

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

На правах рукопису

БАБЯК Ольга Олексіївна

УДК 376-056.34:76.064]-053.6

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ
СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ**

19.00.08 спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Сак Тамара Василівна
доктор психологічних наук,
професор

Київ –2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	13
1.1. Теоретичний аналіз поняття «міжособистісні стосунки».....	13
1.2. Особливості розвитку міжособистісних стосунків в шкільному віці.....	32
1.3. Психологічна структура дослідження міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР	42
1.4. Психологічні передумови розвитку міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.....	56
Висновки до першого розділу.....	68
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	71
2.1. Завдання та методика експериментального дослідження міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР.....	71
2.2. Особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.....	82
2.3. Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР	95
2.4. Особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР	107
2.5. Рівні сформованості міжособистісних стосунків.....	115
Висновки до другого розділу.....	125
РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	128
3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту.....	128

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	151
Висновки до третього розділу.....	169
ВИСНОВКИ.....	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ.....	198

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗПР – затримка психічного розвитку

НР – нормальний розвиток

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема удосконалення спеціальної освіти в Україні передбачає визначення та реалізацію оптимальних шляхів інтеграції дитини з особливостями психофізичного розвитку в умови сучасного суспільства на основі розвитку особистісної активності та адекватної взаємодії з навколишнім світом. Сучасні умови освіти та модернізація українського суспільства обумовили підхід до особистості як до активного суб'єкта соціальних стосунків. У контексті суспільних процесів піднято та інтенсивно розробляється питання цілеспрямованого формування соціалізованої особистості, готової до міжособистісних стосунків в суспільстві. Особливої значущості це питання набуває у стосунках дітей та підлітків зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

Теоретичний аспект проблеми міжособистісних стосунків підлітків із затримкою психічного розвитку бере витoki з досліджень: сутності змісту та структури міжособистісних стосунків (О. Андрієнко, О. Киричук, А. Митрофанова-Керсанова, В. Назаревич, Н. Обозов, Л. Савчук, В. Шибанова та ін.); емоційної основи міжособистісних стосунків (Г. Андрєєва, І. Гончарук, Л. Божович, Я. Коломинський, А. Лутошкін, В. Мясичев, І. Омельченко, П. Якобсон К. Шапочка та ін.); структурно-динамічних аспектів міжособистісних стосунків, зокрема, зв'язку самооцінки і соціометричного статусу (М. Боришевський, М. Гінзбург, Л. Зеленькова, Р. Лебедєв, Є. Махлах, О. Потапова та ін.); взаємозв'язку статусу і рівня домагань (Л. Божович, Т. Мальковська, Ю. Орн, А. Прихожан, Т. Юферєва та ін.); статусу як елемента підструктури особистісних стосунків (Р. Карпова); стилю стосунків вчителя з учнем та його впливу на статусну структуру групи (Н. Березовіна); міжособистісних стосунків як специфічного виду діяльності (В. Абраменкова, А. Асмолов, О. Леонтьєв, Є. Суботський та ін.);

міжособистісних стосунків як засобів комунікації (М. Єннікеєва, В. Зацепін, О. Колодич, Л. Новікова та ін.).

Особливу увагу у проблемі міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР сконцентровано на дослідженнях характеру їх спілкування з однолітками (О. Дмитрієва, А. Согітова та ін.); взаємообумовленості спілкування та міжособистісних стосунків підлітків з однолітками (А. Байбородських, В. Брайфельд, Г. Грибанова, О. Дзугкоєва, Н. Кондратьєва, Н. Масленкова та ін.); рівнів комунікативного статусу підлітків і чинників, що впливають на нього (Є. Самойленко, О. Таліпова, І. Ульянова та ін.); ієрархічної структури міжособистісних стосунків у спілкуванні (О. Дзугкоєва, І. Конєва, Л. Кузнецова та ін.); особливостей становлення розвитку особистісних сфер підлітка із ЗПР при різних умовах організації їх навчання (Н. Шешукова та ін.); соціально-психологічної компетентності молодших підлітків із ЗПР (Т. Калініна, В. Кобильченко та ін.).

Відтак, вивчення проблеми формування міжособистісних стосунків у шкільній групі у підлітків із затримкою психічного розвитку становлять значний науковий інтерес, а результати дослідження матимуть вагоме практичне значення. Одержані результати стануть підґрунтям для розробки системи заходів, спрямованих на особистісний розвиток, адекватне усвідомлення себе й партнера як суб'єктів спільної діяльності та спілкування, уточнять особливості формування компонентів міжособистісних стосунків, дозволять з'ясувати засоби для удосконалення процесу міжособистісної взаємодії, і можливість корекційно-розвивального впливу на формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Актуальність означеної проблеми та недостатня її розробка зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (напрямок: «Теоретичні та

методичні засади розвитку освіти дітей з особливими потребами», комплексні теми лабораторії інтенсивної педагогічної корекції: «Науково-методичне забезпечення навчання дітей із затримкою психічного розвитку різних вікових груп» (номер державної реєстрації 0109U000318).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НПП України (протокол № 4 від 27.04.09 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 4, від 24.04.12 р.).

Мета дослідження полягає у з'ясуванні психологічних особливостей міжособистісних стосунків підлітків із затримкою психічного розвитку та розробці психолого-педагогічних умов їх формування.

Відповідно до мети дослідження, було визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо проблеми міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР та у підлітків з нормальним психічним розвитком.
2. Експериментально дослідити особливості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР: поведінкового, афективного, когнітивного.
3. Визначити рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.
4. Визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови поетапного формування компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР
5. Розробити, апробувати та експериментально перевірити ефективність методики формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Об'єкт дослідження – процес міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР.

Предмет дослідження – психологічні особливості міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принцип єдності діяльності та психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.); теоретичні підходи щодо механізмів формування міжособистісних стосунків (Г. Андрєєва, В. Агеєв, О. Бодальов, Т. Коннікова, В. Лабунська та ін.); закономірності розвитку спілкування (М. Лісіна, О. Лурія, О. Смирнова, Т. Репіна та ін.); положення про соціально-комунікативну активність особистості в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми (О. Киричук); концептуальні положення про форми і засоби спілкування підлітків з дорослими й однолітками (Т. Антонов, М. Алемаскін, А. Лутошкін, І. Кон, В. Кондрашенко та ін.); положення про гуманістичну спрямованість спілкування (І. Бех), стратегія розвивального впливу (Я. Коломинський, Н. Березовін); теоретичні підходи освіти дітей із особливими потребами (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кобильченко, Н. Макачук, В. Рибалко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Хохліна та ін.); положення про особливості розвитку дітей із ЗПР (Т. Ілляшенко, Т. Марчук, І. Логвінова, А. Обухівська, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.).

Методи дослідження. Для виконання окреслених завдань та забезпечення достовірності положень і висновків використовувався комплекс методів, що відповідають змісту проблеми та етапам її дослідження.

Теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації, типології на основі результатів емпіричного дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – для побудови системних моделей дослідження.

Емпіричні: спостереження, вивчення та систематизація результатів діяльності й поведінки підлітків із ЗПР, тестування. Було використано комплекс тестових і проєктивних методів, які забезпечили діагностику: поведінкового, афективного та когнітивного компонентів міжособистісних стосунків «Тест ціннісних орієнтацій» М. Рокича. «Колірний тест стосунків»

Є. Бажина, А. Еткінда, методика «Соціометрія» (адаптована Г. Короповою, Г. Артем'євою).

Статистичні: *t*-критерій Ст'юдента; лінійний кореляційний аналіз *r*-Пірсона – для опрацювання та забезпечення достовірності отриманих результатів.

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

Експериментальна база дослідження: КЗСОР «Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат»; КЗ «Спеціальний навчально-виховний комплекс І–ІІ ступенів № 2» Харківської обласної ради, м. Харків; КЗ КОР «Трипільська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І–ІІ ступенів».

Експериментальну вибірку склали 136 підлітків віком від 13 до 16 років, з них із ЗПР – 46 (віком від 14 до 15 років) і 34 (віком від 15 до 16 років); 56 підлітків із збереженим психічним розвитком (НР), (з яких – 27 віком від 13 до 14 років і 29 віком від 14 до 15 років).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що :

вперше:

- одержано відомості щодо психологічних особливостей міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР (спрямованість на однолітків; конфліктність; тривалість взаємодій; стійкість об'єднань; емоційні переваги; рівень благополуччя взаємостосунків у групі; згуртованість групи і взаємність контактів; ціннісні орієнтації);
- виділено критерії, показники й рівні сформованості компонентів (поведінкового, когнітивного, афективного) міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР;

- з'ясовано та обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР шляхом послідовного розвитку їх компонентів – поведінкового, афективного, когнітивного;
- визначені та теоретично обґрунтовані напрями формування компонентів міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР;

подальшого розвитку набули:

- наукові уявлення про особливості формування складових компонентів міжособистісних стосунків у підлітковому віці;

удосконалено:

- методи, прийоми і засоби формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР;

уточнено:

- вплив сформованості міжособистісних стосунків на успішність процесу спілкування підлітків із ЗПР з однолітками та значущими дорослими.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

- обґрунтована й апробована система діагностичних завдань з проблеми міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР може використовуватись для розроблення діагностичних методик вивчення спілкування дітей з іншими типами порушень розвитку та зі збереженим інтелектом;
- з'ясовані експериментальним шляхом особливості міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР можуть застосовуватися у диференціальній діагностиці особистісного розвитку дітей інших категорій з особливими потребами;
- визначені психолого-педагогічні умови та методика формування міжособистісних стосунків можуть використовуватись у процесі корекційно-розвивального навчання підлітків із ЗПР;
- результати дисертаційного дослідження можуть використовуватися при наданні рекомендацій щодо застосування методики діагностики компонентів (поведінкового, афективного, когнітивного)

міжособистісних стосунків у дітей зі збереженим інтелектом. Дані, отримані у результаті експериментального дослідження, можуть використовуватися при укладанні підручників і навчально-методичних посібників для вищих педагогічних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації зі спеціальностей: «Спеціальна психологія», «Психологія (спеціальна, медична)».

Результати дослідження впроваджено у КЗ КОР «Трипільська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–II ступенів» (довідка № 83 від 16.12.2014 р.); КЗ Сумської обласної ради «Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Лебединського району (довідка № 112/1 від 07.03.2015 р.); КЗ «Спеціальний навчально-виховний комплекс I–II ступенів № 2» Харківської обласної ради (довідка № 168 від 26.02.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Современная психология: теория и практика» (м. Москва, 2012), «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень» (м. Київ, 2013), «Специальное образование: традиции и инновации» (м. Мінськ, 2013); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: «Спеціальна освіта в контексті сучасних тенденцій дитиноцентризму» (м. Київ, 2010), «Спеціальна освіта в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (м. Київ, 2011), «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2012), «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті реформування освіти» (м. Київ, 2013), «Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика» (м. Київ, 2015), на засіданнях лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки АПН України (2009–2015).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 13 наукових працях: 7 одноосібних статей, які відображають основні результати, опубліковані у наукових фахових виданнях, 2 з яких – у

наукових фахових виданнях, що включені до наукометричних баз, 4 публікації апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (240 найменувань, в тому числі 31 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 215 сторінок, основний текст викладено на 175 сторінках. У тексті міститься 2 таблиці, 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Теоретичний аналіз поняття міжособистісні стосунки

Психологія міжособистісних стосунків представлена в численних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Г. Андрєєва, В. Абраменкова, А. Бодальов, Л. Божович, Р. Блумер, Е. Дженінгс, В. Зацепін, І. Іванов, Я. Коломинський, В. Коротов, Г. Крайг, О. Леонтьєв, М. Лисіна, Дж. Морено, Л. Новікова, І. Подласий, А. Петровський, Д. Тібо, А. Усова, Ф. Хайдер, Г. Шепард та ін).

Вперше категорія суб'єктивних стосунків особистості була розроблена В. Мясищевим, який теоретично обґрунтував види та форми стосунків людини. Вони розглядають стосунки людини як пізнавальний, вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв'язок людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в її діях, реакціях та переживаннях [137].

У психологічному словнику поняття «міжособистісні стосунки» розглядаються як суб'єктивно прожиті взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються у характері й способах взаємних впливів людей у ході спільної діяльності та спілкування [161].

У філософських та психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі міжособистісних стосунків, існують різновиди трактування цього поняття: як «взаємостосунки» розглядають В. Варянін, О. Леонтьєв, «міжособистісна взаємодія», «міжособистісні стосунки» – Я. Коломенський, «міжособистісне спілкування», «міжособистісні процеси» – О. Гаврилушкіна. У своїх працях вчені ототожнюють ці категорії і виділяють в них як спільні, так відмінні риси.

Як стверджує О. Леонтьєв, категорія «взаємостосунки» є внутрішньою особистісною основою взаємодії, а взаємодія – реалізується або виявляється наслідком взаємостосунків.

Я. Коломенський розглядає «міжособистісні стосунки» як внутрішню психологічну основу взаємодії людей, як ті суб'єктивні зв'язки і ставлення, що виникають між людьми в соціальних групах.

О. Гаврилушкіна поняття «міжособистісні процеси» трактує як систему міжособистісних налаштувань, ціннісних орієнтацій, очікувань, що визначаються змістом спільної життєдіяльності людей.

Однак, усі дослідники одностайні в тому, що основоб цих категорій є стосунки між людьми.

Категорія спілкування, в широкому розумінні, за визначенням Л. Буювої, це не тільки духовний, але й матеріальний, соціальний процес, в якому відбувається обмін діяльністю, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами цієї діяльності, предметно втіленими в матеріальну і духовну культуру [40].

У дослідженнях міжособистісних взаємодій і процесів вчені виділяють два класи феноменів та явищ: а) групові явища; б) міжособистісні процеси (Є. Андрієнко, Н. Обозов). Різниця між ними обумовлена різними рівнями аналізу. У першому випадку мова йде про особливості розвитку групи як єдиного цілого. У другому випадку фіксуються закономірності міжособистісного спілкування та взаємодії [6; 142,].

Дотримуючись завдань дослідження, ми зупинимось, насамперед, на розкритті категорії «стосунки».

У психології категорія «стосунки» розглядається з різних позицій: з позиції спрямованості, з позиції «суб'єкт-об'єктних» і «суб'єкт-суб'єктних» зв'язків, з позиції взаємодії та ін. Існує велика кількість визначень категорії стосунки.

У психологічному словнику «стосунки» характеризуються як об'єктивні й суб'єктивні зв'язки, що існують між людьми у соціальних групах [15].

З позиції спрямованості, категорія «стосунки» як ставлення до себе, інших людей, до справи, розглядається у роботах Б. Ананьєва, Н. Обозова. У цих роботах у змісті поняття «стосунки», дослідники акцентують саме на мотиваційному змісті. Як стверджують автори, суб'єкт-суб'єктивні стосунки містять у собі не тільки стосунки людини з іншими людиною, але й саможосунки, тобто стосунки особистості до дійсності [8; 142].

В. Мясищев розуміє поняття «стосунки» як цілісну систему індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Стосунки, на думку автора, змістовно характеризують діяльність людини, виражають усю особистість у її зв'язку з тією чи іншою стороною діяльності [137].

У роботах С. Рубінштейна стосунки людини до людини розглядаються через ставлення до навколишнього світу, в яких виявляється сама суть психічного, родова суть людини. Вчений досліджує цю проблему у двох аспектах: об'єктивному аспекті – через ставлення до речей, до людських предметів здійснюються стосунки між людьми; суб'єктивно-особистісному – поведінки щодо іншого (завжди існують ті чи інші стосунки, які цей вчинок реалізують) [165].

Стосунки як загально філософську категорію розглядає в своїх працях Я. Коломинський. Дослідник зазначає, що саме в стосунках виявляється родова суть психіки, відношення свідомості до матерії, і категорія, в якій виявляється родова суть людини, – ставлення людини до людини. Як вважає вчений, у ставленнях людини до людини слід розрізняти об'єктивні і суб'єктивні аспекти, аспекти усвідомлення і переживання особою тих об'єктивних стосунків, в яких вона знаходиться з іншими. Таким чином, категорія «стосунки» – одна з фундаментальних в понятійному апараті психологічної науки.

У суб'єктивному та об'єктивному аспектах поняття «стосунки» досліджує Л. Божович. Дослідниця підкреслює, що тільки «через вивчення стосунків самої дитини до дійсності і, в першу чергу, до суспільної дійсності покладений шлях до вивчення її особистості» (Л. Божович) [36].

Об'єднуючи дві сторони категорії «стосунки» – зовнішню, соціальну, об'єктивну і внутрішню – індивідуальну, суб'єктивну, Я. Коломинський ввів у психологію поняття особистісні взаємостосунки як «суб'єктивно-значимі емоційно-когнітивні особистісні відображення людини людиною» (Я. Коломинський). Він вважає, що стосунки – це обов'язково прямі міжособистісні стосунки [92].

Водночас, О. Донцов міжособистісні стосунки трактує як систему міжособистісних установок, орієнтацій, очікувань, обумовлених змістом спільної діяльності людей [68; 69].

Таким чином, у психології існує багато думок з приводу того, яке місце займають міжособистісні стосунки в реальній системі життєдіяльності людей. Вони безпосередньо впливають на процеси мислення і характер дій особистості, визначають зміст установок, диспозицій, впливають на процес соціалізації особистості.

Аналізуючи «місцезнаходження» міжособистісних стосунків у соціально-психологічній літературі, їх розглядають, насамперед, щодо системи суспільних стосунків як відображення в свідомості суспільних стосунків. Природа міжособистісних процесів може бути правильно зрозуміла, якщо їх не ставити поряд з громадськими стосунками [156], а побачити в них особливий тип взаємодій, які виникають всередині кожного виду суспільних взаємин, не поза ними [9].

Виходячи з концепції В. Мясіщева, Н. Обозов розглядає міжособистісні стосунки як видове поняття щодо родового, як «психологічні стосунки». Вчений зазначає, що міжособистісні стосунки – це завжди «суб'єкт-суб'єктні зв'язки» [141; 142]. Вони характеризуються постійною взаємністю і мінливістю (що обумовлюється активністю не тільки однієї зі

сторін). Виходячи з критеріїв глибини стосунків та вибірконості у виборі партнерів, функції стосунків, Н. Обозов пропонує таку класифікацію міжособистісних стосунків: стосунки знайомства, приятельські, товариські, дружні, любовні, подружні, родинні й деструктивні стосунки. Дослідник виділяє у структурі особистості кілька рівнів характеристик (загально-видові, соціокультурні, психологічні, індивідуальні), й зазначає, що різні види міжособистісних стосунків передбачають включення у спілкування тих чи інших рівнів характеристик особистості. Тому головним критерієм вчений вважає міру, глибину залучення особистості до стосунків.

У цьому контексті інші вчені стверджують, що стійкість та глибину міжособистісних стосунків регулює міжособистісна привабливість [42; 143]. Так, Д. Альраххаль, М. Сакада виділяє систему чинників, які визначають особистісну привабливість, а саме: 1) близькість стосунків; 2) подібність особистісних рис; 3) тривалість зв'язку; 4) вікова схожість; 5) статевий чинник. Вони визначають ступінь емоційної єдності стосунків [5; 169].

На думку Б. Ананьєва, міжособистісні стосунки є найсуттєвішим засобом формування стосунків до самого себе, це джерело розвитку самовідносин. У процесі міжособистісної взаємодії дитина не тільки пізнає іншу людину, а й пізнає саму себе, створює свій власний образ як відображення, перетворення образу іншої людини.

Б. Ананьєв стверджує, що першими у процесі формування характеру виникають ставлення особистості до інших людей, які, закріплюючись у життєдіяльності, перетворюються у найбільш загальні й первинні риси, так звані комунікативні риси характеру. В свою чергу, комунікативні риси характеру стають внутрішньою підставою для формування інших рис – предметно-діючих («ділових»), які закладаються на основі стосунків між суб'єктом і навколишнім об'єктивним предметним середовищем. Взаємодія з цим середовищем припускає його пізнання й предметну діяльність. Саме прийняття суб'єктом цих стосунків, у якості особистісно-значимих, сприяє формуванню інтелектуальних, вольових і так званих ділових якостей

особистості. Третя система стосунків, за Б. Ананьєвим, – це система стосунків особистості до самої себе, яка формується пізніше інших [8].

Н. Обозов поняття міжособистісні стосунки характеризує як взаємну готовність суб'єктів до певного типу взаємодії, що супроводжується емоційними переживаннями: позитивними, індиферентними, негативними. Готовність до взаємодії може реалізуватися в поведінці суб'єктів в умовах спілкування, спільної діяльності. Саме спільна діяльність та спілкування розкривають характер міжособистісних стосунків. Саме тому міжособистісні стосунки характеризуються позитивністю, індиферентністю, негативністю емоційних переживань; адекватністю та неадекватністю взаєморозуміння та когнітивним ототожненням чи відсутністю ототожнення між суб'єктами; готовністю до спільної діяльності, без дії, супротиву один до одного (Н. Обозов) [142].

Зважаючи на викладене вище, можна стверджувати, що міжособистісні стосунки є багатогранною та відносно стійкою системою вибіркового, осмислених та емоційно пережитих зв'язків між членами контактної групи. Ці зв'язки визначаються в основному спільною діяльністю та ціннісними орієнтаціями. Вони знаходяться в процесі розвитку та виражаються в спілкуванні, спільній діяльності, вчинках та взаємооцінках членів групи.

Теоретичні аспекти проблеми міжособистісних стосунків представлені у низці досліджень з позицій основних теоретичних положень біхевіористичного підходу (R. Bales, E. Borgatta, C. Gibb, M. Sherif та ін.); когнітивного напрямку (P. Abelson, T. Newcom, Ch. Osgood, O. Tannenbaum, L. Festinger, F. Heider та ін.); в межах суб'єктивно-індивідуального підходу (J. Moreno E. Jennings).

На тлі діяльнісної теорії та її основних підходів вчені розглядають проблему міжособистісних стосунків та їх формування в різних напрямках: в аспекті змісту міжособистісних стосунків; як механізми, які регулюють міжособистісні стосунки; в полі структурно-динамічних аспектів; емоційна

основа як ланка міжособистісних стосунків тощо (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Л. Божович та ін.).

В численних дослідженнях в галузі психології та педагогіці проблема міжособистісних стосунків розглядається як взаємозв'язок між членами малих груп та колективів. При цьому по різному визначається зміст міжособистісних стосунків. (R. Bales, M. Deutsch, C. Gibb, H. Kelly, J. C. Harvey, B. White, Thibaut, E. Torrance та ін.).

Позиція представників біхевіористичного підходу (R. Bales, E. Borgatta, C. Gibb, T. Newcomb, M. Sherif, C. Harvey, B. White, W. Hood, C. Sherif, E. Torrance у вивченні та трактуванні міжособистісних стосунків полягає в ігноруванні соціальної та психологічної сутності внутрішньо-групових стосунків.

Міжособистісні стосунки членів групи розглядалися біхевіористами на рівні експериментальних параметрів міжособистісної взаємодії, групової динаміки. Ефект інтеграції виділявся як єдина суть внутрішньо-групових психологічних процесів.

Для представників суб'єктивно-індивідуального підходу (Дж. Морено, Е. Дженнінгс) у дослідженнях міжособистісних стосунків характерні: психологізація внутрішньо-групових процесів, прагнення пояснити групові процеси індивідуально-психологічними особливостями спілкування, задоволенням спілкуванням; ігнорування особливостей діяльності та міжособистісних зв'язків, які впливають з такої діяльності.

Дж. Морено [132] вважав, що в основі людських взаємин лежить найпростіша емоційна одиниця почуттів – часточка «теле», сила потоку якої й визначає переваги особистості для оточення. Наявність частки «теле» в людини визначає її місце в малій групі. Дж. Морено пояснює властивостями особистості, природу яких він зводить до часток.

Е. Дженнінгс, диференціюючи стосунки в малих групах на особистісні та ділові, вводить поняття «психо» і «соціотеле», природа яких багато в чому збігається з одиницями відчуттів Дж. Морено. За Е. Дженнінгсоном, «психо»

і «соціале» в міжособистісних стосунках малої групи визначає її згуртованість. Таким чином, природа соціального життя залежить від групової психології.

Відповідно до «соціального закону» Дж. Морено, психологічні закономірності міжособистісних стосунків малих груп є рушійними силами в макроструктурі суспільства – у стосунках класів, соціальних спільнот. Емоційними взаєминами, на думку представників цієї мікросоціології, можна пояснити всі сторони соціальних взаємин – економіку, політику та ін.

Закономірності міжособистісного спілкування в малій групі послідовниками Дж. Морено, Н. Kelly, J. Thibaut, визнані універсальними, суспільна суть особистості, соціально-психологічні відносини ігноруються.

На думку М. Deutsch міжособистісні стосунки, а разом з ними і всі педагогічні проблеми малої групи, виходять із самої структури, психологічних особливостей її членів. Найважливішим середовищем розвитку згуртованості малої групи являється організація позитивно емоційних взаємин в неформальній структурі та наближення її до відповідності формальної.

У рамках психоаналітичного орієнтування Ф. Хайдер, В. Шутц розуміють міжособистісні стосунки як суть людини. Я. Шутц [232] розглядає міжособистісні стосунки в своїй теорії «Фундаментальний орієнтир міжособистісних стосунків». Суть міжособистісних стосунків автор розкриває в чотирьох аспектах:

- міжособистісні стосунки мають три потреби (потреба включення, потреба в контролі і потреба в любові), ці міжособистісні потреби багато у чому аналогічні біологічним потребам;
- індивід у стосунках з іншими реалізує досвід міжособистісних стосунків свого дитинства, і, залежно від характеру задоволення потреби в дитинстві, доросла людина в міжособистісних стосунках схильна до прояву недостатньо соціальної поведінки, надсоціальної або соціальної поведінки;
- міжособистісні стосунки мають феномен сумісності;

– у рамках групового розвитку міжособистісні стосунки в своєму становленні проходять низку етапів: включення, контролю і любові. На думку С. Шутца, міжособистісні стосунки «встановлюють зв'язок особи з її людським оточенням» [232, с. 53].

Прихильники символічного інтеракціонізму (К. Данзігер, В. Шутц,) соціальні стосунки зводять до міжособистісних стосунків. Головним для інтеракціонізму є не індивід, а процес символічної взаємодії (інтеракції) індивідів в суспільстві, яке розуміється інтеракціоністами як система комунікацій і міжособистісних стосунків [217; 233].

Когнітивний напрям розглядає міжособистісні стосунки з точки зору їх «збалансованості». «Діяльність» групи до прибуття у «відповідність» міжособистісних стосунків повторює ідею розриву емоційно-контактних стосунків, що складаються за перебуванням власної діяльності групи. При розгляді міжособистісних стосунків основний акцент ставлять на когнітивну структуру (М. Арджайл, Т. Ньюком, Ф. Хайдер, П. Ріс та ін.) [209; 225; 231]. Теорії Б. Гросмана [224], Р. Вальтерс [236], використовують основні поняття когнітивізму, але не приймають ідеї невідповідності, розширили модель міжособистісних стосунків Ф. Хайдера [225] і включили в модель не дві особи і один об'єкт, а будь-яке число осіб. Вони сформулювали спеціальну математичну теорему щодо системи міжособистісних стосунків і певного розподілу в ній позитивних і негативних стосунків.

Б. Гросман [224] міжособистісні стосунки у дитячій групі зводить до взаємодії, яка визначається мірою статусної диференціації. На думку автора, у кожній дитячій групі є діти, що користуються популярністю, і непопулярні діти.

Таким чином, незважаючи на різні підходи до визначення цього поняття, автори трактують міжособистісні стосунки як взаємодію, яка визначається мірою статусної диференціації. Теоретичний аналіз означених досліджень свідчить, що існує залежність між певними ситуаціями групової

взаємодії й виникненням специфічного типу лідерської структури, характером комунікації.

Розглянуті вище підходи у зарубіжній психології щодо міжособистісних стосунків суперечать розумінню цієї проблеми у вітчизняній психології, де міжособистісні стосунки є визначальними у впливі на особистість і знаходяться в безпосередній залежності від суспільних.

В інших працях розглядається внутрішня структура міжособистісних стосунків: мета, завдання, зміст діяльності членів групи, їх моральні переконання, ціннісні орієнтації, що опосередковують і визначають міжособистісні стосунки [78; 95; 111; 162], а також досліджується мотивація до стосунків у людей з вадами розвитку (Йона Лунські) [239].

Основні положення щодо проблеми міжособистісних стосунків в дитячих групах, відображені в працях В. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна: вивчаються взаємні вибори членів групи; з'ясовуються особливості пізнання й оцінки іншої людини; взаємини розглядаються як результат спілкування і спільної діяльності індивідів.

Вивчаючи міжособистісні стосунки в дитячих групах, вітчизняні психологи стверджують, що суспільні стосунки соціального середовища задають спільну спрямованість психології стосунків дітей через поставлену мету, завдання виховання дитячої групи, в якій є готові норми, приклади спілкування й стосунків, прийнятих в суспільстві. В цьому сенсі дитячі групи є провідником та безпосереднім суб'єктом суспільного впливу на психологію та поведінку дитини.

Так, Л. Буєва [40; 41] порівнює процес виховання дитини з процесом «інтеріоризації», у результаті якого відбувається перехід суспільних еталонів, норм поведінки, ідеалів, вимог у внутрішні особисті ціннісні орієнтації, мотиви та установки. Необхідною умовою цілеспрямованої дії на особистість дитини являється організація її стосунків з безпосереднім контактним колективом, яка реалізується у системі неофіційного та офіційного спілкування.

У роботах Л. Божович [36], Т. Коннікової [99], вказано, що стосунки дитини детерміновані суспільним досвідом та опосередковані її попереднім досвідом колективного життя, спілкуванням з однолітками, її ціннісними установками та орієнтаціями.

У психології існують різні точки зору на *механізми*, які регулюють міжособистісні стосунки.

В дослідженнях необіхевіористичної течії (А. Бандура, Л. Файстінгер, П. Вендер та ін.) [211; 220; 235] наголошується на принципі винагороди та витрат, які є регулятором міжособистісних стосунків.

На «привабливості людини для людини» як головного регулятора міжособистісних стосунків, наголошено в працях В. Ольшанського, [143] М. Корнєва [101], в яких головним критерієм виступає «задоволення – незадоволення один одним». На думку Л. Сулейманової [175], таким регулятором є ціннісні орієнтації, які визначають розвиток та прояв міжособистісних стосунків у спілкуванні.

Л. Божович [36] наголошує на внутрішній позиції в системі міжособистісних стосунків, що визначає засвоєння дитиною цінностей групи та прийняття їх в якості особистих мотивів діяльності. На її думку, внутрішня позиція виступає сукупністю стосунків дитини до дійсності як відображення нею того об'єктивного становища, яке вона займає в найбільш значимих стосунках у групі однолітків. Внутрішня позиція не завжди усвідомлюється дитиною. Вона виступає, найчастіше, в формі безпосереднього переживання та обумовлює ту чи іншу мотивацію вчинків, що завжди показує певну дію на характер взаємостосунків дитини з однолітками.

Водночас, дослідниця відзначає, що встановлення індивідуальних рефлексивних та перцептивних показників, характеризуючи усвідомлення і переживання дитиною взаємостосунків з однолітками, є психологічно значимою характеристикою, яка дозволяє глибше зрозуміти становище вихованців у стосунках у середині групи, цілеспрямовано здійснює педагогічний вплив на колектив у цілому та на окремих його членів.

Структурно-динамічні аспекти міжособистісних стосунків досліджували Я. Коломинський [93; 94], І. Волков [48], Х. Лійметс [115], Ю. Орна [144], В. Зацепін [78], О. Киричук [84; 85], Н. Маслова [127] та ін.. Вчені розкрили статусну структуру групи, встановили динаміку підсистем ділових та особистісних групових стосунків, виявили ряд індивідуальних та групових соціально-психологічних індексів, які характеризують статусне положення особистості в міжособистісних стосунках.

Аналіз досліджень дозволяє стверджувати, що у психології використовується спеціальна термінологія, яка позначає рівні статусу. У співвідношенні з кількістю отриманих виборів в зарубіжній психології досліджуваних відносять до категорії «зірок», «популярних», «ізолюваних», «непопулярних», та «відторгнутих» [48; 94].

Urie Bronfenbrenner у монографії «Вимір соціометричного статусу, структури і розвитку» до «зірок» відносить тих досліджуваних, які отримали найбільшу кількість виборів [213].

На думку дослідника, якщо кількість виборів, отримана членом групи, знаходиться нижче середнього рівня, його відносять до категорії «непопулярних». До «ізолюваних» відносять тих досліджуваних, які в експерименті не отримали жодного вибору. «Ізолювані» трактуються в зарубіжній соціометрії як «чужорідні тіла», або «соціальні острівці» [213]. «Відчуженими» вважається досліджуваний, який в експерименті, де використовуються негативні критерії, отримує негативні «вибори».

У вітчизняних джерелах деякі особистості, що отримали найбільшу кількість виборів, іменують «лідерами», а найменшу – «відчуженими» [94].

На думку С. Зацепіна, не завжди виправдане те, що набравши максимальну загальну кількість виборів, за всіма соціометричними критеріями, так би мовити, абсолютних чемпіонів, «зірок» дослідники відносять до найбільш впливових осіб в колективі, до лідерів. Ці обранці колективу не обов'язково є його лідерами. Лідер, ватажок, – це людина, яка свідомо і активно веде інших до досягнення певної мети, враховуючи ті

вимоги, які пред'являє певна соціальна група [77]. Різні соціальні групи пред'являють різні вимоги до якостей особистості тих і інших. Водночас автори стверджують, що лідер може одночасно бути і соціометричною «зіркою» [78; 90].

Я. Коломенський вважає, що соціометричний статус є елементом підструктури особистісних стосунків, а не спілкування, тому це слід враховувати і при аналізі інших соціометричних категорій. Так статус «ізолюваний» зовсім не означає, що цей член групи реально не спілкується з однолітками. Він означає лише те, що в ситуації вибору ні у кого з товаришів по групі, в ставленні до нього, не виявлено симпатії [94].

Так, підкреслюючи можливі відмінності статусів в різних підструктурах, вчений наголошує на глибоких і нерозривних взаємозв'язках цих підструктур, а отже, і статусів. Член групи з високим соціометричним статусом в процесі спілкування знаходиться найчастіше в сприятливішому положенні, ніж той, у кого статус низький [93; 94].

Високий статус («популярний» або «зірка») є сприятливим для розвитку особистості, оскільки він надає позитивні психологічні умови: визнання однолітків, настільки необхідне юній людині; позитивну оцінку тих, що оточують, що формує, у свою чергу, позитивну самооцінку; інтенсивність особистих контактів, що забезпечують емоційне насичення життя в певному колективі – відзначає Г. Карпова [82]. Водночас, низький статус учнів (ізолюваний або відторгнутий) – гальмує або робить суперечливим розвиток особистості.

Становище ізолюваності позбавляє індивіда визнання, уваги, емоційної теплоти. Це негативно позначається на формуванні внутрішнього світу юної людини: складається неадекватна суперечлива самооцінка, підвищується тривожність, поступово формується конфліктний або відчужений стиль стосунків з оточенням.

Інші вчені стверджують, що важливе значення має не лише дослідження статусної структури в дитячій групі, а й чинників, які впливають на соціометричний статус.

У дослідженнях зарубіжних психологів виявлено, що на статус впливають різноманітні особистісні чинники: зовнішній вигляд [211], більш вищі шкільні показники та розумові здібності [218], більш молодший вік, комунікабельність, готовність прийти на допомогу [211]. У цьому контексті дослідники вивчають прояви залякування й віктимізації у підлітків з особливими потребами [215] і зосереджують увагу на заходах з уникнення ворожості один до одного та віктимної поведінки [240].

У цьому контексті, в дослідженнях вітчизняної психології і педагогіки розглядаються чинники, які впливають на статус дитини. Так, Я. Коломинський [94] пропонує динаміку детермінації статусу: спочатку він визначається індивідуально-типологічними особливостями, навичками та досвідом спілкування, феноменами першого враження, потім, велику роль відіграють якості особистості, особливості поведінки та діяльності.

Водночас, у дослідженнях Я. Коломинського, Н. Березовіна [28] зазначено вплив стилю стосунків вчителя до класного колективу на статусну структуру. У класах з негативним стилем стосунків кількість досліджуваних в категорії «зірок» та «популярних» виявилась меншою, ніж в категорії «ізолюваних», та навпаки, з позитивним стилем стосунків.

У працях В. Кисловської [90] встановлено, що у всіх вікових групах соціометричний статус корелює з рівнем тривожності, при цьому, тривожність у людей з низьким соціометричним статусом з віком збільшується. Вчений зазначає, що тривожність пов'язана з низьким соціометричним статусом.

Т. Снігерьова [172] виявила зв'язок пристосованості з соціометричним статусом. Пристосованість, на її думку, це гармонійні стосунки особистості з оточенням. Виявилось, що для людей з високим статусом характерна висока

пристосованість, для досліджуваних з середнім статусом – середня, для досліджуваних з низьким – низька.

Залежність статусу, яка обумовлена переживанням свого становища серед однолітків як сприятливого або несприятливого від рівня домагань – зазначено у дослідженнях А. Прихожан [157].

Як зазначають Ю. Орна [144], Т. Мальковська [125], занижений рівень домагань характерний для дітей, які знаходяться у сприятливих умовах у статусній структурі. На думку Л. Божович [36], завищений рівень домагань характерний для дітей, які знаходяться у несприятливих умовах статусної структури.

В дослідженнях Я. Коломинського [95; 96] відзначено, що в процесі спілкування, діти всіх вікових груп мають високий рівень домагань у сфері особистісних стосунків з однолітками, при цьому виявлений такий взаємозв'язок: для «ізолюваних» характерний завищений рівень домагань, для «зірок» та «популярних» характерний занижений рівень домагань. Поряд з цим, автор наголошує на зв'язку самооцінки і соціометричного статусу. Вчений стверджує, що досліджувані всіх вивчених вікових груп переоцінюють своє положення у підсистемі особистих стосунків.

М. Боришевський, М. Гінзбург, Л. Зеленькова, Р. Лебедєв, Є. Махлах свідчать, що занижена самооцінка забезпечує високий соціометричний статус.

Поряд з цим, предметом дослідження численних вчених виступають не лише вплив чинників, на соціометричний статус, але й система міжособистісних стосунків у дитячих групах.

Так, А. Макаренко [122; 123], розглядаючи психологію міжособистісних стосунків у дитячих колективах, визначив два види стосунків – «відповідальної залежності» і «особистісні». Встановлено, що в якості основних показників рівня організації колективних стосунків виступають єдність цілей і завдань суспільно корисної діяльності, чітка організаційна структура, перспективні лінії розвитку колективу. Колектив як

суб'єкт і об'єкт, на думку А. Макаренка [122], визначається переважно за соціально-психологічним показником – розвитку стосунків «відповідальної залежності».

Досліджуючи формування колективних стосунків, педагог Т. Коннікова [99] виділяє три види стосунків. Окрім стосунків «відповідальної залежності» й системи особистісних стосунків, у дитячому колективі існують «гуманістичні» [99] стосунки. «Гуманістичні» стосунки є результатом педагогічно цілеспрямованої виховної діяльності, характеризують найбільш високий і стійкий рівень етичної вихованості колективу, переважання в міжособистісних стосунках дружби, взаємодопомоги, відчуття колективізму.

Л. Новікова [140], розглядаючи дитячий виховний колектив як явище соціально-психологічне, відзначає його подвійну природу: «З одного боку, він – функція педагогічних зусиль дорослих, оскільки проектується дорослими і розвивається під їх прямими або непрямыми, безпосередніми або опосередкованими впливами. З іншого боку, він – явище, що спонтанно розвивається, оскільки діти потребують спілкування і вступають в спілкування не лише за встановленими дорослими рецептами» [140, с.123].

Це відображається у подвійній структурі колективу: офіційній – через задану організаційну структуру, систему ділового спілкування, і неофіційній, що складається у процесі вільного спілкування дітей. В основі офіційної структури лежить система органів самоврядування, об'єднуюча уповноважених дитячого колективу, його офіційний актив. Неофіційну структуру утворюють особистісні зв'язки дітей – симпатії, антипатії, нейтральні міжособистісні стосунки.

Слід зазначити, що Л. Новікова [140] свідчить про три типи стосунків: ділові, офіційні стосунки взаємної залежності; неофіційні міжособистісні стосунки взаємної зацікавленості; міжособистісні стосунки вибіркового характеру, що складаються на ґрунті взаємної симпатії.

А. Петровський, у страто метричній моделі колективу виділяє ієрархічну структуру стосунків. Перший вид міжособистісних стосунків представляє підсистему особистих стосунків, а другий і третій – підсистему ділових стосунків [153].

Е. Андрієнко [10] дотримується позиції, що внутрішньогрупові стосунки мають формальну і неформальну структуру, але вони можуть визначатися як соціальним статусом людини, його позицією у системі формальних стосунків, так і відчуттями, які індивіди вільно або невольно випробовують один на одному в процесі спільної діяльності та спілкуванні [10, с. 161].

Я. Коломинський [93], Н. Обозов [141], І. Дубровіна [72], Е. Данілова [72], А. Прихожан [72], Т. Драгунова [70], розглядають ділові та особистісні стосунки як систему міжособистісних стосунків.

Поряд з діловими і особистими стосунками в системі міжособистісних стосунків, Р. Немов [138], А. Ценципер [194] виділяють раціональні і емоційні. У раціональних міжособистісних стосунках на перший план виступають знання людей один про одного і об'єктивні оцінки оточення. Емоційні стосунки – це навпаки, оцінки суб'єктивні, засновані на особистому, індивідуальному сприйнятті людини людиною. Такі стосунки супроводжуються позитивними або негативними емоціями; вони далеко не завжди засновані на дійсній, об'єктивній інформації про людину [194, с. 24].

К. Платонов [156], В. Паніто [145], Л. Уманський [187] розглядають інтеграцію підсистем ділових і особистісних стосунків як найважливіший діагностичний показник стану внутрішньо-колективних стосунків в цілому.

Деякі дослідники В. Зацепін [77; 78], Я. Коломинський [93; 94], Л. Новікова [140], М. Енікеев [74] вважають, що у міжособистісних стосунках реалізується різностороння комунікація, взаємовплив і взаєморозуміння членів групи. Причому особисті стосунки мають самотійність відносно офіційних, функціонально-ділових стосунків.

У більшості психологічних і педагогічних дослідженнях розглядаються в основному особистісні стосунки дітей. У дослідженнях Г. Брасаліної [39] Я. Коломенського [94; 95], П. Лехестіка [112], П. Якобсона [195], А. Ценципера [164], виявлено, які вчинки, якості у школярів викликають відчуття симпатії і антипатії в однолітків, і як вони відбиваються на стосунках у колективі.

Таким чином, аналізуючи дослідження, можна стверджувати, що у вітчизняній психології і педагогіці міжособистісні стосунки в дитячих групах мають статусну структуру, підсистему ділових і особистих стосунків, ряд індивідуальних і групових соціально-психологічних показників, які характеризують статусне положення індивідів в міжособистісних стосунках.

Окрім структурно-динамічних особливостей міжособистісних стосунків, належну увагу вчені надавали й їх *емоційній основі*. Як вважає В. Мясіщев, «емоція, є обов'язковим компонентом стосунків. Без емоцій немає стосунків» [137, с.110].

Емоційний стан – найважливіша складова міжособистісних стосунків у групі. Існує ряд понять, близьких йому за змістом: «емоційна єдність групи» [94], «емоційний клімат групи» [69], «соціально-психологічний клімат», «групова згуртованість» [130], «емоційно-психологічний клімат» [89].

Найважливішою специфічною межею міжособистісних стосунків Г. Андрєєва [9] вважає емоційну основу. Емоційна основа міжособистісних стосунків означає, що вони виникають і складаються на основі певних відчуттів, що народжуються у людей відносно один до одного [9]. При розгляді емоційних проявів особистості у міжособистісних стосунках: афектів, емоцій і відчуттів, на її думку, акцент ставиться на відчуттях. Автор вважає, що міжособистісні стосунки необхідно розглядати як чинник психологічного клімату групи.

Л. Божович [36] відзначає, що саме особистісні стосунки є одним з важливих чинників емоційного клімату групи, «емоційного благополуччя» її членів.

Позиція О. Андрієнко [10] співзвучна позиції Г. Андрєєвої. Вона вважає, що міжособистісні стосунки визначаються, окрім спільної діяльності і спілкування, ще й відчуттями. Відчуття людини є унікальною основою всіх її стосунків до себе, інших людей і оточення. Саме відчуття визначають міжособистісні стосунки у соціальній групі [10].

Твердження вітчизняних психологів про те, що міжособистісні стосунки мають емоційну основу (А. Алі-Заде, Г. Андрєєва, О. Андрієнко, Л. Божович, Я. Коломенський, А. Лутошкін, В. Мясищев, А. Петровський, П. Якобсон) є актуальним і для міжособистісних стосунків у дитячих групах.

Підсумовуючи викладене вище, доходимо таких висновків.

Міжособистісні стосунки – багатогранна та відносно стійка система вибіркового, осмисленого та емоційно прожитого зв'язку між членами контактної групи. Ці зв'язки визначаються спільною діяльністю і ціннісними орієнтаціями, знаходяться в процесі розвитку і виражаються в спілкуванні, спільній діяльності, вчинках і у взаємооцінках членів групи.

Міжособистісні стосунки досліджувалися в двох аспектах: об'єктивному аспекті ставлення людини до людини: через ставлення до речей, до людських предметів здійснюються стосунки між людьми; суб'єктивно-особистісному аспекті – поведінки щодо іншого: завжди існують ті чи інші стосунки, які цей вчинок реалізують.

