Вона є у кожного. Наше завдання слабку упевненість в собі перетворити на сильну.

Для цього сядьте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибокі вдихи...

Уявіть собі, що Ви стоїте на сцені. Над Вами великий прожектор, який освітлює Вас м'яким теплим світлом. Ви стоїте в крузі золотого світла, і він оточує Вас з голови до п'ят.

Ви можете вдихати це тепле золоте світло в себе, і тоді сила і тепло цього світла проникають в усі частини вашого тіла, аж до самих кінчиків пальців рук і ніг. Ви стоїте в крузі своєї сили в тому самому місці, де Ви відчуваєте себе найсильнішим і стараннішим, найуважнішим і спокійнішим...

Ви можете представляти своє коло сили у будь-який момент, коли захочете відчувати прилив нових сил і упевненість в собі. Ви зможете побачити цю картину із золотим світлом навколо себе знову, і це світло охоранит Вас, зігріє і наповнить свіжими силами.

Ну а тепер напружтеся, потягніться і розплющте очі.

Обговорення: Які емоції Ви випробували при виконанні цієї вправи?

Вправа 6. Танець рук [383].

Мета: гармонізація вищих психічних функцій, уміння працювати у колективі, розвиток креативності.

Тривалість вправи: 15 хвилин. Вправа виконується з музичним супроводом.

Інструкція: Розбийтеся на пари. Встаньте один навпроти одного, витягнете руки і підніміть їх на висоту плечей, стикаючись долонями з долонями партнера. Тепер спробуйте, не відриваючи долонь, здійснювати повільні рухи руками, роблячи це найрізноманітнішими способами. Знайдіть загальний ритм. Постарайтеся уявити собі, які ще рухи Ви можете здійснювати разом з партнером, як можете використати простір між вами? (2-4 хвилини).

Тепер розділіться на трійки і продовжите цю вправу. Стежте за тим, щоб контакт ваших рук не уривався. Подумайте, які рухи можливі в трійці?

А тепер, будь ласка, перетворите ваше тріо на квартет і продовжите цю вправу учотирьох. Що тепер ви можете робити? Які рухи здійснювати?

Обговорення: Простіше танцювати удвох або коли партнерів більше? Коли було найцікавіше? Коли виникали найцікавіші рухи?

Вправа 7. Старовинне народне завдання [14]. Умова завдання демонструється на слайдах.

Мета: розвиток абстрактного і творчого мислення.

Інструкція: А зараз нас чекає дивовижний світ математики. Спробуйте вирішити наступну старовинну задачу.

Умова. Йшли 7 старців. У кожного старця по 7 милиць, на кожній милиці по 7 сучків, на кожному сучку по 7 кошелів, у кожному кошелі по 7 пирогів, у кожному пирогу по 7 горобців. Скільки всього?

Обговорення: Чи важко було вирішувати задачку? Чи цікаве Вам завдання?

Підказка: Запишемо умову завдання за допомогою математичних знаків:
 $7 + 7 \cdot 7 + 49 \cdot 7 + 343 \cdot 7 + 2401 \cdot 7 + 16807 \cdot 7$.

Відповідь: 137256.

Вправа 8 . Коротенькі задачки[109, с.42].

Мета: розвиток абстрактного і творчого мислення.

Інструкція: А зараз ми з Вами спробуємо потренувати нашу кмітливість і ерудицію. Спробуйте вирішити наступні задачки.

—Професор лягає о 8 годині, а встає о 9 годині. Скільки спить професор? (1годину)

—Ви капітан, на вашому судні 2 пасажирів, кожному по 25 років. Скільки років капітанові? (скільки років тобі)

—Скільки грецьких горіхів в порожній склянці? (0)

—На двох руках 10 пальців. Скільки пальців на 10 руках? (50)

—Кожен місяць закінчується на 30 і 31. У якому місяці є число 28? (у кожному)

—Людина зайшла до темної кімнати. На столі стоїть свічка і лампа, що треба запалити в першу чергу? (сірник)

—Від чого плавають гуси? (від берега)

—Чому в потягу стоп-кран червоний, а в літаку синій? (у літаку немає)

Обговорення: Яка задачка Вам найбільше сподобалася?

Вправа 9. Фантазія [354, с.12]. Вправа виконується з музичним супроводом.

Мета: гармонізація пізнавальної і емоційно-вольової сфери, розвиток абстрактного і творчого мислення.

Інструкція. Зараз ми з Вами відправимося в уявну подорож за допомогою нашої фантазії. Сядьте як можна зручніше і закрийте очі. Коли Ви закриваєте очі, виникає простір, в якому Ви знаходите себе. Це приємне місце, тому що це Ваш простір. Зробіть пару глибоких вдихів і шумний видих. Ми починаємо нашу подорож.

Уявіть, що Ви йдете по лісу. Навколо Вас могутні дерева і співають птахи. Сонячні промені проникають крізь листя. Вам легко і приємно йти по такому лісу. Ви бачите квіти, а під ногами у Вас килим з м'якої трави.

Лісова стежина привела Вас до озера з живою прозорою водою. Ви дивляєтеся у своє відображення у воді і бачите щасливе усміхнене обличчя. На дні озера видні камінчики, дрібна рибка, водорості. Ви сідаєте на бережок і бачите поряд з собою маленьке котеня. Він підходить до Вас, третьюсь об ноги, муркоче і встрибує до Вас на руки. Ви гладите його по пухнастій шерстці, милуєтеся прекрасним сонячним днем і гарний настрій опановує Вас.

А тепер розплющте очі. Ваші прекрасні емоції залишилися з Вами. Візьміть олівці і фломастери і на листочку намалюйте свою подорож.

Обговорення: Заслуховування усіх учасників.

Вправа 10. Оптимісти і песимісти [180, с.153].

Мета: гармонізація пізнавальної і емоційно-вольової сфери.

Інструкція. Перед Вами листки паперу з незавершеними висловлюваннями. На одному з них складіть список (не менше трьох висловлювань) «Почувати себе щасливим добре, тому що...». На другому закінчите висловлювання (також не менше трьох) «Почувати себе нещасним добре, тому що...».

Обговорення: Усі списки оголошуються. Підлітки міркують про те, ким все ж більшою мірою їм подобається бути: оптимістами або песимістами. Заслуховування усіх учасників.

Домашнє завдання. Ще раз про гармонію [72, с.596].

Інструкція. Прочитайте, осмисліть і проаналізуйте наступний уривок з книги.

«Єдність душі і розуму»

Розум має волю, але не здатний управляти зовнішнім наміром. Душа здатна відчувати свою тотожність із зовнішнім наміром, але не має волі. Вона літає в просторі варіантів, як некерований паперовий змій. Для того, щоб підпорядкувати волі зовнішній намір, необхідно добитися єдності душі і розуму. Це стан, в якому почуття душі і думки розуму зливаються воедино. Наприклад, коли людина наповнена радісним натхненням, її душа «співає», а розум «задоволено потирає руки». У такому стані людина здатна творити. Але буває, що душа і розум знаходять єдність у занепокоєнні, страхах і неприйнятті. Тоді збуваються гірші очікування. Нарешті, коли здоровий глузд твердить одно, а серце опирається, це означає, що душа і розум знаходяться в розладі.

Заняття 9

Тема 9. Гармонізація емоційних і пізнавальних процесів. Розвиток вищих емоцій.

Вправа 1. Психологічна розминка з **елементами дельфінотерапії**.

Релаксаційна вправа «Що уміють дельфіни» [164].

Найкрупніший вид дельфінів Чорного моря - афаліни. Афаліни - прекрасні актори. Вони дарують нам гарний настрій стрибаючи через підвішені обручі, перекидаючи м'ячі. Афаліни уміють танцювати, малювати, грати в баскетбол і футбол, співати.

Знайомлячись з легендами про цих чудових тварин на попередніх заняттях, ми з Вами можемо сказати, що дельфіни відвіку були друзями людини. Слово «дельфін» походить від грецького «дельфос», що означає «брат».

Стрибки дельфінів з води, швидкість, витонченість і грація викликають радість, здивування і бажання бачити їх знову і знову.

Вправа 2. «Трояндовий куш» [116, с.34].

Мета: розкриття внутрішнього світу, гармонізація емоційної сфери, розвиток розумових здібностей, духовне становлення особистості.

Інструкція. Закрийте очі, сядьте зручніше, кілька разів глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть, що Ви перетворюєтеся на трояндовий кущ. Цей кущ великий або маленький? Чи є на ньому квіти? Вони розпустилися або це доки ще бутони? Як виглядає листя? Які корені у цього куща? Хто за ним доглядає?

Розплющте очі. Перед Вами аркуш паперу і олівці. Намалюйте на папері, як Ви собі уявляли трояндовий кущ.

Обговорення: Заслуховування усіх учасників.

Вправа 3. «Любов і час» [49, с.214].

Мета: розкриття внутрішнього світу, розвиток творчих здібностей, духовне становлення особистості.

Інструкція. Прослухайте уважно наступну прітчу о найпрекраснішій якості душі.

«Любов і час»

Колись давно на Землі був острів, на якому жили Доброта, Відданість, Сила, Краса, Сміливість і усі інші властивості і якості душі. Одного разу вони помітили, як острів почав йти під воду. Усі сіли на свої кораблі і стали готуватися до відплиття. На острові залишилася тільки Любов. Вона чекала до останнього, але коли чекати вже стало нічого, вона теж захотіла поплисти з острову.

Тоді вона покликала Багатство і просилася до нього на корабель, але Багатство відповіло: «На моєму кораблі так багато коштовностей і золота, що для тебе не знайдеться місця».

Коли мимо пропливав корабель Спокою, вона просилася до нього, але отримала відповідь: «Вибач, Любов, щоб бути завжди спокійним, мені краще залишитися наодинці».

Тоді Любов побачила корабель Краси і попросила її про допомогу, но та сказала, що Любов порушить гармонію на її кораблі. Поруч пропливала Радість, але вона так була зайнята своїми Веселощами, що навіть не почувала про заклики Любові. Тоді Любов зовсім зневірилася.

Але раптом вона почула позаду голос: «Любов, я візьму тебе з собою». Любов обернулася і побачила того, хто довів її до берегу. Зійшовши з корабля, Любов схопилася, що так і не запитала його ім'я. Тоді вона звернулася до Знання:

— О Знання, тобі все відомо! Скажи, хто ж врятував мене!

І Знання відповіло:

— Це був Час.

— Час? Але чому він врятував мене? – здивувалася Любов.

— Тому що тільки Час знає, як важлива в житті Любов.

Обговорення: про що ця притча? Здатність любити для людини це перешкода в житті або щастя?

Вправа 4. Полюбіть себе [7, с.136].

Мета: розкриття внутрішнього світу, гармонізація самооцінки, розвиток творчих здібностей, духовне становлення особистості.

Інструкція. Встаньте на декілька хвилин перед дзеркалом і подивіться собі в очі. Назвавши себе по імені, скажіть: «Я люблю тебе (ім'я) таким, якою ти є. Сказавши це, Ви прийняли себе.

Пам'ятайте! Відсутність любові до себе лежить в основі багатьох проблем і труднощів в нашому житті. Ще раз щиро признайтеся себе в любові.

Обговорення: Які емоції Ви випробували, виконуючи цю вправу?

Вправа 5. У світі казки.

Інструкція. Навколишній світ – джерело натхнення. Казка дарує нам найтонші відтінки краси і гармонії. Сьогодні ми з Вами здійснимо подорож у музичне королівство з допомогою казки К. Паустовського «Старий кухар».

Ніщо не нагадує так минулого, як музика; вона не тільки нагадує його, але викликає його, і, подібно тіням тих, хто дорогий нам, воно з'являється, оповите таємничої і меланхолійної поволокою. Казка читається з музикальним супроводом.

«Старий кухар»

В один із зимових вечорів 1786 року на околиці Відня в маленькому дерев'яному будинку помирав сліпий старий - колишній кухар графині Тун. Власне кажучи, це був навіть не будинок, а стара сторожка, що стояла в глибині саду.

Сад був завалений гнилими гілками, збитими вітром. При кожному кроці гілки хрустіли, і тоді починав тихо бурчати у своїй будці пес на цепі. Він теж помирав, як і його господар, від старості і вже не міг валувати.

Кілька років тому кухар осліп від жару печей. Управляючий графині поселив його з тих пір в сторожці і видавав йому час від часу декілька флоринів.

Разом з кухарем жила його дочка Марія, дівчина років вісімнадцяти. Все убрання сторожки складало ліжко, криві лавки, грубий стіл, фаянсовий посуд, покритий тріщинами, і, нарешті, клавесин – єдине багатство Марії.

Коли Марія умила вмираючого і наділа на нього чисту сорочку, старий сказав:

— Я завжди не любив священиків і ченців. Я не можу покликати сповідальника, тим часом мені потрібно перед смертю очистити свою совість.

— Що ж робити? – злякано запитала Марія.

— Вийди на вулицю, - сказав старий, - і попроси першого зустрічного зайти в наш будинок, щоб сповідати вмираючого. Тобі ніхто не відмовить.

— Наша вулиця така пустинна... - прошепотіла Марія, накинула хустку і вийшла.

Вона пробігла через сад, насилу відкрила поржавілу хвіртку і зупинилася. На вулиці не було ні душі.

Марія довго чекала і прислуховувалася. Нарешті, їй здалося, що уздовж огорожі йде і наспівує людина. Вона зробила декілька кроків йому назустріч, зіткнулася з ним і скрикнула. Людина зупинилася і запитала:

— Хто тут?

Марія схопила його за руку і тремтячим голосом передала прохання батька.

— Добре, - сказала людина спокійно. – Хоча я не священик, але це все одно. Підемо.

Вони увійшли до будинку. При світлі свічки Марія побачила худу маленьку людину. Він скинув на лавку мокрий плащ.

Він був ще дуже молодий, цей незнайомиць.

Зовсім по-хлопчачому він труснув головою, поправив напудрений парик, швидко присунув до ліжка табурет, пильно і весело поглянув в обличчя вмираючому.

— Говоріть! – сказав він. – Можливо, владою, даною мені не від Бога, а від мистецтва, якому я служу, я полегшу ваші останні хвилини і зніму тягар з вашої душі.

— Я працював все життя, поки не осліпнув, - прошептав старий і притягнув незнайомця за руку ближче до себе. – А хто працює, в того немає часу грішити. Коли захворіла сухотою моя дружина – її звали Мартою – і лікар прописав їй різні дорогі ліки, і наказав годувати її вершками і винними ягодами і поїти гарячим червоним вином, я вкрав з сервізу графині Тун маленьке золоте блюдо, розбив його на шматки і продав. І мені важко тепер згадувати про це і приховувати від дочки: я її навчив не чіпати ні порошинки з чужого столу.

— А хто-небудь із слуг графині постраждав за це? – запитав незнайомиць.

—Присягаюся, добродій, ніхто, - відповів старий і заплакав.

— Якби я знав, що золото не допоможе моїй Марті, то хіба я міг би вкрати!

— Як вас звуть? – запитав незнайомиць.

— Іоганн Мейєр, добродій.

— Так от, Іоганн Мейєр, - сказав незнайомиць і поклав долоню на сліпі очі старого, - ви безневинні перед людьми. Те, що ви зробили, не є гріх і не є крадіжкою, а, навпаки, може бути зараховано Вам, як подвиг любові.

— Амінь! – прошепотів старий.

— Амінь! – повторив незнайомець. – А тепер скажіть мені вашу останню волю.

— Я хочу, щоб хто-небудь поклопотався про Марію.

— Я зроблю це. А ще чого Ви волите?

Тоді вмираючий несподівано посміхнувся і голосно сказав:

— Я хотів би ще раз побачити Марту такою, якою зустрів її в молодості. Побачити сонце і цей старий сад, коли він зацвіте навесні. Але це неможливо добродій. Не сердіться на мене за ці дурні слова. Хвороба, мабуть, зовсім збила мене з розуму.

Добре, - сказав незнайомець і встав. – Добре, - повторив він, підійшов до клавесина і сів перед ним на табурет. – Добре! – голосно сказав він втретє, і раптово швидкий дзвін розсипався по сторожці, неначе на підлогу кинули сотні кришталевих кульок.

— Слухайте, - сказав незнайомець. – Слухайте і дивіться.

Він заграв. Марія згадувала потім обличчя незнайомця, коли перша клавіша прозвучала під його рукою. Незвичайна блідість покрила його лоб, а в очах, що потемніли, гойдався язичок свічки.

Клавесин співав повним голосом вперше за багато років. Він наповнював своїми звуками не лише сторожку, але і весь сад. Старий пес виліз з будки, сидів, схиливши голову набік, і насторожившись, тихенько помахував хвостом. Почав йти мокрий сніг, але пес лише трусив вухами.

— Я бачу, добродій! – сказав старий і підвівся на ліжку. – Я бачу день, коли я зустрівся з Мартою і вона від збентеження розбила глек з молоком. Це було взимку, в горах. Піднебіння стояло прозоре, як синє скло, і Марта сміялася. Сміялася, - повторив він, прислухаючись до звучання струн.

Незнайомець грав, дивлячись в чорне вікно.

— А тепер, - запитав він, ви бачите що-небудь?

Старий мовчав, прислухаючись.

— Невже Ви не бачите, - швидко сказав незнайомець, не припиняючи грати, - що ніч з чорної зробилася синьою, а потім блакитне, і тепле світло вже

падає звідкись зверху, і на старих гілках ваших дерев розпускаються білі квіти. Здається, це квіти яблуні, хоча звідси, з кімнати, вони схожі на великі тюльпани. Ви бачите: перший промінь впав на кам'яну огорожу, нагрів її, від неї підіймається пара. Це мабуть, висихає мох, наповнений снігом, що розтанув. А піднебіння робиться все вищим, все синіше, все прекрасніше, і зграї птахів вже летять на північ над нашим старим Віднем.

— Я бачу все це! – крикнув старий.

Тихо проскрипіла педаль, і клавесин заспівав урочисто, неначе співав не він, а сотні тріумфуючих голосів.

— Ні, добродій, - сказала Марія незнайомцеві, - ці квіти зовсім не схожі на тюльпани. Це яблуні розпустилися за одну лише ніч.

— Так, - відповів незнайомиць, - це яблуні, але у них дуже крупні пелюстки.

— Відкрий вікно, Марія, - попросив старий.

Марія відкрила вікно. Холодне повітря увірвалося в кімнату. Незнайомиць грав дуже тихо і повільно.

Старий впав на подушки, жадібно дихав і шарив по ковдрі руками. Марія кинулася до нього. Незнайомиць перестав грати. Він сидів в клавесина, не рухаючись, неначе зачарований власною музикою.

Марія скрикнула. Незнайомиць встав і підійшов до ліжка. Старий сказав, задихаючись:

— Я бачив все так ясно, як багато років назад. Але я не хотів би померти і не взнати ...ім'я. Ім'я!

— Мене звать Вольфганг Амадей Моцарт, - відповів незнайомиць.

Марія відступила від ліжка і низько, майже торкаючись коліном підлоги, схилилася перед великим музикантом.

Коли вона випрямилася, старий був вже мертвий. Зоря розгоралася за вікнами, і в її світлі стояв сад, засипаний квітами мокрого снігу.

Завдання учасникам:

Нехай кожен з вас уявить перед собою хвилюючу подію свого життя. Одночасно ми з Вами прослухаємо «Осінній вальс» Вольфганга Амадея Моцарта.

Вправа 6. Пальчикова гімнастика [220].

Мета: гармонізація мовлення, мислення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: Уважно дивіться на кисті моїх рук і повторюйте за мною. По черзі пригинайте пальці до долоньки починаючи з великого. Вправу виконуйте по 10 разів на лівій руці, потім на правій.

Поставте ліву долоню вертикально вгору, до її нижньої частини притулите кулак правої руки. Потім положення рук поміняйте. Вправу виконуйте 10 разів.

Пальці обох рук з'єднайте кінчиками разом. Поплескуйте кінчиками великих пальців, потім вказівних, середніх, безіменних, мізинців.

Вправа 7. «Ледачі вісімки» [327].

Мета: гармонізація когнітивних психічних процесів.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція. Уважно стежите за руками інструктора. Виставить руку вперед, підніміть великий палець на рівні перенісся і почніть рух за формою «вісімки». Рухи мають бути повільними. Тримайте голову прямо і розслаблено. Стежте при цьому за рухом великого пальця тільки очима. Рух необхідно повторити як мінімум по десять разів кожною рукою. Після цього зчепите руки в замок: великі пальці спрямовані вгору і утворюють перехрестя («Х»). Зосередившись на центрі перехрестя, виконайте «Ледачу Вісімку», тепер уже двома зчепленими руками.

Обговорення: При виконанні вправи зверніть увагу на внутрішні відчуття. Чи ясні Вам ваші думки? Напишіть на листі декілька перших фраз, що приходять в голову, і зверніть увагу, чи вільно течуть Ваші думки, або Вам важко передати те, що хочете сказати.

Вправа 8. Задача «В очікуванні конки» [356].

Мета: розвиток абстрактного мислення.

Історія виникнення трамваю. На слайдах Ви бачите як виглядає конка. Конка – попередник електричного трамваю. Вуличну залізницю на кінній і паровій тязі стало можливим використати завдяки винаходу інженера Альфонса Луба. Він у 1852 році сконструював рейку з бічним жолобом, яку можна було укласти у бруківку.

Кінний трамвай приводила в рух упряжка коней. Вагони конки були трьох типів. Відкриті, в які можна було вистрибнути прямо під час руху, вміщували всього пару десятків чоловік. На початку ХХ століття з'явилися закриті вагони з імперіалом – відкритим майданчиком на даху. Упряжка коней може тягнути всього один вагончик місткістю до 50 чоловік.

Інструкція: Уважно слухаємо умову завдання і дивимося на екран.

Умова задачі: Повертаючись з театру, три брати підійшли до рейок конки, щоб вскочити в вагон, який підійде.

Вагон не показувався, і старший брат запропонував почекати.

—Чим стояти і чекати, відповів середній брат, - підемо краще вперед. Коли вагон наздожене нас, тоді і схопимося; а тим часом частина шляху буде вже за нами – швидше додому приїдемо.

—Якщо вже йти, - заперечив молодший, - те не вперед по руху, а назад: тоді нам швидше попадеться зустрічний вагон; раніше і додому прибудемо.

Оскільки брати не могли переконати один одного, то кожен поступив по-своєму: старший залишився чекати на місці, середній пішов вперед, молодший – назад.

Хто ж з трьох приїхав раніше додому? Хто з них поступив розсудливіше?

Обговорення: Хід міркування. Молодший брат, пішовши назад по руху, побачив вагон, що йде назустріч, і вскочив в нього. Коли цей вагон дійшов до місця, де чекав старший брат, той вскочив в нього. Трохи згодом цей же вагон наздогнав того, що йшов попереду середнього брата і прийняв його. Все троє опинилися в одному вагоні.

Вправа 9. Задача-казка «Селянин і біс» [80, с.26].

Мета: розвиток абстрактного мислення.

Інструкція: Зараз ми разом спробуємо розібратися з однією старовинною історією. А для цього доведеться відправитися в царство кмітливості. Уважно слухаємо умову завдання.

«Селянин і біс»

Йде селянин і плаче: «Життя моє гірке! Заїла нужда зовсім. Ось в кишені тільки декілька грошів мідних бовтається, та і ті зараз треба віддати. І як це у інших буває, що на усякіє свої гроші вони ще гроші отримують? Право, хоч би хто допомогти мені захотів».

Тільки встиг це сказати, як зирк, а перед ним біс стоїть.

— Що ж, - говорить, - якщо хочеш, я тобі поможу. І це зовсім неважко. Ось бачиш цей міст через річку?

— Бачу! – говорить селянин, а сам злякався.

— Ну, так варто тобі перейти тільки через міст – у тебе буде удвічі більше грошей, чим є. Повернешся назад, знову стане удвічі більше, чим було. І кожного разу, як ти переходитимеш міст, у тебе буде рівне удвічі більше грошей, чим було до цього переходу.

— Чи ой? – говорить селянин.

— Вірне слово! – запевняє біс. – Тільки, цур, домовленість! За те, що я тобі подвоюю гроші, ти кожного разу, перейшовши через міст, віддавай мені по 24 копійки. Інакше не згоден.

— Ну, що ж, це не біда! – говорить селянин. – Якщо гроші усі подвоюватимуться, так чому ж 24 копійки тобі кожного разу не дати? Нумо, спробуємо!

Перейшов він через міст один раз, порахував гроші. Дійсно, стало удвічі більше. Кинув він 24 копійки бісу і перейшов через міст другий раз. Знову грошей стало удвічі більше, чим перед цим. Відлічив він 24 копійки, віддав бісові і перейшов через міст утретє. Грошей, стало знову удвічі більше. Але

тільки і виявилось їх рівна 24 копійки, які по домовленості... він повинен був віддати бісові. Віддав він їх і залишився без копійки.

Скільки ж у селянина було грошей спочатку?

Підказка: Рішення задачі починається з кінця. Намалюйте стрілками три переходи через міст.

Обговорення: Після останнього переходу грошей у селянина залишилося 24 копійки, це означає, що перед переходом їх було в два рази менше. Яка сума була у селянина перед третім переходом? Яка сума була у селянина перед третім переходом з урахуванням відданих бісові грошей? З якою сумою селянин вчинив другий перехід через міст? З якою сумою селянин вчинив перший перехід через міст?

Ответ: перед першим переходом у селянина була 21 копійка власних грошей.

Висновок: Помилився селянин! Видно, що на чужу раду завжди потрібно ще думати.

Вправа 10. «Школа ввічливості» [130, с.32].

Мета: розвиток вищих емоцій, морального світогляду.

Інструкція. Встаньте в чарівне коло ввічливості. Перший учасник говорить будь яке ввічливе слово сусідові. Тот, у свою чергу, повторює це слово і додає до нього своє. Наступний по кругу повторює два попередні ввічливі слова і додає до них своє.

Обговорення: Чи подобається Вам, коли до Вас ввічливо звертаються? Що станеться, якщо люди перестануть говорити один одному ввічливі слова?

Домашнє завдання. Рецепти ефективного спілкування від Дейла Карнегі [306].

Інструкція. Кожен з Вас хоче бути «душею» компанії. Це бажання просто здійснити, якщо познайомитися з книгами Дейла Карнегі. Дейл Карнегі – знавець людської душі, педагог, лектор, письменник, оратор, автор теорії ефективного спілкування. Його книги присвячені самоудосконаленню,

без якого неможливо досягти значимих успіхів в житті, великих і маленьких перемог над собою. Його книги допоможуть Вам розкрити секрет щастя.

Вивчите удома наступні шість правил Дейла Карнегі, дотримання яких дозволяє сподобатися людям.

— Щиро цікавтеся іншими людьми.

— Посміхайтеся.

— Пам'ятайте, що ім'я людини - це найсолодший і найважливіший для нього звук на будь-якій мові.

— Будьте хорошим слухачем, заохочуйте інших говорити про самих себе.

— Говорите про те, що цікавить вашого співрозмовника.

— Давайте людям відчуття їх значності і робіть це щиро.

Заняття 10

Тема 10. Гармонізація вольових і пізнавальних процесів.

Вправа 1. Психологічна розминка з **елементами дельфінотерапії**.
Релаксаційна вправа «» [370].

Не любити дельфінів неможливо! Для дельфінів характерна така якість, як турбота про ближнього. Багаточисельні спостереження вчених за дельфінами свідчать про чуйність, дружбу по відношенню один до одного. Альтруїзм займає особливе місце у взаєминах дельфінів, а також дельфінів і людини. Альтруїзм — це дії, здійснювані на благо іншим. Дельфіни рятують слабких в зграї і відбивають їх від акул. Відомо немало випадків, коли дельфіни рятували тонучих людей.

Світ цих дивних тварин представляють близько 50 видів. Рівень розвитку дельфінів дуже високий. Багато часу вони присвячують спілкуванню і іграм.

Вправа 2. «Троє приятелів» [6].

Мета: розвиток вольової сфери, духовно-моральне становлення особистості, гармонізація внутрішнього світу.

Інструкція: Казки не тільки вчать нас мудрості, а й допомагають виховувати волю. Вірити в себе і свої сили – це значить що у вас все задумане збудеться і вистачить сил досягти бажаної мети. Прослухайте уважно казку «Троє приятелів».

«Троє приятелів»

Недалеко від лісу стояв будинок, обгороджений парканом. А поруч з будинком в сараї жили коза, вівця і теля, яким дуже набридло усю зиму житися одним сіном. І ось ранньої весною, коли сніг розтанув, а трава тільки-тільки починала з'являтися, вони утрюх вирішили збігати на свій улюблений луг і поїсти там сочний молоді трави. Хвіртка забору виявилася незамкненою, і вони дружно пішли у бік луку. Але виявилось, що на луку трава ще не встигла вирости, і тоді, порадившись, троє приятелів пішли шукати траву в лісі.

Вони перейшли по містку річку, поїшли по лісовій стежині і незабаром вийшли на поляну, на якій росла свіжа трава. Але спробувати її вони не встигли, тому що наштовхнулися на зграю голодних вовків, що нищпорили по лісу. Троє приятелів щосили кинулися бігти назад, та тільки не по стежині, а прямо скрізь ліс, щоб швидше до людини повернутися.

Вибігли вони утрюх до річки, а до моста бігти далеко, не встигнути, вовки зовсім близько. Тоді коза і теля рішуче, не роздумуючи, кинулися в брудну крижану воду і попливли до іншого берега. Одна лише вівця все ніяк не наважувалася в крижану воду стрибнути і річку перепливати. Не вірила вона в себе і свої сили, боялася, що не зможе доплисти до іншого берега, а якщо і допливе, то не встигне добігти до будинку людини. Поки вона в нерішучості тупцювала на березі і думала, стрибати їй або не стрибати, на неї накинулись кілька вовків, а решта кинулися до мосту, щоб наздогнати теляти і козу.

Ледве встигли добігти теля з козою до паркану, глядь, а хвіртка вже замкнена. Коза, не роздумуючи, рішуче розбіглася і стрибнула через паркан. А теля стоїть перед парканом і мукає жалібно. Начебто і не високий паркан, та тільки ось ніяк не виходить теляті повірити в себе і свої сили. Головою махає,

хвіртку буцає, а стрибнути рішучості не вистачає. Так і не зміг він змусити себе стрибнути через паркан і незабаром опинився в зубах вовків.

Тепер у людини живе тільки одна коза, бо, тікаючи від вовків, тільки вона змогла твердо, сміливо і рішуче подолати всі труднощі і перешкоди на шляху і вірила, що у неї все вийде.

Обговорення: Який з героїв казки вам сподобався найбільше? Які особистісні якості допомагають людини у важких обставинах?

Вправа 3. Налаштуємося на радісне очікування, що у будь-який момент з нами станеться щось хороше і ознайомимося з наступною притчею [49, с.76].

Три уявлення про щастя

Жили-були на білому світі три друзі, і кожен мріяв про своє щастя. Але щастя представлялося їм по-різному. Перший думав, що щастя - це багатство, другому щастям здавався талант, а третій вважав, що щастя - сім'я.

Чи довго, чи коротко, але всі вони досягли свого щастя. Проте у всього є кінець. Перед смертною годиною зібралися друзі, щоб підвести підсумки. Перший сказав:

— Багатим я був, а щастя не випробував. Вмираю скнарою і людиноненависником.

Іншій сказав:

— Талановитим я був, а щастя не випробував. Йду з життя понівечений самотою.

Третій сказав:

— А я пізнав, що таке щастя. Йду приголублений близькими і залишаю на землі найцінніше - нових людей.

Завдання учасникам: Уміння знаходити хороше в будь-яку мить - головна умова успішного життя. Прокинувшись вранці, налаштовуйте себе на те, що сьогодні з вами обов'язково станеться щось хороше. А зараз кожен скаже, що хорошого йому приніс сьогоднішній день. Заслуховування всіх учасників.

Вправа 4. «Росток» [204, с.122].

Мета: розвиток і гармонізація когнітивних процесів.

Інструкція. Для виконання цієї вправи постеліть на підлогу маленький килимок і сядьте на нього в круг. Сидячи навпочіпки, голову нагніть до колін, обхопивши їх руками. Нехай кожен з Вас представить себе маленьким паростком, який тільки що показався із землі. Він росте, поступово випрямлюючись, розкриваючись і спрямовує вгору. А тепер повільно підніміть голову до сонечка і подивиться на нього. А тепер сидячи встаньте на носки. Ми починаємо рости. Встаємо на ноги. Випрямляємо хребет, шию, голову. Знову дивимося вгору на сонечко. Давайте поблагодарим його і порадіємо новому дню. Відчуйте, як активується енергія зростання. З кожною хвилиною ми стаємо доросліше, красивіше, мудріше, розумніше. Піднімаємо руки вгору, візьмемося за ласкаві проміннячка сонця, пограємо з ними. Тепер Ви виростили, відчули в собі силу сонечка. Щодня ця енергія допомагатиме нам бути краще, удосконалювати себе.

Обговорення: Які емоції Ви відчували, виконуючи цю вправу? Чи покращав Ваш настрій?

Вправа 5. «Удосконалення іграшки» [54, с.59].

Мета: розвиток уміння генерувати творчі ідеї.

Інструкція. Для виконання цієї вправи ми розділимося з вами на три команди. А тепер подивитесь уважно на цю іграшку. Кожна команда повинна запропонувати якомога більше способів її удосконалення, щоб дітям було цікавіше з нею грати.

Обговорення: Команди по черзі викладають свої ідеї. Визначення команди переможця.

Вправа 6. Пальчикова гімнастика [220].

Мета: гармонізація мовлення, мислення, пам'яті, уваги, писання.

Тривалість вправи: 7 хвилин.

Інструкція: Уважно дивіться на кисті моїх рук і повторюйте за мною. Долоні поставлені вертикально і притиснуті один до одного. Відводимо долоні

в сторони, при цьому кінчики пальців продовжують стикатися між собою. Повторюємо вправу 10 разів.

Пальці обох долонь переплетені і стислі в замок. Пальці розпрямляємо і стискаємо знову в замок. Повторюємо вправу 10 разів.

Стискаємо руки в кулаки. Витягаємо вказівні і середні пальці і уявляємо, що це дві пари ножиць. Розрізаємо ножицями уявний папір. Повторюємо вправу 10 разів.

Вправа 7. «Дружні пальчики» [130, с.83].

Мета: розвиток моральності, гармонізація мислення.

Інструкція. Подивіться на кисті своїх рук і уявіть, що ваші пальчики посварилися і не хочуть працювати разом. А тепер спробуйте за допомогою одного пальчика застебнути гудзик або зав'язати бантик.

А тепер ваші пальчики помирилися. Застебніть гудзик за допомогою двох, потім трьох пальчиків.

Обговорення: Чому важко працювати, коли одні пальці не допомагають іншим? Придумайте смішну історію, як твої частини тіла не хотіли працювати разом, а Ви їх помирили.

Вправа 8. Креативні завдання [92, с.212].

Мета: розвиток творчого мислення.

Інструкція. Для народження творчих ідей треба уміти вирішувати проблему з іншого боку. Наші сьогоднішні задачки допоможуть вам розвинути в собі творчі здібності. Отже, дайте рішення двом наступним коротеньким задачкам:

— Що буде, якщо скласти 15 и 5 три рази?

— Один фермер дуже розсердився, коли побачив, що п'ять кроликів пожирають на його грядці салат-латук. Він підстрілив одного кролика, скільки кроликів залишилося?

Обговорення: Ці задачки учать вас аналізувати інформацію і управляти знаннями. Саме ці якості потрібні для появи творчих ідей. Якщо творчі ідеї не

заходять до нас часто у гості, то до нас часто заходить у будинок нудьга. Заслуховування усіх учасників.

Відповіді:

— Скільки б разів ви не складали 15 і 5, все одно вийде 20.

— Ніскільки, тому що інші втекли.

Вправа 9. Дельфін [109, с.48].

Мета: розвиток творчого мислення.

Інструкція: На кожному зайнятті ми з Вами дізнаємося багато нового про дельфінів. Вашим наступним завданням стане побудова фігурки дельфіна. Перед кожним з Вас листочок в клітинку, накреслите на ньому координатну вісь. Послідовно з'єднайте точки на координатній площині по наступних координатах: (-7;-2), (-3;4), (-1;4), (2;7), (2;4), (5;4), (9;-5), (10;-9), (8;-8), (5;-10), (7;-5), (3;-2), (-7;-2).

Око: (-4;0), (-4;1), (-3;1), (-3;0), (-4;0) і ласт: (0;0), (0;2), (2;1), (3;0), (0;0).

Обговорення: Чи важким для Вас було це завдання? Чи сподобалося воно Вам? Спробуйте удома самі побудувати фігурку будь-якої тварини і запишіть її координати.

Вправа 10. «Малювання за допомогою клубка» [116, с.85].

Мета: гармонізація самооцінки, розвиток творчого мислення.

Інструкція: Зараз ми будемо створювати картину всі разом за допомогою клубка ниток. Кожний з Вас, розмотуючи клубок, «малює» на столі будь-яку фігурку, зберігаючи те, що намалювали попередні учасники.

А потім подивимося, що вийшло на нашій картині.

Обговорення: Заслуховування усіх учасників.

Домашнє завдання. «Будильник» [52, с.78].

Інструкція. Вранці після дзвінка будильника порахувати до 35 і встати. Через день встати на рахунок 25, ще через день на рахунок 15, ще через день на рахунок 5 і нарешті на рахунок 3. Вправа вважається засвоєною, якщо три тижні поспіль ви піднімаєтеся на рахунок 3.

3.3 Аналіз результатів формувального експерименту з оптимізації особистісного розвитку підлітків з ПЛС

З метою перевірки ефективності впровадження експериментальної програми з оптимізації розвитку підлітків з ПЛС узагальнені результати формувального експерименту були зіставлені з результатами констатувального експерименту в експериментальній групі.

Порівняння даних до та після формувального впливу за методикою О. Моткова «Базові прагнення» наведені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.2

Розподіл респондентів за рівнем показнику «ГЯО» до і після формувального експерименту

Група досліджуваних	Гармонійність ядра особистості			
	Високогармонійні підлітки			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	—	—	2	1,3
Середньогармонійні підлітки				
Група досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	26	17,3	74	49,3
Низькогармонійні підлітки				
Група досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	124	82,7	74	49,3

У результаті проведеної роботи кількість низькогармонійних підлітків в експериментальній групі зменшилася з 82,7% до 49,3% ($p < 0,01$); кількість високогармонійних підлітків у контрольній групі збільшилася з 10,6% до 36% ($p < 0,01$); кількість середньогармонійних підлітків в експериментальній групі збільшилася з 17,3% до 49,3% ($p < 0,01$). Після закінчення формувального експерименту серед підлітків експериментальної групи з'явилася незначна кількість (1,3%) високогармонійних підлітків, що не відзначалося під час констатувального експерименту.

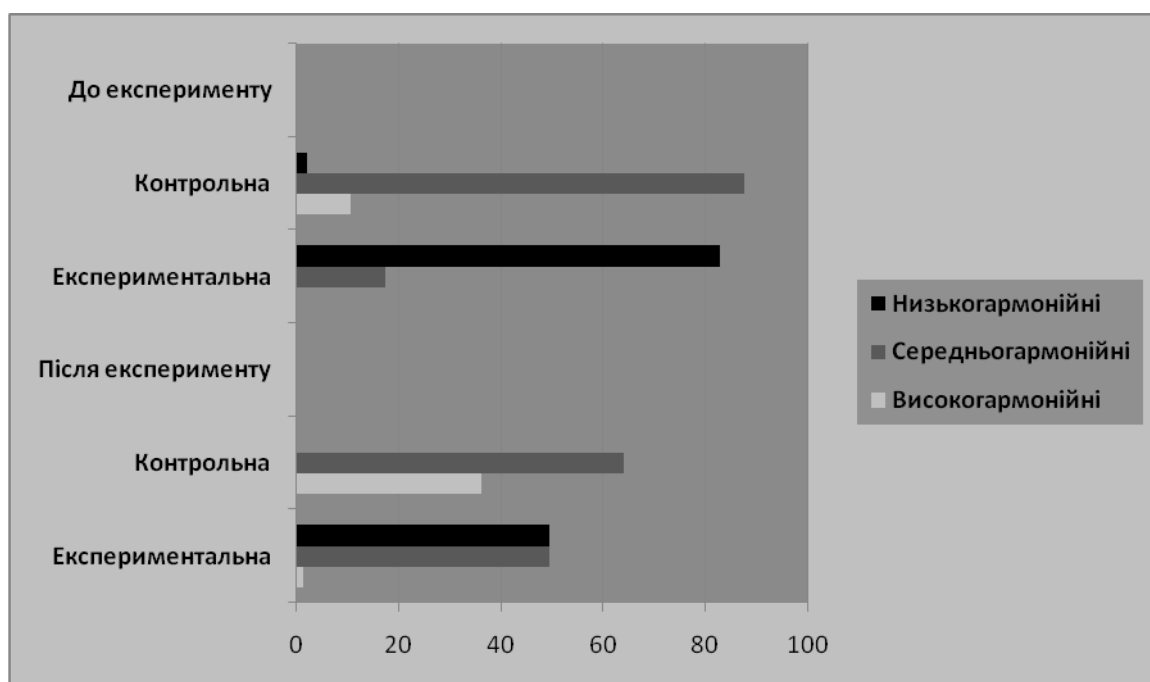


Рис. 3.2. Розподіл респондентів за рівнем показнику «гармонійність ядра особистості» до і після формувального експерименту

Виявлене під час формувального експерименту гармоніювання психологічної організації особистості сприяло поліпшенню процесів саморозвитку підлітків. Порівняння даних до та після формувального впливу в експериментальній групі за методикою В. Павлова «Готовність до саморозвитку» наведене у таблиці 3.2.

У результаті проведеної роботи висока готовність до саморозвитку діагностується у 62 (41,3%) підлітків з експериментальної групи, що не відзначалося під час констатувального експерименту. Після закінчення формувального впливу кількість підлітків з експериментальної групи, які не усвідомлюють свої можливості до саморозвитку, зменшилася з 49,3% до 28,6%, ($p < 0,01$). Кількість підлітків з експериментальної групи з низькою готовністю до саморозвитку також зменшилася з 35,3% до 19,3% ($p < 0,01$).

Таблиця 3.3

Розподіл респондентів по рівню готовності к саморозвитку після формувального експерименту

Група	Готовність до саморозвитку
-------	----------------------------

досліджуваних	Висока готовність до саморозвитку (квадрат Б)			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	—	—	62	41,3
Дисгармонійний саморозвиток (квадрат А)				
Група досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	23	15,3	16	10,7
Низька готовність до саморозвитку (квадрат Г)				
Група досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	53	35,3	29	19,3
Стихійний розвиток (квадрат В)				
Група досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	74	49,3	43	28,6

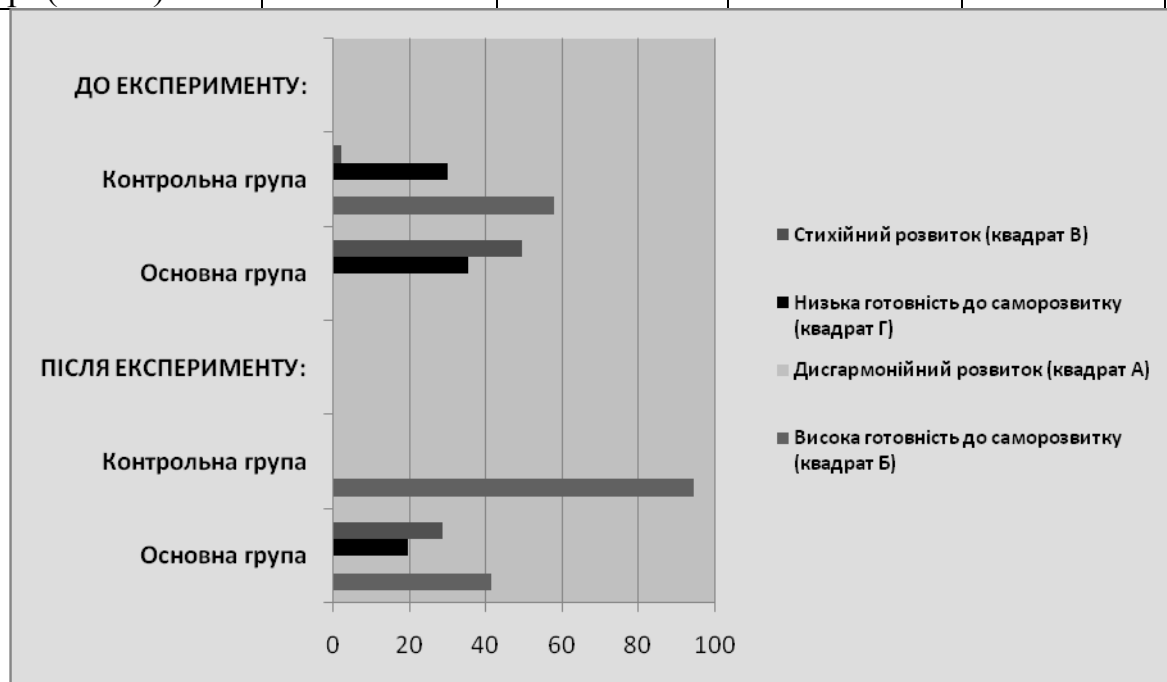


Рис. 3.3. Розподіл респондентів за рівнем готовності до саморозвитку до і після формувального експерименту

Одним із важливих напрямів експерименту було формування смисложиттєвої сфери у процесі усвідомленого особистісного розвитку. Проаналізуємо отримані результати за окремими шкалам тесту СЖО.