Механізмами регуляції міжособистісних стосунків виступають «привабливість людини для людини», «задоволення – незадоволення один одним». Регулятором у спілкуванні міжособистісних стосунків є ціннісні орієнтації, які визначають внутрішню позицію в системі міжособистісних стосунків та є важливим механізмом, що відображає засвоєння дитиною цінностей групи та прийняття їх в якості особистих мотивів діяльності. Внутрішня позиція виступає сукупністю ставлення дитини до дійсності, як відображення нею того об'єктивного положення, яке вона займає в найбільш значимих стосунках у групі однолітків. Внутрішня позиція не завжди усвідомлюється дитиною. Вона виступає найчастіше у формі безпосереднього

переживання та обумовлює ту чи іншу мотивацію вчинків, що завжди здійснює вплив на характер взаємостосунків дитини з однолітками.

У структурно-динамічному аспекті міжособистісних стосунків виділяють: статусну структуру, підсистему ділових і особистісних стосунків, індивідуальні й групові соціометричні індекси, які характеризують статусне положення індивідів у міжособистісних стосунках. Аналіз статусної структури міжособистісних стосунків у дитячих групах враховує чинники, що впливають на статус.

Емоційна основа міжособистісних стосунків є фундаментом позитивних міжособистісних стосунків у дитячих групах. Емоційна основа міжособистісних стосунків означає, що вони виникають і складаються на основі певних відчуттів, що народжуються у людей у ставленні один до одного.

Психолого-педагогічні дослідження дають підстави стверджувати про нерозривну єдність міжособистісних стосунків і спільної діяльності, яка присутня на всіх етапах її виконання. Міжособистісні стосунки охоплюють широкий діапазон явищ, але всі вони можуть бути класифіковані з урахуванням трьох компонентів взаємодії: це сприйняття і розуміння людьми один одного, міжособистісна привабливість, взаємовплив і поведінка.

1.2. Особливості розвитку міжособистісних стосунків в шкільному віці

Міжособистісні стосунки – це проста і динамічна структура, яка поєднує в собі когнітивну, емоційну та поведінкову сторони. Однак, одні і ті сторони міжособистісних стосунків, але сформовані на різних стадіях розвитку особистості, по своїй психологічній структурі, будуть значно відрізнятися. Сформовані у молодшому шкільному віці, міжособистісні стосунки, на наступних етапах навчання, набувають системних якостей більш високого рівня. При цьому змінюється і якість цілісного формування особистості.

Численні дослідники стверджують, що вирішальним фактором розвитку продуктивних стосунків дитини з однолітками відіграє навчальна діяльність (Л. Бухтіарова, Я. Коломинський, В. Мухіна, Ю. Орн, Т. Репіна, А. Рояк, Т. Сенько, Р. Савіних, В. Синицька, Л. Славіна, А. Ценципер та ін.). Саме в цій діяльності відбувається формування компонентів міжособистісних стосунків в колективі, що є основою угруповань, так званих малих груп. У розвитку міжособистісних стосунків у молодшому шкільному віці відбувається заміна функціонально-рольових стосунків емоційно-оцінними, домінуючими під час оцінок один одного є рольові, а не особистісні характеристики однолітків.

Досліджуючи проблему міжособистісних стосунків у дітей молодшого шкільного свідчать, що істотного у розвитку дитини у цей вік набуває, по-перше, мотиваційна сфера: від мотиву «Я повинен» до мотиву «Я хочу», по-друге, розвиваються рефлексивні здібності, які дитина може використовувати для набуття нових знань і навичок. Крім цього, навчальна діяльність вимагає від дитини нових досягнень у розвитку мови, уваги, пам'яті, уяви та мислення, а також створює нові умови для особистісного розвитку [28; 36; 111]. У зв'язку зі зміною зовнішньої і внутрішньої позиції молодшого школяра розширюється тематика його спілкування з людьми. У коло спілкування включаються питання, співвідносні з навчальною та побутовою діяльністю [187].

Водночас, численні вчені стверджують, що становлення міжособистісних стосунків, формування яких розпочинається у молодшому шкільному віці, стрімкого розвитку набуває саме у підлітковому віці [37; 49; 67; 70; 94].

Дослідження міжособистісних стосунків дітей на етапі переходу від молодшого шкільного віку до підліткового свідчать, що саме у підлітковому віці відбувається низка важливих змін у фізичному, розумовому і емоційному розвитку школяра [172; 207].

Вчені, які займалися цією проблемою свідчать, що підлітковий вік критичний, переломний, в житті більшості дітей. Це пояснюється тим, що саме в цей віковий період відбувається бурхливий розвиток і стабілізація компонентів особистості, що супроводжується фізіологічними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням [47; 49; 78; 124].

Як відмічають А. Прихожан і Н. Толстих, підлітковий вік не просто один з етапів життя. Саме у цей період відбувається вагоме засвоєння соціальних цінностей, формування життєвої позиції, причому відповідні психологічні і особистісні процеси розвитку підлітка здійснюються не плавно, а дуже складно і суперечливо. Підліток водночас – дитина і дорослий, а точніше – це вже не дитина, але і не дорослий.

Д. Эльконін свідчить, що у цей період відбуваються інтенсивні морфологічні та функціональні перебудови організму, спостерігаються суттєві зміни і в психологічній сфері підлітка. Соціальна ситуація розвитку характеризується емансипацією від дорослих і групуванням з однолітками; провідним видом діяльності – спілкуванням з однолітками, у ході якого формуються і проявляються міжособистісні стосунки, зокрема - становлення їх компонентів.

Вчені зазначають, що у підлітковому віці спілкування підлітків із соціальним оточенням йде в двох напрямках: перший – з однолітками, другий – з дорослими. На початку свого життєвого шляху дитина спілкується з батьками, які безпосередньо задовольняють всі потреби, чим старшою вона стає, тим сильніше у неї виражена потреба в спілкуванні з однолітками. Предметом спілкування в підлітковому віці є одноліток, змістом – побудова взаємостосунків з ним і дії, які цьому сприяють [34; 40; 94].

Як відзначають Т. Драгунова, Д. Енікеева, інтимно-особистісне спілкування є провідним типом спілкування в підлітковому віці та формується завдяки інтенсивному розвитку стосунків підлітків зі своїми однолітками. Дружні стосунки в цьому віці будуються на спільних інтересах, схожості внутрішнього світу, взаєморозумінні, схожості думок з питань, що є

для підлітків принциповими, зацікавленні в спілкуванні, адже більшу частину інформації, яка цікава підліткам, вони отримують від однолітків. Становленню і зміцненню дружби сприяє обговорення життєвих, етичних і естетичних проблем. У процесі такого обговорення підлітки вчаться захищати правильність своєї думки, відстоювати власну точку зору, яка складається в процесі суперечок і роздумів. Вчені стверджують, що в процесі обговорення проблем, у суперечках з товаришами у підлітків формуються переконання [70; 75].

Д. Фельдштейн стверджує, що для підлітків характерно також захоплюватися діяльністю, яка є значимою, що в свою чергу, сприяє виникненню нових пізнавальних інтересів. Оволодіння нормативами дружби і практикою їх застосування є найважливішим надбанням дитини в підлітковому віці.

А. Петровський, Б. Мещеряков зазначають, що спілкування з однолітками починає приносити підліткові більше користі в задоволенні його актуальних інтересів і потреб, він починає більше часу проводити з однолітками, водночас сім'я, школа відходять на другий план.

Провідним психічним новоутворенням підлітка стає почуття дорослості й самосвідомість. Самосвідомість є соціальною конструкцією, яка формується на основі атитюдів інших. Результатом «відділення» дитини від батьків, набуття нею самостійності та незалежності, а також встановлення стосунків підлітків з однолітками є розвиток психодинамічних, когнітивних і афективних процесів, що в свою чергу, піднімає самосвідомість підлітків на новий, більш високий рівень [125; 203].

На думку вчених, це призводить до того, що починає змінюватися особистість підлітка, сфера його інтересів і потреб. Формування мотиваційно-потребової сфери вимагає від підлітка розширення всіх форм спілкування. Таке спілкування вже не може проходити тільки в рамках навчальної діяльності. Особливості та характер розвитку дітей у цьому віці визначається свідомістю того, що власні можливості значно зросли.

В працях М. Гінзбург, Е. Еріксона зазначено, що у підлітковому віці діти здебільшого замкнуті щодо себе, до однолітків, тому всі норми, які встановлені в їхньому середовищі, не носять стійкого характеру і часто відкидаються підлітками.

Як стверджує О. Леонт'єв, одна з головних особливостей підліткового і раннього юнацького віку – зміна значимих облич і перебудова стосунків з дорослими [111]. Вчений доводить, що тема «Ми і дорослі» є основною темою підліткового і юнацького віку. Звичайно, вікове «Ми» існує і в дитини. Але дитина приймає розбіжності двох світів – дитячого і дорослого – і те, що стосунки між ними нерівноправні, як щось беззаперечне, зрозуміле. Підлітки знаходяться «посередині», і цей проміжок у становищі визначає багато властивостей їхньої психології, включаючи і самосвідомість.

Дехто з психологів вважає головним новоутворенням підліткового віку почуття дорослості. Однак орієнтація на дорослі цінності і порівняння себе з дорослими найчастіше змушують підлітка знову бачити себе відносно маленьким, несамотійним. При цьому, на відміну від дитини, він вже не вважає таке становище нормальним, і прагне його перебороти. Звідси суперечливість почуття дорослості – підліток претендує бути дорослим водночас розуміє, що рівень його домагань далеко не в усьому підтверджений і виправданий [110; 125; 176].

Автори стверджують, що однією з найважливіших потреб перехідного віку є потреба в звільненні від контролю й опіки батьків, вчителів, загалом старших, а також від встановлених ними правил і норм.

Л. Виготський, О. Леонт'єв зазначають, що провідним чинником розвитку міжособистісних стосунків в підлітковому віці є самооцінка як складова образу «Я».

Самооцінка підлітка, як зазначає О. Леонт'єв, значною мірою залежить від оцінки його однолітками, а також від успішності виконання діяльності. У своїй діяльності підліток прагне до результатів, які підвищують самооцінку, сприяють її зміцненню. Формування адекватної самооцінки значною мірою

залежить від справедливості оцінки підлітка його соціальним оточенням. Самооцінка безпосередньо пов'язана з потребою у самоствердженні в колективі однолітків.

Як зазначає Н. Кордунова, реакція групування з однолітками («стадне почуття») – це психологічна реакція будь якої нормальної дитини [100].

Г. Цукерман свідчить, що привабливість групи для підлітка обумовлюється тим, що, по-перше, у ній підліток відчувається рівноправним членом; по-друге, групова належність, яка так необхідна підлітку, допомагає йому сепаруватися від дорослих; по-третє, група – це те місце, де підліток може самоствердитися, проявити свої особистісні якості і здібності, бути таким, яким він є, а не таким, яким його хочуть бачити дорослі; по-четверте, у нього є можливість відкрито обговорювати теми, які він не може обговорити з дорослими і які є для нього закритими і т. д.

Подібної думки і А. Петровський, який стверджує, що у підлітковому віці і в юності існують дві протилежні тенденції: до ідентичності з групою і до індивідуальної диференціації. Два цих протилежних бажання допомагає поєднати група однолітків: її члени і схожі один на одного, і відмінні від інших компаній. Індивідуальність підлітка, поки ще слабка і несформована, затверджується через однаковість і групову схожість [152].

Автор стверджує, що у групі підліток глибше пізнає інших і самого себе, позитивні якості, які йому симпатичні в однолітках, змушують підлітка задуматися про свої особистісні особливості, бути схожим на однолітка або навіть кращим, він стає для нього ідеалом, до якого необхідно прагнути, це сприяє тому, що у дитини виникає прагнення до самовиховання.

Тобто, групові види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися дисципліні, відстоювати свої права, співвідносити особисті та громадські інтереси. Багато комунікативних якостей, зокрема лідерські, формуються в середовищі рівних, там, де високий статус потрібно заслужити і вміти підтримувати.

Як відмічають Т. Драгунова, Л. Зеленькова, на перше місце у стосунках підлітків ставляться товариські стосунки. Атмосфера таких стосунків базується на «кодексі товариства», який включає в себе повагу особистої гідності іншої людини, рівність, вірність, чесність, порядність, готовність прийти на допомогу. Особливо в підліткових групах засуджуються егоїстичність, жадібність, порушення слова, зрада товаришеві, зазнайство, прагнення командувати, небажання рахуватися з думками товаришів. Така поведінка в групах однолітків-підлітків не тільки відкидається, але нерідко викликає відповідні реакції щодо порушника кодексу товариства. Йому оголошують бойкот, відмовляють у прийомі в компанію, у спільній участі у будь-яких цікавих справах [70; 79].

Вчені зазначають, що цінним для підлітка в групі, який не перебуває у центрі однолітків, являється увага з боку лідера. Особистою дружбою з лідером він дорожить і в щоб не сталося прагне завоювати його прихильність. Не менш цінними для підлітків являються близькі друзі, для яких вони самі можуть виступати в якості рівноправних партнерів або лідерів [96; 102; 125].

Подібність в інтересах і справах є найважливішим чинником дружнього зближення підлітків. Іноді симпатія до товариша, бажання дружити з ним є причинами виникнення інтересу до справи, якою займається товариш. Як наслідок, у підлітка можуть з'являтися нові пізнавальні інтереси. Дружба активізує спілкування підлітків, за розмовами на різні теми у них проходить багато часу, вони обговорюють події в житті класу, особисті стосунки, вчинки однолітків і дорослих, у змісті їх розмов буває чимало різних «таємниць» [117].

Ж. Піаже стверджує, що до кінця підліткового віку з'являється потреба в близькому другові, виникають особливі моральні вимоги до дружніх стосунків: взаємна відвертість, взаєморозуміння, чуйність, уміння зберігати таємницю. «Спорідненість душ» стає з віком все більш значущим чинником,

що визначає особисті стосунки підлітків. Оволодіння моральними нормами становить найважливіше особистісне надбання підліткового віку.

Інші автори зазначають, що до кінця підліткового віку у підлітків виникає інтерес і до протилежної статі, прагнення подобатися їй, як наслідок цього, з'являється підвищена увага до своєї зовнішності, одягу, манери поведінки [93; 111]. У підлітків спочатку інтерес до людини іншої статі нерідко характеризується особливими проявами. Хлопчики починають задиратися до дівчаток, ті, в свою чергу скаржаться на хлопчиків, однак така підвищена взаємна «увага» важлива для усіх. З часом характер міжстатевих стосунків змінюється, з'являється сором'язливість, скутість і боязливість, що інколи супроводжується залишками «дивної» зовнішньої атрибутики в поведінці: удавана байдужість, презирливе ставлення до однолітка протилежної статі та ін. Всі ці симптоми характерні для дітей, що навчаються у 5–6 класах. У цей час дівчаток, які в підлітковому віці починають прискорено фізично розвиватися, вже хвилює, хто і кому подобається, хто на кого і як дивиться, хто з ким дружить тощо [78; 79].

За даними науковців, у 7–8 класах між хлопчиками і дівчатками з'являються більш романтичні стосунки, які проявляються у певній прив'язаності один до одного. На основі таких стосунків у підлітків виникає бажання ставати кращими, з'являється потреба самовдосконалення. У цьому віці більшість дітей починають займатися самовихованням [56; 93].

Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що з віком міжособистісні стосунки диференціюються. З одного боку, швидко розширюється коло спілкування, росте число і питома вага позакласних і позашкільних друзів, з іншого – відбувається помітна диференціація міжособистісних стосунків в самому класному колективі.

Найбільш повно відбиваються групові міжособистісні стосунки у соціометричній структурі. Вивченням формування взаємин у дитячому колективі займалися багато вчених: Л. Божович, Я. Коломинский, В. Мясіщев, Л. Новікова, О. Киричук, Я. Уманський та ін..

Як показують соціометричні дослідження Я. Коломинського, О. Киричука, Х. Лійметс та інших педагогів і психологів, більш різкою стає різниця в положенні «зірок» і «відторгнутих» або «ізолюваних», особливо складним виявляється положення «відторгнутих».

В працях Я. Коломинського визначені критерії соціометричного статусу старшокласника в його класному колективі. За даними вченого, це: вплив на однолітків (значення цієї якості з віком неухильно збільшується) і, як у молодших підлітків, фізична сила; моральні якості, які безпосередньо проявляються в спілкуванні, і суспільна робота; інтелектуальні якості і хороше навчання, працьовитість і навички праці, зовнішня привабливість; прагнення командувати.

В дослідженнях Б. Волкова зазначено, що десятикласники найбільше цінують якості особистості, які проявляються у спілкуванні, взаємодії з товаришами (чесність, готовність прийти на допомогу), на другому місці стоять волюві якості особистості, на третьому – інтелектуальна гідність. Водночас, А. Лутошкін пропонує іншу послідовність переваг: інтелектуальні якості; ставлення до людей (доброта, чуйність); моральні якості; волюві якості; ділові якості; зовнішні дані (зовнішня привабливість, вміння стежити за собою тощо).

Я. Уманський зазначає, що суперечливість цих даних може пояснюватися відмінностями як у методах дослідження, так і в складі досліджуваних, в умовах експерименту. З ускладненням змісту спільної діяльності і структури колективу, груповий статус особистості більшою мірою визначається її діловими і моральними якостями, включаючи ставлення до колективу, рівень соціальної відповідальності тощо, ніж товариськістю. Тому в класах з низькою згуртованістю товариськість впливає на соціометричний вибір і за «діловими» критеріями, тоді як в групі з високою згуртованістю переваги у сфері особистих стосунків залежать від ставлення до колективу [186].

Чим би не визначався статус підлітків в колективі, він має вагомий вплив на його поведінку і самосвідомість. Несприятливе положення в класному колективі є однією з головних причин передчасного відходу учнів зі школи, причому такі діти часто потрапляють під негативний вплив поза школою. Це підтверджується дослідженнями підлітків із незадовільною поведінкою. За даними М. Алемаскін, частина досліджуваних правопорушників, зареєстрованих в інспекціях у справах неповнолітніх, були в своїх шкільних класах «ізолюваними»; майже всі вони були незадоволені своїм положенням у класі, багато хто ставився до однокласників негативно. За даними Г. Бочкарьової, з 140 обстежених неповнолітніх правопорушників близько половини ставилися до однокласників байдуже або вороже, серед інших школярів таких було лише 19 %.

Як стверджують Л. Новікова, Я. Уманський, П. Якобсон та ін., існує зворотний зв'язок. Ізолюваність важкого підлітка в класі може бути не тільки причиною, але і наслідком того, що він перебуває осторонь від колективу, нехтує його цінностями і нормами поведінки тощо. Тому дуже важливо для педагога знати структуру міжособистісних стосунків у класі. Як свідчить Я. Коломинський, вчителям властива тенденція суб'єктивно оптимізувати статусну структуру класу. А без уміння об'єктивно оцінити статус учня в системі колективних стосунків вчителів складніше організувати індивідуальний підхід до дитини і допомогти їй вийти із скрутного становища.

Таким чином, підсумовуючи викладене, доходимо висновку щодо міжособистісних стосунків у підлітковому віці:

- емоційно-оцінні стосунки поступово змінюються особистісно-смысловими;
- на формування взаємооцінок впливають особистісні, моральні якості підлітків;
- морально-вольові якості партнера стають найвагомішими у встановленні міжособистісних стосунків;

- норми, форми і стереотипи регулювання міжособистісних стосунків не залежать від дорослих;
- стосунки з однолітками стають більш вибірковими і стабільними;
- рівень розвитку міжособистісних стосунків визначає специфіку процесів індивідуалізації.

Протягом підліткового періоду відбувається становлення взаємостосунків з однолітками і дорослими, що відповідають певним морально-етичним нормам. При цьому важливу роль відіграють процеси розвитку потреб та мотивів спілкування з дорослим та однолітками, формування самосвідомості.

Зважаючи на викладене, можна припустити, що для розвитку продуктивних міжособистісних стосунків підлітків важливу роль відіграють: вікові особливості підлітків, особистісні особливості, певний рівень розвитку пізнавальних процесів, при цьому порушення особистісного розвитку у підлітків із ЗПР ймовірно позначиться і на формуванні їх міжособистісних стосунків.

1.3. Психологічна структура дослідження міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР

Важливу роль у становленні особистості відіграє шкільна група. Взаємодія дитини як особистості з навколишнім світом здійснюється в системі об'єктивних стосунків, які виникають між школярами в їх суспільному житті, і, насамперед, в навчальній діяльності.

Як зазначає, В. Бучківська, у підлітковому віці величезний вплив на міжособистісні стосунки надають групові норми і правила, через які підлітки бачать і оцінюють один одного. Ці оцінки мають головне значення для побудови спілкування однолітків один з одним, впливають на його кількісну та якісну сторону. Науковці стверджують, що в підліткових групах легко виникає «ефект ореолу», і так само швидко відбувається катастрофа сприятливих статусних позицій. Психологічний клімат багато в чому

формується завдяки наявності в групі різнорівневих статусів і відповідних їм рольових наборів. Важливим компонентом характеристики становища індивіда в групі є система «групових очікувань». Це означає, що кожен член групи не просто виконує в ній свої функції, а й обов'язково сприймається, оцінюється іншими. Групова роль зазвичай, трактується як динамічний аспект статусу, як поведінка, очікуване від особи, яка займає певну позицію в групі [42]. Тому, на нашу думку, найбільш доцільно розглянути міжособистісні стосунки саме в шкільній групі.

Шкільна група належить до категорії так званих «малих груп». Цей термін введений у психологію для позначення об'єднань, чисельністю 20-40 людей. Мала група – це відносно невелике число контактуючих індивідів, об'єднаних спільною метою та завданнями [101].

Визначення Р. Бейлза, вказує на те, що мала група – це будь-яка кількість індивідів, які знаходяться у взаємодії один з одним у вигляді однієї безпосередньої зустрічі або ряду зустрічей, під час яких кожен член групи отримує деякі враження або сприйняття кожного іншого члена.

Г. Андрєєва малу групу розуміє як групу, члени якої об'єднані соціальною діяльністю та знаходяться в особистому спілкуванні, що являються основою для виникнення емоційних стосунків, групових норм та групових процесів. Психолог підкреслює, що у «малій групі» суспільні стосунки виступають у формі неопосередкованих особистісних контактів. Дослідниця трактує поняття «шкільна група» як реально існуючі групи дітей, які мають неопосередковані контакти один з одним. Поведінка, будь-якої групи, опосередкована спільною діяльністю й визначається нормами, прийнятими у ній. Автор підкреслює роль суспільних стосунків, де група виступає як ланка визначеної суспільної структури, при цьому через особистісні контакти реалізуються деякі суспільні зв'язки.

Дослідники Р. Бейлз, М. Андрєєва, А. Петровський, М. Ярошевський роблять акцент на реальних аспектах малої групи і визначають її як об'єднання індивідів, які вступають у взаємодію один з одним, де кількість їх

обмежена. Ці особи ідентифікують себе як члени однієї групи, виробляють спільні норми та специфічну культуру, у них є мета, яку вони розцінюють як мету групи.

Я. Коломинський зазначає, що підсистема «дитина-дитина» та «дитина-дорослий» функціонують як «мала група». Стосунки, які складаються у групі, відіграють найважливішу роль у становленні особистості та у формуванні її соціальної активності.

Як стверджує П. Якобсон, підліток відчуває потребу в тому, щоб увійти в яку-небудь групу [207]. Для нього найважливіше бути визнаним членами компанії або групи, яка більш всього приваблює.

Вчені розділяють підліткові групи на формальні і неформальні. До формальних відносять учнівські групи. Підлітки цих груп ідентифікуються з конкретною школою, класом та вчителем. Неформальними об'єднаннями називають слабо структуровані групи молоді, які не відвідують школу. Тобто, ця молодь збирається разом, але має мало можливостей взяти участь в формально організованій мережі соціальних стосунків. На думку Д. Фельдштейна, у групі підлітку легше проявити свою незалежність та затвердити свою самостійність і, головне, заявити про себе. У цьому спілкуванні у підлітків формується нове, серйозніше, порівняно з ранніми віковими зв'язками, співтовариство, де, з одного боку, акумулюється їх прагнення мати підтримку, з іншого – досягнути самовираження, самоствердження.

Аналіз стосунків дітей у шкільній групі та спрямованість діяльності групи реалізуються у понятті «колектив», який А. Петровський [151; 152], розуміє як групу людей, об'єднаних загальною метою і завданнями, що досягла у результаті спільної діяльності високого рівня розвитку.

А. Макаренко [123] вбачає суть колективу у відповідальній залежності обов'язків і виділяє в його структурі: ядро, активну середню групу і пасивну групу.

В своїх працях П. Просецький [151] вводить поняття «Навчально-виховний колектив», який розуміє як керовану педагогом групу учнів, що характеризується спільністю мети і завдань виховання і освіти, єдністю особистісних і суспільних інтересів, думок і оцінок, спільністю соціальних відчуттів, узгодженістю діяльності та виділяє специфічні ознаки такого колективу: наявність в його складі дорослого вихователя, що регламентує мету спільної діяльності учнів; однорідність вікового складу; основний вид діяльності – навчання; злиття навчання і виховання в єдиний процес.

Як стверджує А. Петровський, дитячий колектив відіграє велике значення для розвитку особистості, оскільки наділений особливими виховними функціями. До цих функцій автор відносить збагачення досвіду соціальної взаємодії, формування ціннісних орієнтацій, регулювання поведінки, розвиток самооцінки та ін.[152].

З позицій А. Петровського [151; 152], поняття «дифузна група» розглядається як різновид малої групи. Головна відмінність колективу від дифузної групи, на думку вченого, полягає в тому, що у колективі виступають взаємодія та стосунки людей, опосередковані метою, завданнями спільною діяльністю, тобто його реальним змістом. Вчений пропонує стратометричну концепцію колективу, де міжособистісні стосунки є ієрархічною системою, в якій: перший, поверхневий рівень міжособистісної активності, властивої як дифузній групі, так і колективу, складають емоційні стосунки, які не опосередковані змістовною стороною спільної колективної діяльності; другий рівень утворюють ознаки колективу, де стосунки і взаємодії опосередковують змістом їх спільної діяльності, її метою, завданнями, цінностями; третій рівень, що знаходиться ще глибше, пов'язаний із стосунками «відповідальної залежності», це специфічна характеристика, визначена в першу чергу цілеспрямованою діяльністю колективу. З цієї точки зору колектив – група людей, де міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно ціннісним і особистісно-значимим змістом спільної діяльності.

Іншої думки дотримується Я. Коломинський [93; 94], який вважає, що будь-який колектив є малою групою, найчастіше формальною, але не будь-яка група є колективом. Розвиток групи – процес перетворення «дифузної групи» або «групи-асоціації» у групу – колектив, а виховання колективу є управління цим процесом [93, с. 86].

Багато науковців малу групу асоціюють з природнім, соціально-психологічним субстратом колективу, в якому колективні форми співпраці передують індивідуальним формам поведінки і є джерелом їх виникнення. Вчені стверджують, що колектив є основним інструментом виховання особистості у руках педагога, який через спільну діяльність у колективі впливає на ефективність міжособистісних стосунків у процесів виховання дитини [10; 68; 74; 103].

Досліджуючи спілкування у шкільній групі, дослідники характеризують її як групу, що складається не менше, ніж із двох осіб, які вступають у безпосередні міжособистісні контакти, маючи спільну мету та усвідомлюють свою належність до цієї групи та спільні норми взаємодії в групі [87; 94; 151; 155].

Шкільна група впливає на рівень розвитку міжособистісних стосунків. Саме вона є фільтром, через яку проходить вся інформація та визначається істинність знань [102; 123].

У контексті досліджень шкільної групи актуальною, на думку вчених, вважається проблема формування міжособистісних стосунків у цій групі, вивчення структури цього процесу, методів і засобів управління внутрішньо-колективними зв'язками.

У сучасній науці спільна діяльність розглядається як головна умова психолого-педагогічної інтеграції її учасників, як першооснова формування і розвитку міжособистісних стосунків (А. Петровський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Виготський, А. Макаренко, С. Шацький, І. Іванов, В. Коротов, С. Смирнов, А. Мудрик та ін.).

Л. Виготський підкреслював важливу роль колективу як чинника розвитку дитини. Спільна діяльність дітей в процесі навчання є внутрішньою необхідною умовою повноцінного формування особистості, певним етапом в розвитку дитини. У спільній діяльності створюються сприятливі умови для здійснення процесу інтеріоризації, тобто переходу всередину, з одного боку, зовнішніх предметних дій у розумові, з іншого – спільних форм дій, теж зовнішніх по суті, в індивідуальну форму поведінки, індивідуальний спосіб мислення, тобто в діяльність внутрішню. Обидві ці лінії доповнюють і збагачують одна одну і в цілому сприяють становленню особистості дитини [56].

Педагоги відзначають, що найважливішою умовою, яка спонукає потребу в спілкуванні у зв'язку з діяльністю, є організація такої діяльності на колективних засадах. Саме тоді, коли не одна дитина, а група дітей повинна щось зробити спільно, у них з'являється потреба в спілкуванні. Цим ще раз підтверджується твердження, що навчання повинно передбачати навчання колективу учнів, а не кожного учня окремо [88; 134].

В дослідженнях А. Петровського представлено не власне міжособистісні стосунки, а їх зв'язки зі змістом спільної соціально-значимої діяльності. Науковцем і його співробітниками виведено концепцію діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків, яка ґрунтується на ідеї інтеріоризації і опосередкування, на положеннях про роль предметної діяльності в розвитку свідомості (на матеріалі вивчення шкільних груп і колективів).

Цей принцип відкриває можливість виявлення складної багаторівневої структури міжособистісних стосунків у колективі, що є певним рівнем групової активності.

У спільній діяльності як в особливому соціальному просторі відбувається рівнева структуризація цілісної картини міжособистісних стосунків в дитячій групі (В. Абраменкова). Предметний план спільної діяльності представлений функціонально-рольовими стосунками, вивчення

яких пов'язане з відповідями на питання: Де розгортаються стосунки? (у грі, навчанні, роботі з самообслуговування, навколо тієї чи іншої діяльності) і Що вони відображають? (норми, зразки, певну «технологію» діяльності, права і обов'язки її учасників). Інструментальний план спільної діяльності представлений емоційно-оцінними стосунками, вивчення яких пов'язане з відповідями на питання: «Які це стосунки?» і «Як вони функціонують?». Ці стосунки проявляються, зокрема, у виборі партнерів зі спільної діяльності. Мотиваційний план спільної діяльності представлений особистісно-смысловими стосунками, вивчення яких пов'язане з відповіддю на питання: заради чого, в ім'я кого, заради яких цінностей здійснюється спільна діяльність?

Досліджуючи структуру міжособистісних стосунків у малій групі К. Фопель [188; 189] теж вважає, що стосунки мають рівневу організацію функціонально-рольових, емоційно-оцінних і особистісно-смыслових зв'язків між дітьми [188].

Функціонально-рольові – представлені у вигляді ролей, норм, цінностей, що визначають властиві цій культурі особливості спільної діяльності, її технологію. Ці стосунки є матеріалом, на основі якого відбувається процес соціалізації дитини. Саме їх аналіз дозволяє розкрити конкретно-історичні умови соціальної ситуації розвитку особистості. Ці стосунки зафіксовані у специфічних для цієї культури сферах соціальної життєдіяльності дітей: трудовій (у формі самообслуговування), навчальній (на заняттях з оволодіння певними навичками й уміннями) та ігровій [203].

Функціонально-рольові стосунки, властиві навчанню і праці, засвоюються у дитячій групі під безпосереднім керівництвом і контролем з боку дорослого. Вони санкціонують ті чи інші зразки поведінки: черговий має бути акуратним і працелюбним, на заняттях не можна малювати у зошиті сусіда, а необхідно слухати вчителя тощо. Стосунки, що задаються ігровою діяльністю (особливо рольовою грою), значною мірою самодіяльні, тобто складаються поза безпосереднім впливом дорослих. Цей вплив може

проявлятися приховано, коли, наприклад, граючи в школу, діти копіюють дії, жести, інтонації вчителя. Функціонально-рольові стосунки діляться на офіційні, пов'язані з виконанням певних громадських функцій і неофіційні (іноді їх називають діловими і особистісними) [104; 203].

Емоційно-оцінні – проявляються в емоційних перевагах – симпатії і антипатії, дружніх вподобаннях. Цей тип стосунків виникає в онтогенезі досить рано і спочатку може бути обумовлений або чисто зовнішніми моментами, або оцінкою дорослих, або минулим досвідом спілкування з конкретною дитиною – негативним або позитивним. Такі стосунки певним чином впливають на спілкування і взаємодію дітей у групі: вони є регуляторами ігрових ситуацій, коли конфлікти через сценарій і розподіл перших ролей в грі вирішується дитиною на користь друга, проявляючись у бажанні поступитися [107; 203].

У конкретних ситуаціях спільної діяльності дитини з іншими головна функція емоційно-оцінних стосунків – здійснення корекції поведінки однолітка відповідно до «знаних» норм спільної діяльності. Якщо індивід наслідує ці норми, то він оцінюється позитивно, якщо відходить від них, то виникають так звані скарги дорослому, що направляються бажанням дитини підтвердити норму [115].

Міжособистісні стосунки як емоційний феномен, проявляються не лише в спілкуванні та поведінці людей, але і в переживаннях членів контактної групи [96; 102; 208]. Як стверджують автори, міжособистісні стосунки – особливий вид прояву людських почуттів, спрямованих на інших людей. Самі стосунки щодо до іншої людини, емоційні переживання особистості, що відбивають цінність для неї будь-якого індивіда, а також малої групи, до якої ця особистість входить, як правило, неодмінно проявляються у спілкуванні у спільній діяльності з оточення людей. У окремих випадках, коли стосунки не носять дієвого характеру, вони обмежуються сферою тільки прихованих переживань.

Емоційне переживання особистості є найважливішим компонентом адаптивної поведінки людини в різних формах її взаємодії з довкіллям (Ю. Ханін, Г. Буланова).

Підкреслюючи значення емоційного початку в міжособистісних стосунках, В. Мясіщев враховує раціональний компонент, який присутній в них, міра виразності цього раціонального компонента у «спрямованих почуттях»: у стосунках ділових, оцінних його доля буде більш значима, ніж у власне особистісних – найбільш емоційному виду стосунків [137].

У реальній життєдіяльності людей, як вказують дослідники, усі види взаємин пронизані особистісними стосунками [84; 97; 138].

Досліджуючи суттєві характеристики спільної діяльності дитини з іншими, пізнавальне ставлення до значимих для неї інших і стосунків зі значимими іншими, вчені наголошують на тому, що головний регулятор цього рівня стосунків персоналізується іншим, що існує в уяві або в реальному плані. Формування особистісно-сміслових стосунків обумовлене їх перетворенням у ході спільної діяльності соціальної позиції дитини. Особистісно-сміслові стосунки – це стосунки, при яких мотив одного суб'єкта набуває в спілкуванні з іншим суб'єктом особливий сенс (О. Леонтьєв, А. Асмолов, Є. Суботський).

Ці стосунки проявляються в реальному житті в тих, наприклад, випадках, коли дитина у взаємостосунках з оточенням бере на себе роль дорослого і діє відповідно до неї. Такий тип стосунків проявляється в критичних ситуаціях, коли, наприклад, дитина піклується про молодшого братика або сестричку під час хвороби матері. Можна зробити висновок, що коли в силу зміни соціальної ролі дитина бере на себе відповідальність за благополуччя іншої людини, тоді чітко проступають її особистісно-сміслові стосунки з іншими.

У сучасній науці, багато робіт присвячено проблемам міжособистісних стосунків у дитячих підліткових групах (Н. Березовін [28], Т. Драгунова [70], В. Зацепін [77], Я. Коломинський [93; 94], Т. Коннікова [99], Rice F. Philip

[234] та ін.). Незважаючи на різні вихідні позиції, результати досліджень свідчать про спільність структури міжособистісних стосунків в групах підлітків. Хоча автори і використовують різну термінологію, вони виділяють три основні компоненти, що визначають характер міжособистісних стосунків в підлітковій групі. Це актометричний або діяльнісний компонент, розвиток якого опосередкований змістом спільної діяльності та відображає права та обов'язки партнерів; афективний або емоційний, який припускає наявність між членами групи стосунків різного (ділового, оцінного), але, насамперед, особистісного характеру; гностичний або інформаційний, процеси взаємospрийняття і виконання групою громадської функції.

На нашу думку, в контексті нашого дослідження найбільш змістовною є структура міжособистісних стосунків, запропонована В. Агеєвим [1; 2]. Він наголошує на тому, що міжособистісні стосунки включають в себе три взаємопов'язані компоненти: поведінковий (соціальна спрямованість на однолітків; наявність конфліктних ситуацій; закритість та відгородженість; тривалість взаємодій з однолітками; стійкість дитячий об'єднань), афективний (емоційні переваги; рівень благополуччя взаємостосунків в групі;) і когнітивний (диференціація якостей людини; ціннісні орієнтації підлітків.) [2]. Всі три компоненти міжособистісних стосунків частково збігаються, зливаються один з одним в різних групових структурах.

Спробуємо охарактеризувати кожен з компонентів більш детально і тим самим змодельовати явище міжособистісних стосунків в усіх його суттєвих взаємозв'язках.

Провідну роль у регулюванні взаємостосунків відіграє *поведінковий компонент*, який представлений актами поведінки, адресованими членам групи, соціальним спрямуванням на однолітків; наявністю конфліктних ситуацій; закритістю та відгородженістю; тривалістю взаємодій з однолітками; стійкістю дитячих об'єднань. Він включає невербальні засоби спілкування та дії, які виражають стосунки певної людини до інших людей, до групи в цілому (міміку, жестикуляцію, пантоміму, локомоцію, і нарешті

мову, тобто все те, в чому проявляється особистість людини та може спостерігатися іншими людьми). Поведінковий компонент міжособистісних стосунків реалізується в конкретних діях. Уразі якщо один з партнерів подобається іншому, поведінка буде доброзичливою, спрямованою на надання допомоги та продуктивну співпрацю. Якщо ж об'єкт не симпатичний, то інтерактивна сторона спілкування буде утруднена. Між цими поведінковими полюсами є велика кількість форм інтеракції, реалізація яких обумовлена соціокультурними нормами групи, до яких належить спілкування [2; 235].

Дослідження поведінкового компонента міжособистісних стосунків дає нам можливість виявити, наскільки часто у дітей виникала потреба в міжособистісному контакті і за допомогою яких засобів вона реалізовувалася та виявити, яким чином діти висловлювали бажання здійснити спільну діяльність, задовольнити свої прагнення до взаємодії.

Афективний компонент міжособистісних стосунків представлений емоційними перевагами; рівнем благополуччя взаємостосунків в групі. Він включає позитивні або негативні переживання, що виникають у людини при міжособистісному спілкуванні з іншими людьми:

- а) симпатії чи антипатії;
- б) задоволення собою, партнером, роботою і т. д.;
- в) емпатія – емоційний відгук на переживання іншої людини, яка може проявлятися у вигляді співпереживання (переживання тих почуттів, які відчуває інший), співчуття (особистісного ставлення до переживань іншого) і співучасті (співпереживання, супроводжуване сприянням).

Афективний компонент знаходить своє вираження в різних емоційних переживаннях людей, взаємозв'язків між ними. Емоційний компонент включає все те, що пов'язано зі станами та може бути зафіксовано на рівнях фізіологічної реєстрації та суб'єктивних звітів. «Це насамперед позитивні і негативні емоційні стани, конфліктність станів (внутрішньоособистісна, міжособистісна), емоційна чутливість, задоволеність собою, партнером,

роботою і т.д.» [42]. Емоційна основа міжособистісних стосунків означає, що вони виникають і складаються на базі певних почуттів, що народжуються у людей відносно один одного. У вітчизняній психології розрізняються три види або рівні емоційних проявів особистості: афекти, емоції і почуття. Емоційна основа міжособистісних стосунків включає всі види емоційних проявів.

Однак у нашій роботі характеризується саме третій компонент цієї схеми – почуття, причому термін вживається не в самому строгому сенсі. Природно, що «набір» цих почуттів безмежний.

Вчені виділяють такі групи:

1. Кон'юнктивні – позитивні почуття, що об'єднують та зближують людей. Кон'юнктивні почуття проявляються в різних формах позитивних емоцій та станів, демонстрація яких свідчить про готовність до зближення і спільної діяльності [68].

2. Диз'юнктивні почуття – до них належать почуття людей, при яких інша сторона виступає як неприйнятна, можливо навіть як фрустраційний об'єкт. Диз'юнктивні почуття виражаються у прояві різних форм негативних емоцій та станів, що розцінюється партнером як відсутність готовності до подальшого зближення та спілкування. Деякі автори виділяють додаткову групу почуттів [68].

3. Індиферентні (нейтральні) почуття припускають прояв нейтрального ставлення до партнера. До них можна віднести байдужість до партнера і ін..

Емоційний компонент виконує основну регулятивну функцію при неофіційних взаємостосунках [69].

Таким чином, дослідження афективного компонента міжособистісних стосунків дає нам можливість розкрити особливості емоційних переваг підлітків, визначити рівень благополуччя взаємостосунків в групі та виявити найбільш значимі мотивування виборів.

Когнітивний компонент міжособистісних стосунків представлений диференціацією якостей людини; ціннісними орієнтаціями підлітків. Він

включає в себе всі пізнавальні психічні процеси: відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уяву. Завдяки цьому компоненту відбувається пізнання індивідуально-психологічних особливостей партнерів із спільної діяльності та взаєморозуміння між людьми.

Характеристиками взаєморозуміння є:

а) адекватність – точність психічного відображення особистості, яку сприймають;

б) ідентифікація – ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого індивіда;

Пізнання і взаємодія дітей – обов'язковий елемент будь-якої спільної діяльності. Від того, як діти відображають і інтерпретують образ людини і поведінку, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їх взаємодії і результати, яких вони досягають у спільній діяльності. Головним видом діяльності, в якому підлітки виступають суб'єктами пізнання інших людей, є інтимно-особистісне спілкування. Причому самим процесом спілкування є такий вид взаємодії людей, у якому вони виступають щодо один одного одночасно або послідовно і об'єктами і суб'єктами. Водночас в міжособистісному сприйманні присутнє і афективне забарвлення, обумовлене особливим емоційним упередженням образу іншої людини, яка в свою чергу багато в чому визначається ціннісними орієнтаціями всього колективу, групи і специфікою особистості, яка сприймає. Сприймання дитини дитиною розвивається разом з розвитком того, хто сприймає, з формуванням у нього потреби в спілкуванні, пізнанні (А. Бодальов) [33].

Процес сприймання і взаємного пізнання підлітками один одного тісно пов'язаний з існуванням у певному суспільстві або індивідуальною в кожного певної системи ціннісних орієнтацій. Ці еталони формуються під впливом довкілля і видозмінюються з дорослішанням дитини при вирішальній ролі дорослого [121; 142].

Отже, дослідження когнітивного компонента дає нам можливість з'ясувати ціннісні орієнтації підлітків та взаємосприймання один одного.

Структурно-функціональну модель міжособистісних стосунків у підлітковій групі можна представити таким чином (Рис. 1.1.).

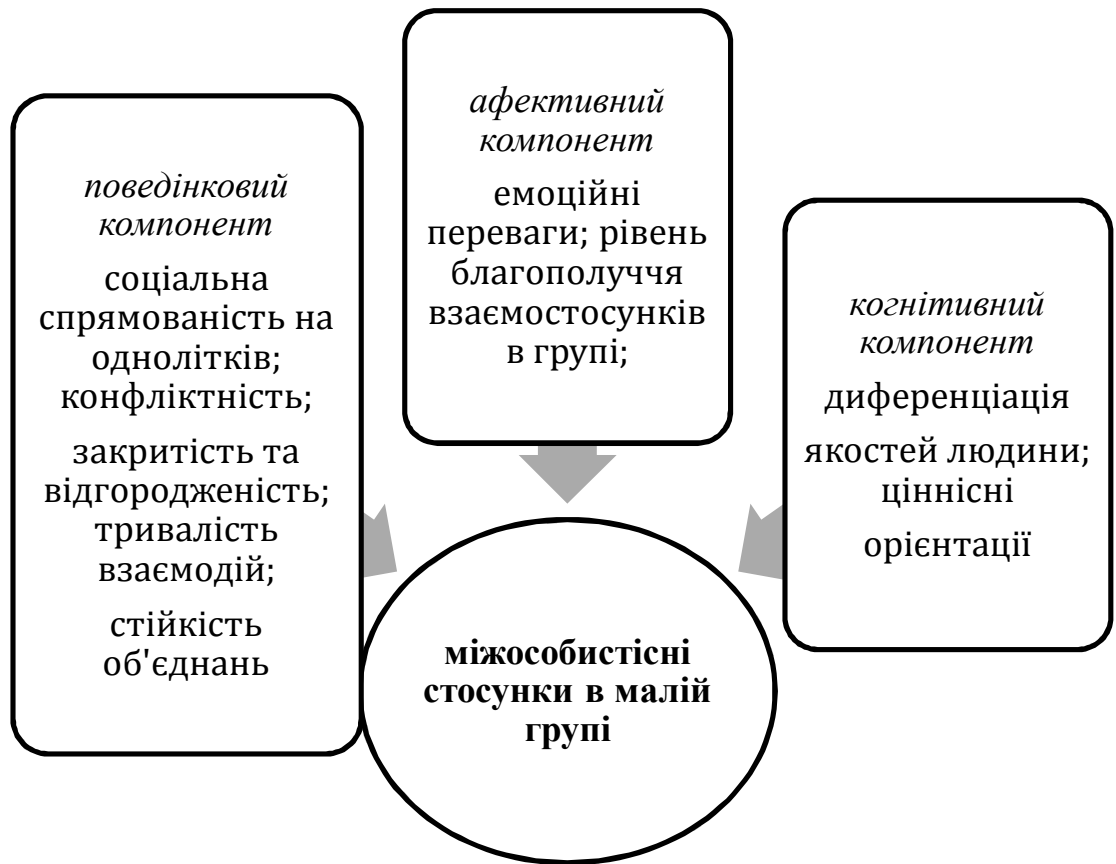


Рис. 1.1. Модель дослідження і формування компонентів міжособистісних стосунків

Аналізуючи роботи вчених, можемо стверджувати, що міжособистісні стосунки реалізуються через прояв оцінних суджень, емоційних переживань і конкретної поведінки. Когнітивний компонент міжособистісних стосунків передбачає визначення дитиною того, що їй подобається або не подобається у взаємодії з іншими людьми. Емоційні переживання породжують певний настрій психіки партнерів, які взаємодіють. А їх поведінка відображає або визначає перспективи продовження або припинення взаємодії.