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій за показником «цілі» після формувального експерименту

Група досліджуваних	Шкала «цілі» тесту СЖО з урахуванням показників рівнів			
	Високий рівень за шкалою «цілі»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	4	2,6
Група досліджуваних	Середній рівень за шкалою «цілі»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	10	6,7	89
Група досліджуваних	Низький рівень за шкалою «цілі»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	140	93,3	57

Внаслідок формувального експерименту в основній та контрольній групах загалом відзначається збільшення цілеспрямованості, рівень якої визначався за шкалою «цілі» тесту СЖО. Після закінчення формувального впливу 50,7% досліджуваних (76 підлітків) з експериментальної групи змінили свій низький рівень цілеспрямованості на середній рівень ($p < 0,01$). Кількість досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «цілі» в експериментальній групі зменшилася з 93,3% до 38%. Також після формувального експерименту 2,6% досліджуваних (4 підлітки) з експериментальної групи продемонстрували високий рівень за шкалою «цілі» тесту СЖО, що не відзначалося до формувального впливу. У підлітків без порушень інтелекту із високим рівнем показника за шкалою «цілі» збільшилася з 9,6% до 41,3% ($p < 0,01$). Якщо в експериментальній групі у більшості (72,7%) підлітків переважає середній рівень за показником «цілі», то у підлітків без порушень інтелекту (41,3%) відзначається високий рівень за цим показником.

Таблиця 3.5

Розподіл респондентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій за показником «процес» після формувального експерименту

Група досліджуваних	Шкала «процес» тесту СЖО з урахуванням показників рівнів			
	Високий рівень за шкалою «процес»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	1	0,6
Група досліджуваних	Середній рівень за шкалою «процес»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	13	8,7	124
Група досліджуваних	Низький рівень за шкалою «процес»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	137	91,3	25

Внаслідок формувального експерименту в експериментальній групі можна відзначити підвищення життєвого добробуту, рівень якого визначався за шкалою «процес» тесту СЖО. Після закінчення формувального впливу 74% досліджуваних (111 підлітків) з експериментальної групи змінили свій низький рівень показника за шкалою «процес» на середній рівень ($p < 0,01$). Кількість досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «процес» в експериментальній групі зменшилася з 91,3% до 16,7%. Також після формувального експерименту 0,6% досліджуваних (1 підліток) з експериментальної групи продемонстрували високий рівень за шкалою «процес» тесту СЖО, що не відзначалося до формувального впливу. У контрольній групі кількість підлітків із високим рівнем показника за шкалою «процес» збільшилася з 22,1% до 69,2% ($p < 0,01$). Якщо в експериментальній групі у більшості (82,7%) підлітків переважає середній рівень за показником

«процес», то у підлітків без порушень інтелекту (69,2%) відзначається високий рівень за цим показником.

Таблиця 3.6

Розподіл респондентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій за показником «результат» після формувального експерименту

Група досліджуваних	Шкала «результат» тесту СЖО з урахуванням показників рівнів			
	Високий рівень за шкалою «результат»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	2	1,3
Група досліджуваних	Середній рівень за шкалою «результат»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	8	5,3	103
Група досліджуваних	Низький рівень за шкалою «результат»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	142	94,7	45

Внаслідок формувального експерименту в експериментальній групі можна відзначити підвищення рівня задоволення прожитим відрізком життя, який визначався за шкалою «результат» тесту СЖО. Після закінчення формувального впливу 63,3% досліджуваних (95 підлітків) з експериментальної групи змінили свій низький рівень показника за шкалою «результат» на середній рівень ($p < 0,01$). Кількість досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «результат» в експериментальній групі зменшилася з 94,7% до 30%. Також після формувального експерименту 1,3% досліджуваних (2 підлітки) з експериментальної групи продемонстрували високий рівень за шкалою «результат» тесту СЖО, що не відзначалося до формувального впливу. У контрольній групі кількість підлітків із високим рівнем показника за шкалою «результат» збільшилася з 50,9% до 82,7% ($p < 0,01$). Якщо в

експериментальній групі у більшості (68,7%) підлітків переважає середній рівень за показником «результат», то у підлітків без порушень інтелекту (82,7%) відзначається високий рівень за цим показником.

Таблиця 3.7

Розподіл респондентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій за показником «Локус контролю – Я» після формувального експерименту

Група досліджуваних	Шкала «Локус контролю - Я» тесту СЖО з урахуванням показників рівнів			
	Високий рівень за шкалою «Локус контролю - Я»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	—	—
Група досліджуваних	Середній рівень за шкалою «Локус контролю - Я»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	19	12,7	82
Група досліджуваних	Низький рівень за шкалою «Локус контролю - Я»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	131	87,3	68

Внаслідок формувального експерименту в експериментальній групі загалом відзначається підвищення рівня показника за шкалою «локус контролю – Я» тесту СЖО. Після закінчення формувального впливу 48% досліджуваних (63 підлітки) з експериментальної групи змінили свій низький рівень показника за шкалою «локус контролю – Я» на середній рівень ($p < 0,01$). Кількість досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «локус контролю – Я» в експериментальній групі зменшилася з 87,3% до 45,3%, проте відсоток підлітків, які мають низький рівень показника за шкалою «локус контролю – Я» після формувального впливу надалі залишається значним. В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем за шкалою «локус контролю – Я» тесту СЖО. Кількість підлітків без порушень інтелекту із високим рівнем показника за шкалою «локус контролю – Я» збільшилася з

13,5% до 40,4% ($p < 0,01$). Якщо в експериментальній групі у більшості (54,7%) підлітків переважає середній рівень за показником «локус контролю – Я» після формувального впливу, то в у підлітків без порушень інтелекту (40,4%) відзначається високий рівень за цим показником.

Таблиця 3.8

Розподіл респондентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій за показником «Локус контролю – життя» після формувального експерименту

Групи досліджуваних	Шкала «Локус контролю - життя» тесту СЖО з урахуванням показників рівнів			
	Високий рівень по шкалі «Локус контролю - життя»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	—	—
Група досліджуваних	Середній рівень по шкалі «Локус контролю - життя»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	8	5,3	78
Групи досліджуваних	Низький рівень по шкалі «Локус контролю - життя»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	142	94,7	72

Внаслідок формувального експерименту в експериментальній групі можна відзначити збільшення кількості досліджуваних із вірою в те, що їх життя підлягає власному контролю; рівень показника визначався за шкалою «локус контролю – життя» тесту СЖО. Після закінчення формувального впливу 49,3% досліджуваних (70 підлітків) з експериментальної групи змінили свій низький рівень показника за шкалою «локус контролю – життя» на середній рівень ($p < 0,01$). Кількість досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «локус контролю – життя» в експериментальній групі зменшилася з 94,7% до 48%, проте відсоток підлітків, які мають низький рівень показника за шкалою «локус контролю – життя» після формувального впливу надалі

залишається значним. В експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем за шкалою «локус контролю – життя» тесту СЖО. У контрольній групі кількість підлітків із високим рівнем показника за шкалою «локус контролю – життя» збільшилася з 11,5% до 48% ($p < 0,01$).

Таблиця 3.9

Розподіл респондентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій за показником «Осмиленість життя» після формувального експерименту

Групи досліджуваних	Показник «Осмиленість життя» тесту СЖО з урахуванням показників рівнів			
	Високий рівень по показнику «Осмиленість життя»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	1	0,6
Групи досліджуваних	Середній рівень по показнику «Осмиленість житті»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	2	1,3	86
Групи досліджуваних	Низький рівень по показнику «Осмиленість життя»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	148	98,6	63

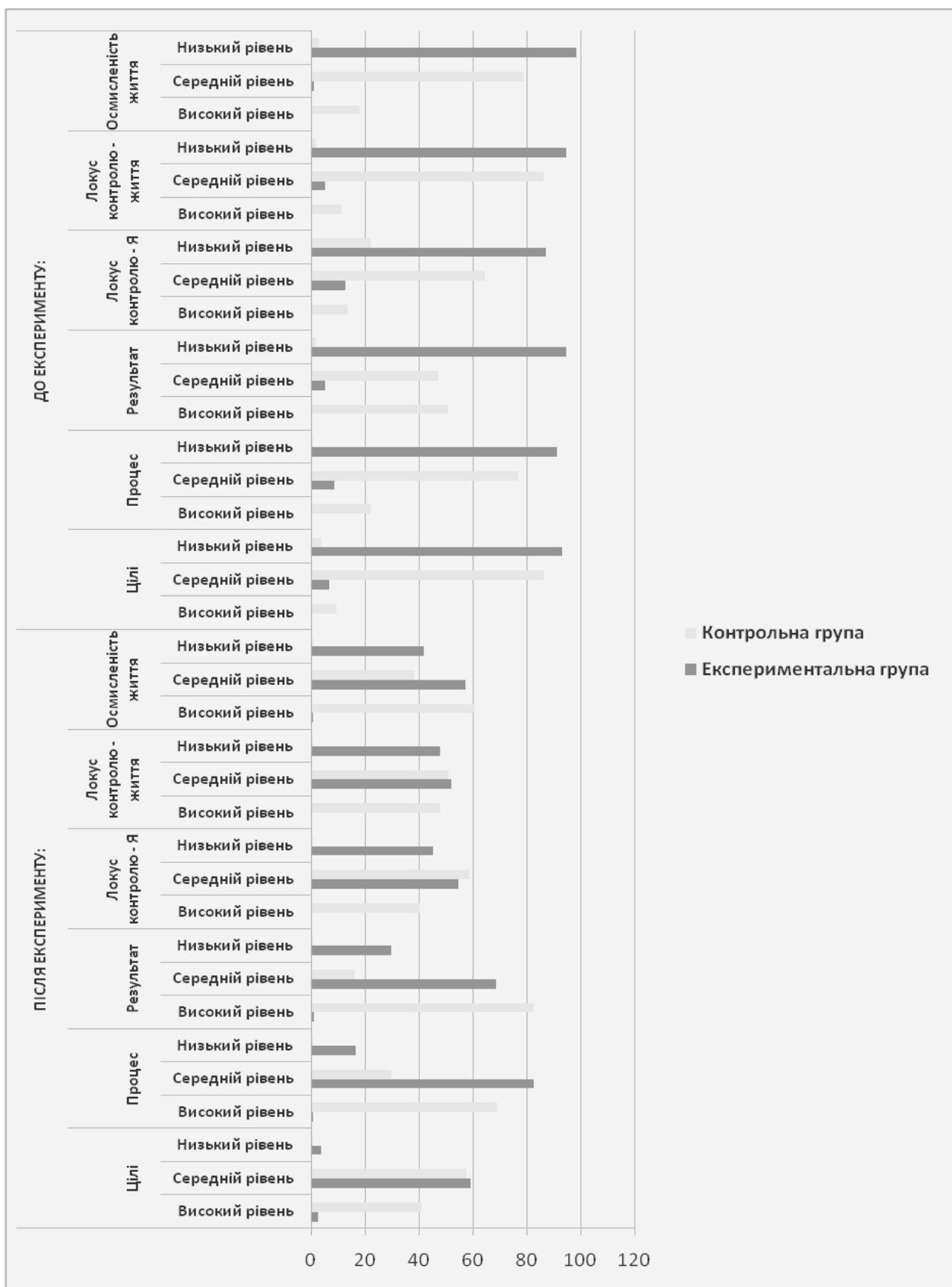


Рис. 3.4. Розподіл респондентів за показниками тесту «СЖО» до і після формувального експерименту

Внаслідок формувального експерименту в експериментальній групі загалом відзначається підвищення рівня показника за шкалою «осмисленість життя» тесту СЖО. Після закінчення формувального впливу 57,4% досліджуваних (85 підлітків) з експериментальної групи змінили свій низький рівень показника за шкалою «осмисленість життя» на середній рівень ($p < 0,01$). Кількість досліджуваних із низьким рівнем за шкалою «осмисленість життя» в експериментальній групі зменшилася з 98,6% до 42%, проте відсоток підлітків, які мають низький рівень показника за шкалою «осмисленість життя» після формувального впливу надалі залишається значним. Також після формувального експерименту 0,6% досліджуваних (1 підліток) з експериментальної групи продемонстрували високий рівень за шкалою «осмисленість життя» тесту СЖО.

З метою вивчення адаптаційних можливостей підлітків з експериментальній групі необхідно проаналізувати показники за шкалами тесту життєстійкості С. Мадді після формувального впливу.

Таблиця 3.10

Розподіл респондентів за показником «життєстійкість» тесту «Життєстійкість Мадді» після формувального експерименту

Групи досліджуваних	Показник «Життєстійкість» з урахуванням рівнів			
	Високий рівень за показником «життєстійкість»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	—	—
Групи досліджуваних	Середній рівень за показником «життєстійкість»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	81	54
Групи досліджуваних	Низький рівень за показником «життєстійкість»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	150	100	69	46

Проаналізуємо отримані результати по шкалах «залученість», «контроль» і «прийняття ризику» тесту «Життєстійкість Мадді» в досліджуваних групах після формувального впливу.

Таблиця 3.11

Розподіл респондентів за показником «залученість» тесту «Життєстійкість Мадді» після формувального експерименту

Групи досліджуваних	Показник «Залученість» з урахуванням рівнів			
	Високий рівень за показником «залученість»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	—	—
Групи досліджуваних	Середній рівень за показником «залученість»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	8	5,3	132
Групи досліджуваних	Низький рівень за показником «залученість»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	142	94,7	18

Таблиця 3.12

Розподіл респондентів за показником «контроль» тесту «Життєстійкість Мадді» після формувального експерименту

Групи досліджуваних	Показник «Контроль» з урахуванням рівнів			
	Високий рівень за показником «контроль»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	—	—
Групи досліджуваних	Середній рівень за показником «контроль»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	6	4	43
Групи досліджуваних	Низький рівень за показником «контроль»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	144	96	107

Таблиця 3.13

**Розподіл респондентів за показником «прийняття ризику» тесту
«Життєстійкість Мадді» після формувального експерименту**

Групи досліджуваних	Показник «Прийняття ризику» з урахуванням рівнів			
	Високий рівень за показником «прийняття ризику»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150).	—	—	5	3,3
Групи досліджуваних	Середній рівень за показником «прийняття ризику»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	7	4,7	60
Групи досліджуваних	Низький рівень за показником «прийняття ризику»			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
	Експериментальна гр. (n=150).	143	95,3	85

Родина для підростаючої особистості – це середовище, в якому формуються умови фізичного, психічного, емоційного й інтелектуального становлення. Родина відповідальна за первинну соціалізацію: виховання дітей, відновлення фізичних та інтелектуальних сил, емоційну підтримку, спільне дозвілля, духовний розвиток, передавання культурного досвіду людства. Виконання цих функцій усіма членами родини сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, що особливо важливо у підлітковому віці для підтримки повноцінного особистісного розвитку.

Домінування процесів особистісного розвитку започатковує в уяві підлітка особистісну програму життя, в якій нерідко визначається її основний сенс. Л. Виготський, у рамках культурно-історичної теорії, виділив наступні новоутворення підліткового віку: розвиток рефлексії та – на її основі – самосвідомості. Активне становлення самосвідомості підлітка породжує безліч питань про життя і про себе. Розвиток самосвідомості залежить від культурного змісту середовища, передусім від змістовності та доброзичливості дитячо-батьківських стосунків.

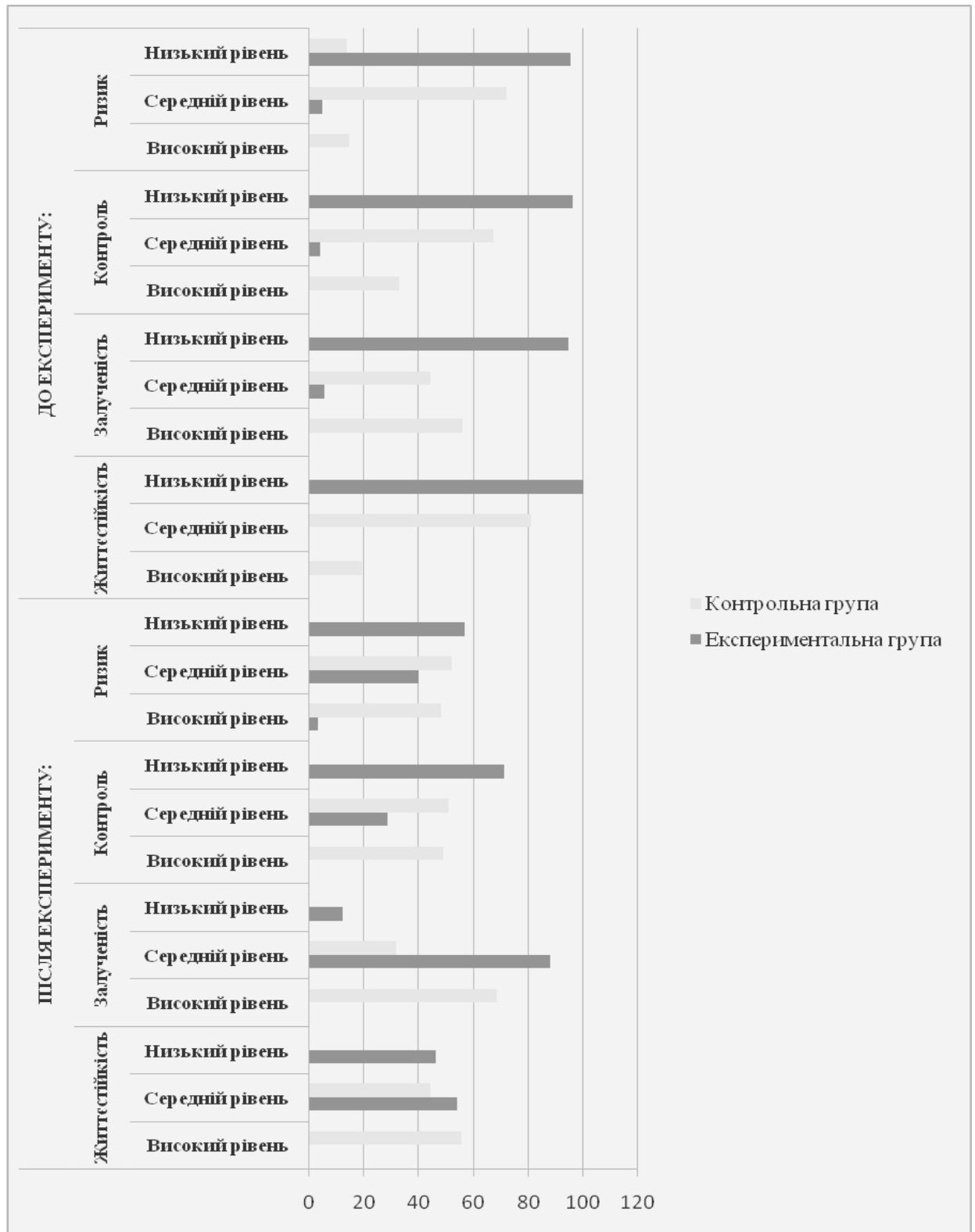


Рис. 3.5. Розподіл респондентів за показниками тесту «Життєстійкість Мадді» до і після формуального експерименту

Структура самосвідомості за В. Мухіною (1980) містить наступні компоненти: ставлення до імені, прагнення до соціального визнання,

соціальний простір особистості (її права й обов'язки), психологічний час особистості (її минуле, теперішнє та майбутнє), статева ідентифікація [154].

Ім'я дозволяє ототожнити людину з її духовною сутністю. У підлітковому віці ім'я починає мати особливий особистісний сенс. На підліткову самооцінку впливає не лише ім'я, але також уявлення про своє тіло. Ставлення до власного тіла у підлітків формується через культурні орієнтації та традиції найближчого оточення.

Прагнення до визнання, як сутнісна характеристика особистості, спочатку проявляється в атмосфері родини, а потім – в групі однолітків. У прагненні до соціального визнання важливими є аспекти зовнішніх даних і факту дорослішання підлітка. Депривація прагнення до визнання породжує такі якості особистості, як заздрість, агресивність, невпевненість у собі, конформність, пасивність [301, 302]. О. Рогожина, яка досліджувала особливості особистісного становлення у підлітків-сиріт, переконливо довела руйнівний вплив психічної депривації на особистість підлітків [194].

Статева ідентифікація визначається генетичними передумовами – морфологічними та фізіологічними ознаками чоловічого або жіночого організму (біологічна стать), а також соціальними умовами розвитку людини. Статева ідентичність містить чотири компоненти: біологічну стать, гендерну ідентичність, гендерні ідеали та сексуальні ролі. Становлення гендерної ідентичності пов'язане з уявленням про власну стать; гендерні ідеали уособлюють культурні уявлення про чоловічу та/або жіночу поведінку; уявлення про сексуальні ролі пов'язане з розподілом праці, правами й обов'язками чоловіків і жінок. Гармонійне уявлення про статеву ідентифікацію у підлітків формується традиціями родини, її складом, якістю дитячо-батьківських стосунків та іншими факторами.

Психологічний час особистості – це індивідуальне переживання людиною власного фізичного, психічного та духовного стану в минулому, теперішньому та майбутньому. У формуванні цього компоненту самосвідомості провідна роль належить пам'яті, уяві та мисленню. Гармонійне

виховання у родині до підліткового віку створює сприятливі умови для формування психологічної перспективи, відповідального ставлення до власного майбутнього.

Соціальний простір особистості охоплює права й обов'язки особистості та є завершальною ланкою в структурі самосвідомості. До кінця підліткового періоду відбувається розвиток соціального простору за двома напрямками поглиблення свого внутрішнього світу і прагнення до опанування всього діапазону соціального простору. Особистість підлітка орієнтована у майбутнє, що пов'язане з формуванням психологічної перспективи, внутрішньої позиції та здатності до цілепокладання.

Психологічна перспектива означає здатність уявити себе в майбутньому. Внутрішня позиція – це можливість об'єктивно побачити своє становище, зіставити його з бажаним варіантом, продумати шляхи між теперішнім і майбутнім. Здатність до цілепокладання дає можливість не лише об'єктивно побачити своє становище, але й активно діяти для досягнення власних цілей у майбутньому. Успішне виконання завдань розвитку підліткового віку сприяє становленню сутнісних характеристик особистості: духовності та моральності. В. Зеньковський підкреслював, що головним завданням особистісного становлення є формування «щонайтоншого механізму» духовно-соціальної організації, яка знаходиться вище, ніж психофізична сфера [388].

Однак ізольована особистість підлітка не в змозі ефективно вирішити завдання свого віку й досягнути соціальне середовище, тому у формуванні механізмів поведінки відіграють важливу роль групові фактори: родинне оточення та група однолітків. Окрім психокорекційної роботи психологу необхідно знайти шляхи взаємодії з різними категоріями батьків, щоб допомогти їм знайти контакт зі своєю дитиною.

Спираючись на дані, отримані під час дослідження в його констатувальній частині, можна стверджувати, що оптимізація дисгармонійного особистісного розвитку підлітків з ПЛС не тільки

неможлива без активної участі родини, але саме родині належить активна роль в особистісному становленні підлітків зазначеної категорії.

Проте деформація соціальних цінностей у сучасних родинях сприяє спотворенню дитячо-батьківських стосунків, що часто виявляється неухважністю батьків до дітей, асоціальною поведінкою батьків, відчуженням батьків і дітей, жорстоким поводженням батьків із дітьми. Ці риси виявляються неоднаково, різним чином піддаються впливу педагогів і негативно впливають на подальший особистісний розвиток підлітків з ІПЛС.

На сьогодні існує об'єктивна необхідність проведення цілеспрямованої роботи з батьками для розширення їх педагогічної компетентності з метою оптимізації особистісного становлення підлітків. Тому слід знайти шляхи та форми використання родинного виховання з метою оптимізації особистісного розвитку підлітків з ІПЛС.

Батьківська любов до дитини – це прояв духовної сутності людини, яка тісно пов'язана з системою смисложиттєвих цінностей. Любов повинна бути тим фундаментом, на якому вибудовуються дитячо-батьківські стосунки та виховний процес, метою якого є становлення гармонійної особистості зі зрілою системою смисложиттєвих цінностей.

Проблеми дитячо-батьківських стосунків вивчали: Г. Абрамова; Д. Боулбі; М. Буянов; В. Гур'єв; Ю. Гіппенрейтер; В. Дружинін; Т. Дмитрієва, О. Карабанова; А. Лурія; О. Леонт'єв; Р. Овчарова; В. Слободчиков; О. Хухлаєва; К. Хорні та ін.

Так, Д. Боулбі вважає прихильність формою емоційної комунікації, яка ґрунтується на задоволенні близькими людьми потреб дитини у безпеці та любові. Прихильність дитини до матері або іншої значущої дорослої людини сприяє розвитку вищих соціальних почуттів: вдячності, чуйності, теплоти в стосунках. Прихильність сприяє розвитку душевно-моральних якостей і на подальших етапах онтогенезу [301, 302]. Зв'язок із батьками є тим фундаментом, на основі якого формується здорова психіка, оскільки саме позитивні емоції здатні стимулювати когнітивний розвиток. В. Слободчиков,

говорячи про духовно-моральне становлення людини, також вважає, що фундаментальною онтологічною основою повноцінного розвитку дитини разом із іншими умовами є значущий дорослий: «...цю первинну єдність я називаю со-битійною спільністю».

Родина сприяє становленню духовного досвіду підлітка. Показниками сформованості такого досвіду є наступні компоненти:

– Орієнтація на позитивні приклади та зразки для наслідування. Здатність спиратися в думках, діях, вчинках на ідеали Краси, Добра, Істини (ціннісно-орієнтаційний компонент).

– Альтруїстичні потреби та мотиви, які ґрунтуються на почутті єдності зі світом і відповідальності за світ (мотиваційно-потребовий компонент).

– Знання прикладів, зразків, еталонів духовно-моральної поведінки у відповідних ситуаціях і вміння вибирати необхідні в конкретній ситуації правила поведінки (гностичний компонент).

– Конструктивна взаємодія із середовищем, що зумовлює зміцнення духовного самовдосконалення (поведінковий компонент) [198].

Духовний досвід формується у підлітків під час спілкування з близькими людьми. Н. Бабіч вважає, що для успішного спілкування батьки мають приділяти увагу формуванню тактик спілкування з дітьми та виділяє наступні напрями розвитку базових комунікативних навичок:

- розвиток уваги, інтересу до комунікативної взаємодії з батьками;
- розвиток уміння входити в контакт та співпрацювати з дитиною під час комунікативного акту;
- розвиток навичок невербальної комунікації;
- розвиток навичок комунікативної взаємодії дитини, батьків та педагогів;
- подолання комунікативних бар'єрів, які виникають між батьками та їх дитиною [13].

Комунікативна взаємодія сприяє оптимізації дитячо-батьківських стосунків, позитивному розв'язанню підліткової кризи, оптимізації

особистісного становлення підлітків з ПЛС. Спільна робота психолога з батьками підлітків здійснюється через індивідуальні бесіди, педагогічні практикуми, виконання педагогічних завдань, які пов'язані з особливостями їх дитини.

Для дослідження дитячо-батьківських стосунків використовувалась авторська анкета, яка складалася з 14 запитань, спрямованих на визначення психологічного клімату у родині, інтересів і хобі підлітків, ставлення до здорового способу життя, виявлення бажання розвивати здібності підлітків, визначення ставлення батьків до дітей як до обдарованих особистостей, розуміння чинників розкриття або гальмування їх творчих здібностей в умовах навчання (додаток Е).

Були виділені такі рівні психологічного клімату в родині: 1) сприятливий (понад 11 балів); 2) задовільний (від 5 до 10 балів); 3) незадовільний (від 1 до 5 балів). За результатами анкетування сприятливий психологічний клімат у родині простежується у 37 (25%) підлітків; задовільний – у 45 (30%) підлітків, у 68 (45%) підлітків відзначається незадовільний психологічний клімат. За результатами анкетування, батьки, які не можуть створити сприятливий родинний клімат – це батьки, які не вміють спілкуватися зі своєю дитиною, не помічають її здібностей, не відчувають відповідальності за виховання, не вміють емоційно підтримати свою дитину.

На основі отриманих даних розроблені методичні рекомендації для батьків підлітків з ПЛС.

Наведені положення коротко викладені в пам'ятці для батьків (додаток Ж).

Висновки до третього розділу

Формувальний етап експериментального дослідження психологічних особливостей становлення особистості підлітків з ПЛС дозволяє окреслити наступні результати:

1. Оптимізація особистісного розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями і покращення їх адаптаційного потенціалу можливі за умови комплексної інтегрованої підтримки, яка здатна задіяти декілька рівнів: корекційний (виправлення порушень розвитку), профілактичний (попередження відхилень у розвитку) і розвивальний (оптимізація розвитку).

2. З метою оптимізації особистісного становлення підлітків з ІПЛС розроблена корекційно-розвивальна програма, яка містить три складові:

- Створення позитивного емоційного фону за допомогою елементів дельфінотерапії, що сприяє формуванню емоційного інтелекту;
- Активація конкретно-образного мислення за допомогою казкотерапії та знайомства з міфами, притчами, прислів'ями;
- Корекція розумової діяльності доступними для проблемних дітей прийомами когнітивної психології, що сприяє усвідомленню власних здібностей і можливостей.

3. Впровадження програми з оптимізації особистісного розвитку спричинило зменшення кількості низькогармонійних підлітків з ІПЛС з 82,7% до 49,3%, збільшенню кількості середньогармонійних підлітків з ІПЛС із 17,3% до 49,3% ($p < 0,01$), також в експериментальній групі з'явилася незначна кількість (1,3%) високогармонійних підлітків, що не відзначалося під час констатувального експерименту.

4. Узагальнений аналіз розвитку життєво-сміслової сфери підлітків з ІПЛС на початку експерименту та в його кінці демонструє позитивну динаміку розвитку більшості підлітків цієї категорії, а саме: кількість підлітків із низьким рівнем осмисленості життя зменшилася з 98,6% до 42%, тоді як кількість підлітків із середнім рівнем осмисленості життя збільшилася з 1,3% до 57,3%.

Аналіз отриманих даних за окремими показниками у підлітків з експериментальної групи виявив зменшення низькорівневих результатів: за шкалою «цілі» – з 93,3% до 38% ($p < 0,01$); за шкалою «процес» – із 91,3% до

16,7% ($p < 0,01$); за шкалою «результат» – із 94,7% до 30% ($p < 0,01$); за шкалою «локус контролю – Я» – з 87,3% до 45,3% ($p < 0,01$); за шкалою «локус контролю – життя» – з 94,7% до 48% ($p < 0,01$).

5. Узагальнений аналіз розвитку емоційно-вольової сфери підлітків з ІПЛС на початку експерименту та в його кінці демонструє позитивну динаміку розвитку більшості підлітків цієї категорії, а саме: кількість підлітків із низьким рівнем готовності до саморозвитку зменшилася з 35,3% до 19,3%, тоді як кількість підлітків із високим рівнем готовності до саморозвитку збільшилася з 0% до 41,3%.

Впровадження програми з оптимізації особистісного становлення підлітків з ІПЛС сприяло підвищенню рівня життєстійкості у підлітків з ІПЛС: кількість підлітків із низьким рівнем показника життєстійкості зменшилася зі 100% до 46% ($p < 0,01$), тоді як кількість підлітків із середнім рівнем показника життєстійкості збільшилася з 0% до 54%. Попри те, що після формувального впливу в експериментальній групі відсутні підлітки з високим рівнем життєстійкості, загалом відзначається зменшення низькорівневих показників за шкалами «залученість», «контроль» і «прийняття ризику», що свідчить про підвищення адаптаційних можливостей підлітків з ІПЛС.

6. Результати експериментальної роботи засвідчують, що розроблена корекційно-розвивальна програма для підлітків з ІПЛС є ефективною та може бути органічною складовою контексту особистісного розвитку підлітків з ІПЛС.

7. За результатами дослідження дитячо-батьківських стосунків розроблено методичні рекомендації гармоніювання цих стосунків з метою закріплення набутих навичок.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження проблеми психологічних особливостей становлення особистості підлітків дає підстави вважати мету дослідження досягнутою і зробити наступні висновки.

1. На підставі проведеного науково-теоретичного аналізу стану розроблення проблеми дослідження психологічних особливостей особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня встановлено, що особистісне становлення підлітків зазначеної категорії здійснюється в умовах як порушеного «психічного здоров'я», так і порушеної «норми особистості». Становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня характеризується дисгармонійними малоусвідомленими її змінами під впливом зовнішніх чинників та вікового фактору, в якому не задіяний механізм саморозвитку.

2. На методологічній основі суб'єктно-буттєвого підходу розроблено структурну модель особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня та визначено в ній взаємопов'язані сфери: життєво-смислову й емоційно-вольову, які відповідають за становлення поведінкової, когнітивної та емоційної зрілості.

3. Розроблено психодіагностичний комплекс для діагностики особливостей особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, що передбачає визначення рівнів сформованості життєво-смиислової і емоційно-вольової сфер особистості, які складають основу для класифікації за типом гармонійності особистісного розвитку підлітка.

4. Емпірично встановлено низький рівень сформованості у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню життєво-смиислової та емоційно-вольової сфер особистості. Констатовано, що інфантілізація життєво-смиислової сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями обумовлена низьким рівнем усвідомлення смисложиттєвих орієнтацій та життєвих призначень, що проявляються у: низькій цілеспрямованості, слабкій мотивації до діяльності та низькій її результативності, відсутності смислових

уявленнь щодо побудови власного майбутнього, несформованістю самоконтролю, переважанні зовнішнього локусу контролю над внутрішнім, відсутності віри в здійснення життєвих призначень, ригідності життєвих призначень. Доведено зв'язок між низьким рівнем сформованості життєво-сміслової сфери та недостатньою когнітивною зрілістю підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, що зумовлено відставанням розвитку абстрактно-символічного та творчого видів мислення.

Встановлено низький рівень сформованості емоційно-вольової сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями, що конкретизується у низькому рівні розвитку інтегрального емоційного інтелекту, який виявляється у нерозвиненості емпатії, низькій здатності до само мотивації, недостатній емоційній обізнаності, слабкій здатності до управління власними емоційними станами.

З'ясовано, що підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку властиве суттєве відставання у темпах становлення особистості, що зумовлено відсутністю усвідомлення і використання ними власних можливостей до саморозвитку та самовдосконалення.

5. Уточнено, що серед підлітків з інтелектуальними порушеннями домінує «низькогармонійний» рівень особистісного розвитку, і це суттєво знижує їхні адаптаційні можливості. Низька соціально-психологічна адаптованість таких підлітків проявляється у: низькому рівні само прийняття, життєстійкості, домінування, зовнішнього локусу контролю.

6. Розроблено і теоретично обгрунтовано програму для оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями, яка передбачає комплексну інтегровану підтримку на колекційному, профілактичному та розвивальному рівнях і містить три блоки засобів впливу: дельфінотерапія, казкотерапія, когнітивна психотерапія.

7. За результатами апробації програми доведено її ефективність щодо оптимізації особистісного розвитку підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку за рахунок позитивної динаміки показника

гармонійності, підвищення рівня осмисленості життя, здатності до саморозвитку, підвищення життєстійкості, соціально-психологічної адаптованості, що в цілому забезпечує формування життєво-смиислової та емоційно-вольової сфер особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Зокрема, подальшого дослідження потребує питання гендерних відмінностей становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 1999. 672 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. Алексеева Л.В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления. Вестник тюменского государственного университета. 2003. №4. С. 216-228.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 344 с.
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
6. Андрианов М.А. Философия для детей в сказках и рассказах: Пособие по воспитанию детей в семье и школе. Минск: Современная школа, 2008. 280 с.
7. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2007. 271 с.
8. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: монография; Омск: ОмГПУ, 1999. 184 с.
9. Анхельс Наварро. Память не изменяет. Задачи и головоломки для развития интеллекта и памяти; пер. с исп. Н. Дмитриевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 160 с.
10. Арнольд О.Р., Бутова Е.Л. Психологические эффекты дельфинотерапии. Психологический журнал. 2001. № 5. С. 98-102.
11. Антонова О.Є. До проблеми визначення сутності поняття креативності: проблеми та пошуки. Нові технології навчання: науково-методичний збірник. Київ-Вінниця, 2012. Вип. 71. С. 8-15.
12. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека. Под ред. И.А.Полищука, А.Е.Видренко. Киев:Здоров'я, 1979. 124 с.

13. Бабич Н.М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 242 с.
14. Баврин И.И., Фрибус Е.А. Старинные задачи: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1994. 128 с.
15. Бадалян Л.О. Детская неврология: учебное пособие. М.:МЕДпрессинформ, 2001. 608 с.
16. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
17. Бачериков Н.Е., Петленко В.П., Щербина Е.А. Философские вопросы психиатрии. К.: Здоров'я, 1985. 192 с.
18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
19. Бистров А.Є. (2015). Профілактика некритичної віктимної поведінки розумово відсталих підлітків. *Актуальні питання корекційної освіти*: науково-методичний збірник. Кам'янець–Подільській, 2015. Випуск 5. С. 27 – 36.
20. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Генезис, 2000. 298 с.
21. Богданець-Білоskalенко Н. І. Українська дитяча література : маловідомі твори укр. письм. II пол. XIX ст.-I пол. XX ст. : навч. посіб. К. : Слово, 2009. 280 с.
22. Богданов А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука. М.: Финансы, 2003. 496 с.
23. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.
24. Боришевский М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія; Суми: Видавничий будинок «Єллада», 2012. 608 с.
25. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 302 с.

26. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : Директ-Медиа, 2008. 221 с.
27. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07.Київ, 2004. 581 с.
28. Вайнер М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 96 с.
29. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... . – М.: Генезис, 2011. 288 с. (Сказкотерапия: теория и практика).
30. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
31. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Уклад. і голов. ред. Бусел В.Т. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
32. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
33. Видатні психологі: біографічний довідник. Упоряд. Т. Шаповал. К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. 120 с.
34. Висоцька А.М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно- трудового навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.03. Київ, 1994. 16 с.
35. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика; монография / Н.Ф. Вишнякова – Минск: Нац. ин-т образ., 1995. Ч.1. 240 с.
36. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 176 с.
37. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. [3-е изд.]. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
38. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб. : Лань, 2003. 654 с.
39. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. т. 4. : Детская психология. 432 с.

40. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
41. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
42. Ганнушкин П.Б. Избранные труды. Под ред. О.В. Кербилова. М.: Медицина, 1964. 252 с.
43. Гейссельхарт Роланд Р. Память. Тренировка памяти и техники концентрации внимания / Роланд Р. Гейссельхарт, Кристиане Буркарт; [пер. с нем. Н.О. Сыпаловой]. М.: Омега-Л, 2006. 125 с.
44. Гин А.А. Задачки-сказки от кота Потряскина: Для детей младшего школьного возраста. М.: Вита-Пресс, 2002. 80 с.
45. Гладченко І.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навчально-методичній посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.
46. Глейзер Г.И. История математики в школе: Пособие для учителей. М.: Книга по требованию, 2012. 374 с.
47. Глібов Л. Що за птиця. / Худож. О. Артюшенко. К.: Веселка, 1973. 16 с.
48. Глушко Н.В. Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2017. 20 с.
49. Говердовская И.Б. Чаша мудрости. Х.: Виват, 2016. 256 с. (Вечные истины).
50. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. К.: Наук. думка, 1988. 144 с.
51. Гончар Ю.А. Роль дельфинотерапии в коррекции эмоционального состояния детей с психофизическими нарушениями. Медицинская психология. 2015. № 4 С. 37-41.

52. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Учеб. пособие. Калининград: Калининградский университет, 2000. 572 с.

53. Грецов А.Г. Лучшие упражнения для развития креативности. Учебно-методическое пособие. СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2006. 43 с.

54. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2008. 208 с.

55. Григорьева Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте экокультурного подхода: дис. ... д-ра пед. наук:13.00.01. Хабаровск, 2000. 450 с.

56. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

57. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.

58. Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов. Под ред. Ю.С. Шевченко. М.:ООО «Медицинское информационное агентство», 2011. 928 с.

59. Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 208 с.

60. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17-21.

61. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей. Под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. М.: Просвещение, 1981. 176 с.

62. Дьюсбери, Д. Поведение животных: Сравнительные аспекты. М.: Мир, 1981. 480 с.

63. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486 с.

64. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. К.: Изд-во «Радянська школа», 1972. 130с.

65. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов : Учеб. для вузов; Рос. акад. обр-ния. Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Флинта, 2003. 170 с.

66. Жмуров В.А. Клиническая психиатрия. / В.А. Жмуров. Элиста: ЗАОр НПП «Джангар», 2010. 1272 с.

67. Зазимко О.В. Адаптація та самопроекування особистості у кризових умовах. Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: зб. наук. праць. К.: Геопринт, 2016. С. 16-21.

68. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е.К. Грачевой. М.: НПО «Образование», 1995. 400 с.

69. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1999. 608 с.

70. Зарицька В.В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.Харків, 2006. 20 с.

71. Засенко В.В. Особливі діти: освіта та супровід. Наук.-метод. журнал «Світогляд». 2015. №4, 12-15.

72. Зеланд Вадим. Трансерфинг реальности. Ступень I-V. – СПб.: ИГ «Весь», 2009. 608 с.

73. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 310 с.

74. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.

75. Золотницкий Н.Ф. Цветы в легендах и преданиях Н. Ф. Золотницкий. URL: [http:// ashipunov. info/ shipunov/school/books/zolotnicki_1913_cvety.pdf](http://ashipunov.info/shipunov/school/books/zolotnicki_1913_cvety.pdf) (дата звернення: 20.11.2017).

76. Зязюн І.А. Роль підсвідомості у розвитку особистості. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. Київ – Ченстохова: Видавництво ЗАТ «Віпол» ДК №15, 2000. Вип. 2. С. 183-215.

77. Иванов Е.С. Умственная отсталость детей как интегральная проблема. URL: Wallenberg.ru/science/347-umstvennaya-otstalost-detey-kak-integralnaya-problema.html (дата звернення: 16.12. 2019).

78. Иванченко Г.В. Идея совершенства в психологии и культуре. М.: Смысл, 2007. 255 с.

79. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. №1. URL: http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/journal/numbers/99001/papers/05.htm. (дата звернення: 16.12. 2017).

80. Игнатъев Е.И. В царстве смекалки. / Под ред. М.К. Потапова, обработка текстов Ю.В. Нестеренко. [2-е изд.]. М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1979. 208 с.

81. Исаев Д.Н. Психопатология детского возраста. Учебник для вузов. СПб.: СпецЛит, 2001. 463 с.

82. Іспанські казки / Пер. з ісп. Н. Лавської; Іл. Н. Ключкової К.: Країна Мрій, 2014. 256 с.

83. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов н /Д: Феникс, 2007. 349 с.

84. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб, 1997. 205 с.