Таким чином у нашій роботі ми будемо керуватися тим що, міжособистісні стосунки мають таку структуру: поведінковий, афективний, когнітивний компоненти. Відповідно до розробленої нами моделі усі три компоненти міжособистісних стосунків частково збігаються, зливаються один з одним в різних групових структурах, усі три компоненти структури, з

одного боку, дають деяку однорідну інформацію про міжособистісні стосунки дітей, а з іншого – кожна структура окремо несе певний об'єм нової інформації. Тому під час дослідження ми розглядали міжособистісні стосунки як систему структурних компонентів. Модель вивчення міжособистісних стосунків, у контексті нашого дослідження, відображає з певною точністю властивості засобу організації дослідження об'єкта, а саме – міжособистісні стосунки.

Сконструйована нами модель була запроваджена у реальний педагогічний процес спеціальної школи, вона дасть можливість уточнити її специфічні ознаки, а саме: ціннісні орієнтації та взаємospрийняття підлітків, особливості емоційних переваг, рівень благополуччя взаємостосунків, значимі мотивування виборів, потребу в міжособистісних контактах, потребу в спільній діяльності, прагнення до взаємодії, а також прогнозувати можливий експериментальний ефект.

Розглядаючи структурні компоненти міжособистісних стосунків, необхідно відзначити, що вони зазнають значних змін в процесі розвитку дитини. Тому в рамках нашої роботи ми вважаємо за необхідне проаналізувати формування міжособистісних стосунків у шкільному віці.

1.4. Психологічні передумови розвитку міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР

Міжособистісні стосунки є стрижнем адекватного процесу взаємодії та взаємospриймання іншої людини й запорукою неускладненого спілкування дитини з ровесниками й іншими людьми. Основними показниками міжособистісних стосунків є сформованість у підлітків когнітивного, афективного та поведінкового компонентів.

Встановлені у підлітків з нормальним розвитком психолого-педагогічні закономірності розвитку міжособистісних стосунків простежуються й у підлітків із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Специфіка міжособистісних стосунків підлітків вказаної категорії обумовлена особливостями розвитку психічної сфери.

Аналіз робіт зі спеціальної психології показав, що проблема міжособистісних стосунків з однолітками дітей із ЗПР залишається практично невивченою. Між тим, вивчати цю сферу психічного розвитку дітей з проблемами в розвитку дуже важливо, оскільки від того, як складаються ці стосунки, багато в чому залежить успішність перебігу процесу соціальної адаптації й інтеграції в суспільство.

Оскільки проблема міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР вивчалася мало, слід простежити міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Дані, отримані Д. Альраххалем [5], дозволяють встановити особливості міжособистісних стосунків, характерні для школярів із ЗПР. Для цієї групи дітей характерне спілкування в малих ендогенних групах з дітьми більш молодшого віку. Встановлено, що змістом спілкування з однолітками є гра, яка викликає у них емоційне задоволення; пізнавальні й особистісні мотиви, що характеризують спілкування дітей в нормі, відсутні. Автором визначені особливості становлення у школярів із затримкою психічного розвитку низки особистісних утворень: «потреба в домінуванні у них виявилася більш вираженою, ніж у їх однолітків з нормальним розвитком, в яких пік такого прагнення виявляється набагато раніше; більшості дітей із затримкою психічного розвитку властива неадекватна самооцінка, часто завищена, що відповідає її стану, при нормальному розвитку в більш молодшому віці; при загальному зниженні пізнавальної активності в учнів із затримкою психічних розвитку з'являються елементи пізнавальної активності в ситуації емоційного задоволення спілкування [5, с. 133].

Д. Альраххаль [5] вважає, що провідну роль в житті учнів із ЗПР до кінця шкільного віку продовжує грати дорослий. Автор розглядає особливості міжособистісних стосунків цієї групи дітей не лише всередині групи, але й стосунки з батьками (загалом і окремо), з братами і сестрами, з

родичами (бабусею, дідусем і іншими родичами), з вчителем. Дані, отримані вченим, дозволяють представити ієрархію значимих для школярів із ЗПР, що постійно живуть у своїх батьківських сім'ях, партнерів по спілкуванню. Показники розподілилися таким чином: найбільш значущими є стосунки з матір'ю, потім стосунки з братами і сестрами, з батьком, стосунки з однолітками, з вчителем, з родичами (бабусею, дідусем і іншими родичами), з матір'ю і батьком як з батьківською парою.

Е. Вінникова, Е. Сліпович зазначають, що діти із ЗПР шкільного віку слабо орієнтовані на своїх однолітків. Вчені вказують, що ця група дітей бачить навколишніх однолітків як людей здатних лише на аморальну поведінку.

За результатами досліджень Т. Артемової, А. Ковальнової, для дітей із ЗПР шкільного віку характерний підвищений рівень тривожності в порівнянні з середнім для цього віку. Дівчатка тривожніші, ніж хлопчики.

Когнітивна сторона дітей із ЗПР шкільного віку відрізняється завищеною самооцінкою. Проте, при переході у більш старші класи, самооцінка знижується. Дослідження психологічних проблем неуспішності дітей із ЗПР Д. Енікеєва [75] показало, що під впливом постійних невдач в навчанні вони стають пасивними, байдужими, з яскраво вираженою мотивацією уникнення і із заниженою самооцінкою.

До таких же висновків дійшла І. Марковська, яка наголошує, що в даній категорії учнів втрачається віра в себе; учневі починає здаватися, що йому не під силу зрозуміти новий матеріал і всі його зусилля приречені на провал; погіршується соціальний статус учня в класі [126].

Дані експериментів, приведені Т. Артемовою, А. Ковальновою, свідчать про те, що в емоційному компоненті міжособистісних стосунків цієї категорії дітей властиві такі якості особистості: домінантність (прагнення до лідерства) і відгородженість. Встановлено, що в першому класі діти із ЗПР відрізняються великою товариськістю. Характерним для цього віку в міжособистісних стосунках є те, що у дитини із ЗПР є постійний друг, що

полегшує адаптацію до нових соціальних умов, сприяє розвитку вербальних здібностей дитини. Дослідження батьківських стосунків показує, що найбільш поширений тип родинного виховання відображає наявність міжособистісної дистанції в спілкуванні з дитиною.

Міжособистісні стосунки у дітей із ЗПР шкільного віку, на думку Т. Артемової, Г. Коропової, мають такі специфічні якості:

- переоцінка своїх можливостей, свого впливу;
- психічна нестійкість, психологічна база для активного повноцінного спілкування дефіцитна і ослаблена;
- низька потреба в спілкуванні у поєднанні з дезадаптивними формами взаємодії (відчуження, уникнення або конфлікту) визначають дезінтеграцію дитячого колективу, роз'єднання, мізерність і конфліктність контактів; емоційна поверховість контактів, слабе співпереживання і співчуття;
- контакти швидкоплинні, ситуативні, нестійкі;
- імпульсивна поведінка знаходить своє вираження в афективних реакціях, неадекватних способах виходу з конфлікту;
- у дітей із ЗПР немає розвиненої самооцінки, що приводить до перебільшення сприйняття особливостей суспільної поведінки: воно непослідовне, нерівне, нелогічне, конфліктне, малопередбачуване.

Досвід диференційованого підходу у вихованні для дітей шкільного віку із ЗПР запропонований Н. Афанасьєвою [12]. Автор у своїй роботі з виховання розділила дітей на три групи залежно від особливостей поведінки і міжособистісних стосунків:

- перша група – відносно спокійні, урівноважені, активні, не порушують загальноприйнятих норм, складають 32 % від всієї кількості дітей;
- друга група – легко збуджуються, імпульсивні, схвильовані, розгальмовані, для них характерні: нестійкість і непостійність емоційних реакцій, афективність, що утрудняє спілкування з ними, які складають 40 % від усієї кількості дітей;

- третя група – мляві, розгальмовані, інертні, нетовариські, пасивні, не проявляють ініціативи, старанні, невпевнені, вимагають постійного підкріплення діяльності (заохочення, схвалення), негативного ставлення до дітей немає, не конфліктні, не забіякуваті, складають 28 % від усієї кількості дітей.

При вихованні добрих товариських стосунків, створенні атмосфери доброзичливості, довіри, взаємодопомоги в стосунках у дітей із ЗПР, на думку Н. Афанасьєвої, необхідно робити опору на найбільш перспективні сторони дітей вказаної категорії, при цьому необхідно використовувати такі прийоми:

- аналізувати (відзначати і оцінювати) погані і хороші вчинки дітей із ЗПР;

- засуджувати поведінку на тлі показу його позитивних вчинків (для «збудливих»);

- розвивати потребу в спілкуванні, виховувати адекватні емоційні реакції, відчуття впевненості в собі, в своїх силах, допомагати долати байдужість до товаришів (для «розгальмованих»);

- необхідно звертати увагу на позитивні якості дітей із ЗПР: слухняність, старанність, спостережливість; піднімати авторитет серед дітей.

Стан проблеми міжособистісних стосунків у школярів із ЗПР доповнюють дослідження міжособистісних стосунків підлітків із затримкою психічного розвитку.

Оскільки міжособистісні стосунки розкриваються в контексті спілкування як вищої форми діяльності, то, щоб формувати і розвивати міжособистісні стосунки, їх суб'єктам необхідно вступити в спілкування.

Встановлено, що рівень благополуччя підлітків із ЗПР в системі міжособистісних стосунків з однолітками незадовільний. У групах підлітків із ЗПР мають місце порушення в спілкуванні, що проявляється в домінуванні зневажливих стосунків в групі. У дослідженнях, виконаних А. Байбородським, Е. Самойленко, О. Таліповою, І. Ульяновою встановлене,

що велика частина учнів із ЗПР опиняється в несприятливих статусних категоріях («відторгнуті», «ізолювані»). У дослідженні Е. Самойленко виявлено, що емоційний компонент міжособистісних стосунків підлітка із ЗПР ослаблений. Судження про однокласників у підлітків із ЗПР носять вкрай негативний характер, вони показують установки на перспективу в побудові міжособистісних стосунків з однолітками.

О. Таліпова у своєму дисертаційному дослідженні показала, що стосунки однокласників значною мірою визначає ставлення підлітків до себе. Чим позитивніше тло ставлення до підлітка з боку однолітків, тим упевненішим, більш товариським, енергійним, відкритим, вважає себе підліток.

При затримці психічного розвитку, на думку Д. Альраххалія, простежується емоційна незрілість, переважання ігрових інтересів, неадекватна самооцінка.

Дітям із затримкою психічного розвитку властиво, за результатами досліджень Н. Білопольської, І. Кулагіної, С. Домішкевич, В. Пермякової, У. Ульяновської, О. Дмитреєвої, О. Сліпович та ін. слабкий зв'язок з соціальними групами, ряд особистісних особливостей: недорозвинення емоційно-вольової сфери; тривале збереження ігрових інтересів; більш виражена, ніж в їхніх однолітків з нормальним розвитком, потреба в домінуванні; неадекватна самооцінка, часто завищена, що відповідає дітям з нормальним розвитком більш молодшого віку.

Виходячи з положень вітчизняної психології про те, що міжособистісні стосунки у дитячих групах виявляються і формуються у спілкуванні (І. Дубровіна, Е. Данілова, А. Прихожан, Я. Коломінський, Р. Немов, А. Цегельник, Н. Шевандрін), необхідно простежити специфічні особливості спілкування у підлітків із ЗПР.

Спілкування, за працями М. Гамезо, Т. Драгунової, П. Якобсон, є провідним видом діяльності в підлітковому віці.

Деякі особливості спілкування підлітків із затримкою психічного розвитку, що навчаються в масовій і спеціальній школі, виявлені в дослідженнях Г. Грибанової. Вона зазначає, що підвищена навіюваність, пасивність, слабе усвідомлення власного «я» надають негативного впливу на самооцінку підлітків із ЗПР і обумовлюють своєрідність побудови стосунків з дорослими і однолітками. Встановлено, що підлітки із ЗПР, що навчаються в масовій школі, відрізняються великою емоційною збудливістю і яскравістю емоцій при недостатній їх глибині і стійкості, проявом дитячості в пізнавальній діяльності й поведінці. Ці підлітки вступають в контакт зі своїми однолітками з нормальним розвитком, але зазнають певних труднощів як соціального, так і особистісного характеру. Багато в чому ці труднощі є наслідком формування у вуличних компаніях асоціальної спрямованості, незрілості інтересів, недостатнього позитивного досвіду спілкування в сім'ї. В результаті шкільна дезадаптація проявляється вже не лише в неуспішності, але і в порушенні взаємостосунків і емоційних зв'язків з оточенням [62; 63]

Спілкування носить швидкоплинний, поверхневий характер. Зв'язки з однолітками часто ґрунтуються не на принципах рівності, товариства, почуття обов'язку і відповідальності, а на примітивній залежності від більш зрілих і стеничних членів компанії, на підлеглості ним.

Е. Дзугкоєва вважає, що підлітків із ЗПР, що навчаються в школі, відрізняє велика емоційна збудливість і яскравість емоцій при недостатній їх глибині й стійкості. В таких груп підлітків відзначається недостатній рівень усвідомлення власного «Я», що проявляється в нестійкості, а частіше в заниженій самооцінці, а також в підвищеній навіюваності й наївності. Дані, які автор отримала в результаті дослідження соціальної адаптації, свідчать про труднощі, які виникають у підлітків із ЗПР у побудові міжособистісних стосунків. У складних, і тим більше, конфліктних ситуаціях ця група дітей часто реагує неадекватно, агресивно, грубо, роздратовано, проявляє негативізм та ігнорування суспільних норм [65].

У дослідженні В. Хроменка наголошується, що серед якостей особистості підлітка як об'єкт симпатії виділяються:

- емоційні якості (63 %) (чуйність, готовність надати допомогу і так далі);
- вольові якості особистості (23 %);
- інтелектуальні (14 %).

Дослідник зазначає, що, якщо проводитиметься цілеспрямована виховна робота з розширення кола понять і уявлень про ті чи інші позитивні якості особистості, то досліджувані братимуть за основу ці якості, а це значно вплине на інформаційний компонент міжособистісних стосунків. Емоційно-вольова й інтелектуальна сфера і разом з цим якості, що стосуються даних сфер, у підлітків із ЗПР недостатньо розвинені.

У підлітковому віці розвивається дуже важлива для спілкування особливість – уміння орієнтуватися на вимоги однолітків, враховувати їх. Це необхідно для благополуччя діяльнісного компонента в стосунках. Відсутність такого уміння розцінюється старшими підлітками як інфантильність. Специфіка стосунків з друзями і близькими товаришами полягає в тому, що підлітки виховують один одного, оскільки кожен пред'являє іншому цілу систему певних вимог і стежить за їх виконанням, а якщо вони не виконуються, то як покарання виступає дуже сильний засіб як відмова від спілкування. Товариш – зразок для підлітка, тобто з'являється бажання наслідувати товариша, бути таким самим і навіть кращим. Уміння поважати товариша, на думку автора, необхідна якість для ділових стосунків підлітків (Т. Драгунова) [70].

Розглядаючи структуру образу «Я» підлітків, І. Конєва [89] виявила загально-вікову закономірність, яка визначається тим, що протягом молодшого шкільного віку зростає значущість думки однолітків при конструюванні образу «Я» і знижується значущість думки дорослого. Виявлено, що така тенденція характерна і для молодших підлітків із ЗПР, які навчаються у спеціальній школі.

У молодших підлітків із ЗПР в корекційно-розвивальних класах зв'язок між «Я – особистим» і «Я – для друзів» виявляється менш вираженим, ніж у молодших підлітків в нормі. Образ «Я» у підлітків із ЗПР, опиняється в дисгармонії: існує два Я (для дорослих і друзів), що дестабілізує особистий образ «Я». Важливим механізмом самопізнання підлітків цієї категорії в 10-11 років є засвоєння характеристик ззовні. У 12 річних підлітків із ЗПР, що навчаються у корекційно-розвивальних класах, важливі: механізми порівняння себе з іншими і рефлексії одиничних вчинків. Підлітки із ЗПР більше прислухаються до думки дорослих, а до 12 років орієнтуються на думку однолітків про себе (І. Конєва) [89].

Дослідження особливостей підлітків із ЗПР, що навчаються в масовій школі, проведені Г. Грибановою, свідчить про те, що у підлітків із ЗПР інфантильний характер комунікативних зв'язків поєднується з тривожністю, невпевненістю в собі, несамотійністю [62].

Н. Афанасьєвою встановлено, що між старшими підлітками із ЗПР, що навчаються в умовах спеціальної школи, встановлюються стосунки, характерні для дітей в нормі в кінці молодшого шкільного віку. Підлітки із ЗПР не диференціюють товариські і дружні стосунки. Їх спілкування можна охарактеризувати як широке товариство, що будується на основі загальної діяльності [12].

Важливим моментом для стосунків підлітків, за дослідженням Т. Драгунової, є характер самооцінки. Причиною неблагополуччя у стосунках є завищена самооцінка, яка робить підлітка несприйнятливим до критики і вимог товаришів. У непопулярних і відгороджених класом підлітків самооцінка часто буває завищеною. Благополуччю у стосунках сприяє адекватна або навіть трішки занижена самооцінка. Ізольовані підлітки можуть мати різні привабливі особливості, але всім їм властивий один недолік – відсутність якостей товарищескості.

Самооцінка, на думку М. Гамезо, М. Матюхіної, Т. Міхальчик, виникає і формується в процесі спілкування підлітка з іншими людьми. Взаємодіючи

з оточенням, підліток постійно порівнює себе з іншими і пізнає себе на основі цього порівняння. Взаємодіючи з оточуючими, підліток постійно оцінюється ними. Оцінка оточення і формує самооцінку. Так, при завищеній самооцінці у підлітка часто виникають конфлікти з оточенням. Якщо підлітка недооцінюють або переоцінюють, то формується неадекватна самооцінка. Спочатку в підлітковому віці самооцінка носить нестійкий характер, потім стає стійкішою.

У дослідженні Е. Дзугкоевої наголошується, що недостатній рівень усвідомлення власного «Я» у підлітків із ЗПР церебрально-органічного генезу виявляється в нестійкій і частіше заниженій самооцінці.

Слід зазначити роль рівня домагань в міжособистісних стосунках. У підлітків Я. Коломинський виявив, що завищений рівень домагань характерний тим досліджуваним, які знаходяться в несприятливому положенні в підсистемі особистісних стосунків, і якщо рівень домагань занижений у цій сфері, - то вони знаходяться в задовільному положенні. Дітей із ЗПР відрізняє явно занижений рівень домагань, що розвивається у них унаслідок дефіциту соціально значимого успіху (Л. Білопольська) [27]. Якщо навчання організоване таким чином, що дозволяє дитині опанувати спосіб виконання завдань, які не може виконати самостійно, домагання піддаються корекції та наближаються до норми.

Психологічним ґрунтом для позитивних міжособистісних стосунків у дитячих група, як вважає П. Якобсон, є наявність моральних установок у підлітків. Принцип єдності моралі повинен пронизувати етичні стосунки дитини. Колектив класу є об'єктом етичних відчуттів: прихильності, взаємної відповідальності тощо. Істотною стороною в розвитку етичних відчуттів школяра є зростання його розуміння переживань інших людей і уміння співпереживати з ними те, що їх хвилює, радує, засмучує. Ця емоційна властивість виразно виявляється у підлітка.

У підлітковому віці, як показують дані, отримані Я. Коломенським, у виборі товариша значну роль відіграють етично-психологічні якості

особистості: «вольовий», «чесний», «сміливий», «скромний», «працелюбний», «веселий».

За даними дослідження А. Ценципера [195], для того, щоб завоювати сприятливе становище серед однолітків, дитині необхідно мати багато позитивних якостей; а для того, щоб потрапити в число непопулярних і ізольованих, досить мати одну-дві негативні якості. У підлітковому віці ці якості, зазвичай, пов'язані з мораллю особистості.

У дослідженні Р. Тригер [182] виявлено, що ієрархія значущості критеріїв оцінки друга різна у молодших підлітків із ЗПР, хоча всі діти оперують однаковими категоріями. Встановлено, що більшість однолітків з відставанням у розвитку, насамперед, цінують в товариші його особисті якості (доброту, життєрадісність), бажання і уміння співпереживати. Цей аспект оцінки товариша незначний у дітей з нормальним розвитком. Такі вимоги до товариських стосунків як допомога, пошана, рівність, переважають в учнів з нормальним розвитком третіх класів, займають лише третє місце в думках їх однолітків, що відстають у розвитку. Такі діти приділяють значну увагу зовнішньому вигляду, одягу однолітків.

Дослідження, що стосуються структури міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, ще не проводилося, хоча існують дослідження міжособистісних стосунків в старших класах допоміжної школи. (В. Вярєнян [50]). Учений відзначає, що статусна структура аналогічна структурі груп масової школи. Особливістю, на думку автора, є те, що велика кількість дітей потрапляє в категорію «ізольованих», є діти, які не отримали виборів.

Порушення у сфері міжособистісних стосунків знаходять віддзеркалення у порушеннях поведінки. Як вважає Л. Шипіцина [205] багатофакторність і складність патогенезу порушень поведінки у школярів з відхиленнями в психічному розвитку породжують велику різноманітність їх форм. У дослідженнях Л. Шипіциної та Е. Іванова виділені наступні види порушень поведінки: втечі, бродяжництво – 53 %; агресія – 41 %; крадіжка –

43 %; токсикоманія, алкоголізм, наркоманія – 43 %; неслухняність, грубість – 50 %; сексуальні девіації – 30%; асоціальна поведінка – 50 %.

Аналізуючи динаміку нестійкої особистості підлітків, І. Кулагіна встановила, що їх соціальна адаптація більше залежить від впливу оточення, ніж від них самих. Автор має на увазі, з одного боку, їх підвищену навіюваність та імпульсивність, з іншої – незрілість вольових установок, нездатність до вироблення стійкої, соціально – схвалюваної поведінки і, як наслідок цього, – неорганізованість, відсутність прагнення до подолання труднощів, підлеглість негативним внутрішнім впливом [106].

Виходячи з зазначеного вище, вважаємо доцільним майбутнє дослідження міжособистісних стосунків як цілісного структурного утворення та визначення умов їх формування з врахуванням психологічних передумов розвитку підлітків із ЗПР. У зв'язку з цим, дослідження компонентів міжособистісних стосунків, які сприяють їх особистісному розвитку, адекватному усвідомленню себе й партнера по спільній діяльності та спілкуванню, становить важливий науковий інтерес і відкриває перспективи для оптимізації шляхів та засобів управління цим процесом.

З цією метою нами було організовано і проведено дослідження, спрямоване на з'ясування специфіки міжособистісних стосунків з однолітками підлітків із затримкою психічного розвитку в шкільній групі, зокрема дослідження функціонування окремих їх складових: а) когнітивного компонента міжособистісних стосунків; б) афективного компонента міжособистісних стосунків; в) поведінкового компонента міжособистісних стосунків, а також визначення психолого-педагогічних умов, що визначають успішність їх функціонування.

Ми припускаємо, що успішність взаємодій з однолітками у підлітків із ЗПР залежить від сформованості компонентів міжособистісних стосунків, які у них розвиваються нерівномірно, внаслідок недоліків пізнавального, емоційно-вольового та особистісного розвитку. Для перевірки цих припущень було проведене спеціальне експериментальне дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження підводить до таких висновків.

1. На підґрунті теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що міжособистісні стосунки – це взаємна готовність суб'єктів до певного типу взаємодії, що супроводжується емоційними переживаннями і реалізується в процесі спілкування суб'єктів в умовах спільної діяльності. Саме спільна діяльність та спілкування розкривають характер міжособистісних стосунків. Міжособистісні стосунки характеризуються позитивністю, індиферентністю, негативністю емоційних переживань, адекватністю чи неадекватністю взаєморозуміння, когнітивним ототожненням чи його відсутністю між суб'єктами, готовністю до спільної діяльності тощо.

Проаналізовано основні теорії та підходи з проблеми міжособистісних стосунків. В межах когнітивних теорій – в дослідженнях міжособистісних стосунків основний акцент спрямовується на когнітивну сферу; прихильники біхевіористичного підходу – міжособистісні стосунки розглядали на рівні експериментальних параметрів міжособистісної взаємодії, групової динаміки. Ефект інтеграції виділявся як єдина суть внутрішньо-групових психологічних процесів; в аспекті суб'єктивно-індивідуального підходу, в основу міжособистісних стосунків покладено психологізацію внутрішньо-групових процесів, індивідуально-психологічні особливості спілкування, задоволеність спілкуванням, ігнорування особливостей діяльності та міжособистісних зв'язків, які впливають з даної діяльності; в полі діяльнісного підходу – міжособистісні стосунки розглядають з позиції взаємодії суб'єктів в діяльності та залежності особистості від суспільних стосунків.

В межах діяльнісної теорії вчені розглядають проблему міжособистісних стосунків та їх формування в різних напрямках: в аспекті змісту міжособистісних стосунків; як механізми, які регулюють

міжособистісні стосунки; в полі структурно-динамічних аспектів; емоційна основа як ланка міжособистісних стосунків тощо.

2. В численних дослідженнях значна увага привертається до проблеми міжособистісних стосунків саме в навчальній діяльності. Науковці стверджують, що у молодшому шкільному віці міжособистісні стосунки набувають певних характеристик, які зазнають значних змін у підлітковому віці (відбувається подальша перебудова психічних процесів дитини, зростає самостійність, бажання до пізнання, спілкування з однолітками тощо).

Міжособистісних стосунків у підлітковому віці мають низку особливостей: емоційно-оцінні стосунки поступово змінюються особистісно-смысловими; на формування взаємооцінок впливають особистісні, моральні якості підлітків; морально-вольові якості партнера стають найвагомішими у встановленні міжособистісних стосунків; норми, форми і стереотипи регулювання міжособистісних стосунків не залежать від дорослих; стосунки з однолітками стають більш вибірковими і стабільними; рівень розвитку міжособистісних стосунків визначає специфіку процесів індивідуалізації.

У підлітковому віці величезний вплив на міжособистісні стосунки надає шкільна група, а саме: навички соціальної взаємодії, життєві позиції, моральні поняття і якості особистості, ціннісні орієнтації, самооцінка як складова образу «Я».

3. Структура міжособистісних стосунків в шкільній групі є досить складним утворенням, підґрунтям якого є певний розвиток психічних процесів, емоційно-вольової сфери, мислення, мовлення і складається з таких компонентів: поведінкового (соціальна спрямованість на однолітків; конфліктність; закритість та відгородженість; тривалість взаємодій; стійкість об'єднань), афективного (емоційні переваги; рівень благополуччя взаємостосунків в групі), когнітивного (диференціація якостей людини, ціннісні орієнтації).

4. Становлення міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР відбувається під впливом низки особистісних особливостей: недорозвинення

емоційно-вольової сфери; тривале збереження ігрових інтересів; більш виражена, ніж в їхніх однолітків з нормальним розвитком, потреба в домінуванні; неадекватна самооцінка, часто завищена, що відповідає дітям з нормальним розвитком більш молодшого віку. Зазначені особливості, негативно позначаються на встановленні міжособистісних контактів. Водночас, з'ясовано, що підвищена навіюваність, пасивність, слабе усвідомлення власного «Я», негативно впливають на самооцінку підлітків із ЗПР і обумовлюють своєрідність побудови стосунків з дорослими і однолітками, тобто спілкування носить швидкоплинний, поверхневий характер. Зв'язки з однолітками часто ґрунтуються не на принципах рівності, товариства, почуття обов'язку і відповідальності, а на примітивній залежності від більш зрілих і стеничних членів компанії, на підлеглості їм.

Теоретично доведено, що у школярів із ЗПР несформованими виявляються внутрішні передумови, які безпосередньо впливають на формування міжособистісних стосунків. Для більшості з них притаманна когнітивна простота, що спотворює уявлення дитини про особистість іншої людини; переважання афективної сфери; невміння зрозуміти іншу людину, занурюватися у стани душевних переживань оточуючих; недостатній розвиток мотивації, обумовлює байдуже ставлення у процесі взаємодії з однолітками.

На основі теоретично аналізу можна зробити припущення, що успішність взаємодії з однолітками у підлітків із ЗПР залежить від сформованості компонентів міжособистісних стосунків, які у них без спеціально спланованого корекційно-виховного процесу розвиваються нерівномірно. Отримані теоретичні дані доводять необхідність розроблення спеціальної методики формування міжособистісних стосунків у підлітків в шкільній групі. Висунуті припущення вимагають експериментальної перевірки та подальшого теоретичного обґрунтування.

Матеріали першого розділу висвітлені у статтях автора [11], [14], [21], [23].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1 Завдання та методика експериментального дослідження

Дослідження міжособистісних стосунків передбачало з'ясування особливостей цілісної структури цього процесу у підлітків із ЗПР у шкільній групі. З цією метою було прослідковано особливості функціонування складових міжособистісних стосунків та визначено рівні їх сформованості.

Для досягнення поставленої мети було поставлено наступні завдання:

1. Визначити особливості міжособистісних стосунків з однолітками підлітків із ЗПР порівняно з однолітками НР, зокрема з'ясувати:

- а) особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків;
- б) особливості афективного компонента міжособистісних стосунків;
- в) особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

2. Визначити рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

У відповідності до поставлених завдань був використаний комплекс методичних засобів, спрямованих на діагностику структурних компонентів міжособистісних стосунків.

Відповідно до цього програма експерименту включала три серії.

Перша серія передбачала вивчення змісту поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Основні завдання цієї серії полягали у наступному:

- виявити частоту потреб дітей у міжособистісному контакті та засоби їх реалізації;
- виявити, яким чином діти висловлюють бажання здійснювати спільну діяльність, задовольняють свої прагнення до взаємодії.

Для дослідження поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР ми використали: методику «Спостереження у навчальній та позанавчальній діяльності». Її основна мета полягала у виявленні:

- 1) рівня виразності соціальної спрямованості на однолітків,
- 2) рівня конфліктності (агресивності);
- 3) рівня закритості та відгородженості;
- 4) рівня взаємодій підлітків;
- 5) стійкості дитячих об'єднань.

Завданнями другої серії було вивчення змісту афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, які включали:

- розкриття особливостей емоційних переваг підлітків із ЗПР;
- визначення рівня благополуччя взаємостосунків у групі;
- виявлення найбільш значимих мотивувань виборів.

Для дослідження афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР була використана методика Соціометрія (адаптована Г. Карповою, Г. Артем'євою), яка дозволяє з'ясувати:

- 1) рівень емоційного благополуччя групи;
- 2) згуртованість групи і взаємність контактів;
- 3) мотивування виборів підлітків.

Третя серія передбачала вивчення когнітивного компонента міжособистісних стосунків. Її основні завдання полягали у наступному:

- виявити рівень взаємсприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного;
- уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце у загальній структурі взаємостосунків членів групи.

Для вирішення поставлених завдань ми використали дві методики: «Тест ціннісних орієнтацій» М. Рокича, «Колірний тест стосунків» Є. Бажина, А. Еткінда, за допомогою яких ми з'ясували:

- 1) диференціацію уявлень про значимі якості людини;
- 2) ціннісні орієнтації підлітків;

3) систему існуючих у групі взаємнооцінок.

Для обробки результатів дослідження був проведений статистичний аналіз показників усіх досліджуваних. Математичну обробку отриманих результатів проводили за допомогою статистичної обробки експериментальних даних для встановлення значущості міжгрупових розбіжностей підлітків, що нормально розвиваються і підлітків із ЗПР за t –критерієм Ст'юдента; статистично встановлений зв'язок між компонентами міжособистісних стосунків за допомогою лінійного кореляційного аналізу r_{xy} Пірсона. Обчислення проводилися з використанням програми SPSS 11.0.1.for Windows.

Методика «Спостереження у вільній діяльності».

Методика дозволяє виявити, яким чином підлітки висловлювали бажання здійснити спільну діяльність, задовольнити свої прагнення до взаємодії, а саме:

- визначити соціальну спрямованість на однолітків;
- наявність конфліктних ситуацій, причини й способи їх вирішення;
- закритість та відгородженість;
- тривалість взаємодій з однолітками;
- стійкість дитячих об'єднань.

В зміст цієї методики покладені парні характеристики відношення людини до людини: домінування – підлеглість і позитивність – негативність. Отримані результати дозволили розподілити підлітків на чотири групи за рівнем виразності соціальної спрямованості на однолітків.

У ході спостереження вівся протокол, де фіксувалася міра виразності у досліджуваних усіх форм стосунків до оточення в різних видах діяльності (допомагає, хвалить, наставляє, керує, примушує, наказує, сварить, нападає, терпить, переживає, підкоряється, поступається, слухається, погоджується, довіряється). Різні поєднання названих вище характеристик утворюють стосунки, що проявляються в дієвій і вербальній поведінці. На цьому етапі дослідження ми фіксували тривалість і стійкість дитячих об'єднань, а також

їх характер і специфіку у підлітків. Результати дослідження підлягали кількісному і якісному аналізу.

Таким чином, дослідження поведінкового компонента міжособистісних стосунків дозволило не тільки визначити особливості взаємодій з однолітками, а й визначити безпосереднє ставлення до товаришів в процесі спільної діяльності підлітків із ЗПР, простежити зміст міжособистісного функціонування і внутрішньо-особистісні конфлікти та характер соціальних труднощів. В ході обробки результатів до уваги бралось не тільки правильність відповіді, а й мотивація дитини.

***Методика «Соціометрія» (адаптована Г. Карповою,
Г. Артем'євою).***

Зміст даної методики спрямований на виявлення особливостей емоційної сфери підлітків. Таким чином, використання даної методики в дослідженні афективного компонента міжособистісних стосунків дітей із ЗПР дає змогу з'ясувати:

- особливості емоційних переваг підлітків із ЗПР;
- рівень благополуччя взаємостосунків в групі;
- найбільш значимі мотивування виборів підлітків із ЗПР.

Хід проведення експерименту: дослідження проводилося у формі опитування учнів. В основу методики покладена ситуація вибору, що дозволяло виявити дійсні переконання та уподобання дитини. Кожного учня за власним бажанням ми просили відповісти на певну кількість запитань. Наприклад: «Припустимо, що у тебе день народження. Кого зі свого класу, ти запросиш на день народження? Кого ні?». Після того, як учень робив свій вибір, його запитували: «Чому ти в першу чергу вирішив запросити ...?» (називалося ім'я однолітка, яке дитина написала в першу чергу, другим, третім і так далі). «Чому ти в першу чергу вирішив не запрошувати?» (називалося ім'я однолітка, яке дитина написала в першу чергу, другим, третім і так далі).

Опитування проводилося з усіма членами групи. Для кращого орієнтування, прізвища та імена дітей класу записувалися на дошці. Повідомляли, що потрібно обирати і відсутніх дітей. Пізніше з учнями, які були відсутні під час обстеження, проводили індивідуальне опитування.

За змістом методики ми не обмежували дітей в числі виборів, для того, щоб якомога глибше проникнути в різноманітність зв'язків дитини, виявити їх міру включення в стосунки, тобто потребу в спілкуванні.

Учні здійснювали соціометричні вибори, на основі яких з'ясовували рівень популярності кожного у шкільній групі. Найбільш популярними виявились соціометричні «зірки», це діти, які отримали максимальну кількість виборів. Другий рівень – зона популярних, до неї увійшли діти, яким надають перевагу у взаємостосунках (вони набрали кількість виборів вище середнього показника). На третьому рівні розташувались малопопулярні. Сюди увійшли діти, які мали кількість виборів нижче середнього показника. Четвертий рівень – зона ізольованих. Це діти, які не отримали жодного бала.

Опрацювання результатів здійснювалося диференційовано. Отримані дані фіксувалися в протоколі. Окремо аналізували протоколи дослідження підлітків, що входили до статусної групи соціометричних зірок, популярних, малопопулярних та ізольованих. Аналізувався вибір кожного учня й обґрунтовувався мотив кожного вибору та підраховувався відсоток дітей, які отримали хоча б один вибір. Водночас, аналізу піддавалися кількість і характер зроблених учнями виборів.

На основі аналізу отриманих даних було розроблено характеристики мотивувань вибору кожного досліджуваного.

Таким чином, аналіз результатів даної методики дозволив з'ясувати міру включення в міжособистісні стосунки, визначити емоційне благополуччя колективу, та виявити мотиви, якими керується підліток із ЗПР при виборі однолітка. Отримані експериментальні дані дозволили розширити

та уточнити дані щодо стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Методика «Ціннісних орієнтацій М. Рокича».

Зміст методики передбачає вивчення уявлень про цінності та значимі якості людини, що відображають ставлення до себе, навколишнього світу та інших людей. Методику «Ціннісних орієнтацій М. Рокича» ми використали для дослідження особливостей когнітивного компоненту міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, що дозволило уточнити особливості означення тієї чи іншої якості, а також з'ясували які цінності значимі для спільної діяльності та спілкування у підлітків із ЗПР.

Впровадження зазначеної методики дозволило з'ясувати:

- диференціацію уявлень підлітків про значимі якості людини;
- ціннісні орієнтації підлітків.

Методика була адаптована до вікових можливостей учнів із ЗПР. Адаптація методики полягала у перегляді списку цінностей (відповідно до психічних, вікових та індивідуальних можливостей учнів). З цією метою бралися лише поняття, що характеризують моральні, особистісні, ділові й зовнішні якості людини.

Хід проведення експерименту: дослідження проводилося з кожним учнем індивідуально. Процедура дослідження полягала у такій послідовності: дітям пропонувалася шкала з поняттями, що характеризують моральні, особистісні, ділові й зовнішні якості, такі як: добрий, веселий, здоровий, красивий, сильний, розумний, добре вчиться. Учні повинні були за шкалою оцінити себе і кожного члена класу за запропонованими категоріями. Експериментатор пропонував дітям вибрати ту цінність, яка для них найбільш значима та перемістити її на перше місце. Потім обрати другу за значимістю цінність і помістити її вслід за першою. Далі виконати те ж саме з рештою вказаних цінностей. Тобто, найменш важлива цінність для дитини займе останню позицію.

У ході дослідження експериментатор з'ясовував, як діти розуміють запропоновані категорії. Потім проводилася бесіда, метою якої було виявлення чіткіших і більш ширших мотивувань. У процесі бесіди, ми наполягали на тому, щоб дитина обґрунтувала свій вибір. При цьому обов'язково виявляли усвідомлення ними своїх особистісних якостей, надання ними переваги окремим особам, порівнянню себе з ними, наявності ідеалу, чи усвідомлюється ними інша людина, якщо так, то що при цьому в ній виявляється найбільш значущим, які якості.

Опрацювання результатів. Результати дослідження фіксувалися у протоколі та піддавалися кількісному і якісному аналізу. Оцінка цінностей та значимих якостей людини здійснювалась щодо різних критеріїв: моральних, особистісних, ділових та зовнішніх якостей. Високі бали за окремими показниками свідчили про цінність цих характеристик для підлітка. Тобто, за результатами дослідження ми мали змогу визначити ціннісні переваги у дітей підліткового віку.

Процедура експерименту передбачала не лише опис форм вербального реагування учнів, а й почуттів. Така методика не повною мірою розкривала сформованість когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, тому для отримання більш повної інформації про стан сформованості цього компонента ми використали наступну методику.

Методика «Колірний тест стосунків» Є. Бажина, А. Еткінда.

Ця методика дозволила нам визначити особистісно-значимі критерії у системі міжособистісного спілкування та неусвідомлюваний рівень міжособистісних стосунків.

Через обмежений досвід спілкування діти із ЗПР дещо пізніше, ніж їхні однолітки з нормальним розвитком, розуміють головний зміст дружніх стосунків, мають труднощі вербального виділення серед багатьох позитивних якостей людини саме тих, які характеризують їх як хорошого друга. Тому за допомогою цієї методики ми продовжили вивчення когнітивного компонента

міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР: з'ясували взаємсприймання та взаєморозуміння дітьми один одного.

Хід проведення експерименту: дослідження проходило в індивідуальній формі, з кожним учнем окремо. Досліджуваним пропонувався набір з восьми кольорів (синій, червоний, зелений, фіолетовий, жовтий, сірий, коричневий, чорний). Кожному кольору відповідав ряд емоційно-особистісних характеристик. Потім експериментатор давав інструкцію підібрати кожному з дітей класу та до запропонованих понять (друг, недруг, я) відповідні кольори. Експериментатор роз'яснював, що кольори повинні добиратися відповідно до характеру, а не до зовнішнього вигляду (не за кольором одягу). Діти ранжували усі 8 кольорів відповідно до поняття, від «найбільш схожого, відповідного» до «найбільш несхожого, невідповідного».

Інтерпретуючи емоційно-особистісні значення кожної кольорової асоціації, ми склали уявлення про змістовні особливості взаємостосунків та охарактеризували кожного учня в класі, а також змогли виділити риси характеру, які важливі для «друга» і охарактеризувати, враховуючи дані інших методик, міжособистісні стосунки в колективі.

Опрацювання результатів. Результати дослідження фіксувалися в протоколі. Кольороасоціативні відповіді розшифровувалися цілісно, у їх взаємозв'язку один з одним. Істотне діагностичне значення мали перетини асоціацій, при яких різні стимули співвідносяться з одним і тим же кольором. Це дозволило зробити припущення про їх ідентифікацію (наприклад, аутоідентифікації підлітка з одним із однолітків).

З метою опису кольорово-емоційних асоціацій, було проведено статистичну обробку, що передбачала двомірний параметричний простір, утворений характеристиками валентності (В) і нормативності (Н). Ці параметри інтерпретуються як показники емоційного прийняття або відгородження, позитивності або негативності соціального стимулу, до ставлення яке досліджується.

При цьому валентність вимірює позицію асоційованого кольору в індивідуальному кольоровому ранжируванні, даному конкретним досліджуванним. Нормативність, оцінює відповідність позиції даного кольору ранжировки, й умовно розглядається як «норма» (Червоний (3), Жовтий (4), Зелений (2), Фіолетовий (5), Синій (1), Коричневий (6), Сірий (0), Чорний (7)).

Важливе діагностичне значення мають випадки неузгодженості між валентністю і нормативністю конкретної асоціації. Це вказує на амбівалентність, проблемність стосунків досліджуваного до певної особи.

Чим вище рівень емоційної привабливості, близькості, симпатії щодо дитини до того чи іншого з однолітків, тим з більш переважаючим кольором він асоціюється. Навпаки, відторгнутий одноліток асоціюється з кольорами, які отримали найбільші ранги в індивідуальній кольоровій розкладці. Діагностично значущим є не тільки ранг кольору, з яким дитина асоціює кого-небудь з однолітків, але й сам цей колір. Так, асоціація з червоним зазвичай, вказує на домінантність чи активність, імпульсивність підлітка. Асоціація з зеленим – говорить про досить жорсткі стосунки з однолітками. Асоціація з сірим свідчить про нерозуміння і відгорогідність дитини від однолітка.

Аналіз колірного самопозначення дитини – того кольору, з яким вона асоціює сама себе свідчить: чим менший ранг цього кольору в розкладці, тим вище впевненість дитини в собі, власна самоповага.

Збіг кольорів, з якими дитина асоціює саму себе і одного з однолітків, свідчить про наявність сильного зв'язку між ним, значущості процесу ідентифікації. Істотно, де в колірній розкладці знаходиться колір само позначення – перед кольорами, з якими асоціюються однолітки (я – хороший, вони – погані), після них (я – поганий, вони хороші) або між ними (стосунки дисоційовані).

Характеристика взаємооцінок дітей є, на наш погляд, важливим аспектом структури міжособистісних стосунків і, разом з характеристикою

реального спілкування і системою обраних стосунків, сприяє відтворенню конкретної картини міжособистісних стосунків, існуючих у віковій групі підлітків із ЗПР.

Таким чином, аналіз результатів даних методик дав можливість з'ясувати як підлітки із ЗПР оцінюють значимі якості людини та взаємospриймають один одного (когнітивний компонент міжособистісних стосунків).

Після трьох серій дослідження було проведено статистичний аналіз показників усіх досліджуваних, який полягав в обчисленні кореляційного взаємозв'язку (КВ) між компонентами міжособистісних стосунків. У математичній статистиці кореляція є залежністю двох випадкових величин. Користуючись методами кореляційно-регресійного аналізу, ми виміряли тісноту зв'язків між показниками за допомогою коефіцієнта кореляції. Це дозволило виявити зв'язки, різні за силою (сильні, слабкі, помірні) і різні за напрямком (прямі, зворотні). Якщо зв'язок виявлявся суттєвим, то його математичне вираження пропонувалося у вигляді регресійної моделі та оцінювалося його статистична значущість.

За допомогою статистичного аналізу ми мали змогу визначити взаємозв'язок між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР та НР.

Кореляційний взаємозв'язок між факторами визначали за допомогою статистичної формули кореляції добутку моментів К. Пірсона:

$$R_{xy} = \frac{n \sum_{i=1}^n x_i y_i - (\sum_{i=1}^n x_i)(\sum_{i=1}^n y_i)}{\sqrt{\left[n \sum_{i=1}^n x_i^2 - (\sum_{i=1}^n x_i)^2 \right] \left[n \sum_{i=1}^n y_i^2 - (\sum_{i=1}^n y_i)^2 \right]}}$$

де

R_{xy} – коефіцієнт кореляції добутку моментів;

x_i – результати першого дослідження;

y_i – результати другого дослідження;

n – кількість учнів.

Отримані дані фіксували у протоколі.

Високим вважається кореляційний зв'язок, якщо R наближається до 1. Якщо R наближається до 0, то фактори мають низький взаємозв'язок. У практиці психологічної діагностики вважається, що кореляція є достатньою, якщо $R > 0,5$ або $R = 0,5$. Якщо $R = -1$, кореляційний зв'язок називається зворотним.

В експерименті брали участь підлітки із ЗПР, а також підлітки із НР (усього 136 досліджуваних). Вік дітей із ЗПР та дітей, що нормально розвиваються, складав 13–16 років. Дослідження проводилося шляхом порівняння рівня сформованості компонентів міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР та у дітей, які розвиваються нормально. Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості компонентів міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормальним розвитком слугувало показником вікової норми. Дослідження проводилося на базі чотирьох освітніх закладів: Штепівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, с. Штепівка, Лебединського р-ну, Трипільська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів, с. Трипілья, Київської обл., Харківський комунальний заклад «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради, м. Харків, та підлітків, віком 13-15 років із НР, які відвідують середню загальноосвітню школу (Лебединська загальноосвітня школа № 2, м. Лебедин).

Обираючи для порівняння вікові групи дітей із ЗПР, та із НР ми виходили з того, що у нормі, у підлітків 13-15 років, міжособистісні стосунки вже сформовані. З метою виявлення динаміки розвитку міжособистісних стосунків впродовж підліткового періоду, були обрані діти 7–9 класів, віком 13-16 років із ЗПР і НР.

У дослідженні брали участь 80 дітей з діагнозом ЗПР, з них 46 дітей від 14 до 15 років і 34 дітей від 15 до 16 років. Крім дітей із ЗПР, до

експериментального дослідження було залучено 56 дітей із НР з яких 27 дітей від 13 до 14 років і 29 дітей від 14 до 15 років.

Різниця у віці учнів 7–9 класів з нормальним розвитком та із затримкою психічного розвитку, які брали участь в експерименті пояснюється тим, що учні із ЗПР розпочинають навчання в школі на 1–2 роки пізніше від їх однолітків з нормальним розвитком через недорозвиток пізнавальної сфери, всіх психічних процесів, що створює патогенну основу для зниження розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей цієї категорії, а саме:

- недозрілість функціонального стану ЦНС, що є однією з причин несформованості навчальної діяльності дітей із ЗПР, знижена продуктивність в різних видах психічної діяльності: сприйманні, пам'яті, мисленні;

- недостатня пізнавальна активність, слабкість орієнтовної діяльності, знижений інтерес до навколишнього світу, млявість і відсутність ініціативи;

- відставання в інтелектуальному розвитку, повільне формування навичок порівняно з дітьми, які розвиваються нормально;

- несформованість вольової сфери: невміння ставити перед собою мету, приймати рішення, планувати дії та виконувати їх, долати перешкоди, які виникають під час виконання навчальної діяльності, оцінити результати своєї роботи.

2.2. Особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР

З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР було проведено перший етап дослідження, який передбачав виявлення особливостей та рівня його сформованості. Особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР було досліджено за допомогою експериментальної методики «Спостереження за підлітками у вільній діяльності».

На першому етапі дослідження було з'ясовано наскільки часто у підлітків виникала потреба в міжособистісних контактах і, за допомогою

яких засобів, вона реалізовувалася. Поряд з цим виявлялося, яким чином діти висловлювали бажання здійснити спільну діяльність, задовольнити свої прагнення до взаємодії. Основним критерієм успішності спільної діяльності дітей із ровесниками був ступінь сформованості поведінкового компонента, а саме: рівень виразності соціальної спрямованості на однолітків, рівень конфліктності (агресивності), рівень закритості та відгородженості, рівень взаємодій, стійкість дитячих об'єднань.

Критерій за якими визначається рівень виразності соціальної спрямованості на однолітків дав нам можливість з'ясувати специфіку міжособистісних взаємодій підлітків та визначити чотири групи підлітків за соціальною спрямованістю.

Як свідчить проведене нами дослідження, у підлітків із ЗПР були виявлені певні відмінності за цим критерієм.

Порівняльний кількісний аналіз обох досліджуваних груп представлений в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Порівняльний аналіз рівня виразності соціальної спрямованості на однолітків (за результатами дослідження підлітків із ЗПР та із НР) (у %)

Категорія дітей	1 група		2 група		3 група		4 група	
	7 клас	9 клас	7 клас	9 клас	7 клас	9 клас	7 клас	9 клас
Підлітки із ЗПР	36,3 %	40,4 %	21,5 %	18,1 %	28,2 %	33,4 %	14 %	8,1 %
Підлітки із НР	42,7 %	46,8 %	15,1 %	11 %	36 %	39,2 %	6,2 %	3 %

З даних таблиці видно, що переважною формою поведінки як у дітей з затримкою психічного розвитку, так і у дітей з нормальним розвитком є домінантність. Але у підлітків із ЗПР значно більше виражене негативне ставлення до однолітків. Їм притаманна підвищена конфліктність у стосунках

з однолітками, підвищена агресивність, ворожість під час протидії та критики в свою адресу, безпосередність та прямолінійність в своїх висловлюваннях та вчинках, надмірна завзятість, недружність, нестриманість. На противагу їм підлітки із НР характеризуються упевненістю у собі, незалежністю, щирістю. Наполегливістю в досягненні мети, реалістичністю суджень і вчинків, прагненням до доброзичливих стосунків з оточенням, схильністю до співпраці, відповідальністю в контактах з оточенням, готовністю прийти на допомогу.

В ході спостереження було відзначено, що в колективах підлітків переважаючими формами спілкування дітей із ЗПР є діади або тріади, як й у дітей з нормальним розвитком.

Стійкість стосунків у дітей із ЗПР відповідає (67 %) У підлітків з НР спостерігаємо стійкість стосунків на високому рівні (87 % – 7 клас) і (92% – 9 клас).

Тривалість спілкування у підлітків із ЗПР нижча, ніж у дітей з НР на 20 %, що ще раз підкреслює їх низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми внаслідок недорозвинення суб'єкт-суб'єктних стосунків, а також недосконалості комунікативних засобів здійснення контактів.

У ході спостереження ми встановили, що в процесі позакласної діяльності досліджувані більше спілкувалися з однолітками своєї статі (73 % (7 клас), 64,3 % (9 клас)). В процесі навчального процесу діти активно спілкувалися як з представниками своєї статі (52 %), так і протилежної (48 %). Аналіз отриманих результатів дослідження поведінкового компоненту структури міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР дозволив виділити декілька груп досліджуваних за рівнем соціальної спрямованості на однолітків.

1 група – діти з домінантним типом поведінки і позитивним ставленням до однолітка. В цю групу увійшли діти, які легко вступали в контакт з усіма членами групи, не демонструючи при цьому особливого

ставлення до тих чи інших однолітків. Діти першої групи були найбільш активні в спільній діяльності, частіше за інших виступали організаторами спілкування, спільної діяльності. Підлітки цієї групи були успішні й у навчальній діяльності, у переважній більшості вони мали оцінки «відмінно» і «добре».

Спостереження показали, що активна позиція цих школярів була пов'язана з їх привабливістю для ровесників у зв'язку з успіхами в навчальній та позанавчальній діяльності.

В цілому, між підлітками відзначалися досить рівні стосунки без яскравих переваг і проявів недружності. Можна сказати, що найбільший інтерес викликали однолітки своєї статі. Їх стосунки з однолітками склалися вдало. Конфлікти виникали рідко, взаємодія з дітьми носила тривалий, спокійний характер. Спільна діяльність, бесіди, могли тривати значний час і викликати позитивні емоційні реакції.

Виписка з протоколу: *Стас (15 років). На уроці трудового навчання ремонтує стілець. Пропонує Сашку та Миколі йому допомогти. Хлопці із задоволенням погоджуються. Утрюх ремонтують стілець. Стас керує діями хлопців: «...не так, потрібно спинку...ще одну гайку... візьми сидіння, краще.». Хлопчики погоджуються з усім, що пропонує Стас.*

2 група – діти з домінантним типом поведінки і негативним ставленням до однолітків. Діти цієї групи мали такі якості: агресивність, егоїстичність, забіякуватість, відсутність критичності до своїх вчинків. У спільній діяльності вони постійно прагнули нав'язати свою думку, внаслідок чого такі об'єднання розпадалися. У них не виникало почуття жалю, співчуття. Таких однолітків не приймали в спільну діяльність, якщо сама дитина не проявляла ініціативу. Інтерес до спільної діяльності характеризувався нестійкістю, швидким згасанням.

Спостереження показали, що активна позиція підлітків була пов'язана з їх привабливістю для ровесників у зв'язку з успіхами в навчальній діяльності. Такий вибір був цілком правомірний. Рівень розвитку навчальної діяльності в

деяких випадках значно перевищував можливості більш пасивних дітей. Позитивна оцінка педагогом досягнень інших дітей в різних видах діяльності визначає інтерес до однолітків, а їх поведінка не була вирішальним чинником. Активність деяких з них «впадала у вічі», вони поводитися в спілкуванні досить різко, нав'язували свою думку. Така поведінка швидко ставала причиною припинення спільної діяльності, (у результаті) ці діти залишались наодинці.

Виписка із протоколу: *«Олена (14 років) «... Потрібно розставити книги на полицю. Я буду розставляти, а ти мені подавай книги (до Марії 15 років). Олена «командним» голосом дає вказівки: «Давай швидше книгу». Марія втрачає інтерес до спільної діяльності (більше «не допомагатиму»). «Тоді до мене не підходь, ти погана подруга!»*

3 група – діти з підлеглим типом поведінки і позитивним ставленням до однолітків. У спільній діяльності ці підлітки постійно знаходилися в колі однолітків. Вони товариські, легко вступають в контакт, уміють йти на компроміс, виключаючи конфлікти. Діти не були лідерами, але були завжди бажаними партнерами в навчальній та позанавчальній діяльності. Успішність діяльності цих школярів визначилася в основному в групах дітей з домінантною поведінкою і позитивним ставленням. Ці об'єднання тривалі і стійкі.

У цю групу увійшли підлітки, які ніколи не ставали ініціаторами спільної діяльності з однолітками, але із задоволенням приймали будь-яку пропозицію до взаємодії. Їх не бентежила менш активна роль в спільній діяльності. Підлітки погоджувалися знаходитися в підлеглому становищі, якщо звичайно таке становище не обмежувало повністю їх самостійності у діях. Така пасивна позиція викликана однією з причин або їх поєднанням: загальною невпевненістю у власних силах, нерішучістю, відсутністю прагнення до лідерства.

Виписка з протоколу: *Єгор (14 років), доброзичливий, чуйний хлопчик. Допомагає Романові (15 років) на уроці (оскільки Роман хворів і пропустив*

заняття). Єгор спокійно пояснює, потім показує свій зошит. Рома не розуміє, тоді Єгор йде до шафи, бере додатковий матеріал і ще раз пояснює.

Окремі підлітки в різних ситуаціях могли виступати керівниками і підлеглими.

Виписка з протоколу: *В їдальні дівчата чергують, Ганна (15 років) приходить в їдальню пізніше: «Я з вами!». Починає також накривати на стіл, її відразу залучають до роботи. Пізніше сама починає керувати дівчатами».*

4 група – діти з підлеглим типом поведінки і негативним ставленням до однолітків. У цю групу увійшли підлітки пасивні, нетовариські, не зацікавлені в спільній діяльності. Учні цієї категорії вважали за краще спілкуватися з дорослими або тільки з одним з однокласників. Вони ніколи не були ініціаторами спільного спілкування з дітьми, якщо вступали в контакт, то тільки за ініціативою однолітків другої групи. Такі об'єднання були вкрай нестійкі і короточасні. Підлітки часто були наодинці, уникаючи спілкування з однолітками. На уроках були пасивні, відповідали, на питання тільки, якщо педагог звертався саме до них.

Незначна частина підлітків характеризувалася спрямованістю уваги, головним чином, на дорослого. Увесь вільний час вони проводили біля педагога, спостерігаючи за його діями, слухаючи його розмови, намагаючись зав'язати власну бесіду, розповісти про що-небудь. Предметом оповідань, як правило, виступали цікаві випадки з життя дитини або її сім'ї. У своїх оповіданнях підлітки фантазували, вигадували власні історії, в яких часто приписували собі відсутні якості (сміливість, спритність, рішучість). Пропозиції педагога поспілкуватися з ким-небудь з дітей найчастіше ігнорувалися. Організаторами спілкування підлітки цієї підгрупи виступали рідко. Тільки на нетривалий час вони могли зацікавитися однолітками.

Виписка з протоколу: *Женя (14 років) постійно шукає підтримки у педагога. На перерві хлопці виходять в коридор, а Женя витирає дошку, прибирає на вчительському столі. Виходить у коридор, стоїть у кутку.*

Однокласники грають у фішки, він підходить, дивиться, на пропозицію грати відповідає відмовою, відходить від хлопців, дивиться у вікно.

Також виділялися підлітки, які не проявляють самостійного бажання до встановлення контактів з однолітками і що не відкликаються на ініціативу інших.

Для них була характерна майже повна відсутність самостійного прагнення до встановлення контактів з однолітками, байдужість до спроб інших дітей притягнути їх до спільної діяльності. Можна сказати, що у підлітків цієї групи не склалися стосунки не лише з однолітками, але і з дорослими. У той же час в умовах нормального розвитку ділові контакти з дорослим складаються у підлітків досить успішно.

У частини підлітків спостерігалось різке зниження бажання до встановлення контактів з оточенням. Для них були властиві замкнутість, ізольованість. Вони не помічали того, що відбувається навколо, не реагували на репліки у свою адресу зі сторін інших дітей, були повністю занурені в себе. Зверталися до оточення тільки у разі потреби, при цьому віддаючи перевагу педагогові. Вони могли користуватися в рівній мірі вербальними і невербальними засобами комунікації.

Досліджувані продемонстрували нестійке, маловиражене прагнення до взаємодії і відсутність навичок його реалізації. Ці підлітки відрізнялися крайньою нерівністю, імпульсивністю поведінки, нерідко агресивністю щодо однолітків, відсутністю критичності до своїх вчинків, байдужістю до зауважень педагога. Вони вступали в контакт з іншими підлітками тільки у тих випадках, коли їх увагу привертати ті самі предмети. Взаємостосунки з однолітками будувалися переважно «з позиції сили». Підлітки могли різко виразити своє невдоволення, якщо їм випадково заважали, ніколи не визнавали неправильність своєї поведінки, залишалися байдужими до зауважень і покарань. На перший план виступала незрілість потреби до встановлення особистісних контактів, внаслідок чого підліток опинявся наодинці. Таким досліджуванним були властиві агресивність, некритичність.

Виписка з протоколу: *«На уроці біології учитель просить назвати перелітних птахів, Андрій (15 років) називає «горобця». Учитель, звертаючись до усіх хлопців, запитує, чи відлітає горобець в теплі краї? Андрія кричить голосно, що горобець відлітає («Я сам бачив, взимку немає», «Ти не знаєш» (намагається перекричати сусіда, штовхає його)). Розуміє помилку, ображається, решта часу уроку сидить «насупившись, мовчить, на питання не відповідає».*

Таким чином, спостереження показали, що фактично в усіх підлітків із ЗПР виникають істотні проблеми в розвитку міжособистісних стосунків. Ці труднощі не лише виражені різною мірою, але і мають різний психологічний зміст.

Такий низький показник рівня сформованості поведінкового компонента свідчить про обмежені комунікативні можливості у досліджуваних. Глибокі й тривалі стосунки малодоступні для них: низька потреба у спілкуванні, конфліктність, афективні прояви поведінки.

Наступним етапом у виявленні сформованості поведінкового компоненту міжособистісних стосунків було визначення наявності рівня конфліктності (агресивності). Цей критерій є досить суттєвим, адже учасниками міжособистісного конфлікту зустрічаються з необхідністю вирішення тих чи інших комунікативних завдань.

Особливості вирішення конфлікту в процесі продуктивної діяльності, аналізувалися нами шляхом співвідношення продуктивно вирішених конфліктів та співпрацею опонентів у їх вирішенні. Співпрацю можна визначити як: а) форма конфліктних взаємодій, при якій на перший план висувається задоволення реальних інтересів опонентів – націлене на вирішення проблеми, причому маємо на увазі, що інтереси одного суб'єкта не будуть задоволені, якщо не будуть задоволені також інтереси іншої сторони; б) єдиний спосіб виходу з конфлікту без негативних наслідків для обох сторін.

У процесі дослідження за цим критерієм у підлітків із ЗПР були отримані такі результати: конфлікт не спостерігався у 34 % (7 клас), 36,8 % (9 клас), продуктивно вирішити конфліктну ситуацію намагалося 23,7 % дітей (7 клас) та 31,2 % (9 клас), співпраця опонентів у вирішенні конфліктів простежувалася в 12,1 % підлітків (7 клас), 14 % (9 клас), 30,2 % (7 клас) та 18% (9 клас) дітей не мали бажання вирішувати конфлікт.

Для порівняння: у дітей із НР 92,3 % (7 клас), 96 % (9 клас) дітей конфлікти у процесі спільної діяльності взагалі не притаманні, й тільки у 7,7 % (7 клас) та 4 % (9 клас) дітей ми мали можливість їх спостерігати, але ці діти змогли продуктивно вийти з конфліктної ситуації, при цьому простежувалася співпраця опонентів у вирішенні конфліктів. Діти, які б не бажали вирішувати конфліктну ситуацію були відсутні.

Аналізуючи отримані дані можна стверджувати, що у більшості підлітків із ЗПР у процесі спільної діяльності частіше виникають конфліктні ситуації, причому, лише незначна кількість учнів здатні співпрацювати у вирішенні конфліктної ситуації. На нашу думку, такий високий показник конфліктності (агресивності) свідчить про підвищений рівень агресивності в міжособистісних стосунках досліджуваних, який обумовлений афективними, розгальмованими формами відхилень в емоційно-вольовій сфері підлітків із ЗПР.

Наступним критерієм сформованості поведінкового компонента міжособистісних стосунків є рівень закритості та відгородженості. У підлітків із ЗПР 7 класу нами зафіксовано такі результати за цим показником: високий рівень закритості й відгородженості був зафіксований у 42,8 % дітей, у 29,2 % виявлено достатній рівень, середній рівень притаманний 28 % підліткам, а низький – не зафіксовано в жодної дитини. У підлітків із ЗПР 9 класу високий рівень закритості й відгородженості зафіксовано у 34,5 % дітей, достатній – у 30 % підлітків, середній – у 35,5 % дітей, водночас, низький рівень проявів закритості й відгородженості не зафіксовано в жодного підлітка.

Протилежні результати за цим показником зафіксовано у підлітків із НР 7 класу: так високий рівень не характерний для жодної дитини, достатній спостерігається у 23,6 % дітей, а в 37,8 % дітей зафіксовано середній рівень, а підлітки з низький рівнем складають 38,6%. Серед підлітків з НР 9 класу у жодної дитини не зафіксовано високий рівень, але для 25 % дітей характерний достатній рівень, у 36,2 % підлітків спостерігається середній рівень, а підлітки з низьким рівнем закритості й відгородженості складають 38,8 %.

Таким чином, отримані результати свідчать про досить високі показники закритості й відгородженості у підлітків із ЗПР у порівнянні з дітьми з НР, хоча й у підлітків із НР 7 класу нами виявлено переважання середнього рівня проявів за цим показником. Крім цього, високий рівень закритості й відгородженості свідчить про стійкі прояви почуття самотності, що характеризується емоційною і соціальною ізоляцією. Емоційна ізоляція є результатом відсутності потреби в конкретній людині, в результаті чого виникає тривога, неспокій, а соціальна ізоляція проявляється у відсутності доступного кола соціального спілкування і супроводжується почуттям відгородженості. Тобто, в результаті цього у підлітків із ЗПР починає формуватись почуття психологічної самотності, виникнення якого провокує дефіцит повноцінних довірливих близьких стосунків з однолітками, що в свою чергу підкреслює їх низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, внаслідок недорозвинення міжособистісних стосунків.

Наступним критерієм сформованості поведінкового компоненту міжособистісних стосунків є тривалість взаємодії. Цей показник є досить суттєвим, адже він свідчить про рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, а також про розвиток комунікативних засобів здійснення контактів.

Результати дослідження виявили серед підлітків із ЗПР 8,1 % (7 клас), 12,4 % (9 клас) дітей високий рівень тривалості спілкування, що склав 20 і

більше хвилин, 66,7 % (7 клас), 71,2 % (9 клас) дітей із середнім рівнем тривалості спілкування, що склав від 10 до 15 хвилин, і 25,2% (7 клас), 16,4% (9 клас) дітей із низьким рівнем, при якому тривалість взаємодії з оточуючими складала близько 5 хвилин.

Серед дітей із НР високий рівень тривалості спілкування був виявлений у 87 % (7 клас), 93,5 % (9 клас) дітей, середній – у 13 % (7 клас) і 6,5 % (9 клас), діти з низьким рівнем були відсутні.

Отже, аналіз результатів дослідження підлітків із ЗПР за цим критерієм свідчить, що переважна більшість учнів виявляють середній та низький рівень взаємодії з оточенням. Це ще раз підкреслює їх низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з оточуючими людьми, що виникає внаслідок недорозвинення міжособистісних стосунків, а також недорозвитку комунікативних засобів здійснення контактів.

Наступним критерієм сформованості поведінкового компонента міжособистісних стосунків є стійкість дитячих об'єднань. Цей показник свідчить про стійкість потреби у спілкуванні з однолітками. Крім цього, цей показник дав нам можливість спостерігати підвищену тривожність, пасивність, байдужість у підлітків із ЗПР, що виражається в низькій взаємодії та в низькій стійкості стосунків. Найбільша тривалість спілкування з однолітками свідчить про стійкі соціальні інтереси підлітка, які стимулюють потребу дитини в якомога більш продуктивному, змістовному та тривалому спілкуванні з оточенням, яке виступає для них в якості товариша. Результати дослідження виявили серед підлітків із ЗПР 7 класу 9,5 % дітей високий рівень стійкості дитячих об'єднань, 23,8 % дітей із середнім рівнем стійкості дитячих об'єднань, і 66,7 % дітей із низьким рівнем. У підлітків із ЗПР 9 класу були виявлені такі результати: у 9,1 % – високий, у 40,9 % – середній, 50 % – низький.

Для порівняння: у підлітків із НР 7 класу високий рівень стійкості дитячих об'єднань спостерігався у 45,5 % дітей, середній – у 45,5 % дітей, а низький був виявлений лише у 9 % дітей. Серед підлітків із НР 9 класу

високий рівень стійкості дитячих об'єднань був виявлений у 87 % дітей, середній – у 13 %, діти з низьким рівнем були відсутні.

Отже, аналіз результатів дослідження підлітків із ЗПР за цим критерієм доводить, що переважна більшість дітей виявляють низький рівень стійкості дитячих об'єднань. Стійкість стосунків у дітей із ЗПР відповідає показникам, зафіксованим у молодших школярів з НР. Цей критерій є свідченням того, що у підлітків із ЗПР не сформована потреба у спілкуванні з ровесником. Інтерес до спільної діяльності характеризується нестійкістю, швидким згасанням.

Відповідно до отриманих результатів дослідження був з'ясований стан сформованості поведінкового компонента у підлітків із ЗПР і НР.

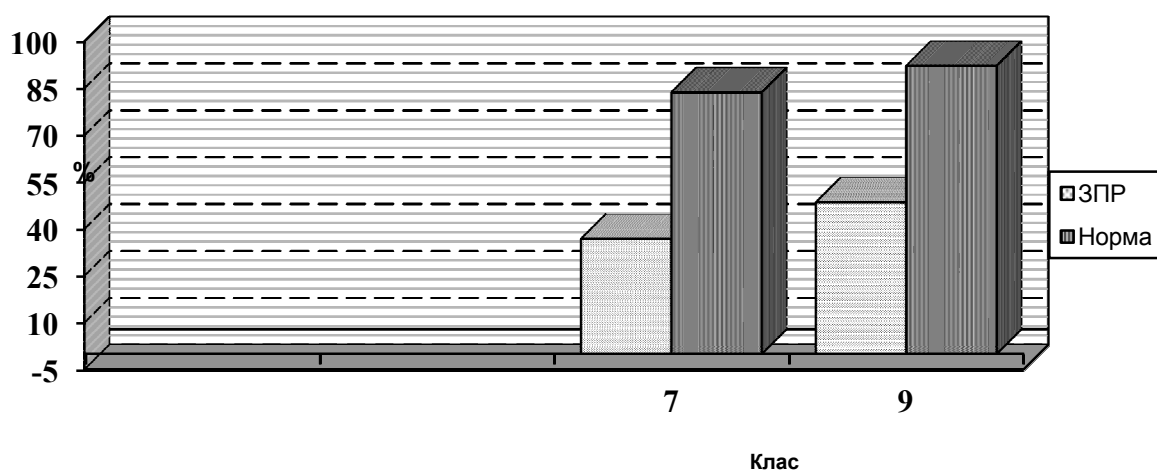


Рис.2.1. Сформованість поведінкового компонента у підлітків обох категорій (у %).

Отримані дані щодо сформованості вмінь поведінкового компонента міжособистісних стосунків, відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь сформованості поведінкового компонента, показують, що поведінковий компонент міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР знаходиться на дуже низькому рівні. Вміння вступати в міжособистісні контакти, взаємодіяти в спільній діяльності були виявлені лише у 36,8 % дітей 7-х класів, що майже у 3 рази менше, ніж у підлітків із НР– 83,6 %. У 9

класах спостерігається дещо інші показники сформованості поведінкового компонента. Так, у дітей із ЗПР вміння вступати в міжособистісні контакти, взаємодіяти в спільній діяльності було виявлено у 48,5 %, а у підлітків з НР 92,1 %, що вказує на певну сформованість поведінкового компонента.

Це свідчить про те, що у підлітків із ЗПР нестійка, маловиражена здатність до взаємодії, підвищена конфліктність, агресивність, обмежені комунікативні властивості, підвищене виснажування всіх психічних процесів, що виражається в низькій працездатності та підвищеній втомлюваності в процесі міжособистісних контактів та взаємодій.

Отже, отримані дані, що стосуються сформованості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, свідчать про недостатню його сформованість.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що поведінковий компонент міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР характеризується такими особливостями:

- переважанням домінантних форм поведінки з негативним ставленням до ровесника зі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою у спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей;

- високим рівнем конфліктності, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері;

- низьким рівнем взаємодій з оточенням, низьким рівнем розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, недосконалістю комунікативних засобів здійснення контактів;

- спостерігається підвищена виснажуваність всіх психічних процесів, що виражається в низькій працездатності та підвищеній втомлюваності в процесі міжособистісних контактів та взаємодій.

Таким чином, аналіз даних констатуючого дослідження дає підстави зробити висновок, що для підлітків із ЗПР в цілому характерне послаблення

соціальної спрямованості особистості, що знаходить відображення практично в усіх видах діяльності.

Переважна кількість дітей складає групу, що вступають у нетривалі, нестійкі стосунки з однолітками, демонструючи низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, ніж у підлітків з НР. При цьому, загальний час взаємодії в досліджуваних групах складає 12 % усього періоду спостереження, тоді як в нормі воно перевищує 40 %. Причиною такого становища можна вважати недорозвинення поведінкового компонента міжособистісних стосунків, яке спричинене слабкістю емоційних переваг, недосконалістю засобів здійснення міжособистісних контактів, тобто соціально-особистісною незрілістю підлітків із ЗПР.

2.3. Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР

З метою з'ясування стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР було проведено другий етап дослідження. Вивчення особливостей афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР здійснювалося за допомогою методики «Соціометрія», яка дозволяла з'ясувати особливості емоційних переваг, рівня благополуччя взаємостосунків в групі, виявити найбільш значимі мотивування виборів підлітків із ЗПР, а саме:

- встановити міру включення у взаємостосунки підлітків із ЗПР;
- з'ясувати рівень емоційного благополуччя групи;
- визначити згуртованість групи і взаємність контактів;
- виявити мотивування виборів підлітків із ЗПР.

Афективний компонент, як правило, є провідним, адже він виражається в різних емоційних переживаннях людей, які вступають у взаємозв'язки. Емоційний компонент «Це передусім позитивні і негативні емоційні стани, конфліктність станів (внутрішньоособова, міжособова), емоційна чутливість,

задоволеність собою, партнером. [93 с. 115]

Критерій за яким визначалася міра включення у взаємостосунки визначено – соціовалентність. Це дало нам можливість з'ясувати емоційний зміст міжособистісних стосунків, який змінюється в двох протилежних напрямках: від кон'юнктивних (позитивних, зближуючих) до індіферентних (нейтральних) і диз'юнктивних (негативних) і навпаки. Кон'юнктивні почуття проявляються в різних формах позитивних емоцій і станів, демонстрація яких свідчить про готовність до зближення і спільної діяльності. Індиферентні почуття припускають прояви нейтрального відношення до партнера. Сюди можна віднести байдужість, безініціативність. Диз'юнктивні почуття виражаються в прояві різних форм негативних емоцій і станів, що розцінюється партнером як відсутність готовності до подальшого зближення і спілкування. В окремих випадках емоційний зміст міжособистісних стосунків може бути амбівалентним (суперечливим).

За показником «соціовалентність» у підлітків із ЗПР були виявлені такі результати. Так, позитивну соціовалентність показали 17,3 % підлітків 7 класу та 22,4 % – 9 класу, негативну соціовалентність – 16,2 % підлітків 7 класу та 14,3 % 9 класу, амбівалентну соціовалентність показали 66,5 % підлітків 7 класу та 63,3 % 9 класу.

У підлітків із НР були дещо інші результати: позитивну соціовалентність виявили 64,7 % підлітків 7 класу та 71,3 % 9 класу, негативну соціовалентність – 13,8 % підлітків 7 класу та 11,3 % 9 класу і амбівалентну соціовалентність показали 21,5 % підлітків 7 класу та 17,4 % 9 класу.

Проаналізуємо отримані дані.

Кількісно, дослідження соціовалентності (міра включення у взаємостосунки) підлітків двох категорій, дозволяє побачити, що вони мають позитивну, негативну і амбівалентну соціовалентність, тільки в різному відсотковому співвідношенні. Отримані дані свідчать, що найбільша кількість досліджуваних, що мають позитивну соціовалентність, більшість в

групі підлітків із НР, а підлітків із ЗПР, які мають позитивну соціовалентність – меншість. Таким чином, підлітків з позитивною соціовалентністю можна охарактеризувати як дітей, які відчують потребу в спілкуванні з однолітками, побудові з ними продуктивних міжособистісних стосунків. Такі учні мають установку на задоволення цих потреб саме в тій групі, в якій вони знаходяться, їм цікаві однолітки, з якими вони спілкуються. Для них характерні широкі і активні комунікативні зв'язки, прагнення бути, як усі і бути з усіма. Опосередковано можна зробити висновок про привабливість такого колективу для підлітка з позитивною соціовалентністю.

Водночас, в експериментальних групах виявилися і підлітки із негативною соціовалентністю. Так, у підлітків із ЗПР негативну соціовалентність виявлено у 16,2 % дітей 7 класу та 14,3 % учнів 9 класу. Серед підлітків із НР отримані наступні результати: 13,8 % учнів (7 клас) і 11,3 % школярів (9 клас). Підлітки з негативною соціовалентністю відрізняються своєрідністю комунікативних зв'язків і поведінки: афективністю, агресивністю, розгальмованістю, мають негативні установки в спілкуванні і побудові міжособистісних стосунків з однокласниками.

Серед експериментальних груп найбільш високий відсоток амбівалентної (подвійної) соціовалентності виявлено в групі підлітків із ЗПР, у підлітків із НР – низький. Підлітки амбівалентною соціовалентністю характеризуються одночасним проявом і негативних, і позитивних стосунків до однолітків, їм властива певна дистанція при взаємодії з однолітками.

Підлітки, що мають негативну і амбівалентну соціовалентність, відчують низьку соціально-комунікативну потребу, для них типова мала включеність в міжособистісні стосунки у колективі однолітків.

Проаналізувавши отримані дані за показником «соціовалентність», можна простежити таку тенденцію: підлітки з НР володіють більшою мірою позитивною соціовалентністю, більшість підлітків із ЗПР мають подвійну, суперечливу соціовалентність. Тобто, більшість підлітків із ЗПР, на відміну

від підлітків із НР не відчують потреби в спілкуванні з однолітками, в побудові з ними продуктивних міжособистісних стосунків, мають негативні установки для перспективної побудови продуктивних міжособистісних стосунків з ними, що свідчить про недостатню сформованість афективного компонента міжособистісних стосунків.

Наступним критерієм сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків є рівень емоційного благополуччя групи, – дослідження якого дає можливість з'ясувати повноту структури групи, визначити показники групової взаємності, задоволення в спілкуванні, середній груповий показник усвідомлення дітьми свого положення в соціометричній структурі, групові показники «зоряності» та «ізолюваності» та рівень згуртованості групи.

Виявляючи переваги дітей в діловому та особистісному спілкуванні ми припускаємо, що перший вибір дитина віддає одноліткові, до якого відчуває найбільшу симпатію або, який є для неї найбільш авторитетним, а вибори другої і третьої міри привабливості відбивають менш сильні і значимі емоційні зв'язки. Взаємність симпатій – чинник надзвичайно істотний для емоційного благополуччя дитини, і іноді один взаємний вибір означає для неї більше, ніж декілька невзаємних.

В ході аналізу результатів дослідження ми використали шкалу статусних підгруп, запропоновану Я.Л. Коломенським, в якій було виділено:

- «зірки», – діти, які отримали максимальне число виборів;
- «популярні», – діти, які отримали середнє число виборів;
- «неприйняті», – діти, які мають мінімальну кількість виборів;
- «ізолювані» – не отримали жодного вибору.

Результати, отримані в ході обробки даних, представлені нами на *Рис. 2.2.*

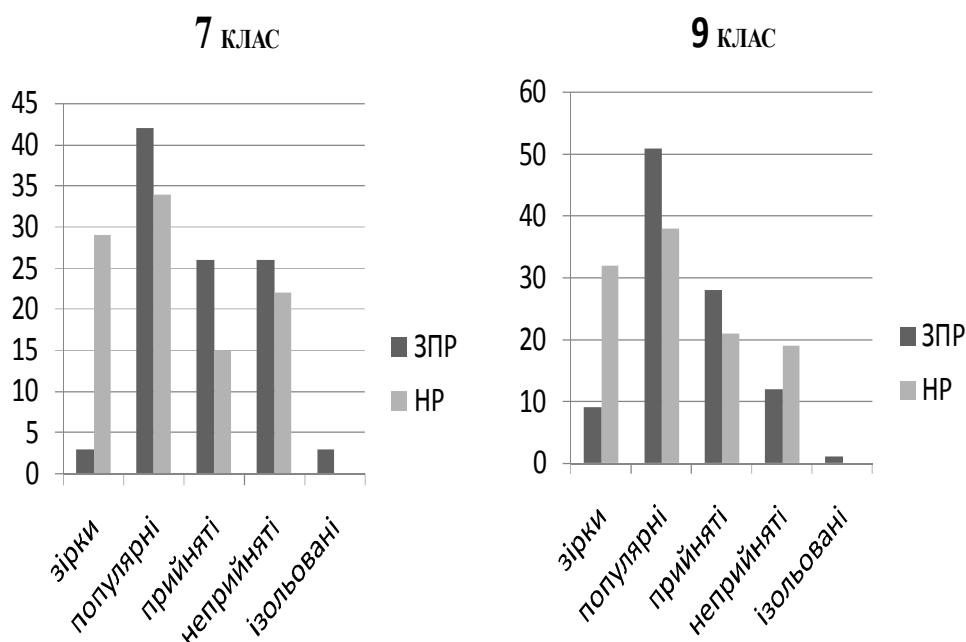


Рис. 2.2. Розподіл підлітків експериментальних груп за умовними статусними категоріями (у %)

Аналізуючи статусну структуру групи можна стверджувати, що підлітки розподілилися наступним чином: «зірки» – 3,3 % учнів із ЗПР (7 клас) і 8,9 % школярів із ЗПР (9 клас). Серед підлітків з нормальним розвитком: 28,3 % дітей (7 клас) та 31,2 % учнів (9 клас). Це підлітки, які отримали 4 і більше виборів і займають в групі лідерські позиції (посідають у групі позиції лідерів), у різних видах діяльності беруть на себе провідну роль.

До групи «популярних» увійшли – 41,4 % дітей (7 клас) та 50,6 % учнів (9 класу) серед підлітків із ЗПР. Школярів з НР було: 33,5 % учнів (7 клас), 37,8 % підлітків (9 клас). Це підлітки, які також займають сприятливе положення серед однолітків.

До групи «прийняті» віднесено – 25,7 % дітей із ЗПР (7 клас) та 28,2 % учнів із ЗПР (9 клас), водночас, в цій групі знаходяться 15,4 % учнів із НР (7 клас) та 20,3 % школярів з НР (9 клас). Це діти, які отримали 1 вибір.

Серед досліджуваних із ЗПР, до групи «неприйнятих» увійшло 26,1 % учнів 7 класу та 11,8 % школярів 9 класу, досліджуваних із НР було: 22,1 % учнів 7 класу та 9,9 % підлітків 9 класу. Це підлітки, які отримали переважну кількість негативних виборів.

У категорію «ізольованих» потрапили 3,5 % учнів із ЗПР (7 клас) та 0,5 % школярів із ЗПР (9 клас). Підлітків із НР було 0,7 % школярів 7 класу, та 0,8 % учнів 9 класу. Це підлітки, які не отримали жодного вибору: ні негативного, ні позитивного. Це дозволяє зробити висновок, що в цій групі є підлітки, якими, не цікавляться інші члени групи і не проявляють у ставленні до них ніякої активності.

При вивченні статусної структури досліджуваних в тих або інших групах було встановлено, що у високих соціометричних статусах знаходиться 63,2 % учнів (7 клас) та 65,4 % учнів (9 клас) від загальної кількості підлітків із НР; серед підлітків із ЗПР – 45,2 % дітей (7 клас) та 48,1 % школярів (9 клас). Такі отримані дані, свідчать про те, що більшість підлітків з НР, знаходяться в хорошому соціально-психологічному кліматі, сприятливому для їх особистісного розвитку. Вони отримують визнання з боку однолітків, їм дають позитивну оцінку оточуючі. Усе це, у свою чергу, формує у них позитивну самооцінку, заохочує інтенсивні і різноманітні контакти з однолітками та дорослими, допомагає будувати позитивні міжособистісні стосунки, що емоційно збагачують їх соціальне життя.

Більшість підлітків із ЗПР (54,8 % дітей – 7 клас та 51,9 % учнів – 9 клас), займають несприятливе положення в групі однолітків, знаходяться в несприятливій для їхнього розвитку соціальній ситуації. Природно, їх положення в мікросоціумі школи вважати повноцінним не можна, що не лише гальмує, але і спотворює їх розвиток. Дефіцит повноцінного спілкування з однолітками збіднює їхнє емоційне життя. Підлітки втрачають

можливість набувати особистого досвіду побудови і розвитку міжособистісних стосунків, нарощувати соціальну компетентність.

У цілому, за нашими даними, рівень емоційного благополуччя в групах підлітків із ЗПР нижчий, ніж у підлітків із НР. Це пояснюється тим, що, маючи потребу в міжособистісному спілкуванні, діти із ЗПР мають низьку зацікавленість у встановленні міжособистісних контактів. Ці всі дані вказують на незрілість емоційного компоненту структури міжособистісних процесів.

Подібні тенденції були виявлені і при визначенні взаємності соціометричних виборів (забезпечує індивідові задоволення стосунками з однолітками). Рівень взаємності може бути в якості показника зрілості взаємостосунків у групі, водночас, є показником як згуртованості, так і свідченням фактичної відокремленості групи на окремі пари, небажання контактувати з іншими однолітками. Ймовірно, саме цим пояснюються дані, отримані в нашому експерименті, де показник взаємності у підлітків із ЗПР склав 65,2 % учнів 7 класу та 63,1 % школярів 9 класу. У середньому вони робили 2 вибори. Це можна пояснити так, звикнувши спілкуватися з конкретним однолітком, підлітки ніби відкидали будь-яку можливість встановлення взаємостосунків з іншими членами групи. У групі досліджуваних із НР показник взаємності рівний: 40,9 % учнів (7 клас) та 37,8 % школярів (9 клас), в середньому ці діти робили 4 – 5 виборів. Цей показник вказує на хорошу психологічну сумісність підлітків, наявність розвинених, глибоких, дружніх, приятельських стосунків.

На основі співвідношення дітей, що мають взаємні вибори, до усіх досліджуваних груп, був вирахований показник задоволеності підлітків своїми взаємостосунками з однолітками: серед підлітків із ЗПР – він склав 32,5 % учнів 7 класу та 43 % школярів 9 класу, що значно нижче того ж показника у підлітків із НР – 54,3 % дітей (7 клас) та 68,2 % учнів (9 клас). Отримані дані підтверджують припущення про низький рівень соціальної спрямованості досліджуваних.

Наступним критерієм, за яким ми досліджували сформованість афективного компонента міжособистісних стосунків – мотивування виборів. Дослідження за цим критерієм дало можливість виявити особистісні якості, моральні еталони, ділові якості однолітків, які є найбільш значимі для підлітків із ЗПР та які визначають їх стосунки в групі дітей. Слід додати, що ряд дослідників підкреслюють наявність розбіжностей у підлітковому віці ідеальних і реальних мотивів поведінки. Ідеальні мотиви не завжди мають спонукальну силу.

В ході експерименту було виділено чотири типи мотивувань виборів. Причому у підлітків із ЗПР та у їх однолітків з НР, представлені типи мотивувань повністю збігалися.

I тип – вибори обґрунтовувалися загальним позитивним емоційним ставленням до однолітка, без достатнього усвідомлення цього ставлення.

II тип – вибори обґрунтовувалися позитивною якістю («красива», «дав списати», «добре малює»).

III тип – вибори обґрунтовувалися інтересом до спільної діяльності.

IV тип – вибори обґрунтовувалися дружніми стосунками.

На рисунку відбитий загальний розподіл словесних інтерпретацій вибору досліджуваних із ЗПР, порівняно з аналогічними даними підлітків з НР.

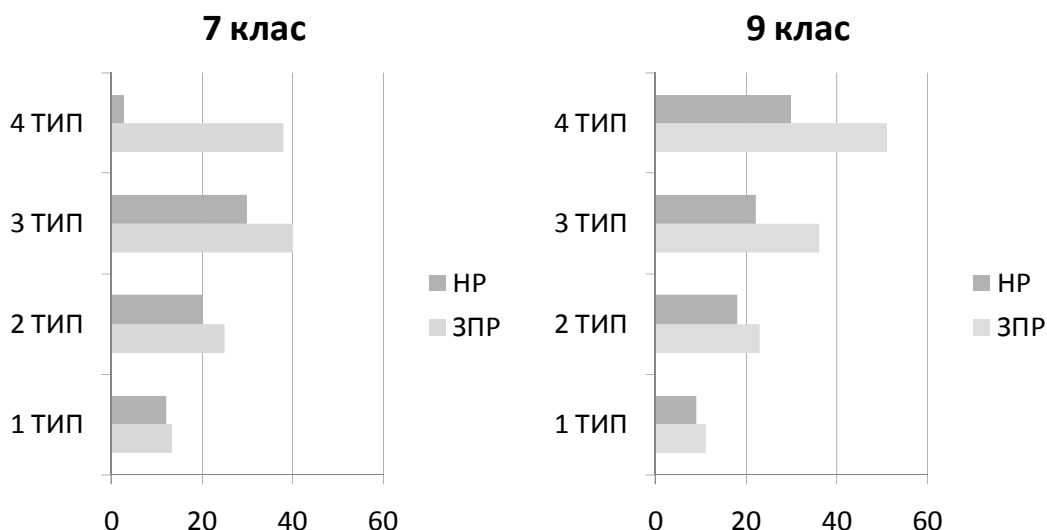


Рис. 2.3. Мотивування виборів підлітків експериментальних груп (у %)

Таким чином, мотивування І типу були найбільш нечисленними як у підлітків із ЗПР (12,7 % – 7 клас, 10,8 % – 9 клас), так і в однолітків з НР (11,3 % – 7 клас, 9,1 % – 9 клас)

24,4 % (7 клас) та 23,5 % (9 клас) всіх словесних інтерпретацій вибору досліджуваних з затримкою психічного розвитку та 26,7 % (7 клас), та 27,8 % (9 клас) у підлітків з нормальним розвитком, склали мотивування ІІ типу.

В залежності від характеру названих якостей однолітка вони були розділені на три види, в яких вибір обґрунтовувався: 1) зовнішніми якостями; 2) якостями, що забезпечують успішність діяльності; 3) моральними якостями.

Вибори, обґрунтовані зовнішніми якостями, дуже рідко зустрічалися і у підлітків із ЗПР. Цей факт може бути пояснений тим, що зовнішні якості найбільш значимі для дітей молодшого віку.