85. Калініна Т.С. Особливості соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. Вип. 20. С. 232-242.

86. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Владос-Пресс, 2004. 328 с.

87. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Учебник. 2-е изд., стереотип. СПб., Питер. 2006. 960 с.

88. Карпинский К.В. Смыслжизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. Москва, 2017. 563 с.

89. Каут Н.М. Основи дефектології та логопедії: тексти лекцій. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. 322 с.

90. Кащенко В.П. Исключительные дети. (Дети нервные, трудные и слабоодаренные. Их изучение и воспитание). М.: Работник просвещения, 1926. 128 с.

91. Келюшок С.В., Урывский Д.А., Кисловский А.В., Чуприков А.П., Мишиев В.Д., Василевская Н.Ю., Кушнирская Е.Е., Шипелик Т.В. Талассо- и дельфинотерапия в лечении детей с патологией мозга. Материалы Международного научного конгресса и 62-й сессии Генеральной Ассамблеи Всемирной Федерации Водолечения и Климатолечения (ФЕМТЕК) (FEMTEC), (Япония, Йокогама, 5-16 ноября, 2009 г.). URL: <http://www.Sanatoria.ru/text.php?id=949>. (дата звернення: 19.12. 2018).

92. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления; пер. с англ. П. Бич. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ, », 2004. – 392 с.

93. Кобильченко В.В. Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2010. № 2. С. 31-36.

94. Кобильченко В.В. Психіка та її розвиток у психологічних законах і закономірностях. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №1. С. 7-14.

95. Кобильченко В.В. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч.-метод. посібник. Харків, Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка», 2014. 292 с.

96. Кобильченко В.В. Проблема психологічного вивчення дитини з відхиленнями в розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти

корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Київ, 2009. Вип. 11, С. 114-117.

97. Козлова Е. Г. Сказки и посказки (задачи для математического кружка). Издание 2-е, испр. и доп. М.: МЦНМО, 2004. 165 с.

98. Козырева Е. А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей. Школьный психолог. 2001. С. 18 -22.

99. Кокун О.М. Життєве та професійне само здійснення як предмет дослідження сучасної психології. Практична психологія та соціальна робота. 2013. № 9. С. 1-5.

100. Колісник О.П. Траєкторії духовного саморозвитку особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 1. С. 29-37.

101. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев: Рад. школа, 1978. 87 с.

102. Колупаева А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

103. Колупаева А. А. Стратегічні вектори змін та трансформації в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 13-19.

104. Коржова Е.Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей. СПб, 2004. 542 с.

105. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГА, 2006. 384 с.

106. Коржова Е.Ю. Психологическое пзнание судьбы человека. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; СОЮЗ, 2002. 334 с.

107. Корниенко А.Ф. Психологические механизмы саморазвития человека // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12 [Электронный

ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/12/13106> (дата обращения: 29.04.2017).

108. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад.школа, К.: Рад.школа, 1989. 608 с.

109. Креативная математика. Методическое пособие для учителей математики. Автор-составитель Буракова Л.И. URL : / <http://www.novapdf.com>. (дата звернення: 16.12. 2016).

110. Крупнов А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности. Свердловск, 1983. 72 с.

111. Кряжева Н.Л. Кот и пес спешат на помощь. Анималотерапия для детей. М.: Академия и К°, Академия Развития, 2000. 176 с.

112. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 464 с.

113. Кульбіда С.В. Нове в законодавстві України щодо забезпечення прав глухих як лінгвістичної меншини / С.В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами. – 2013. - № 10 (12) . – С. 39 – 52. URL: http://www.irbis_nbu.gov.ua/cgiin/irbis_nbu/cgiirbis64.exe?C21COM=2&I21DBN=UIRN&P21DBN=UIRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/apnvlop_2013_10_6. (дата звернення: 16.12. 2019).

114. Кульбіда С.В. Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості / С.В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 175-196. URL:<http://lib.iitta.gov.ua/1983/> (дата звернення: 16.12. 2019).

115. Кучерская М.А. Евангельские рассказы для детей. [Текст] Майя Кучерская; [ил. В. Коротаева]. Москва: Время, 2010. 86 с.

116. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

117. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. 271 с.

118. Лакосина Н.Д., Сергеев И.И., Панкова О.Ф. Клиническая психология. Учебник для студентов медицинских ВУЗов. МЕДпресс-Информ, 2003. 416 с.

119. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Трикста, 2018. 303 с.

120. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Київ, 2006. 20 с.

121. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: «Педагогика», 1971. 280 с.

122. Леонтьев А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка. Советская педагогика. 1957. № 6. С. 93–105.

123. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

124. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. - М.: Смысл, 2007. 511 с.

125. Леонтьев Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней бороться. Консультативная психология и психотерапия. 2003. № 2. с. 107-119.

126. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина. 255 с.

127. Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 608 с.

128. Лобок А.М. Деятельность смысла. Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции. М.: Смысл, 2005. С. 26-36.

129. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Москва, 2000. 24 с.

130. Лопатина А., Скребцова М. Начала мудрости. 50 уроков о добрых качествах: для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – 3-е изд., исп. и доп. – М.: Амрита-Русь, 2007. 304 с.

131. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Науч.-исслед.ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 104 с.

132. Лук А.Н. Мышление и творчество. М., Политиздат, 1976. 144 с.

133. Лукина Л.Н. Дельфины в системе психофизической реабилитации людей. Севастополь, НПЦ «ЭКОСИ-Гидрофизика», 2007. 172 с.

134. Лукіна Л.М. Реабілітація хворих неврологічного профілю з участю чорноморських дельфінів-афалін: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.01.33. Ялта, 2003. 33 с.

135. Ляшко В.В. Передумови становлення індивідуального стилю трудової діяльності в учнів початкових класів допоміжній школи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2012. 21 с.

136. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб.: Издательство «Речь», 2002. 542 с.

137. Макарчук Л.О. Психологічні особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 24 с.

138. Макарчук Н.О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку: монографія. Нац. акад. пед. наук. України, Ін-т спец. педагогіки. Київ: Фенікс, 2014. 446 с.: рис, табл.

139. Маккалистер Рой. Все о растениях в легендах и мифах. СПб: ООО «СЗКЭО Кристалл», 2007. 192 с.

140. Максименко С.Д. Генезис существования личности. К.: Издательство ООО «КММ», 2006. 240 с.

141. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1992. 139 с.
142. Манжосова Г.В. Психофизиологическое исследование адаптации детей к взаимодействию с дельфинами: дис. ... канд. биол. наук: 19.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 212 с.
143. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. Київ, 2003. 462 с.
144. Маралов В.Г. Проблема барьеров саморазвития личности в отечественной психологии. Альманах современной науки и образования. 2015. №1 (91). С. 72-76.
145. Матвеев П.Е. Моральные ценности: монографія; Владим. гос. ун-т. М.: Педагогическое общество России, 2004. 190 с.
146. Матиас П. Психические болезни у детей и зоотерапия. Адаптивная (реабилитационная) верховая езда. Учебное пособие университета Paris-Nord. М.: Московский конноспортивный клуб инвалидов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
147. Мерзлякова О.Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009. 251 с.
148. Мерсіянова Г. М. Методичні рекомендації до формування загальнотрудових умінь в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання. Теорія і практика олігофренопедагогіки : зб. наук. праць. – К. : Наук. світ., 2008. Вип. 3. С. 9–18.
149. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.. «Просвещение»; 1969. – 280 с. URL: <http://151020.selcdn.ru/public/d90b6e5bf06c2bcc92dc1fbbc5772213.pdf>. (дата звернення: 16.12. 2017).

150. Мотков О.И. Психологическая гармония. URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihollichnost/garmonija_1.htm. (дата звернення: 16.12. 2016).

151. Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение». Газ. «Школ. психолог». 1999. № 15, с. 8 – 9.

152. Мотков О.И. Личность и психика: сущность, структура и развитие. Самара, ИД «Бахрах-М», 2008. 160 с.

153. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості (на матеріалі технічної творчості): дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1997. 203 с.

154. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество, : учебник для студ. вузов [6-е изд., стереотип.]. М: Издательский центр «Академия», 2000. 456 с.

155. Набойкина Е.Л. Сказки и игры с «особым ребенком». СПб.: Речь, 2006. 144 с.

156. Назамбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Москва, 1986. 33 с.

157. Налівайко Т.В. Дослідження життєстійкості і її зв'язків з властивостями особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Челябінск, 2006. 28 с.

158. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. [4-е изд.]. М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн.2. Психология образования. 496 с.

159. Неретина Т.Г. Нетрадиционные методы коррекции нарушений: учебное пособие. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т им. Г.И.Носова, 2015. 157 с.

160. Ниссен В.Ю. Русский речевой этикет: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 80 с.

161. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями. Сучасні інформаційні технології та

інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.: У 2 ч. Ч.1. К.: Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. С. 16-22.

162. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі: посібник. К.: Ред. загальнопед. газ., 2012. 126 с.

163. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: АСАДЕМІА, 2005. 363 с.

164. Олперс Э. Дельфины. Л.: Судостроение, 1976. 112 с.

165. Орлов О.В. Психологічна корекція розвитку невротизованих підлітків з порушеннями інтелекту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 207 с.

166. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць в 5 т. Т.2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. К.: Педагогічна думка, 2012. с. 350-362.

167. Осичка О.В. Психологічні особливості смислосприйняття і цілепокладання особистості в ситуації життєвої кризи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2010. 15 с.

168. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М., Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010. 232 с.

169. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж.И. Шиф. М.: Изд-во «Просвещение». 1956. 344 с.

170. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании: методическое пособие. Составители : Борисенко О.В., Мастерова Т.А., Ховалкина О.А., Шамардина М.В. Барнаул, 2014. 184 с.

171. Панок В.Г. Життєвий шлях і соціалізація особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім.

Г.С. Костюка АПН України. за ред. С. Д. Максименка. К, 2007. Т. XI, ч. 2. С. 208-216.

172. Періг І.М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 251 с.

173. Першина М.А. Анималотерапия как метод реабилитации. Сборник докладов и выступлений на 3-й международной всероссийской иппотерапевтической конференции «Всадник и лошадь целый мир». М., 2002 С. 18-21.

174. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. М.: Академия, 2002. 160 с.

175. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 187 с.

176. Показання до дельфінотерапії. Методичні рекомендації. / [уклад. А.П. Чуприков; О.М. Дзюб; В.Д. Мішиєв; М.М. Марканов; Н.Ю. Василевська; О.Е. Кушнірська; Т.В. Шипелік; Б.П. Поповський; О.Г. Чуприкова; А. Ванчова; А.Г. Смолянинов; Д.О. Уривський]; Київський медичний університет Української асоціації народної медицини, Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика, Університет Я.Коменського (Братислава, Словаччина). Київ, 2010. 16 с.

177. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. Вопросы психологии. 1996. №1. С. 20-33.

178. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. 164 с.

179. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н., Устин П.Н. Концепция психологии творчества Я.А. Пономарева и ее применение в изучении саморазвития. Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 35-47.

180. Практика сказкотерапии. Под ред. Н.А. Сакович. СПб.: Речь, 2004. 224 с.

181. Прокопенко О.А. Психологічні особливості емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2013. 20 с.

182. Проскурина Т.Ю.; Михайлова Э.А.; Матковская Т.Н. Медико-психологический аспект неврастении у подростков. Медицинские исследования. 2001. Т.1, вып. 1. С. 28 -29.

183. Проскурняк О.І. Комуникативна діяльність розумово відсталих підлітків // Збірник наукових праць Кам'янець–Подільського національного університету ім. Івана Огієнка Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Актуальні питання корекційної освіти, 2015. Випуск 5; с 242-253.

184. Психология подростка. Полное руководство под редакцией А.А. Реана. СПб.: Прайм – Еврознак, 2008. 512 с.

185. Психология здоровья: Учебник для вузов. Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

186. Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография. Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. 371 с.

187. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 176 с.

188. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: колективна монографія; [Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В. та ін.], за ред. С.Д. Максименка. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2013. 400 с.

189. Психологічний довідник учителя: в 4 кн. Кн.2. Упорядн. В. Андрієвська. Наук. ред. С.Максименка. К.: Главник, 2005. 112 с.

190. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т. спец.

педагогіки: за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасєвої, Н.О. Макаручк, В.І. Шинкаренко. – Київ, 2014. – 336 с.

191. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психологическая адаптация личности. С.П.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2008, 479 с.

192. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб: Питер, 2008. 208 с.

193. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук.-метод. посіб. /В.В. Рибалка; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Ін-т обдарованої дитини. К., 2010. 442 с.

194. Рогожина О.А. Психологическая коррекция конституционально-типологической недостаточности у подростков, воспитывающихся без семьи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ставрополь, 2004. 174 с.

195. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. 720 с. (Мастера психологии).

196. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.

197. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

198. Русакова Т.Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте. Педагогика. 2009. № 2. С. 32-38.

199. Рябикина З.И., Фоменко Г.Ю. Субъектно-бытийный подход: преемственность традиций. Человек. Сообщество. Управление. 2009. № 4. С. 26-37.

200. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Навч. курс та наук.-метод. посіб. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

201. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. Пер. с франц. Н.П. Лебедевой. СПб.: Лихтенштадт, 1903. 319 с.

202. Селиванов В.А. Онтогенез психического как развитие субъекта. Личность и бытие: субъектный подход: материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.В. Брушлинского (15-16 октября 2008, Москва). Москва, с. 73-76.

203. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. М.: Нар. образование, 1999. 135 с.

204. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.

205. Семиченко В.А. Психология личности: модульный курс [лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы] для препод. и студ. К.: Магістр-S, 2001. 426 с.

206. Сергиенко Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского: соотношение категорий субъекта и личности. / Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том. 1. Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 41-44.

207. Сингаївський, М. Маківка і перчина: гумористичні вірші, байки, веселинки, скоромовки. К: Веселка, 1989. 32 с.

208. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: дис. д-ра пед. наук: 13.00.03. Москва, 1988, 359 с.

209. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К.: «МП Леся», 2010. 779 с.

210. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.

211. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук:19.00.08. Київ, 2013. 44 с.

212. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія. Київ, 2008. 324 с.

213. Скрипник Т.В. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом: науково-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2008. 104 с.

214. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основные ступени развития субъектности человека. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 385 с.

215. Снежневский А.В. Общая психопатология: курс лекцій. М.: МЕДпресс-информ, 2013. 208 с.

216. Современные проблемы педагогики индивидуальности. Эмпирические исследования / Под ред. Т.Б. Гребенюк. Калининград: Изд-во БФУ им. Канта, 2011. 103 с.

217. Современная психология мотивации. Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.

218. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 304 с.

219. Соколова Г.Б. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна: дис. д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 456 с.

220. Солнцева Е.А., Белова Т.В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики. М.: АСТ, Астрель, 2007. 96 с.

221. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М.: Просвещение, 1966. 201 с.

222. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. Пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипициной. СПб.: «Речь». 2002. 216 с.

223. Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. Санкт-Петербург: Изд-во «РХГИ», 2000. 1056 с.

224. Сохань Л.В. От концепции к научному направлению: перспективы развития идей «школы жизнотворчества». *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2015. № 1. Стр. 174 – 176.

225. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С.Ю. Циркина. СПб.: Изд-во «Питер», 2004. 896с.

226. Стишенок И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. СПб.: Речь, 2006. 144 с.

227. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. – К.:КЮІ МВСУ Паливода А В, 2005. – 327 с.

228. Супрун М.О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими можливостями в Україні (друга пол. XIX ст. – перша пол. XX ст.) (автореф. дис. доктора пед. наук) Ін-т спец. педагогіки АПН України, 2008.

229. Супрун М.О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування (Монграфія). К.: МП «Леся», 2009. 212 с.

230. Супрун М.О., Шипелік Т.В. Нозологічний аналіз засуджених підлітків з особливими потребами. Науковий вісник № 1 (9). 2015. С. 134-145.

231. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: Учеб. Пособие. К.: МАУП, 2003. 368 с.

232. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье подростка: возможности и риски: монография; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2017. 194 с.

233. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: Монография. К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.

234. Татьяначикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 46 с.

235. Гед Фолконар. Творческий интеллект и самоосвобождение: Корзыбский, неаристотелевское мышление и СВосточное осознание. – М.: «КСП+», 2003. 208 с.

236. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии. – В кн.: Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963. С. 475-498.

237. Терещенко В.В. Взросление в подростковом периоде онтогенеза; теоретико-методологические основы исследования. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия акмеология. 2016. Т.5. Вип. 2 (18).

238. Титаренко Т.М. Рання молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне й життєве самовизначення / Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. К.: Либідь, 2001. 536 с.

239. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. СПб, 1915. Т. 1-2. 956с.

240. Тхомакова Л.Ж. Действие «голоса» дельфина на адаптационные резервы человека: дис. ... канд. биол. наук: 03.03.01. Нальчик, 2015. 168 с.

241. Тюленева Т.В. Подходы к пониманию сущности творчества. *Гуманитарные исследования*. 2009. № 1. С. 195- 201.

242. Урываев В.А., Бойчук Б.В. Трансформации личности как многоаспектная проблема [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2013. - № 2 (2). – URL: <http://medpsy.ru/climp>.

243. Федоренко О.Ф. Сопровождение как психолого-педагогический феномен и объект инклюзивного образования. Педагогика және Психология Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті. № 3 (16). 2013. С.7.

244. Фельдштейн Д.Й. Трудный подросток (некоторые психологические вопросы формирования личности детей подросткового возраста). Душанбе: ИРФОН, 1972. 184 с.

245. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения. Практическое пособие. М.: Генезис, 2011. 240 с.

246. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии. К: Ника-Центр, 2002. 334 с.

247. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

248. Хохлина Е.П. Особенности формирования интеллектуального компонента готовности учащихся с задержкой психического развития к трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 1991. 177 с.

249. Хухлаева О.В. Психология підростка:[Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000] / [Ред. М. И. Черкасская]. – М.: АCADEMIA, 2004. 158 с.

250. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М., 1995. 288 с.

251. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: МГУ, 1977. 246 с.

252. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2012. 461 с.

253. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.

254. Чуприков А.П. Дельфинотерапия как частный вид анималотерапии. А.П. Чуприков [и др.]. Таврический журнал психиатрии. 2008. V. 12. №1(42). С. 91-99.

255. Шадриков В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах. В.Д. Шадриков, Н.А. Зиновьева, М.Д. Кузнецова; под общ. ред. В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011. 232 с.

256. Шадриков В.Д. Происхождение человечности = The origin of the humanity: Учеб. пособие для студентов вузов; 2. изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2001. 294 с.

257. Шипелік Т.В. Дельфінотерапія як провідний метод психореабілітації у підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями. Вісник ХДУ. Серія психологічні науки. 2019. № 3. С. 174-181.

258. Шипелік Т.В. Можливості дельфінотерапії у роботі з підлітками, які мають інтелектуальні порушення легкого ступеня. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. С. 53-63.

259. Шипелик Т.В. Проблема становлення личностно смислового рівня психического здоров'я у подростков. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 20. С. 747 – 757.

260. Шипелик Т. В., Чуприков А.П. Некоторые аспекты становления личностной зрелости у старших школьников г. Киева. Современная педиатрия. 4(38) / 2011. С. 183 – 187.

261. Шипелік Т.В. Гармонізація особистісного становлення у підлітковий період. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. 2012. Том XIV, част. 6. С 483 – 490.

262. Шипелик Т.В. Гендерные особенности становления личностной зрелости у подростков. Вісник ОНУ. Т. 15: Психологія. Вип. 16. 2010. С. 117-128.

263. Шипелік Т.В. Проблема злочинності неповнолітніх з психічними аномаліями. Сучасна наука – пенітенціарній практиці: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 гр. 2014.). К.: Ін-т крим.-викон. служби; Київський регіональний центр НАПрН України, 2014. С. 219-221.

264. Шипелік Т.В. Теоретичне дослідження гармонізації особистості старших школярів з інтелектуальною недостатністю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник: Випуск 6. за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: Пед. думка, 2014. С. 182-187.

265. Шипелік Т.В. Методичні аспекти впровадження програми з гармонізації розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник: Випуск 11. за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: Пед. думка, 2016. С. 234-241.

266. Шипелік Т.В. Психологічні особливості особистісного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. науково-методичний збірник: Випуск 13. за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: Пед. думка, 2017. С. 421-426.

267. Шипелік Т.В. Особливості саморозвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»: Conference proceedings, February, 1-2, 2019. Warsaw: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 164-167.

268. Шипелік Т.В. Методичні рекомендації для батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. . International scientific conference «Modernization of the educational sustem: world trends and national peculiarities»: Conference proceedings, February 22th, 2019. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 131-133.

269. Шипелік Т.В. Особливості розвитку творчого мислення у підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: Збірник наукових праць учасників міжнародної науково-методичної конференції (м. Краматорськ, 14-15 листопада 2018 р.). Краматорськ: ДДМА, 2018. С. 263-265.

270. Шипелік Т.В. Психокорекційне подолання порушень з боку емоційної та когнітивної сфер особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи». (м. Ніжин, 19 жовтня 2018 р.). Ніжин: НДУ, 2018. С. 255-258.

271. Шипелик Т.В., Чуприков А.П. Особенности нравственного мировоззрения в подростковом возрасте. Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України. 2010. Т. 12. Вип. 12. С. 446 – 454.

272. Шипелік Т.В. Використання дельфінотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту. Корекційно-

реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 09 жовтня 2018 р.). Суми.: Вид-во Сум.ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. С. 295-298.

273. Шипелік Т.В. Психологічні особливості життєвих призначень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21-22 грудня 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 1. С. 95-97.

274. Шипелік Т.В. Психологічні особливості соціального становлення у підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 4 гр. 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 1. С. 116-118.

275. Шипелік Т.В. Використання казкотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» (м. Кам'янець-Подільський, 23-24 жовтня 2018 р.). Київ: Міленіум, 2018. С. 369-371.

276. Шипелік Т.В. Методологія суб'єктно-буттєвого підходу до дослідження становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 лист. -1 гр. 2018 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. Ч. 2. С. 102-104.

277. Шипелік Т.В. Особливості життєво-сміслової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні інновації у сфері педагогіки та психології: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної

конференції (м. Київ, 30 лист. – 1 гр. 2018 р.). К.: Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2018. С. 114-116.