Якості, що забезпечують успішність діяльності, були важливі для підлітків із НР, і досліджуваних із ЗПР. Серед них в переважній кількості

випадків підлітки виділяли якості, що забезпечують успішність спільної діяльності. Велику увагу вони приділяли успіхам однолітків в образотворчій, музичній, конструктивній і навчальній діяльності. Досить часто досліджувані виділяли інтелектуальні здібності однолітка («багато знає історій», «добре відповідає на уроках»).

Моральні мотивування склали значну частину словесних інтерпретацій вибору II типу. Хоча для дітей із ЗПР вони виявилися менш значимими ніж для підлітків із НР.

Переважає кількість мотивувань III типу відносилася до спільної діяльності. Необхідно визначити, що вони склали серед підлітків із ЗПР найбільше число (40,1 % – 7 клас, 36,6 % – 9 клас), а у підлітків із НР 30,1 % – 7 клас та 32,9 % – 9 клас. Відповіді досліджуваних свідчать про те, що активним початком спільної діяльності виступає не окрема дитина – «я», «він», а колективний суб'єкт діяльності – «ми». Хоча зустрічалися і відповіді, де в центр спільної діяльності підліток ставив себе.

Ще помітніша різниця в наявності словесних інтерпретацій вибору IV типу. На відміну від дітей із НР, де ці мотивування склали найбільше число від усіх відповідей (31,9 % – 7 клас та 30,2 % – 9 клас), серед підлітків із ЗПР вони зустрічалися рідше (22,8 % – 7 клас та 39,1 % – 9 клас). При цьому у більшості випадків (53 % досліджуваних) не змогли розкрити хоча б окремими характеристиками сутність цього поняття, осмислити зміст своєї дружби, а їх відповіді носили узагальнений характер.

У ході дослідження була виявлена і диференціація взаємостосунків залежно від статі однолітків. Найбільш показовим стало співвідношення виборів, відданих одноліткам своєї та протилежної статі. І підлітки з НР (78,1 % школярів), і підлітки із ЗПР (60,4 % учнів) віддавали перевагу при соціометричних виборах дітям своєї статі. Більшість взаємних виборів також припадало на однолітків своєї статі (90,3 % учнів із НР, 85,4 % підлітків із ЗПР).

Таким чином, при збереженні загальних тенденцій, а саме переваги однолітків своєї статі, досліджувані продемонстрували рівень диференціації взаємостосунків в залежності від статі, характерний для дітей молодшого шкільного віку.

Відповідно до отриманих результатів дослідження, був з'ясований стан сформованості афективного компоненту у підлітків із ЗПР і із НР.

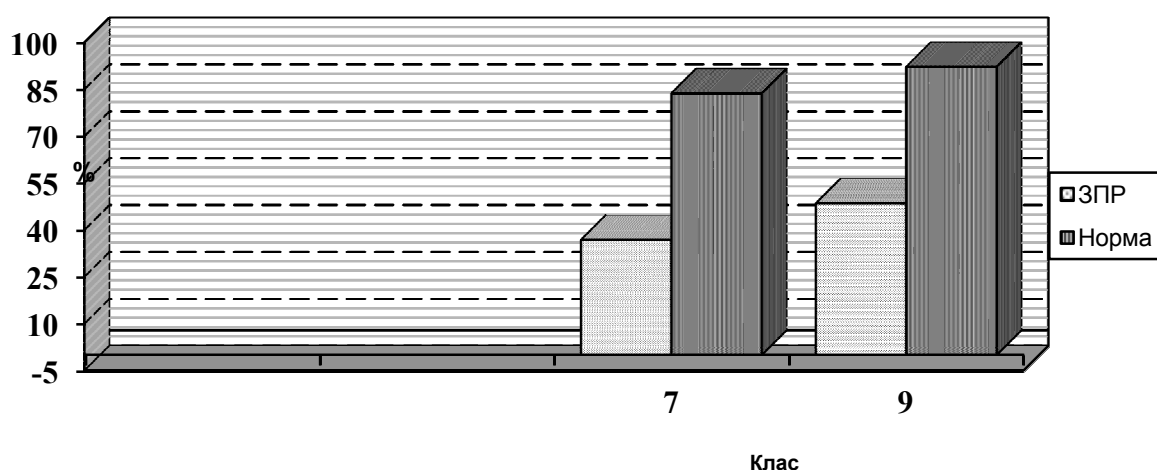


Рис.2.4. Сформованість афективного компонента у підлітків обох категорій (у %).

Отримані дані, щодо сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь сформованості афективного компонента, показують, що афективний компонент міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР знаходиться на дуже низькому рівні. Вміння вступати в міжособистісні контакти, взаємодіяти та прагнути до міжособистісного спілкування були виявлені лише у 32,4 % дітей 7-х класів. На відміну від них, у підлітків з НР дані вміння були виявлені у 86,7 % учнів. У 9 класах спостерігається дещо інші показники сформованості афективного компонента. Так, у дітей із ЗПР вміння вступати в міжособистісні контакти, взаємодіяти та вміння спілкуватися було виявлено у 47,5 % дітей, а у підлітків із НР – 94,3 % учнів,

що майже втричі більше, ніж у підлітків із ЗПР, що вказує на певну сформованість афективного компонента.

Це свідчить про те, що у підлітків із ЗПР переважають негативні прояви стосунків до однолітків, негативні установки у процесі спілкування та побудови міжособистісних стосунків з однокласниками.

Отже, отримані дані дослідження сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, свідчать про недостатню його сформованість.

Таким чином, спираючись на результати соціометричного дослідження, доходимо таких висновків:

Підлітки із ЗПР мають різну соціовалентність, так само, як і підлітки з НР. Дослідження виявило, що більшість підлітків із ЗПР мають подвійну, суперечливу соціовалентність, а підлітки з НР мають більшу міру позитивної соціовалентності.

Підлітки із ЗПР мають невисоку інтенсивність контактів (2 виборів), але досить високий рівень взаємності; серед підлітків із НР досить висока інтенсивність контактів (4 – 5 виборів), рівень взаємності – 41 %.

Було з'ясовано, що колективи підлітків із ЗПР як і колективи підлітків із НР, неоднорідні по своєму соціометричному статусу. У групах дітей виявлено такі соціометричні статуси: «зірки», «популярні», «прийняті», «ізолювані», «неприйняті».

Підлітки із ЗПР експериментальних груп розподілилися за тими ж статусними категоріями, що і підлітки з НР, але більший їх відсоток опинився у несприятливих соціальних статусах. На відміну від підлітків із ЗПР, більшість підлітків із НР знаходяться в сприятливішій соціально-психологічній ситуації розвитку.

Отже, результати соціометричного дослідження показали, що в цілому в групах підлітків із ЗПР простежуються ті ж самі основні тенденції розвитку взаємостосунків, що і в їх однолітків із НР. Разом з цим було виявлено ряд чинників, що вказують на виражену своєрідність афективного компоненту

міжособистісних стосунків, спотворення соціального розвитку. До них належать: низький рівень задоволення взаємостосунками; відповідність переважної кількості словесних інтерпретацій вибору нижчій віковій нормі; зниження показника диференціації взаємостосунків залежно від статі.

2.4. Особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР

Для вивчення стану сформованості когнітивного компоненту міжособистісних стосунків нами було використано методику «Ціннісних орієнтацій» М. Рокича та методику «Колірний тест стосунків» Є. Бажина, А. Еткінда.

З метою дослідження сформованості когнітивного компоненту міжособистісних стосунків були висунуті наступні критерії:

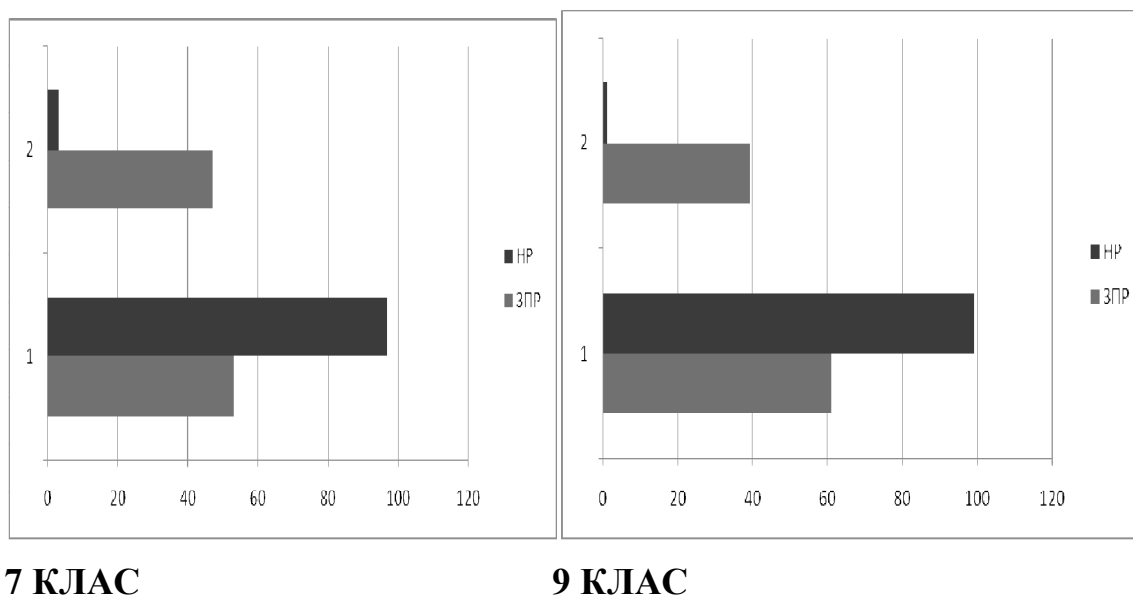
- 1) диференційованість уявлень про значимі якості людини,
- 2) ціннісні орієнтації підлітків,
- 3) взаємсприймання і взаєморозуміння дітьми один одного.

На третьому етапі констатувального експерименту ми з'ясували особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків за допомогою методики «Ціннісних орієнтацій». Аналізуючи відповіді дітей за цією методикою, ми враховували мотивування вибору підлітків із ЗПР якостей людини.

Диференційованість уявлень про якості людини є необхідним критерієм функціонування когнітивного компонента міжособистісних стосунків, він включає чітке визначення моральних, особистісних, ділових і зовнішніх якостей людини, з посиланням у процесі характеристики на себе чи конкретних людей – носіїв цих якостей. В результаті дослідження було з'ясовано, що: підлітки із ЗПР не всі здатні узагальнено оцінювати якості іншої людини, на відміну від дітей із НР, серед дітей із ЗПР – 53,8 % учнів (7 клас) та 61,2 % школярів (9 клас) демонструють здатність до узагальненого оцінювання якостей людини. В групі дітей із НР було: 96,8 % дітей (7 клас),

99 % школярів (9 клас), ці підлітки здатні до узагальненого оцінювання. Водночас, недеференційовано категоризували моральні якості людини 46,2 % підлітків із ЗПР (7 клас) та 38,8 % учнів із ЗПР (9 клас). Підлітки із НР продемонстрували інші результати: 3,2 % дітей (7 клас) і 1 % дітей (9 клас), тобто, підлітки із НР чітко диференціюють поняття «розумний» і «добре вчиться». В ході бесіди з підлітками з НР було з'ясовано, що для них «розумна людина» – це та людина, яка багато знає не лише навчальний матеріал, але й факти які в школі «не проходять», а для більшості підлітків із ЗПР, категорія «розумний» і «добре вчиться» – були тотожні.

Таким чином, переважна більшість підлітків із ЗПР не здатні до узагальненої та диференційованої категоризації моральних якостей людини, переважаючим типом їх категоризації є застосування недеференційованих суджень про якості іншої людини та пояснення однієї моральної якості через іншу. Це вказує на те, що у підлітків не сформовані поняття про моральні якості людини, що викликає занепокоєння, адже діти виявляються не здатними до пізнання іншої людини, і, як наслідок, – когнітивний компонент міжособистісних стосунків функціонує спотворено. Розглянемо отримані дані на *Рис. 2.5*.



- 1 – узагальненість і диференційованість уявлень про якості характеру людини;
 2 – застосування недиференційованих суджень про якості людини.

Рис. 2.5. Диференціація моральних якостей людини у підлітків обох категорій (у %)

Ці показники дозволяють говорити, що недорозвиток всіх психічних процесів призводить до труднощів на етапі категоризації моральних якостей людини, які у майбутньому будуть бар'єром у процесі спілкування підлітків із ЗПР з іншими людьми. Це вказує на те, що у дітей зазначеної категорії стан сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків відповідає рівню дітей молодшого шкільного віку з НР.

Наступним критерієм сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків було визначено – ціннісні орієнтації підлітків, за допомогою якого було з'ясовано, які цінності значимі для спільної діяльності і спілкування у підлітків із ЗПР.

Результати дослідження представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Порівняльний аналіз показників ціннісних орієнтацій підлітків із ЗПР та із НР (у %)

Ціннісні орієнтації	Підлітки з НР		Підлітки із ЗПР	
	7 клас	9 клас	7 клас	9 клас
добрий	15,1 %	18,2 %	18 %	7,7 %
веселий	18,7 %	19,1 %	5,6 %	6,9 %
красивий	9 %	5,8 %	19,9 %	21,2 %
сильний	9,9 %	7,9 %	20,1 %	19,8 %
розумний	14,8 %	16,4 %	8,4 %	11,7 %
здоровий	10,7 %	8,3 %	11,3 %	8,9 %
гарно вчиться	11,2 %	10,6 %	15,5 %	12,2 %
наявність хороших та вірних друзів	10,6 %	13,7 %	9,4 %	11,6 %

Аналізуючи результати дослідження можна констатувати, що для підлітків із ЗПР в ієрархії ціннісних орієнтацій упродовж усього шкільного віку переважають зовнішні критерії: «краса» (19,9 % учнів – 7 клас, 21,2 % школярів – 9 клас), «сила» (20,1% дітей – 7 клас, 19,8 % учнів – 9 клас). Це свідчить про низький рівень усвідомленості в оцінці значимих якостей особистості. На противагу їм, підліткам із НР зовнішні показники («краса» – 9 % підлітків – 7 клас, 5,8 % учнів – 9 клас), є менш цінними у колективі.

Для дітей із ЗПР характерна значущість такої якості як «добре вчиться» (15,5 % однолітків – 7 клас, 12,2 % дітей – 9 клас). Цей критерій набагато простіше оцінити, оскільки він має реальне підкріплення у вигляді оцінки. А у підлітків із НР «хороше навчання» займає тільки четверте місце в оцінній ієрархії (11,2 % підлітків – 7 клас, 10,6 % школярів – 9 клас). Підлітки з НР особливо цінують таку якість, як «розум» (14,8 % учнів – 7 клас, 16,4 % дітей – 9 клас) , а у підлітків із ЗПР цю якість мають – (8,4 % підлітків – 7 клас, 11,7 % однолітків – 9 клас).

Моральні орієнтації займають четверту позицію (9,8% дітей – 7 клас, 7,7% учнів – 9 клас) в системі ціннісних орієнтації учнів із ЗПР. У підлітків із НР (15,1 % – 7 клас, 18,2 % – 9 клас) випадків важлива категорія «добрий». Школярі включають в це поняття позитивну моральну оцінку («не жадібний», «завжди допоможе»).

Важливе значення підлітки із НР надають якості «веселий» (18,7 % – 7 клас, 19,1 % – 9 клас). Діти включають у це поняття життєрадісність, оптимізм. Ці цінності значимі для спільної діяльності і спілкування у підлітків. А у підлітків із ЗПР ця якість знаходиться на останньому місці.

Для підлітків із НР у хлопчиків при оцінці однолітка істотною є категорія «сила» (9,9% дітей – 7 клас, 7,9% школярів – 9 клас), для дівчаток цей параметр неактуальний, на відміну від такої категорія як «здоров'я» (8,3 % підлітків – 7 клас, 6,1 % однолітків – 9 клас), хлопчики віддали йому перевагу (2,4 %учнів – 7 клас та 2,2 % юнаків – 9 клас випадків).

Категорія «наявність хороших і вірних друзів» більш значима для підлітків із НР, ніж для підлітків із ЗПР. Це обумовлено тим, що у підлітків із ЗПР значно звужені комунікативні зв'язки, вони перебувають у доволі вузькій групі однолітків. Як наслідок, вони не можуть надати перевагу цій категорії, це призводить до знецінення ровесників і сприяє витісненню такої цінності на другий план. Водночас для підлітків із НР характерне широке коло спілкування, свобода у виборі партнерів, тому й категорія наявності хороших і вірних друзів дуже значима і займає друге місце в ієрархії цінностей.

Таким чином, переважна більшість підлітків із ЗПР не здатні до диференційованої категоризації якостей людини та оцінки її значимих якостей. Це вказує на те, що у підлітків не сформовані поняття про якість людини, що викликає занепокоєння, адже діти виявляються не здатними до пізнання іншої людини, і, як наслідок, – когнітивний компонент міжособистісних стосунків розвинений на низькому рівні.

Наступний критерій сформованості когнітивного компонента – взаємospриймання та взаєморозуміння дітьми один одного – дає можливість з'ясувати взаємооцінки підлітків. Характеристика взаємнооцінок дітей є, як ми вважаємо, важливим аспектом структури міжособистісних стосунків, і, разом з характеристикою реального спілкування і системою обраних стосунків, сприяє відтворенню конкретної картини міжособистісних стосунків, що існують у віковій групі підлітків із ЗПР. «Колірний тест стосунків» дозволив нам виділити особистісно значимі критерії у системі міжособистісного спілкування.

Через обмеження досвіду спілкування, діти із ЗПР дещо пізніше, ніж їхні однолітки з нормальним розвитком, розуміють сутність дружніх стосунків, мають труднощі вербального виділення серед багатьох позитивних якостей людини саме тих, які характеризують їх як хорошого друга.

Інтерпретуючи емоційно-особистісні значення кожної кольорової асоціації, ми склали уявлення про змістовні особливості взаємостосунків.

Так, з поняттям «друг» діти із ЗПР зв'язують червоний, синій, жовтий кольори. Ці кольори відповідають таким особистим якостям як чесність, справедливість, доброта, чуйність, привабливість, упевненість, сила, відкритість, товариськість. Також цінуються такі якості як сумлінність, поступливість, терплячість (синій, коричневий кольори). З поняттям «недруг» зв'язують – чорний, сірий, фіолетовий, що відповідає таким поняттям як непривабливості, упертості, замкнутості, несправедливості.

Результати дослідження показали, що найбільш значимі якості при виборі партнера зі спільної діяльності - це чуйність, доброзичливість, (17,1 % дітей – 7 клас, 20,3 % учнів – 9 клас), чесність, справедливість, (11,8 % однолітків – 7 клас, 14,9 % школярів – 9 клас), самостійність (9,4 % підлітків – 7 клас, 10,7 % учнів – 9 клас), відкритість, енергійність (5,2 % дітей – 7 клас, 8,6 % підлітків – 9 клас). Найнепопулярніші якості серед дітей із ЗПР – непривабливість, поступливість (23,8 % дітей – 7 клас, 22,2 % однолітків – 9 клас), невпевненість, несамотійність (22,4% школярів – 7 клас, 14,1 % підлітків – 9 клас), важливі такі характеристики як замкнутість, егоїстичність, ворожість (10,3 % – 7 клас, 9,2 % – 9 клас).

У дітей із НР простежується така ж структура ціннісних орієнтації, як і у школярів із ЗПР. Як показали результати дослідження, в оцінці «недруга» діти більш однотайні у виборі таких якостей як упертість, замкнутість, егоїстичність, ворожість, нетовариськість (47,2 % дітей – 7 клас, 50,8 % учнів – 9 клас).

Характеристики стосунків, отримані за цим тестом, позитивно корелюють і з їх вербальною оцінкою у досліджуваних.

Вербальна оцінка відбиває усвідомлюваний рівень стосунків, а колірні асоціації – несвідомий.

Аналізуючи отримані дані проведеного дослідження ми можемо констатувати, що у дітей із ЗПР за результатами вербального тесту, домінуюче положення займають саме зовнішні критерії, які найлегше оцінити за видимими проявами. У дітей з НР ціннісними орієнтаціями є

категорії, пов'язані з морально-етичними характеристиками. Зовнішні критерії займають останні позиції.

Відповідно до отриманих результатів дослідження, був з'ясований стан сформованості когнітивного компонента у підлітків із ЗПР і із НР (Рис. 2.6.).

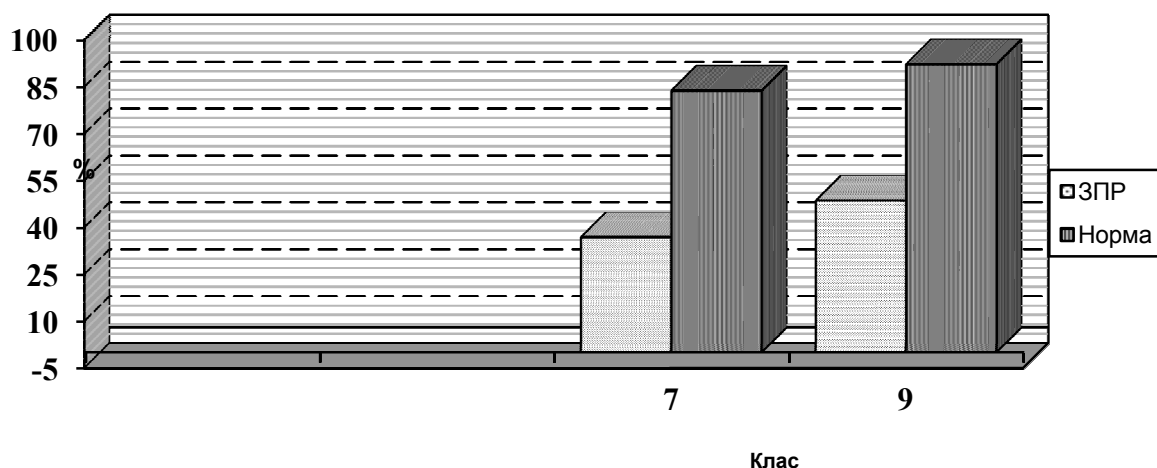


Рис.2.6. Сформованість когнітивного компонента у підлітків обох категорій (у %).

Отримані дані щодо сформованості когнітивного компоненту міжособистісних стосунків, показують, що у підлітків із ЗПР цей компонент знаходиться на дуже низькому рівні. Вміння диференціювати якості людини, уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи, прагнення до взаєморозуміння і взаємоприймання дітьми один одного, були виявлені лише у 28,4 % дітей 7-х класів. На відміну від них, у підлітків із НР дані вміння були виявлені у 81,7 %. У дітей 9 класів спостерігаються вміння диференціювати якості людини, уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи, прагнення до взаєморозуміння і взаємоприймання дітьми один одного – у 41,3 %, а у підлітків із НР – у 94,1 % учнів. Тобто, показники, які виявили школярі із НР майже втричі рази більші, ніж у підлітків з ЗПР, що вказує на сформованість когнітивного

компонента у цих дітей, а у підлітків із ЗПР не сформовані поняття про якості людини.

Отже, підсумовуючи отримані дані щодо сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, можна свідчити про недостатню його сформованість.

Водночас, слід відзначити, що структура когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР не відповідає віковим нормам розробленим деякими дослідниками [112; 138; 157; 164]. Як свідчать отримані дані експериментального дослідження, стан сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР відповідає рівню дітей молодшого шкільного віку із НР. Тобто, виявлені нами в структурі когнітивного компонента особливості категоризації моральних якостей людини в нормі онтогенезу притаманні дітям молодшого шкільного віку.

Таким чином, узагальнюючи кількісні і якісні характеристики сформованості когнітивного компоненту міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, можна засвідчити його несформованість, що виявляється у нездатності до диференційованої категоризації якостей людини та оцінці значимих якостей людини, несформованості поняття про якості людини.

Таким чином, аналіз даних констатувального дослідження дає підстави дійти висновку про неблагополуччя в особистісному розвитку і міжособистісних стосунках підлітків із ЗПР. Вони відчувають себе незахищеними, для них характерна емоційна тривога і тому знаходяться в підвищеній залежності від оточення. Наявність глибокої своєрідності емоційно-вольового і особистісного розвитку значною мірою визначає низький рівень сформованості когнітивного компоненту міжособистісних стосунків, будучи однією з причин малої соціальної активності і низького рівня соціальної адаптації дітей цієї категорії.

2.5. Рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

На основі результатів трьох етапів констатувального дослідження було виділено рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Основними критеріями рівнів сформованості міжособистісних стосунків був ступінь сформованості вмінь:

- налагодження міжособистісних контактів;
- налагодження спільної діяльності;
- прагнення до взаємодії;
- прагнення до встановлення міжособистісних контактів;
- прагнення до міжособистісного спілкування;
- здатність до диференціації якостей людини;
- уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи;
- прагнення до взаємоприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Було виділено чотири рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР: низький – перший рівень, середній – другий рівень. Достатній – третій рівень, високий – четвертий рівень. У чистому вигляді рівні сформованості міжособистісних стосунків в учнів спостерігалися дуже рідко.

Розглянемо їх детальніше.

Перший рівень

Перший рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків властивий дітям, у яких під час здійснення контактів переважає негативне ставлення до однолітка. У спілкуванні з однолітками вони відзначаються пасивно-байдужим ставленням, не проявляють інтересу до ровесника, їхня увага спрямована, головним чином, на дорослого. У поведінковому компоненті міжособистісних стосунків визначальним є підлеглий тип

поведінки, що продукує майже повну відсутність самостійного прагнення до встановлення контактів з однолітками, байдужість до спроб інших дітей залучити їх до спільної діяльності.

Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризується перевагою негативного прояву стосунків до однолітків, перевагою негативних установок у процесі спілкування та побудові міжособистісних стосунків з однокласниками. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – низький, це пояснюється тим, що, маючи потребу в міжособистісному спілкуванні, діти мають низьку зацікавленість у встановленні міжособистісних контактів. Структура міжособистісних взаємодій дитини визначається низькими оцінками за показниками: бажання взаємодіяти, прагнення встановлювати міжособистісні контакти, бажання спілкуватись, й високим рівнем конфліктності, закритості й відгородженості.

У процесі категоризації моральних якостей людини діти не можуть їх пояснити та чітко визначити, для більшості дітей є характерним пояснення однієї якості через іншу. Рівень показників диференційованості уявлень про якість людини та оцінка значимих якостей, цих підлітків, є низьким, адже вони не усвідомлюють значимий зміст якостей, що свідчить про існуюче неблагополуччя в особистісному розвитку та неможливість усвідомлювати цінність іншої людини, що, в свою чергу, вказує на не сформовані поняття про якість людини.

Другий рівень

Другий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків властивий дітям, у яких під час здійснення міжособистісних контактів переважає негативне ставлення до однолітка. У поведінковому компоненті їхніх міжособистісних стосунків визначальним є домінантний тип поведінки. У спільній діяльності вони постійно прагнуть нав'язати свою думку. Таких однолітків не приймають до спільної діяльності, якщо сама дитина не

проявля ініціативу. Інтерес до взаємодії характеризується нестійкістю, швидким згасанням.

Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують проявом негативних стосунків до однолітків. Їм властива певна дистанція при взаємодії. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – середній, це пояснюється тим, що цим підліткам бракує повноцінного спілкування з однолітками. Структура міжособистісних взаємодій дитини визначається середніми оцінками за показниками: бажання взаємодіяти, прагнення встановлювати міжособистісні контакти, бажання спілкуватись й достатньо високим рівнем конфліктності, закритості й відгородженості.

У процесі категоризації моральних якостей людини діти не можуть їх пояснити та чітко визначити, у більшості дітей спостерігається їх недеференційоване визначення. Рівень показника оцінки значимих якостей, цих підлітків є середній, адже вони не до кінця здатні узагальнено оцінювати якості іншої людини.

Третій рівень

Третій рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків властивий дітям, у яких під час здійснення міжособистісних контактів переважає позитивне ставлення до однолітка. У спілкуванні з однолітками їм властивий підлеглий тип поведінки, вони не стають ініціаторами спільної діяльності, але із задоволенням приймають будь-яку пропозицію до взаємодії. Підлітки погоджуються знаходитися в підлеглому становищі, якщо звичайно таке становище не обмежують повністю їх самостійності у діях. Вони вміють йти на компроміс, виключаючи конфлікти. Тривалість їх взаємодій є більш стійкою.

Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують проявом і негативних, і позитивних стосунків до однолітків, переважанням достатньо позитивних установок у процесі спілкування. Вони відчують потребу в спілкуванні з однолітками. Рівень

емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – достатній, це пояснюється тим, що ці підлітки задоволені стосунками з однолітками. Структура міжособистісних взаємодій дитини визначається достатніми оцінками за показниками: бажання взаємодіяти, прагнення встановлювати міжособистісні контакти, бажання спілкуватись, й середнім рівнем конфліктності, закритості й відгородженості.

У процесі категоризації діти визначають значимі якості людини, з покликанням у процесі характеристики на себе чи конкретних людей – носіїв цих якостей. Цим дітям притаманний достатній рівень диференційованості уявлень про якості людини та оцінки значимих якостей.

Четвертий рівень

Четвертий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків властивий дітям, у яких при здійсненні міжособистісних контактів переважає позитивне ставлення до однолітка. У спілкуванні з однолітками ці діти легко контактують з усіма членами групи, не демонструючи при цьому особливого ставлення до тих чи інших однолітків. Вони є найбільш активні в спільній діяльності, частіше за інших виступають організаторами спілкування, спільної діяльності. Їх стосунки з однолітками складаються вдало. Конфлікти виникають рідко, взаємодія з дітьми носить тривалий, спокійний характер. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують проявом позитивних стосунків до однолітків, переважанням позитивних установок в процесі спілкування, побудові позитивних міжособистісних стосунків. Цим підліткам цікаві однолітки, з якими вони спілкуються. Для них характерні широкі і активні комунікативні зв'язки. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – високий, це пояснюється тим, що ці підлітки мають зрілі взаємостосунки в групі та задоволені ними. Структура міжособистісних взаємодій дитини визначається високими оцінками за показниками: бажання взаємодіяти, прагнення встановлювати міжособистісні контакти, бажання спілкуватись, й низьким рівнем конфліктності, закритості й відгородженості.

У процесі категоризації діти узагальнено та диференційовано уявляють якості характеру людини, вони чітко визначають значимі якості людини, покликаючись на себе чи конкретних людей - носіїв цих якостей. Цим дітям притаманний високий рівень диференційованості уявлень про якості людини, що є важливим механізмом формування самосвідомості, і водночас механізмом розуміння іншої людини. Ці підлітки чітко усвідомлюють значимий зміст якостей та цінності іншої людини.

Відповідно до розроблених рівнів, стан сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР 7–9 класів та у підлітків із НР 7–9 класів виглядає таким чином:

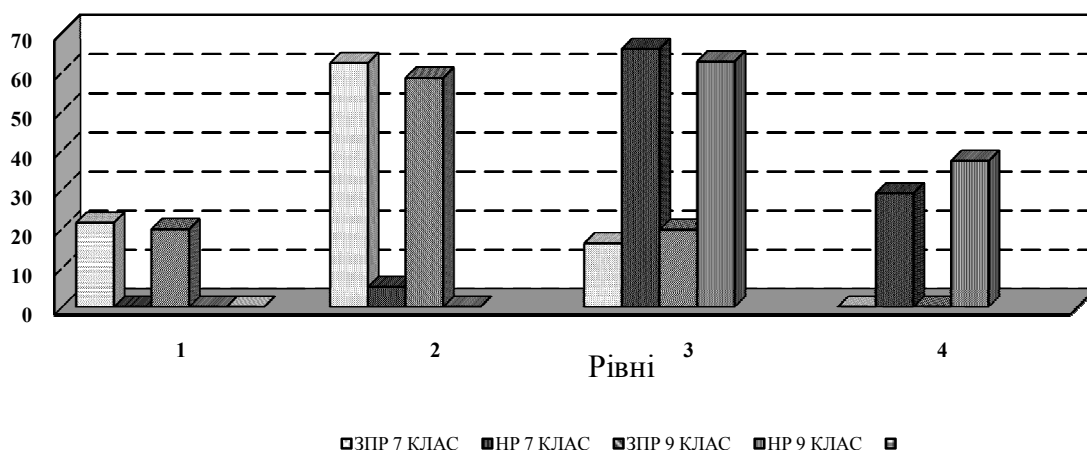


Рис. 2.7. Рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР та НР 7-9-х класів (у %)

Перший рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків було виявлено у 21,5 % учнів із ЗПР 7 класу та 19,8 % – 9 класу (для порівняння – 0 % учнів із НР 7 – 9 класів).

Діти під час встановлення міжособистісних контактів не проявляють інтересу до ровесника, байдужі до спільної діяльності. У них майже відсутнє самостійне прагнення до встановлення контактів з однолітками. Не вміють чітко категоризувати моральні якості людини, не усвідомлюють значимий зміст якостей та не можуть усвідомити цінність іншої людини. В них майже не сформовані поняття про якості людини. Стосунки з однолітками

характеризуються негативними проявами, конфліктністю. Вони мають низьке зацікавлення у встановленні міжособистісних контактів.

Підлітків, які знаходяться на такому рівні, можна вважати неготовими до встановлення міжособистісних стосунків, водночас, мають низький рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

Другий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків було виявлено у 62,3 % учнів 7 класу та 58,5 % – 9 класу із ЗПР, для порівняння – 5,1 % учнів 7 класу та 0 % – 9 класу із НР.

Діти під час встановлення міжособистісних контактів хоча і проявляють інтерес до ровесника, та він характеризується нестійкістю, швидким згасанням. У спільній діяльності підлітки постійно прагнуть нав'язати свою думку. Не до кінця можуть пояснити та чітко визначити моральні якості людини. Вони не до кінця здатні узагальнено оцінювати якості іншої людини. Стосунки з однолітками характеризуються негативними проявами, конфліктністю, агресивністю. Цим підліткам бракує повноцінного спілкування з однолітками.

У підлітків, які знаходяться на цьому рівні, зафіксовано середній рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

Третій рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків було виявлено у 16,2 % учнів 7 класу та 21,7 % – 9 класу із ЗПР, для порівняння – 65,9 % учнів 7 класу та 62,7 % – 9 класу із НР.

Діти під час встановлення міжособистісних контактів проявляють інтерес до ровесника, позитивно ставляться до нього. Вони не стають ініціаторами спільної діяльності, але із задоволенням приймають будь-яку пропозицію до взаємодії. Підлітки вміють йти на компроміс, уникаючи конфліктів. Школярі визначають значимі якості людини, вміють їх категоризувати узагальнено та диференційовано. Стосунки з однолітками характеризуються переважанням достатньо позитивних установок в процесі спілкування. Вони відчують потребу в спілкуванні з однолітками. Ці підлітки задоволені стосунками з однолітками.

Підлітків, які знаходяться на такому рівні, можна вважати готовими до встановлення міжособистісних стосунків. Вони мають достатній рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

Четвертий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків було виявлено 0 % учнів 7 класу та 9 класу із ЗПР, для порівняння – 29 % учнів 7 класу та 37,3 % – 9 класу із НР.

Діти, під час встановлення міжособистісних контактів зацікавлені ровесником, позитивно ставляться до нього. Школярі легко вступають в контакт з усіма членами групи, найбільш активні в спільній діяльності, частіше за інших виступають організаторами спілкування, спільної діяльності, конфліктують рідко. Взаємодія з дітьми носить тривалий, спокійний характер. Учні даного рівня, визначають значимі якості людини, вміють їх категоризувати узагальнено та диференційовано. Чітко усвідомлюють цінності іншої людини. Стосунки з однолітками характеризуються переважанням позитивних установок в процесі спілкування, побудові позитивних міжособистісних стосунків. Цим підліткам цікаві однолітки, з якими вони спілкуються. Для них характерні широкі і активні комунікативні зв'язки. Підлітки мають зрілі взаємостосунки в групі та задоволені ними.

Підлітки, які знаходяться на такому рівні, є готовими до встановлення міжособистісних стосунків. Вони мають високий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

Таким чином, переважна більшість підлітків із ЗПР 7 класу і 9 класу показали 1-й та 2-й рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків. Це свідчить про те, що ці діти не здатні до побудови продуктивних міжособистісних стосунків.

Водночас підлітки із НР 7 класу і 9 класу показали переважно 3-й та 4-й рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків. Діти даної категорії переважно продемонстрували високий і достатній рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків, а це в свою чергу,

свідчить про те, що ці діти здатні до побудови продуктивних міжособистісних стосунків.

З метою проведення статистичної обробки отриманих результатів, показники сформованості у підлітків компонентів міжособистісних стосунків, визначалися в балах. Показники поведінкового компонента – 25 балів, показники афективного компонента – 25 балів, показники когнітивного компонента – 25 балів.

У результаті статистичної обробки були достовірно зафіксовані розбіжності у сформованості компонентів у підлітків із ЗПР і НР та статистично встановлений зв'язок між компонентами міжособистісних стосунків за допомогою лінійного кореляційного аналізу (r_{xy} Пірсона). Значення « r » визначає ступінь взаємозв'язку між заданими показниками. Це значення може змінюватися від « -1 » до « $+1$ ». Чим ближче значення до « $+1$ », тим вищий взаємозв'язок між заданими компонентами.

Таким чином, аналіз отриманих результатів встановив, що у підлітків із НР провідну роль у процесі міжособистісних стосунків відіграє сформованість їх компонентів (від $r = 0,89$ до $r = 0,95$) (див. Додаток **Б.2**). У підлітків із ЗПР взаємозв'язок між компонентами міжособистісних стосунків дуже слабкий (від $r = 0,19$ до $0,25$) (див. Додаток **Б.1**). При $p \leq 0,05$.

Відповідно до отриманих результатів, взаємозв'язок між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР 9 класу та підлітків з НР 9 класу виглядає таким чином.

Взаємозв'язок між когнітивним і афективним компонентом міжособистісних стосунків у підлітків з НР ($r = 0,95$) вказує на існування залежності між вмінням категоризувати моральні якості, оцінювати значимі якості людини, яка визначає позитивне ставлення до іншої людини, що у свою чергу залежить від високого рівня розвитку міжособистісних взаємодій. На відміну від дітей із НР підлітки із ЗПР показали середній взаємозв'язок

між когнітивним і поведінковим компонентом міжособистісних стосунків – $r = 0,23$. Це свідчить про те, що вміння взаємодіяти, встановлювати міжособистісні контакти у підлітків із ЗПР визначаються низьким рівнем розвитку міжособистісних взаємодій.

Найнижчим у підлітків із ЗПР виявився показник взаємозв'язку між афективним і поведінковим компонентом міжособистісних стосунків ($r = 0,19$), показник є статистично значущим, що про те, що для цих дітей достатньо складним завданням у процесі взаємодій є встановлення міжособистісного спілкування, міжособистісних контактів.

На відміну від підлітків із ЗПР, їх однолітки із НР отримали такий показник взаємозв'язку між афективним і поведінковим компонентом міжособистісних стосунків ($r = 0,91$), що вказує на достатньо високий рівень взаємодій між ними. Тобто ці діти у процесі взаємодії встановлюють міжособистісні контакти, прагнуть до міжособистісного спілкування.

Отримані результати можна інтерпретувати наступним чином: низький рівень взаємодії, нездатність до оцінювання якостей людини, низька потреба в міжособистісному спілкуванні та встановленні міжособистісних контактів негативно впливають на формування міжособистісних стосунків.

Аналіз значущості міжгрупових розбіжностей підлітків, що нормально розвиваються і дітей із ЗПР за t -критерієм Стьюдента показав високий ступінь міжгрупових відмінностей (обчислення t -критерія Стьюдента відбувалося за формулою: $t = (E_x - E_y) / S(mx - my)$, де E_x і E_y – середні арифметичні вибірок; $S(mx - my)$ – стандартна похибка розбіжностей середніх двох вибірок). Найбільш чіткі відмінності в діяльності дітей із ЗПР та дітей із НР виявлялися на певних етапах міжособистісних стосунків в процесі взаємодії (див. Додаток **Б.3**). Виявлені відмінності між двома групами (ЗПР і НР) статистично значущі (при t табл. = 1,98): соціальна спрямованість на однолітка ($t = 4,3$ при $p \leq 0,05$), вирішення конфліктних

ситуацій ($t = 5,12$ при $p \leq 0,05$), тривалість взаємодій ($t = 4,7$ при $p \leq 0,05$).

Таким чином, результати встановлені статистичним шляхом підтвердили результати, отримані в процесі констатувального дослідження, й дозволяють стверджувати, що у підлітків із ЗПР міжособистісні стосунки сформовані недостатньо, низький стан сформованості компонентів міжособистісних стосунків призводить до значних труднощів, які виникають під час взаємодії один з одним.

Матеріали проведеного констатувального експерименту дозволяють дійти таких висновків.

Сформованість компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР і НР забезпечує успішність взаємодій з іншими людьми.

Результати дослідження доводять, що підлітки із ЗПР у переважній більшості виявилися неспроможними взаємодіяти та будувати продуктивні стосунки, оскільки, у них недостатньо сформовані компоненти міжособистісних стосунків. Водночас, особливості психічного розвитку, навчально-пізнавальної діяльності підлітків із ЗПР свідчать про несформованість, сприймання, мотивації, самосвідомості, вольових зусиль, які є необхідними для здійснення міжособистісних контактів.

Саме тому підлітки з низьким і середнім рівнем сформованості компонентів міжособистісних стосунків під час встановлення міжособистісних контактів не проявляють інтересу до ровесника, байдужі до спільної діяльності; не здатні диференційовано категоризувати значимі якості людини, у них не спрацьовує позитивне самоусвідомлення і усвідомлення іншого; не здатні позитивно ставитися до однолітків, і що особливо важливо – встановлювати міжособистісні стосунки з ними.

Таким чином, результати констатувального дослідження засвідчили, що у підлітків із ЗПР міжособистісні стосунки в шкільній групі сформовані недостатньо. Основними причинами недорозвитку міжособистісних стосунків слід вважати: відсутнє усвідомлення себе та іншої людини, що

свідчить про низький рівень цінності іншої людини для підлітків із ЗПР; переважання домінантних форм поведінки з негативним ставленням до однолітка зі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою в спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей; високим рівнем конфліктності, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері; низьким рівнем взаємодій з оточуючими, низьким рівнем розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, недосконалістю комунікативних засобів здійснення контактів; нездатність до диференційованої категоризації якостей людини та оцінці значимих якостей людини. Низький стан міжособистісних стосунків призводить до ускладнення процесу соціальної адаптації дитини, яка закономірно впливає на становлення особистості із ЗПР.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Підсумок результатів експериментального дослідження проблеми міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР дозволяє дійти таких висновків.

1. У процесі констатувального дослідження було з'ясовано, що у підлітків із ЗПР міжособистісні стосунки не сформовані. Функціонування компонентів міжособистісних стосунків (поведінкового, афективного, когнітивного) відбувається своєрідно та із затримкою внаслідок несформованості: сприймання, мотивації, самосвідомості, вольових зусиль, які є необхідними для здійснення міжособистісних контактів.

2. Експериментально встановлено особливості міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Поведінковий компонент, який передбачає соціальну спрямованість на однолітків, тривалість взаємодій, характеризується низькою особливостей: переважання домінантних форм поведінки з негативним ставленням до ровесника зі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою в спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей;

високим рівнем конфліктності, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері; низьким рівнем взаємодій з оточенням, низьким рівнем розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, недосконалістю комунікативних засобів здійснення контактів. Поряд з цим, у підлітків із ЗПР спостерігається підвищена виснажуваність всіх психічних процесів, що виражається в низькій працездатності та підвищеній втомлюваності в процесі міжособистісних контактів та взаємодій.

3. З'ясовано, що афективний компонент міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР характеризується одночасним проявом і позитивних, і негативних стосунків до однолітків, низькою соціально-комунікативною потребою та включеністю у взаємодію в колективі однолітків; низькою зацікавленістю у встановленні міжособистісних контактів. Структура міжособистісних взаємодій дитини визначається низькими оцінками за показниками: бажання взаємодіяти, прагнення встановлювати міжособистісні контакти, бажання спілкуватись, й високим рівнем конфліктності, закритості й відгородженості.

4. З'ясовано, що нездатність до диференційованої категоризації та оцінки значимих якостей людини є однією із специфічних особливостей когнітивного компонента міжособистісних стосунків. Переважаючим типом категоризації є застосування недеференційованих суджень про якості іншої людини та пояснення однієї моральної якості через іншу (труднощі на етапі категоризації перш за все пов'язані з недорозвитком мисленнєвої діяльності, пам'яті та уявлень). Відсутність усвідомлення себе та іншої людини спричиняє значні труднощі у спілкуванні підлітків із ЗПР, що свідчить про низький рівень цінності іншої людини для підлітків із ЗПР.

4. На основі результатів констатувального дослідження було виділено чотири рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. З'ясовано, що переважна більшість підлітків із ЗПР 7 класу (21,5 %) і 9 класу (19,8 %) показали низький рівень та (62,3 %) дітей 7 класу

та (58,5 %) учнів 9 класу показали середній рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків. Це свідчить про нездатність цих учнів до побудови продуктивних міжособистісних стосунків і виявляється у несформованості потреби в спілкуванні з однолітком і дорослим, невмінні чітко категоризувати моральні якості людини, переважанні негативних установок у процесі спілкування, не зацікавленості у взаємодії з однолітком, байдужості до спільної діяльності; у них не спрацьовує позитивне самоусвідомлення і усвідомлення іншого; не здатності позитивно ставитися до однолітків, і що особливо важливо – встановлювати міжособистісні стосунки з ними, низькому й середньому рівнях сформованості міжособистісної взаємодії. Водночас підлітки із НР 7 класу (65,9 %) і школярі 9 класу (62,7 %) показали переважно достатній рівень та (29 %) учнів 7 класу і (37 %) дітей 9 класу показали високий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

5. Отже, становлення поведінкового, афективного та когнітивного компонентів міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР в шкільній групі відбувається з певними особливостями та затримкою. Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи з формування компонентів міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР, які будуть розвивати наступні уміння:

- здійснювати міжособистісні контакти;
- здійснювати спільну діяльність;
- здійснювати взаємодію;
- встановлювати міжособистісні контакти;
- диференціювати якості людини;
- уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи;
- взаємосприймати і взаєморозуміти дітьми один одного.

Матеріали другого розділу висвітлені у статтях автора [15], [16], [17], [18].

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Теоретичне обґрунтування формувального експерименту

У ході констатувального експерименту було з'ясовано, що підлітки із ЗПР мають різний рівень сформованості міжособистісних стосунків. Діагностовано особливості несформованості міжособистісних стосунків, а саме: переважання домінантних форм поведінки з негативним ставленням до ровесника у процесі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою в спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей; високим рівнем конфліктності, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері; низький рівень взаємодій з оточуючим, низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, недосконалість комунікативних засобів здійснення контактів. Особливості, зазначені вище, негативно відбиваються на становленні міжособистісних стосунків та міжособистісної взаємодії у підлітків із ЗПР.

Таким чином, розробка формувальної методики, спрямованої на розвиток поведінкового, афективного та когнітивного компонентів міжособистісних стосунків, позитивно відіб'ється на становленні цього процесу у підлітків із ЗПР.

В підґрунтя розробки методики формувального етапу дослідження покладено основні теоретичні положення вітчизняних та зарубіжних дослідників в полі діяльнісного підходу щодо специфіки формування міжособистісних стосунків дітей підліткового віку, та з'ясовані у ході констатувального етапу дослідження особливості міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Водночас, у змісті формувальної методики враховано

потенційні можливості розвитку міжособистісних стосунків в учнів зазначеної категорії.

Основна мета формувального експерименту – визначення психолого-педагогічних умов, розробка методики формування міжособистісних стосунків у процесі спеціально організованого навчання та перевірка її ефективності.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

1. Визначити теоретико-методичні умови формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

2 Розробити методику формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

3. Експериментально перевірити методику формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в навчальному та поза навчальному процесі.

4. Простежити динаміку розвитку міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в процесі спеціально організованого навчання.

5. Провести порівняльний аналіз стану сформованості міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР експериментальної і контрольної груп.

Експериментальна методика формування компонентів міжособистісних стосунків була розрахована на підлітків віком (15–16 років), які відвідують загальноосвітні спеціальні заклади для дітей із затримкою психічного розвитку.

Формувальну методику було впроваджено протягом вересня–січня 2014–2015 навчального року, контрольний експеримент проведений в лютому–березні 2015 навчального року. У ньому взяли участь підлітки, які мали діагноз – затримка психічного розвитку (ЗПР): 20 дітей експериментальної групи та 20 дітей контрольної групи, які не проходили корекційного навчання.

Підґрунтям до розробки експериментальної формувальної методики стали такі **теоретичні положення**:

1. *Міжособистісні стосунки* – багатогранна та відносно стійка система вибіркових, осмислених та емоційно переживаючих зв'язків між членами контактної групи. Ці зв'язки визначаються, у основному, спільною діяльністю і ціннісними орієнтаціями. Вони знаходяться в процесі розвитку і виражаються в спілкуванні, спільній діяльності, вчинках і у взаємооцінках членів групи[25], [45], [80].

2. *Процес формування міжособистісних стосунків* не можна розглядати як звичайну систему корекційної роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Багато в чому успішність його реалізації залежить від індивідуальних особливостей підлітків (інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку); системи цінностей, що склалася під впливом довкілля та інших чинників. Тому, виникає необхідність створити такі умови та засоби здійснення взаємодії, які сприятимуть розширенню досвіду міжособистісного спілкування у підлітків із ЗПР.

У навчанні та вихованні підлітків із ЗПР слід враховувати два взаємопов'язані процеси: з одного боку, потрібно, щоб діти засвоїли норми і правила поведінки, необхідні при спілкуванні з іншими людьми; з іншого – необхідно навчити учнів розпізнавати якості особистості, виконувати норми і правила в реальному процесі спілкування, давати їм самооцінку. Тому робота з формування міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР повинна вестися в трьох взаємопов'язаних напрямках: розвиток поведінкового, афективного та когнітивного компонентів.

3. *Формування міжособистісних стосунків відбувається* в процесі спільної діяльності, що було доведено вище, тому слід використовувати всі види спільної діяльності: спілкування, навчання, гру.

4. *Формування міжособистісних стосунків потребує проведення систематичних та комплексних занять*, які сприятимуть формуванню когнітивного, афективного та поведінкового компонентів міжособистісних

стосунків, й передбачатимуть: формування мотивації спілкування, соціальної активності та спрямованості на однолітка, соціального сприйняття, взаємодії з однолітками. Завдання повинні бути спрямовані на розуміння та опис емоційних станів через міміку, виразні рухи, інтонації; інтерпретації значущих емоційних ситуацій; формування знань про моральні якості людини (чесність, дружба, доброта, взаємовиручка; формування пізнавальних і особистісних мотивів спілкування у процесі взаємодії із ровесником, вміння чітко висловлювати свої думки, давати усну повну відповідь на запитання) [2].

5. *Формування міжособистісних стосунків потребує систематичних та комплексних завдань*, які сприятимуть формуванню когнітивного, афективного та поведінкового компонентів міжособистісних стосунків, що передбачає формування мотивації спілкування, соціальної активності та спрямованості на однолітка, соціального сприйняття, взаємодії з однолітками. Завдання повинні бути спрямовані на розуміння та опис емоційних станів через міміку, виразні рухи, інтонації; інтерпретації значущих емоційних ситуацій; формування знань про моральні якості людини (чесність, дружба, доброта, взаємовиручка; формування пізнавальних і особистісних мотивів спілкування у процесі взаємодії із ровесником, вміння чітко висловлювати свої думки, давати усну повну відповідь на запитання [51; 68].

6. *Проведення корекційної роботи відбувається одночасно*, тим самим здійснюється комплексний підхід з подолання порушень в міжособистісних стосунках. Враховуючи індивідуальні особливості підлітків, а також завдання конкретного напрямку роботи, слід застосовувати різні форми роботи: індивідуальні, групові, фронтальні. Експериментальні завдання повинні бути організовані так, щоб їх можна було застосовувати не тільки під час занять дітей із психологом, а й окремими завданнями на заняттях з української літератури, образотворчого мистецтва, трудового навчання, а також під час режимних моментів.

Розробка й реалізація формувальної експериментальної методики здійснювались на основі наступних **організаційно-методичних умов**:

- усвідомлення дитиною в процесі повсякденної діяльності компонентів міжособистісних стосунків (когнітивного, афективного та поведінкового). Залучення дітей до спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та сприйняття іншої людини і самого себе. Ця умова досягалася шляхом спонукального та заохочувального ставлення дітей до виконуваних завдань, що викликало позитивні емоції від їх реалізації. Необхідною умовою формування міжособистісних стосунків був поступовий перехід від самосприйняття до сприйняття інших;

- динаміка розвитку міжособистісних стосунків ґрунтувалася на послідовному формуванні та закріпленні всіх її компонентів. Рівень міжособистісних стосунків залежить від сформованості когнітивного, афективного та поведінкового етапів у взаємодії з іншою людиною. Забезпечення цього процесу відбувалося в результаті поетапного переходу з підготовчого етапу до етапу формування когнітивного компонента. На третьому етапі відбувалося формування афективного компонента як відображення ставлення до іншої людини. На четвертому етапі тривала робота з формування поведінкового компонента як засобу інтерпретації поведінки;

- кожен етап формування міжособистісних стосунків враховував індивідуальні особливості розвитку підлітків, конкретні здобутки кожної дитини та розвиток її потенційних можливостей.

На підставі зазначених теоретичних положень та організаційно-методичних умов було розроблено зміст методики, спрямованої на розв'язання проблеми формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в процесі повсякденної діяльності.

Формувальна методика передбачає 4 основних етапи, на кожному з яких під час проведення здійснюється формування певного компонента

міжособистісних стосунків, вміння взаємодіяти, сприймати та розуміти іншу людину.

I етап – підготовчий, спрямований на підготовку дітей до психокорекційної роботи.

II етап – спрямований на формування вмінь, які становлять зміст поведінкового компонента.

III етап – формування афективного компонента міжособистісних стосунків.

IV етап – формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Кожен етап формувальної методики передбачає проведення як індивідуальних, так і колективних занять. Умови для розвитку міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР створюються тоді, коли виконання діяльності передбачатиме: безпосередню взаємодію з іншою людиною, актуалізацію взаємодії, яка є в минулому досвіді дитини, формування шляхом активізації опосередкованої взаємодії з іншою людиною; така система дій націлена на сприйняття поточної інформації, минулої і майбутньої, що є цілісною системою сприйняття і пізнання іншої людини та взаємодію з нею.

Проведення вищезазначених методик, спрямованих на формування міжособистісних стосунків, дозволило вичленувати основні педагогічні та психологічні умови ефективного формування міжособистісних стосунків в шкільній групі.

До педагогічних умов відносять:

- спільна діяльність з педагогом та однолітками;
- самостійне вирішення конфліктних ситуацій та оцінювання їх наслідків;
- оцінювання підлітками власної роботи та роботи товаришів.

До психологічних умов відносять:

- формування вміння взаємодіяти між собою та сприймати іншу людину;
- формування в учнів зацікавленості до майбутньої діяльності;
- формування вміння критично оцінювати себе та навколишніх;
- формування вміння здійснювати спільну діяльність;
- розвиток психічних процесів, відповідно до потенційних можливостей дитини;
- формування міжособистісних стосунків.

На основі узагальнення даних про особливості формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР визначені найбільш оптимальні психолого-педагогічні умови, які ефективно впливають на розвиток міжособистісних стосунків, а саме:

- спільна діяльність з педагогом та однолітками;
- розвиток психічних процесів дитини, спрямований на її потенційні можливості;
- спонукання та заохочення до спільної діяльності;
- активне оволодіння правилами виконання діяльності, її зразками, що є неодмінною передумовою здійснення міжособистісних контактів;
- усвідомлення в процесі спільної діяльності компонентів міжособистісних стосунків;
- послідовне формування та закріплення компонентів міжособистісних стосунків;
- оцінювання власної діяльності та діяльності товариша;
- залучення дітей до процесу само- та взаємопізнання;
- використання таких методичних прийомів: чергування вербальних і невербальних засобів, поступове ускладнення використовуваних засобів (дискусія за картками, групова дискусія), проведення демонстраційних сесій, чергування індивідуальних і групових форм роботи;
- підвищення інтересу учасників до виконання вправ.

Зазначені умови забезпечують формування всіх компонентів міжособистісних стосунків та необхідних умінь взаємодіяти між собою в групі.

Методика формування міжособистісних стосунків розроблена на основі сучасних психотехнологій (гештальттерапія, біхевіоральна та ігрова психотерапія), дозволяє гармонізувати міжособистісні стосунки підлітків із ЗПР з однолітками. Водночас доведено, що використання в корекційній роботі різних засобів ігрової діяльності, елементів змагань, заохочення, спільної діяльності з педагогом та однолітками, постійна настанова на самоконтроль забезпечує формування якісно вищого рівня вміння взаємодії підлітків із ЗПР; розвиває зацікавлення у спілкуванні, прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Формування міжособистісних стосунків слід починати з підготовчого етапу.

Мета цього етапу полягає у збагаченні емоційно-вольової сфери, корекції окремих особливостей особистості, розвитку соціальної спрямованості, формуванні соціальних уявлень та підготовці дітей до психокорекційної роботи.

На підготовчому етапі створювалась необхідна основа для оволодіння підлітками із ЗПР навичками міжособистісної взаємодії, оскільки виховання гуманних почуттів підлітка знаходиться в тісній залежності від його здатності емоційно реагувати на різні події.

Завдання методики:

- активізувати увагу підлітків до однолітків;
- формувати доброзичливі стосунки з однолітками;
- забезпечити засобами міжособистісної взаємодії;
- стимулювати дітей до емоційної згуртованості;
- навчити дітей розуміти власні емоційні стани;
- виражати свої почуття і розпізнавати почуття інших людей через міміку, виразні рухи, інтонації;

- скоротити емоційну дистанцію між підлітками.

Початковий етап розподілився на дві серії.

Перша серія. Для виконання завдань даного етапу було визначено спеціальний зміст, основу якого склала система ігрових вправ. Вони стимулювали увагу, спостережливість, уяву, підкреслювали окремі риси характеру і якості однолітків. Вправи вимагали використання вербальних і невербальних засобів. Їх співвідношення залежало від стану індивідуального розвитку конкретного підлітка.

Основною метою ігрових вправ на активізацію уваги до однолітка стало: показати підліткам, що спілкування, ігри з ровесниками можуть викликати позитивні емоції, приносити радість; що значно цікавіше брати участь в загальних іграх, ніж бути самому або з одним і тим же однолітком.

У процесі проведення заняття були реалізовані такі завдання та проведені наступні психологічні вправи:

1. Формування довірливого ставлення до однокласників. Вправа «Знайомство». Учасникам пропонувалося оформити візитки з іменами. Вони мали обрати собі будь-яке ім'я: своє справжнє, ігрове, ім'я друга або знайомого, літературного героя і т.д., які вони записували на візитках та кріпили на грудях так, щоб всі могли прочитати. Далі впродовж занять всі зверталися один до одного за цими іменами. Називаючи себе, кожен з учасників представлявся, пояснював, чому саме він себе так назвав та підкреслював якості своєї особистості (звички, якості, вміння, прихильності тощо). Учасникам групи давалась установка, що в них є 5 хвилин для того, щоб вибрати ім'я, оформити візитки і підготуватися до взаємного поданням. Слід представитися так, щоб всі учасники одразу вас запам'ятали. Для цього ми сідаємо поруч, робимо велике коло. По черзі, називаючи себе, ви пояснюєте, чому взяли саме таке ім'я на час тренінгу.

2. Створення доброзичливо, невимушеної атмосфери. Вправа «Правила нашої групи». Учасникам пропонувалося виробити умови роботи групи: довіра, чесність у спілкуванні з учасниками, таємниця того, що відбувається

на заняттях, визначення сильних сторін кожного учасника, групи, якомога більше контактів і спілкування зі своїми однолітками, активну участь кожного, повагу до того, хто виступає.

3. Формування емоційної згуртованості. Вправа «Наш девіз». Учасникам групи потрібно було сформулювати свій девіз, який відображає його життєве кредо, ставлення до світу в цілому і до себе. Після обговорення індивідуальних девізів пропонувалося вибрати загальний девіз класу.

4. Підвищення внутрішньогрупової довіри і згуртованості членів групи.

Вправа «Чим ми схожі». Учасникам пропонувалося на основі, або реальної чи уявної схожості з собою запросити одного зі своїх однокласників у коло.

6. Активізація уваги учасників групи один до одного. Вправа «Оплески». Пропонувалося встати тим учасникам, які володіють певними вміннями і якостями. Решта учасників групи аплодували тим, хто встав.

Друга серія. Мета цієї серії занять була направлена на посилення соціальної активності та спрямованості підлітків, підвищення рівня емпатії партнера у спілкуванні, скорочення емоційної дистанцій між підлітками.

У процесі заняття були поставлені такі завдання та проведені наступні психологічні вправи:

1. Розвиток більш широкого спектру емоційного реагування. Вправа «Опиши тварину». Обирався один з учасників групи, який перевтілювався в ту чи іншу тварину та імітував її рухи, пластику. Всі інші вгадували, що це за тварина. Потім обговорювалося, які емоції пережив учасник, під час виконання завдання? Чи сподобалося йому перевтілюватися в тварину? Дана вправа давала можливість виражати свої почуття та розпізнавати почуття інших дітей через міміку, жестикуляцію, рухи.

2. Формування вміння усвідомлювати власний емоційний стан та стан іншої людини. Вправа «Екстрасенс». Учасникам пропонувалося уявити собі, що вони мають здібності, вгадувати те, що однокласник відчуває за виразом очей, обличчя, по позі, (тобто, як він сидить). Потім пропонувалося знайти

того, чий стан і думки вони вгадували. Кожному давалося 3 хвилини на те, щоб письмово викласти, про що думав під час заняття, які почуття пережив. Після цього, всі учасники сідали у велике коло і, звертаючись до людини, яку описували, розповідали про неї (про її думки та емоційний стан). Той, чий стан описували, коментував цю розповідь, тобто висловлював свою думку – підтверджував правоту висновків екстрасенса (якщо висловлювання відповідало його дійсним думкам і відчуттям) або спростовував. В обговоренні визначали, які емоції пережила дитина, яку описували, що вона відчувала під час опису, що відчував той учасник, який був «екстрасенсом»?

3. Зближення членів групи для відчуття прихильності та відгородженості. Вправа «Прорвись у коло». Учасникам пропонувалося вибрати одного, хто повинен вийти і спробувати прорватися в коло. А інші учасники стоять у колі і міцно тримають руки. Давалася установка на те, що під час виконання цієї вправи учасники не повинні завдати болю іншим учасникам. Вкінці вправу аналізували:

- Що робили діти, щоб проникнути в коло?
- Що ти відчував, коли був частиною кола?
- Що ти відчував, коли намагався прорватися в коло?
- Як ти почувався, коли прорик в коло?
- Чи повинен ти дозволяти кожному гратися з тобою?
- Як стати дитиною, з якою всі хочуть гратись?

У зв'язку з тим, що емоційні порушення проявляються різною мірою, то для одних дітей ці вправи носять більшою мірою психокорекційний, для інших психопрофілактичний характер.

Таким чином, підготовчий етап спрямовувався на підготовку дітей до психокорекційної роботи. Він спрямовував підлітків більшою чи меншою мірою взаємодіяти з однолітками, формував уявлення про правила групової роботи, формував практичні навички вираження емоційного ставлення до інших підлітків.

Водночас, провідне місце у питанні формування міжособистісних стосунків відводилось основному етапу. Він поділявся на три підрозділи, кожен з яких допомагав формувати один з компонентів міжособистісних стосунків.

Формування поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Основною метою цієї методики є формування безконфліктного стилю спілкування і комунікативної культури у підлітків із ЗПР.

Завдання методики:

- формування вміння входити в контакт з ровесником;
- формування почуття єдності з членами колективу;
- формування вміння здійснювати спільну діяльність;
- навчити дітей шанобливому ставленню до однолітків, співчуття, відкритості в спілкуванні, адекватного аналізу реальних міжособистісних ситуацій;
- формування безконфліктного стилю спілкування у процесі взаємодії із ровесником.

Особливості проведення методики.

Методика спрямована на формування вмінь поведінкового компонента міжособистісних стосунків.

Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги педагога та поступово ускладнювалися.

Перша серія спрямована на формування соціальних навичок в умовах гри.

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

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

Блок навчання співпраці включав такі ігри: «Незаселений острів», «Веселий потяг», «Добра тварина», «Тінь» (див. Додаток А.1).

У блок «твердження себе і інших в якості самостійних особистостей» входили ігри: «Серце класу», «Дотик», «Наша схожість», «Наша відмінність», «Подивимося один на одного», «Схожість і відмінності», , «Дзеркало» (див. Додаток А.2).

Формування співпереживання і довіри здійснювалось за допомогою ігор: «Поводир і сліпець», «Прорвись всередину», «Рукоштовування наосліп», «Підійди ближче» (див. Додаток А.3).

Такі вправи як різновид спільної діяльності дозволяли краще розвивати уяву, удосконалювати соціальну взаємодію з однолітками, опановувати цінності культури, виробляти певні навички спілкування в суспільстві. У грі діти виражали власну індивідуальність і ближче підходили до внутрішніх ресурсів, які стають частиною їх особистості.

Заняття проводилися в другій половині дня двічі-тричі на тиждень. У процесі роботи брали участь психолог і педагог або вихователь класу. Участь педагога в ігровій діяльності підлітків забезпечувала великі можливості для формування мовного середовища. Педагог за допомогою питань, прохань, звернень стимулював комунікативні навички дітей, збагачував мовний досвід дітей за рахунок озвучення зразків поведінки. Також педагог був прикладом мовної, емоційної та ігрової поведінки. Він часто брав активну участь у безпосередній діяльності дітей, виконуючи ігрову роль нарівні з підлітками, і водночас був завжди керівником гри, виконуючи поставлені в ході навчання завдання.

Переважало те, що під час корекційного навчання діти інтуїтивно пізнавали самих себе. Педагог проявляв постійну увагу і повагу до дитини

незалежно від її поведінки, незалежно від того, пасивний він в грі або реагував агресивно, або проявляв постійну залежність від допомоги педагога. Оскільки була відсутня оцінка з боку педагога, діти вчилися поважати себе. А оскільки учні вчилися поважати самих себе, вони вчилися поважати й інших.

Педагог не приймав рішень за дитину і не намагався керувати ними ні безпосередньо, ні поволі. Обмеження на поведінку підлітка в ігровому просторі формувалися таким чином, що підліткові дозволялося управляти власною поведінкою. Оскільки поведінка не спрямовується ззовні, діти навчалися самоконтролю і управлінню власною поведінкою, так як їм надавалася можливість приймати власні рішення.

Друга серія спрямована на перенесення мотивів в реальні дії, тобто створювались такі умови, в яких практика рольової поведінки регулювала б поведінку підлітків в повсякденному житті. На початковому етапі дітям пропонувалися конфліктні ситуації, які вони повинні вирішити спільними зусиллями, причому психолог просив пояснення поведінки, а також висловлювати свою думку про ситуацію кожного члена колективу.

Участь психолога в діяльності дітей обмежувалась тим, що психолог тільки пропонував ситуацію і створював організаційні умови, в яких вирішувався конфлікт. Психолог брав непряму участь, він не втручався в сам процес вирішення проблеми, а тільки був «спостерігачем», що забезпечувало вдосконалення самотійного встановлення взаємостосунків і їх реалізації через формування соціально прийнятних форм поведінки.

Ситуація програвалася, її учасники пропонували свої шляхи рішення конфлікту, моделюючи ту чи іншу поведінку. При підведенні підсумків психолог не висловлював свої думки, уникаючи тиску на підлітків, але водночас направляв, особливо на первинному етапі, хід відповідей-міркувань підлітків. Далі школярі самі знаходили вихід з ситуації, що склалася, причому нерідко спостерігалися випадки неоднозначного вирішення конфлікту.

Наведемо приклади деяких запропонованих конфліктних ситуацій:

«Друзі» (У їдальні в учня виявилися два шматки торта. Один з них він віддає своєму кращому другу, інший їсть сам. До них підходить третій учень і просить його почастувати. Перший учень не любить того, що підійшов, а його другу, навпаки, цей хлопчик подобається).

«Власність» (Два учні б'ються через олівець. Один звинувачує іншого в тому, що той узяв без дозволу його олівець. Інший стверджує, що приніс його з дому).

«Одна книга на двох» (Двоє дітей знаходяться в ігровій кімнаті. Один дивиться барвистий журнал. Інший входить в приміщення до першого і хоче подивитися цей же журнал), та ін.

У другій серії занять пропонувалися конфліктні ситуації, які діти вирішували за допомогою ляльок або рольової гри. Цей блок роботи був найбільш складним для виконання, оскільки необхідно проявити не лише свої емоційні знання, але і соціальну компетентність у вирішенні конфліктних ситуацій. Тематика ситуацій включала: конфлікти в системі «дитина-дитина», «дитина-дорослий». Складність полягала в тому, що в цих іграх пропонувався тільки сюжет і відсутня оцінка значущості вчинків дійових осіб. Підлітки самі шукали шляхи вирішення ситуацій, що склалися, і реально оцінювали їх наслідки. При вирішенні поставлених завдань враховувались індивідуальні особливості учнів. Цей блок було включено в корекційну роботу на завершальному етапі навчання, коли можна було констатувати певну соціальну компетентність школярів.

Таким чином, ця методика спрямована на розвиток умінь, які складають зміст поведінкового компонента, а саме: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії.

Методика формування афективного компонента міжособистісних стосунків.

Основною метою методики є формування усвідомленості свого положення в системі міжособистісних стосунків і взаємності стосунків, які є важливими складовими міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Завдання методики:

- формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу;
- мотивація дитини посісти в групі ровесників своє місце, бути визнаною;
- формування стійких мотивів діяти разом із ровесником;
- формування пізнавальних і особистісних мотивів спілкування у процесі взаємодії із ровесником.

Особливості проведення методики.

Методику спрямовано на формування вмінь, які становлять зміст афективного компонента міжособистісних стосунків.

Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

Перша серія занять спрямована на спонукання потреби у сприйнятті іншої людини в процесі діяльності з однолітками та дорослим. Заняття першої серії організовані з використанням в навчальних ситуаціях дидактичних ігор, що є важливим для активізації інтересу дітей один до одного, адже саме ігри можуть значно посилити мотивацію учасників, сприяють розумінню складних взаємозв'язків. Вони допомагають соціалізації і розвитку особистості учасників і дають їм можливість перевірити на практиці, розвинути і інтегрувати різні переконання, навички, здібності. Гра створює сприятливі умови для особистісного зростання. Проте, передусім, ігри приносять задоволення. У свою чергу, задоволення – краща відповідь на питання про мотивацію. Це енергія, фантазія, комунікабельність, готовність до ризику й імпровізації – все те, завдяки чому робота в колективі стає більше спонтанною, концентрованою і повною сюрпризів.

Усі заняття першої серії проводилися в груповій формі із використанням дидактичних та сюжетно-рольових ігор, які сприяли прояву товариськості, підвищенню задоволення в спілкуванні, розвитку рівня

соціовалентності підлітків із ЗПР. Формування цих соціометричних характеристик несуть радість та задоволення.

Заняття першої серії організовані з використанням ігрових ситуацій, неочікуваних моментів, із застосуванням знайомих раніше способів роботи, що є важливим для формування позитивної мотивації на виконання запропонованих завдань. Усі заняття першої серії проводилися у комбінованій формі із використанням дидактичних та рухливих ігор. На кожному із занять використовувалися дидактичні ігри «Я – Лідер», «Відторгнутий», «Здолай самотність», «Прогноз погоди», «Чарівний стілець» (див. Додаток А.4).

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

Друга серія спрямована на формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі, під безпосереднім контролем дорослого; формування позитивного ставлення до якісного виконання завдання; формування навичок співпраці, взаємовиручки, уважного ставлення до товаришів, розвиток міжособистісної взаємодії. На цьому етапі ставилася мета: актуалізувати елементи взаємодопомоги у процесі взаємодії між дітьми у різних емоційно забарвлених видах спільної діяльності. Результати колективної роботи мали практичну значущість для дітей, адже в майбутньому їх використовували в якості подарунка для товариша, костюмів для театрального дійства, як елемент інтер'єру класної кімнати. Проводилися заняття з аплікації: («Подарунок на День народження», «Осінні дари»), з трудового навчання (виготовлення костюмів для театральних персонажів), з малювання (створення колективного колажу «Мій портрет», «Портрет класу»).

Робота проводилася в груповій формі. Підліткам пропонувалося виготовити вироби, костюми, малюнки. Залежно від поставлених завдань, діти виконували різні види роботи. Психолог організовував дитячі співтовариства таким чином, що в їх об'єднаннях були присутніми представники усіх досліджуваних груп, тим самим створювалися ніби мікрооб'єднання, де кожен його представник повинен виконати чітко регламентовані обов'язки. У інших випадках об'єднання організовувались так, що в групі опинялися діти тільки з домінантними формами поведінки або тільки з підлеглими. Це спонукало дітей до виконання спільної мети, проявляти більше уваги, чуйності, знаходити засоби взаємодії, уміння поступатися або навпаки, проявляти ініціативу в спільній діяльності.

Напередодні виготовлення аплікації як подарунка на День народження психолог проводив підготовчу роботу: розповідав історію про хлопчика, до якого на День Народження прийшли гості і подарували подарунки. Психолог пропонував зробити ці «подарунки» у вигляді аплікації. Оскільки «у гості» прийшли 4 персонажі, то і «подарунків» треба зробити 4, для цього пропонували роботу парами. Пари формувалися таким чином:

1 пара: дитина з домінантними формами поведінки і позитивним ставленням до однолітка і дитина з підлеглими формами поведінки і негативним ставленням;

2 пара: дитина з домінантними формами поведінки і негативним ставленням і дитина з домінантними формами поведінки і позитивним ставленням до однолітка;

3 пара: діти з підлеглими формами поведінки;

4 пара: дитина з підлеглими формами поведінки і позитивним ставленням до однолітка і дитина з домінантними формами поведінки і негативним ставленням;

В процесі роботи учні працювали спільно, прислухалися до думки партнера. Психолог намагався не втручатися в спірні ситуації, з метою самостійного їх вирішення і пошуку компромісу самими дітьми. При цьому

стимулював роботу дітей («Як ви думаєте, хлопчику сподобається подарунок від «пари № 1»; «пара № 2», напевно, хочуть зробити самий кращий подарунок, подивіться, як вони дружно працюють!» та ін.). Такий прийом роботи також сприяв посиленню мотивації на виконання завдання з виготовлення аплікації-подарунку. Таким чином, протягом усього процесу виконання діти були зацікавлені у якомога якіснішому виготовленні аплікації-подарунка.

Як прийом актуалізації до правильного засвоєння та якісного виконання діяльності підлітками проводилася демонстрація результатів їх діяльності дорослим. Так, на заняттях з образотворчого мистецтва «Мій портрет», «Портрет класу», та виготовлення костюмів для театру психолог на початку занять повідомляв дітям, що їх малюнки будуть розміщені на виставці в холі, і батьки, інші вихователі зможуть подивитися на їх колективну роботу, а костюми будуть використані під час театрального дійства. Така інформація спонукала більшість дітей відповідальніше поставитись до поставленого завдання, покращити якість виконання малюнка та виготовлення костюма.

Таким чином, така методика спрямована на розвиток умінь, які складають зміст афективного компонента, а саме: прагнення до встановлення міжособистісних контактів; здатність до взаємодії; прагнення до міжособистісного спілкування.

Методика формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Основною метою методики є формування емоційно-моральних стосунків у підлітків із ЗПР.

Завдання методики:

- формуванні уявлень про основні емоції (спокій, радість, злість (гнів), захоплення, інтерес, задоволення);
- розвиткові здібностей впізнавати емоції, які переживають ровесники в реальній взаємодії;

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

Особливості проведення методики.

Методика спрямована на формування вмінь, які становлять зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків.

Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги психолога та поступово ускладнювалися.

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

Крім того, в ході роботи підлітки опосередковано знайомилися з навичками релаксації і саморегуляції, що створює умови для формування у школярів здатності управляти своїм емоційним станом. Обговорення і «проживання» ситуацій, що пояснюють різноманітні почуття, підвищувало емоційну стійкість дитини, що допомогло їй успішніше переносити аналогічний, але потужніший вплив. Також враховувалося, що колективні співпереживання посилюють їх і дозволяють отримати яскравіший досвід проживання емоційних ситуацій.

З цією метою пропонувалася система психокорекційних ігор і вправ, які стимулювали увагу, спостережливість, увагу до однолітка.

Робота проводилася в позакласний час фронтально і невеликими підгрупами.

В деяких випадках застосовувалися індивідуальні форми роботи. Пропоновані етюди і вправи мали як вербальний, так і невербальний характер. Причому кількість вербальної інформації залежала від індивідуальних можливостей підлітків. На початковому етапі навчання пропонувалися завдання з мінімальними словесними позначеннями, віддавалася перевага невербальним засобам спілкування (виразним жестам, міміки обличчя, пози тіла). Але заохочувалася, а згодом і стимулювалася будь-яка вербальна ініціатива в діяльності підлітків.

Психолог емоційно переказував запропоновану в етюді ситуацію або просив виконати певні дії. Проводилася робота над такими емоціями: задоволення і радість, здивування, інтерес, увага, зосередженість, страждання і сум, відроза і презирство, гнів, страх, провина і сором, боязливність. Використовувались ігри: «Речі, що дарують радість», «Подарунок, який неможливо забути», «Скажи, хто твій друг», «Гроза» (див. Додаток А.5).

Кожне заняття складалося з трьох частин. Перша частина мала вступний характер, метою якого є налаштувати групу на спільну діяльність, встановити позитивний емоційний фон заняття. Використовувались такі ігри: «Привітаємося долоньками, лобами і та ін.. «Спокій», «Радість», «Гордість», «Захоплення», «Інтерес», «Задоволення».

Друга частина – основна, де виконувались етюди, що вимагали емоційних переживань, етичних відчуттів, у тому числі й тих, що включали моделювання проблемних ситуацій.

Третя частина – завершальна (рефлексія, підведення підсумків, проводилися ігри, що мають характер релаксації). Використовувались такі ігри: «Круг зворотного зв'язку», «Валіза», «Хоровод».

На початковому етапі роботи дітей знайомили з основними емоціями. Психолог розповідав етюди різних емоційних станів, використовуючи серію малюнків. Діти знаходили піктограму з зображенням певної емоції. Психолог пропонував кожній дитині зобразити це почуття. Увага дітей фіксувалася на певному понятті. Психолог пропонував оцінити проблемну ситуацію, знайти свої шляхи вирішення ситуації.

Далі підліткам пропонувалися вправи на диференціацію емоційних станів, що дозволило психологові зробити висновок про ефективність цього напрямку роботи.

Аналіз міжособистісних стосунків показав, що підлітки із ЗПР мають обмежений емоційний досвід. Наприклад, в поняття «хороший» діти вкладали такі емоції: веселий, ласкавий, добрий і чесний, справедливий, «поганий» - злий, грубий, сором'язливий і т. п. Тому метою цієї методики було не лише навчити розрізняти основні емоційні стани, але і збагатити емоційний словник, що особливо актуально для підлітків із ЗПР.

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

Перші заняття з *формування уявлень про основні моральні якості* розпочинали з прослуховування вірша «Мої стосунки». Учасникам читали вірш, та просили відповісти на наступні запитання:

1. Що вам сподобалося?
2. Які почуття ви відчували під час читання вірша, вам було добре, погано?
3. Які рядки вам особливо сподобалися?

У ході аналізу вірша ставилися завдання виробити у підлітків: негативне ставлення до грубості, жадібності, зарозумілості, обману; вміння спілкуватися з однолітками, проявляючи доброту, скромність, чуйність; прищепити правила дружби; звертати увагу не на зовнішні характеристики

людини, а на особистісні якості; зважати на думки й інтереси інших людей, адекватно оцінювати вчинки героїв.

2. *Аналіз якостей своїх однокласників та формування позитивного ставлення до них.* Вправа «Твоя найкраща якість». Учасникам пропонувалося провести вітання на початку заняття у вигляді світського прийому. Всі члени групи, вільно пересуваючись по кімнаті, підходили один до одного і обмінюватися компліментами, тобто підкреслювали кращу якість партнера, яку вони в ньому бачать та цінують найбільше.

3. *Формування морально-етичних форм поведінки.* Вправа «День народження». Учасникам пропонувалося обрати іменинника. Всі інші дарували йому подарунки жестами, мімікою. Імениннику пропонували згадати, кривдив він когось, і попросити вибачення. Учасникам пропонувалося пофантазувати і придумати майбутнє іменинника. Ця вправа давала можливість учасникам висловлювати всі образи та зняти розчарування.

4. *Формування моральних норм.* Вправа «Хто похвалить себе краще всіх». Кожному учаснику пропонувалися бланки, в яких вони заповнювали такі графі:

«Мої найкращі риси». У цю колонку учасники записували якості або особливості свого характеру, які їм подобаються і складають їх сильну сторону.

«Мої здібності і таланти». Сюди записували здібності й таланти в будь-якій сфері, якими людина може пишатися.

«Мої досягнення». У цій графі записували досягнення учасника в будь-якій області.

Давалася установка на те, що у кожного з людей трапляються напади поганого настрою, коли здається, що ти нічого не вартий в цьому житті, нічого в тебе не виходить. У такі моменти якось забуваються всі власні досягнення, здобуті перемоги, здібності, радісні події. Та кожному з вас є, чим пишатися. Потім проводилася робота з бланками.

Ця вправа спрямовувалася на формування навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе.

Таким чином, така методика спрямована на розвиток умінь, які становлять зміст когнітивного компонента, а саме: здатність до диференціації якостей людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаєностосунків членів групи; прагнення до взаємоприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

Підсумовуючи сказане вище, слід зазначити, що для проведення формувального експерименту був розроблений і застосований на практиці методичний комплекс. Основний акцент при проведенні занять у процесі формувального експерименту був зроблений на розвиток компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР експериментальної групи. Під час проведення експерименту було відзначено зростання інтересу дітей до занять, підвищення успішності й бажання дітей використовувати вивчені ігри і вправи поза стінами школи.

3.2. Результати формувального експерименту

Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань формувальної методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив формувальної методики на якість і дієвість компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Формувальної методику було впроваджено впродовж вересня-січня 2012 - 2015 навчального року, тому контрольний експеримент було проведено в лютому-березні 2015 навчального року. В ньому взяли участь підлітки із ЗПР 15-16 років: 20 дітей експериментальної групи та 20 дітей контрольної групи, які не проходили спеціального навчання. Необхідність залучення до дослідження дітей із ЗПР 15-16 років ми вбачали в тому, що саме в цей віковий період більш інтенсивно формуються базові основи особистості, усвідомлення іншої людини[57] та бурхливий розвиток рефлексії і на її основі – самопізнання. Саме у цьому віці уперше виникає орієнтування на

самооцінку [42; 43]. Усього до експерименту було залучено 40 дітей. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих двох груп.

Зміст контрольного експерименту передбачав проведення чотирьох експериментальних методик, що повторювали серії констатуючого експерименту:

1 серія була спрямована на вивчення поведінкового компонента міжособистісних стосунків шляхом проведення методики «Спостереження в навчальній та позанавчальній діяльності»;

2 серія була спрямована на вивчення змісту афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР (методика «Соціометрія» (адаптована Г. Карповою, Г. Артем'євою).

3 серія була спрямована на вивчення змісту когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР (методики «Тест ціннісних орієнтацій» М. Рокича. Та «Колірний тест стосунків» Є. Бажина, А. Еткінда.

Методика проведення дослідження була аналогічна констатуючому етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що в констатувальному дослідженні (див. розділ 2). У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формувальної методики на стан поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Так, визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків показало, що у 60 % підлітків експериментальної групи необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей контрольної групи зазначені вміння сформовані лише у 20 % дітей (Рис. 3.1.).

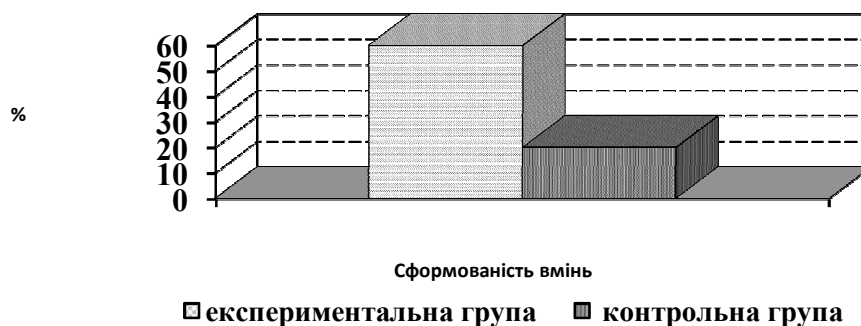


Рис.3.1. Сформованість поведінкового компонента у підлітків ЕГ та КГ (у %)

Аналіз результатів показав, що після спеціально організованої психолого-педагогічної роботи з формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР підвищився рівень соціальної спрямованості. Значно зменшилася кількість дітей, що не вступали в спілкування з однолітками, також скоротилося число дітей, що не проявляли зацікавлення у встановленні взаємостосунків з іншими. Діти стали самостійно проявляти ініціативу в спілкуванні. Розширилося коло спілкування школярів, що раніше мали труднощі в поведінці. Контакти стали тривалими (20-30 хв.), утворювалися різні угруповання, до складу яких входили діти з усіх досліджуваних груп. Збільшилося число спільних ігор.

Розглянемо детальніше стан сформованості вмінь, які складають зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків, на з'ясування яких були спрямовані завдання першої серії контрольного експерименту.

Важливою умовою успішності міжособистісних стосунків виступає рівень соціальної спрямованості. Результати контрольного експерименту показали, що в 40 % підлітків ЕГ підвищився рівень соціальної спрямованості на однолітка, у КГ таких підлітків виявилось 20 %.

Розглядаючи дані дослідження, ми виявили істотні зміни в стані міжособистісних стосунків, що сталися в результаті проведеного навчання (Рис. 3.2.).

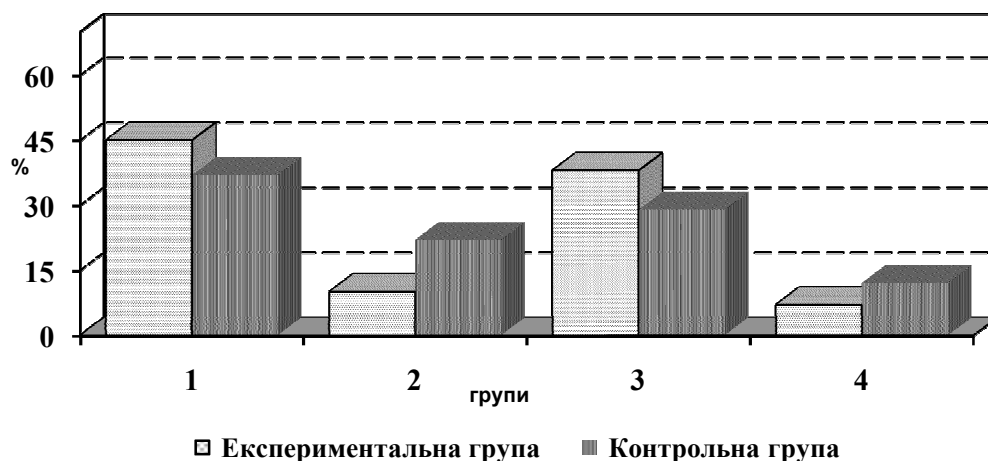


Рис. 3.2. Рівень соціальної спрямованості у підлітків ЕГ та КГ (у %)

1 група- підлітки з домінантними формами поведінки і позитивним ставленням до однолітків;

2 група – підлітки з домінантними формами поведінки і негативним ставленням до однолітків;

3 група – підлітки з підлеглими формами поведінки і позитивним ставленням до однолітків;

4 група – підлітки з підлеглими формами поведінки і негативним ставленням до однолітків.

Як видно з діаграми, збільшилася кількість підлітків, що входять до групи школярів з позитивним ставленням до однолітків і скоротилася кількість учнів, що мають негативне ставлення до однолітків. Це стало можливим за рахунок вдосконалення стосунків, які формувалися і розвивалися на основі переваг, що з'явилися в процесі навчання. У контрольній групі спостерігалися незначні збільшення в кількісних показниках складу груп.

Діти з домінантними формами поведінки і позитивним ставленням до однолітків виявляли стійке зацікавлення в стосунках з однокласниками, у них зміцнилися старі дружні об'єднання, а також утворювалися нові. Склад цієї групи розширився за рахунок дітей, що раніше входили в групи з негативним

ставленням до однолітків, у яких досконаліші стосунки з певними учнями сформувалися і розвивалися на основі переваг, що з'явилися в процесі навчання.

Діти з домінантними формами поведінки і негативним ставленням проявляли менше агресивності. Зменшилося число афективних спалахів, з'явилися перші спроби аналізу своєї поведінки. Ставлення до партнерів носило коректніший характер, вони намагалися встановити контакт на основі взаємоповаги і терплячості. Не можна сказати, що вони частіше вступали в нові контакти, але якісно змінився характер спілкування у тих, що вже були, підлітки стали чуйнішими і уважнішими. Вони включали у свою діяльність 1-2-х однолітків, намагаючись відстояти своє лідируюче положення.

Підлітки з підлеглими формами поведінки стали активніші. Знизився рівень залежності від думки дорослого.

За рахунок розширення уявлень про оточення, вдосконалення навичок спілкування у них відзначалася поява упевненості у власних можливостях, свобода висловлювань, незалежність від думки оточення, що сприяло встановленню сприятливішого (комфортного) положення в групі.

Школярі стали проявляти зустрічну активність у встановленні нових контактів, вибірково підходити до вибору партнерів, тобто в таких випадках можна говорити про зниження підлеглих форм поведінки. Кількість дітей з негативним ставленням до однолітків зменшилася в два рази, за рахунок переходу цих дітей в інші групи. Учні стали проявляти ініціативу у встановленні контакту з окремими значимими представниками підліткового співтовариства, дотримуючись при цьому соціально прийнятних норм поведінки.

Важливим умінням, що складає зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків, є здатність продуктивно вирішувати конфліктні ситуації. За цим критерієм у ЕГ були отримані наступні результати: у 50 % дітей зафіксовано – відсутність конфліктів; у 40 % дітей виявлено – продуктивне вирішення конфліктів; у 10 % дітей – небажання вирішувати

конфлікт. У дітей КГ отримані наступні результати: у 20 % дітей зафіксовано – відсутність конфліктів; у 35 % дітей виявлено – продуктивне вирішення конфліктів; у 45 % дітей – небажання вирішувати конфлікт. Тобто, в ЕГ кількість дітей, які здатні до безконфліктної поведінки або ж до продуктивного вирішення конфлікту на 30 % вища. Ці дані свідчать, що у більшості дітей ЕГ рівень сформованості поведінкового компоненту міжособистісних стосунків вищий, ніж у їх однолітків із КГ, тому, що 45% дітей КГ не здатні до вирішення конфліктних ситуацій у процесі спільної з ровесником діяльності.