278. Шипелік Т.В. Особливості розвитку емоційної сфери підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції: (м. Київ, 21 червня 2018 р.). К.: «Наша друкарня», 2018. С. 171-175.

279. Шипелік Т.В. Проблема розвитку вищих емоцій у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 січня 2019 р.). Одеса.: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч.1. С. 31-34.

280. Шипелік Т.В. Бар'єри саморозвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 лютого 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч. 3. С. 93-96.

281. Шипелік Т.В. Соціально-психологічні особливості рівнів особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 березня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 47-50.

282. Шипелік Т.В. До проблеми оптимізації дитячо-батьківських відношень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22-23 лютого 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 51-54.

283. Шипелік Т.В. Психологічні особливості життєстійкості у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7-8 гр. 2018 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 100-105.

284. Шипелік Т.В. Оптимальність особистісного становлення підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями як предмет психологічного аналізу. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 січня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 25-27.

285. Шипелік Т.В. Особливості життєвосмислової сфери у підлітковому віці. Психологічний аспект дослідження. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: Збірник тез матеріалів міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11-12 січня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 100-102.

286. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1965. 343 с.

287. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України. 2017 рік / МОЗ України, ДУ «УІСД МОЗ України». Київ, 2018. 518 с.

288. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека. Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 33-38.

289. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... доктора психол. наук: Санкт-Петербург, 2015. 355 с.

290. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте. Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6 – 21.

291. Эрштейн Л.Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов. СПб, 2008. 122 с.

292. Abramovitch, R., & Grusec, J. E. (1978). Peer imitation in a natural setting. *Child Development*, 49, 60-65.

293. Adams, K. (1990). *Diary as a way to yourself*. New York: Grand Central Publishing.

294. Adler A. Individual psychology. In C. Murchinson (ed.), *Psychologies of 1930*. Worcester, Mass.: Clark Univer. Press, 1930.

295. Allport G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. - New York: Holt, Rinehart and Winston.

296. Angyal A. (1941). *Foundations for a Science of Personality*. New York: The Commonwealth Fund.

297. Antonioli C. Randomised controlled trial of animal facilitated therapy with dolphins in the treatment of depression / Antonioli C, Reveley M.A. // *BMJ*. – 2005. Nov 26; 331(7527):1231.

298. Baumeister A. A. *Mental retardation. Appraisal, Education, and Rehabilitation*, - Hawthorne: Aldine Publ, 1974. – 419 pp.

299. Berdyaev N. A. (1991). *Collected works*. Paris: IMCAS.

300. Blaydes, J. (2000). *Thinking on your feet*. Action Based Learning, LLC.

301. Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol.1: Attachment*. New York: Basic Books.

302. Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol.2: Separation*. New York: Basic Books.

303. Buhler Ch. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* / Ch. Buhler. – Gottingen, 1959.

304. Buhler Ch. *Psychologie im leben unserer Zeit* / Ch. Buhler. – Munchen; Zurich: Droemersche Verlagsanstalt, 1972. – 464 S.

305. Carlson, David. (2007). *Commentary on Hegel's Science of Logic*. – New York: Palgrave MacMillan.

306. Carnegie, D. (1938). *How to win friends and influence people*. New York: Simin & Shuster.
307. Comfort, A. (1976). *A good age*. New York: Crown.
308. Dambrowskaya O, Chuprikov A, Popowski B. (2015). «*Delfinoterapia jako rodzaj pomocy dla dzieci z opóźnieniem w rozwoju oraz metoda wpływająca na rozwój komunikacji*». Krakow: Wydawnictwo LIBRON Filip Lohner.
309. Doman, G. (2005). *What To Do About Your Brain-injured Child*. New York: Avery Pub. Group.
310. Dowling J. E. *Creating mind. How the brain works* / J. E. Dowling. – New York; London: W. W. Norton & Co.
311. Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1-12.
312. Ellis, A (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*.
313. Emery, RE (1982). Between parental conflicts and children of discord and divorce. *Psychological Gazette* 92, 310-330.
314. Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton Company.
315. Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.
316. Frankl, V.E. (1960). Paradoxical intention: A logotherapeutic technique. *American Journal of Psychotherapy*, 14(3), 520-535.
317. Freud, S. (1960). *The ego and the id*. New York: Norton.
318. Fromm E. *The revolution of hope*. – New York: Harper and Row, 1968.
319. Fromm E. *The sane society*. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1955.
320. Galton, F. (2006). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. London: Prometheus Books.
321. Glenn J. Doman, Janet Doman. (2005). *How to Multiply Your Baby's Intelligence*. New York: Avery Pub. Group.
322. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It can Matter more than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York, Bantam Books.

323. Goldstein, K. (1995). *The Organism: A Holstig Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man*. Zone Books.
324. Gurdjieff, G. (2009). *Transcripts of Gurdjieff's Meetings 1941-1946*. Queensland: Book Studio.
325. Guilford J.P. *The nature of human intelligence* / J.P. Guilford. – N.Y.:McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
326. Halpern, D. F. (2014). *Thinking and knowledge: an introduction to critical thinking*. New York: Press Psychology.
327. Hannaford, C. (2005). *Smart moves, why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great River Books.
328. Hegel's Science of Logic. (1929). Translated by W. H. Johnston and L. G. Struthers. 2 V. London: Allen & Unwin; New York: Macmillan.
329. Hughes, F. P. (1991b). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
330. Horney, K. (1937). *The Neurotic Personality Of Our Time*. N.Y.: W.W.Norton & Co.
331. Horney, K. (1968). *The technigue of psychoanalytic therapy*. *The American Journal of Psychoanalysis*, 28 (1-2), 3-12.
332. Höffe, O. (2007). *Kants universaler Kosmopolitismus/ O. Höffe // Deutsche Ztchr. für philosophie*. Bd. 55, № 2. – S. 179-191.
333. James Hall. (1974). *Dictionary of Subjects and Symbols in Art*. John Murray.
334. Joyce Maier. (2012). *Chance your words chance your life*. New York: Amazon Kindle.
335. Kant I. (1990). *Critique of Pure Reason*, trans. N. Kemp-Smith. London.
336. Kelly G. (1970). *A brief introduction to personal construct theory*. *Perspectives in personal construct theory*, 1, 29.
337. Kraepelin E. (1915). *Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Aerzte*. – Leipzig.

338. Kuhnert K. Delphintherapie – Beweis eines Wunders. Über die Heilkraft der Delphine Zeit /K. Kuhnert. – Munchen, 2004. – 220 S.
339. Levinson B.M. Pet-Oriented Child Psychotherapy. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 1969. 202 p.
340. Lewis, M. (1995). Self-conscious emotions. *American Scientist*, 83, 68-78.
341. Lilly J. (1967). *The Mind of the Dolphin*. New York: Doubleday.
342. Luria, A.R. (1963). Mentaly retarded child: essaus based on the study of the features of the higher nervous function of oligophence children. Oxford, England, Macmillan.
343. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assesment. – 1994.- Oct. – Vol. 63. – N 2. – P. 265-274.
344. Majer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y., 1993. P. 433-442.
345. Maslow A.H. Self-actualizing people: A study of psychological health. Personality symposia: Symposium #1 on values (pp. 11-34). - New York: Grune & Stratton, 1950.
346. Maslow A.H. Motivation and personality (3rd ed.). - New York: Harper and Row, 1987.
347. May R. (1958). Contributions of existential psychotherapie. In R. May, E. Angel, and H.F. Ellenberger (Eds.), Existence: a new dimension in psychiatry and psychology. New York: Basic Books.
348. Mayer R. Fitty Years of Creativity Research // Handbook of Creativity, 1999.
349. Nathanson D. E. Dolphin Human therapy: A Professional Association Dedicated to Helping Disabled Children / Nathanson D. // J. Acoust Soc. Amer. – 2001. – Vol. 5. – P. 1123 – 1127.
350. Nathanson D. E. Dolphins and kids: A communication experiment // In Congress proceedings of the XVI World Assembly of the World Organisation for Preschool Education, 1980, pp. 447-451.

351. Nathanson D. E. Long-term effectiveness of dolphin-assisted therapy for children with severe disabilities // *Anthrozoös A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People and Animals*. – 1998. Vol. 11, № 1. – P. 22-32.

352. Nathanson D. E. Cognitive improvement of children in water with and without dolphins / Nathanson D. E., de Faria S. // *Antrozoos*. 1993.- V.6 – P. 17-29.

353. Nelson, K. (1974). Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81, 267-285.

354. Oklender, V. (1997). *A Windows into the World of the Child: A Guide to Children Psychotherapy*. Moscow: Terevinf.

355. Pavlov, I. P. (1902). *The work of the digestive glands*. London: Griffin.

356. Perelman Y. I. (1984). Engaging tasks and experiments. Moscow: Children's literature. In English.

357. Pevzner M. S. (1961). *Oligophrenia-Mental Deficiency in Children*. New York.

358. Pinel, P. (2008). *Medical and Philosophical Tract on Mental Alienation*. G., Healy D. and Charland LC. Oxford: Wiley-Blackwell.

359. Ratley, J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York, NY: Little, Brown and Company.

360. Richards, P.S., Bergin, A.E. (1997). A spiritual strategy for counseling and psychotherapy. / *International Journal of Sport Psychology*, 33, 4-18. / Washington, DC: APA.

361. Roberts, R. C. (1991). Virtues and rules. *Philosophy and Phenomenological Research*, 51, 325-343.

362. Rogers C.R. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.

363. Roskinsky, R. R. (1977). *The development of visual perception*. Santa Monica, CA: Goodyear.

364. Ross, A. O. (1977). *Learning disability, the unrealized potential*. New York: McCraw-Hill.

365. Ryff C., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 27, № 12.
366. Scott W. (2015). *The Man of Genius*. By Lombroso Cesare. New York: New Hafen, CT: Yale University Press.
367. Siegler, R. S., & Ellis, S. (1996). Piaget on childhood. *Psychological Science*, 7, 211-215.
368. Sikorsky, J. (1912). La mentalite morbid au point de vue psychologique. In *Traite international de psychologie pathologique*. Vol. 3, 37-107. Paris: F. Alcan.
369. Simmonds, M. P. & Mayer, S. J. (1997). *Whales and Dolphins of the World*. New Holland Publishers, London, UK.
370. Simmonds, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. N.Y.:de Gruyter.
371. Stigler, S. M. (1989). Francis Galton's account of the invention of correlation. *Statistical Science*, 4 (73-79).
372. Sternberg R., & Lubart T. The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms // *Handbook of Creativity*, 1999.
373. Sternberg R. General intellectual ability. / R. Sternberg . // *Human abilities* by R. Sternberg. – 1985. – P. 5-31.
374. Sternberg R. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
375. Sullivan, H. S. (1950). The illusion of personal individuality. *Psychiatry*, 13(3), 317-332.
376. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*.2011. No.15. – P. 323-333.
377. Thelen, E. (1992). Development as a dynamic system. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 189-193.
378. Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New-York: Macmillan.
379. Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication. *American Psychologist*, 44, 112-119.

380. Tyrer, P., Casey, P. & Gall, J. (1983). Link between neurosis and personality disorder. *British Journal of Psychiatry* 142, 404-408.
381. Chuprikov A.P., Popovskiy B.P., Shypelik T.V. (2013) Contemporary State of Dolphin Therapy. "Archiv Euro Medica" № 1(p. 10-15). Hannover.
382. Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little-Brown.
383. Vopel K. (1996). *Kinder können kooperieren. Interaktionsspiele für die Grundschule*. Iskopress, Salzhausen.
384. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
385. Webb N.L., Drummond P.D. The effect of swimming with dolphins on human well-being and anxiety // *Anthrozoös A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People and Animals*. – 2001. - Vol. 14, № 2. – P. 81-85.
386. Wissink, I. B. Adolescent friendship relations and developmental outcomes: Ethnic and gender differences / I.B. Wissink, M. Deković, A.M. Meijer // *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 29(3). 2009. P. 405-425.
387. Zeigarnik, B. (1927). Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen. *Psychologische Forschung* 9, 1-85.
388. Zenkovsky V. V. (1924). *Psychology of childhood*. Leipzig.
389. Zipes J. D. (1994). *Faire tale as myth / Myth as fairy tale*. Lexington (KY): University Press of Kentucky.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Бар'єри саморозвитку особистості у підлітків з ПЛС (за В.Г. Мараловим)

СТРУКТУРА БАР'ЄРІВ САМОРОЗВИТКУ	
Бар'єри саморозвитку обумовлені об'єктивними факторами	
Зниження інтелекту зумовлене впливом травмуючи факторів	Пренатальні (недостатнє харчування, ендокринні порушення, інтоксикації, інфекції); перенатальні (асфіксія, родова травма); постнатальні (важкі інфекційні захворювання новонароджених); хромосомні і генетичні аномалії ; порушення обміну речовин; резус-несумісність матері і плоду.
Маніпулятивний вплив з боку інших людей	Перешкоди на шляху розвитку, які чинять інші люди.
Бар'єри саморозвитку обумовлені суб'єктивно-об'єктивними факторами	
Бар'єри, які перешкоджають самореалізації і саморозвитку	Ціннісний, смислового конструкту, диспозиційний
Неусвідомленій психологічний захист, установки, стереотипи	Реакції витіснення, стереотипи, установки
Бар'єри саморозвитку обумовлені суб'єктивними факторами	
Нездатність стати суб'єктом саморозвитку	Відсутність прагнення до саморозвитку, несформованість цілей, мотивів, навиків самопізнання і саморозвитку
«Відхід» від саморозвитку	«Втеча від свободи», «вивчена безпорадність», «псевдотворчість», «відхід від відповідальності та проблем»
Опір діяльності і саморозвитку	Прагнення дестабілізувати зусилля по досягненню цілей
Особистісні якості і особливості, які перешкоджають саморозвитку	Егоїзм, ригідність, непродуктивність поведінки обумовлена психологічним захистом, лінь та інші

Таблиця А.2

**Суб'єкт-об'єктна сутність особистості
(за Л.В. Алексєєвою)**

Атрибути особистості як суб'єкта	Атрибути особистості як об'єкта
Активність	Реактивність
Автономність	Залежність
Цілісність	Неінтегративність
Опосередковуваність	Безпосередність
Креативність	Репродуктивність
Самоцінність	Малоцінність

Додаток Б**Психодіагностичні методики для експериментального дослідження****В.1 Тест «Готовність до саморозвитку» (розробка В.Павлова)****Інструкція.**

Прочитайте кожне твердження в завданні, напишіть тільки його номер на аркуші і оцініть, наскільки це твердження правильне для вас. Якщо правильно, то проти номера поставте знак «+», неправильно – «-». Якщо не знаєте як відповісти, поставте «?». Останню відповідь допускайте тільки в крайніх випадках.

У мене часто з'являється бажання більше дізнатися про себе.

Я вважаю, що мені немає необхідності в чомусь змінюватися.

Я упевнений в своїх силах.

Я вірю, що все задумане мною здійсниться.

У мене немає бажання знати свої плюси і мінуси.

У моїх планах я частіше сподіваюся на успіх, ніж на себе.

Я хочу знати, як краще і ефективніше працювати.

Я умію примусити і змінити себе, коли треба.

Мої невдачі багато в чому пов'язані з невмінням це робити.

Я цікавлюся думкою інших про мої якості і можливості.

Мені важко самотійно добитися задуманого і виховати себе.

У будь-якій справі я не боюся помилок і невдач.

Мої якості і уміння відповідають вимогам моєї професії.

Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже хочу щось зробити.

Загальна готовність до саморозвитку розраховується по всій сукупності відповідей. Фіксується кількість відповідей, що співпали з «ключем»: «+» на питання 1,3, 4, 7, 8, 9, 10, 12 і «-» - на решту всіх питань. Кількість збігів може мінятися від 0 до 14.

Додаток В

Таблиця В.1

Кореляційна залежність між змінними «Гармонійність реалізації базових прагнень» методики «Базові прагнення» (x) і «Готовність до самоудосконалення» методики В. Павлова (y) в основній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	$\Sigma x \cdot y$	$\Sigma x \cdot x$	$\Sigma y \cdot y$	$R_{xy \text{ емп.}}$	Рівень значущості
Основна	423,67	431	1261,3	1225,67	1573	0,44	($p < 0,01$)
Контрольна	391,93	510	1994,03	1523,15	2732	0,77	($p < 0,01$)

Таблиця В.2

Кореляційна залежність між змінними «Локус контролю - Я» тесту СЖО (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	$\Sigma x \cdot y$	$\Sigma x \cdot x$	$\Sigma y \cdot y$	$R_{xy \text{ емп.}}$	Рівень значущості
Експериментальна	1590	423,67	1050,01	18206	1225,06	-17,55	—
Контрольна	2137	391,93	8199,42	45951	1491,12	0,86	($p < 0,01$)

Таблиця В.3

Кореляційна залежність між змінними «Результат» тесту СЖО (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в основній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	$\Sigma x \cdot y$	$\Sigma x \cdot x$	$\Sigma y \cdot y$	$R_{xy \text{ емп.}}$	Рівень значущості
Основна	2202	423,67	6334,28	33466	1225,06	0,63	($p < 0,01$)
Контрольна	2735	391,93	10386,1	73285	1491,12	0,57	($p < 0,01$)

Таблиця В.4

Кореляційна залежність між змінними «Цілі» тесту СЖО (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в основній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	$\Sigma x \cdot y$	$\Sigma x \cdot x$	$\Sigma y \cdot y$	$R_{xy \text{ емп.}}$	Рівень значущості
Основна	2540	423,67	7322,11	45176	1225,06	0,59	($p < 0,01$)
Контрольна	3195	391,93	12100,8	100397	1491,12	0,33	($p < 0,01$)

Таблиця В.5

Кореляційна залежність між змінними «Процес» тесту СЖО (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення в експериментальній та контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	$\Sigma x \cdot y$	$\Sigma x \cdot x$	$\Sigma y \cdot y$	R_{xy} емп.	Рівень значущості
Експериментальна	2628	423,67	7561,97	47686	1225,06	0,64	($p < 0,01$)
Контрольна	3222	391,93	12231,29	102038	1491,12	0,5	($p < 0,01$)

Таблиця В.6

Кореляційна залежність між змінними «Локус контролю - життя» тесту СЖО (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	$\Sigma x \cdot y$	$\Sigma x \cdot x$	$\Sigma y \cdot y$	R_{xy} емп.	Рівень значущості
Експериментальна	2453	423,67	7045,03	41381	1225,06	0,61	($p < 0,01$)
Контрольна	3107	391,93	11797,45	94943	1491,12	0,51	($p < 0,01$)

Таблиця В.7

Кореляційна залежність між змінними «Осмишеність життя» (x) тесту СЖО і «Гармонійність сили базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	ΣX	ΣY	ΣXY	ΣXX	$\Sigma Y Y$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	8588	423,67	24686,54	501180	1225,06	0,82	$P < 0,01$
Контрольна	10642	391,13	40417,14	1107368	1491,13	0,61	$P < 0,01$

Таблиця В.8

Кореляційна залежність між змінними «Творчого мислення» (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	239	423,67	679,62	515	1225,06	0,07	—
Контрольна	532	391,93	2017,26	2958	1491,12	0,21	$P < 0,05$

Таблиця В.9

Кореляційна залежність між змінними «Наочно-образного мислення» (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	519	423,67	1527,05	1985	1225,06	0,83	$P < 0,01$
Контрольна	642	391,93	2442,58	4206	1491,12	0,39	$P < 0,01$

Таблиця В.10

Кореляційна залежність між змінними «Словесно-логічного мислення» (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	ΣX	ΣY	ΣXY	ΣXX	ΣYY	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	420	423,67	1247,01	1334	1225,06	0,91	$P < 0,01$
Контрольна	590	391,93	2275,68	3572	1491,12	- 0,21	$P < 0,05$

Таблиця В.11

Кореляційна залежність між змінними «Абстрактне-символічне мислення» (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	161	423,67	458,07	249	1225,06	0,07	—
Контрольна	455	391,93	1726,76	2193	1491,12	- 0,05	—

Таблиця В.12

Кореляційна залежність між змінними «Наочно-дієве мислення» (x) і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	566	423,67	1617,98	2326	1225,06	0,26	$P < 0,01$
Контрольна	612	391,93	2326,02	3830	1491,12	0,32	$P < 0,01$

Таблиця В.13

Кореляційна залежність між змінними «Емоційна обізнаність» (x) тесту Н.Холла і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	760	423,67	2170,11	4754	1225,06	0,25	$P < 0,01$
Контрольна	1199	391,93	4545,95	14853	1491,12	0,22	$P < 0,05$

Таблиця В.14

Кореляційна залежність між змінними «Управління своїми емоціями» (x) тесту Н.Холла і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	828	423,67	2477,23	5311	1225,06	0,95	$P < 0,01$
Контрольна	847	391,93	3314,86	8013	1491,12	0,97	$P < 0,01$

Таблиця В.15

Кореляційна залежність між змінними «Самотивація» (x) тесту Н.Холла і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	300	423,67	878,83	1060	1225,06	0,27	$P < 0,01$
Контрольна	956	391,93	3645,17	10172	1491,12	0,3	$P < 0,01$

Таблиця В.16

Кореляційна залежність між змінними «Емпатія» (x) тесту Н.Холла і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	1014	423,67	2902,29	7980	1225,06	0,21	$P < 0,05$
Контрольна	1196	391,93	4529,63	14608	1491,12	0,2	$P < 0,05$

Таблиця В.17

Кореляційна залежність між змінними «Управління емоціями інших» (x) тесту Н.Холла і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	420	423,67	1218,6	1882	1225,06	0,22	$P < 0,01$
Контрольна	905	391,93	3445,64	8889	1491,12	0,29	$P < 0,01$

Таблиця В.18

Кореляційна залежність між змінними «Інтегральний емоційний інтелект» (x) тесту Н.Холла і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	3284	423,67	9533,51	79838	1225,06	0,58	$P < 0,01$
Контрольна	5136	391,93	19603,25	265488	1491,12	0,6	$P < 0,01$

Таблиця В.19

Кореляційна залежність між змінними «Адаптація» (x) тесту «Соціально-психологічна адаптованість» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	4705,22	423,67	13519,05	155677,3	1225,06	0,48	$P < 0,01$
Контрольна	6465,98	391,93	24646,92	411916,2	1491,12	0,74	$P < 0,01$