Наступним важливим критерієм є тривалість взаємодій підлітків. За даним критерієм у ЕГ були отримані такі результати: 55 % дітей високий рівень тривалості спілкування, що склав 20 і більше хвилин, 30 % дітей із середнім рівнем тривалості спілкування, що склав від 10 до 15 хвилин, і 15 % дітей із низьким рівнем, при якому тривалість взаємодії з оточуючими складала близько 5 хвилин. У дітей КГ отримані наступні результати: високий рівень тривалості спілкування був виявлений у 20 % дітей, середній – у 40 % дітей, з низьким рівнем – 40 %.

У результаті систематичного виконання підлітками ЕГ корекційних завдань спрямованих на формування міжособистісних стосунків, у дітей спостерігалось підвищення соціальної спрямованості на однолітків, високий рівень тривалості ситуації спілкування. У КГ було виявлено, що для більшості цих дітей характерним є низький рівень соціальної спрямованості на однолітків, низький і середній рівні тривалості ситуації спілкування.

Таким чином, на підставі викладених результатів можна стверджувати, що корекційні заняття сформували у дітей ЕГ усвідомлене, помірковане ставлення до виконання навчальних завдань. Було виявлено, що 90 % дітей ЕГ продемонстрували високий і достатній рівень, порівняно з 50 % дітей КГ, що засвідчує ефективність корекційного впливу. В результаті запровадження системи корекційних занять, які були спрямовані на формування соціальної спрямованості, зміст яких полягав у спонуканні потреби у взаємодії з

ровесником, формуванні вмінь: входити в контакт, звертати на себе увагу, стійких мотивів взаємодії із ровесником, сформовані всі компоненти самоконтролю під час виконання кожного етапу роботи. У 40 % дітей ЕГ відзначаються позитивні зміни у розвитку поведінкового компонента міжособистісних стосунків, що вказує на необхідність продовження корекційного впливу на цей компонент.

Розглянемо експериментальні дані, отримані в результаті проведення другої серії контрольного експерименту, які передбачали з'ясування сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків. Дослідження стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків в ЕГ та КГ було проведено за допомогою методики «Соціометрія» адаптована Г. Короповою, Г. Артем'євою.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст афективного компонента міжособистісних стосунків показало, що у 65 % підлітків ЕГ необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей КГ зазначені вміння сформовані лише у 25 % дітей (Рис. 3.3).

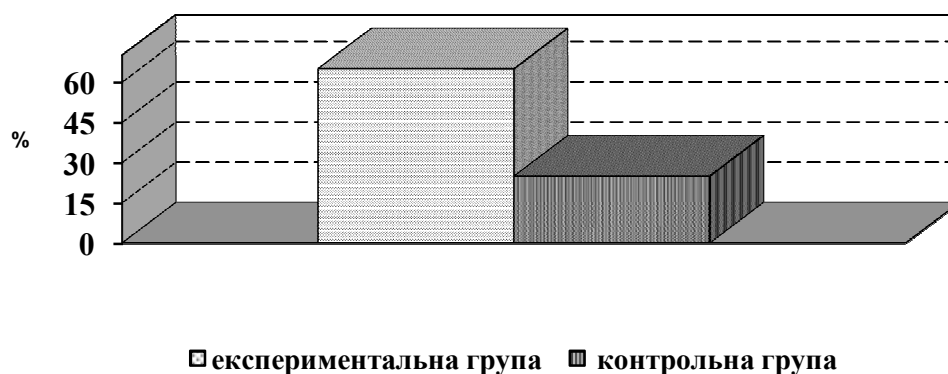


Рис 3.3. Сформованість афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної та контрольної груп(у %)

За результатами проведення методики «Соціометрія» (адаптована Г. Короповою, Г. Артем'євою) нами було виокремлено підлітків з чотирма рівнями сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків: високим, достатнім, середнім і низьким.

Високий рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 25 % підлітків ЕГ і лише 5 % дітей КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків підлітків на цьому рівні характеризується проявом позитивних стосунків до однолітків, переважанням позитивних установок у процесі спілкування, побудові позитивних міжособистісних стосунків. Підлітки відчують потребу в спілкуванні з однолітками, побудові з ними продуктивних міжособистісних стосунків, мають установку на задоволення цих потреб саме в тій групі, в якій вони знаходяться. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – високий. В основі цього рівня знаходяться особистісно-ділові мотивування виборів однокласників.

Достатній рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 30 % підлітків ЕГ і лише 20 % дітей КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують проявом і негативних, і позитивних стосунків до однолітків, переважанням достатньо позитивних установок у процесі спілкування. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – достатній. В основі даного рівня знаходяться ділові та особистісні мотивування виборів однокласників.

Середній рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 30 % підлітків ЕГ і для 35 % підлітків КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують проявом негативних стосунків до однолітків. Їм властива певна дистанція при взаємодії з однолітками. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – середній. В основі даного рівня знаходяться дружня привабливість при виборі однолітка.

Низький рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 15 % дітей ЕГ і для 40 % дітей КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують переважанням негативного прояву стосунків до

однолітків, переважанням негативних установок у процесі спілкування та побудові міжособистісних стосунків з однокласниками. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – низький. Підлітки мають низьке зацікавлення у встановленні міжособистісних контактів. В основі цього рівня лежить емоційний вибір.

За результатами контрольного експерименту було виявлено позитивну динаміку в кількісному складі окремих статусних підгруп. До кінця навчання більшість експериментальних груп 80 % мали повну структуру, причому значно скоротилося число «ізолюваних», а КГ – 55 %.

Скоротилося число одночасних негативних і позитивних виборів, що свідчить про підвищення рівня емоційної диференціації підлітків із ЗПР.

Вивчення статусних підгруп показало і позитивні тенденції в збільшенні індексу групової згуртованості на емоційно-міжособистісному рівні 43 %.

На 20 % збільшилася кількість обраних для спільної діяльності однолітків, що свідчить про збільшення зацікавленості в спілкуванні з однокласниками, хоча показник рівня задоволеності стосунками в групах підлітків із ЗПР залишався невисоким.

Аналіз мотивів соціометричних виборів після проведеного корекційного навчання виявили якісні зміни в системі вибору учасників. Підлітки стали більше керуватися діловими і особистісними якостями при виборі однокласників для спільної діяльності (Рис.3.4.).

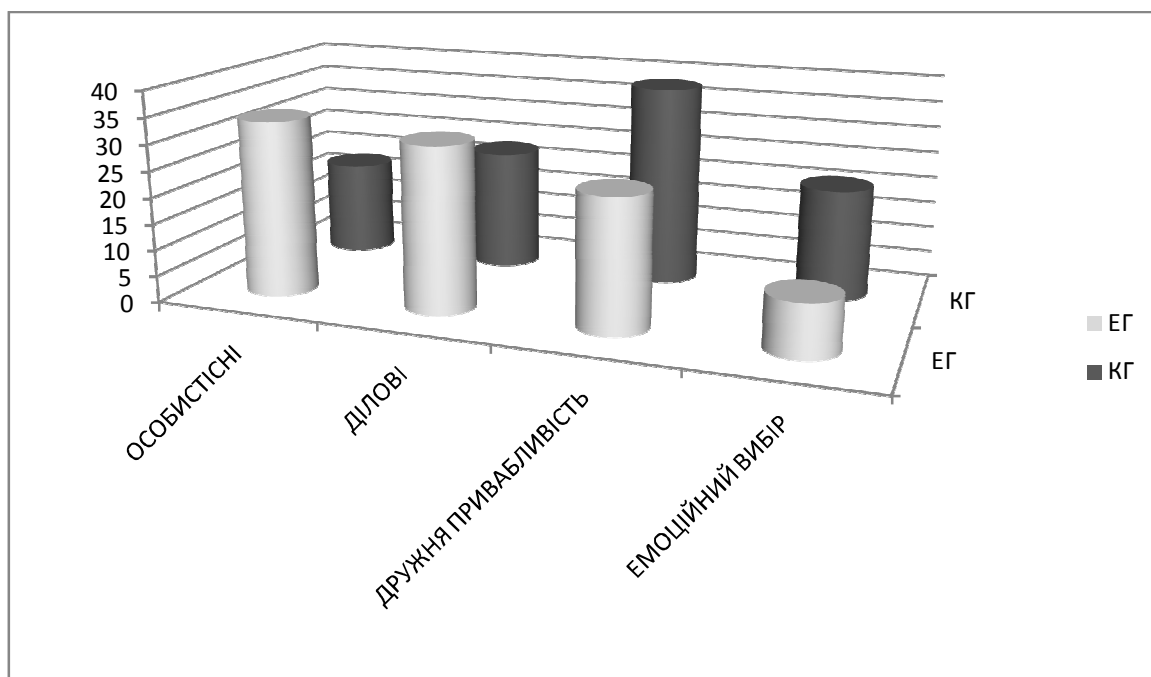


Рис.3.4. Аналіз мотивів соціометричних виборів у підлітків експериментальної та контрольної групи (у %)

З діаграм видно, що емоційні мотивування понизили свою актуальність. У зв'язку з цим можна говорити про розвиток мотиваційно-потребової основи соціальної взаємодії.

В цілому ми констатували позитивні зміни, що сталися в розвитку емоційної структури міжособистісних стосунків, що знайшло своє відображення у збільшенні кількості контактів, зміни їх якісної основи і тривалості спілкування в групі однолітків. Змінився і характер мотивувань при виборі партнерів взаємодії. Такі дані, підтверджують висновок, про кращу сформованість афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків ЕГ та показують ефективність впровадження поетапної корекційної методики.

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст когнітивного компонента міжособистісних стосунків показало, що у 65 % підлітків ЕГ необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей КГ зазначені вміння сформовані лише у 25 % дітей (Рис. 3.5).

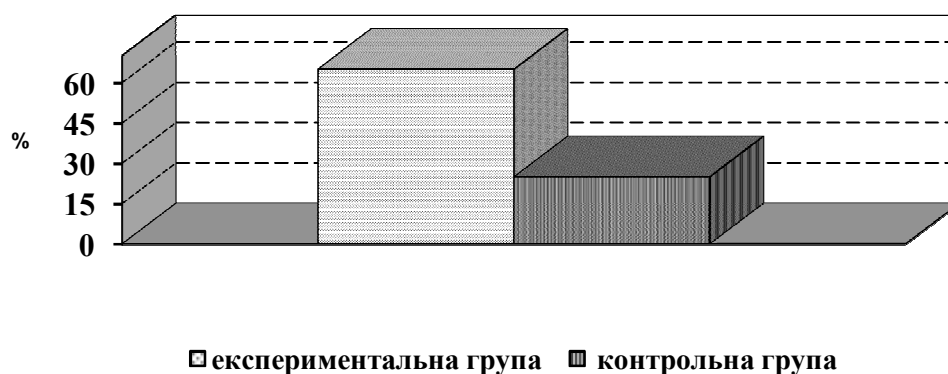


Рис 3.5. Сформованість когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної та контрольної груп

У процесі дослідження когнітивного компонента міжособистісних стосунків було виявлено, що у 65 % підлітків ЕГ сформовані узагальнені уявлення про моральні якості людини. Таким чином, 65 % дітей експериментальної групи продемонстрували сформованість умінь визначати, категоризувати моральні якості оточення. У контрольній групі лише у 25 % дітей виявилися дещо сформованими ці вміння. Такий характер категоризації, соціального оцінювання свідчить про несформованість когнітивного компонента міжособистісних стосунків у всіх підлітків КГ.

Впровадження методики «Ціннісних орієнтацій М. Рокича» та додаткової методики «Колірний тест стосунків Є. Бажина, А. Еткінда», які стосувалися власної особистості та міжособистісного сприймання (підрозділ 2.2.) дозволило визначити притаманні підліткам особливості уявлень про моральні якості людини, їх ціннісні орієнтації та визначити особистісно-значимі критерії в системі міжособистісного спілкування.

Найнижчий рівень сформованості когнітивного компонента виявлено у 30 % підлітків КГ, для яких характерна наявність недиференційованих уявлень про моральні якості людини, коли одна якість визначається через іншу, для цих підлітків є характерним низька оцінка значимих якостей, вони не усвідомлюють значимий зміст якостей, що свідчить про існуюче неблагополуччя в особистісному розвитку та неможливість усвідомлювати

цінність іншої людини, що, в свою чергу, вказує на несформовані поняття про якості людини.

Середній рівень категоризації моральних якостей людини було виявлено у 35 % підлітків ЕГ та у 35 % підлітків КГ. У процесі категоризації моральних якостей людини ці діти не можуть їх пояснити та чітко визначити, у більшості підлітків спостерігається їх недеференційоване визначення. Цим підліткам притаманний середній рівень показника оцінки значимих якостей, адже вони не до кінця здатні узагальнено оцінювати якості іншої людини.

Достатній рівень категоризації моральних якостей іншої людини зафіксовано у 40 % дітей ЕГ, і 25 % дітей КГ. У процесі категоризації ці підлітки визначають моральні якості людини, порівнюючи їх з собою або посилаються на життєві ситуації з власного досвіду. Цим підліткам притаманний достатній рівень диференційованості уявлень про якості людини та оцінки значимих якостей.

Високий рівень категоризації моральних якостей іншої людини, зафіксовано у 25 % дітей ЕГ і 10 % дітей КГ, тобто у цих підлітків спрацьовує усвідомлення себе та іншого. У процесі категоризації підлітки узагальнено та диференційовано уявляють якості характеру людини, вони чітко визначають значимі якості людини, покликаючись на себе чи конкретних людей носіїв цих якостей. Цим дітям притаманний високий рівень диференційованості уявлень про якості людини, що є важливим механізмом формування самосвідомості, і в цей же час механізмом розуміння іншої людини. Ці підлітки чітко усвідомлюють значимий зміст якостей та цінності іншої людини. Це свідчить, що вони мають високий рівень сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Таким чином, у 25 % підлітків ЕГ зафіксовано найвищий рівень сформованості когнітивного компонента, а у 40 % підлітків – достатній рівень, але у 35 % підлітків ЕГ відзначається середній рівень. Отже, у більшості дітей (65 %) ЕГ сформований високий і достатній рівні сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків. Поряд з

чим, у дітей ЕГ відмічається розвиток словника за яким визначаються моральні якості людини, що вказує на позитивний вплив формуючої методики на розвиток когнітивного компонента міжособистісних стосунків.

Отже, підводячи підсумки, слід сказати, що розвиток міжособистісних стосунків досягається за рахунок комплексної корекційної роботи в умовах різних видів спільної діяльності, які створюють передумови для розвитку співпраці і є реальними формами діяльності щодо засвоєння норм взаємостосунків.

Необхідно зазначити, що запропонована модель роботи з формування міжособистісних стосунків дозволяє значно розширити систему соціальних зв'язків, де стосунки з навколишніми людьми носять якісно інший характер, стаючи усвідомленими і значимими, що сприяє формуванню системи морально-етичних норм поведінки, а також соціальних уявлень про засоби міжособистісних стосунків.

За результатами контрольного експерименту видно, що робота, що проводиться, забезпечує збагачення емоційно-вольової сфери, а також зміну особистісних установок.

Цілеспрямоване формування міжособистісних стосунків педагогами, що володіють знаннями про специфіку цих стосунків з урахуванням індивідуальних особливостей учнів за рівнем соціальної спрямованості, забезпечує ефективність роботи в психічному розвитку підлітків в цілому.

Результати контрольного експерименту свідчать про доцільність проведення спеціальної роботи з формування міжособистісних стосунків в середовищі підлітків із ЗПР, що дозволить уникнути багатьох труднощів як психологічного, так і педагогічного характеру і сприятиме успішній інтеграції дітей в суспільство.

Дані контрольного експерименту свідчать про достатню сформованість у підлітків ЕГ компонентів міжособистісних стосунків, їх здатність застосовувати її під час виконання різних завдань. Для здійснення

порівняльного аналізу міжособистісних стосунків у підлітків ЕГ і КГ розглянемо рівні її сформованості.

Відповідно до розроблених рівнів (див. підрозділ 2.5.) за станом сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної та контрольної груп було розподілено так (Рис. 3.6.):

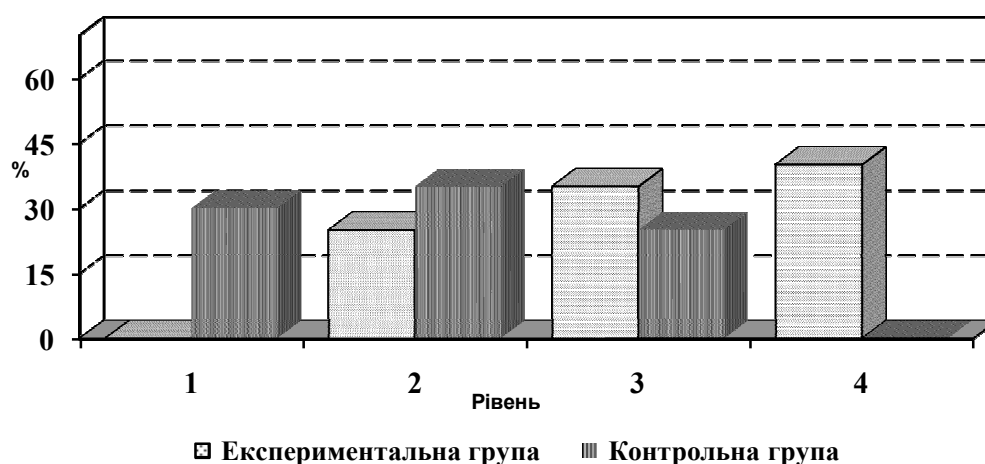


Рис. 3.6. Рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної і контрольної груп

Жоден підліток експериментальної групи не продемонстрував 1 (найнижчий) рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків. На відміну від зазначеної групи, у контрольній групі виявилося 30 % підлітків, які знаходяться на цьому рівні. Це свідчить, що для підлітків даної категорії характерним є переважання негативних установок у процесі спілкування та побудові міжособистісних стосунків з однокласниками, невміння диференціювати моральні якості людини, вони відзначаються не сформованістю усіх компонентів міжособистісних стосунків.

2 рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків показали 25 % дітей експериментальної групи і 35 % дітей контрольної групи. Підлітки цієї категорії характеризуються переважанням негативних стосунків до однолітків. Їм властива певна дистанція при взаємодії з однолітками. Інтерес до спільної діяльності характеризується нестійкістю, швидким згасанням. У процесі категоризації моральних якостей людини діти не можуть їх пояснити та чітко визначити, у більшості дітей спостерігається

їх недиференційоване визначення. Рівень показника оцінки значимих якостей, цих підлітків, є середній, адже вони не до кінця здатні узагальнено оцінювати якості іншої людини.

30 % дітей експериментальної групи знаходяться на 3 рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків (для порівняння – 25 % підлітків контрольної групи займають даний рівень). Цей рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків властивий підліткам у яких при здійсненні міжособистісних контактів переважає позитивне ставлення до однолітка. Вони вміють йти на компроміс, виключаючи конфлікти. Тривалість їх взаємодій є більш стійкою. У процесі категоризації діти визначають значимі якості людини, з посиленням у процесі характеристики на себе чи конкретних людей носіїв цих якостей. Цим дітям притаманний достатній рівень диференційованості уявлень про якості людини та оцінки значимих якостей. Для підлітків, які знаходяться на цьому рівні властиве переважанням достатньо позитивних установок у процесі спілкування. Вони відчують потребу в спілкуванні з однолітками. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – достатній, це пояснюється тим, що ці підлітки задоволені стосунками з однолітками.

У 40 % підлітків експериментальної групи виявлено 4 рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків (для порівняння – 10 % підлітків контрольної групи займають даний рівень). Цей рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків властивий дітям, у яких при здійсненні міжособистісних контактів переважає позитивне ставлення до однолітка. У спілкуванні з однолітками ці діти легко вступають в контакт з усіма членами групи, не демонструючи при цьому особливого ставлення до тих чи інших однолітків. Вони є найбільш активні в спільній діяльності, частіше від інших виступають організаторами спілкування, спільної діяльності. У процесі категоризації діти узагальнено та диференційовано уявляють якості характеру людини, вони чітко визначають

значимі якості людини, покликаючись на себе чи конкретних людей - носіїв цих якостей. Ці підлітки чітко усвідомлюють значимий зміст якостей та цінності іншої людини. Для підлітків, які знаходяться на цьому рівні, властиві позитивні стосунки до однолітків, переважання позитивних установок у процесі спілкування, побудова позитивних міжособистісних стосунків. Цим підліткам цікаві однолітки, з якими вони спілкуються. Для них характерні широкі і активні комунікативні зв'язки. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів – високий, це пояснюється тим, що ці підлітки мають зрілі взаємостосунки в групі та задоволені ними.

Таким чином, більшість підлітків експериментальної групи продемонстрували 3–4 рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків, що означає високий та достатній рівень. Із контрольної групи 3 рівень показали 25 % підлітків.

Водночас, середній (2 рівень) сформованості компонентів міжособистісних стосунків продемонстрували 25 % дітей експериментальної групи та 35% дітей контрольної групи.

Найнижчий рівень (1 рівень) показали тільки підлітки контрольної групи – 30 %, в експериментальній групі таких дітей не було.

Для статистичного підтвердження отриманих результатів експериментальної методики був використаний *t*-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. Як було доведено попередніми результатами дослідження, статистична обробка результатів сформованості компонентів міжособистісних стосунків, показала позитивні зрушення у підлітків із ЗПР 15–16 років експериментальної групи (ЕГ) порівняно з підлітками із ЗПР 15–16 років контрольної групи (КГ) за показниками сформованості компонентів міжособистісних стосунків: когнітивного, афективного, поведінкового.

Відповідно до отриманих результатів кожного з показників був підрахований середній бал у кожній групі. Сформованість у підлітків компонентів міжособистісних стосунків, оцінювалося у балах. Показники

когнітивного компонента – 25 балів, показники афективного компонента – 25 балів, показники поведінкового компонента – 25 балів. Сума всіх отриманих балів по показнику у групі поділена на кількість дітей у певній групі. У результаті отримані середні значення для експериментальної та контрольної груп. Таким чином, середнє значення показника сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків – 21,10 бала у дітей експериментальної групи і 11,05 бала у дітей контрольної групи. Отже, ці вміння у дітей ЕГ виявилися значно вищими. Показник сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків – 17,05 бала в учнів ЕГ та 10,25 бала у дітей КГ; ступінь сформованості поведінкового – 23,30 бала в експериментальній групі, 15,9 бала у контрольній. Таким чином, можна зробити висновок, що у дітей експериментальної групи виявлено значно вищий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

Результати формувальної серії показали наявність якісних змін у сформованості компонентів міжособистісних стосунків після проведення експериментального навчання. Формування компонентів міжособистісних стосунків сприяло помітному поліпшенню їх сформованості. З метою встановлення статистично значущих розбіжностей із показниками між двома групами дітей щодо розбіжності середніх оцінок застосовувався *t*-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок.

Виявлені показники розбіжностей, щодо сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної і контрольної груп статистично значущі: сформованість когнітивного компонента – $t = 5,22$ при $p \leq 0,05$; сформованість афективного компонента – $t = 2,99$ при $p \leq 0,05$; сформованість поведінкового компонента – $t = 3,63$ при $p \leq 0,05$ із критичним значенням по таблиці Ст'юдента (t табл. = 2,02), то отримане значення *t*-критерія буде більше табличного, що свідчить про суттєві статистичні відмінності між компонентами міжособистісних стосунків двох груп дітей. (див. Додаток **В.1**).

На підставі аналізу отриманих даних можемо зробити висновок, що сформованість компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР експериментальної та контрольної груп суттєво відрізняються. Порівняння результатів двох груп показало, що відмінності між ними значущі, за t -критерієм Ст'юдента.

У результаті статистичної обробки були достовірно зафіксовані розбіжності у сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків ЕГ і КГ та статистично встановлений зв'язок між компонентами міжособистісних стосунків за допомогою лінійного кореляційного аналізу (r_{xy} Пірсона). Статистично встановлено взаємозв'язок безпосередньо між компонентами міжособистісних стосунків. Виявлено, що в підлітків із ЕГ і КГ компоненти міжособистісних стосунків взаємопов'язані, кожен із його компонентів пов'язаний з іншим. Таким чином, взаємозв'язок між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків із ЕГ порівняно із їх однолітками із КГ виглядає наступним чином (див.Додаток **В.2**).

Таким чином, шляхом аналізу отриманих результатів нами встановлено, що у підлітків із ЕГ провідну роль у процесі взаємосприйняття і взаємодії з іншою людиною відіграє взаємозв'язок між когнітивним і афективним компонентом міжособистісних стосунків $r = 0,87$ при $p \leq 0,05$; між афективним і поведінковим $r = 0,83$ при $p \leq 0,05$; між когнітивним і поведінковим $r = 0,81$ при $p \leq 0,05$.

У підлітків із КГ провідну роль у процесі взаємосприйняття і взаємодії з іншою людиною відіграє взаємозв'язок між когнітивним і афективним компонентом міжособистісних стосунків $r = 0,25$ при $p \leq 0,05$; між афективним і поведінковим компонентом $r = 0,19$ при $p \leq 0,05$; між когнітивним і поведінковим $r = 0,21$ при $p \leq 0,05$; (див. Додаток **В.3**).

Дані статистичної обробки дозволяють зробити висновки про значущість відмінностей досліджуваних груп. Слід зазначити, що результати, які показали підлітки із ЗПР експериментальної групи, «зміщені» в бік

високих значень, що дозволяє констатувати у них значно вищі показники компонентів міжособистісних стосунків, порівняно із контрольною групою. Тобто, діти експериментальної групи, виконували завдання на 3-му і 4-му рівнях; діти контрольної групи виконували завдання на 1-му та 2-му рівні. Таким чином, статистичний аналіз отриманих даних підтверджує результати, які були отримані під час впровадження формувальної методики, спрямованої на формування компонентів міжособистісних стосунків.

Водночас, недостатня сформованість компонентів міжособистісних стосунків в 30 % підлітків експериментальної групи свідчить, що ці діти недостатньо усвідомили її роль у процесі спілкування з іншою людиною, тому потребують в майбутньому корекційного впливу в процесі навчальної діяльності.

Отже, результати впровадження спеціальної формуючої методики, завдання якої були спрямовані на розвиток компонентів міжособистісних стосунків в процесі спільної діяльності у підлітків із ЗПР, дозволяють дійти таких висновків.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Підсумовуючи отримані дані формувального експерименту, доходимо таких висновків:

1. Експериментально з'ясовано основні психолого-педагогічні умови ефективного формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР: спільна діяльність з педагогом та однолітками; спонукання та заохочення до спільної діяльності; активне оволодіння правилами спілкування, що є неодмінною передумовою здійснення міжособистісних контактів; послідовне формування та закріплення компонентів міжособистісних стосунків; оцінювання власної взаємодії та взаємодії товариша; залучення дітей до процесу спілкування; використання таких методичних прийомів: чергування вербальних і невербальних засобів, поступове ускладнення

використовуваних засобів (рольова дискусія, дискусія за картками, групова дискусія), проведення демонстраційних сесій, чергування індивідуальних і групових форм роботи; підвищення інтересу учасників до виконання вправ).

Зазначені умови забезпечують формування всіх компонентів міжособистісних стосунків та необхідних вмінь взаємодіяти між собою в групі.

2. Формувальна методика передбачала 4 основних етапи, спрямованих на формування компонентів міжособистісних стосунків. I етап – підготовчий, спрямований на підготовку дітей до психокорекційної роботи (збагачення емоційно-вольової сфери, корекція окремих особливостей особистості, розвиток соціальної спрямованості, формування соціальних уявлень та підготовка дітей до психокорекційної роботи). II етап – спрямований на формування вмінь, які становлять зміст поведінкового компонента (здійснювати міжособистісні контакти; здійснювати спільну діяльність; взаємодіяти). III етап – формування афективного компонента міжособистісних стосунків (входити в контактів, звертати на себе увагу; спілкуватися в процесі взаємодії). IV етап – формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків (диференціювати якості людини; оцінювати себе і членів групи; взаємосприймати і взаєморозуміти дітьми один одного).

Кожен етап формувального експерименту передбачав проведення як індивідуальних так і колективних занять. Під час проведення експерименту застосовувалися різні засоби ігрової діяльності, ігри-драматизації, читання творів художньої літератури, елементів змагань, заохочення, психогімнастика, спільна діяльності з педагогом та однолітками.

4. Результати формуючої методики показали наявність якісних змін у сформованості компонентів міжособистісних стосунків після проведення експериментального навчання. Формування компонентів міжособистісних стосунків сприяло помітному поліпшенню їх сформованості (підвищився рівень спільної взаємодії; підвищився рівень соціальної спрямованості з

переважанням позитивного ставлення на однолітка; знизився рівень конфліктності; підлітки легко вступали в контакт з усіма членами групи; стали більш одностайні в виборах один одного; узагальнено та диференційовано могли уявити якості характеру людини, чітко визначаючи значимі якості.

5. У процесі контрольного експерименту, 75 % підлітків експериментальної групи продемонстрували 3 і 4 рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків, що означає високий та достатній рівні. Із контрольної групи 3–4 рівні показали 25 % підлітків. Водночас, середній (2 рівень) сформованості компонентів міжособистісних стосунків зафіксовано в 25% дітей експериментальної групи та 35 % дітей контрольної групи. Найнижчий рівень (1 рівень) сформованості компонентів міжособистісних стосунків показали тільки підлітки контрольної групи – 30%, у експериментальній групі таких підлітків не було. Отримані результати формуючої методики свідчать про вищий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної групи.

6. Таким чином, використання методик у навчальному та позанавчальному процесі дозволило сформувати в підлітків із ЗПР такий рівень міжособистісних стосунків, який необхідний для успішного функціонування взаємостосунків. Значного розвитку набули такі вміння: взаємодіяти між собою та встановлювати контакти; сприймати іншу людину та катигорізувати якості особистості; здійснювати спільну діяльність; вміння критично оцінювати себе та навколишніх. На вищому рівні сформовані такі вміння: позитивно налаштовуватися на однолітка під час взаємодії; продуктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Однак, у деяких учнів експериментальної групи, компоненти міжособистісних стосунків сформовані недостатньо. Це зумовлено нестійкістю, швидким згасанням інтересу до спільної діяльності; низьким рівнем взаємодії з однолітками; підвищеною конфліктністю; невмінням входити в контактів, звертати на себе увагу; спілкуватися в процесі взаємодії;

нездатністю узагальнено оцінювати себе та якості іншої людини. Саме ці вміння необхідні для здійснення спільної взаємодії на початку корекційного навчання і свідчать про необхідність продовження корекційного впливу спрямованого на розвиток даних компонентів.

Матеріали третього розділу висвітлено у статтях автора [19], [20], [22], [24], [25].

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та експериментальне дослідження проблеми формування компонентів міжособистісних стосунків у процесі спільної діяльності у підлітків із ЗПР дозволяють дійти таких висновків.

1. На підставі теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми, що досліджується визначено особливості міжособистісних стосунків з урахуванням діяльнісного, когнітивного, біхевіористичного, суб'єктивно-індивідуального підходів. Теоретично встановлено, що міжособистісні стосунки – це взаємна готовність суб'єктів до певного типу взаємодії, що супроводжується емоційними переживаннями: позитивними, індивідуальними, негативними, і реалізується в поведінці суб'єктів в умовах спілкування та спільної діяльності. Доведено, що спільна діяльність та спілкування розкривають їх характер. Теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що міжособистісні стосунки характеризуються позитивністю, індивідуальністю, негативністю емоційних переживань; адекватністю та неадекватністю взаєморозуміння та когнітивним ототожненням чи відсутністю ототожнення між суб'єктами; готовністю до спільної діяльності, супротиву один до одного.

2. Розроблено структурно-функціональну модель міжособистісних стосунків, що носить взаємообумовлений характер трьох компонентів: поведінкового (соціальна спрямованість на однолітків; конфліктність; закритість та відгородженість; тривалість взаємодій; стійкість об'єднань),

афективного (емоційні переваги; рівень благополуччя взаємостосунків в групі), когнітивного (диференціація якостей людини; ціннісні орієнтації).

3. Експериментальне дослідження компонентів міжособистісних стосунків (поведінкового, афективного, когнітивного) у підлітків із ЗПР виявило низку особливостей. До особливостей поведінкового компонента можна віднести: переважання домінантних форм поведінки з негативним ставленням до ровесника зі спільної діяльності, що характеризується низькою потребою в спілкуванні, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженням комунікативних можливостей; високим рівнем конфліктності, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері; низьким рівнем взаємодій з оточуючим, низьким рівнем розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, недосконалістю комунікативних засобів здійснення контактів.

Афективний компонент міжособистісних стосунків підлітків із ЗПР характеризується одночасним проявом і позитивних, і негативних ставлень до однолітків, вони відчують низьку соціально-комунікативну потребу, для них типова мала включеність в міжособистісні стосунки у колективі однолітків, занижене відчуття потреби в спілкуванні з однолітками, в побудові продуктивних міжособистісних стосунків, негативні установки для перспективної побудови продуктивних міжособистісних стосунків. Специфічні особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків виявляються у такому: нездатність до диференційованої категоризації якостей людини та оцінки значимих якостей людини; переважним типом категоризації є застосування недиференційованих суджень про якості іншої людини та пояснення однієї моральної якості через іншу (труднощі на етапі категоризації насамперед пов'язані з недорозвитком мисленнєвої діяльності, пам'яті та уявлень); відсутність усвідомлення себе та іншої людини, що свідчить про низький рівень цінності іншої людини для підлітків із ЗПР.

4. На основі результатів констатувального дослідження було виділено чотири рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. З'ясовано, що переважна більшість підлітків із ЗПР (21,5 %) 7 класу і (19,8 %) 9 класу показали низький рівень та (62,3 %) дітей 7 класу та (58,5 %) учнів 9 класу – середній рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків, що дало підстави встановити, що ці діти не мають сформованих здатностей до побудови продуктивних міжособистісних стосунків, а саме в них спостерігається несформованість потреби у спілкуванні з однолітком і дорослим, невміння чітко категоризувати моральні якості людини, переважання негативних установок у процесі спілкування, низький і середній рівень сформованості міжособистісної взаємодії. Водночас підлітки із НР (65,9 %) 7 класу і (62,7 %) учнів 9 класу показали достатній рівень та (29 %) дітей 7 класу і (37 %) підлітків 9 класу – високий рівень сформованості компонентів міжособистісних стосунків.

Несформованість поведінкового, афективного та когнітивного компонентів міжособистісних стосунків у дітей із ЗПР обумовлює формальний характер їх міжособистісної групової взаємодії.

5. На основі узагальнення результатів про особливості функціонування компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР було виділено та обґрунтовано психолого-педагогічні умови їх формування: спільна діяльність з педагогом та однолітками; розвиток психічних процесів дитини, спрямований на її потенційні можливості; спонукання та заохочення до спільної діяльності; активне оволодіння правилами виконання діяльності, її зразками, що є неодмінною передумовою здійснення міжособистісних контактів; усвідомлення в процесі спільної діяльності компонентів міжособистісних стосунків; послідовне формування та закріплення компонентів міжособистісних стосунків; оцінювання власної діяльності та діяльності товариша; залучення дітей до процесу само- та взаємопізнання; використання таких методичних прийомів: чергування вербальних і невербальних засобів, поступове ускладнення застосованих засобів (рольова

дискусія, дискусія за картками, групова дискусія), проведення демонстраційних сесій, чергування індивідуальних і групових форм роботи; підвищення інтересу учасників до виконання вправ.

6. Експериментальним шляхом доведено, що визначені психолого-педагогічні умови забезпечують формування всіх компонентів міжособистісних стосунків та необхідних вмінь міжособистісної групової взаємодії. Змістовно методика забезпечує формування умінь: здійснення міжособистісних контактів; здійснення спільної діяльності; прагнення до взаємодії; прагнення до встановлення міжособистісних контактів; прагнення до міжособистісного спілкування, уміння диференціювати якості людини; уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи; прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного, що дало підстави виявити позитивну динаміку у формуванні компонентів міжособистісних стосунків.

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеев В. С. Межличностное восприятие в группе / В. С. Агеев. — М. : Изд-во Московского университета, 1981. — 92 с.
2. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений / В. С. Агеев. М. : Изд-во Московского университета, 1983. — 144 с.
3. Аладьин А. А. Психодиагностика и психокоррекция особенностей межличностного взаимодействия / А. А. Аладьин, Пергамшик Л. А., Фурманов И. А., Отчик С. В. // Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. — Мн. — 1992 — С. 75—95.
4. Али-Заде А. Половой диморфизм и психологические проблемы формирования личных взаимоотношений : дис. докт. пед. наук / А. Али-Заде. — Баку, 1974.—338 с.
5. Альраххаль Д. И. Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста : дис. канд. псих. наук / Д. И. Альраххаль. — 1992. — 149 с.
6. Андриенко Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко ; [под ред. В. А. Сластенина]. — М. : Академия, 2000. — 264 с.
7. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. — М. : Просвещение, 1989. — 224 с.
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. // В 2х тт. — Т. I. — М. : Педагогика, 1980. — 230 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 375 с.
10. Андриенко Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко. — М. : Академия, 2000. — 264 с.
11. Асадулова О. О. Проблема міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку в малій групі / О. О. Асадулова // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. — К., 2010. — Випуск 1. — С. 21–26.

12. Афанасьева Н. Н. Опыт дифференцированного подхода к воспитанию детей с ЗПР / Н. Н. Афанасьева // Дефектология — 1976 — № 4. — С. 57–64.
13. Афанасьева Н. Н. Особенности взаимоотношений детей с ЗПР / Н. Н. Афанасьева // IV Всесоюзн. конф. педагог, чтений: Тез. докл.— М., 1976. — Т. 2. — С. 44–48.
14. Бабяк О. О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР / О. О. Бабяк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. — К., 2011, — Випуск 2. — С. 6–15.
15. Бабяк О. О. Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі / О. О. Бабяк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський, «Медобори-2006», 2012. — С. 282–290.
16. Бабяк О. О. Особливості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі / О. О. Бабяк // Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : збірник наукових праць [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої] — К. : Педагогічна думка, 2012. — Випуск 3. — Частина 2. — С. 3 – 10.
17. Бабяк О. А. Особенности межличностных отношений у подростков с ЗПР / О. А. Бабяк // Материалы VII международной научно-практической конференции «Современная психология: теория и практика». — Москва , 2012. — С. 150–154.
18. Бабяк О.А. Психологические особенности межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития / О. А. Бабяк // Материалы IV международной научно-практической конференции «Специальное образование: традиции и инновации». — Минск, 2013. —С. 5–8.
19. Бабяк О. О. Особливості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку в шкільній групі

/ О. О. Бабяк // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. — 2013. — №3 (67). — С. 26–30.

20. Бабяк О. О. Формування поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі / О. О. Бабяк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови [за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої]. — К., 2013. — Випуск 4. — Частина 1.— С. 103–113.

21. Бабяк О. О. Проблема міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку в шкільній групі / О. О. Бабяк // Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень». — Київ. —2013. — С. 131 – 132.

22. Бабяк О. О. Формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі / О. О. Бабяк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. — К., 2013. — Випуск 4. — Частина 2. — С. 29–40.

23. Бабяк О. А. Проблема межличностных отношений у подростков с задержкой психического развития в школьной группе / О. А. Бабяк // Педагогика и психология: научно-методический журнал Казахского Национального педагогического университета им. Абая. — Алматы. 2013. — № 2. — С.85–88.

24. Бабяк О. О. Формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі / О. О. Бабяк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — Випуск 5. — С. 167–175.

25. Бабяк О. О. Формування міжособистісних стосунків школярів із ЗПР в шкільній групі / О. О. Бабяк // Гуманістична парадигма в спеціальна освіта: наука і практика: зб. тез за матеріалами Всеукр. науково-практичної on-line конференції [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макаrchук]. — К. : Тов. «Поліграф плюс», 2015. — С. 62–64.

26. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток / Р. Т. Байярд, Д. Байярд. — М. : Просвещение, 1995. — 224 с.
27. Белопольская Н. Л. Некоторые особенности уровня притязаний у детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская // Журн. невропатологии и психиатрии. — 1974. — № 12. — С. 166–170.
28. Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогические исследование / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. — Мн., 1975. — 159 с.
29. Блауберг И. В. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. // Проблемы методологии системного исследования. — М.: Мысль, 1970. — С. 7–48.
30. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
31. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М.: Педагогика, 1983. — 271 с.
32. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопр. психологии. — 1989. — № 6. — С. 74–81.
33. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений (К 100-летию со дня рождения В.Н. Мясищева) / А. А. Бодалев // Вопр. психологии. — 1993. — №2.—С. 86–91.
34. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 256 с.
35. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. — Ленинград : Изд. Ленин. ун-та, 1970. — 135 с.
36. Божович Л. И. Случаи неправильных взаимоотношений ребенка с коллективом и их влияние на формирование личности / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Вопросы психологии. — 1976. — № 1. — С. 46–58.

37. Боришевский М.И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения / М. И. Боришевский // *Вопр. психологии*. — 1972. — № 5. — С. 121–128.
38. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості / М. Й. Боришевський. — К. : Знання, 1974. — 48 с.
39. Брасалина Г. Н. Соотношение гуманистических и деловых проявлений учащихся как показатель статуса в классе Г. Н. Брасалина // *Двадцать седьмые Герценовские чтения. Педагогика (Научные доклады)*. — Л., ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1975. — С. 96–100.
40. Буюева Л.П. Общественные отношения и общение / Л. П. Буюева // *Проблемы общения и воспитания*. — Тарту : Тартус. гос. ун-т, 1974. — Т. 1— С. 10–35.
41. Буюева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буюева. — М. : Изд-во МГУ, 1968. — 268 с.
42. Бучківська В. В. Взаємини в учнівському колективі — умова особистісно-орієнтованого педагогічного процесу / В. В. Бучківська // *Педагогіка і психологія*. — К. : Педагогічна думка, 2000. — №1 (26). — С. 72-76.
43. Вайзман Н. П. Реабилитационная педагогика / Н. П. Вайзман // *Психическое здоровье школьника*. — М.: АГРАФ, 1996. — Вып. 1. — 158 с.
44. Винникова Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // *Дефектология*. — 1999. — № 1. — С. 18–24.
45. Власова Т. А. Каждому ребенку — надлежащее условие воспитания и обучения (о детях с временной ЗПР) / Т. А. Власова, // *Дети с нарушениями развития: Хрестоматия*. — М., 1995. — С. 62–73.
46. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — М.: Просвещение, 1973. — 175с.

47. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо и др. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.
48. Волков И.П. Распределение поведенческих образцов в структуре межличностного общения (по данным социометр. исследований) / И. П. Волков // Человек и общество. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. — Вып. 4. — С. 56–66.
49. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский // в 6 тт. — — Т. 5. — М., 1983. — 368 с.
50. Вярнен В.А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы : Автореф... дис. канд. пед. наук / В. А. Вярнен. — М., 1971.— 17 с.
51. Виноградова А. Д. К изучению межличностных отношений учащихся вспомогательной школы / А. Д. Виноградова // Науч. труды седьмой сессии дефектологии. — М. : 1975. — С. 48-50
52. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский // в 6 тт. — М.: Педагогика, 1982. — — Т. 1: Вопросы теории и истории психологи. — 487 с.
53. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский // в 6 тт. — М.: Педагогика, 1982. — — Т. 2: Проблемы общей психологии. — 504 с.
54. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский // в 6 тт — М.: Педагогика, 1982. — — Т. 3 : Проблемы развития психики. — 367 с.
55. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский // в 6 тт. — М.: Педагогика, 1982. — — Т. 4 : Детская психология. — 432 с.
56. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 тт. / Л. С. Выготский // в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — — Т. 5 : Основы дефектологии. — 369 с.
57. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский // в 6 тт. — М. : Педагогика, 1982. — — Т. 6 : Научное наследство. — 397 с.
58. Говорун Т. В. Формирование межличностных отношений во временном коллективе подростков: дисс. канд. психол. наук / Т. В. Говорун. — К., 1977. — 167 с.

59. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 76 с.
60. Гозман Л. Я. Психология симпатий / Л. Я. Гозман, Н. И. Ажгихина. — М. : Знание, 1988. — 96 с.
61. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. — К.: Інститут соціології НАН України, 2002. — 223 с.
62. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростка с ЗПР / Г. Н. грибанова //Дефектология. —1986. — №5. — С. 13–20.
63. Грибанова Г. В. Психологические особенности подростков с психической неустойчивостью и задержкой психического развития : дис. канд... псих. наук / Г. В. Грибанова. — М., 1986. — 233 с.
64. Капустина Г. М. Дети с задержкой психического развития / Г. М. Капустина //Особенности решения задач на нахождение неизвестных компонентов действия. — М.: Педагогика, 1984. — С. 231–244.
65. Дзугкоева Е.Г. Общение как условие социальной адаптации подростков с ЗПР и без отклонений в развитии / Е. Г. Дзугкоева //Дефектология. —1999. — № 2. — С. 19–25.
66. Дмитриева Е. Е. Особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития со взрослыми : дисс. канд... псих. наук / Е. Е. Дмитриева. — Горький, 1989. —167с.
67. Дмитрова Т. В. Образ «Я» як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності: дис... канд. психол. наук / Т. В. Дмитрова. — К., 1993. —187 с.
68. Донцов А. И. О социально-психологической природе сплоченности коллектива / А. И. Донцов // Сов. Психология. 1975. — № 6. — С. 105–115.
69. Донцов А. И. Психология коллектива : Методологические проблемы исследования / А. И. Донцов. — М. : МГУ, 1984. — 208 с.
70. Драгунова Т. В. Возрастная и педагогическая психология / Т. В. Драгунова. — М.: Просвещение, 1979. — 288 с.

71. Дробинская А.О. Дети с трудностями обучения (к вопросу об этиопатогенезе) /А. О. Дробинская, М. Л. Фишман // Дефектология — 1996. — №5. — С. 22–28.
72. Дубровина И.В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, Е. Е. Прихожан. — М. : Академия, 1999 — 461 с.
73. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. — 167 с.
74. Еникеев М. И. Социальная психология / М. И. Еникеев. — М. : Приор, 2000. — 160с.
75. Еникеева Д. Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний / Д. Д. Еникеева. — М. : Академия, 1998. — 304 с.
76. Жулидова Н. А. Самооценка и уровень притязаний у отстающих в учении школьников / Н. А. Жулидова // Отстающие в развитии школьники : Проблемы психического развития. — М.: Педагогика, 1986 — С. 104–124.
77. Зацепин В. И. Коллектив и его развитие / В. И. Зацепин — Ровно : Знание, 1969. — 34 с.
78. Зацепин В. И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условие формирования личности / В. И. Зацепин // Личность и группа : Уч. записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Л., 1971. — Т. 468. — С. 65–96.
79. Зеленькова Л. А. Влияние самооценки на социально-психологический статус подростка в классе / Л. А. Зеленькова // Журн. практ. психолога. — 1997. — № 6. — С. 13–20.
80. Ілляшенко Т. Д. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. — К. : ІЗІН, 1997. — 128 с.
81. Калмыкова З. И. Общая характеристика детей с задержкой психического развития /З. И. Калмыкова // Отстающие в развитии школьники : Проблемы психического развития. — М. : Педагогика, 1986. — С. 17–22.
82. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика ученического коллектива. — Екатеринбург, 1999. — 112с.

83. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева. — Екатеринбург, 1995. — 152 с.
84. Киричук А. В. Формирование коллективных взаимоотношений учащихся начальных классов в процессе деятельности : Автореф. дис... канд. пед. наук / А. В. Киричук. — Киев, 1964. — 24с.
85. Киричук А. В. Структура и динамика взаимоотношений между учащимися / А. В. Киричук // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. — М. : Просвещение, 1970. — С. 6–12.
86. Киричук О. В. Проблема спілкування як об'єкт педагогічних досліджень / О. В. Киричук // Рад. школа. — 1973. — № 6. — С. 5–14.
87. Киричук О. В. Спілкування в класному колективі, його структура і соціально-педагогічні функції / О. В. Киричук // Рад. Школа. — 1974. — № 10. — С. 55–62.
88. Киричук О. В. Спілкування в колективі як фактор формування особистості учня / О. В. Киричук // Рад. школа. — 1977. — №1. — С. 32–40.
89. Кисловская В. Р. К вопросу об эмоциональном отношении школьника к коллективу / В. Р. Кисловская // Вопросы психологии. — 1971. — №1. — С 106–113.
90. Кисловская В. Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане) : автореф. дис... канд. псих. наук / В. Р. Кисловская. — М., 1972. — 26 с.
91. Кисловская В.Р. Школьники в среде сверстников и взрослых. — Алма-Ата: Мектеп, 1975. — 40с.
92. Коломинский Я. Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений / Я. Л. Коломинский // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. — Краснодар, 1975. — С. 33–35.

93. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. — Минск : Изд-во БГУ им. Ленина, 1976. — 350 с.
94. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск : Народная Асвета, 1984. — 240 с.
95. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. — М. : Знание, 1974. — 95 с.
96. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин. — М. : Знание, 1997. — 63 с.
97. Коломинский Я. Л. Человек среди людей / Я. Л. Коломинский. — М. : Молодая гвардия, 1973. — 238 с.
98. Конева И. А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития : Автореф. дис... канд. псих. наук / И. А. Конева. — Нижн. Новгород, 2002. — 26 с.
99. Конникова Т. Е. Проблема методов нравственного воспитания школьников / Т. Е. Конникова // Сов. Педагогика. — 1975. — №1. — С. 26–36.
100. Кордунова Н. О. Стосунки особистості та її спілкування / Н. О. Кордунова // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — №4. — С. 46–49.
101. Корнєв М. Н. Соціальна психологія / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. — К. : Київська книжкова фабрика, 1995. — 304 с.
102. Котляр Л. І. Вплив внутрішньогрупових відносин на вольовий розвиток особистості : автореферат дис... канд. психол. наук / Л. І. Котляр. — Одеса, 1996. — 22 с.
103. Красовицький М. Ю. Формування учнівської думки громадського колективу / М. Ю. Красовицький. — К. : Радянська школа, 1979. — 169 с.
104. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. — Спб : Питер, 2000. — 988 с.

105. Кузнецова Л. В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с ЗПР к школьному обучению : Автореф... дис. канд. псих. наук / Л. В. Кузнецова. — М., 1986. — 21 с.
106. Кулагина И. Ю. Отношение к учению у детей с задержкой психического развития: Автореф... дис. канд. псих. наук / И. Ю. Кулагина. — М., 1980 — 20с.
107. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. — Ростов-на-Дону, 1986. — 135 с.
108. Лебединская К. С. Задержка психического развития и пути ее преодоления: Обзорная информация / К. С. Лебединская // — М., 1976. — Вып. 13. — 47 с.
109. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 163 с.
110. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — Тарту : Изд-во Тарт. гос. ун-та, 1974. — 219 с.
111. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
112. Лехестик П. Г. Влияние положения учеников в коллективе класса на их нравственное развитие / П. Г. Лехестик // Вопр. психологии. — 1970. — № 5. — С. 141–143.
113. Лидере А. Г. Психологический тренинг с подростками А. Г. Лидере. — М. : Академия, 2001 — 250 с.
114. Лийметс Х. Й. Понятие общения и воспитание / Х. Й. Лийметс // Проблемы общения и воспитания,— Тарту, 1974. — Т. 1, — С. 60–67.
115. Лийметс Х. Й. Место групповой работы среди других форм обучения / Х. Й. Лийметс / /Советская педагогика и школа.— Тарту, Изд-во Тарт. гос. Ун-та. 1971. — Вып. V. — С. 29–57.
116. Липкина А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А. И. Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. — М., 1971. — С.96–129.

117. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические и теоретические проблемы социальной психологии. — М. : Наука, 1975. — С. 124–135.
118. Лубовский В. И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема / В. И. Лубовский // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. — Иркутск, 1979. — С. 3–17.
119. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М.: Педагогика, 1989. — 104с.
120. Лубовский В. И. Обучение детей с ЗПР / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. — М., 1981 — 45 с.
121. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. — М. : Педагогика, 1988. — 127 с.
122. Макаренко А. С. Собрание сочинений / А. С. Макаренко // в 7 тт. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1951. — — Т. 1. : Педагогическая поэма. — 783 с.
123. Макаренко А. С. Собрание сочинений / А. С. Макаренко // в 7 тт. — — Т 2. : Общие вопросы теории педагогики. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 558 с.
124. Мальковская Т. Н. Выдвижение лидера в среде старших школьников и его влияние на товарищей / Т. Н. Мальковская // Руководство и лидерство Опыт социально- психологического исследования. — Л., 1973. — С. 94–119.
125. Мальковская Т. Н. Особенности формирования коллективистических отношений у подростков / Т. Н. Мальковская // Нравственное воспитание школьников в коллективе : уч. записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. — Л., 1970. — Т. 368 — С. 296–316.
126. Марковская И. Ф. Нейропсихологический анализ клинических вариантов ЗПР / И. Ф. Марковская // Дефектология. — 1977. — №6. — С. 3–11.

127. Маслова Н. Ф. О влиянии малой группы на подростка / Н. Ф. Маслова // Нравственное воспитание школьников в коллективе : Уч. Записки ЛГПИ им. Герцена. — Л., 1970. — Т. 368. — С. 141–156.
128. Матвеева О. А. Некоторые примеры проведения коррекционно-развивающей работы с детьми в форме социально-психологического тренинга / О. А. Матвеева, Е. А. Львова // Журн. практ. психолога. — 1997. — №6. — С.47–62.
129. Махлах Е. С. К характеристикам связи между социометрическим статусом учащихся и их личностными качествами / Е. С. Махлах, М. Р. Гинсбург, Р. Л. Лебедев //Материалы IV съезда общества психологов. — Тбилиси, 1971. — С. 65–78.
130. Межличностное восприятие в группе / [под. ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова]. — М. : Изд. МГУ, 1981. — 295 с.
131. Методы исследования межличностного восприятия у детей и подростков : спецпракт. по соц. психологии / [под ред. Г. М. Андреевой, В.С. Агеева]. — М., 1984. — 103 с.
132. Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе / Дж. Морено. — М. : Иностран. лит-ра, 1958. — 289 с.
133. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / А. В. Мудрик. — М. : Изд-во Просвещение, 1976. — 176 с.
134. Мудрик А. В. Общение как объект педагогического исследования / А. В. Мудрик // Проблемы общения и воспитания. — Тарту: Изд-во Тартус. гос. ун-та. 1974. — Вып. 1. — С. 36–59.
135. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. — М.: Педагогика, 1984. — 111 с.
136. Мухина В. С. Детская психология : учеб. для студ. пед. институтов / В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.
137. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. — М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЕК, 1995. — 356 с.

138. Немов Р. С. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. — М.: Педагогика, 1988. — 144 с.
139. Никашина Н. А. Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития: Основные направления коррекционной работы / Н. А. Никашина // Обучение детей с задержкой психического развития. — М. : Просвещение, 1981, — С. 34–45.
140. Новикова Л. И. Коллектив и личность как педагогическая проблема / Л. И. Новикова // Коллектив, личность, внутриколлективные отношения. — М., : Центр. Совет Пед.о-ва РСФСР, 1967. — 56 с.
141. Обозов Н. Н. Психологическая культура взаимных отношений / Н. Н. Обозов. — М. : Знание, 1986. — 48 с.
142. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. — К. : Лыбидь, 1990. — 192 с.
143. Ольшанский В. Б. Межличностные отношения / В. Б. Ольшанский // Социальная психология [под ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина]. — М. : Политиздат, 1975. — С. 196–240.
144. Орн Ю. А. О методике исследования личных взаимоотношений между учащимися / Ю. А. Орн // Советская педагогика и школа, — Тарту : Изд-во Тартусского гос. ун-та, 1968. — Ч.1. — С. 47–64.
145. Паниотто В. И. Структура межличностных отношений / В. И. Паниотто. — К. : Наукова думка, 1975. — 127 с.
146. Панферов В.Н. Психология общения //Вопр. философии. — 1971. — № 7. —С. 126-131.
147. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М., Мысль, 1971. —348 с.
148. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением развития / М. С. Певзнер // Дети с нарушением развития: Хрестоматия [Сост. В. М. Астапов]. — М., 1995 —С. 3–81.

149. Переели Л. И. Психофизиологические характеристики приема и переработки сенсорной информации / Л. И. Переели // Дети с задержкой психического развития. — М. : Педагогика, 1984. — С.19–35.
150. Пермякова В.А. Типические особенности эмоционально-волевой сферы и личностной регуляции учебной деятельности младших школьников в норме и при отклонениях в развитии / В. А. Пермякова, С. А. Домишкевич // Развитие школьников с отклонениями. — Иркутск : ИГГТИ., 1981 — С. 48–54.
151. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М. : Политиздат, 1982. — 255 с.
152. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. — М. : Просвещение, 1978. — 176 с.
153. Петровский А. В. Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции групп и коллектива / А. В. Петровский //Вопр. психологии. 1976. — № 6. — с. 34–44.
154. Платонов К. К. О динамической структуре словесного общения / К. К. Платонов // Мышление и общение. — Алма-Ата, 1973. — С. 148–149.
155. Платонов К. К. Общие проблемы теории групп и коллективов / К. К. Платонов // Коллектив и личность. — М. : Наука, 1975. — С. 3–17.
156. Платонов К. К. Психология межличностных отношений // Платонов К. К., Голубев Г. Г. — М.: Высш. шк., 1977. — С. 44–53.
157. Прихожан А. М. Об аффекте неадекватности у учащихся 3-го и 5-го классов / А. М. Прихожан, Т. И. Юферьева / Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. — М.,1975. — С. 82–106.
158. Прутченков А. С. Свет мой, зеркальце, скажи... : Методические разработки социально-психологических тренингов / А. С. Прутченков. — М. : Нов. Шк., 1996. — 144 с.
159. Психологическая теория коллектива / [Под ред. А.В. Петровского]. — М. : Педагогика, 1979. — 239 с.

160. Психологический словарь / [Под ред. В.В. Давыдова и др]. — М. : Педагогика, 1983 — 448с.
161. Психология : Словарь / [Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского]. — М. : Политиздат, 1990. — 494с.
162. Психологія людських взаємин : конспект лекцій // [уклад. Г. І. Онищенко, С. М. Хорунжий]. — К. : МНТУ, 1995. — 82 с.
163. Рейнин Г. Р. Типология малых групп / Г. Р. Рейнин // Соционика, психология и межличностные отношения : Человек, коллектив, общество. — 2000. — №3. — С. 41–43.
164. Романов К. М. Психология межличностного познания / К. М. Романов. — Саранск : Изд-во МГУ, 1993. — 146 с.
165. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 423с.
166. Рудестам К. Групповая психотерапия / Рудестам К. — СПб., 1999. — 376 с.
167. Савчин М. Педагогічна психологія / М. Савчин. — Дрогобич : Відродження, 1998. — 142 с.
168. Савчин М. Суспільні відносини та міжособистісні стосунки / М. Савчин // Соціальна психологія. — Дрогобич : Відродження, 1998. — С. 33–40.
169. Сакада М. О. Міжособистісні відносини у колективі / М. О. Сакада. — К. : Знання, 1981. — 14 с.
170. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. — М. : Просвещение, 1966. — 150с.
171. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. — М. : Педагогика, 1990. — 94с.
172. Снегирева Т. В. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте / Т. В. Снегирёва, К.Н. Платон. — Кишинев : Штайнца, 1988. — 61с.

173. Социальная психология : История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. — Л., 1979. — 288с.
174. Стрюк К. Формування позитивних взаємин у дітей-сиріт з розладами нервової системи / К. Стрюк // Дефектологія. — 2000. — №3. — С. 13–16.
175. Сулейманова Л. А. Ценностные ориентации личности и регуляция взаимоотношений в контактных группах. — Баку : «Элм», 1989. — 106 с.
176. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. — М., 1974. — 320с.
177. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. — М. : Молодая гвардия, 1975. — 239 с.
178. Сухомлинський В. А. Методика виховання колективу / В. А. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1971. — 208 с.
179. Тарасюк С. О. Зовнішні чинники стимулювання соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку / С. О. Тарасюк // Дефектологія. — 2001. — №1. — С. 10–17.
180. Тарасюк С. О. Формування соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку в процесі корекційного навчання : автореферат дис. канд. психол. уаук. / С. О. Тарасюк. — К., 1999. — 20 с.
181. Тимощук Е. И. Экспериментальные исследования мотивации групповой деятельности. Дисс... канд. псих. Наук / Е. И. Тимощук. — М., 1973. — 276 с.
182. Тригер Р. Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер // Дефектология. — 1989. — №5. — С. 7–14.
183. Тригер Р. Д. Суждения младших школьников с задержкой психического развития о дружбе / Р. Д. Тригер // Изучение личности аномального ребенка. — М., 1977. — С. 118–119.
184. Ульenkova У. В. О некоторых вопросах теории индивидуального подхода к детям с ЗПР : учеб. Пособие / У. В. Ульenkova. — Горький, 1980. — 58 с.

185. Ульенкова У. В. Проблемы изучения и коррекции ЗПР у детей / У. в. Ульенкова // Дети с нарушением развития: Хрестоматия. — М., 1995. — С. 93—102.
186. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии. — М. : Наука, 1977. — С. 164-186.
187. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. — М. : Просвещение, 1980. — 160 с.
188. Фопель К. Психологические группы : Рабочие материалы для ведущего : практ. пособие / К. Фопель. — М. : Генезис, 2000. — 256 с.
189. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения в 4-х частях / К. Фопель. — М. : Генезис, 2000. — 160 с.
190. Харькин В. А. Психолого-педагогические тренинги / В. А. Харькин, А. Л. Гройсман. — М. : Изд-во Магистр, 1995. — 123 с.
191. Хроменок В. Г. Отношения в ученическом коллективе и развитие волевых качеств школьника / В. Г. Хроменок // Учен. записки Казанского пединститута. — М., 1968. — Т.59. — С. 49–65.
192. Хохліна О. П. Формування усвідомленості діяльності у процесі трудового навчання учнів допоміжної школи / О. П. Хохліна, Г. М. Мерсіянова, О. П. Глоба. — Луганськ : ЛДПУ, 2002. — 60 с.
193. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
194. Ценципер А. Б. Изучение положения ученика в коллективе / А. Б. Ценциппер // Сов. педагогика. — 1965. — №11. — С. 57–64.
195. Ценципер А. Б. Опыт исследования зависимости положения ученика в коллективе от его индивидуальных особенностей / А. Б. Ценциппер // Некоторые вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания (Психологический аспект проблемы). — Мн. : Нар. асвета, 1970. — С. 139–181.

196. Чернов И. В. Анализ философских понятий / И. В. Чернов // Некоторые вопросы теории. — М. : Наука, 1966. — 215 с.
197. Чернышов А. С. Экспериментальное изучение организованности группы школьников. Дисс... канд. пед. наук / А. С. Чернышов. — М., 1969. — 164 с.
198. Шаповалова О. Е. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната / О. Е. Шаповалова // Дефектология. — №2. — 1995. — С. 22–36.
199. Шарган О. М. Оценочные отношения как мотив выбора друга в ранней юности : дисс... канд. психол. наук / О. М. Шарган. — К., 1986. — 161 с.
200. Шевалева Н. М. Динамика мотивов межличностных выборов на различных этапах группового развития : автореферат дисс... канд. психол. наук / Н. М. Шевалева. — М., 1978. — 20 с.
201. Шевандрин Н. Н. Социальная психология в образовании: учеб. Пособие / Н. Н. Шевандрин // 4.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. — М. : Владос, 1995. — 541 с.
202. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающие обучение : Организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. — М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. — 136с.
203. Шнирман А. А. Внутриколлективные отношения как условия развития личности школьника / А. А. Шнирман // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1956. — Т. 33. — Вып. 2. — С. 156–180.
204. Шпалинский В. В. Экспериментальное изучение параметров малых групп / В. В. Шпалинский // Вопросы психологии. — 1972. — № 5. — С. 66–76.
205. Щипицын Л. Н. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения детей и подростков с проблемами в развитии / Л. Н. Щипицын // Вестн. психо- соц. и коррекц.-реабилитац. работы. — 1997. — №1. — С. 62–66.

206. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков : Развитие нравственных оценок у школьников / П. М. Якобсон // Психология чувств. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 4.2. — 214 с.
207. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. — М. : Просвещение, 1966. — 291с.
208. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. — Київ : Либідь, 1996. — 264 с.
209. Argiel M. The psychology of interpersonal behavior / M. Argiel — London, 1994. . — 368 p.
210. Bales R.F., Borgatta E.F. Size of Group as a Factor in the Interaction Profile. - In: Small Groups (Studies in Social Interaction) / R. F. Bales, E. F. Borgatta. —.. N. Y. : Alfred A. Knopf, 1966. — 160 p.
211. Bandura A. «Psychology Classics All Psychology Students Should Read / A. Bandura // Create Space Independent. — Publishing Platform, 2013.
212. Bowley A.H., Gerdner L. Handicapped child : educational and psychological guidance for the organically handicapped / A. H. Bowley, L. Gerdner. — London & New York, 1980. — 180 p.
213. Bronfenbrenner U. The Measurment of Sociometric Status Structure and Development / U. Bronfenbrenner. — NY, 1994. — 167 p.
214. Cicchetti Dante PsychologyInterpersonal behavior, psychopathology, and relationship outcomes among adolescent / Dante Cicchetti // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. 2015.— 26. — P. 541–556.
215. Cummings J. Bullying and victimization among children with exceptionalities / J. Cummings, D. J. Pepler, F. Mishna, W. M. Craig // Exceptional Education Canada. – 2006. – 16. – P. 193–222.
216. Corboz R. J. Psychiatry of early childhood minimal brain dysfunction / R. J. Corboz // Psychiat J. Univ. — Ottava, 1980. — №4. — P. 307–314.
217. Danziger K. Socialization / K. Danziger. — London, 1973. — 176 p.
218. Deutsch M. Theories in social psychology / M. Deutsch. — New York : Basic Books, 1965. — 153 p.

219. Ferguson C.J. The effectiveness of school-based anti-bullying programs: a meta-analytic review / C.J. Ferguson, C. San Miguel, J. C. Kilburn // *Crim Justice Rev.* — 2007. — 32(4). — P. 401–414.
220. Festinger L. Informal social communication. «*Psychology Rew.*», 1950
221. Gibb C.A. Principles and traits of leadership / C. A. Gibb // *J. Abnor. Soc. Psychol.* — 1947. — 42. P. 267-284.
222. Gronlund N.E. *Sociometry in the Classroom* / N. E. Gronlund. — N.Y., 1959.
223. Gross N., Martin W.E. On group cohesiveness / N. Gross., W. E. Martin // *The American Journal of Psychology.* — 1952. — № 57. — P. 24-29.
224. Grossman B. The relationship between Selection — Rejection and Intelligence Social Status and Personality among Sixth Grade Children / B. Grossman B., J. Wrighter // *Sociometry.* — 1948. — 11. — p. 346–355.
225. Heider F. *The psychology of interpersonal relation* / F. Heider. — N.Y. — 1958. — 150 p
226. Hodapp R.M., &.). Developmental approaches to children with mental retardation: A second generation? / R. M. Hodapp J.A Burack // *Developmental psychopathology.* — 2006. — Vol. 3 : Risk, disorder, and adaptation. — P. 235–267.
227. Jones E. E. *Interpersonal perception* / E. E. Jones. — New York : Freeman, 1990. — 160 p.
228. Kim U. *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* / U. Kim, H. C. Triandis, Kagitcibasi C. — Newbury Park, CA : Sage — 1994.
229. Mash, E. *Abnormal child psychology* / E. Mash, D. Wolfe // Wadsworth Cengage Learning. — 2013. — P. 308–313.
230. Morgenstern F. *Teaching plans for handicapped children* / F. Morgenstern, W. Schultz— Ny, 1994. — 120 p.
231. Newcomb T. *An Approach to the Study of Communicative Acts* / T. Newcomb. — 1953. — 160 p.

232. Rice F. Philip. The Adolescent: Development, Relationships, and Culture / F. Philip Rice. — Allyn & Bacon — A division of Simon & Schuster, 1996. — 656 p.
233. Schutz William C. FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior/ W. Schutz. NY: Rinehart. — 1958. — 170 p.
234. Xin Z. The Differences of Social Anxiety of Adolescents with Different Sociometric Status / Z. Xin, L Chi, B. Liu // Chinese Mental Health Journal. — 2004. — Vol 18 (4). — 231–232.
235. Wender P. H. The minimal brain dysfunction syndrome in children / P. H. Wender. — NY. — 1971. — 256 p.
236. Walters R. H. «Adolescent aggression» / R. H. Walters. — NY, Ronald Press, 1959. — 130 p.
237. Ferh B. Enhancement of mood and self-esteem as a result of giving and receiving compassionate love / B. Ferh S. Sprecher // Current research in social psychology. — 2006. — Volume 11. — Number 16. — August 21. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.html>.
238. Ide Naoko Separation as an Important Risk Factor for Suicide: A Systematic Review /Naoko Ide, Marianne Wyder, Kairi Kolves and Diego De Leo // Journal of Family Issues. — 2010. — 31: 1689 originally published online 26 March 2010— [Электронный ресурс]. — Режим доступа до журн. : DOI: 10.1177/0192513X10365317.
239. Lunsy Yona Individual Differences in Interpersonal Relationships for Persons with Mental Retardation / Yona Lunsy // International Review of Research in Mental Retardation. — 2006. — Volume 31. — Pages 117–161. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0074775005310044>
240. [Weiss J. A.](#) Bullying Victimization, Parenting Stress, and Anxiety among Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder / J. A. Weiss, M. C. [Cappadocia](#), [A. Tint](#), [D. Pepler](#) // Autism Research. — 2015. —

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25962561>.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Блок навчання співпраці включав такі ігри:

Гра «Незаселений острів».

Мета: відпрацювання способів, стилів взаємодії, психологічних умінь, необхідних для ефективного вирішення поставленої задачі.

Сюжет.

Уявіть, що випливете до Африки. Внаслідок катастрофи ви потрапили на незаселений острів. Коли вас врятують і чи зможуть це зробити взагалі – невідомо. Природно, перед вами стоїть завдання – вижити, адже життя там повне небезпек і несподіванок.

Потрібно освоїти острів, організувати на ньому господарство, налагодити соціальне життя., розподілити основні функції та обов'язки. Варто подумати і про те яким чином вони будуть виконуватися. Вирішіть питання про владу. Якою вона буде на вашому острові? Хто буде приймати остаточне рішення? Оберіть тих чи інших людей. Розробіть моральний кодекс.

Етапи:

1. Учасники визначаються, хто вони, з якою метою пливли, і представляються.
2. Група розподіляється на мікрогрупи по 4–5 осіб.
3. Обговорення в мікрогрупах. Придумайте назву острову. Визначте основні норми і правила життя.
4. Групи виносять свої напрацювання на загальне обговорення.

5 Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?

- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Веселий потяг».

Мета: Розвиток комунікативних здібностей.

Обладнання: Магнітофон, запис веселої музики.

Сюжет.

Уявіть собі, що ви вирішили вирушити в цікаву подорож. Кожен з вас знаходиться на своїй «станції», а хтось один буде – «потяг». Гравці розбігаються по різних кутках кімнати й вибирають собі місце – це їхня «станція». Один з учасників – «потяг». Його завдання – зібрати всіх в один «потяг».

Етапи:

1. Учасники визначаються, хто з них буде «потягом».
2. Група розподіляється по одному, кожен на своїй «станції».
3. Придумайте назву станції. Визначте основні норми і правила посадки в «потяг».

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Добра тварина».

Мета: гра розвиває уміння чути одне одного, відчувати підтримку інших дітей, уміння виконувати дії за командою.

Сюжет.

Учасники встають у коло і беруться за руки. Ведучий тихим голосом говорить: «Ми – одна велика добра тварина. Давайте послухаємо, як вона дихає!». Всі прислухаються до свого дихання, дихання сусідів. Ведучий: «А зараз спробуємо подихати разом!» Вдих – усі роблять крок вперед. Видих – усі роблять крок назад. Вдих – усі роблять два кроки вперед, видих – усі роблять два кроки назад. Вдих – два кроки вперед, видих – два кроки назад. Психолог коментує: «Так дихає не тільки тварина, так само чітко й рівно б'ється її велике добре серце. Стук – крок уперед, стук – крок назад і так далі».

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

A.2

Гра «Оплески»

Мета: Формування адекватної самооцінки.

Сюжет.

Гравці стоять у колі. Ведучий кидає м'яч комусь із дітей. Дитина заходить у коло, називає своє ім'я й прізвище. Усі аплодують.

Етапи:

1. Учасники визначаються, хто з них буде ведучим.
2. Учасники роблять коло.

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?

- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Серце класу».

Мета. Виховувати почуття єдності, підвищення адекватної самооцінки.

Сюжет.

Діти стають у коло й отримують по кольоровому фломастеру. Вихователь дає одному з дітей вирізане з картону «Серце», розділене на клітинки за кількістю дітей у групі. Той, хто отримав сердечко, розповідає про себе, а потім зафарбовує одну клітинку фломастером. Потім сердечко передається далі по колу. В результаті гри у групі народжується різнокольорове «Серце класу».

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Дотик»

Мета. Формування адекватної самооцінки.

Сюжет.

Гра в парах. Гравці стоять обличчям одне до одного і заплющують очі. Одночасно торкаються один одного, коментують усі частини тіла, до яких торкаються, застосовуючи при цьому зменшено-ласкаві слова. У кінці гри дякують один одному (обнімаються).

Етапи:

1. Учасники стають парами.

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Наша схожість»

Мета. формування вміння аналізувати свої стосунки з однокласниками.

Матеріал: аркуші паперу, ручки.

Опис вправи: учасникам пропонується вибрати собі пару і сісти поруч, взявши при цьому чистий аркуш паперу і ручку. Написати заголовок «Наша схожість» і поставити двокрапку.

Подивіться уважно на людину, що сидить поруч з вами, і оцініть, наскільки він схожий на вас. Пропонується подумати про те, що вас об'єднує, в чому ваша подібність. Тільки не можна про це питати партнера. Протягом 4–5 хвилин учасники мовчки працюють, заповнюючи аркуш під заголовком «Наша схожість», думаючи про цю людину і про себе одночасно.

Написати потрібно не тільки про подібні фізичні або біографічні ознаки, але і про психологічні характеристики, які можуть об'єднувати. «Що це? Ви обоє товариські і добрі? Або мовчазні і замкнуті?».

Саме цей стиль рекомендується для записів «Ми обидва добрі», «Ми обидва тактовні» і т.д. Після того, як учасники завершать, пропонується передати списки один одному для того, щоб виявити згоду чи незгоду з тим, що написав партнер. Якщо учасники нічого не мають проти, то вони залишаються в списку. Якщо їх щось не влаштує, то просто викреслюють цей запис. Після виконання етюду проводиться загальне групове обговорення, яке дає можливість висловитися всім.

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Наша відмінність».

Мета. Формування вміння аналізувати свої стосунки з однокласниками.

Матеріал: аркуші паперу і ручки.

Опис вправи: учасникам пропонується згадати минуле заняття. «На минулому занятті ми працювали парами, визначаючи, чим ми схожі один на одного. Тепер потрібно знову сісти поруч з колишнім співбесідником. Спробуйте згадати, що ж вас об'єднувало? Про що ви писали минулого разу? Якщо за минулий час у вас з'явилися ще якісь додаткові міркування про те, що вас може об'єднувати, чим ви схожі один на одного, поділіться цим зі своїм партнером. На це відводиться 2— хвилини. Тепер візьміть новий аркуш паперу і напишіть назву «Наша відмінність»

Пропонується подивитися уважно на свого сусіда і оцінити його. «Він схожий на вас. Що це? Інший тип темпераменту? Інші звички? Це природно – адже він інший. Подумайте про те, в чому ваша відмінність, в чому ви різні? Не можна про це питати партнера. Протягом 4–5 хвилин учасники заповнюють аркуш, думаючи про цю людину і про себе одночасно. «Напишіть не тільки про чисто фізичні або біографічні відмінності, а й про психологічні характеристики».

Рекомендується наступний стиль записів: «Ти більш товариський, ніж я?», «Ти більше конфліктний, ніж я?», «Ти добріший, ніж я?». Після того як закінчать перераховувати відмінності, пропонується передати списки один одному для того, щоб учасники могли висловити свою згоду або незгоду з

тим, що написав партнер. Після закінчення етюдів проводиться загально-групове обговорення його результатів і вражень учасників, дається можливість висловитися всім.

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Подивимося один на одного».

Мета: направлена на підвищення внутрішньогрупової довіри і згуртованості членів групи.

Опис вправи: учасникам пропонується на основі будь-якої реальної чи уявної схожості з собою запросити одного зі своїх однокласників в коло.

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Наскільки ви були активні чи пасивні в ході гри?
- Від чого чи від кого це залежало?
- Яку позицію ви займали?
- Як ви себе почували? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

A.3

Гра «Поводир і сліпець»

Мета: формування довірливого ставлення до своїх однокласників.

Опис гри: учасники діляться на пари. Одному зав'язують очі, інший грає роль поводиря. Пара граючих повинна, подолавши перешкоду, дійти до

дошки, на якій зображено обличчя без носа, і закінчити малюнок. Задача поводиря - допомогти своєму партнеру, даючи йому мінімальні вказівки. Потім партнери міняються ролями.

Етапи:

1. Учасники стають парами
2. В кожній парі обирається ведучий. Потім учасники міняються ролями

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Що ви відчували, коли були ведучим?
- Що ви відчували, коли були «сліпцем»?
- Чи були ви активні/пасивні під час гри? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Прорвисся в коло»

Мета: формування емоційної згуртованості групи, допомогти відчувати почуття прихильності і відгородженості

Опис гри: учасникам пропонується вибрати одного, який має вийти і спробувати прорватися в коло. А інші учасники стоять у колі і міцно тримають руки. При виконанні цієї вправи учасники не повинні заподіяти болю іншим учасникам.

Аналіз.

- Що робили діти, щоб проникнути в коло?
- Що ти відчував, коли був частиною кола?
- Що ти відчував, коли намагався прорватися в коло?
- Як ти почувався, коли проник в коло?
- Чи повинен ти дозволяти кожному гратися з тобою?
- Як стати дитиною, з якою всі хочуть гратися?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Рукоштовання наосліп»

Мета: формування довірливого ставлення до своїх однокласників.

Опис гри: учасникам пропонується вибрати одного із однолітків, якому зав'язують очі. А інші учасники стоять у колі і по черзі подають руки, вітаючись із ведучим.

Аналіз.

- Які думки та почуття навіяла гра?
- Що ви відчували, коли були ведучим?
- Чи були ви активні\ пасивні під час гри? Чому?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Гра «Підійди ближче»

Мета: формування здатності довіряти один одному.

Опис гри: учасникам пропонується сісти у велике коло: «Ви можете по двоє виходити в середину кола і вставати на відстані приблизно чотирьох метрів один від одного. Потім вам треба буде заплющити очі і по черзі видавати якісь неголосні звуки. Коли один з вас буде видавати звук, іншому треба буде йти на цей звук до тих пір, поки він його чує. Коли хтось відчує, що інший підійшов до нього надто близько, нехай скаже «Стоп!»». В цей момент обидва розплющують очі. А всі інші дивляться, як діти підходять один до одного і на якій відстані один від одного вони зупиняються. Дається можливість пограти декільком парам, а потім через деякий час можна повторити гру, щоб усі учасники могли випробувати такого роду досвід.

Аналіз.

- Як ти себе відчував з заплющеними очима?
- Чи було тобі важко підходити до партнера, нічого не бачачи?
- Хто першим сказав «Стоп!»?
- Наскільки близько ти дозволив партнеру підійти до тебе?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

«Я - лідер»

Мета: дати можливість усвідомити учасниками свої сильні сторони.

Матеріал: аркуші, ручки.

Опис вправи: учасникам пропонується описати історію, де кожен з них був би лідером. Потім проводиться обговорення історій.

«Відторгнутий»

Мета: дати можливість усвідомити причини, які заважають встановити хороші стосунки з однолітками.

Опис вправи: учасникам пропонується замислитися над тим, що у кожного є риси характеру, звички, які заважають встановити хороші стосунки з однокласниками, які вони хотіли б змінити в собі. Одному з учасників пропонується вийти на деякий час, а всім іншим необхідно сформулювати 5–7 причин, з яких цей підліток повинен бути відкинутий. При цьому в список включається тільки те, що прийметься більшістю голосів.

«Здолай самотність»

Мета: формування вміння виходити із ситуації самотності.

Опис вправи: учасникам пропонується прочитати таку історію: «Стьопа був один. Йому було жахливо самотньо. Він встав, потім знову сів. Подивився у вікно. Йому так хотілося, щоб поруч з ним був зараз ще якийсь інший хлопчик. Йому хотілося мати друга, з яким можна було б зараз поговорити або пограти. Стьопа подумав, що останнім часом він часто залишається один. Він відчув, як до очей підступили сльози ...». Потім пропонується згадати і описати випадки, коли учасникам теж було самотньо. Після цього пропонується згадати таких учнів і придумати способи виходу з такого стану.

Аналіз.

- Чи знаєш ти самотніх людей?
- Коли тобі буває самотньо?
- Що ти можеш зробити, щоб подолати свою самотність?
- Що ти можеш зробити, щоб допомогти іншим людям подолати їх самотність?

«Прогноз погоди»

Мета: дати відчутти стан самотності.

Опис гри: учасникам пропонується згадати такі випадки, коли кожен з них відчував стан самотності. Після цього пропонуються способи, за допомогою яких можна показати однокласникам, що ви хочете побути на самоті: «Зробити це можна так: ви можете показати однокласникам свій «прогноз погоди». Тоді буде зрозуміло, що на якийсь час вас потрібно залишити в спокої. Пропонується взяти кольорові олівці чи фломастери і намалювати малюнок, який буде відповідати настрою в таких випадках. Або просто написати великими літерами «штормове попередження». Таким способом ви можете показати іншим, що у вас зараз «погана погода», і вас краще не чіпати. Якщо ви відчуваєте, що вам хочеться спокою, ви можете покласти такий аркуш перед собою на парту, щоб всі про це знали. Коли відчуєте себе краще, можете «дати відбій». Для цього намалюйте невелику картину, на якій через дощ і хмари починає проглядати сонце або покажіть своїм малюнком, що для вас сонце світить».

«Чарівний стілець»

Мета: формування шанобливого ставлення до людей.

Опис гри: учасникам пропонується вибрати одного з присутніх (кожного) і посадити його в центр кола. Решта учасників згадують і придумують йому ласкаві, красиві імена.

«Речі, що дарують радість»

Мета: формування рівня близькості і спільності.

Опис вправи: учасникам пропонується згадати про ті речі, які коли-небудь дарували їм радість і гарний настрій. Необхідно пригадати свої почуття в миті щастя. Потім учасникам пропонується розповісти про такі речі, які дарують радість і гарний настрій. В результаті оповідач стане ближчим і зрозумілішим решті учасників.

«Подарунок, який неможливо забути»

Мета: дати можливість задуматися про те, як своїми вчинками можна б приносити радість оточуючим.

Опис вправи: учасникам пропонується згадати, чим останнім часом вони радували своїх однокласників. Необхідно записати всі свої шляхетні вчинки і добрі справи на дошці. Потім пропонується поговорити про те, що учасники змогли зробити для інших, яким чином можна зробити приємний сюрприз. Учасникам пропонується відкрити майстерню з виробництва купонів на подарунки, при цьому нехай кожен думає про те, що й кому він міг би подарувати з того, чого не можна купити. Необхідно намалювати кілька купонів на подарунки, при цьому їх необхідно гарно прикрасити. Після цього пропонується скласти цей купон в окремий конвертик і написати ім'я того, кому хотілося б зробити приємний сюрприз. Необхідно наприкінці зробити аналіз цієї вправи.

- Тобі сподобалося грати в цю гру?
- Чи важко було придумати гарні ідеї про те, як принести радість оточуючим?
- Чи достатньо ти сам отримуєш таких подарунків, які неможливо купити?
- Чому подарунки, які не можна купити, цінніші тих, що куплені в магазині?
- Кого ти вибрав, щоб подарувати йому купон на подарунок?

«Скажи, хто твій друг»

Мета: формування вміння розуміти однокласників, бачити їх особливості.

Опис вправи: пропонується накидати портрет свого друга, при цьому в портреті повинні бути не менше 10 рис характеру, звичок і особливостей, властивих тільки йому, вказати на зовнішні ознаки. Потім виступити зі своєю інформацією перед групою, а інші намагаються визначити, чий це портрет. Той, хто писав, називає ім'я свого друга.

«Гроза»

Мета: формування вміння розрізняти емоції.

Опис вправи: учасникам пропонується подумки пережити ситуацію, коли вони попали під грозу. Потім необхідно обговорити, що кожен з учасників пережив, і відповісти на запитання:

- Як ти себе відчував, коли ти потрапив під грозу?
- А як ти себе почуваєш, коли повідомляєш йому про те, що ти розсердився?
- Чи знаєш ти таких людей, які ніколи не бояться?
- Чому так важливо говорити, якщо ти чогось злякався?
- Коли твій страх проходить швидше, коли ти замовчуєш його, або коли ти про нього розповідаєш?

«Привітаємося долоньками, лобами...».

Мета: створення емоційного комфорту, розвиток емоційної чутливості.

Інструкція: «Давайте привітаємося зі своїм сусідом, доторкнувшись тими частинами тіла, які я буду називати:

- Лоб до лоба;
- Рука до руки;
- Вуха до вуха;
- П'ятка до п'ятки;
- Мізинчик до мізинчика;

- Носик до носика.

Запитання до вправи:

- Чи сподобалися вам такі види привітань?

- Що саме?

«Спокій».

Мета: у цій грі дитина буде тренуватися зберігати спокій в самих різних ситуаціях, при переляку, здивування, несподіванці. Ці ігрові навички пізніше він зможе використовувати в звичайному житті.

Сюжет: психолог просить згадати дитину який-небудь простий, усім відомий вірш. Дитина повинна буде читати його максимально спокійно, промовляючи по одній сходинці, що б не відбувалося навколо. Психолог, в цей час, пропонує іншим учасникам обіграти будь-яку неприємну чи страшну ситуацію .

Підліток починає читати перший рядок, а всі інші йому заважають: Хтось підкрався і плеснув, несподівано, за спиною в долоні. Але читець повинен спокійно продовжити: хтось несподівано штовхає читця в плече. Загалом, так потрібно «знущатися» над дитиною до останнього рядка вірша.

Аналіз.

- Як ти себе відчував в ролі читця?

- Чи було тобі важко читати вірша, коли тобі заважають?

- Чи вдалося тобі до кінця прочитати вірш, зберігаючи при цьому спокій?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

«Радість»

Мета: полягає у допомозі дитині бути веселим, співчутливим, добрим, не боятись труднощів, бути оптимістом.

Сюжет: психолог просить згадати дитину будь-яку веселу ситуацію в той момен, коли радити нема чому та донести це відчуття радості іншим.

Аналіз.

- Чи було тобі важко радіти, коли тобі було зовсім не весело?
- Чи вдалося тобі до кінця передати почуття радості своїм товаришам?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

«Круг зворотного зв'язку»

Мета: отримання зворотного зв'язку, обмін почуттями і враженнями.

Опис вправи: учасникам пропонується пригадати ті поняття, які були вивчені протягом минулих занять. Потім пропонується кожному висловитися з наступних питань:

- Що найбільше вам сподобалося протягом занять?
- Яке поняття найцікавіше?
- Протягом наших занять ви можете сказати, що ваші стосунки змінилися?
- Чи присутні ті поняття, які ми з вами вивчали?

«Валіза».

Мета: отримання зворотного зв'язку, обмін почуттями і враженнями.

Опис вправи: учасникам пропонується зібрати валізу в подорож. Кожен має покласти одну якусь річ, та пояснити, чому саме цю річ він вирішив обрати?

Аналіз.

- Учасники обговорюють всі разом, чи потрібна певна річ для їх спільної подорожі?

Підведення підсумків та добрі побажання учасникам.

Додаток Б***Б.1***

Кореляційний аналіз r -Пірсона. Взаємозалежність між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР (констатувальний експеримент).

	ЗПР (поведінковий компонент)	ЗПР (афективний компонент)	ЗПР (когнітивний компонент)
ЗПР (поведінковий компонент)	_____	$r = 0,23$	$r = 0,23$
ЗПР (афективний компонент)	$r = 0,23$	_____	$r = 0,25$
ЗПР (когнітивний компонент)	$r = 0,25$	$r = 0,25$	_____

Б.2

Кореляційний аналіз r -Пірсона. Взаємозалежність між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків із НР (констатувальний експеримент).

	НР (поведінковий компонент)	НР (афективний компонент)	НР (когнітивний компонент)
НР (поведінковий компонент)	_____	$r = 0,91$	$r = 0,89$
НР (афективний компонент)	$r = 0,91$	_____	$r = 0,95$
НР (когнітивний компонент)	$r = 0,89$	$r = 0,95$	_____

Б.3

Розбіжності між значеннями показників підлітків із ЗПР (9 клас) і дітей із НР (9 клас) за t -критерієм Стьюдента при $p \leq 0,05$ (констатувальний експеримент).

Показники:	ЗПР (9 клас)/НР (9 клас)
Соціальна спрямованість на однолітка	$t = 4,3$ при $p \leq 0,05$
Вирішення конфліктних ситуацій	$t = 5,12$ при $p \leq 0,05$
Тривалість взаємодій	$t = 4,7$ при $p \leq 0,05$

Додаток В**В.1**

Розбіжності між значеннями показників компонентів сформованості міжособистісних стосунків у підлітків експериментальної та контрольної груп за t -критерієм Стьюдента при $p \leq 0,95$ (формувальний експеримент).

Показники:	ЕГ/КГ
Поведінковий компонент	$t = 3,63$ при $p \leq 0,95$
Афективний компонент	$t = 2,99$ при $p \leq 0,95$
Когнітивний компонент	$t = 5,22$ при $p \leq 0,95$

В.2

Кореляційний аналіз r -Пірсона. Взаємозалежність між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків ЕГ (формувальний експеримент).

	ЗПР (поведінковий компонент)	ЗПР (афективний компонент)	ЗПР (когнітивний компонент)
ЗПР (поведінковий компонент)	_____	$r = 0,83$	$r = 0,81$
ЗПР (афективний компонент)	$r = 0,83$	_____	$r = 0,87$
ЗПР (когнітивний компонент)	$r = 0,81$	$r = 0,87$	_____

B.3

Кореляційний аналіз r -Пірсона. Взаємозалежність між компонентами міжособистісних стосунків у підлітків КГ (констатувальний експеримент).

	НР (поведінковий компонент)	НР (афективний компонент)	НР (когнітивний компонент)
НР (поведінковий компонент)	_____	$r = 0,19$	$r = 0,21$
НР (афективний компонент)	$r = 0,19$	_____	$r = 0,25$
НР (когнітивний компонент)	$r = 0,21$	$r = 0,25$	_____