Таблиця В.20

Кореляційна залежність між змінними «Самоприйняття» (x) тесту «Соціально-психологічна адаптованість» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	4775,45	423,67	13750	163380	1225,06	0,37	$P < 0,01$
Контрольна	7107,45	391,93	27113,08	508169,5	1491,12	0,58	$P < 0,01$

Таблиця В.21

Кореляційна залежність між змінними «Емоційний комфорт» (x) тесту «Соціально-психологічна адаптованість» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	5445,58	423,67	15779,76	230625,8	1225,06	0,41	$P < 0,01$
Контрольна	6100,59	391,93	23304,77	377133,1	1491,12	0,6	$P < 0,01$

Таблиця В.22

Кореляційна залежність між змінними «Інтернальність» (x) тесту «Соціально-психологічна адаптованість» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	3765,47	423,67	11085,34	102911	1225,06	0,92	$P < 0,01$
Контрольна	6850	391,93	262247,8	464887	1491,12	0,98	$P < 0,01$

Таблиця В.23

Кореляційна залежність між змінними «Прийняття інших» (x) тесту «Соціально-психологічна адаптованість» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	7726,39	423,67	21947,35	430547,3	1225,06	0,12	—
Контрольна	6480,97	391,93	24523,24	418654	1491,12	0,22	$P < 0,05$

Таблиця В.24

Кореляційна залежність між змінними «Життєстійкість» (x) тесту «Життєстійкості Мадді» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	$\sum x$	$\sum y$	$\sum xy$	$\sum xx$	$\sum yy$	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	4121	423,67	11973,14	119269	1225,06	0,8	$P < 0,01$
Контрольна	6038	391,93	22847,71	352676	1491,12	0,53	$P < 0,01$

Таблиця В.25

Кореляційна залежність між змінними «Контроль» (x) тесту «Життєстійкості Мадді» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	1354	423,67	3997,06	3997,06	1225,06	0,97	$P < 0,01$
Контрольна	2035	391,93	7752,04	40341	1491,12	0,96	$P < 0,01$

Таблиця В.26

Кореляційна залежність між змінними «Залученість» (x) тесту «Життєстійкості Мадді» і «Гармонійність реалізації базових прагнень» (y) методики «Базові прагнення» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	1927	423,67	5544,23	3997,06	1225,00	0,43	$P < 0,01$
Контрольна	2795	391,93	10541,91	40341	1491,12	0,09	—

Таблиця В.27

Кореляційна залежність між змінними «Інтегральний емоційний інтелект» (x) тесту Н.Холла і «Адаптація» (y) тесту «Соціально-психологічна адаптованість» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	3284	4705,13	106343,63	79838	156801,48	0,38	$P < 0,01$
Контрольна	5136	6465,98	324079,65	265488	411916,19	0,43	$P < 0,01$

Таблиця В.28

Кореляційна залежність між змінними «Інтегральний емоційний інтелект» (x) тесту Н.Холла і «Життєстійкість» (y) тесту «Життєстійкості Мадді» в експериментальній і контрольній групах за допомогою коефіцієнту Пірсона

Групи респондентів	Σx	Σy	Σxy	Σxx	Σyy	R_{xy}	Рівень значущості
Експериментальна	3284	4121	93575	79838	119821	0,46	$P < 0,01$
Контрольна	5136	6038	300067	265488	352676	0,37	$P < 0,01$

Додаток Г
Таблиця Г.1

Аналіз смисложиттєвих орієнтацій у підлітковому віці з врахуванням рівня гармонійності

Шкала для СЖО	Цілі		Процес		Результат		Локус контр. – «Я»		Локус контр. -життя		Осмысленість	
	Високогармонійні						Середньогармонійні					
	Рівні		Рівні		Рівні		Рівні		Рівні		Рівні	
Уксп. =150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	2 підд. 1,61%	122 цл.	3 підд. 2,41%	21 підд. 97,58%	124 підд. 100%	124 підд. 100%	124 підд. 100%	124 підд. 100%	124 підд. 100%	124 підд. 100%	124 підд. 100%	124 підд. 100%
онтр. =104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	85 підд. 93,4%	2 підд. 2,19%	75 підд. 82,41%	47,25 л. підд.	8 підд. 30,76%	18 підд. 69,23%	19 підд. 73,07%	7 підд. 26,92%	2 підд. 7,69%	24 підд. 92,30%	10 підд. 10,98%	80 підд. 87,91%
Уксп. =150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	8 підд. 30,76%	69,23 цл.	10 підд. 38,46%	16 підд. 61,53%	8 підд. 30,76%	18 підд. 69,23%	19 підд. 73,07%	7 підд. 26,92%	2 підд. 7,69%	24 підд. 92,30%	2 підд. 7,69%	24 підд. 92,30%
онтр. =104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	5 підд. 45,45%	4 підд. 36,36%	4 підд. 36,36%	11 підд. 100%	4 підд. 36,36%	7 підд. 63,63%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%
Уксп. =150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	5 підд. 45,45%	4 підд. 36,36%	4 підд. 36,36%	11 підд. 100%	4 підд. 36,36%	7 підд. 63,63%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%
онтр. =104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
	5 підд. 45,45%	4 підд. 36,36%	4 підд. 36,36%	11 підд. 100%	4 підд. 36,36%	7 підд. 63,63%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%	9 підд. 81,81%	2 підд. 18,18%

Таблиця Г.2

Аналіз видів мислення у підлітковому віці з врахуванням рівня гармонійності

Види мислення	Наочно-образне		Абстрактне		Словесно-логічне		Наочно-образне		Творче					
	Високогармонійні													
	Рівні		Рівні		Рівні		Рівні		Рівні					
Контрольна n=104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
	9 підл. 81,8%	2 підл. 18,2%	—	4 підл. 36,4%	7 підл. 63,6%	—	11 підл. 100%	—	10 підл. 90,9%	—	6 підл. 54,5%	5 підл. 45,5%	—	
Експериментальна n=150	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
Контрольна n=104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
	1 підл. 3,8%	22 підл. 84,6%	3 підл. 11,5%	—	—	26 підл. 100%	—	26 підл. 100%	1 підл. 3,8%	25 підл. 96,2%	—	4 підл. 15,4%	22 підл. 84,6%	
Контрольна n=104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
	52 підл. 57,1%	39 підл. 42,9%	—	18 підл. 19,8%	69 підл. 75,8%	4 підл. 4,4%	54 підл. 59,3%	37 підл. 40,7%	—	60 підл. 65,9%	30 підл. 32,9%	1 підл. 1,1%	31 підл. 34,4%	60 підл. 65,9%
Низькогармонійні														
Експериментальна n=150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
	2 підл. 2,4%	103 підл. 83,1%	18 підл. 14,5%	—	—	124 підл. 100%	—	62 підл. 50%	62 підл. 50%	2 підл. 1,6%	96 підл. 77,4%	26 підл. 20,9%	—	25 підл. 20,2%
Контрольна n=104	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н		
	1 підл. 0%	1 підл. 50%	—	—	2 підл. 100%	—	—	—	2 підл. 100%	—	2 підл. 100%	—	1 підл. 50%	1 підл. 50%

Таблиця Г.3

Аналіз емоційного інтелекту у підлітковому віці з врахуванням рівня гармонійності

Шкали Емоційного інтелекту	Емоц.обозначність		Управл. емоціями		Самомотивація		Емпатія		Упр. емоц. інш.		Інтегральний							
	Високогармонійні																	
	Рівні			Рівні			Рівні			Рівні								
Експеримен тальна n=150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н						
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—						
Контрольна n=104	8 підл. 72,72%	3 підл. 27,27%	—	2 підл. 18,18%	9 підл. 81,81%	—	7 підл. 63,63%	4 підл. 36,36%	1 підл. 9,09%	9 підл. 81,81%	1 підл. 9,09%	1 підл. 9,09%	4 підл. 36,36%	6 підл. 54,54%	—	6 підл. 54,54%	5 підл. 45,45%	
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Середньогармонійні																		
Експеримен тальна n=150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н						
	—	2 підл. 7,69%	24 підл. 92,3%	—	4 підл. 15,38%	22 підл. 84,61%	—	—	26 підл. 100%	11 підл. 42,3%	15 підл. 57,69%	—	—	26 підл. 100%	—	—	26 підл. 100%	
Контрольна n=104	24 підл. 26,37%	60 підл. 65,93%	7 підл. 7,69%	7 підл. 7,69%	45 підл. 49,45%	39 підл. 42,85%	10 підл. 10,98%	55 підл. 60,43%	25 підл. 28,57%	24 підл. 26,37%	63 підл. 69,23%	4 підл. 4,39%	6 підл. 6,59%	57 підл. 62,63%	28 підл. 30,76%	4 підл. 4,39%	71 підл. 78,02%	16 підл. 17,58%
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Низькогармонійні																		
Експеримен тальна n=150	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н						
	—	18 підл. 14,51%	106 підл. 85,48%	—	24 підл. 19,35%	100 підл. 80,64%	—	1 підл. 0,8%	123 підл. 99,19%	—	53 підл. 42,74%	71 підл. 57,25%	—	—	124 підл. 100%	—	—	124 підл. 100%
Контрольна n=104	—	2 підл. 100%	—	1 підл. 50%	1 підл. 50%	1 підл. 50%	—	2 підл. 50%	1 підл. 50%	1 підл. 50%	—	1 підл. 50%	—	1 підл. 50%	—	1 підл. 50%	1 підл. 50%	
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Д. 1. До заняття 1. Вправа 8.

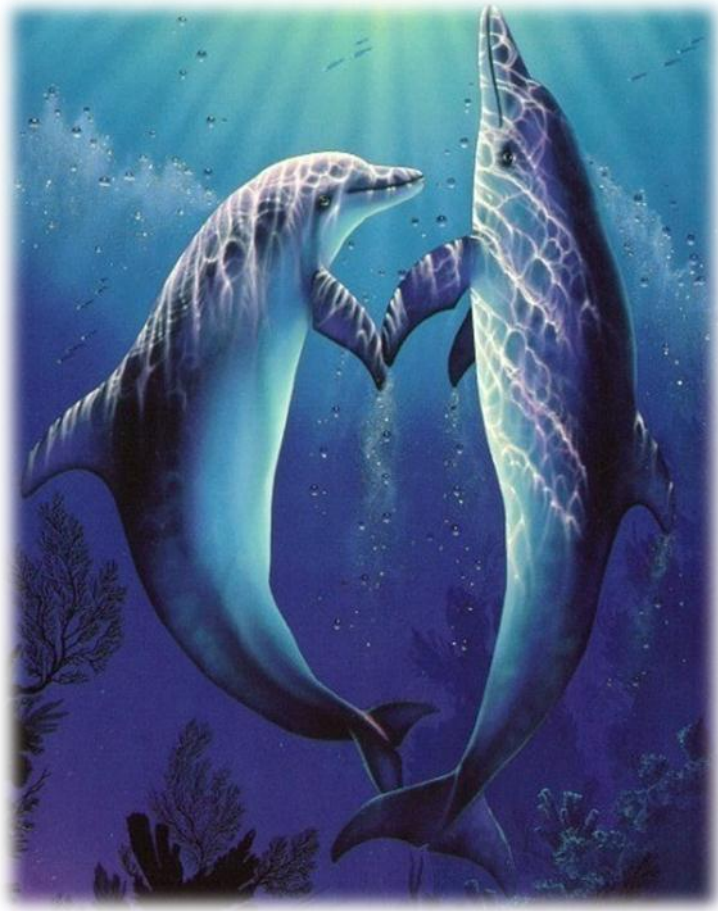


Рис. 1. Крістіан Лассен «Обіймаючі світло».

Д. 2. До заняття 2. Вправа 9.

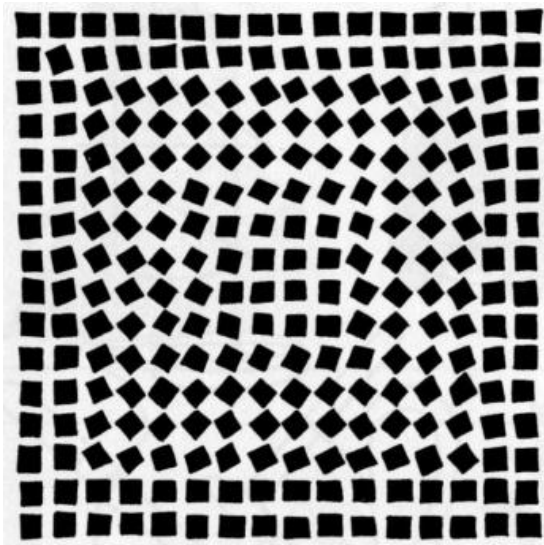


Рис. 2. Вправа на уважливість.

Д. 3. До заняття 2. Вправа 10.



Рис. 3. Туристична задача.

Д. 4. До заняття 2. Домашнє завдання.



Рис. 4. Вправа на спостережливість.

Д. 5. До заняття 3. Вправа 8.



Рис. 5. До вправи на тренування пам'яті.

Д. 6. До заняття 3. Вправа 9.



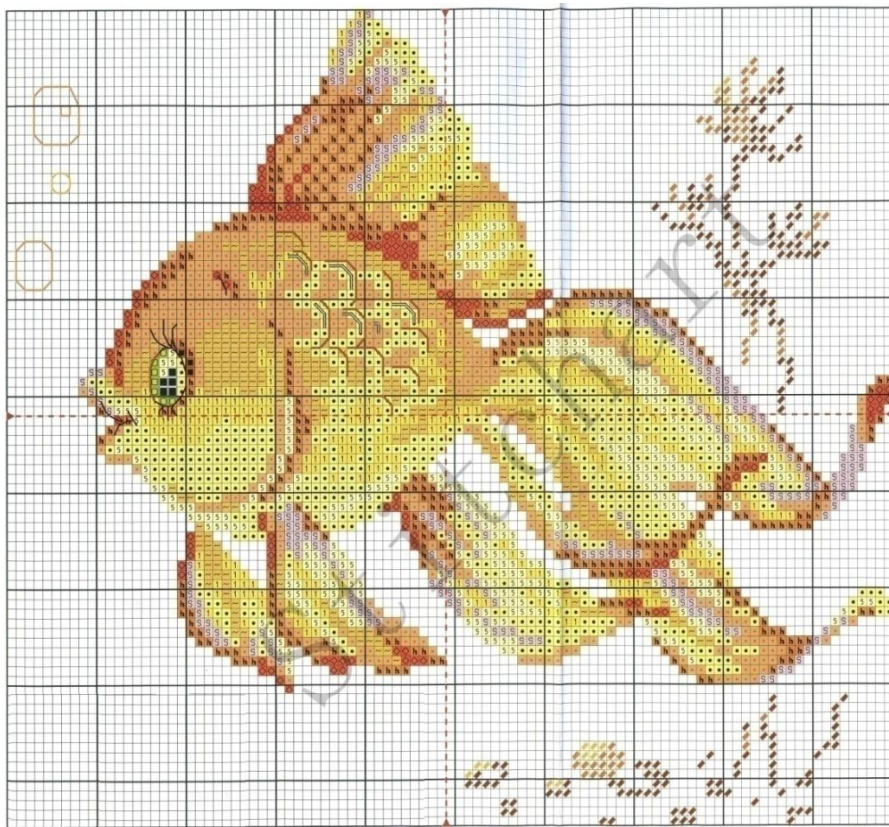
Рис. 6. До вправи 9.

Д. 7. До заняття 5. Вправа 9.



Рис. 7. Рис. 6. В.А. Тропінін «Мереживниця».

Д. 8. До заняття 7. Домашнє завдання



Исполняю желания!
18x16 см

Техника вышивки	
2/6, 2/6,	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Шов строчка:
1/6 - цвет №5
2/6 - цвет №10
1/6 - цвет №12

Условные обозначения:
1/6 - в 1 нить
2/6 - в 2 нити
 - крест
 - полукрест (правый)

Рис.8. Схема.

Анкета

Шановні батькі!

Кафедра спеціальної психології Інституту спеціальної педагогіки та психології НАПН України імені Миколи Ярмаченка здійснює психологічне дослідження, метою якого є оптимізація дитячо-батьківських стосунків та здібностей у підлітків. До вашої уваги пропонується анкета.

Уважно прочитайте запитання та варіанти відповідей і дайте, будь ласка, щирі відповіді. Обведіть кружечком літеру тієї відповіді, яка вас влаштовує. Якщо жодна із запропонованих відповідей вас не влаштовує, то впишіть у вільний рядок власний варіант самостійно. Варіантів відповідей може бути декілька. Анкета анонімна.

Заздалегідь вдячні за співпрацю!

1. Які на вашу думку функції для особистісного розвитку дитини виконує родина:

- а) емоційна підтримка;
- б) спільне дозвілля;
- в) духовний розвиток;
- г) передавання традицій;
- г) виховання;
- д) інше.

2. Які на сьогодні у вас є спільні з дитиною улюблені справи, хобі?

- а) читання художньої літератури;
- б) гра на музичному інструменті (якому?);
- в) заняття спортом (яким?);
- г) відпочинок;
- г) спілкування;
- д) інше.

3. На вашу думку, у вашої дитини є творчі здібності, обдарування?

- а) думаю, так (вказіть які);
- б) яскраво виявляються (які);
- в) думаю, що немає;
- г) інше.

4. Чи відчуваєте ви потребу працювати над «пробудженням» здібностей вашої дитини?

- а) так;

- б) ні;
- в) не надаю цьому значення;
- г) інше.

5. Чи маєте ви змогу дотримуватись у родині здорового способу життя?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

6. Чи сприяє навчання розкриттю схильностей і творчих здібностей вашої дитини?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

7. Що перешкоджає вам продуктивно спілкуватися з вашою дитиною?

- а) нестача часу;
- б) відсутність порозуміння;
- в) невміння знайти підхід до дитини;
- г) відсутність бажання;
- г) інше.

8. Від чого передусім залежить прояв та розвиток здібностей вашої дитини?

- а) від підтримки батьків;
- б) від учителів;
- в) від бажання та зусиль самої дитини;
- г) від сприятливих умов у родині;
- г) інше.

2. У якій сфері ваша дитина змогли б розкрити себе повною мірою?

- а) сфері обслуговування;
- б) громадській діяльності;
- в) роботі за спеціальністю;
- г) домашньому середовищі;
- г) інше.

3. Чи займаєтеся ви з дитиною самовдосконаленням?

- а) так (вказіть у якому напрямі)
- б) ні;
- в) інше.

4. Що стимулює вашу дитину на сьогодні вчитися?

- а) можливість влаштуватися на хорошу роботу;

- б) інтереси та схильності;
- в) воля батьків;
- г) інше.

5. Соціально-психологічний клімат у вашій родині сприяє спілкуванню, розкриттю здібностей, обдарувань підлітка?

- а) так;
- б) ні (вказіть чому);
- в) інше.

6. На вашу думку, чи потрібно щось змінити у родині для оптимізації особистісного розвитку вашої дитини?

- а) так (вказіть що саме);
- б) ні;
- в) інше.

7. Чи хотіли би ви змінити місце навчання для вашої дитини? Чому?

- а) так (вказіть у який заклад);
- б) ні;
- в) інше.

8. Ваш вік

9. Стать:

- 1) жін.,
- 2) чол.

10. Де ви працюєте?

Додаток Ж

Методичні рекомендації

для батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня

Я вчуся бути поруч

1. Віра у власну дитину – це гарантія реалізації того, на що ми сподіваємося. Неправда, що ваша дитина невдаха, для якої життя не запропонує нічого хорошого.

«Люби – і ти вчинятимеш справедливо кожного разу, сам того не помічаючи. Ця духовна основа навчить тебе, як чинити в усіх обставинах» (Свт. Інокентій, єпископ Херсонеський).

2. Уранці радійте кожному дню і разом із дитиною кажіть: я готовий до змін на краще.

«Не чекайте, доки хтось покращить вам настрій – ви можете самі надихати себе» (Дж. Майер).

3. Учіться разом із дитиною підвищувати межу очікувань. Скажіть «ні» сумнівам і песимізму. Рівень ваших очікувань визначає реальні досягнення вашої дитини.

«Обери найкраще життя, звичка потім зробить його приємним» (Сщмч. Петро Дамаскін).

4. Учіть дитину докладати зусиль на шляху до мети. Тоді те, що здавалося провалом, набуде рис приголомшливого успіху.

«З дітьми поведіться, як з лошатами, то підтягуючи, то послабляючи вуздечку. Коли лоша брикає, не відпускаючи вуздечку, послабимо її, інакше лоша її порве. Коли воно спокійне, тоді потягнемо за вуздечку і поведемо його, куди побажаємо» (Старець Епіфаній (Феодоропулос)).

5. Скажіть «ні» докорам, якщо у дитини щось не виходить. Вчіться разом перетворювати невдачі на успіхи.

«І надалі законом собі постав – ніколи нікому не виявляти свого незадоволення» (Свт Феофан Затвірник).

6. Навчіться самі та навчіть свою дитину забути слова «я не можу». Замість «я не можу» більше думайте разом про піднесене, уявляйте прекрасне, мрійте, і воно обов'язково прийде у ваше життя.

«Ми повинні жити на землі так, як колесо котиться: трохи тільки однією точкою торкається землі, а іншими неодмінно прагне вгору; а ми як заляжемо на землю, так і встати не можемо» (Прп. Амвросій Оптинський).

7. Якщо зустрічаєте перешкоди на шляху до мети, намагайтеся пробувати безліч разів, учіть дитину не здаватися. Вчіть її мислити позитивно: я зможу!

«Чекаючи на що-небудь, не засмучуйтеся, а передчувайте успіх» (Дж. Майер).

8. Учіться самостійності самі та вчіть самостійності власну дитину, не виконуйте за неї те, що вона може зробити сама.

«Не думайте, що ваше минуле життя або нинішнє – це максимум того, на що ви здатні» (Дж. Майер).

9. Помічайте навіть маленькі успіхи своєї дитини, не проходите повз них. Похваліть, підтримайте, посміхніться їй, скажіть добрі слова. Створіть гарний настрій, радійте маленьким перемогам.

«Ми не повинні дозволяти попереднім невдачам заважати нашим новим спробам» (Дж. Майер).

10. Складіть разом із дитиною список поганих і добрих звичок. Дайте завдання: змінити погані звички на добрі. Постійно йдіть уперед на шляху до мети. Щодня вчіться наблизити її, долаючи перешкоди.

«У вихованні не потрібні ні зайва м'якість, ні суворість – потрібна розумність» (Свт. Філарет, митрополит Московський).




Десять простих кроків. Спілкування, любов, терпіння, дипломатичність, виховання власним прикладом, – це вміння бути поряд із дитиною. Найдорожче в нашому житті – наші діти. Будьте щасливі!





«У кожному домі бувають свої випробування, але в істинному домі панує мир, який не порушити земним бурям. Дім – це місце тепла та ніжності. Говорити вдома потрібно з любов'ю» (страстотерпиця цариця Олександра).






Додаток 3





Адаптований варіант тесту СЖО




Інструкція. Дорогі діти, кожна людина у своєму житті відчуває протилежні душевні стани: журба – радість, небажання діяти – бажання звернути гори, вміння планувати майбутнє – бажання жити одним днем. Вам пропонується на два протилежні твердження сім відповідей. Виберіть будь ласка, одну відповідь, котра в даний момент найбільш близька Вашим почуттям та обведіть її кружечком.





1		
Я завжди повний енергією		
<i>У мене вистачить сил на трьох</i>	7	
<i>У мене багато сил</i>	6	
<i>У мене є сили на виконання задуманого</i>	5	
	4	<i>Мені важко себе змусити зробити що-то</i>
	3	<i>Якщо щось не виходить, я все кидаю і відчуваю нудьгу</i>
	2	<i>Я швидко втрачаю до всього інтерес</i>
	1	<i>Мені все нецікаво і нудно</i>
	Мені завжди дуже нудно	
2		
Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим		
<i>Життя – це щасливі та радісні події</i>	7	
<i>В моєму житті все добре</i>	6	
<i>Моє життя цілком благополучно</i>	5	
	4	<i>В моєму житті відбуваються різні події: добрі та погані</i>
	3	<i>Життя не завжди свято</i>





	2	<i>В житті більше одноманітних, ніж цікавих моментів</i>
1		<i>Життя мені здається сірим та монотоним</i>
		<i>Життя здається мені абсолютно спокійним та рутинним</i>
	3	
		<i>В житті я маю дуже ясні цілі та наміри</i>
		
		<i>У мене є цілі як на сьогоднішній день так і на майбутнє</i>
	7	
		<i>Я намагаюся ставити перед собою цілі</i>
	6	
		<i>Я не завжди чітко представляю свої цілі</i>
	5	
		<i>Буває, що я живу без мети</i>
	4	
		<i>Я погано представляю свої цілі на майбутнє</i>
	3	
		<i>У мене немає цілей на майбутнє</i>
	2	
		<i>Я нічого ніколи не планую</i>
	1	
		<i>В житті я не маю певних цілей та намірів</i>
	4	
		<i>Моє життя представляється мені цілком осмисленим та цілеспрямованим</i>
		
		<i>Моє життя має сенс і цілі</i>
	7	
		<i>В основному мені вдається вести цілеспрямоване життя</i>
	6	
		<i>Моє життя частково цілеспрямовано</i>
	5	
		<i>Поки я погано уявляю сенс свого життя</i>
	4	
		<i>Я поки не знайшов сенс в житті і цілі на майбутнє</i>
	3	
		<i>У мене немає планів на майбутнє</i>
	2	
		<i>Моє життя вкрай безглузде</i>
	1	





	Я не замислювався ніколи про сенс в житті	
5		
Кожен день здається мені новим і несхожим на інші		
<i>Кожен день приносить багато нового і не схож на інші</i>		7
<i>Сьогоднішній день краще вчорашнього</i>		6
<i>Кожен день відрізняється від попереднього</i>		5
	4	<i>Дні то схожи, то не схожі один на інший</i>
	3	<i>Кожен день схожий на попередній</i>
	2	<i>У мене так мало нових подій, що дні здаються однаковими</i>
	1	<i>Кожен день абсолютно схожий на попередній</i>
	Кажен день здається мені абсолютно схожим на всі інші	
6		
Коли я піду на пенсію, я займусь цікавими речами, якими завжди мріяв зайнятися		
<i>Коли я буду пенсіонером, зможу здійснити всі свої мрії</i>		7
<i>Я багато чого зможу зробити коли піду на пенсію</i>		6
<i>Я буду займатися цікавими справами на пенсії</i>		5
	4	<i>Я не думав, що буду робити на пенсії</i>
	3	<i>На пенсії я буду відпочивати і по можливості займатися цікавими справами</i>
	2	<i>На пенсії я нічим не буду обтяжувати себе</i>
	1	<i>Пенсія – це пора відпочинку, а не справ</i>
	Коли я піду на пенсію, я не буду обтяжувати себе ніякими турботами	





7		
Моє життя склалося саме так, як я мріяв		
<i>Моє життя у всьому склалося так, як я мріяв</i>	7	
<i>Моє життя багато в чому склалося так, як я мріяв</i>	6	
<i>Кое-що, про що я мріяв, виповнилося у моєму житті</i>	5	
	4	<i>Моє життя складалося по-різному, і не завжди так, як я мріяв</i>
	3	<i>Не все про що я мріяв, виповнилося у моєму житті</i>
	2	<i>Життя багато в чому склалося не так, як я мріяв</i>
1		<i>Життя склалося зовсім не так, як я мріяв</i>
	Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв	
8		
Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановано в житті		
<i>Я здійснив в житті багато з того, що планував</i>	7	
<i>Я намагався втілювати свої плани в житті</i>	6	
<i>Деякі зі своїх планів мені вдалося здійснити в житті</i>	5	
	4	<i>Мені не завжди вдалося втілити мої плани в життя</i>
	3	<i>Мої плани рідко втілюються в життя</i>
	2	<i>Мені нічого не вдалось втілити у життя з того, що було заплановано</i>
1		<i>Я не добився успіхів в осуществленні своїх планов</i>
	Я не добився успіхів в здійсненні своїх життєвих планів	





9		
Моє життя наповнене цікавими справами		
<i>Я щодня виконую багато цікавих справ</i>	7	
<i>Кожен мій день наповнений хоча б однією цікавою справою</i>	6	
<i>Іноді мені вдається знайти для себе цікаве заняття</i>	5	
	4	<i>Серед виконуваних мною справ далеко не всі цікаві</i>
	3	<i>В моєму житті дуже мало цікавих справ</i>
	2	<i>Моє життя в основному не цікаве</i>
1		<i>В моєму житті немає цікавих справ, вона безцільна</i>
	Моє життя нецікаве та безцільне	
10		
Якщо б мені довелось підводити сьогодні підсумок мого життя, то я би сказав, що воно було цілком осмисленим		
<i>Моє життя має смисл</i>	7	
<i>На мою думку, в моєму житті є смисл</i>	6	
<i>Напевно, в моєму житті є смисл</i>	5	
	4	<i>Іноді мені здається, що моє життя має сенс, а іноді ні</i>
	3	<i>Моє життя часто не має сенсу</i>
	2	<i>Моє життя в основному не має сенсу</i>
1		<i>Моє життя не має сенсу</i>


	Якби мені сьогодні довелося підводити підсумок свого життя, то я би сказав, що воно не мало сенсу	
11		
Якби я міг вибирати, то я прожив би життя ще раз так само, як живу зараз		
<i>Мені подобається як складається моє життя, я б ще раз його прожив</i>	7	
<i>У мені в житті все в основному добре</i>	6	
<i>Моє життя непогано складається</i>	5	
	4	<i>Мені не завжди подобається, як влаштоване моє життя</i>
	3	<i>Кое-что я б змінив у своєму житті</i>
	2	<i>Я многое хочу змінити в своєму житті</i>
1		<i>Я хочу кардинально поменяти своє життя</i>
	Якби я міг вибирати, то я б побудував своє життя абсолютно інакше	
12		
Коли я дивлюся на оточуючий мене світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості		
<i>Я з радістю сприймаю нові події</i>	7	
<i>Події, що відбуваються навколо мене, в більшості своїй є позитивними</i>	6	
<i>У мене немає страху перед новими подіями</i>	5	
	4	<i>Події навколишнього світу я сприймаю байдуже</i>
	3	<i>Зміни в навколишньому світі я сприймаю з деяким занепокоєнням</i>

	2	<i>Навколишній світ часто викликає у мене занепокоєння</i>
1		<i>Зміни в навколишньому тривожать мене і приводять мене в розгубленість</i>
		Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене в розгубленість і занепокоєння
13		
Я людина дуже обов'язкова		
<i>Я завжди виконую свої обіцянки</i>	7	
<i>Я намагаюся виконувати всі свої обіцянки</i>	6	
<i>У мене не завжди виходить виконувати свої обіцянки</i>	5	
	4	<i>Я можу виконувати, а можу не виконувати свої обіцянки</i>
	3	<i>Мені потрібно нагадувати, щоб я виконував свої обіцянки</i>
	2	<i>Если не хочу я не виконую свої обіцянки</i>
1		<i>Я ніколи не виконую своїх обіцянок</i>
		Я людина зовсім не обов'язкова
14		
Я вважаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за своїм бажанням		
<i>Тільки сама людина відповідальна за свій вибір у житті</i>	7	
<i>Багато що залежить від людини в визначенні життєвого вибору</i>	6	
<i>Людина може враховувати свої бажання визначаючи свій життєвий вибір</i>	5	
	4	<i>Людина приймає важливі рішення як</i>

		<i>самостійно, так і під впливом оточення</i>
	3	<i>На життєвий вибір людини більше впливають обставини, ніж його бажання</i>
	2	<i>Обставини заважають людині робити життєвий вибір за його бажанням</i>
	1	<i>Людина самостійно не може зробити свій життєвий вибір</i>
	Людина позбавлена здатності зробити свій життєвий вибір	
15		
Я безумовно можу назвати себе цілеспрямованою людиною		
<i>Я дуже цілеспрямована людина</i>	7	
<i>Я вважаю себе цілеспрямованою людиною</i>	6	
<i>Я намагаюся бути цілеспрямованою людиною</i>	5	
	4	<i>Буває я ставлю перед собою цілі, а буває ні</i>
	3	<i>Мені важко ставити перед собою цілі</i>
	2	<i>Я не вважаю себе цілеспрямованою людиною</i>
	1	<i>Я не цілеспрямована людина</i>
	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною	
16		
В житті я знайшов своє покликання і цілі		
<i>У мене є покликання в житті</i>	7	
<i>Думаю, що я знайшов покликання у своєму житті</i>	6	
<i>Я намагаюся знайти своє покликання в житті</i>	5	
	4	<i>Я поки не можу</i>

		<i>визначити своє покликання</i>
	3	<i>Мені важко знайти своє покликання</i>
	2	<i>Скоріше за все я не знайду своє покликання в житті</i>
	1	<i>У мене не має покликання в житті</i>
	В житті я ще не знайшов свого покликання і ясних цілей	
17		
Мої життєві погляди цілком визначилися		
<i>Мої життєві погляди визначилися</i>	7	
<i>Мої життєві погляди в основному визначилися</i>	6	
<i>Мої життєві погляди частково визначилися</i>	5	
	4	<i>Я намагаюсь визначити свої життєві погляди</i>
	3	<i>Мої життєві погляди ще не визначились</i>
	2	<i>Мої життєві погляди багато в чому не визначились</i>
	1	<i>Мої життєві погляди не визначились</i>
	Мої життєві погляди ще не визначились	
18		
Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті		
<i>Я знайшов в житті своє покликання</i>	7	
<i>Думаю, що я знайшов своє покликання</i>	6	
<i>Иноді мені здається, що я знайшов своє покликання</i>	5	
	4	<i>Я часто міняю свої уявлення про своє покликання</i>

	3	<i>Мені важко знайти своє покликання</i>
	2	<i>Я навряд чи здатний знайти своє покликання</i>
	1	<i>У мене не має свого покликання</i>
	<i>Я навряд чи здатний знайти своє покликання і цікаві цілі в житті</i>	
19		
<i>Моє життя в моїх руках і я сам їм керую</i>		
<i>Я господар свого життя і відповідаю за всі події, які в ньому відбуваються</i>	7	
<i>Я можу керувати більшістю подій свого життя</i>	6	
<i>Я можу бути господарем свого життя</i>	5	
	4	<i>Життям керує як сама людина, так і зовнішні обставини</i>
	3	<i>Доля людини більше залежить від зовнішніх обставин, ніж від нього самого</i>
	2	<i>Життя залежить від долі</i>
	1	<i>Життям неможливо керувати, все залежить від зовнішніх обставин</i>
	<i>Моє життя не підвладно мені і воно керується зовнішніми подіями</i>	
20		
<i>Мої повсякденні справи приносять мені задоволення</i>		
<i>Я все роблю з задоволенням і радію своїм обов'язкам</i>	7	
<i>Більшість повсякденних справ приносять мені задоволення</i>	6	
<i>Я можу робити повсякденні справи з задоволенням</i>	5	
	4	<i>Мої повсякденні справи можуть</i>

		<i>приносити як неприємності, так і задоволення</i>
	3	<i>Мої повсякденні справи частіше приносять неприємності, ніж задоволення</i>
	2	<i>Мої повсякденні справи дуже часто приносять мені неприємності</i>
	1	<i>Мої повсякденні справи приносять мені одні неприємності</i>
		Мої повсякденні справи приносять мені лише неприємності і переживання

Додаток И

**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Публікації, що відображають основні наукові результати**

*Статті в наукових фахових виданнях України,
що включено до міжнародних наукометричних баз*

1. Шипелік Т.В. Дельфінотерапія як провідний метод психореабілітації у підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2019. Вип. 3. С. 174-181.

2. Шипелік Т.В. Можливості дельфінотерапії у роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. Вип. 3. С. 53-63.

Статті в наукових фахових виданнях України

3. Шипелік Т.В. Психологічні особливості особистісного розвитку підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2017. Вип.13. С. 421-426.

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

5. Шипелік Т.В. Теоретичне дослідження гармонізації особистості старших школярів з інтелектуальною недостатністю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2014. Вип.6. С. 182-187.

6. Шипелік Т.В. Проблема становлення личностно-смыслового уровня психического здоровья у подростков. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 20. С. 747-757.

7. Шипелік Т.В. Гармонізація особистісного становлення у підлітковий період. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. 2012. Том XIV, част. 6. С. 483-490.

8. Шипелик Т.В. Чуприков А.П. Особенности нравственного мировоззрения в подростковом возрасте. Актуальные проблемы психологии: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2010. Т. 12, Вип. 12. С. 446-454.

9. Шипелик Т.В. Гендерные особенности становления личностной зрелости у подростков. Вісник ОНУ. Т. 15: Психологія. Вип. 16. 2010. С. 117-128.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

Публікації апробаційного характеру

10. Келюшок С.В., Уривский Д.А., Кисловский А.В., Чуприков А.П., Мишиев В.Д., Василевская Н.Ю., Кушнирская Е.Е., Шипелик Т.В. Талассо- и дельфинотерапия в лечении детей с патологией мозга. Материалы Международного научного конгресса и 62-й сессии Генеральной Ассамблеи Всемирной Федерации Водолечения и Климатолечения (ФЕМТЕК) (ФЕМТЕС), (Япония, Йокогама, 5-16 ноября, 2009 г.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.Sanatoria.ru/text.php?id=949>.

11. Шипелік Т.В. Особливості саморозвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»: Conference proceedings, February, 1-2, 2019. Warsaw: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 164-167.

12. Шипелік Т.В. Проблема злочинності неповнолітніх з психічними аномаліями. Сучасна наука – пенітенціарній практиці: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 гр. 2014 р.). К.: Ін-т крим.-викон. служби; Київський регіональний центр НАПрН України, 2014. С. 219-221.

13. Шипелік Т.В. Психологічні особливості соціального становлення підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Психологія та педагогіка: Сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 4 гр. 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч.1. С. 116-118.

14. Шипелік Т.В. Особливості життєво-сміслової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні інновації у сфері педагогіки та психології: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 лист.-1 гр. 2018 р.). К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2018. С. 114-116.

15. Шипелік Т.В. Методологія Суб'єктно-буттєвого підходу до дослідження становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30 лист. - 1 гр. 2018 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. – Ч. 2. С. 102-104.

16. Шипелік Т.В. Психологічні особливості життєвих призначень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 30 21-22 гр. 2018 р.). Львів.: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. – Ч. 1. С. 95-97.

17. Шипелік Т.В. Психологічні особливості життєстійкості у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7-8 гр. 2018 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. С. 100-105.

18. Шипелік Т.В. Особливості життєвосміслової сфери у підлітковому віці. Психологічний аспект дослідження. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: Збірник тез матеріалів міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11-12 січня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 100-102.

19. Шипелік Т.В. Проблема розвитку вищих емоцій у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Педагогіка і психологія

сьогодення: теорія та практика: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 січня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 31-34.

20. Шипелік Т.В. Оптимальність особистісного становлення підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями як предмет психологічного аналізу. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 січня 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 25-27.

21. Шипелік Т.В. Бар'єри саморозвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 лютого 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. – Ч. 3. С. 93-96.

22. Шипелік Т.В. До проблеми оптимізації дитячо-батьківських відношень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22-23 лютого 2019 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 51-54.

23. Шипелік Т.В. Методичні рекомендації для батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. . International scientific conference «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities»: Conference proceedings, February 22th, 2019. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing». С. 131-133.

24. Шипелік Т.В. Дисгармонійний характер розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 березня 2019 р.). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. Ч.2. С. 111-113.

25. Шипелік Т.В. Соціально-психологічні особливості рівнів особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 березня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 47-50.

26. Шипелік Т.В. Використання казкотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту. Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» (м. Кам'янець-Подільський, 23-24 жовтня 2018 р.). Київ: Міленіум, 2018. С. 369-371.

27. Шипелік Т.В. Особливості розвитку творчого мислення у підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня. Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: Збірник наукових праць учасників міжнародної науково-методичної конференції (м. Краматорськ, 14-15 листопада 2018 р.). Краматорськ: ДДМА, 2018. С. 263-265.

28. Шипелік Т.В. Використання дельфінотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 09 жовтня 2018 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. С. 295-298.

29. Шипелік Т.В. Особливості розвитку емоційної сфери підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 21 червня 2018 р.). К.: «Наша друкарня», 2018. С. 171-175.

30. Шипелік Т.В. Психокорекційне подолання порушень з боку емоційної та когнітивної сфер особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи». (м. Ніжин, 19 жовтня 2018 р.). Ніжин: НДУ, 2018. С. 255-258.

Інші публікації

31. Шипелік Т.В. Психологічні особливості гармонійного та дисгармонійного становлення особистості на підлітковому етапі в юнаків і дівчат. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. 2014. № 4 (8). С. 118-129.

32. Супрун М.О., Шипелік Т.В. Нозологічний аналіз засуджених підлітків з особливими потребами. Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби. 2015. № 1 (9). С. 134-145.

33. Chuprikov A.P., Popovskiy V.P., Shypelik T.V. Contemporary State of Dolphin Therapy. Archiv Euro Medica. 2013. № 1. P. 10-15.

34. Чуприков А.П., Дзюб О.М., Мішиєв В.Д., Марканов М.М., Василевская Н.Ю., Кушнірская О.Е., Шипелік Т.В., Поповський Б.П., Чуприкова О.Г., Ванчова А., Смолянинов А.Г., Уривський Д.О. Показання до дельфінотерапії.

Додаток І

**СПИСОК ВІДОМОСТЕЙ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ
ДИСЕРТАЦІЇ**

Міжнародного рівня

1. Конгрес Генеральної Асамблеї Всесвітньої Федерації Водолікування і Кліматолікування (м.Йокогама, 2009). Доповідь: «Талассо- і дельфінотерапія в леченні дітей с патологией мозга».
2. «Перспективи розвитку психології як науки в країнах ЄС та в Україні» (м. Варшава, 2019). Доповідь: «Особливості саморозвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».
3. «Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості» (м. Каунас, 2019). Доповідь: «Методичні рекомендації для батьків підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».
4. «Сучасна наука – пенітенціарній практиці» (м. Київ, 2014). Доповідь: «Проблема злочинності неповнолітніх з психічними аномаліями».
5. «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2018). Доповідь: «Використання дельфінотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту».
6. «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 2018). Доповідь: «Психологічні особливості соціального становлення підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня».
7. «Сучасна освіта – доступність, якість, визнання» (м. Краматорськ, 2018). Доповідь: «Особливості розвитку творчого мислення у підлітків з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня».
8. «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Методологія суб'єктно-буттєвого підходу до дослідження становлення особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».
9. «Сучасні інновації у сфері педагогіки та психології» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Особливості життєво-сміслової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».
10. «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 2018). Доповідь: «Психологічні особливості життєвих призначень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».
11. «Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості» (м. Харків, 2019). Доповідь: «Особливості життєвосміслової сфери у підлітковому віці. Психологічний аспект дослідження».
12. «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика» (м. Одеса, 2019). Доповідь: «Проблема розвитку вищих емоцій у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

13. «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.» (м. Львів, 2019). Доповідь: «Оптимальність особистісного становлення підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями як предмет психологічного аналізу».

14. «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019). Доповідь: «Бар'єри саморозвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

15. «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (м. Львів, 2019). Доповідь: «До проблеми оптимізації дитячо-батьківських відношень у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

16. «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2019). Доповідь: «Дисгармонійний характер розвитку особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

17. «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті» (м. Одеса, 2019). Доповідь: «Соціально-психологічні особливості рівнів особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

Всеукраїнського рівня

18. «Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення» (м. Київ, 2018). Доповідь: «Особливості розвитку емоційної сфери підлітків з легкою розумовою відсталістю».

19. «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (м. Ніжин, 2018). Доповідь: «Психокорекційне подолання порушень з боку емоційної та когнітивної сфер особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».

20. «Від творчого педагога до творчої дитини» (м. Кам'янець-Подільський, 2018). Доповідь: «Використання казкотерапії в корекційно-розвивальній роботі у підлітків з порушеннями інтелекту».

21. «Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості» (м. Запоріжжя, 2018). Доповідь: «Психологічні особливості життєстійкості у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню».