

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

МЕЛЬНИЧЕНКО ВАЛЕРІЯ ЄВГЕНІВНА

УДК:159.922.876-056.313:159.947.3.019.4](043.5)

**ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Макарчук Наталія Олексіївна,

доктор психологічних наук,

старший науковий співробітник

Інституту спеціальної педагогіки

НАПН України.

Київ 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСІЇ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПСИХОЛОГІЇ	15
1.1. Проблема агресії та агресивної поведінки як феномен сучасної науки	15
1.2. Роль саморегуляції поведінки у становленні особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці	36
1.3. Фактори агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	59
1.4. Специфіка вивчення агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	67
Висновки до першого розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	71
2.1. Методика констатувального експерименту	71
2.2. Специфіка соціально-регулятивних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	77
2.3. Дослідження психологічних детермінант агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	93
2.3.1. Визначення поведінкового компоненту прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку	94
2.3.2. Визначення мотиваційного компоненту прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку	104

2.3.3. Визначення емоційно-вольового компоненту прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку	112
---	-----

Висновки до другого розділу	124
-----------------------------------	-----

РОЗДІЛ 3. ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	127
--	-----

3.1. Методика формувального експерименту	127
--	-----

3.2. Психокорекція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	130
--	-----

3.2.1. Організація індивідуальної роботи з формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.....	139
--	-----

3.3. Психологічні особливості корекції подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	149
--	-----

3.3.1. Діагностика поведінкового компоненту на початок формування	149
---	-----

3.3.2. Рекомендації батькам щодо подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	155
--	-----

3.3.3. Рекомендації щодо організації роботи профільних фахівців спеціальної освітньої установи з формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку	156
---	-----

Висновки до третього розділу.....	158
-----------------------------------	-----

ВИСНОВКИ.....	160
---------------	-----

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	164
------------------------	-----

ВСТУП

Актуальність дослідження:

За останні роки в Україні зросла чисельність дітей із порушеннями розумового розвитку. Підсилення факторів негативізму, відкритих і прихованих форм агресії, циркуляція негативних соціальних стереотипів не лише позначаються на їх психічному здоров'ї, але й підсилюють їх неспроможність здійснювати самостійні вибори й регулювати себе. Особливого значення ці фактори набувають у підлітковому віці. З огляду на це, нагальним і пріоритетним завданням сучасної спеціальної психології є формування особистості з порушеннями розумового розвитку здатної до повноцінного життя в соціумі та ефективної взаємодії з ним. Йдеться про формування саморегуляції агресивної поведінки цих підлітків.

Проблема агресивної поведінки завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів, предметом дослідження яких виступала специфіка розвитку та соціалізації дітей із розумовою відсталістю (Ю. Бистрова, Л. Виготський, В. Лубовський, М. Певзнер, А. Обухівська, В. Синьов, Л. Шипіцина, Л. Руденко та ін.). Як самостійний феномен ця поведінка вивчалася у структурі психопатологічних синдромів і пограничних станів (Д. Ісаєв, С. Мнухін та ін.), та у структурі патології формування особистості (Г. Грибанова, Є. Іванов, В. Ковальов, М. Райська, Л. Шипіцина та ін.).

Будучи основою різноманітних порушень розвитку, розумова відсталість негативно впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Йдеться про порушення поведінки та появу вторинних розладів афективної сфери особистості, що можуть стати причиною розвитку агресивної поведінки в якості однієї з найбільш поширених форм психічної декомпенсації (Т. Павлій, Н. Семаго та інші).

Г. Запрягаєв, І. Коробейников, А. Лічко, Н. Макачук, О. Прокопенко, В. Синьов, О. Хохліна доводять, що за порушень розумового розвитку, особливо в підлітковому віці, виявляється відсутність або слабкість

саморегуляції в стосунках із іншими людьми. Це знижує можливості щодо правильного вибору способів подолання труднощів, контролю підлітків своїх дій, усвідомлення ситуації, а це в свою чергу, призводить до автоматизації агресивної поведінки як ефективного засобу взаємодії.

Аналіз проблеми агресивної поведінки, як фактора особистісного ставлення до себе та як фактора ставлення до оточуючих виявив, що значне місце в генезі прояву агресивної поведінки в підлітків із порушеннями розумового розвитку, належить несприятливим соціальним умовам (Ю. Бистрова, Н. Коломинський, О. Мамічева, І. Соловйов та ін.). При цьому не менш важливого значення набуває процес трансформації симптомів первинного органічного походження у вторинні психологічні симптоми (Б. Зейгарнік, В. Ковальов, В. Кузьміна, Г. Сухарєва та ін.).

Вочевидь, зростання в соціумі різноманітних форм агресії та недостатня ефективність усталених форм її регуляції призводить до серйозних проблем, серед яких саморегуляція агресивних імпульсів та поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку має вкрай важливе значення. Суперечливість у констатації чинників, факторів та особливостей, що впливають на детермінацію агресивної поведінки в умовах сучасних соціальних перетворень; відсутність одностайної позиції науковців у формулюванні феномену «саморегуляція агресивної поведінки» та шляхів і засобів її формування, не розробленість дієвих технологій саморегуляції агресивної поведінки при порушеннях розумового розвитку, і як наслідок, недостатня методична розробленість проблеми упередження та подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку зумовили вибір теми наукового дослідження **«Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (напрямок: «Теоретичні та методичні

засади освіти дітей із особливими освітніми потребами»; комплексна тема лабораторії олігофренопедагогіки: «Удосконалення змісту і форм навчання розумово відсталих дітей в умовах реформування спеціальної освіти» (Державний реєстраційний номер 0112U000590)).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 6 від 26.06.2014 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 7 від 30.09.2014 р.).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної системи формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Завдання дослідження:

1. Визначити стан розробленості проблеми агресивної поведінки в сучасній психологічній науці та описати особливості її проявів у підлітків із порушеннями розумового розвитку.
2. Розробити теоретичну модель агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.
3. Емпіричним шляхом визначити модель саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку й обґрунтувати поліфункціональний характер її психологічної діагностики та психологічного супроводу.
4. Розробити технології психологічного супроводу формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.
5. Запропонувати рекомендації щодо організації системи роботи профільних фахівців спеціальної освітньої установи та батьків із метою формування саморегуляції агресивної поведінки в підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Об'єкт дослідження – саморегуляція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Методи дослідження. *Теоретичні методи* - аналіз психолого-педагогічної літератури з метою системного опису явища, порівняння та систематизації для визначення поведінкового, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів у структурі формування саморегуляції агресивної поведінки; дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису досліджуваного явища; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації на основі результатів емпіричного дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – для побудови системних моделей і алгоритму формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Емпіричні методи – багатовекторний експеримент із використанням методик психодіагностики, спостереження, бесіди, методики експертних оцінок, що забезпечив визначення показників виділених нами чинників та умов, які детермінують агресивну поведінку підлітків. Виділено два блоки дослідження: соціально-регулятивний і психологічний.

I блок психодіагностики – соціально-регулятивний – включає в себе визначення соціальних аспектів функціонування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Забезпечувався він використанням методів психодіагностики та диференціацією систем.

Основні методи дослідження:

Система «підліток – підліток» – спостереження, бесіда: методика критеріїв М. Алворда (в авторській адаптації), анкета М. Штрауса та С. Штайнметц «Шкала тактики поведінки в конфліктах»;

Система «сім'я – підліток» – анкетування (авторський опитувальник), проєктивний тест «Малюнок сім'ї»;

Система «педагог – підліток» – спостереження, методика експертних оцінок.

II блок психодіагностики – психологічний – забезпечував виявлення психологічних аспектів функціонування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку та визначався трьома компонентами: поведінковий - опитувальник А. Басса – А. Дарки; мотиваційний - методика Г. Айзенка EPQ, методика критеріїв М. Алворда та авторське розроблене інтерв'ю; емоційно-вольовий - опитувальник діагностики вольової саморегуляції А. Звєрькова й Є. Ейдмана.

Статистичний метод – якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента для незалежних та для залежних вибірок, коефіцієнт узгодження розподілів Pearson Correlation).

Теоретико-методологічні засади: ґрунтуються на концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського; принципах аналізу особистості Б. Ананьєва; концепції діалектичного розвитку Г. Костюка; положенні про загальні та специфічні закономірності онтогенезу та дизонтогенезу (М. Певзнер, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Сорокін, Л. Руденко, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.); теорії афективної організації поведінки (К. Лебединська, О. Нікольська та ін.); концепції психопатологічних розладів (О. Кернберг, М. Кляйн, Х. Льюїнер, Я. Обухов, З. Фрейд та ін.); теорії внутрішньої регуляції, або саморегуляції (К. Альбуханова-Славська, Н. Бернштейн, У. Кенон, О. Конопкін, Ш. Надирашвілі, І. Фейнберг, В. Ядов, Н. Ярушкін та ін.); положеннях концепції усвідомленої саморегуляції довільної активності (А. Конопкін, А. Осницький, Н. Ярушкін та ін.).

Експериментальна база дослідження: спеціальна школа-інтернат № 17 міста Києва, спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 міста

Києва спеціальна школа-інтернат № 26 м. Києва, Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями в Оболонського району міста Києва. Експериментальна вибірка становила 250 осіб, з них 21 педагог, 95 батьків підлітків та 134 учні спеціальних шкіл віком від 13 до 19 років. Умовно експериментальну вибірку було розділено на три експериментальні групи: ЕГ 1 (включала 52 особи з діагнозом F70, без супутніх порушень за МКБ-10); ЕГ 2 (включала 46 осіб із діагнозом F70, із супутніми порушеннями: F70.1, F70.8, F70.9 за МКБ-10); та ЕГ 3 (включала 36 осіб із діагнозом F71 за МКБ-10).

Розроблені науково-методичні положення особистісної саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку впроваджувалися в практику позанавчальної діяльності в закладах освіти (спеціальна школа-інтернат № 17 м. Києва (№ 102 від 22.05.2015 р.), спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2 м. Києва (№ 91 від 22.05.2015 р.) спеціальна школа-інтернат № 26 м. Києва (№ 120 від 25.05.2015 р.); центрах (Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями в Оболонського району м. Києва (№ 01-26-03 від 19.05.2015 р.).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що
вперше:

- виявлено та описано специфіку проявів агресивної поведінки підлітків із урахуванням ступеня розумової відсталості (легка та помірна); емпіричним шляхом визначено показники, чинники та психологічні особливості прояву агресивної поведінки цих підлітків; переконливо доведено відмінності агресивної поведінки підлітків із легкою розумовою відсталістю та підлітків із помірною розумовою відсталістю;
- обґрунтовано поняття «саморегуляція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку».

- розроблено теоретичну та експериментальну моделі саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- визначено специфіку, зміст, засоби, методи та шляхи реалізації поліфункціонального супроводу формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку; обґрунтовано роль профільних фахівців освітньої установи у формуванні саморегуляції агресивної поведінки підлітків; розроблено алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку;

удосконалено:

- положення психологічної корекції як напряму психологічної терапії станів і поведінкових розладів особистості;
- прикладні основи психодіагностики в спеціальній психології.

подальшого розвитку набули:

- положення теорії особистісної саморегуляції агресивної поведінки;
- положення про психотерапію та психокорекцію особистості з атиповим розвитком.

Практичне значення здобутих результатів полягає в:

- розробленні поліфункціональної психологічної діагностики агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку (діагностика в системах «підліток – підліток», «сім'я – підліток», «педагог – підліток») використання якої, в діяльності психолога, сприятиме підвищенню ефективності психологічної корекції та психотерапії;
- розробленні технологій психодіагностики (протокол спостереження мотиву прояву агресії та об'єкта агресії; авторська анкета дослідження системи «сім'я – підліток»; авторська інтерпретація критеріїв М. Алворда (відповідно до специфіки розвитку при розумовій відсталості), що дають підстави до більш точного опису індивідуальних відмінностей агресивної поведінки цих підлітків;

- розробленні поліфункціонального супроводу формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків, використання якого психологом практиком, може бути підґрунтям при розробленні індивідуальних програм з метою формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- виявлені положення щодо саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку можуть бути використаними при розробленні навчально-методичних, методичних посібників на допомогу батькам, педагогам та психологам які працюють із дітьми та підлітками з порушеннями розумового розвитку, при розробленні програмного і методичного забезпечення підготовки фахівців зі спеціальності «Психологія».

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

Апробація результатів дослідження. Основні результати теоретико-експериментального дослідження були представлені в доповідях на *Міжнародних наукових конференціях*: Міжнародна наукова конференція «Проблеми переживання духовної кризи» (м. Ніжин, 2011 р.); Третя міжнародна науково-практична конференція «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (м. Київ, 2012 р.); *Всеукраїнських наукових конференціях*: Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей із особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2012 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології в контексті реформування освіти»

(м. Київ, 2013 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених «Спеціальна освіта в контексті інтеграції України до Європейського освітнього простору» (м. Київ, 2014 р.); IV Всеукраїнський форум учених і практиків «Екопсихея»: «Процеси самоорганізації в психології, освіті й управлінні – 2014» (м. Київ, 2014 р.); *Науково-практичних конференціях*: Науково-практична конференція «Освіта дітей із аутизмом: від міфу до реальності» (м. Київ, 2014 р.); *Всеукраїнських семінарах*: «Організація комплексної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку: освітні, соціальні та медичні послуги» (м. Львів, 2014 р.); *Обласних семінарах*: Обласний семінар «Актуальні проблеми розвитку психологічної служби та психолого-медико-педагогічної консультації в сучасному освітньому просторі» (м. Житомир, 2012 р.); Семінар-практикум «Інноваційні напрямки та методи навчально-виховного процесу дітей із особливими освітніми потребами. Інтеграція в соціум» (м. Київ, 2013 р.).

Науково-практичних семінарах, міжнародних та всеукраїнських науково-практичних проектах, наукових форумах: Програма «Практика психолого-педагогічної допомоги: екофасилітативний підхід» (м. Київ 2010-2011 р.); Свідоцтво про підвищення кваліфікації 12СПК № 779305 ВАТ ВНЗ «Київський міжгалузевий інститут підвищення кваліфікації»; Учбово-практичний семінар «Использование О-карт в групповой и индивидуальной психотерапии» (м. Київ, 2010 р.); Міжнародний семінар «Метафорические проэктивные карты – творческий путь к исцелению и ресурсам» (м. Київ, 2011); Навчально-практичні семінари «Психоаналіз З. Фрейда як концептуальна основа символдраматичної психотерапії» (м. Київ, 2011 р.), «Символдрама – основний рівень» (м. Київ, 2012 р.), «Основні психоаналітичні теорії розвитку особистості та символ драматична практика» (м. Київ, 2012), «Символдрама – інтенсивне проопрацювання основного рівня» (м. Київ, 2012 р.), «Теорія захистів і психодіагностичні критерії в символдрамі» (м. Київ, 2012 р.), «Теорія самості та психодіагностичні

критерії в символдрамі» (м. Київ, 2012 р.), «Теорія об'єктних стосунків та психодіагностичні критерії в символдрамі» (м. Київ, 2012), «Символдрама – основи техніки середньої ступені» (м. Київ, 2013 р.), «Символдрама – техніка середнього ступеню. Асоціативний метод» (м. Київ, 2013 р.), «Феноменологія у символдраматичній терапії» (м. Київ, 2014 р.), «Системно-структурний підхід у психодинамічній терапії, психоаналізі та символдрамі» (м. Київ, 2014 р.), «Екзистенційний підхід у символдраматичній терапії» (м. Київ, 2015 р.), «Symbol drama in der behandlung psychosomatischer erkrankungen und symbol drama in der psychotraumatologie» (№ 002423, м. Киев, 2015 р.), «Робота з перенесенням та контрперенесенням у символдрамі» (м. Київ, 2015 р.); «Песочная психотерапия в работе психолога» (м. Київ, 2014 р.); «Основи першої психологічної допомоги дітям, що пережили психотравмуючу подію» (м. Київ, 2014 р.); «Психоз как структура мышления» (м. Київ, 2015 р.).

Обговорення результатів дисертаційного дослідження здійснювалось на педагогічних радах спеціальних навчальних закладів, на засіданнях методичних об'єднань, на засіданнях шкільних ПМПК (2011–2016 рр.).

Публікації. Основні положення дослідження висвітлено в 9 одноосібних публікаціях, із них 9 статей у наукових фахових виданнях.

Статті у фахових виданнях:

1. Мельниченко В.Є. До проблеми дослідження агресивної поведінки підлітків із розумовою відсталістю / В.Є. Мельниченко // Вісник післядипломної освіти зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України. – Київ: Атопол, 2012. – Вип. 6 (19). – С. 295 – 301.
2. Мельниченко В.Є. Специфіка прояву агресії підлітків із розумовою відсталістю /Валерія Євгенівна Мельниченко // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості: зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – Київ:ПП Лисенко М.М., 2011. – Т.11, вип. 5. – С. 335–341.

3. Мельниченко В.Є. Особливості впливу агресії на формування патопсихологічної поведінки підлітків із порушеннями інтелектуальної сфери / В.Є. Мельниченко // Вища освіта України. – 2012. – Т.І, дод.,1, т. ІІІ: Тем.вип.: Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання / Ін-т вищої освіти НАПН України. – Київ: Гнозис, 2012. – Т. 3. – С. 204 – 210.
4. Мельниченко В.Є. Психологічні умови упередження агресивної поведінки підлітків із порушенням інтелектуального розвитку / В.Є. Мельниченко // Наук. часоп. нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. – Вип. 37 (61). – С. 220 – 222.
5. Мельниченко В.Є. Специфіка психологічної корекції агресії підлітків з порушенням розумового розвитку / В.Є. Мельниченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої; Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ: Педагогічна думка, 2013. – вип. 4, ч. 2. – С. 248–258.
6. Мельниченко В.Є. Проблеми психодіагностики агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку / В.Є. Мельниченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ, 2014. – Вип. 6. – С. 105 – 110.
7. Мельниченко В.Є. Специфіка соціально-регулятивних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку / В.Є. Мельниченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої; Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ: Поліграф плюс, 2015. – Вип. 9. – С. 73–79.
8. Мельниченко В.Є. Щодо проблеми удосконалення роботи практичних психологів спеціальної освітньої установи / В.Є. Мельниченко // Збірник тез за матеріалами всеукр. наук.-практ. on-line конф. «Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика» / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ: Трейд плюс, 2015. – С. 27–30.

Статті в іноземних виданнях

1. Мельниченко В.Є. Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку / В.Є. Мельниченко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology III(26). – Issue: 50, 2015. – С. 100 – 104.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (176 найменувань, у тому числі – 7 іноземною мовою), містить 22 таблиці та 7 рисунків. Загальний обсяг роботи – 187 сторінок, із них 161 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСІЇ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Проблема агресії та агресивної поведінки як феномен сучасної науки

Актуальність дослідження агресії визначається тим, яке значення мають негативні наслідки кожної агресивної дії як для людини зокрема, так і для суспільства загалом. У зв'язку з тим, що за останні роки в країні зросла кількість осіб із порушеннями розумового та психофізичного розвитку, надзвичайно гостро постає проблема становлення такої особистості у підлітковому віці, її соціальної адаптації та соціалізації. Профілактика та корекція проявів агресії – це одне з основних завдань у процесі соціальної інтеграції таких підлітків. Своєчасна психологічна діагностика та корекція дають змогу виявити й коригувати вже сформовані форми агресивної поведінки, створити умови для ефективної адаптації таких підлітків у соціумі.

Проблема агресії людини, протягом всієї історії людства, була і залишається однією з найбільш актуальних у контексті наслідків кожної агресивної дії для людини та для суспільства загалом. За часів Аристотеля, Платона, Сократа прояви агресії піддавалися поясненню, осмисленню, тлумаченню, аналізу. Пізніше феномен людської агресії розглядався з культурологічної, історико-філософської, етичної (М. Бердяєв, А. Гелен, Т. Гоббс, І. Кант, К. Маркс, Ф. Ніцше, Ж.-Ж. Руссо); юридичної, патопсихологічної, соціологічної, психологічної, політичної, біологічної (А. Адлер, Г. Андрєєва, А. Антонян, А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Л. Бертковіц, В. Бураков, О. Бухановський, В. Верещагін, Ч. Дарвін, У. Джеймс, В. Ємінов, М. Єнікєєв, К. Лоренц, А. Реан, С. Розенцвейг, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та інші) точок зору [24]. Новітні досягнення наукової думки про сутність агресії, умови формування та форми прояву,

особливості її руйнівного впливу на суспільство в цілому й особистість зокрема розкривали та прояснювали все нові аспекти цього феномену, ставили нові завдання для подальших наукових досліджень.

Поняття добра та зла в історії етики по-різному пояснювали прихильники матеріалізму та ідеалізму. Матеріалісти формували поняття на підставі людських потреб та інтересів, обґрунтовуючи їх законами природи чи соціальними умовами. Ідеалісти формували поняття на підставі божественного веління чи розуму, обґрунтовуючи його потойбічними законами, або трималися позиції, що вираження агресії – це прояв суб'єктивності людини. Проблема зла завжди стояла в центрі уваги релігійного розуміння та осмислення. У Середньовіччі, коли релігія була ядром культури й розвитку людства, поняття добра та зла були абсолютно роз'єднані метафізично, ключові релігійні фігури Бог і Диявол, ототожнювалися лише з одним кольором – білим і чорним. Однак образ людини був затверджений як подвійний, що сполучає в собі спадкову гріховність і благоподібність. Якщо середньовічний образ людини був теоцентричним (Бог – початок всього), а співіснування добра й зла спиралися на релігійне осмислення всієї проблематики людського життя, то образ людини нового часу антропоцентричний (в центрі уваги – людина). Це означає, що поняття добра й зла формувалися на підставі раціональності та критичності, через уявлення про розум у вивченні свідомості. Так відбувалася трансформація філософської думки, що досліджувала зло в поведінці людини [12].

Із позиції філософського знання, починаючи від філософії Р. Декарта, людина звернула погляд на себе та «вглиб» себе, тому що рефлексія утвердилася як провідний метод пізнання. Виходячи з того, що «балом править розум», філософи поступово стали розглядати зло в його моральному аспекті, що обумовлює можливість вибору, тобто свободу [65].

Людина лише тоді вільна, коли вона йде за велінням свого практичного розуму, а її дії керуються виключно вимогами розуму. І. Кант таку вимогу розуму назвав категоричним імперативом і поклав його в основу безумовного принципу поведінки, що вказує на ту умову, за якої вчинок людини є правильним і добрим. Згідно з цією умовою, правило, за яким ітиме вчинок, може «бути мислиме» як закон. Альтернатива, що надана людині в здійсненні її волі, полягає у винятку з правила. Можливість такого винятку закладена у властивих людині потягах і схильностях, що дає їй мету тільки як індивідууму. Моральне зло виступає як відмова людини від її єдності зі самою собою («істотою раціональною»), тому що її воля (свавілья) суперечить «повинності». Кант розвиває поняття «радикального зла», виходячи з трансцендентальної філософії. Людина у сутності своїй зла, якщо вона не приймає як закон, морально-етичну максиму людської поведінки. Особистість є або доброю, або морально злою залежно від того, як вона реалізує свою свободу, і при цьому визначальну роль відіграє досвід [67]. Отже, І. Кант не дає відповіді на питання про походження зла, тому що філософ вважає, що ця відповідь знаходиться поза межами повсякденного досвіду та недоступна для нашого пізнання.

У філософсько-антропологічній теорії А. Гелена встановлено, що біологічна неповноцінність людини зумовлює її саму та її соціальне життя. Щоб вижити, людина повинна діяти, створювати різні соціальні інститути, організації, норми та моделі поведінки. Мотиви ж людської поведінки впираються в біологічні механізми. Найважливішу роль у них, на думку А. Гелена, відіграють інстинкти агресивності та взаємності. Через те, що людина в силу своєї неповноцінності є нестабільною істотою, то за природою вона незмінно ворожа до іншої людини. А. Гелен розвиває думку про те, що людина обтяжена потребою вирватися з-під тиску ззовні (світу культури), ця потреба закладена в ядрі конституції. Однак різного роду соціальні інститути протидіють цьому [12].

М. Бердяєв відзначав, що агресія, будучи деструктивною формою, в процесі розвитку морально-етичних норм людської цивілізації має сублімуватися у чомусь позитивному, що спрямоване в конструктивне русло творення. Це, перш за все, повинно проявлятися в розвитку почуттів, протилежних до зла, – любові, добрі, взаємодопомозі. Тобто, всього того, що дозволяє стати на шлях вищого духовного розвитку особистості. Природа агресії як соціокультурного явища найбільш яскраво виявляється в повсякденному житті людини та зумовлює дві важливі функції: життєзабезпечення та регуляцію. Агресія, що поділяється на соціально-прийнятні та соціально-неприйнятні форми, обумовлюється моральними критеріями [12].

Отже, з позиції філософського знання зло в його моральному аспекті обумовлює можливість вибору, тобто свободу. Людина лише тоді вільна, коли вона йде за велінням свого практичного розуму, а її дії керуються виключно вимогами розуму. Особистість є або доброю, або морально злою залежно від того, як вона реалізує свою свободу, і при цьому визначальну роль відіграє досвід. Агресія, будучи деструктивною формою, в процесі розвитку морально-етичних норм людської цивілізації має сублімуватися у чомусь позитивному, що спрямоване в конструктивне русло творення. Агресія функціонує в повсякденному житті людини й обумовлює дві важливі функції – життєзабезпечення (як задоволення потреб) і регуляцію (як обмеження). Можна зазначити, що з філософської точки зору це описано як процес виникнення, функціонування та регуляції агресії, що підпорядковується принципу задоволення потреб.

Ключовим, переломним моментом у розвитку поглядів на «людське зло» і його трактування став З. Фрейд. Його психоаналітична теорія несвідомого радикально суперечила філософському уявленню про свідомість як про домінанту у структурі людської особистості. Розмірковуючи про походження життя і розвиток різних біологічних систем, З. Фрейд визначив,

що поряд із інстинктом життя повинен існувати інстинкт смерті. Інстинкт смерті спрямований проти самого себе (інстинкт саморуйнування) або спрямований проти інших людей. З. Фрейд зрозумів, що агресивність насправді є не реакцією на подразнення, а являє собою якийсь постійно присутній в організмі імпульс, обумовлений самою конституцією людської істоти, природою людини [Ошибка! Источник ссылки не найден.; 153].

Принцип «задоволення – незадоволення» є основним принципом у психоаналізі. Він ґрунтується на ідеї, що метою будь-якої психічної активності є пошук задоволення й уникнення незадоволення. Ця ідея лягла в основу економічної моделі психіки. Зокрема йдеться про те, що в психіці є певна кількість енергії, і що зростання рівня енергії, або напруги, створюване потягами, викликає незадоволення, а усунення напруги – задоволення. Частина енергії, що відчувається як незадоволення, і спонукає індивіда до дій, які насправді і є життям. Із іншого боку, зниження цього надлишку енергії сприймається як задоволення. Принцип задоволення регулює потреба у відтворенні за допомогою дії чи фантазії будь-якої ситуації, що принесла задоволення завдяки усуненню напруги. Його регулююча роль у психічному функціонуванні розглядається також у зв'язку з реакцією «Я» на сильну тривогу, що застерігає про небезпеку. Оскільки тривога завжди неприємна, то приводиться в дію принцип «задоволення – незадоволення» й активізуються різні функції психіки, необхідні для того, щоб впоратися з небезпекою, що вже була сприйнята індивідумом. Неможливість відтворити ситуацію, яка принесла задоволення, з одночасним наростанням напруги чи при збільшенні рівня тривоги (без можливості убезпечити себе) може викликати суб'єктивне відчуття відсутності енергії, що призводить до апатії та депресії. Принцип «задоволення – незадоволення» має біологічне та психологічне значення. У психологічному аспекті передбачається, що люди прагнуть задовольняти різні потреби, які рівнозначні до отримання задоволення, а усувати надмірне напруження, що рівнозначне до отримання

незадоволення. У той же час З. Фрейд зазначав, що в певних ситуаціях – таких, як попередні любовні ласки, напруга, створювана сексуальним потягом, посилює відчуття задоволення. Загалом, чим вище напруга, тим гостріше переживання відчуття задоволення при власне задоволенні. Він дійшов висновку, що співвідношення між напругою від потягів і задоволенням – незадоволенням не є настільки простим, як він вважав спочатку, і що ритм і швидкість акумуляції (накопичення) та розрядки можуть визначати суб'єктивне переживання задоволення чи незадоволення **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Слід зазначити, що в період підліткового віку, коли сексуальний розвиток особистості стає актуальним, розгляд агресії з точки зору принципу «задоволення – незадоволення» набуває важливого значення.

Особливість підходу до агресії в дитячому психоаналізі повністю змінила сприйняття ролі інстинктивних потягів у розвитку особистості, надала всім внутрішнім потягам основну роль у формуванні свідомості та характеру. Пік агресивності, як зазначає А. Фрейд, збігається з анальною стадією розвитку сексуальності. Агресія як функція «Я» необхідна для збереження життя та досягнення інстинктивного задоволення. Розвиток агресії нерозривно пов'язаний із фазами розвитку інфантильної сексуальності. На кожному рівні сексуального розвитку (оральному, анальному, фалічному) агресивні потяги проявляють себе по-різному, і ці прояви посилюють вираження дитячої любові. Без додавання агресії сексуальні імпульси виявляються нездатними досягти будь-якої мети. Для дитини саме злиття сексуальних інстинктів із агресією робить можливим наступне: відстоювати свої права на володіння об'єктом любові, змагатися з суперником, задовольняти цікавість, демонструвати своє тіло або свої можливості. Навіть отримання їжі та «знищення» її через поїдання – результат цього поєднання [154]. З. Фрейд зазначав, що поведінка немовляти та маленької дитини регулюється, в основному, принципом задоволення.

Лише з віком дитина починає розуміти, що її бажання часом не співпадають із реальністю чи не відповідають вимогам оточуючих. Тому вона поступово починає усвідомлювати існування та важливість принципу реальності, завдяки повчанням, застереженням і прикладам батьків, а також через страх перед покаранням або перед відмовою в любові з боку батьків **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Виникнення конфлікту на психологічному рівні в результаті взаємодії між двома протилежно спрямованими біологічними силами досліджує М. Кляйн. Згідно з її теорією, важливою стадією емоційного розвитку кожної дитини є визнання того, що об'єкт любові може зазнати нападу й руйнування, внаслідок чого дитина відчуває провину за свої деструктивні фантазії. Це викликає почуття депресії, яке зменшується тільки тоді, коли з'являються ідеї виправлення та відновлення (репарація), які приносять полегшення. М. Кляйн розглядає цю фазу як необхідну для подальшого емоційного розвитку та називає її «депресивною позицією» [72].

Отже, з точки зору психоаналітичної науки агресивність насправді є не реакцією на подразнення, а являє собою постійно присутній в організмі імпульс, обумовлений самою конституцією людської істоти. Несвідоме включене до структури особистості, а домінантність свідомого у структурі особистості вимагає експериментальних підтверджень. Принцип «задоволення – незадоволення» розглядається в контексті розвитку та функціонування особистості. На тлі розуміння того, що бажання іноді розходяться з реальністю або не відповідають вимогам оточуючих, приходять усвідомлення існування принципу реальності. Таким чином, завдяки повчанням, застереженням і прикладам батьків, а також через страх перед відмовою в любові з боку батьків і покаранням, особистість формує моральні норми та принципи. Любов і ненависть перемішані за своєю природою, і тому з початком стосунків обидва почуття спрямовуються на

близьких людей. Ця схильність зберігається протягом усього життя та неминуче викликає конфлікт і страждання.

Із точки зору біологічної природи людини К. Лоренц розглядає агресію як обумовлену інстинктами. Науковець вважає, що справжнім, первинним, спрямованим на збереження виду інстинктом є агресія, що являє собою природну, генетично вроджену властивість, притаманну і тваринам, і людині. Агресія проявляється в соціальних зв'язках людей, і будь-яке відхилення від прийнятих форм спілкування викликає спротив, а тому члени групи змушені дотримуватися соціальних норм і виконувати їх. К. Лоренц стверджує, що, в порівнянні з тваринами, у сучасної людини спостерігається фатальне зростання її агресивних інстинктів, тому що соціальні умови, в яких зараз живе людина, все більше провокують її на прояв агресії. І хоча агресивність пригнічується, тим не менш, вона постійно вимагає виходу. Але слід зауважити, що агресія – це не тільки реакція на зовнішні прояви. Найбільш серйозною небезпекою, що загрожує людству в сучасних умовах технологічного розвитку, є його внутрішньовидова агресія, яка пов'язана ще з тим, що людина володіє засобами, які багаторазово можуть посилювати міць проявів агресивного інстинкту [95]. Отже, агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню, адаптації та соціалізації.

В юридичній літературі детально розглядаються аспекти скоєння злочинних та порушуючих право дій, що також є проявами агресії. Злочини проти життя та здоров'я людини є найтяжчим злом. Їх соціальна небезпека вкрай велика. У ряді випадків психічно хворі й особи з психічними відхиленнями вчиняють суспільно небезпечні діяння, що за своїм характером підпадають під ознаки діянь, передбачених різними статтями Кримінального кодексу України. Алкоголізм, наркоманія, токсикоманія як прояви агресивної поведінки не виключають осудності, якщо не настала глибока деградація психіки, а інколи є обтяжуючими обставинами при скоєнні злочину. Тому

виявлення причин, що спричиняють учиненню такими особами суспільно небезпечних діянь, і попередження їх накладає високу відповідальність на правоохоронні органи зокрема та суспільство в цілому [102].

Із позиції релігійних, культурних, філософських знань трактування агресії базувалося на виділенні її природи та наслідків для життя людини. Таке дослідження здійснювалося з точки зору початкових окремих теорій, описів, тлумачень і стало сучасним етапом комплексних досліджень в межах синергетичного підходу. А також і розуміння того, що агресія людини – феномен, який є предметом міждисциплінарного наукового дослідження та який вимагає філософського осмислення. У загальному призначенні агресії (як причини та наслідку історичного розвитку людства) є позитивні аспекти функціонування, що необхідні для активного життя людини. Тому проблеми агресії та її вирішення є життєво важливими для сучасного суспільства та кожної людини.

Сучасний стан досліджень у психології обумовлюється широким спектром трактувань, пов'язаних із визначенням агресії. Суперечливість у судженнях, недостатність розкриття поняття, нечіткість визначення критеріїв – все це й обумовлює потребу в здійсненні теоретичного аналізу проблеми агресії та її впливу на формування особистості.

Термін «агресія» перекладається з грецької мови (*aggredy*, де «*ad*» – ну, «*gradus*» – крок) як рухатися, наступати; а з латинської (*agressio*) – напад [23].

Взагалі, виділяють чотири основні форми агресії: агресія реактивна, агресія ворожа, агресія інструментальна й аутоагресія (див. табл. 1.1).

Для форм агресії, що розвиваються в масових соціальних явищах – таких, як: терор, геноцид, расові зіткнення, релігійні та ідеологічні – типовими є супроводжуючі їх процеси, що спрямовані на формування та використання «образа ворога» [41].

Різний переклад, різне тлумачення, аналіз різноманітних підходів із метою вивчення феномена «агресія» дає можливість визначити ряд

синонімічних понять, зокрема: «агресивність» і «агресивна поведінка», «девіантна поведінка», рідше «гнів», «ворожість», «ненависть».

Таблиця 1.1

Основні форми агресії та їх визначення

Форми агресії	Визначення
Реактивна агресія	Виникає як реакція суб'єкта на фрустрацію та супроводжується емоційними станами гніву, ворожості, ненависті тощо. Виділяють: 1) афективну агресію; 2) імпульсивну агресію; 3) експресивну агресію.
Ворожа агресія	Має на меті заподіяння шкоди об'єкту агресії
Інструментальна агресія	Агресивна поведінка, за якої агресивні дії не є вираженням емоційних станів: мета дій суб'єкта, що проявляє агресію, нейтральна, а агресія використовується лише як засіб для досягнення цієї мети
Аутоагресія	Агресія, що спрямована проти самого себе. Проявляється в самозвинуваченнях, самоприниженні, нанесення собі тілесних ушкоджень, спробах самогубства

Агресивність – це риса характеру, що виражається у ворожому ставленні людини до інших людей, до тварин, до навколишнього світу. Агресивними називаються такі дії і таке ставлення людини, що, будучи ворожими, у той же час не викликаються будь-якими об'єктивними причинами, не можуть бути виправданими обставинами, що склалися, або міркуваннями морального чи юридичного характеру – зокрема необхідністю самооборони або захисту інших людей [107]. Отже, готовність або прояв агресивної поведінки розглядається як стійка риса особистості.

Гнів (anger) – короткочасна первинна емоція, що провокується, як правило, фрустрацією, легко виникає у ставленні до інших. Ворожість – це тривалий емоційний стан, що характеризується ворожнечею до інших із бажанням завдати шкоди або болю тим, на кого вона спрямована. Ненависть

– глибока, тривала, інтенсивна емоція, що виражає злість і ворожість до людини, групи чи об'єкта [39; 43]. Отже, така неоднозначність щодо визначення термінів із точки зору різних наукових підходів дає підстави для подальшого теоретичного розгляду.

За визначенням С. Головіна, агресивна поведінка – специфічна форма дій людини, що характеризується демонстрацією переваги в силі чи застосуванням сили щодо іншої особи чи групи осіб, яким суб'єкт прагне завдати шкоди. Може варіюватися за ступенем інтенсивності та формою прояву: від демонстрації неприязні та недобррозичливості до словесних образ (агресія вербальна) та до застосування грубої сили (агресія фізична) [41].

Теоретичний аналіз показав, що в психології існує безліч пояснень щодо проявів агресії та агресивної поведінки зокрема. Психоеаналіз трактує це як прояв едіпального комплексу, результат придушення інстинктивних лібідонозних прагнень у ранньому дитинстві. Необіхевіоризм розглядає агресивну поведінку як наслідок фрустрацій, яких зазнає особистість у процесі соціального навчання. Інтеракціонізм визначає як наслідок об'єктивного конфлікту інтересів, несумісності цілей окремих осіб і соціальних груп. Когнітивізм визначає як результат дисонансів і невідповідностей у сфері пізнавальної діяльності. Для розуміння походження конкретних проявів агресивної поведінки потрібно встановити її місце в загальній структурі індивідуальної та колективної діяльності [28; 41; 115]. Отже, встановлення розуміння походження агресивної поведінки є ключовим моментом у розумінні функціонування агресії загалом. Тобто, визначення чи констатування агресивної дії як неадекватної чи адекватної захисної реакції, як наслідку «афекту» чи як агресивної дії, що обумовлена метою особистості у процесі індивідуальної чи колективної діяльності.

Девіантна поведінка (відхилення) – окремі вчинки чи система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам. Основні види девіантної поведінки – злочинність та аморальна поведінка, що

не підпадає під кримінальну відповідальність. До аморальної поведінки відносять систематичне пияцтво, наркоманію, користолюбство, сексуальну розбещеність і розпусту, іноді суїцидальну поведінку. Вчені вбачають прямий взаємозв'язок між цими видами поведінки. Наприклад, згідно з поглядами Е. Дюркгейма, імовірність девіацій поведінки істотно зростає при ослабленні нормативного контролю на рівні соціуму. Відповідно до теорії Р. Мертон, девіантна поведінка виникає насамперед тоді, коли суспільно прийняті цінності не можуть досягатися певною частиною цього суспільства. У контексті теорії соціалізації, до девіантної поведінки схильні люди, соціалізація яких проходила в умовах заохочення чи ігнорування окремих елементів такої поведінки (насильство, аморальність). У теорії стигматизації вважається, що поява девіантної поведінки стає можливою вже при одному лише визначенні індивіда як соціально небезпечного та застосуванні по відношенню до нього репресивних або виправних заходів. У дослідженнях девіантної поведінки значне місце належить вивченню її мотивів, причин і умов, що сприяють її розвитку, можливостей її попередження та подолання. Перші прояви девіантної поведінки іноді спостерігаються в дитячому та підлітковому віці й пояснюються відносно низьким рівнем інтелектуального розвитку, несформованістю особистості, негативним впливом сім'ї та найближчого оточення, залежністю від вимог групи та прийнятих у ній ціннісних орієнтацій [41]. Отже, окремі вчинки або систему вчинків, що порушують правові чи моральні норми, визначають як девіантну поведінку. Вчиненню правопорушень нерідко передують аморальна поведінка. У підлітків така поведінка нерідко служить засобом самоствердження, висловлює протест проти дійсної чи уявної несправедливості з боку дорослих.

У зарубіжних дослідженнях в етико-гуманістичному підході однією з найбільш поширених теорій походження агресії є «поведінкова» модель, яку досліджував А. Басс і визначав її як будь-яку поведінку, що містить загрозу нанесення шкоди чи пряме нанесення шкоди іншим людям. Відповідно до

цієї теорії, агресивна поведінка може бути класифікована за наступними видами дій: фізична – вербальна; активна – пасивна, пряма – непряма (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Класифікація агресивних дій (за А. Бассом)

Види агресивних дій	Визначення
Вербальна агресія	Форма агресивної поведінки, за якої використовується відреагування своїх негативних емоцій як за допомогою відповідних інтонацій та інших невербальних компонентів мови, так і за допомогою висловлювань загрозливого змісту
Фізична агресія	Агресивна поведінка з використанням фізичної сили, спрямованої проти іншого суб'єкта чи об'єкта
Непряма агресія	Агресивна поведінка суб'єкта, що спрямована проти особи чи предмета, що не усвідомлюється чи приховується
Пряма агресія	Агресивна поведінка навмисного характеру, мета якої не приховується

Автор здійснює якісну диференціацію виділених типів агресії за показниками «інструментальна агресія» та «ворожа агресія». Інструментальна агресія – це агресія як засіб досягнення певної мети. Ворожа агресія – це агресивна поведінка, орієнтована на заподіяння шкоди, болю і страждань іншій людині [28].

У роботах Х. Хеккаузена центральним критерієм агресії також виступає ворожа агресія. На думку автора, агресія – це безліч різноманітних дій, які порушують фізичну чи психічну цілісність іншої людини, завдають їй матеріальної шкоди, перешкоджають здійсненню її намірів, протидіють інтересам або ведуть до її знищення [158]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Про навмисність дій як критеріїв агресії розмірковують у своїх роботах Р. Берон і Д. Річардсон. На думку авторів, під агресією слід розуміти будь-які

форми поведінки, спрямовані на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті [25].

У вищезгаданих теоріях є досить суттєві недоліки. По-перше, жертва не несе відповідальності за заподіяні агресивні дії з боку агресора, а повинна, на нашу думку, нести однаковою мірою. І, по-друге, не визначаються особливості агресії, що спрямована на неживі предмети. Тому не розглядається такий вид агресії, як вандалізм.

Теорія соціального навчання розглядає агресивну поведінку як результат навчання. Однією з умов формування агресивної поведінки є соціальне оточення, в якому деформуються усталені системи цінностей і поведінкові установки та підкріплюються позитивним (будь-який стимул підсилює агресивну поведінку) і негативним (усунення стимулу посилює агресивну реакцію) стимулами [9; 8;]. Агресія розглядається як соціально придбана поведінка при взаємодії з оточенням.

В основі критеріїв агресивної поведінки, за результатами досліджень, лежить намір. У функціональному підході Е. Фромма основним критерієм агресивної поведінки є ступінь її «корисності» та «необхідності», а захист вітальних інтересів є критерієм розмежування «доброякісної» та «злроякісної» агресії [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 157]. У той самий час залишається невизначеним коло вітальних інтересів людини, спектр якого досить широкий і включає в себе не тільки фізичні, а й психічні умови самореалізації. Важливу роль відіграє суб'єктивний характер сприйняття особистістю вітальних інтересів і та сама суб'єктивність особистості щодо віднесення тих або інших інтересів до сфери вітальних. Крім того, не можна не враховувати суб'єктивну оцінку особистості щодо будь-яких зовнішніх дій, які виступають як загроза її вітальним інтересам, та суб'єктивне визначення ступеня інтенсивності агресивних дій. Тобто, який рівень агресивних дій є достатнім для захисту вітальних інтересів, а який є надлишковим.

Агресія як негативний емоційний стан розглядається в роботах К. Ізарда, Л. Берковіца. Науковці також розмежовують поняття «агресія», «агресивність», «ворожість» і «гнів». Гнів, як емоційний стан, не обов'язково призводить до формування агресивної поведінки, хоча і є одним із компонентів агресивної мотивації. Гнів – це стан, що обумовлений внутрішніми фізіологічними реакціями, спонукальна сила яких прихована в неприємних подіях, думках, спогадах [15; 59]. Ворожість визначається як негативна установка щодо людини чи групи людей, яка знаходить своє відображення у вкрай несприятливій оцінці жертви. Ворожий індивідуум – це людина, що виявляє готовність до негативної оцінки інших людей, демонстрації свого недружного ставлення [13].

К. Ізард ототожнює поняття «агресія» з поняттям «ворожість». Згідно з концепцією автора, під агресією слід розуміти фізичний акт, який може запускатися та підтримуватися емоціями, що входять у комплекс ворожості, з метою завдати шкоди чи образити інших людей або себе [59]. Заподіяння шкоди включає в себе як фізичний, так і психологічний факт прояву агресії. Вони об'єднані автором у поняття «фізичний акт». Тобто, ворожість – це певний мотив, який, в свою чергу, є складовою частиною агресивної поведінки. Гнів, огида та презирство є самостійними емоціями, які часто взаємодіють між собою, і в будь-якій комбінації вони можуть стати головною афективною складовою ворожості. Під впливом фрустраційних ситуацій у людини виникає емоція гніву, і ці ж ситуації можуть стати джерелом агресивної поведінки, але не завжди агресивна поведінка є наслідком фрустрації. Гнів мобілізує енергію, яка необхідна для самозахисту, і, безперечно, виконує захисну функцію особистості. Придушення гнівної реакції або її заборона порушує адаптацію індивіда в соціумі. У свою чергу, адекватне вираження гніву не тільки не призводить до розриву соціальних взаємодій, але часом навіть зміцнює їх, що підтверджується дослідженнями К. Ізарда [59].

Із метою підтвердження визначень щодо взаємообумовленості агресії та фрустрації Д. Майєрс розглядає фрустрацію як джерело, що призводить до блокування цілеспрямованої поведінки [98].

Д. Доллард стверджував, що агресія завжди є наслідком фрустрації і навпаки – фрустрація завжди призводить до агресивної поведінки [15; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Згідно з цією теорією, спонукання до агресії є наслідком пережитої фрустрації. Агресивні наміри по відношенню до фруструючого об'єкта можуть придушуватися певними зовнішніми факторами або страхом покарання, проте вони зберігають свою силу і можуть бути скеровані на будь-який інший доступний об'єкт. За Д. Доллардом, агресивні наміри поділяються за своєю інтенсивністю на три ступені та залежать від:

а) задоволення від очікуваного суб'єктом майбутнього досягнення мети; б) сили перешкоди на шляху до досягнення мети; в) кількості послідовних фрустрацій [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Агресивна поведінка як результат зміщених фрустрацією потреб (бажань) розглядається в роботах Н. Міллера. Фрустрація бажань породжує деструктивні моделі поведінки, агресія є однією з них. Автор розрізняє три фактори, що обумовлюють вибір жертви: а) сила спонукання до агресії; б) сила факторів, що гальмують таку поведінку; в) стимульна схожість потенційної жертви з фруструючим об'єктом [25; 109].

Будь-які форми блокування, насильницького втручання, обмежень, поява неочікуваних подій, що порушують самовідчуття та життєдіяльність людини, згідно з С. Розенцвейгом, потрібно розглядати як прояв фрустрації. Автор розрізняє два типи фрустрацій: «егоблокінгова» (ситуації перешкоди задоволенню потреб); «суперегоблокінгова» (ситуації звинувачення). Відповідно до цієї теорії була розроблена психологічна методика діагностики агресії – фрустраційний тест Розенцвейга [28; 115].

Л. Берковіц розглядає фрустрацію як різновид агресивних стимулів, які створюють готовність до агресивної поведінки, але не є обов'язковою умовою для її виникнення. Доволі часто агресивна поведінка може бути підсилена наявністю іншої особи, що виступає перешкодою для реалізації намічених агресивних дій [13]. Таким чином, агресія обумовлюється фрустрацією як певним психічним станом, що детермінує незадоволення потреби, яке не завжди є усвідомленим.

На противагу К. Ізарду К. Хорні розглядає агресію з позиції невротичних станів, зокрема агресивність визначається нею як захисна невротична реакція в ситуації загрози вітальним потребам людини [59; 159].

Відповідно до теорії «переносу збудження» Д. Зільмана, джерелом агресії виступають зовнішні причини: потяг або спонукання заподіяти шкоду іншій людині. Він не розглядає агресію як інстинктивну потребу, а розглядає її як збудження, що пов'язане з роздратуванням симпатичної нервової системи та є складовою частиною агресивної захисної реакції, яка еволюціонувала внаслідок своєї значущості для виживання [28].

Дослідження гуманістичної психології ґрунтуються на ідеях вільного розвитку особистості та самоактуалізації. Поняття вільної людини як особистості виражається у свободі щодо власних бажань, волевиявлень, потягів тощо. Представником гуманістичної психології є В. Франкл, який визначив ідею самотрансценденції, за якої під сумнів ставиться розуміння агресивної поведінки як захисного механізму, обумовленого інстинктами. Людина володіє бажаннями, але не бажання володіють людиною. Отже, будь-які форми агресивної поведінки є формою регресу особистості [151]. Таким чином, теоретичний аналіз досліджень агресії в зарубіжній науці дає підстави визначити, що агресія є наслідком дій фрустраційних ситуацій, впливу емоційних станів, властивістю особистості, виступає як захисний механізм і може мати інстинктивно-поведінкове походження чи соціально набути.

У межах радянської та пострадянської психологічної науки ряд учених дотримуються інстинктивно-поведінкової теорії виникнення агресії. Згідно з нею, внутрішньовидову агресію розглядають як біологічну форму поведінки, що сприяє виживанню, або як форму суб'єктивної тенденції до ворожої поведінки [115].

Поведінкова теорія походження агресії тісно пов'язана з такими поняттями, як: «мотив», «емоційний стан», «властивості особистості агресора». Вивченню агресивної поведінки, як обумовленої, властивостями особистості агресора, присвячені роботи В. Пошівалова, А. Реана, Т. Румянцевої, Л. Семенюк та інших [126; 127].

М. Лінде розглядає агресію як гнів експлозивний і гнів імпульсивний. Експлозивний гнів – це такий, що спрямований на зовнішні об'єкти й проявляється в агресивних діях, конфліктних ситуаціях, звинуваченнях, образах тощо. Імпульсивний гнів спрямований на себе і має форму аутоагресивної поведінки. Емоція гніву, на думку автора, формує передумови агресивної поведінки, але не є його аналогом [90; 91].

А. Реан розмежовує поняття «агресія» й «агресивність». Агресія, або агресивна поведінка, на думку автора, це комплекс різних дій, особливий тип поведінки; агресивність – це властивість особистості, що виражається в готовності до агресивної поведінки. У той же час агресивність часто лише обумовлює схильність до агресивної поведінки, але не є обов'язковою умовою для її виникнення. Насправді агресивна поведінка – це кінцевий результат складної взаємодії трансситуативних і ситуативних чинників. В основі першопричини агресивної поведінки неагресивної особистості лежить фактор ситуативної обумовленості. У взаємодії трансситуативних і ситуативних чинників першим (трансситуативним), як правило, належить роль детермінант поведінки, а ситуативним – роль модулаторів [126; 127]. Отже, будь-які форми агресивної поведінки носять причинно-наслідковий

характер своєрідності особистості, в рамках якої ситуативний чинник є модулятором заданої поведінки.

Теорія агресії представлена в роботах В. Мерліна і розглядається як фрустраційно-адаптивна концепція. Він описує наслідки фрустрації як дезорганізацію свідомості та діяльності, що викликані ситуацією перешкоди задоволенню мотивів і бажань [106].

Довготривалість впливу на психіку підлітка зовнішньо опосередкованого емоційного напруження детермінує формування таких психічних станів, як психоемоційний стрес, фрустрація, агресія, тривога, депресія тощо. Розгортання тривоги в поєднанні з вираженістю нервово-психічного напруження призводить до появи несанкціонованого страху у формі фобії, нав'язливих станів, яким, як правило, є притаманним неусвідомлений характер через те, що вони не об'єктивуються підлітками, і санкціонує неоднозначний вплив на діяльність їхнього мислення [99].

Загалом частіше під фрустрацією розуміють психічний стан людини, що обумовлюється об'єктивно чи суб'єктивно непереборними труднощами, які виникають на шляху до досягнення мети або вирішення поставленого завдання (Л. Гримак, Н. Лейтес, М. Силенок, С. Чшмарітян, В. Якунін та інші). Як правило, виникнення фруструючої ситуації пов'язане з двома основними моментами: сильною мотивацією до досягнення мети та наявністю перешкоди до цього досягнення. Розуміння фрустрації як внутрішньоособистісного конфлікту виникає внаслідок суперечності особистих бажань та обмежень, що накладаються громадськими нормами і мораллю. Основною характеристикою, що розкриває психологічний зміст фрустрації, Ф. Василюк називає «втрату терпіння та надії» [26]. Фрустрація виникає при дезорганізації поведінки та дезорганізації свідомості. Тому діяльне подолання таких дезорганізаційних станів є невід'ємною частиною саморегуляційного процесу.

Проблема девіантної поведінки як однієї з форм вираження агресії та агресивної поведінки завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів, тому що розумова відсталість суттєво впливає на стан емоційно-вольової сфери дитини та веде до порушень соціальної поведінки. Відсутність або слабкість саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку в стосунках з іншими людьми знижує можливості правильного вибору способів подолання труднощів, контролю за своїми діями, усвідомлення ситуації (О. Агавелян, В. Горський, Г. Запрягаєв, М. Матвєєва, Л. Руденко, В. Синьов та інші). Агресивна поведінка вивчалася у структурі психопатологічних синдромів і пограничних станів (Д. Ісасєв, С. Мнухін та інші) або в структурі патології формування особистості (Г. Грибанова, Є. Іванов, В. Ковальов, М. Райська, Л. Шипіцина та інші). На фоні порушень інтелекту розлади афективної сфери можуть стати причиною розвитку агресивної поведінки, яка, на жаль, є однією з найбільш поширених форм психічної декомпенсації (Т. Павлій, Н. Семаго та інші) [28; 63; 164].

Широко розглядалася проблематика агресивної поведінки в медичній психології та психіатрії. Зокрема О. Кернберг запропонував загальну теорію афектів як елементів потягів і виділив головний афект, що займає центральне місце в поведінці людини – ненависть, або ядерний афект, при важких психопатологічних станах, а саме при важких розладах особистості, перверзіях і функціональних психозах. Ненависть походить від люті – первинного афекту, навколо якого групується агресивний потяг. У разі тяжкої психопатології ненависть може повністю домінувати як по відношенню до самого себе, так і до оточуючих. Це складний афект, який є головним компонентом агресивного потягу та перекриває собою інші [69; 70].

Патологічна агресія розрізняється залежно від форми психічного розладу. Так, у випадках явних хворобливих ознак (марення, галюцинації, рухові порушення, розлади свідомості тощо) моделі поведінки, що ними

зумовлені, представляються більш-менш детермінованими: психічний розлад прямо веде до патологічного порушення поведінки. Йдеться про психотичну агресію. Проте існує цілий ряд станів із яскраво вираженими поведінковими відхиленнями агресивного типу, коли межі переходу норми в патологію непомітні. Перехід у патологічну зону прихований від стороннього спостерігача, тому агресор потрапляє в його поле зору вже на стадії скоєння жорстокої патологічної дії. «Норма» ніби непомітно трансформується в патологічний феномен. Отже, виникає трансформована агресія. За такого типу агресії відбувається на вигляд неначебто «раптовий» перехід від психологічно зрозумілої, «правильної» реакції на глибоко патологічний рівень. У такому стані легко реалізуються компенсовані до цього моменту мотиви помсти, раптом виникає «незрозумілий» садизм, імпульсивність. Емоційні симптоми, що відображають стан психіки, є свого роду проекцією, «видимою частиною айсберга», зовнішнім виразом глибинних психічних процесів, у тому числі процесів зародження та розвитку агресивності [110].

Отже, з огляду на здобутки релігії, культури, філософії та науки, наукове розуміння пройшло етапи: від початкових окремих теорій, описів і тлумачень до сучасного етапу комплексних досліджень синергетичного підходу та розуміння того, що агресія людини – феномен, який є предметом міждисциплінарного наукового дослідження та який вимагає філософського осмислення. А вирішення проблеми агресивної поведінки життєво необхідне для сучасного суспільства та кожної людини.

Із точки зору психологічної, педагогічної, медичної науки, в основі агресії лежать різні фактори, що обумовлюють її формування. Це патологія в ході вагітності та пологів, сімейні негаразди, конфлікти, ознаки розладу потягів та афектів. На підлітковому етапі розвитку дитини з порушеннями розумового розвитку важливо виділити та дослідити психологічні особливості та закономірності, що впливають на її становлення та розвиток. Слід зазначити, що у загальному призначенні агресії (як причини та наслідку

історичного розвитку людства) є позитивні аспекти функціонування, що необхідні для активного життя людини. Це наполегливість, ініціатива, завзятість у досягненні мети, подолання перешкод. Таким чином, агресію можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню, адаптації та соціалізації. Для підлітків із порушеннями розумового розвитку виявлення зв'язку агресії з певними характерологічними особливостями дає змогу не пригнічувати агресію, а навчитися контролювати та спрямовувати її прояви на активне використання в житті.

1.2. Роль саморегуляції поведінки у становленні особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці

Психіка підлітків із порушеннями розумового розвитку має свої особливості, певні закономірності розвитку, які й визначають становлення їх як особистості. Етапи розвитку особистості – це поступове включення дитини в різноманітні соціальні відносини з одночасним формуванням цілісної структури особистості. Іншими словами, в процесі особистісного розвитку формуються певні соціальні орієнтири особистості по відношенню до себе та інших [77].

Ефективною умовою адаптації дитини в суспільстві виступає єдність двох планів розвитку – природного (біологічного) та соціального (культурного). Л. Виготський визначав, що обидва напрями змін взаємопроникають та утворюють єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості дитини [34; 36]. На нашу думку, розвиток особистості можна розглядати з двох позицій: об'єктивної та суб'єктивної. До об'єктивної позиції можна віднести особливості виховного та навчального процесу, соціального та сімейного середовища. До суб'єктивної

– особливості формування пізнавальної, емоційно-вольової та поведінкової сфер в онтогенезі та умови його порушень.

Вікові особливості в психології розглядаються як специфічні властивості особистості, її психіки, що закономірно змінюються в ході зміни вікових стадій розвитку. Їх характеристика заснована на виявленні психологічного змісту процесу розвитку пізнавальних здібностей і формуванні особистості на послідовних вікових етапах онтогенезу. Вікові особливості утворюють певний комплекс різноманітних властивостей, включаючи пізнавальні, мотиваційні, емоційні, перцептивні та інші характеристики індивіда [41].

Традиційно в психолого-педагогічній літературі підлітковий вік визначають у таких термінах: «важкий», «критичний», «конфліктний», «складний», «кризовий». У ряді випадків має місце вузьке визначення підліткового віку як пубертатного періоду, де головну роль відіграє статеве дозрівання. Л. Виготський охарактеризував підлітковий вік як період, в якому рівновагу, що склалася в попередньому дитячому віці, порушено, а нову ще не здобуто. У цьому визначенні акцент робиться на двох ключових моментах у розумінні біологічної сторони проблеми підліткового віку: на ролі процесу статевого дозрівання та ролі нестійкості різних фізіологічних систем, у першу чергу – нервової системи. Безсумнівно, статеве дозрівання впливає на психічний розвиток дитини, але цей вплив опосередкований стосунками підлітка з оточенням [19; 35; 76]. Підлітковий вік часто описується як специфічна група ризику, що межує з нормою та патологічною формою агресивної поведінки.

Підліткова криза – це фон, на якому розглядаються домінантні тенденції особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку до функціонування того чи іншого психічного стану – тривоги чи агресії. Здебільшого спостерігається домінуюча тенденція в цьому віці до прояву цих станів у вигляді депресії, суїцидальних нахилів і дій, негативізму та

уникнення. Доволі часто прояви функціонування цих станів є практично ідентичними до симптомів психічних захворювань. Проте при функціонуванні різних типів особистісної організації ці стани по-різному себе виявляють [99].

Підлітковий вік А. Реан умовно поділяє на два під періоди. Перший – підлітковий вік (11–15 років) і другий – юність (16–19 років). Такий поділ значною мірою пояснюється особливостями не лише фізичного, а й когнітивного розвитку. У підлітків без порушень розумового розвитку в підлітковому та юнацькому віці відбувається подальший розвиток психічних пізнавальних процесів і формування особистості. Найбільш суттєві зміни в структурі психічних пізнавальних процесів спостерігаються в підлітків саме в інтелектуальній сфері. У цей період відбувається формування навичок логічного мислення, а потім і теоретичного мислення, розвивається логічна пам'ять. Активно розвиваються творчі здібності підлітка та формується індивідуальний стиль діяльності, який знаходить своє вираження в стилі мислення. Розвиток емоційної сфери протікає бурхливо. Для підліткового віку (від 11 до 14 років) характерні різка зміна настроїв і переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно широкий діапазон протилежних почуттів. У цьому віці спостерігається наявність «підліткового комплексу», для якого характерні перепади настрою підлітків. Загальне зростання особистості підлітка, розширення кола його інтересів, розвиток самосвідомості, новий досвід спілкування з однолітками – все це веде до інтенсивного зростання соціально цінних мотивів і переживань. Тут ідеться про співчуття чужому горю, здатність до безкорисливості, самопожертву і таке інше [127].

При переході від підліткового до юнацького віку самопізнання втрачає емоційну напруженість та існує на спокійному емоційному тлі. Для емоційного життя юності характерно не тільки переживання предметних почуттів, але й формування в молодих людей узагальнених почуттів: почуття

прекрасного, почуття трагічного, почуття гумору тощо. Ці почуття характерні для загальних, відносно стійких світоглядних установок особистості. У віці від 11 до 19 років відбуваються докорінні перетворення в структурі мотиваційної сфери підлітка. Вона набуває ієрархічного характеру, мотиви стають не безпосередньо діючими, а виникають на основі свідомо прийнятого рішення, багато інтересів приймають характер стійкого захоплення. У мотиваційній структурі процесу спілкування відбуваються значні зміни: втрачають актуальність стосунки з батьками, вчителями, першорядної значущості набувають стосунки з однолітками, яскраво виявляється потреба в приналежності до певної групи. Однією з найважливіших особливостей цього періоду є підвищений інтерес до питань статевого розвитку та сексуальної сфери. Виявляються чітко виражені гендерні особливості мотивів сексуальної активності підлітків. Іншою особливістю мотиваційної сфери є виникнення потреб і мотивів, які обумовлюють різні поведінкові відхилення: наркоманію, алкоголізм, тютюнопаління, злочинну поведінку тощо [126].

Серед основних причин підліткових та юнацьких порушень поведінки найчастіше зустрічаються такі, що пов'язані з психічними та психофізіологічними розладами, з віковими кризами, з соціальною та індивідуальною обумовленістю. В ролі основних детермінант агресивної поведінки підлітків розглядають:

- реакції гіперкомпенсації, протесту, групування з однолітками, емансипації, імітації;
- прагнення до яскравих динамічних вражень;
- розлади саморегуляції поведінки;
- порушення самооцінки;
- орієнтація на норми та правила асоціальної референтної групи [76; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 111].

Слід зауважити, що зазначений перелік причин формування схильностей до агресивної поведінки не є повним, і, в першу чергу, відображає специфіку підліткового віку.

Структура прояву різних форм агресії зумовлена одночасно як віковими, так і статевими особливостями. У ранньому підлітковому віці у хлопчиків домінує фізична агресія, а у дівчаток домінують вербальні прояви агресії. Однак, як показують дослідження Л. Семенюк, вже у віці 12-13 років як у хлопчиків, так і дівчаток найбільш вираженою виявляється така форма прояву агресії, як негативізм. Однією з форм агресивної поведінки взагалі, а в підлітків зокрема є аутоагресивна поведінка, тобто агресія, спрямована на самого себе [139].

У більш старшому віці (підлітки 14-15 років) у хлопців домінують негативізм і вербальна агресія (які представлені практично однаково), у дівчат – вербальна агресія. Фізична агресія в цьому віці не є домінантною формою прояву агресії вже й у хлопців. Слід зазначити, що незалежно від віку, у хлопців усі форми агресивної поведінки виражені більше, ніж у дівчат.

Досить часто схильність до агресивної поведінки в підлітків є наслідком формування патологічних реакцій. А. Лічко формулює основні ознаки патологічних реакцій, характерних для підліткового віку:

- схильність до генералізації (тобто, здатність виникати в найрізноманітніших ситуаціях і викликатися різноманітними, в тому числі неадекватними, приводами);
- схильність набувати властивості патологічного стереотипу (агресивна стереотипна поведінка);
- реакції, наслідком яких є соціальна дезадаптація;
- свідомо орієнтація на перевищення припустимих норм поведінки [93; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

А. Реан вважає регулятором поведінки людини її особисті якості та зазначає, що порушення поведінки підлітків часто пов'язане з негативним впливом соціального оточення, розбіжністю образів самооцінки «Я-реального» та «Я-ідеального» [126].

Підлітковий період є надзвичайно важливим для розвитку Я-концепції, для формування самооцінки як основного регулятора поведінки та діяльності, що має безпосередній вплив на процес подальшого самопізнання, самовиховання і, в цілому, на розвиток особистості. У молодих людей у цей період активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання, все більше розвиваються здібності щодо проникнення у власний внутрішній світ. Підліток починає усвідомлювати свою особливість і неповторність, у свідомості відбувається поступова переорієнтація з зовнішніх оцінок (переважно батьківських) на внутрішні. Отже, в підлітка поступово формується власна Я-концепція, що сприяє подальшій побудові поведінки молодої людини, яка визначається кількома чинниками: статевим дозріванням підлітка та відповідними швидкими змінами, що відбуваються в його організмі, маргінальним соціальним становищем підлітка, а також сформованими у нього до цього часу індивідуальними особливостями. Крім того, актуалізується прагнення підлітка до звільнення від опіки з боку дорослих (реакція емансипації), що в ряді випадків призводить до почастішання чи поглиблення конфліктів із ними. У зв'язку зі статевим дозріванням у молодих людей з'являється потяг до осіб протилежної статі, що в юнаків і дівчат проявляється якісно по-різному. Слід зазначити, що провідними факторами розвитку в цьому віці стають спілкування з однолітками та прояв індивідуальних особливостей особистості [127].

У підлітків із порушеннями розумового розвитку до чинників, що обумовлюють розвиток підлітка без порушень, додаються чинники, що обумовлюються особистісними проблемами розвитку. Органічне ураження

центральної нервової системи призводить до певних порушень вищої нервової діяльності, які безпосередньо зумовлюють відхилення у пізнавальній сфері підлітків із порушеннями розумового розвитку, проявляються в проблемах із функціонуванням уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, мови.

В основі процесу спілкування лежить мовна діяльність. Відповідно до концепції функціональних систем академіка П. Анохіна, мовному втіленню кожного слова, кожної фрази передують формування в мозку «контрольного апарата» (акцептора дії), що стежить за правильністю їхнього проголошення. У складну організацію мовної діяльності залучені різні види механізмів самоконтролю: слуховий, зоровий, кінестетичний тощо [6].

Увага – це зосередженість свідомості на якомусь об'єкті чи діяльності, яка є важливою характеристикою пізнавальної сфери, що включається в усі психічні процеси. Серед основних недоліків уваги школярів із порушеннями розумового розвитку відзначають порушення концентрації, стійкості, розподілу, переключення й обсягу уваги. Увага розуміється як спрямованість і зосередженість свідомості на певному об'єкті. Дослідження нейрофізіологічних механізмів уваги, виконані під керівництвом О. Лурії, вказують на їхній тісний взаємозв'язок із самоконтролем [97]. Отже, можемо стверджувати, що складна форма довільної уваги є одночасно й вищою формою самоконтролю людини, що проявляється в її можливості самостійно контролювати свою діяльність і власну поведінку.

До пізнавальної сфери також відносяться відчуття та сприйняття, що є найпершим джерелом усіх знань про світ. Відчуття – це відображення окремих властивостей предметів і явищ у момент їх безпосереднього впливу на аналізатори. Сприймання вимагає більш складної аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, тому що воно відображає предмети та явища в цілому [15].

У підлітків із порушеннями розумового розвитку розвиток відчуття та сприйняття відбувається значно повільніше, ніж у нормі. Через різні порушення в роботі аналізаторів у таких дітей нерідко спостерігається зниження зору та слуху, недорозвинення чи порушення мови, своєрідні дефекти моторики. Відчуття частково диференційовані. Не менш важливим чинником пізнавального процесу є пам'ять, яка характеризується відображенням минулого досвіду людини та є складним психічним процесом, який проявляється в запам'ятовуванні, збереженні та відтворенні інформації. Таким підліткам властиве порушення співвідношення між довільною та мимовільною пам'яттю. Для підвищення продуктивності пам'яті необхідне формування спеціальних установок, навчання опосередкованому запам'ятовуванню [52]. Б. Зейгарник у своїх роботах зазначала, що неодмінною умовою доцільної життєдіяльності людини є її пам'ять. Організована робота пам'яті можлива лише за участі в ній самоконтролю, за допомогою якого забезпечується правильність протікання таких мнемічних процесів, як запам'ятовування та пригадування [53].

Корекція мнемічної діяльності тісно пов'язана з розвитком мислення. Розумово відсталим дітям властиве порушення всіх операцій мислення: аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування, порівняння. При цьому темп мислення уповільнений. Найбільші порушення спостерігаються в словесно-логічному мисленні, найбільш збереженим є наочно-дійове мислення [15].

У патопсихології розглядаються питання критичності мислення як фактора особистісного збереження. Розглядаючи критичність у структурі психічної діяльності, Б. Зейгарник вважає цей показник домінуючим, який, поряд із іншими показниками, характеризує збереження особистісно-мотиваційної сфери людини [53; 51]. Тим не менше, поняття критичності може бути розглянуто у певних аспектах. Перший із них – критичність до своїх суджень, дій і висловлювань. Цей вид критичності є суттєвою

характеристикою мислення. Другий аспект – критичність до себе, до оцінки своєї особистості. Тут уявлення про критичність набуває більш глибокого особистісного сенсу – розуміння свого місця та своєї ролі в житті, своїх чеснот і недоліків. Третій аспект – критичність до своїх психопатологічних переживань: до галюцинацій, до марення, до інших психотичних переживань. Цей вид критичності розглядається часто в психіатрії як критерій одужання [11]. Критичність мислення при порушеннях розумового розвитку недостатньо досліджено, водночас можна припустити, що її формування вимагає додаткових зусиль із боку соціального оточення чи сім'ї.

Значне місце у структурі особистості займає емоційно-вольова сфера. У вивченні порушень емоційно-вольової сфери підлітка з порушеннями розумового розвитку виділяють емоційні порушення, що виникають залежно від інтелектуального дефекту та розглядаються як вторинні явища. За теорією Л. Виготського, розумова відсталість розглядається як загальний дефект, що охоплює інтелектуальну, емоційно-вольову сторони психіки. Специфіка емоційно-вольової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку виявляється в динаміці її формування. Розвиток відбувається уповільнено, інколи з різкими відхиленнями. Л. Виготський вважав, що для розуміння психіки розумово відсталої дитини важливо досліджувати співвідношення між інтелектом і афектом [38; 34]. Таким чином, можна визначити взаємозв'язок інтелектуальних здібностей із емоційними переживаннями, що перебувають у постійній взаємодії. Інтелектуальна недостатність і незрілість особистості виявляються в таких особливостях емоційної сфери розумово відсталих дітей і підлітків: слабкість інтелектуальної регуляції емоцій, їх незначна диференційованість, полярність, невідповідність зовнішнім впливам за силою та змістом, труднощі в розвитку вищих (інтелектуальних, моральних, естетичних) почуттів, низький рівень розвитку засобів емоційної виразності. Поряд із цим

за розумової відсталості непоодинокими є хворобливі розлади почуттів: дратівливість, ейфорія, дисфорія, апатія [15].

Специфіка волі полягає у свідомому подоланні людиною труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. Психічна саморегуляція здобуває вольовий характер, коли її звичний, нормальний хід із тих або інших причин ускладнений, і тому досягнення кінцевої мети вимагає з боку суб'єкта додаткових сил, підвищення власної активності для подолання перешкоди **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Таким чином, воля як психічний феномен знаходить своє конкретне вираження через здійснення вольового зусилля.

Підліткам із порушеннями розумового розвитку властиві порушення структури вольової дії, а також її недостатня інтелектуальна регуляція. Можна виділити дві основні вольові функції – це активізуюча та гальмівна. У структурі спрямованості особистості виділяють інтереси, потреби та переконання. Інтереси розумово відсталих недостатньо диференційовані, малоінтенсивні, нестійкі. Що стосується переконань, то за порушень розумового розвитку вони неточні, поверхові. Школярі не завжди можуть відстояти їх у суперечці, не завжди орієнтуються на них у повсякденному житті. Разом із тим дослідження свідчать про можливості виховання у дітей цієї категорії соціально значущих інтересів і потреб, а також про можливості формування в них переконань і світогляду в цілому [15].

У підлітків із порушеннями розумового розвитку дуже слабо розвинені потреби в нових враженнях, допитливість, пізнавальні процеси, мало виражені спонукання до здійснення нових видів діяльності. Їхня діяльність і поведінка схильні до впливу безпосередніх ситуативних спонукань, зовнішніх впливів. Симптомами порушень емоційної сфери є дратівливість, підвищена збудливість, рухове занепокоєння, непосидючість, відсутність мотивації. На відміну від нормального розвитку, в таких підлітків важко відбувається формування соціальних почуттів. Як уже зазначалося,

для емоційної сфери характерні не диференційованість або часткова диференційованість емоцій та збідненість переживань [99]. Тобто, їхні почуття одноманітні, нестійкі, такі, що обмежуються крайніми станами (задоволення чи незадоволення), виникають тільки при безпосередньому впливі того чи іншого подразника. У своєму дослідженні Т. Стерніна, проаналізувавши дані наукових джерел, вказує на те, що ряд вітчизняних і зарубіжних авторів відзначають у дитини з порушеннями розумового розвитку жвавість емоцій (привітність, довірливість) поряд із поверховістю та нестійкістю. Такі підлітки легко переключаються з одного переживання на інше, виявляють несамотійність у діяльності, легку сугестивність у поведінці та іграх, йдуть за іншими. Крім того, у підлітків із порушеннями розумового розвитку часто виникають неадекватні емоції та почуття. **[99Ошибка! Источник ссылки не найден.]** При надмірній легкості та поверховій оцінці серйозних життєвих подій спостерігаються великі труднощі при виборі емоційної реакції на життєву ситуацію, що обумовлюється ускладненням розуміння смислового навантаження і, як наслідок, неадекватна оцінка такої ситуації.

За результатами досліджень підлітки з порушеннями розумового розвитку найбільш точно диференціюють радість, задоволення, страждання, гнів [99]. Це стани, що властиві крайнім станам задоволення та незадоволення та мають найбільш виражене та яскраве емоційне забарвлення. Практично не диференційованими для підлітків із порушеннями розумового розвитку є емоції, що не мають такої однозначності, наприклад, провина, відраза, презирство.

У спеціальній психології проведено багато досліджень особливостей розуміння сюжетних картин та їх елементів дітьми з порушеннями розумового розвитку.

Л. Шипіцина зазначає, що вже до 1,5 роки весь набір базальних емоцій (страх, радість, гнів, образа, ревності тощо) активно використовується

здоровою дитиною. У той же час інтелектуальний розвиток знаходиться ще тільки на стадії сенсомоторного інтелекту. Тому в цьому віковому періоді взаємовплив обох процесів менш значущий, ніж у наступні роки. Можна навіть говорити про певну незалежність афективного розвитку від стану інтелекту на цьому етапі. Але надалі вплив інтелекту на афективні процеси незмірно зростає, проте, як і раніше, зберігається певна автономність базальних емоцій. Інтелекту не завжди вдається поставити їх під свій контроль навіть у нормі. Ця особливість базальних емоцій зберігається і за порушень розумового розвитку [81].

Відомим психіатром С. Корсаковим був описаний випадок ідіотії (у хворої відсутні мова, елементарні навички самообслуговування і т. ін.). Однак, незважаючи на глибоку інтелектуальну недостатність, похвала й осуд не тільки розумілися хворою, але й викликали в неї адекватну реакцію. Збереження базальних емоцій відкриває ряд можливостей для корекції психічного розвитку. Дослідження також показують, що розумово відсталі діти, так само, як і здорові, краще запам'ятовують афективно насичений матеріал [81; 99]. Таким чином, стан сформованості базальних емоцій дає можливість поглиблювати диференціацію емоцій і запускати саморегуляційні процеси щодо агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

За даними К. Лебединської, органічна недостатність нервової системи (різної етіології) може патологічно посилювати та видозмінювати картину вікових проявів порушень у поведінці, сприяти розвитку психологічної декомпенсації в поведінці. Підлітковий період, через церебрально-ендокринну та складну психологічну перебудову, найбільш вразливий для підлітків із порушеннями розумового розвитку. Провівши аналіз порушень поведінки таких підлітків, К. Лебединська виділяє два типи. Це порушення поведінки невротичного типу та порушення поведінки психопатоподібного

типу. У структурі порушень поведінки психопатоподібного типу розрізняють:

- психопатоподібні порушення поведінки з переважанням емоційно-вольової нестійкості, яка виражена особистісною незрілістю та проявляється у підвищеній сугестивності й дратівливості;
- психопатоподібні порушення поведінки з переважанням афективної збудливості;
- психопатоподібні порушення поведінки з переважанням розгальмування потягів [81].

Важливою рисою розвитку особистості є самооцінка. Кінцевим результатом процесу самопізнання є динамічна система уявлень людини про себе, сполучена з їхньою оцінкою, що називається терміном «Я-концепція». Вона виникає в людини у процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний продукт її психічного розвитку, як відносно стійке й у той же час піддане внутрішнім коливанням і змінам психічне надбання. Вона накладає важливий відбиток на всі життєві прояви людини – від самого дитинства до глибокої старості [76; 113]. Отже, негативно сформований образ свого тіла призводить до серйозних порушень особистості в цілому. Загальний рівень задоволеності своїм тілом пропорційно порівнюється із загальним рівнем схвалення себе.

У наукове поняття змісту «самооцінка» здійснили істотний внесок А. Адлер, А. Бандура, У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Скіннер, З. Фрейд, Е. Фромм. Вони вважають, що самооцінка, як і інші особистісні утворення, формується в результаті діяльності, а через усвідомлення результатів своєї діяльності людина приходить до усвідомлення себе як суб'єкта цієї діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей [38; 46; **Ошибка! Источник ссылки не найден.; 152; Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Цікаві дослідження особливостей самооцінки дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку детально описані в працях багатьох учених, які займалися проблемами дефектології. І. Бгажнокова, Л. Виготський, Б. Зейгарник, К. Кондоратська, Р. Меєрович, Б. Пінський, С. Рубінштейн також зробили свій внесок у вивчення цієї проблематики.

І. Бгажнокова зазначає, що негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини уникнути важких афективних переживань, пов'язаних із втратою впевненості в собі. А впевненість у собі легко втратити, тому що самооцінка підлітка з порушеннями розумового розвитку в звичних умовах виховання безперервно піддається різким і контрастним впливам. Сім'я, школа й оточуюче середовище можуть по-різному до нього ставитися, а нездатність оцінити об'єктивність такого різного ставлення призводить до стресів і невпевненості [10].

Самооцінка (оцінка своїх особистісних якостей, можливостей, вчинків) є значущою характеристикою особистості дитини, важливим регулятором її поведінки та взаємин із оточуючими людьми. Вона відображає своєрідність розвитку особистості дитини з порушеннями розумового розвитку. Відомо, що у молодших школярів спостерігається неадекватна самооцінка. У них не сформовані правильні поняття про свої можливості, вони не здатні критично оцінити свої дії та вчинки. З віком самооцінка школярів із порушеннями розумового розвитку стає більш адекватною, відзначається появою таких особистісних якостей, як вміння оцінити себе та результати своєї діяльності [99].

Самооцінка – це оцінка суб'єктом своїх можливостей, своїх дій, своїх рис характеру, місця в соціумі. Від адекватності самооцінки залежать взаємини підлітка з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності підлітка та подальший розвиток особистості. Самооцінка - це набір когнітивних переконань, які узагальнюють попередній досвід особистості та

структурують нову інформацію відносно власного «Я» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Основні функції самооцінки:

- регуляторна – на основі якої відбувається вирішення завдань щодо особистісного вибору;
- захисна – забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості.

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини. Розбіжність між домаганнями та реальними можливостями веде до деформації самооцінки, внаслідок чого поведінка стає неадекватною (емоційні зриви, підвищена тривожність тощо). Самооцінка ззовні виражається в тому, як людина оцінює можливості та результати діяльності інших (наприклад, принижує їх при завищеній самооцінці). Значну роль у формуванні самооцінки відіграють оцінки оточуючих і досягнення індивіда. Самооцінка впливає на пізнавальну діяльність людини, зокрема сприймання, уявлення, рішення інтелектуальних завдань. Від самооцінки залежить місце особистості в системі міжособистісних відносин [41].

Загалом самооцінка підлітка з порушеннями розумового розвитку лежить в площині співвідношення рівня домагань (самостійно сформованих або сформованих вимогами оточення) з об'єктивними результатами своїх досягнень, або в площині співставлення себе з іншими однолітками. Для порівняння часто обираються підлітки, що є успішнішими, кращими, тобто, за певними критеріями знаходиться ідеальний зовнішній об'єкт. Самооцінка підлітків із порушеннями розумового розвитку загалом неадекватно завищена, що є компенсаторним механізмом і вимагає особливих психологічних впливів, які нададуть можливість підлітку адекватно співвідносити власні сили з вимогами різної складності, що їх висуває оточення.

С. Рубінштейн указувала також на те, що найчастіше зустрічається в підлітків із порушеннями розумового розвитку безпосередня, неадекватно завищена самооцінка, відсутність тяжіння до середніх показників оцінки. У молодших підлітків із порушеннями розумового розвитку не виявляється суб'єктивної активності в плані самопізнання, спостерігається недорозвинення рефлексії, а самохарактеристики «прив'язуються» до конкретних ситуацій. Водночас автор підкреслює, що становлення Я-концепції підлітків із порушеннями розумового розвитку проходить ті самі етапи, що й підлітків із нормальним розумовим розвитком, але при цьому спостерігаються якісні відмінності: молодші підлітки в оцінці своїх фізичних і особистих якостей орієнтуються найчастіше на думку значущих дорослих. Окремі особи (12-13 років) виявляють здібність до аналізу, рефлексії, яка підвищується з віком **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Аналізуючи результати, пов'язані з дослідженнями самооцінки дітей із порушеннями розумового розвитку, Л. Виготський дав їм своє тлумачення. На основі цих досліджень він робить висновки та зазначає, що некритичність розумово відсталого підлітка, його завищена самооцінка пов'язані із загальним інтелектуальним недорозвиненням. І додає, що підвищена самооцінка – яка дуже часто зустрічається в дебілів та імбецилів – є проявом загальної емоційної забарвленості оцінок, самооцінок маленької дитини і є наслідком загальної незрілості особистості. Л. Виготський вказує, що можливим є ще й інший механізм утворення симптому підвищеної самооцінки, яка може виникати як псевдокомпенсаторне характерологічне утворення характеру у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих. Тому Л. Виготський вважає, що саме на ґрунті слабкості, на ґрунті почуття малоцінності й виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості [32].

Соціально-когнітивна теорія А. Бандури розглядає специфіку саморегуляції поведінки особистості, що характеризується функціонуванням

трьох компонентів: самоспостереження, самооцінка та самозвіт. Науковець визначає «ментальний» самоконтроль як когнітивний засіб саморегуляції поведінки та визначає його як основний фактор саморегуляції, що взаємообумовлюється внутрішньою (сила волі) та зовнішньою (вплив оточення, зовнішнє вмотивування) сферами, проявляється як ретельно запланована взаємодія самосвідомості та саморефлексії [9].

Саморегуляція – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності. Психічна саморегуляція – один із рівнів регуляції активності цих систем, що виражає специфіку реалізації її психічних засобів відображення та моделювання дійсності, у тому числі рефлексії. Вона реалізується в єдності своїх енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, що залежить від конкретних умов і від характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта [41].

Необхідність саморегуляції власної поведінки та самоконтролю обумовлена соціальною взаємодією суб'єкта. Поступово включаючись у суспільне життя, він повинен виконувати загальноприйняті норми та правила, що обумовлюють його поведінку. В іншому випадку життя в суспільстві буде неможливим або ускладненим.

Самоконтроль – це усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Поява та розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства до поведінки людини загалом. Формування довільної саморегуляції дає можливість людині усвідомлювати та контролювати ситуацію, процес. Вольова регуляція заснована на самоконтролі як компоненті саморегуляції, але й самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції, наприклад, у стресових ситуаціях. Самоконтроль безпосередньо включений у всі види діяльності людини: ігрову, навчальну, трудову, наукову, спортивну тощо [41;124].

У процес психічної діяльності щодо формування самооцінки включена рефлексія. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це унікальна здатність людської свідомості у процесі сприймання діяльності сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість (знання про знання, або думка про думку). А. Карпов виділяє види рефлексії залежно від функцій, що виконуються рефлексією в різних ситуаціях:

- ситуативна рефлексія – виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок», що забезпечують безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Включає в себе здатність суб'єкта співвідносити власні дії з предметною ситуацією, а також координувати та контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов;
- ретроспективна рефлексія – служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому;
- проспективна рефлексія – включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів її здійснення, а також прогнозування її можливих результатів [68].

Специфіка особистісної саморегуляції виявляється у функціонуванні внутрішніх психічних засобів регуляції: психічні процеси, психічні та афективні стани, рефлексія. Контроль за результатами регуляції здійснюється лише за включення рефлексії як механізму розвитку свідомості. Рефлексія є основою рефлексивно-регулятивної активності особистості, що визначається здатністю особистості до усвідомлення внутрішніх засобів, стратегій і дій, що забезпечують її регуляцію та здатністю до корекції цих засобів відповідно до ситуації, в якій вона здійснюється [99].

Можемо зазначити, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів

слаборозвинений або взагалі відсутній. Якщо розглядати функціонування видів рефлексії таких підлітків, то можемо констатувати, що ситуативна, ретроспективна та перспективна рефлексії включені в психічну діяльність підлітка залежно від ступеня порушення розумового розвитку.

Особистісна рефлексія – це процес, що дає можливість суб'єкту переосмислити зміст власної свідомості та інтегрувати його в більш цілісний, відповідний до мети існування образ «Я». У підлітків особистісна рефлексія формується шляхом усвідомлення: власної приналежності до певної групи, встановлення ідентичності з представниками групи, що детермінує почуття безпеки та підтримки; рефлексії щодо власної зовнішності, що вказує на гендерну ідентифікацію підлітків, їхнє відношення до протилежної статі, здатність до встановлення особливостей чоловічих і жіночих ролей; рефлексії почуттів, що ґрунтується на здібностях адекватного до ситуації вираження почуттів, здібності приймати почуття іншої людини, визнавати їх наявність або відсутність; рефлексії думок, яка визначає здатність реалістично оцінювати ситуацію, прогнозувати дії та співвідносити з власними силами та можливостями. Стан сформованості цього процесу здійснює безпосередній вплив на становлення смисложиттєвих орієнтацій підлітків, що відображається не лише у постановці ними більш адекватних життєвих цілей, а й у більш позитивному сприйнятті власного минулого та сьогодення [99].

Самооцінка як складова саморегуляції лежить у сфері когнітивної діяльності особистості. У процес психічної діяльності щодо формування самооцінки включена рефлексія, як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [37].

Ригідність у психології – це неготовність, труднощі при зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, що вимагають її перебудови згідно з новими ситуаційними вимогами. Виділяють: 1) ригідність когнітивну, що проявляється в труднощах перебудови сприйняття й уявлень у ситуації, що

змінилася; 2) ригідність афективну, що виражається у млявості афективних, емоційних відгуків на мінливі об'єкти емоцій; 3) ригідність мотиваційну, що проявляється в складності перебудови системи мотивів в обставинах, що вимагають гнучкості та зміни характеру поведінки. Рівень ригідності, що проявляється суб'єктом, обумовлений взаємодією його особистісних особливостей із характером середовища, включаючи ступінь складності завдання, що ставиться до вирішення, його привабливість, наявність небезпеки, монотонність стимуляції тощо [41]. Зазначимо, що в підлітків із порушеннями розумового розвитку часто спостерігається труднощі (іноді аж до повної нездатності) при плануванні власної діяльності та перебудові її відповідно до нових ситуативних вимог.

Розглянемо тепер формування особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку з об'єктивної позиції. Слід зазначити, що затримка чи відхилення в становленні особистості підлітка обумовлюють відхилення у функціонуванні цього підлітка в соціальному середовищі, що призводить до порушень у його соціальному розвитку. У результаті несприятливих умов виховання, часто на тлі легких порушень функціонування ЦНС, до підліткового віку може спостерігатися формування специфічного виду дизонтогенеза, який визначається як патохарактерологічне формування особистості. Основним негативним наслідком патологічного рівня особистісного розвитку є наявність виражених ускладнень соціально-психічної адаптації, що виявляється у взаємодії особистості з соціумом і з самим собою [34; 32]. Поведінка розумово відсталих підлітків у багатьох випадках набуває ситуативного характеру. Проте формування характеру та розвиток особистості багато в чому залежить від умов її життя, і не останню роль у цьому процесі відіграє виховання, тому що без вироблення здатності до внутрішньо обумовленої самостійної поведінки неможливе формування особистості.

Аналіз такого фактору в становленні агресивної поведінки дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку, як сімейне неблагополуччя, широко представлений у роботах багатьох авторів, серед яких Г. Запрягаєв, І. Коробейніков, І. Крижанівська. Вплив сімейного виховання й авторитетного оточення на формування схильності до агресивної поведінки визначається Г. Запрягаєвим. На основі проведеного аналізу факторів він вивів, що перше місце посідає сімейно-побутове неблагополуччя, друге – негативний вплив середовища поза сім'єю, третє – порушення організаційно-нормативних вимог [77; 80].

Іншим важливим фактором порушення поведінки при порушеннях розумового розвитку, на думку авторів, виступають труднощі в спілкуванні. Такі діти по-особливому та суб'єктивно сприймають соціальні норми, правила й вимоги. У міжособистісних стосунках переважає ситуативно-обумовлений мотив спілкування, що часто виражається в неповажному ставленні до класного колективу, в прагненні уникати спілкування з однокласниками, в конфліктних і неприязних стосунках із класним керівником та вчителями [34; 35; 139]. Соціальний досвід підлітків із порушеннями розумового розвитку не такий різноманітний, як у їхніх здорових однолітків. Вони не можуть виділити серед розмаїття відносин між людьми суттєві характеристики, що мають значення для успішного міжособистісного спілкування. Соціальні зв'язки як негативні, так і позитивні слабо опосередковуються, не піддаються аналізу, не фіксуються й не інтегруються для використання в подальшому життєвому досвіді [15; 115].

Т. Власова, Л. Виготський, Н. Грабовий, М. Кузьмицька та інші науково обґрунтовують позитивне виховне та корекційне значення колективу в розвитку підлітка з порушеннями розумового розвитку як цілісної особистості. У колективі, у співпраці підлітка з оточуючими людьми, в придбанні ним соціального досвіду виникають, складаються та розвиваються вищі психічні функції. Також у колективі складаються особистісні стосунки.

Позитивні оцінки з боку оточуючих і значущих людей поліпшують працездатність таких дітей, впливають на емоційну сферу, викликають задоволення собою та підвищують самооцінку [38; 37].

Отже, самооцінка як складова саморегуляції лежить у сфері когнітивної діяльності особистості. У підлітків із порушеннями розумового розвитку завищена самооцінка виникає як псевдокомпенсаторне утворення характеру у відповідь на низьку оцінку його з боку оточуючих. У процес психічної діяльності щодо формування самооцінки включена рефлексія як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Можемо зазначити, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів слаборозвинений або взагалі відсутній. Якщо розглядати функціонування видів рефлексії в таких підлітків, то можемо констатувати, що ситуативна, ретроспективна та проспективна рефлексії включені в психічну діяльність підлітка залежно від ступеня порушення розумового розвитку.

На нашу думку, корекція характеру та розвитку особистості має бути спрямована на подолання безпорадності, невпевненості, пасивності, несамостійності, на вироблення адекватної оцінки себе й оточуючих, на формування та зміцнення позитивних поглядів, їхнє застосування в житті. Розв'язання цього завдання сприяє становленню самосвідомості, без якої немає ні особистості, ні її розвитку.

Таким чином, теоретичний аналіз вивчення ролі саморегуляції агресивної поведінки у становленні особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці показав, що саморегуляція є ефективною умовою адаптації та соціалізації дитини в процесі всього життя. Наступним важливим аспектом було встановлення характерологічних особливостей підліткового віку та специфіки його протікання при наявності порушень розумового розвитку. Доведено, що підліткова криза, зміни в структурі психічних пізнавальних процесів, нестійкість фізіологічних систем, статеве

дозрівання, характер соціальних та індивідуальних процесів розвитку притаманні підліткам з порушеннями розумового розвитку та впливають на функціонування їхньої саморегуляції загалом та агресивної поведінки зокрема. Виявлено, що саморегуляція агресивної поведінки обумовлюється наявністю патологічних реакцій, які розгортаються в психічній діяльності підлітка і призводять до різноманітних форм дезадаптації. Встановлено, що саморегуляція агресії та агресивної поведінки взаємообумовлюється співвідношенням самооцінки, «Я-реального», «Я-ідеального», які інтегративно утворюють Я концепцію підлітка. Особливого значення в контексті опису специфіки саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку відіграє врахування характеру формування вищих психічних функцій: пам'яті, уваги, сприймання, мислення та мовлення. Особливого значення набуває функціонування критичності мислення, яке виражається в критичності до власних суджень, дій, висловлювань, до себе, до оцінки своєї особистості. Важливого значення у теоретичному аналізі саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку набувають поняття: самооцінка, рефлексія, роль вольових функцій. Виявлено, що самооцінка особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку має вагоме значення у функціонуванні саморегуляції агресивної поведінки, та можна припустити, що її характер обумовлюється неадекватно завищеною самооцінкою, що підтверджує несформованість рефлексії підлітка. Як наслідок, можемо зазначити, що саморегуляція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку є особливим утворенням, яке вимагає детального вивчення, а саме в контексті нашого дослідження, вивчення характерологічних особливостей агресивної поведінки цих підлітків.

1.3. Фактори агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Агресивна поведінка підлітків із порушеннями розумового розвитку, будучи внутрішнім за природою утворенням, обумовлюється низкою факторів, які детермінують її появу. В контексті досліджень цього феномену нами виявлено, що поряд із загальновизнаними соціокультурними факторами, які зумовлюють формування агресивної поведінки доречно виявити внутрішньо обумовлені фактори до яких належать особистісні риси, наявність сформованих у підлітка установок, система цінностей, які представлені як внутрішнім баченням оточуючої дійсності, так і тими цінностями, які нав'язані їм із зовні. Умовно внутрішні фактори можна розглядати як особистісні фактори, діяльнісні фактори та мотиваційні.

Серед основних причин прояву агресії підлітків необхідно виділити особистісні риси (акцентуації характеру, тривожність), установки, систему цінностей. Важливим аспектом розуміння причин прояву агресії є акцентуації характеру. За визначенням А. Лічко, акцентуації характеру – крайній варіант норми, за якого окремі риси характеру надмірно посилені. Через граничне посилення одних особистісних рис за рахунок інших підліток виявляється вразливим при потраплянні в ситуації чи оточення певного типу. Такими, що сприяють прояву агресивної поведінки підлітків, можуть бути астено-невротичний, гіпертимний, істероїдний, нестійкий, епілептоїдний типи акцентуацій характеру. Тип акцентуації вказує на слабкі місця характеру і тим самим дозволяє передбачати фактори, здатні викликати психогенні реакції, що ведуть до дезадаптації, – а отже, відкриваються перспективи для психопрофілактики [93].

Німецький вчений К. Леонгард виділив 12 типів акцентуацій характеру. Його класифікація базується на оцінці стилю спілкування людини з оточуючими. Типи акцентуацій характеру поділяються К. Леонгардом на дві групи за принципом акцентуації рис або характеру, або темпераменту. До

акцентуації рис характеру К. Леонгард відносить демонстративний, педантичний, застряглий і збудливий типи.

Демонстративний тип. Для осіб цього типу акцентуації є характерними схильність до «витіснення» зі свідомості тих оцінок, які є неприємними для образу «Я»; прагнення за будь-яку ціну завжди бути в центрі уваги; завищена самооцінка, намагання приймати «бажане за дійсне».

Педантичний тип. Цьому типу акцентуації притаманні інертність психічних процесів, схильність «загрузати» в дрібницях, наявність проблеми складності прийняття рішення. У спілкуванні люди цього типу приваблюють рівним настроєм, надійністю в справах, сумлінністю й охайністю.

Застряглий тип. Основна риса цього типу акцентуації – значна стійкість афекту, «злопам'ятність», прагнення і в головному, і в дрібницях відстоювати свою точку зору, не враховуючи позиції групи.

Збудливий тип. Для таких осіб є характерною схильність до «вибуху» емоцій як засобу періодичної розрядки нервової системи.

До акцентуацій рис темпераменту відносяться гіпертимний, дистимний, тривожний, циклоїдний, екзальтований, екстравертований та інтравертований типи.

Гіпертимний тип. Людям цього типу притаманні високий рівень оптимізму, а також жадоба діяльності, при цьому можлива схильність до поверхових висновків.

Дистимний тип. Для цього типу акцентуації є характерною песимістична спрямованість особистості, фіксація на похмурих сторонах життя.

Тривожний тип. Головна риса – високий рівень тривожності, сильно розвинений «комплекс неповноцінності» як підтвердження заниженої самооцінки.

Циклотимний тип. Провідна ознака – схильність до невмотивованих різких змін настрою протягом короткого часового інтервалу: від підвищено-оптимістичного до знижено-песимістичного та навпаки.

Екзальтований тип. Для носіїв цього типу акцентуації є характерним великий діапазон емоційних станів, вони захоплюються чимось радісним і так само легко впадають у відчай.

Емотивний тип. Це чутливі та вразливі люди, що відзначаються глибиною переживань у сфері тонких емоцій.

Екстравертований тип. Люди цього типу відкриті до будь-якої інформації, готові вислухати й надати допомогу кожному, хто до них звертається, здатні до конформізму. Їм притаманні високий рівень товариськості, балакучості, поступливість, ретельність.

Інтровертований тип. Для таких осіб є характерним низька контактність, замкненість, відірваність від реальності, схильність до філософствування. Вони орієнтовані на свій внутрішній світ, на свою оцінку предмета або події, а не на предмет як такий [28; 86].

Отже, зазначені типи акцентуацій характеру проявляються не завжди чітко, тому що структура характеру є динамічною та змінюється в процесі виховання, самовиховання чи психокорекції. Однак дослідження підлітка з порушеннями розумового розвитку з метою визначення типу акцентуації характеру дає змогу виявити та вчасно запобігти можливості прояву агресії, що робить такі дослідження надзвичайно актуальними. Визначення типу характеру підлітка сприяє успіху підібраної та проведеної терапії, психологічної корекції тощо. Крім того, дослідження дозволяє дати оцінку деяким іншим особистісним особливостям підлітка – психологічній схильності до алкоголізму, наркоманії, до проявів делінквентної поведінки тощо. Без знання характеру підлітка важко буває зрозуміти сімейні проблеми, роль яких у розвитку розумових порушень підлітків надзвичайно велика; шкільні проблеми, що пов'язані зі спілкуванням між однолітками та

вчителями. Наслідком такого незнання буває неправильне до них ставлення, неадекватні вимоги, а отже, взаємні непорозуміння та конфлікти, що супроводжуються з боку підлітків проявами агресії.

А. Реан зазначав, що центральною особливістю збудливої особистості є імпульсивність поведінки. Взагалі манера спілкування та поведінка підлітків значною мірою обумовлена не логікою, не раціональним оцінюванням своїх вчинків, а імпульсом, потягом, інстинктом або неконтрольованими спонуканнями. У галузі соціальної взаємодії та спілкування для них характерна вкрай низька терпимість [126; 127].

Одним із проявів агресії, що детермінує сукупність неадекватної самооцінки лідерських якостей і самооцінки «фізичного Я» (зокрема завищеної), є прояв так званого негативізму. Негативізм – це опозиційна манера поведінки, спрямована проти авторитетів і сталих правил, вона більшою мірою характерна саме для підлітків із високою оцінкою своїх лідерських якостей, а також для підлітків, що високо оцінюють свою фізичну привабливість і тілесну досконалість **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. У період статевого формування підлітка самооцінка «фізичного Я» набуває неабиякого значення. Однією з найважливіших особливостей цього періоду є підвищений інтерес до питань статевого розвитку й до сексуальної сфери. Підліток із порушеннями розумового розвитку в цей період залишається наодинці зі своїми питаннями та самопочуттям, він не знаходить належної опори в зовнішньому соціальному просторі. Якщо оцінка підлітка значущими особами з найближчого оточення нижча за його самооцінку, то це призводить до фрустрації, тому що при цьому блокується одна з фундаментальних потреб особистості – потреба у визнанні. Ця ситуація провокує будь-які прояви агресії [87; 123].

У тому ж дослідженні А. Реана було показано, що вербальна агресія корелює з різними аспектами самооцінки підлітків. Так само, як у випадку з негативізмом, рівень прояву вербальної агресії вище у тих, для кого

характерна висока самооцінка спроможності до лідерства. Крім того, вербальна агресія виявилася пов'язаною з рівнем самооцінки власної самостійності, автономності та з самооцінкою інтелекту. Найбільша ймовірність прояву вербальної агресії пов'язана також із високою самооцінкою особистості, особливо тоді, коли цьому підлітку притаманні уявлення про себе як про самостійну особистість, що вирізняється вираженою здатністю до лідерства та високим інтелектом [126].

Отже, як і в підлітків із нормальним розвитком, прояв вербальної агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку пов'язаний із завищеною самооцінкою та проявом лідерських якостей.

Емоційні симптоми, що відображають стан психіки, є свого роду проекцією, «видимою частиною айсберга», зовнішнім виразом глибинних психічних процесів, у тому числі процесів зародження та розвитку агресії [110]. Якщо завчасно не виявити причини агресії, не провести корекційних заходів у групових чи індивідуальних формах, то така агресія має всі можливості для переростання в патологічну агресію, що може призвести до розгортання психічного розладу.

Патологічна агресія розрізняється залежно від форми психічного розладу. Йдеться про психотичну агресію, коли межі переходу норми в патологію непомітні. Виникає трансформована агресія. У підлітків із порушеннями розумового розвитку часто агресія трансформується в патологічний феномен. Зокрема, в них відбувається імпульсивний, раптовий прояв невмотивованої агресії з елементами садизму. Такими проявами агресивних дій підлітків із порушеннями розумового розвитку займаються психіатри і не без допомоги медикаментозного втручання. Але за наявності постійних терапевтичних дій за допомоги різних психотехнологій можна запобігти прояву трансформованої агресії та утримувати її в рамках контрольованої підлітком емоції. Слід зазначити, що тут теж спрацьовує так званий принцип навчіння.

Формулюючи феномен підліткової агресії, не потрібно забувати про те, що агресія – явище соціальне, вона проявляє себе як форма поведінки, засвоєна в процесі соціального навчання. Загалом підлітки з порушеннями розумового розвитку ізольовані від суспільства, обмежені в спілкуванні та позитивному прийнятті з боку суспільства (і це є великою проблемою), хоча негативізм суспільство проявляє в повній мірі. Агресивні реакції засвоюються та підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також у результаті пасивного спостереження за проявами агресії. Чим більшу роль грають ситуативні фактори, тим більшого значення набуває процес навчання агресивної поведінки, що носить, в основному, соціальний характер. Соціалізація індивіда й особливо емоційні стосунки, що складаються з батьками, впливають на те, чи виявить себе агресія як психологічна властивість у вигляді соціально негативної, девіантної поведінки. Слід зазначити, що серед підлітків із порушеннями розумового розвитку віком від 11 до 17 років є такі, що вживали слабоалкогольні напої, пробували палити, є такі, що палять постійно. Серед старших підлітків різні поведінкові відхилення набувають постійного характеру [105].

Моральні цінності не абстрактне поняття, вони тісно пов'язані з моральними якостями особистості. Це доброзичливість, співчуття, милосердя, працьовитість, повага до індивідуальності особистості, прагнення робити добрі вчинки, терпимість до недоліків і помилок оточуючих, здатність просити вибачення і прощати, не відповідати злом на зло, чесність, справедливість, здатність бачити свої недоліки, совісність тощо **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Б. Братусь вважає, що цінності грають провідну роль у формуванні особистості. Набуття цінностей є набуття особистістю самої себе. Цінність закріплює єдність і самототожність особистості, визначає головні характеристики особистості, її стержень, мораль та моральність [20; 21].

Є. Головаха вважає, що, плануючи своє майбутнє, намічаючи плани і цілі, людина виходить, передусім, із певної ієрархії цінностей, представленої у його свідомості. Орієнтуючись у широкому спектрі соціальних та моральних цінностей, індивід вибирає ті, які найтісніше пов'язані з його домінуючими потребами [40].

У підлітків із порушеннями розумового розвитку система моральних цінностей формується у сімейному середовищі. Підліток переймає сімейні цінності, що зазвичай є антисоціальними та антиморальними.

Найважливішою умовою ефективної соціалізації та попередження становлення агресивних форм поведінки є розвиток мотивації прихильності, за допомогою якої в підлітка з'являється необхідність в інтересі, увазі та схваленні з боку оточуючих, і в першу чергу – власних батьків. У ролі вторинного підкріплення прихильність може обумовлювати пристосування підлітка до соціальних вимог. У зв'язку з цим необхідно підкреслити, що важливою умовою розвитку агресії є не тільки соціальне научіння як таке, але і фрустрація, що виникає за відсутності батьківської любові та за постійного застосування покарань із боку або одного, або обох батьків [126]. Для соціалізації особистості емоційні та мотиваційні чинники мають не менше значення, а ніж інтелектуальний розвиток.

Проблеми соціалізації є також проблемами становлення особистості, що не вичерпуються показниками та рівнями сформованості когнітивних здібностей. Це, зокрема, впливає з того факту, що емоційні розлади зустрічаються в підлітків із порушеннями розумового розвитку значно частіше, ніж у їхніх однолітків без порушень. Як результат, диференціація соціальних та когнітивних детермінант в агресивній поведінці може бути умовною. Однак поза сумнівом домінантність емоційного та мотиваційного факторів впливу на детермінацію агресії та агресивної поведінки. Це вимагає системного вивчення особливостей становлення та функціонування

особистості підлітка із порушеннями розумового розвитку у підлітковому віці.

Агресія виражається як психічний стан, який на певний час обумовлює ставлення до людини чи до інших об'єктів (живих або неживих) і характеризується акцентуаціями характеру, емоційними та вольовими компонентами. Агресія проявляється як властивість особистості та виступає як мотиваційний фактор, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій, характеризується наявністю деструктивних тенденцій у стосунках із оточуючими [15**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Агресія – це поведінковий прояв, який характеризується спрямованістю на виконання дій, які спричиняють шкоду (фізичну, моральну чи матеріальну) живим істотам або заподіяння шкоди неживим об'єктам. І агресія – це об'єкт потреби, що виступає метою і мотивом поведінки як самостійна цінність. Якщо ж агресивні дії періодично повторюються, то в цьому випадку слід говорити про агресивну поведінку.

Підкреслимо, що агресивність є необхідною детермінантою активного життя. Вона обумовлює формування таких властивостей особистості як наполегливість, ініціативність, завзятість у досягненні мети, подолання перешкод. Агресію можна розглядати і як біологічно доцільну форму поведінки, яка сприяє виживанню, адаптації та соціалізації. Для підлітків із порушеннями розумового розвитку виявлення зв'язку агресії з певними характерологічними особливостями дає змогу не пригнічувати агресію, а навчитися контролювати та скеровувати її прояви на побудову свого активного життя.

Теоретичний аналіз виявлення факторів агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку дає змогу констатувати, що поряд із зовнішньо обумовленими факторами, які впливають на формування різноманітних агресивних проявів у поведінці, вагомої ролі набуває встановлення внутрішніх факторів, які обумовлюють функціонування агресії

та агресивної поведінки. Ми вважаємо, що такими факторами є: наявність акцентуйованих особистісних рис, наявність певних дій, що носять системний характер і підкріплюються сформованими і доведеними до автоматизму установками, а також системою мотивації підлітків яка вимагає деталізації і уточнення. Саме тому ми вважали за необхідне у подальшому дослідженні виявлення специфіки вивчення агресивної поведінки, яка дозволить нам встановити окреслені нами тенденції і переконливо, на рівні емпіричного дослідження довести їх існування.

1.4. Специфіка вивчення агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Розмаїття досліджень, які представлені в сучасній психологічній і педагогічній науках щодо проблеми агресії, агресивної поведінки та її саморегуляції, переконливо довели, що вона є актуальною в контексті сучасних соціально політичних перетворень, які впливають на поведінку підлітків із порушеннями розумового розвитку. Послаблення щодо дотримання правил та норм громадського порядку, нехтування законом негативно впливають на підлітків і зумовлюють порушення соціально правових норм. Поряд з тим нами виявлено і детально описано, що девіантна поведінка цих підлітків зумовлюється саме недостатньо сформованою здатністю саморегуляції агресії як психічним станом. Як наслідок, нами було використано метод моделювання в побудові експериментального дослідження, який дав змогу здійснити моделювання агресивної поведінки на рівні теоретичних передумов за результатами досліджень, а також розробити експериментальну модель агресивної поведінки цих підлітків з метою розроблення відповідної поліфункціональної діагностичної системи, та як наслідок, розроблення програми «Психокорекційні технології формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку». Підґрунтям до розроблення теоретичної моделі вивчення

агресивної поведінки було обрано міждисциплінарний підхід. Вагомого значення, в контексті використання міждисциплінарного підходу мали для нас здобутки системного підходу, діяльнісного підходу. Системний підхід нами було застосовано до вивчення агресивної поведінки як системи, що не є вродженою, яка є цілісною, навіть за наявності її негативного вираження і яка формується впродовж всього онтогенезу підлітка за наявності впливу закономірностей дизонтогенезу.

У ході теоретичного дослідження основними чинниками прояву агресії підлітків на тлі загального порушення розумового розвитку, виділеними нами, є (Додаток А):

- порушення у формуванні Я-концепції, яка детермінує подальше моделювання поведінки;
- фрустрація;
- відхилення в пізнавальній сфері, що проявляються в порушеннях уваги, пам'яті, сприймання, мислення, мови;
- порушення критичності мислення в структурі психічної діяльності;
- порушення системи цінностей, установок, особистісних рис (акцентуації характеру, тривожність тощо);
- порушення емоційно-вольової сфери;
- висока самооцінка;
- соціальні чинники.

Ми вбачаємо, що феномен агресивної поведінки є значно ширшим. І ми розглядаємо його з позиції врахування ступеня порушення розумового розвитку (помірний, легкий), соціальних чинників, емоційно-вольових чинників і, як наслідок, особистісних чинників.

Висновки до першого розділу

1. Аналіз проблеми агресії як певного особистісного ставлення та особливостей її прояву показав наявність принципово різних теоретичних підходів, що суттєво перешкоджає розумінню реальних психологічних

причин агресії та агресивної поведінки загалом і причин прояву агресії та агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку зокрема. Значне місце в генезі прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку належить несприятливим соціальним умовам. При цьому важливим є аналіз складного процесу трансформацій симптомів первинного органічного походження у вторинні психологічні симптоми.

2. У ході теоретичного дослідження визначено, що основними чинниками прояву агресії підлітків на тлі загального порушення розумового розвитку, виділеними нами, є:

- порушення у формуванні Я-концепції, яка детермінує подальше моделювання поведінки;
- фрустрація;
- відхилення в пізнавальній сфері, що проявляються в порушеннях уваги, пам'яті, сприймання, мислення, мови;
- порушення критичності мислення в структурі психічної діяльності;
- порушення системи цінностей, установок, особистісних рис (акцентуації характеру, тривожність тощо);
- порушення емоційно-вольової сфери;
- висока самооцінка;
- соціальні чинники.

3. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків і чинників, що впливають на формування стійких і виражених порушень поведінки та поглиблення соціальної дезадаптації підлітків із порушеннями розумового розвитку, є основним завданням психолога в кожному конкретному випадку. Помилковий або недостатній аналіз призводить до того, що в значній частині випадків допомога підліткам зводиться до медикаментозної терапії та відсутності своєчасних і адекватних заходів профілактики й корекції. Разом із тим, при встановленні причинно-наслідкових зв'язків у кожному індивідуальному випадку необхідно враховувати, що чинники прояву агресії

практично не зустрічаються в «чистому» вигляді. Як правило, відзначається поєднання декількох чинників, що утворюють складну структуру порушення поведінки та носять характер непрямой й динамічної дії. Підводячи підсумок, слід зазначити, що природа порушень поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку не вичерпується дією біологічних причин, а багато в чому визначається чинниками соціально-психологічного характеру. Визнаючи соціально-психологічні чинники визначальними в генезі прояву агресії та враховуючи опосередкований вплив порушення розумового розвитку на підвищення ризику прояву агресії, ми вважаємо, що в попередженні та подоланні порушень агресії спеціальна психологічна допомога набуває важливого значення.

4. Визначено теоретичну модель вивчення агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

2.1. Методика констатувального експерименту

Актуальність дослідження обумовлюється нагальною потребою вирішення проблем проявів агресивної поведінки, проблем становлення особистості з порушеннями розумового розвитку, її соціальної адаптації. Упередження руйнівного впливу проявів агресивної поведінки на розвиток і становлення особистості підлітка можливе шляхом розроблення ефективних психотехнологій діагностики стану її сформованості та виявлення чинників, які сприяють її формуванню. Також своєчасна психологічна діагностика та психокорекція порушень поведінки цих підлітків забезпечує не лише своєчасне виявлення, але й здійснення відповідної корекційної роботи з подолання вже сформованих форм агресивної поведінки, розроблення умов і рекомендацій щодо підвищення ефективної соціальної взаємодії та подальшої інтеграції таких підлітків у соціум.

У спеціальній психології особливої актуальності набуває вирішення питань як про якість корекційних методик подолання негативних тенденцій поведінки дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку, так і про стан їхньої психічної діяльності, особистісної активності та спрямованості. Особливе значення має проблема узгодженості змісту корекційної роботи та методик із тим актуальним станом психічного розвитку підлітків, який ми спостерігаємо на кожному окремому етапі.

У теоретичному аналізі, здійсненому в першому розділі, було зазначено, що проблема агресивної поведінки як прямого вираження агресії завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів (Л. Виготський, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін.), тому що порушення розумового розвитку суттєво впливає на стан емоційно-вольової сфери та призводить до порушень соціальної поведінки. Характер

саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку, який виявляється у стосунках із оточенням, визначає можливості правильного вибору способів подолання труднощів, контролю за своїми діями, усвідомлення ситуації (Г. Запрягаєв, І. Коробейников, К. Лебединська, А. Лічко, В. Синьов).

Агресивна поведінка вивчалася в структурі психопатологічних синдромів, пограничних станів, порушень афективної сфери (Д. Ісаєв, С. Мнухін) або в структурі патології формування особистості (Г. Грибанова, Є. Іванов, В. Ковальов, М. Райська, Л. Шипіцина). На фоні порушень розумового розвитку розлади афективної сфери можуть стати причиною розвитку агресивної поведінки, що є однією з найбільш поширених форм психічної декомпенсації (Н. Семаго, Т. Павлій).

Недостатня розробленість проблем упередження та подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку, а також недостатня розробленість адаптованої діагностики та технологій психологічної корекції агресивної поведінки підлітків такої категорії зумовили мету констатувального експерименту – виявлення та експериментальна перевірка чинників та умов формування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Мета дослідження забезпечується поетапним вирішенням наступних завдань:

- визначення основних чинників, що зумовлюють агресивну поведінку підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- розроблення експериментальної моделі агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку шляхом констатації її компонентів, показників і рівнів сформованості;
- визначення умов, які зумовлюють формування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку в навчальній і позанавчальній діяльності.

Основою діагностики агресивної поведінки є теорія поля К. Левіна, що являє собою концептуальну схему психологічного вивчення поведінки та має цілий ряд положень теоретичного плану. Згідно з нею:

- аналіз поведінки повинен ґрунтуватися на загальній ситуації. У пояснення поведінки включається більш широке коло явищ, ніж об'єднання окремих елементів типу подразників і реакцій;
- ситуацію слід інтерпретувати так, як вона уявляється суб'єкту. Це означає, що пояснення має бути психологічним;
- інтерпретація поведінки здійснюється за описом простих зв'язків в асоціативному ланцюгу «подразник – реакція» та з урахуванням основних потреб особистості;
- складно диференційований характер природи агресивної поведінки. Проста класифікація спостережуваних феноменів не йде далі описового рівня та може стати причиною невірної пояснення, тому що ззовні однакова поведінка не обов'язково пов'язана з одними і тими самими причинами. Необхідно виробити загальні поняття та використовувати їх як конструктивні елементи, поєднання яких дозволяло б пояснити кожен конкретний випадок;
- урахування актуального стану підлітка та його оточення. На поведінку впливає тільки те, що діє «тут і тепер»: майбутні чи минулі події самі по собі не можуть визначати поведінку зараз, вони дієві лише як щось актуально пригадане чи передбачене. Минулі та майбутні події можуть лише зробити свій внесок у структуру загальної ситуації та дещо змінити композицію [83; 84].

Принципи діагностики, засновані на системному підході у вивченні проблем порушень поведінки підлітків, включають такі положення:

- принцип комплексності – теоретична схема вивчення будь-якого психічного явища (феномена), у тому числі й поведінки, повинна

припускати присутність принаймні чотирьох елементів: феноменології, етіології, профілактики та корекції;

- принцип детермінізму – пояснення особливостей поведінки та її порушень має бути психологічним, тобто розумітися й інтерпретуватися, виходячи з уявлень, сприйняття та відображення суб'єктом власного психічного стану й особливостей оточення;
- принцип системності – поряд із узагальненою класифікацією порушень поведінки існує необхідність використання простої типологічної схеми спостережуваних психологічних феноменів і явищ, виділення й опис приватних конструктивних елементів, які дозволяють пояснити кожне конкретне порушення;
- принцип цілісності – наукове пізнання будь-якого психічного феномену полягає в розкритті істотних, необхідних, стійких, повторюваних зв'язків між психічними явищами, воно вимагає опису психологічних закономірностей взаємодії, виділених у результаті аналізу конструктів та їх елементів. Тому порушення поведінки як психічне явище має вивчатися в тій кількості зовнішніх і внутрішніх відносин, в яких вони існують як цілісна система;
- принцип розвитку – при розгляді психологічних причин порушень поведінки враховується індивідуально-особистісні характеристики досліджуваного в їхньому взаємозв'язку та з урахуванням динаміки їх розвитку в онтогенезі.

Для розв'язання поставлених завдань і забезпечення достовірності положень і висновків нами було використано загальнонаукові й емпіричні методи дослідження:

Теоретичний метод - пов'язаний із вивченням наукової літератури з метою системного опису явища, що досліджується, з метою встановлення закономірностей, систематизації, типології на основі результатів емпіричного дослідження.

Системний метод – ґрунтується на ідеї про те, що навколишня дійсність є одним цілим, речі та явища пов'язані одне з одним багатьма зв'язками, а їхні взаємозв'язок і взаємодія спричиняють виникнення нових інтегративних властивостей системи.

Емпіричний метод – методики психодіагностики, що дали можливість визначити показники виділених нами чинників та умов, які детермінують агресивну поведінку. Вони включали в себе два блоки дослідження.

Основними напрямками діагностики виступили соціально-регулятивний і психологічний, які й представлені відповідними блоками.

I блок психодіагностики – соціально-регулятивний – включає в себе визначення соціальних аспектів функціонування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Він визначався нами за допомогою діагностики специфічних проявів стосунків підлітка в таких системах: «підліток – підліток», «сім'я – підліток», «педагог – підліток».

Основні методи дослідження:

Система «підліток – підліток» – спостереження, бесіда, анкетування. Спостереження як метод психологічної діагностики забезпечував опис і встановлення характеру проявів агресивної поведінки в навчальній (на уроках) та позанавчальній діяльності (в їдальні, на перервах, на урочистих шкільних святах, концертах). Фіксація та оцінка характеру агресивної поведінки здійснювалися за уточненими в межах дослідження критеріями М. Алворда (див. додаток В) із урахуванням порушень розумового розвитку підлітків. Бесіда як метод психологічної діагностики виявляє суб'єктивний опис підлітком цілісної картини свого життя. Анкета М. Штрауса та С. Штайнметц «Шкала тактики поведінки в конфліктах» дала змогу виявити встановлений характер родинної та сімейної взаємодії.

Система «сім'я – підліток» – анкетування, проективний тест «Малюнок сім'ї» [116]. У дослідженні анкетування (авторська розробка) дало можливість виявити характер ставлення батьків до підлітка, систему його

виховання в сім'ї, обізнаність і цікавість сім'ї із проблемами та життям підлітка (див. додаток Г). Проективний тест «Малюнок сім'ї» дозволяє виявити особливості внутрішньосімейних стосунків і визначає їхні характеристики.

Система «педагог – підліток» – спостереження та методика експертних оцінок, що виявляють особливості прояву та характер оцінки педагогами агресивної поведінки підлітків у навчальній і позанавчальній діяльності.

II блок психодіагностики – психологічний – включає в себе виявлення психологічних аспектів функціонування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Він визначений трьома компонентами: поведінковий, мотиваційний та емоційно-вольовий.

Методи дослідження:

- поведінкового компоненту – опитувальник А. Басса – А. Дарки, який визначає схильність до різних видів агресивної поведінки;
- мотиваційного компоненту – методика Г. Айзенка EPQ, методика критеріїв М. Алворда та авторське розроблене інтерв'ю, щодо виявлення мотиву та об'єкту агресії;
- емоційно-вольового компоненту – опитувальник діагностики вольової саморегуляції А. Зверькова й Є. Ейдмана.

Для реалізації психодіагностики застосовувались індивідуальна та групова форми, що відповідали стандартизованій процедурі. Встановлено, що найбільш ефективною формою роботи дослідження підлітків із помірними порушеннями розумового розвитку є індивідуальна форма. Отримані діагностичні результати дають можливість визначити чинники та умови, що впливають на формування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Статистичний метод - якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням методів математичної статистики (t-критерій

Стюдента для незалежних та для залежних вибірок; коефіцієнт узгодження розподілів Pearson Correlation) [140].

Експериментальна вибірка становила близько 250 осіб, із них: 21 педагог, 95 батьків підлітків та 134 учні спеціальних шкіл віком від 13 до 19 років. До вибірки увійшли підлітки з легкою розумовою відсталістю (F70, рівень когнітивних здібностей 50-69 відповідає віку 9-12 років), підлітки з помірною розумовою відсталістю (F71, рівень когнітивних здібностей 35-49 відповідає віку 6-9 років) [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Умовно експериментальну вибірку було розділено на три експериментальні групи: ЕГ 1 (включала 52 особи з діагнозом F70, без супутніх порушень); ЕГ 2 (включала 46 осіб із діагнозом F70, із супутніми порушеннями: F70.1, F70.8, F07.9); та ЕГ 3 (включала 36 осіб із діагнозом F71).

Основою констатувального експерименту є виявлення психологічних чинників та аналіз особливостей, що детермінують агресивну поведінку підлітків із порушеннями розумового розвитку.

2.2. Специфіка соціально-регулятивних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Агресивна поведінка є складним феноменом, який являє собою не лише реактивну реакцію на стимули зовнішнього середовища, а й виступає як соціально обумовлений фактор формування такої поведінки. Поряд із реактивними реакціями ми виділяємо позицію «вчинок», коли підліток усвідомлено чи неусвідомлено скоює певні агресивні дії. Зокрема йдеться про негативізм, руйнування, конфлікт, фізичну та вербальну агресію. Агресивна поведінка підлітка здебільшого виступає як соціально-регулятивний фактор побудови стосунків із зовнішнім оточенням. Якщо підлітки без порушень розумового розвитку можуть контролювати чи регулювати свої агресивні дії, то підлітки з порушеннями розумового

розвитку здебільшого не регулюють і не контролюють їх. Тому, перш ніж розглядати агресивну поведінку як компонент психологічної структури, необхідно врахувати ті соціально-регулятивні фактори, що впливають на її формування в оточенні підлітка. Йдеться про структуру дефекту, низьку здатність до усвідомлення, специфіку родинної взаємодії, специфіку взаємодії з однолітками, особистісну взаємодію в системі шкільного навчання.

У межах дослідження підлітків із порушеннями розумового розвитку виявилися складність діагностики агресивної поведінки, особливості її появи та функціонування з урахуванням тих регулятивних механізмів, які сформовані як у самого підлітка, так і в його соціального оточення. На основі теоретичної моделі (див. додаток А) нами розроблена експериментальна модель діагностики (див. додаток Б), що включає в себе два основні блоки: психологічний і соціально-регулятивний. Така диференціація дасть змогу ґрунтовно обстежити визначені нами експериментальні групи. Психологічний блок нами визначено за трьома компонентами: поведінковий, мотиваційний та емоційно-вольовий. Соціально-регулятивний блок нами визначено як блок, зміст якого полягає у виявленні та описі соціальних аспектів проявів агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку, зокрема взаємодії підлітка в системах «підліток – підліток», «сім'я – підліток», «педагог – підліток».

Система «підліток – підліток» досліджувалася за допомогою методу спостереження, бесіди. Також було використано анкету М. Штрауса та С. Штайнметц «Шкала тактики поведінки в конфліктах» [85]. Разом із тим, було визначено та описано поведінку підлітків у навчальній і позанавчальній діяльності. Отримані діагностичні результати покладено в основу психологічного аналізу особливостей поведінки цих підлітків.

Наприклад, спостереження в системі «підліток – підліток» проводилися у різноманітних соціальних ситуаціях: в їдальні, на перервах, на урочистих

шкільних святах, на концертах, під час уроків тощо. Фіксація результатів спостереження за агресивною поведінкою узгоджувалась із критеріями М. Алворда, але не визначалася ними (див. додаток В). Тому в межах дослідження агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку було здійснено уточнення традиційних визначених критеріїв та їх узгодження зі специфікою розвитку й функціонування підлітків під впливом порушень розумового розвитку. За результатами спостережень було виявлено найбільш типові форми агресивної поведінки: агресивні спалахи, кидання, псування, щипання, невмотивовану агресію, вербальну ненормативну лайку, фізичні дії.

Порівняльний аналіз протоколів діагностики дав можливість здійснити індивідуальні описи агресивної поведінки підлітків, які були досліджені.

Ганна (13 років, F71, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Агресія проявляється у вигляді агресивних спалахів (кидання, псування) по відношенню до предметів (шкільні зошити, підручники, ручки, олівці тощо) та фізичні прояви агресії до однокласниці, яка сидить з нею за однією партою (щипання).

Яна (16 років, F71, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Прояви невмотивованої агресії по відношенню до однокласників і вчителів, яка проявляється у вигляді вербальної ненормативної лайки та фізичних агресивних дій із застосуванням дрібних шкільних предметів та меблів, предметів інтер'єру (підручники, зошити, стільці, парти).

Данило (15 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Агресія проявляється у вигляді агресивних нападів сексуального характеру по відношенню до однолітків, в основному хлопчиків. Інколи робить спроби задушити бабусю. Вдома агресивні дії спрямовані на побутові предмети, зокрема на мамину подушку.

Отже, спостереження за проявами агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку у взаємодії з однолітками дало

можливість стверджувати, що агресивна поведінка цих підлітків є реактивною, ситуативною та, як правило, проявляється у формі неусвідомлених дій. Впродовж проведення дослідження системи «підліток – підліток» нами застосовувалися бесіди, що проводилися з підлітками в довільній формі та індивідуально. За результатами проведення бесід було виявлено низький рівень усвідомлення підлітками власної поведінки, низький рівень моральної оцінки власної поведінки, домінантність неусвідомленої мотивації агресивної поведінки. Зокрема, було виявлено, що агресивна поведінка підлітків із помірною розумовою відсталістю є стійкою реакцією – на відміну від підлітків із легкою розумовою відсталістю, де така поведінка може бути усвідомленою формою поведінки.

Дослідження агресивної поведінки підлітків проводилося за анкетною М. Штрауса і С. Штайнметц «Шкала тактики поведінки в конфліктах». Анкету було розроблено та апробовано в дослідницькій програмі, призначення якої полягає у виявленні причин і наслідків насильства в сім'ї, у встановленні типових стратегій родинного виховання та при вирішенні конфліктних ситуацій, а також у виявленні домінантних комунікативних звернень, які сформовані в родині. За результатами анкетування визначаються та виявляються основні тактики поведінки в конфліктних ситуаціях. В анкеті 14 тверджень, на кожне з яких треба відповісти: «ніколи», «майже ніколи», «інколи», «майже завжди», «завжди». Якщо сім'я не повна, то при відповіді підліткам пропонується одного з батьків замінити на того, хто з ними проживає на даний час. Таким чином, за відсутності в сім'ї одного з батьків – тата чи маму - замінляли на бабусю, дідуса чи маминого друга відповідно. Діагностика проводилась у груповій формі, питання зачитувалися. Для підлітків із F70 анкета виявилася нескладною в застосуванні. Для підлітків із F71 роз'яснення інструкції ми підкріпили записом варіантів відповідей на дошці та додатковим тлумаченням понять «майже ніколи», «майже завжди». Результати представлені (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Порівняльний аналіз тактик родинної взаємодії у вирішенні
конфліктних ситуацій (родини підлітків із F70, F71)**

Тактики вирішення конфліктних ситуацій	Досліджувані у %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Намагаються обговорювати спокійно	5,8	4,3	0
Обговорюють питання спокійно	1,9	0	0
Шукають інформацію для вирішення питання	7,7	13	0
Закликають когось, щоб розсудили та допомогли	34,6	17,4	5,6
Багато сперечаються, але не кричать і не гримають	0	6,5	0
Кричать, гримають і ображають один одного	73	82,6	83,3
Ображаються та відмовляються розмовляти	38,5	34,8	38,9
Кидають що-небудь (але не один в одного) або розбивають що-небудь	51,9	54,3	77,8
Кидають що-небудь один в одного	26,9	32,6	38,9
Вибігають із кімнати	28,8	37	22,2
Штовхають, хапають або тягнуть один одного	40,3	34,7	52,8
Б'ють (або намагаються вдарити) один одного чим-небудь важким	17,3	23,9	25
Погрожують вдарити або кинути чим-небудь один в одного	44,2	47,8	47,2
Б'ють (або намагаються вдарити) один одного, але не чим-небудь	65,4	67,4	75

За результатами проведення анкети було виявлено основні тактики вирішення конфліктів у сім'ї:

- фізична агресія (ЕГ 1 – 65,4%, ЕГ 2 – 67,4%). Найчастіше фізична агресія вдома виявлена в сім'ях, у яких проживають підлітки з помірною розумовою відсталістю (ЕГ 3 – 75%);
- непряма агресія у вигляді кидання та розбивання дрібних предметів побуту, без нанесення фізичних пошкоджень один одному, виявляється в сім'ях, у яких проживають підлітки з легкою розумовою відсталістю (ЕГ 1 – 51,9%, ЕГ 2 – 54,3%). У сім'ях групи ЕГ 3 такі дані є найвищими – 77,8%;

- вербальна агресія, що проявляється у вигляді погроз, криків, лайок, образ, є найвищим показником у всіх трьох групах досліджуваних. При цьому найменше такою тактикою родинної взаємодії користуються батьки групи ЕГ 1 – 73%. У сім'ях групи ЕГ 2 та ЕГ 3 ці дані є наближеними один до одного (ЕГ 2 – 82,6%, ЕГ 3 – 83,3%);
- обговорювати спокійно конфліктну ситуацію в сім'ї можуть тільки батьки групи ЕГ 1 (1,9%);
- намагаються обговорювати батьки груп ЕГ 1 – 5,8%, ЕГ 2 – 4,3%. У сім'ях де проживають підлітки з помірною розумовою відсталістю конфлікти не обговорюються, їх навіть не намагаються вирішувати мирним, спокійним шляхом.

Також було встановлено взаємообумовленість домінантних сімейних тактик у поведінці підлітка при вирішенні конфліктів.

Отже, за результатами діагностики встановлено, що агресивна поведінка підлітків:

- обумовлюється стратегією вирішення конфліктів у родинній взаємодії;
- здебільшого є сформованою;
- проявляється як вербальна агресія (у формі криків, гримань, образ, ненормативної лайки, знецінення);
- проявляється як фізична агресія (у формі бійки, штовхання, щипання);
- проявляється як непряма агресія (у формі псування чужого майна, кидання або викидання свого та чужого майна, знецінення чужого майна).

Серед діагностованих тактик родинної взаємодії виділимо ті, що набрали максимальну кількість відсотків. Це вербальна агресія, фізична агресія або погроза нею, непряма агресія (див. рис. 2.1).

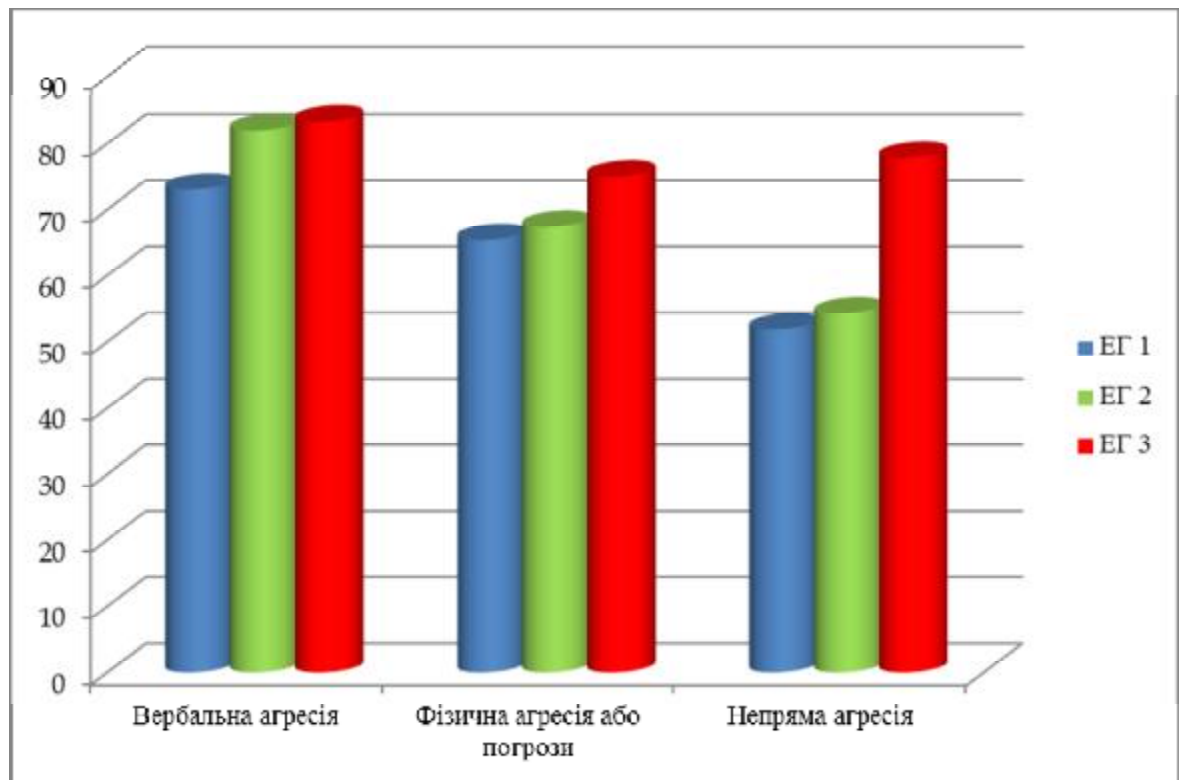


Рис. 2.1. Порівняльний аналіз типових тактик родинної взаємодії у конфліктних ситуаціях (родини підлітків із F70, F71)

При дослідженні системи «підліток – підліток» встановлено специфіку агресивної поведінки та описано її диференціацію залежно від ступеня порушення розумового розвитку:

- агресивна поведінка в підлітковому віці є сформованою та, здебільшого, реактивною за проявами;
- низький рівень моральної оцінки власної поведінки серед підлітків із легкою розумовою відсталістю та відсутність моральної оцінки власної поведінки серед підлітків із помірною розумовою відсталістю;
- агресивна поведінка підлітків проявляється у формі вербальної, фізичної та непрямой агресії, при цьому підлітки з помірною розумовою відсталістю здебільшого проявляють фізичну та

непряму агресію, що вказує на сформованість, реактивність та однотипність прояву агресивної поведінки при розв'язанні конфліктних ситуацій;

- недостатність комунікативних навичок, що робить неможливим використання альтернативи агресивній поведінці;
- агресивна поведінка підлітків обумовлюється стратегією вирішення конфліктів родинної взаємодії;
- низький рівень усвідомлення власної поведінки як серед підлітків із легкою розумовою відсталістю, так і серед підлітків із помірною розумовою відсталістю.

Водночас виявлено, що несформованість усвідомленої мотивації підлітків як із легкими, так і з помірною розумовою відсталістю є суперечливою в контексті динаміки вікових змін.

Система «сім'я – підліток» досліджувалася нами за допомогою авторської анкети та проективного тесту «Малюнок сім'ї». Опитування батьків проводилося в індивідуальні та груповій формі за допомогою авторської анкети, яка визначала специфіку життєдіяльності сім'ї (див. додаток Б).

За результатами анкети було визначено відомості про сім'ю, відомості про родину, соціально-побутові умови, спектр зайнятості батьків підлітком, характер міжособистісної взаємодії та сімейну емоційну атмосферу, ставлення батьків до підлітка, систему виховання в сім'ї, задоволеність підлітка стосунками з родиною, зміни у складі родини, визначено поведінку підлітка в сім'ї, у дворі, на вулиці та в колі товаришів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Порівняльний аналіз результатів діагностики сімейного стану
(сім'ї підлітків із F70, F71)**

Результати анкетування	Досліджувані у %
------------------------	------------------

	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Неповні сім'ї	92,3	86,9	94,4
Наявність власного ліжка	92,3	93,4	80,6
У вільний час грають на комп'ютері, дивляться телевізор	92,3	86,9	94,4
Методи покарання в сім'ї (фізичні)	34,6	32,6	55,6
Методи заохочення в сім'ї (похвала)	84,6	76,1	33,3
Зміни у складі сім'ї (смерть батьків, розлучення, народження дитини)	100	95,6	91,6
Надмірна вимогливість батьків	46,2	39,1	13,9
Прояв фізичної агресії вдома	3,8	13,0	66,7
Прояв вербальної агресії вдома	76,9	82,6	58,3
Прояв роздратування вдома	86,5	91,3	88,9
Прояв негативізму вдома	34,6	26,1	33,3

Зміни у складі сім'ї визначалися нами як будь-які зміни, що відбулися після народження дитини, яку досліджують. Наприклад, розлучення батьків, смерть одного з батьків, народження другої дитини, позбавлення батьківських прав. Отже, змін у складі сім'ї зазнали досліджувані з групи ЕГ 1 (100%) та групи ЕГ 2 (95,6%). У групі ЕГ 3 таких змін зазнали 91,6% підлітків, причому жодна з них не була пов'язана з народженням другої дитини в сім'ї. 97,8% з загальної кількості досліджених сімей є неповними. В асоціальному середовищі постійно проживає 11,2% підлітків. Свій вільний час підлітки усіх досліджуваних груп використовують для гри на комп'ютері чи перегляду програм телебачення. Надмірна вимогливість із боку батьків до підлітків становить ЕГ 1 – 46,2%, ЕГ 2 – 39,1%, ЕГ 3 – 13,9%. Фізичне покарання застосовують батьки частіше по відношенню до підлітків із помірною розумовою відсталістю (55,6%), тоді як підлітків із легкою розумовою відсталістю фізично карають в ЕГ 1 – 34,6%, у групі ЕГ 2 – 32,6%. Показники застосування фізичного покарання підлітків вимагають додаткових методів діагностики з огляду на те, що не всі батьки готові зізнатись у тому, що вони застосовують фізичне насильство по відношенню до власної дитини.

Проективний тест «Малюнок сім'ї» виявляє особливості внутрішньосімейних взаємин, емоційне благополуччя підлітка в сім'ї. Зокрема, характер тих відносин, які викликають тривожні стани, конфліктні дії, реакції та вчинки, труднощі самовираження у стосунках із близькими, відчуття захищеності, психологічну дистанцію. Також у процесі діагностики приділялася увага специфіці взаємостосунків підлітка з батьком і матір'ю.

Порівняльний аналіз протоколів діагностики дав можливість здійснити індивідуальні описи агресивної поведінки підлітків, що були дослідженні.

Данило (16 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Недостатність емоційного та вербального контакту з батьком. Фізичне покарання з боку батька, яке застосовується на неадекватні агресивні дії підлітка до бабусі та прояви сексуального характеру по відношенню до знайомих і родичів.

Олександр (18 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Недостатність емоційного контакту з матір'ю. Надмірна вимогливість до підлітка з боку матері. Відсутність будь-якого контакту з батьком. Підліток залишається ночувати в інтернаті, хоча може самостійно дістатися зі школи та до школи.

Олеся (14 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Недостатність емоційного контакту з матір'ю. Відсутність будь-якого контакту з батьком. Моральне та фізичне насильство з боку бабусі. Асоціальна сім'я.

За результатами діагностики нами виявлено недостатню емоційну близькість із боку матері в 44,8% підлітків (це проявляється в недостатності любові, тактильних проявів, вербальної комунікації, зацікавленості життям підлітка, підтримці його діяльності); з боку батька 83,6% (це проявляється у відсутності будь-якої комунікації – вербальної чи емоційної та відсутності зацікавленості життям підлітка) (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз діагностики особливостей внутрішньосімейних взаємин (сім'ї підлітків із F70, F71)

Критерії діагностики	Досліджувані у %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Психологічна дистанція	92,3	86,9	94,4
Труднощі самовираження у стосунках із близькими	84,6	93,4	97,2
Відчуття захищеності	50	47,8	38,9

Таким чином, виявлення характеру функціонування міжособистісних стосунків у сім'ях підлітків дало можливість встановити критерії оцінки агресивної поведінки, що зумовлені сімейними стосунками та носять травматичний характер для особистості підлітків. Такими критеріями є:

- зміни у складі сім'ї (розлучення батьків, смерть одного з батьків, позбавлення батьківських прав, асоціальний характер функціонування сім'ї, а також народження другої дитини);
- надмірна вимогливість до підлітка з боку сім'ї (вимоги щодо покращення оцінок, покращення поведінки);
- застосування фізичного насильства як форми покарання (за погане навчання, за погану поведінку, за невиконання вимог) або як форми взаємодії (заподіяння шкоди один одному в стані алкогольного сп'яніння з боку батьків);
- психологічна дистанція між підлітком і членами сім'ї та відсутність емоційних зв'язків між членами сім'ї (недостатність або відсутність тактильної та вербальної комунікацій).

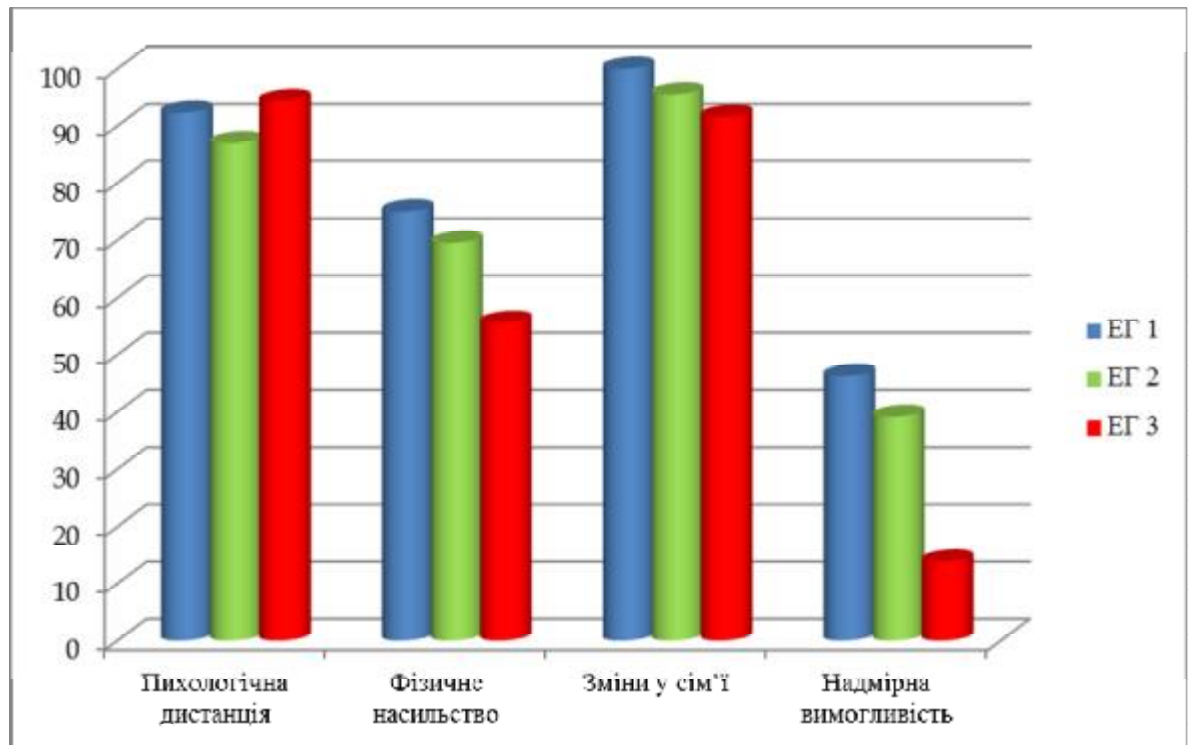


Рис. 2.2. Порівняльний аналіз травматичних критеріїв сімейної взаємодії сімей підлітків, які досліджувалися (із F70, F71)

Отже, за результатами діагностики в системі «сім'я – підліток» встановлено, що формування агресивної поведінки підлітків взаємообумовлене:

- змінами у складі сім'ї;
- психологічною дистанцією між підлітком і матір'ю;
- психологічною дистанцією між підлітком і батьком;
- проявами фізичного насильства в сім'ї;
- проявами надмірної вимогливості до підлітка з боку сім'ї;
- перебуванням в асоціальному середовищі;
- низьким рівнем відчуття захищеності;
- труднощами у самовираженні в сімейній взаємодії;
- низьким рівнем соціально-побутового забезпечення.

Діагностика системи «педагог – підліток» здійснювалася за допомогою методу спостереження та методики експертних оцінок. У цій системі досліджувалася комунікація підлітка з педагогом або вихователем під час навчальної чи позанавчальної діяльності. Передувало спостереженню проведення просвітницької діяльності з педагогами. Спостереження велось в звичних для підлітків ситуаціях навчального, виховного процесу та інших видах діяльності. Також дослідження зосереджувалося на стратегіях педагога (навчальна діяльність на уроках, позанавчальна діяльність) і стратегіях вихователя (позанавчальна діяльність). Зокрема, вирішення нестандартних ситуацій, вирішення конфліктних ситуацій, вирішення ситуацій, коли підліток потребує додаткового роз'яснення інструкції та стратегія оцінювання навчальних досягнень. Дані спостереження фіксувалися відповідно до вимог протоколу спостереження (див. додаток Д).

За допомогою спостереження були виявлені особливості прояву підлітком негативних дій у процесі взаємин підлітка з педагогами, фіксувалися негативні та специфічні поведінкові прояви педагога по відношенню до підлітка (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Порівняльний аналіз результатів діагностики проявів агресивної поведінки підлітків за результатами спостереження за типовими стратегіями оцінювання навчальної діяльності

Критерії діагностики	Досліджувані у %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Вербальна агресія	50	47,8	38,9
Негативізм (пасивний або активний)	84,6	93,4	97,2
Роздратування	92,3	86,9	94,4

За результатами дослідження встановлено, що вербальну агресію до педагогів та вихователів найбільше проявляють підлітки з легкою розумовою відсталістю. Це проявляється у формі сперечання, висуванні претензій у

необ'єктивності, іноді у вигляді ненормативної лексики. У підлітків із помірною розумовою відсталістю вербальна агресія проявляється значно менше. Вони не можуть висунути педагогу чи вихователю претензію в необ'єктивності, більшість із них замикаються в собі та відмовляються виконувати будь-які завдання, тобто, проявляють пасивний негативізм, або роблять все інакше, ніж від них вимагають, тобто, проявляють активний негативізм. Іноді цей негативізм супроводжується непрямою агресією (у формі кидання предметів, псування предметів, штовханням меблів) або нетривалими компульсивними діями (у формі хитання головою чи тулубом, ходіння від одного місця до іншого). Роздратування проявляють як підлітки з легкою розумовою відсталістю, так і з помірною розумовою відсталістю. Найчастіше воно є наслідком неправильного сприйняття світу, зокрема на фоні внутрішнього конфлікту між бажанням і можливостями. Також слід зазначити, що агресивні дії підлітків обумовлюються типовими стратегіями ведення навчальної та виховної діяльності (у середньому 75,6% у групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3), типовими стратегіями оцінювання навчальної діяльності (у середньому 76% у групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3), типовими стратегіями розв'язання ситуацій, пов'язаних із невмотивованими діями підлітків у процесі навчальної та виховної діяльності (у середньому 76,8% у групах ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3).

Слід зазначити, що здебільшого на уроках агресивна поведінка підлітків регулюється правилами проведення уроків. Тому найбільше агресивна поведінка виявляється в підлітків із легкою та помірною розумовою відсталістю саме у позанавчальній діяльності, під час виховного процесу.

Методикою експертних оцінок здійснювалося визначення стану агресії та якісно-кількісних проявів агресивної поведінки підлітка в його повсякденному шкільному житті, а також визначення рівня активної участі в житті школи. Експертна група, до якої увійшли класні керівники та

вихователі (12 осіб), здійснювала за п'ятибальною системою оцінювання частоти прояву агресії (у формі фізичної агресії, вербальної агресії, негативізму, роздратування) та частоти активної участі в житті школи (див. додаток Ж).

Середній показник для кожного підлітка дозволив виявити систематичність прояву агресивної поведінки в повсякденному шкільному та позашкільному житті підлітків із порушеннями розумового розвитку. Агресивну поведінку ми розглядали як прояв вербальної агресії, роздратування та негативізму (пасивного або активного). Особливу увагу приділяли тому, яку участь підлітки беруть у житті колективу та школи, в позашкільних справах. Тож одним із критеріїв експертної оцінки став показник активної участі в житті школи. Активну участь нами визначено як чергування в їдальні, прибирання в класі, участь у святкових заходах і концертах (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз результатів діагностики проявів агресивної поведінки підлітків за результатами експертних оцінок

Критерії діагностики	Досліджувані у %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Систематичність прояву агресивної поведінки	92,3	93,4	97,2
Активна участь у житті школи	73	67,4	8,3

Підлітки з легкою розумовою відсталістю групи ЕГ 1 та ЕГ 2 беруть активну участь у житті школи, зокрема всі вони чергують у їдальні (у формі накривання на столи під час сніданку, обіду, вечері та збирання посуду після їжі, прибирання столів і стільців). У школі встановлено чергування в класі (у формі підмітання, викидання сміття, миття підлоги, сезонної підготовки вікон до зими, миття вікон), в якому всі підлітки з легкою розумовою відсталістю беруть активну участь. Підлітки з помірною розумовою відсталістю в чергуванні беруть участь тільки частково – у формі якої-небудь

однієї дії процесу (або у формі підмітання, або викидання сміття, або миття підлоги). Участь у святкових концертах у формі виступів (виконання віршів, гуморесок, пісень, танців, невеличких тематичних театральних постановок) беруть участь підлітки з легкою розумовою відсталістю за бажанням. Загальна кількість їх становить 35,7%. А підлітки з помірною розумовою відсталістю беруть участь у святкових концертах у ролі глядачів, і тільки 8,3% із них у ролі учасників та за бажанням батьків. Тобто, самі вони ініціативи не виявляють. За результатами експертних оцінок, прояв агресивної поведінки (у формі вербальної агресії, негативізму та роздратування) в усіх групах є високим і системним.

Отже, за результатами дослідження в системі «педагог – підліток» можна констатувати, що:

- агресивна поведінка є сформованою та реактивною;
- агресивна поведінка підлітків детермінує конфліктні ситуації по відношенню до педагога чи вихователя в процесі навчальної та позанавчальної діяльності;
- агресивна поведінка підлітків обумовлюється типовими стратегіями шкільної взаємодії (стратегія вирішення нестандартних і конфліктних ситуацій, стратегія вирішення ситуацій, коли підліток потребує додаткового роз'яснення інструкції, стратегія оцінювання навчальних досягнень);
- агресивна поведінка підлітків по відношенню до педагога чи вихователя в процесі навчальної та позанавчальної діяльності проявляється як вербальна агресія, негативізм (пасивний або активний) та роздратування.

Разом із тим матеріали діагностики в системі «сім'я – підліток» та «педагог – підліток» дали змогу виявити, що педагоги вважають сім'ю відповідальною за агресивну поведінку підлітка (98%), а один із батьків

(мама чи опікун) вважають відповідальним за агресивну поведінку підлітка батька, який усунувся від виконання батьківських обов'язків (85%).

Таким чином, за результатами дослідження соціально-регулятивних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку за специфікою встановлення контактів системи «підліток – підліток», «сім'я – підліток» і «педагог – підліток» було встановлено такі форми прояву агресії:

- система «підліток – підліток» – фізична агресія або погрози нею, вербальна агресія, непрямая агресія;
- система «сім'я – підліток» – фізична агресія або погрози нею, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм (пасивний або активний), роздратування;
- система «педагог – підліток» – вербальна агресія, негативізм (пасивний або активний), роздратування.

Агресивна поведінка підлітків обумовлюється стратегією родинної та шкільної взаємодії. Особливостями прояву агресивної поведінки є домінантність реактивних утворень. При цьому в підлітків із помірною розумовою відсталістю агресивні дії, в основному, є реактивними. Чим легші та менш обтяжені порушення розумового розвитку, тим краще прояви агресивної поведінки підлітків піддаються корекції та, як наслідок, сприяють формуванню саморегуляції агресивної поведінки. Тому саме цим підліткам потрібно надавати своєчасну кваліфіковану корекційну та терапевтичну підтримку.

До критеріїв аналізу були включені дослідження біографій та анамнезу підлітків. Напрями діагностики дали можливість встановити появу та прояви агресії, її формування та функціонування як стійкої поведінкової стратегії.

2.3. Дослідження психологічних детермінант агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Психологічний напрям дослідження агресивної поведінки підлітків визначався нами за допомогою психологічного блоку діагностики. Психологічний блок ми визначаємо через функціонування особистості, зокрема, поведінковий компонент, мотиваційний компонент та емоційно-вольовий компонент. Поведінковий компонент визначався нами як потреба, дія або вчинок і був діагностований за допомогою методики А. Басса – А. Дарки. Мотиваційний компонент розглядався нами як визначення підлітком мотиву прояву агресії та об'єкта агресії та був діагностований за допомогою спостереження (див. додаток 3). Емоційно-вольовий компонент визначався нами як саморегуляція та самоконтроль за власною агресивною поведінкою та був діагностований за допомогою опитувальника А. Зверькова і Є. Єйдмана «Дослідження вольової саморегуляції».

2.3.1. Визначення поведінкового компоненту прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку

Поведінковий компонент визначався нами за допомогою опитувальника А. Басса – А. Дарки, що дало змогу виявити основні показники та основні форми прояву агресії легкою і помірною розумовою відсталістю. Опитувальник загалом застосовують у сукупності з іншими діагностичними методиками для достовірності результатів. Та з огляду на те, що нами проводиться системне дослідження проявів агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку та дослідження поведінкового компоненту, що є однією зі складових психологічного блоку, достовірність результатів підтвердиться методиками, що використані в дослідженнях інших психологічних компонентів другого блоку та методиками соціально-регулятивного блоку.

В опитувальнику диференційовано поняття агресії та визначено її види:

- фізична агресія – це використання фізичної сили проти іншої особи;
- вербальна агресія – це вираження негативних почуттів щодо іншої особи через погрози, лайку, крик, словесну образу;
- непряма агресія – це використання непрямих дій (пліток, жартів, глузувань, псування майна), спрямованих на інших осіб;
- почуття провини, або аутоагресія – це звинувачення себе у тому, що відбувається, відчуття себе поганою людиною;
- негативізм як форма протесту проти авторитету та проти встановлених правил, законів і вимог;
- підозрілість як прояв недовіри та обережного ставлення до навколишнього світу;
- роздратування як готовність за появи зовнішнього подразника проявитись у будь-якій формі агресії (вербальній, фізичній тощо);
- образа – прояви ненависті, почуття гніву, відчуття страждання, заздрості, обумовлені невдоволенням іншими особами.

В опитувальнику 75 тверджень, на які досліджувані підлітки відповідають «так» чи «ні». Відповіді оцінюються за 8 зазначеними шкалами. Також визначається індекс агресивності й індекс ворожості. При проведенні діагностики для підлітків групи ЕГ 1 та ЕГ 2 нами застосовувалася групова діагностика. Інструкція проведення методики передбачала зачитування тверджень, а за необхідності додаткове тлумачення слів. Варіанти відповідей заносилися підлітками до спеціального бланка у вигляді знаків «+» на відповідь «так» і «-» на відповідь «ні». За допомогою опитувальника нами визначено два індекси – це індекс ворожості та індекс агресивності. Індекс ворожості складається з суми балів за шкалами «образа» та «підозрілість». Цей індекс виявив групу ризику, що схильна до будь-яких проявів агресії. Ворожість ми розглядали як основу агресії, що не завжди призводить до

проявів агресивної поведінки [59]. Індекс агресивності визначається за результатами суми балів за шкалами «фізична агресія», «вербальна агресія», «роздратування». Агресивність розглядалась нами як риса характеру, що виражається у ворожому ставленні людини до інших людей, до тварин, до навколишнього світу (див. табл. 2.6) [107].

Таблиця 2.6

**Показники прояву агресії підлітків груп ЕГ 1, ЕГ 2
(за результатами діагностики А. Басса – А. Дарки)**

Шкали прояву та форм агресії	Досліджувані у %					
	ЕГ 1			ЕГ 2		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Фізична агресія	29,2	31,4	39,4	23,4	34,2	42,4
Вербальна агресія	31,9	30,8	37,3	19,7	31,1	49,2
Непряма агресія	41,3	28,8	29,9	43,8	25	31,1
Негативізм	15,5	36,5	48	18,7	38,6	42,7
Роздратування	11,4	31	57,6	15,4	32,6	52
Почуття провини (аутоагресія)	42,5	34,6	22,9	37,4	26,1	36,5
Підозрілість	35,9	41,2	22,9	39,3	47,8	12,9
Образа	47,2	38	14,8	53,4	33,6	13

За результатами діагностики підлітків групи ЕГ 1 та ЕГ 2 максимальними показниками прояву агресії є фізична агресія, вербальна агресія, роздратування та негативізм.

Рівень прояву фізичної агресії визначений нами як середній і високий у 73,7% підлітків із легкою розумовою відсталістю. Загалом вони проявляють фізичну агресію у відповідь на фізичну агресію. У 50% випадків фізична агресія застосовується як відповідь на вербальну чи непрямую агресію. Також фізичну агресію підлітки застосовують як засіб самоствердження, як засіб досягнення мети та як форму захисту. За захисною формою агресії, як правило, стоїть відчуття небезпеки, тривожні стани та страхи, що зумовлені внутрішніми переживаннями підлітка.

Рівень прояву вербальної агресії визначений нами як середній і високий у 74,2% підлітків із легкою розумовою відсталістю. Виражається у формі погроз, криків, словесних образ. Часто це відбувається із застосуванням ненормативної лайки. Вербальна агресія виступає чинником, що детермінує фізичну агресію. Здебільшого вона служить способом емоційної розрядки.

Рівень прояву негативізму визначений нами як середній і високий у 82,9% підлітків із легкою розумовою відсталістю. Негативізм виявляється у формі протесту проти авторитету та проти встановлених правил, законів або вимог. Часто супроводжується вербальною та непрямую агресію (грюкання дверима, штовхання парти, кидання книжок, зошитів, ручок, самовільне покидання класу учнем під час уроку).

Рівень прояву роздратування визначений нами як середній і високий у 86,6% підлітків із легкою розумовою відсталістю. Роздратування проявляється при появі зовнішнього подразника та проявляється в подальшому в будь-якій формі агресії (вербальній, фізичній тощо). Саме при недостатності самоконтролю та саморегуляції роздратування переростає в інші форми агресії.

За результатами дослідження, в підлітків із легкою розумовою відсталістю в обох групах ЕГ 1 і ЕГ 2 непряма агресія часто детермінується роздратуванням, негативізмом або вербальною агресією. Проявляється непряма агресія у формі глузувань, жартів, пліток, навмисного псування майна. Часто до глузувань і жартів приєднуються інші підлітки. Таким чином, один підліток може стати об'єктом прояву непрямой агресії досить великої кількості підлітків. Іноді така форма агресії може перерости в цькування одного підлітка «зграєю» інших.

Підозрілість, образа та почуття провини (аутоагресія) не є домінантними у функціонуванні підлітків із легкою розумовою відсталістю. Хоча вони можуть звинувачувати себе у тому, що відбувається в їхній сім'ї,

тобто в системі «сім'я – підліток», а в системі «педагог – підліток» такого звинувачення не відбувається. Підозрілість може проявлятися у системі «педагог – підліток», особливо коли з'являється новий педагог або вихователь, у формі прояву недовіри чи обережного ставлення. Образу у формі ненависті, заздрості або невдоволення можна спостерігати у всіх системах соціальної та сімейної взаємодії підлітків із легкою розумовою відсталістю. Високого рівня прояву образу набуває у формі відчуття страждання і, в основному, спостерігається в системі «сім'я – підліток».

Порівняльний аналіз протоколів діагностики дав можливість здійснити індивідуальні описи агресивної поведінки підлітків, які були дослідженні.

Сергій (13 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Діагностика прояву форм агресії характеризується рядом особливостей. Спалахи фізичної агресії проходять на фоні постійного роздратування, що зафіксовано нами на високому рівні. Негативізм часто проявляє до педагогів і вихователів. Вербальна агресія на середньому рівні проявляється в системі «підліток – підліток». Образу підліток відчуває в системі «сім'я – підліток», що обумовлено особливою сімейною ситуацією.

Олександр (18 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Спалахи вербальної агресії та негативізму зафіксовані нами на високому рівні у системі «педагог – підліток». Знущується над слабшим однокласником, хоча захищає молодших школярів та виявляє турботу про них.

Олеся (14 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Прояв аутоагресії на середньому рівні, відчуває себе поганою людиною. На високому рівні відчуття недовіри та обережного ставлення до оточуючого середовища. Контактів уникає. Часто пропускає школу, іноді без поважних причин.

Микола (16 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Проявляє негативізм і роздратування в системі «педагог – підліток».

У системі «підліток – підліток» часто проявляє вербальну агресію та фізичну агресію по відношенню до слабших однокласників. Ніколи не вважає себе винуватим. Часто ображається на зауваження. У сім'ї підлітка спостерігається надмірне концентрування уваги на виключних особливостях і досягненнях підлітка, що завищує його адекватну самооцінку.

Петро (15 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Прояв аутоагресії на високому рівні. Часто замислюється про самогубство. Неспроможний проявляти агресивні захисні дії по відношенню до однокласників, що його ображають вербально чи фізично.

Водночас можна констатувати, що за визначеними вище норми індексами ворожості (18,2%) та агресивності (21,4%) у групах із легкою розумовою відсталістю стан сформованості агресії як стану внутрішнього функціонування індивіда не є високий. Тобто, функціонування агресії, що виражається в нестабільних емоційних і поведінкових проявах є наслідком її формування в підлітковому віці і не завжди призводить до психічних порушень.

Підліткам групи ЕГ 3 важко відповісти на 75 тверджень опитувальника, тому для них застосовувалась адаптована (Л.Г. Почебут) методика А. Басса – А. Дарки [119]. Діагностика проводилась в індивідуальній формі. У адаптованій методиці 40 тверджень. Агресивна поведінка за формою прояву поділяється на 5 шкал:

- фізична агресія – це прояв власної агресії по відношенню до іншої людини із застосуванням фізичної сили;
- вербальна агресія – це висловлювання власного агресивного ставлення до іншої людини, використовуючи словесні образи;
- предметна агресія – це прояв власної агресії щодо оточуючих предметів;
- емоційна агресія – це виникнення емоційного відчуження при спілкуванні з іншою людиною, супроводжуване підозрілістю,

ворожістю, неприязню чи недоброзичливістю по відношенню до неї;

- аутоагресія – це прояв агресії по відношенню до самого себе.

Інструкція щодо проведення методики передбачала зачитування тверджень, а за необхідності додаткове тлумачення слів. Варіанти відповідей фіксувались підлітками в спеціальному бланку у вигляді знаків «+» на відповідь «так» і «-» на відповідь «ні». За результатами діагностики встановлюється ступінь агресивності та рівень адаптивних можливостей. За результатами дослідження, нами визначено основні форми прояву агресії підлітків групи ЕГ 3 та виявлено рівні прояву різних форм агресії: низький, середній і високий (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Кількісні показники прояву агресії підлітків групи ЕГ 3 за результатами діагностики А. Басса – А. Дарки (в адаптації Л.Г. Почебут)

Шкали прояву та форм агресії	ЕГ 3 (Досліджувані у %)		
	Низький	Середній	Високий
Фізична агресія	33,3	32,4	34,3
Вербальна агресія	72,1	15,8	12,1
Предметна агресія	11,6	32,8	55,6
Емоційна агресія	22,4	24,8	52,8
Аутоагресія	51,5	34,6	13,9

Для підлітків групи ЕГ 3 за максимальними показниками прояву агресії є фізична агресія, предметна агресія та емоційна агресія.

Рівень прояву фізичної агресії визначений нами як середній і високий у 66,7% підлітків із помірними порушенням розумового розвитку. Загалом вони застосовують різні форми фізичної агресії (замахуються для удару, погрожують жестами, б'ють, нападають, щипають, душать, намагаються вкусити) як відповідь на будь-яку форму агресивної поведінки з боку однолітків. Також фізичну агресію підлітки застосовують як засіб досягнення мети, у цьому випадку – потреби. Часто фізична агресія проявляється як

форма захисту, за якою стоїть відчуття небезпеки, тривожні стани різної етіології та страхи. Як засіб самоствердження у підлітків із помірною розумовою відсталістю фізична агресія практично не проявляється, тобто не є інструментальною.

Рівень прояву предметної агресії визначений нами як середній і високий у 88,4% підлітків із помірними порушенням розумового розвитку. Загалом предметна агресія проявляється у псуванні одягу, киданні речей, псуванні стін, парт, ламанні олівців і ручок, штовханні парт і стільців. Предметна агресія може бути спонтанна, без видимих причин, що є прямим наслідком внутрішньої обумовленості. Ця агресія загалом неусвідомлена та має стійкий деструктивно спрямований характер.

Рівень прояву емоційної агресії визначений нами як середній і високий у 77,6% підлітків із помірними порушенням розумового розвитку. Загалом емоційна агресія проявляється у формі емоційного відчуження, що часто супроводжується недоброзичливістю, неприязню, ворожістю, підозрілістю. Емоційна агресія може детермінувати предметну чи фізичну агресію, і тоді вона виступає як спосіб емоційної розрядки.

Вербальну й аутоагресію, як правило, у підлітків із помірною розумовою відсталістю детермінують інші форми агресії, зокрема, фізична чи емоційна. За результатами діагностики показники функціонування вербальної та аутоагресії є низькими чи середніми.

Ступінь агресивності за результатами дослідження визначений нами як високий і перевищує 25 балів у 75% підлітків, що свідчить про сформований стійкий деструктивно спрямований характер агресії як стан внутрішнього функціонування індивіда. Адаптаційні ж можливості при цьому є на низькому рівні.

Порівняльний аналіз протоколів діагностики дав можливість здійснити індивідуальні описи агресивної поведінки підлітків, які були дослідженні.

Ліля (15 років, F71, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Постійні спалахи фізичної агресії в системі «підліток – підліток» на високому рівні. Вербальна агресія діагностована нами на високому рівні у системі «педагог – підліток». У системі «сім'я – підліток» нами виявлена надмірна вимогливість зі сторони матері, недостатність тактильної комунікації. Травматична ситуація – розлучення батьків.

Данило (15 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Прояви фізичної агресії у вигляді сексуальних домагань. Удома проявляє предметну агресію у вигляді розривання маминої подушки або проявляє фізичну агресію по відношенню до бабусі у вигляді спроб її задушити.

Таким чином, результати психодіагностики поведінкового компоненту підлітків із порушеннями розумового розвитку дозволяють констатувати наступне:

- прояви різних форм агресії відбуваються в різних системах, які визначені нами як системи «підліток – підліток», «педагог – підліток», «сім'я – підліток»;
- прояв різних форм агресії носить загалом неусвідомлений, спонтанний характер;
- серед підлітків із помірною розумовою відсталістю прояв різних форм агресії є неконтрольованим.

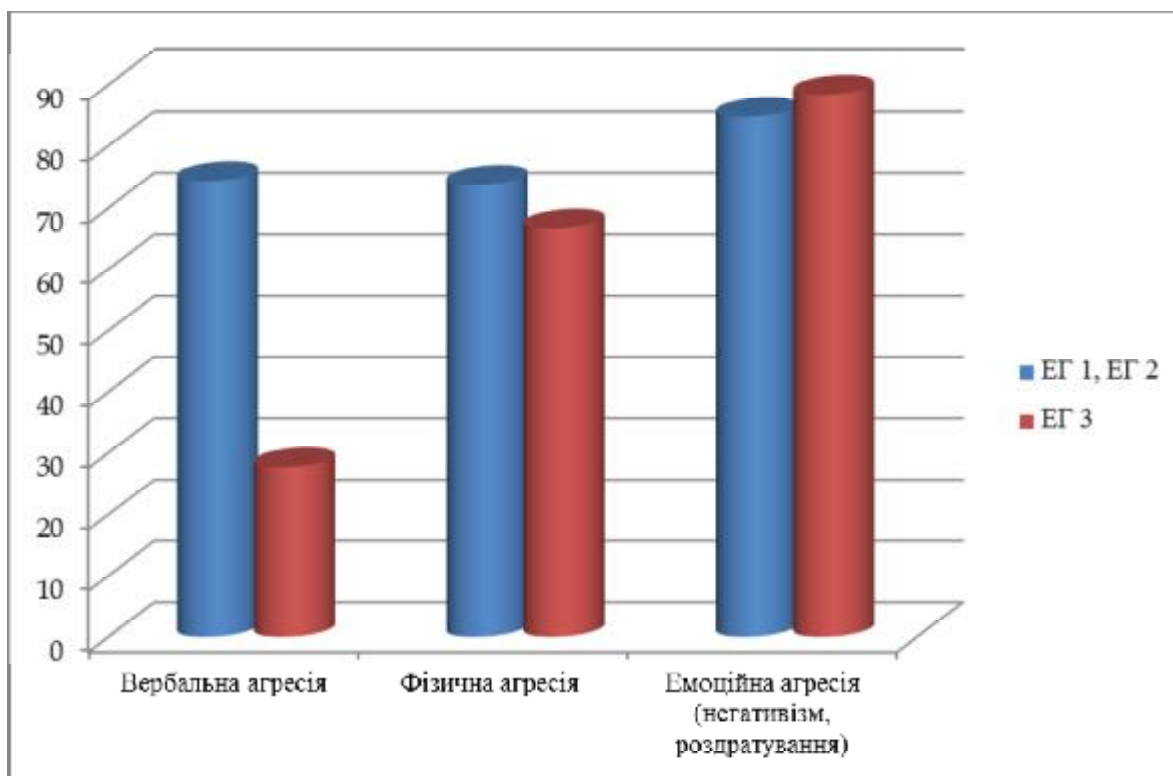


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз критеріїв прояву основних форм агресії підлітків із легкими та помірними порушенням розумового розвитку

Таким чином, у підлітків із легкою розумовою відсталістю функціонування агресії, що виражається у нестабільних емоційних і поведінкових проявах є наслідком її формування в підлітковому віці і не завжди призводить до психічних порушень. Їхня агресія здійснюється як засіб досягнення результату, тобто є мотиваційною. У підлітків із помірною розумовою відсталістю функціонування агресії, що виражається в нестабільних емоційних і поведінкових проявах, є наслідком сформованого, стійкого деструктивно спрямованого характеру агресії як стану внутрішнього функціонування індивіда. Їхня агресія є ворожою і здійснюється як засіб емоційної розрядки або як засіб досягнення потреби. Тому корекційно-розвивальні програми потрібно застосовувати для підлітків із легкою розумовою відсталістю для формування мотиваційної агресії. Для підлітків із

помірною розумовою відсталістю потрібно застосовувати тільки індивідуальні корекційно-розвивальні програми із введення поведінкової норми.

2.3.2. Визначення мотиваційного компоненту прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку

У спеціальній психології при дослідженні підлітків із порушеннями розумового розвитку мотивація визначалась, як правило, лише в навчальній діяльності. Але практично не досліджувалась мотивація як компонент функціонування їх особистості загалом і в поведінкових аспектах зокрема. Тому мотиваційний компонент нами обраний для того, щоб не лише констатувати наявність агресивної поведінки, а й визначити, яким чином мотивація обумовлює агресивну поведінку підлітка з порушеннями розумового розвитку. Отже, мотиваційний компонент досліджувався за показниками методики Г. Айзенка EPQ, який визначає особистісну спрямованість, за окремими показниками М. Алворда і за авторським розробленим інтерв'ю (Див. Додатки В, З).

Мотивація (з лат. *movere* – спонукання до дії) – динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби [Ошибка! Источник ссылки не найден.4].

За дослідженнями Є.П. Ільїна, формування мотиву агресивної поведінки відбувається у вигляді трьох стадій:

- 1) виникнення конфліктної ситуації та формування потреби (бажання) усунути психічне напруження;
- 2) вибір варіанту конкретної агресивної дії;
- 3) формування наміру здійснити конкретну агресивну дію щодо певного об'єкта [61].

Аналітико-синтетична діяльність, призначення якої не тільки в аналізі та синтезі об'єктів оточуючої дійсності чи їх абстрактних форм, встановленні взаємозв'язків між об'єктами, але й у розмірковуванні над цими зв'язками та формуванні на цій основі відповідних умовиводів. Це є безпосереднім вираженням активного характеру мислення. Відповідно при порушеннях розумового розвитку саме цей вид мисленнєвої діяльності є недостатньо сформованим або ж сформованим за специфічними закономірностями. Особливо страждають при цих порушеннях процеси функціонування свідомості та формування самосвідомості, що забезпечуються рефлексією та ідентифікацією. Недостатня сформованість у підлітків із порушеннями розумового розвитку здатності до рефлексії, яка передбачає осмислення власних внутрішніх переживань та афективних і психічних станів, їх опредмечення в мовленнєвій діяльності, що сприяє формуванню когнітивних схем та установок, призводить до того, що підліток переживає увесь можливий спектр афективних та емоційних реакцій, які за легкої форми розумової відсталості приносять йому внутрішній психологічний дискомфорт і, як наслідок, детермінують порушення поведінки [99].

Дослідження індивідуально-психологічних рис особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку проводилося за допомогою методики Г. Айзенка EPQ та з метою діагностики ступеня вираженості властивостей істотних компонентів особистості: нейротизм, екстраверсії, інтроверсії і психотизма. Опитувальник EPQ включає 101 питання і містить чотири шкали: екстраверсія-інтроверсія; нейротизм-стабільність; психотизм; шкала щирості. Г. Айзенк розглядав екстраверсію-інтроверсію - як загальну специфіку спрямованості особистості, нейротизм-стабільність - як ступінь сформованості вольових характерологічних особливостей особистості, психотизм - як взаємообумовленість емоційних реакцій особистості та її поведінкових проявів. Інструкція проведення методики передбачала зачитування тверджень, а за необхідності додаткове тлумачення слів.

Варіанти відповідей заносилися підлітками до спеціального бланка у вигляді знаків «+» на відповідь «так» і «-» на відповідь «ні». Час проведення методики необмежений, тому в окремих випадках діагностика проводилась у два етапи.

За результатами діагностики було встановлено особливості функціонування особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку (табл. 2.8).

Таблиця 2.8.

**Специфіка особистісної організації підлітків із порушеннями
розумового розвитку**

Показники рівнів	Шкали (досліджувані у %)		
	Екстраверсія/інтроверсія	Нейротизм	Психотизм
Високий	46	26,6	2
Середній	53,3	66,7	86,7
Низький	0	6,7	13,3

Отримані результати за шкалою «екстраверсія-інтроверсія» дають можливість констатувати, що підліткам із порушеннями розумового розвитку, властиві:

- імпульсивність і запальність;
- ситуативне ставлення до самих себе та до оточуючих;
- надмірна рухливість та агресивність;
- емоційна нестабільність;
- необґрунтована безтурботність, оптимізм;
- необґрунтована ризикованість, що свідчить про нестійкість, несформованість або ж відсутність вольового контролю;

Отже, підлітки із порушеннями розумового розвитку є здебільшого екстравертованими та на тлі низького рівня функціонування мисленнєвих операцій, здебільшого нездатні усвідомити істинність об'єкта агресії, і нездатні усвідомити мотив агресії, що ускладнює формування саморегуляції

та самоконтролю агресивної поведінки.

Встановлено, що в 26,6% підлітків, виявлено високий рівень нейротизму, який проявляється в емоційній нестабільності (надмірна знервованість, нестійкість і неефективність адаптивних здібностей, схильність до швидких змін настрою (нервова лабільність), нестійкість уваги). Таким підліткам властива:

- почуття провини та схвильованість;
- надмірна емоційність та імпульсивність при взаємодії з іншими;
- нестабільність, мінливість інтересів і невпевненість у собі;
- надмірна вразливість, що детермінує негативізм і дратівливість.

Водночас у 6,7% підлітків виявлено емоційну стійкість, яка вказує на збереженість організованої поведінки, функціонування ситуативної спрямованості. Здебільшого такі підлітки мають ефективні показники адаптованості та проявляють схильність до лідерства.

За шкалою «психотизм» отримано 2 % показників за високим рівнем, що свідчить про схильність до асоціальної поведінки, неадекватності емоційних реакцій, високої конфліктності, неконтактності, егоцентричності, егоїстичності, байдужості. Виявлення середніх показників психотизму в 86,7% підлітків дозволяє звернути увагу на існування передумов до певного спектру психопатологічних і патопсихологічних порушень. До цієї групи ввійшли підлітки із помірною розумовою відсталістю. Отже, дослідження стану функціонування у підлітків із порушеннями розумового розвитку таких індивідуально-психологічних рис особистості як екстраверсія, нейротизм і психотизм дають можливість встановити функціонування невротичного (6,7%), пограничного (66,7%) та психотичного (2%) типів особистісної організації, що виступає якісним показником для створення корекційних програм із формування саморегуляції агресивної поведінки.

Мотиваційний компонент розглядається нами з позиції вибору об'єкта агресії та мотиву прояву агресії. Для дослідження цих компонентів ми застосовували метод спостереження та особистого інтерв'ю.

За результатами спостереження, які проводились у їдальні, на перервах, на уроках, під час шкільних свят тощо нами виявлено компонент мотиву вибору об'єкта агресії. Фіксація результатів діагностики здійснювалася за критеріями М. Алворда, до яких було зроблено уточнення з урахуванням порушень розумового розвитку підлітків (див. додаток В). Зокрема нами визначені такі об'єкти прояву агресії:

- одноліток;
- молодший школяр;
- тварини;
- предмети;
- педагоги, вихователі;
- родина.

Для дослідження мотиву прояву агресії ми застосовували метод бесіди, яка проводилася з підлітками в довільній формі індивідуально або з учасниками конфлікту (див. додаток З). Разом із тим матеріали бесід дали змогу виявити такі критерії мотиву прояву агресії:

- як захист;
- як відповідь на агресію;
- як засіб самоствердження;
- як неусвідомлена агресія;
- як потреба;
- як вчинок.

Зазначимо, що за результатами бесіди ми визначили критерій моральної оцінки своїх дій у конфліктній ситуації. Дані результатів ми заносимо в таблицю (табл. 2.9).

Таким чином, за результатами дослідження встановлено, що підлітки з легкою розумовою відсталістю найбільше проявляють до однолітків фізичну агресію (бійки, завдання тілесних ушкоджень, напади, замаху) та вербальну агресію (погрози, крики, словесні образи) ЕГ 1 – 36,5, ЕГ 2 – 31,1.

Таблиця 2.9

**Порівняльний аналіз результатів дослідження об'єкта агресії
в підлітків групи ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 (у %)**

Об'єкт агресії	Досліджувані %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Одноліток	36,5	31,1	33,3
Молодший школяр	11,4	13	0
Тварини	3,8	4,3	2,8
Предмети	28,8	38,6	55,6
Педагоги, вихователі	15,5	13	12,1
Родина	39,4	42,7	52,8

Підлітки з помірною розумовою відсталістю проявляють до однолітків фізичну агресію (щипання, кусання, побиття) – 33,3%. Найбільше (55,6%) підлітки з помірною розумовою відсталістю проявляють агресію до предметів, зокрема своїх і чужих, тоді як підлітки з легкою розумовою відсталістю агресію до предметів проявляють у середньому в 33,7% – і тільки до чужих предметів. Прояв агресії в родині спостерігається в усіх трьох групах на високому рівні. Підлітки з легкою розумовою відсталістю проявляють у родині вербальну агресію, негативізм і роздратування. Тоді як підлітки з помірною розумовою відсталістю в родині проявляють фізичну агресію, інколи вербальну агресію та роздратування. Необхідно зазначити, що низький відсоток прояву агресії до тварин у всіх трьох групах свідчить про те, що тенденції до патології є мінімальними (див. табл. 2.10).

Прояв агресії (як форми захисту) ми розглядали як реактивну агресію, що має на меті захист життя, свободи, гідності, власного або чужого майна [126]. Серед підлітків із легкою розумовою відсталістю така агресія

проявляється у формі захисту власного або чужого майна, захисту від словесної образи, що спрямована на підлітка. Серед підлітків із помірною розумовою відсталістю така агресія проявляється у формі захисту тільки власного майна та захисту від словесної образи, що спрямована на підлітка.

Таблиця 2.10

**Порівняльний аналіз результатів дослідження мотиву агресії
в підлітків групи ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 (у %)**

Мотив агресії	Досліджувані %		
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Як захист	11,4	19,5	33,3
Як відповідь на агресію	47,2	42,7	52,8
Як засіб самоствердження	28,8	26,1	2,8
Як неусвідомлена агресія	36,5	38,6	55,6
Як потреба	31	26,1	66,7
Як вчинок	15,5	13	12,1

Прояв агресії (як відповідь на агресію) ми розглядали як дію на зовнішній подразник, тобто стимул – реакція. Серед підлітків із легкою розумовою відсталістю така агресія досить поширена (ЕГ 1 – 47,2% і ЕГ 2 – 42,7%). Вона проявляється загалом адекватно, тобто, зовнішній подразник і реакція у формі фізичної агресії. На вербальну агресію такі підлітки теж відповідають вербальною агресією, інколи непрямою агресією, зокрема предметною. Підлітки з помірною розумовою відсталістю (52,8%) реагують не адекватно до зовнішнього подразника. Тобто, на вербальну агресію відповідають фізичною.

Прояв агресії як потреби ми розглядали з позиції задоволення базових потреб людини - зокрема фізіологічних (голод, спрага, статевий потяг), потреби в безпеці (комфорт, постійність умов життя), потреби в любові (бути прийнятим, кохати і бути коханим), соціальних (спілкування, прихильність, турбота про інших, увага до себе, спільна діяльність). За результатами дослідження, підлітки з легкою розумовою відсталістю проявляють агресію

зادля задоволення фізіологічних, соціальних потреб і потреби в любові та безпеці (ЕГ 1 – 31% і ЕГ 2 – 28,1%). Підлітки з помірною розумовою відсталістю проявляють агресію для задоволення фізіологічних потреб, потреби в любові та безпеці (66,7%). Соціальні потреби у формі спілкування, прихильності, турботи про інших і спільній діяльності в них практично відсутні. Соціальна потреба в таких підлітків може бути збережена у формі уваги до себе.

Неусвідомлену агресію ми розглядали як агресію, що проявляється в будь-якій формі (фізичній, вербальній, непрямій тощо), що не усвідомлюється індивідом і морально не оцінюється. В усіх трьох групах показник діагностики є високим (ЕГ 1 – 36,5%, ЕГ 2 – 38,6%, ЕГ 3 – 55,6%), це свідчить про те, що підлітки з порушеннями розумового розвитку не можуть диференціювати та оцінити свої дії в зв'язку з порушеннями мисленнєвих процесів, зокрема аналізу та синтезу. У підлітків із помірною розумовою відсталістю, як правило, така агресія не має зовнішнього подразника.

Прояв агресії як засобу самоствердження ми розглядали як поведінку, що обумовлена бажанням підвищити свою самооцінку або підтримати певний соціальний статус [112]. А вчинок ми розглядали як свідому дію, що оцінювалася як акт морального самовизначення індивіда, в якому він стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до самого себе, групи чи суспільства, до природи в цілому [125]. За результатами дослідження, ці показники є найнижчими тому, що у функціонуванні такої агресії задіяні інтелектуальні операції, зокрема аналіз і синтез. У підлітків із легкою розумовою відсталістю страждають саме ці мисленнєві процеси. У підлітків із помірною розумовою відсталістю порушення сприймання, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків не дають можливості проявляти агресію як засіб самоствердження або як вчинок.

Порівняльний аналіз протоколів діагностики дав можливість здійснити індивідуальні описи агресивної поведінки підлітків, які були дослідженні.

Олександр (18 років, F70, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). До однокласників проявляє фізичну агресію, є ініціатором бійок, проявляє негативізм до педагогів і вихователів, що проявляється як обурення. Водночас вдома проявляє вербальну агресію по відношенню до матері та молодшої сестри.

Ганна (13 років, F71, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Проявляє неусвідомлену агресію в школі до однолітків, вдома по відношенню до матері. Спостерігаються часті спалахи агресивних дій, що спрямовані на предмети. Інколи фізична агресія спостерігається як відповідь на вербальну агресію однолітка.

Отже, підлітки з легкими та помірною розумовою відсталістю в системах «підліток – підліток», «педагог – підліток», «сім'я – підліток» виявляють різні форми агресії, що спрямовані на різні об'єкти агресії. Зокрема, нами встановлено, що прояв соціальної взаємодії залежить від ступеня порушень розумового розвитку. Чим глибшим є порушення, тим менша соціальна взаємодія.

2.3.3. Визначення емоційно-вольового компоненту прояву агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку

Емоційно вольовий компонент у структурі дослідження визначався нами як показник рівня розвитку вольової саморегуляції за допомогою опитувальника А. Зверькова та Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» [85]. У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру усвідомлення та опанування власної поведінки в різноманітних ситуаціях взаємодії, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами [125]. В опитувальнику визначається величина рівня вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та рівень розвитку

вольової саморегуляції, що характеризується за властивостями характеру, зокрема такими, як наполегливість і самоконтроль.

В опитувальнику 30 тверджень, на які досліджувані підлітки відповідають «так» або «ні». При проведенні діагностики для підлітків групи ЕГ 1 і ЕГ 2 нами застосовувалась групова діагностика. Інструкція проведення методики передбачала зачитування тверджень, а за необхідності додаткове тлумачення слів і виразів. Варіанти відповідей заносилися підлітками до спеціального бланку у вигляді знаків «+» на відповідь «так» і «-» на відповідь «ні» (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Порівняльний аналіз результатів дослідження вольової саморегуляції
в підлітків групи ЕГ 1 і ЕГ 2 (у %)**

Вольова саморегуляція	Досліджувані у %			
	ЕГ 1		ЕГ 2	
	Низький	Високий	Низький	Високий
Загальна шкала	39,4	29,2	42,4	23,4
Наполегливість	37,3	31,9	49,2	29,7
Самоконтроль	29,9	21,3	31,1	20,8

Отже, за результатами дослідження встановлено, що вольова саморегуляція на високому рівні сформована у групах ЕГ 1 (29,2%), ЕГ 2 (23,4%). Загалом у шкільному житті підлітки з легкою розумовою відсталістю виявляють активність, вміють розподіляти зусилля та здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю, у них розвинене почуття особистого обов'язку. Також у таких підлітків відбувається наростання внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати власну поведінку та з тривожністю, що виникає через її спонтанність. У підлітків із легкою розумовою відсталістю наполегливість проявляється як повага до соціальних норм і прагнень повністю підпорядковувати свою поведінку цим нормам. Дослідження по

субшкалі «самоконтроль» відображає рівень можливості контролю емоційних реакцій і станів та становить на високому рівні у групах ЕГ 1 (21,3%), ЕГ 2 (20,8%), а на низькому рівні у групах ЕГ 1 (29,9%), ЕГ 2 (31,1%). Разом із тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, до переважання постійної стурбованості та втоми. Низький рівень стану сформованості вольової саморегуляції встановлено в групах ЕГ 1 (39,4%), ЕГ 2 (42,4%). Вони характеризуються емоційною нестійкістю та вразливістю. Як правило, у них знижений загальний фон активності, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Низькі показники за субшкалою «наполегливість» указують на підвищену лабільність, невпевненість, прояви непослідовності в поведінці, вільне трактування соціальних норм.

Таким чином, високі показники рівня розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами організації життя підлітків і з проблемами у відносинах із оточуючими людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Низькі рівні наполегливості та самоконтролю в багатьох випадках виконують компенсаторні функції, проте також свідчать про порушення в розвитку особистості, про її вміння будувати свої відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на життєві ситуації.

При проведенні діагностики для підлітків групи ЕГ 3 нами застосовувалась індивідуальна форма діагностики. Інструкція проведення методики передбачала зачитування тверджень, а за необхідності додаткове тлумачення слів і виразів. Варіанти відповідей заносились підлітками у спеціальний бланк у вигляді знаків «+» на відповідь «так» і «-» на відповідь «ні». При проведенні діагностики в більшості випадків спостерігалася тенденція до нездатності підлітків дати відповіді на поставлене запитання або відповіді «так» чи «ні» надавалися підлітками навмання, не розуміючи змісту запитання. У зв'язку з цим, можна констатувати, що підлітки з

помірною розумовою відсталістю здебільшого не усвідомлюють власну поведінку, а отже, не можуть її самостійно регулювати.

Отже, саморегуляція агресивної поведінки – це здатність суб'єкта задовольняти потребу чи реалізовувати мотив в усвідомленій психічній діяльності. Усвідомлена діяльність – це мотиваційна агресія, яка носить адекватний і конструктивний характер (див. табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Типові форми агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку

Поведінкові форми	Спрямованість агресії	Досліджувані у %		
		ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 3
Фізична агресія	Реактивна	39,4	42,4	34,3
	Мотиваційна	28,8	19,7	12,1
Вербальна агресія	Реактивна	37,3	49,2	33,3
	Мотиваційна	19	13	0
Аутоагресія	Реактивна	22,9	36,5	13,9
	Мотиваційна	15,5	9	0

Спираючись на дослідження, ми можемо визначити, що прояви реактивної агресії в тих або інших формах притаманні підліткам із помірною розумовою відсталістю або підліткам із сукупністю порушень. Підлітки з легкою розумовою відсталістю найбільше здатні задовольняти власну потребу чи реалізовувати мотив в усвідомленій психічній діяльності.

Виявлення кореляційних зв'язків здійснювалося за допомогою методів математичної статистики та математичного обчислення отриманих експериментальних результатів окремо в двох різних групах. Для першої групи були зібрані експериментальні дані проявів агресивної поведінки (фізична, вербальна, предметна) підлітків із легкою розумовою відсталістю та стратегії родинної взаємодії. Кореляційний аналіз здійснювався із застосуванням Pearson Correlation, що показав наявність статистично достовірних зв'язків між змінними (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Показники кореляційних зв'язків між змінними
для підлітків із легкою розумовою відсталістю**

	Фізична агресія	Вербальна агресія	Предметна агресія
Труднощі самовираження у стосунках із близькими	,725**	,651**	
Відчуття захищеності	,649**		
Кричать, гримають і ображають один одного		,659**	
Б'ють або погрожують	,825**		
Кидають що-небудь, розбивають що-небудь		,616**	,784**
Методи покарання в сім'ї (фізичні)	,825**	,651**	
Надмірна вимогливість батьків	,638**		

**при $p < 0,01$.

Також нами були встановлені зв'язки між надмірною вимогливістю з боку батьків і труднощами самовираження в стосунках із близькими $r = ,784^{**}$ при $p < 0,01$.

Встановлено, що для підлітків із легкою розумовою відсталістю прояви фізичної агресії обумовлені типовими стратегіями родинної взаємодії, особливо якщо в сім'ї батьки чи найближче сімейне оточення між собою б'ються чи погрожують фізичними діями по відношенню один до одного. Таким чином, підлітки копіюють дії, що застосовують у родині при вирішенні конфліктних ситуацій, і реалізують їх у власному повсякденному житті.

Також прояв фізичної агресії обумовлений родинною взаємодією по відношенню до самого підлітка, яка безпосередньо впливає на розвиток особистості, його самооцінки, Я-концепції. Це надмірна вимогливість із боку батьків, що стосується успішності в навчальній діяльності підлітка, та фізична форма покарання за неуспішність. Така взаємодія формує

неадекватну самооцінку підлітка, розвиває невпевненість у власних силах і здібностях, що унеможлиблює формування мотиваційної агресії. Труднощі самовираження підлітка в родинній взаємодії та відчуття незахищеності формують у нього тривожні емоційні стани, з якими він намагається справлятися за допомогою проявів фізичної агресії в повсякденному житті.

Вербальна агресія в підлітків із легкою розумовою відсталістю обумовлена типовими стратегіями родинної взаємодії, особливо якщо в сім'ї батьки чи найближче сімейне оточення між собою кричать, гримазляють і ображають один одного (проявляють вербальну агресію) або кидають що-небудь, розбивають що-небудь (проявляють предметну агресію). Можемо констатувати, що підлітки копіюють дії, що застосовують у родині, та реалізують їх у власному повсякденному житті.

Також прояв вербальної агресії обумовлений родинною взаємодією по відношенню до самого підлітка. Це фізична форма покарання за неуспішність у навчальній діяльності та труднощі в самовираженні підлітка в родинній взаємодії. Такі стосунки обумовлюють неадекватну самооцінку, розвивають невпевненість у власних силах і здібностях, унеможливають подальший розвиток особистості підлітка.

Предметна агресія в підлітків із легкою розумовою відсталістю обумовлена типовими стратегіями родинної взаємодії, особливо якщо в сім'ї батьки чи найближче сімейне оточення вирішують конфліктні ситуації за допомогою предметів, тобто кидають що-небудь, розбивають що-небудь. Таким чином, підлітки копіюють дії, що застосовують у родині, та за необхідності реалізують їх у власному повсякденному житті.

Отже, встановлені кореляційні зв'язки дають можливість визначити, що підлітки копіюють родинну взаємодію при вирішенні конфліктних ситуацій і реалізують її у повсякденному житті.

Родинна взаємодія по відношенню до самого підлітка, яка безпосередньо впливає на розвиток особистості, самооцінки, Я-концепції,

обумовлює різні прояви агресії (фізичну, вербальну чи предметну). Це означає, що вибір прояву агресії обумовлюється внутрішніми психічними процесами підлітка, що формуються при родинній взаємодії.

Для другої групи були зібрані експериментальні дані проявів агресивної поведінки (фізична, вербальна, предметна) підлітків із помірною розумовою відсталістю та стратегії родинної взаємодії. Кореляційний аналіз здійснювався із застосуванням Pearson Correlation, що показав наявність статистично достовірних зв'язків між змінними (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Показники кореляційних зв'язків між змінними
для підлітків із помірною розумовою відсталістю**

	Фізична агресія	Вербальна агресія	Предметна агресія
Труднощі самовираження у стосунках із близькими	,649**	,651**	,535**
Психологічна дистанція	,547**		
Кричать, гримають і ображають один одного		,659**	
Б'ють або погрожують	,825**		
Кидають що-небудь, розбивають що-небудь			,784**

**при $p < 0,01$;

Встановлено, що для підлітків із помірною розумовою відсталістю прояви фізичної агресії обумовлені типовими стратегіями родинної взаємодії, особливо якщо в сім'ї батьки чи найближче сімейне оточення між собою б'ються чи погрожують фізичними діями по відношенню один до одного. Таким чином, підлітки копіюють дії, що застосовують у родині при вирішенні конфліктних ситуацій, і реалізують їх у своєму повсякденному житті.

Також прояв фізичної агресії обумовлений родинною взаємодією по відношенню до самого підлітка, що безпосередньо впливає на розвиток особистості. Це труднощі в самовираженні підлітка у родинній взаємодії та

психологічна дистанція формують у нього тривожні емоційні стани, з якими він намагається справлятися за допомогою проявів фізичної агресії в повсякденному житті.

Вербальна агресія в підлітків із помірною розумовою відсталістю обумовлена типовими стратегіями родинної взаємодії, особливо якщо в сім'ї кричать, гримаять і ображають один одного (проявляють вербальну агресію). Труднощі самовираження підлітка в родинній взаємодії обумовлюють вербальну та предметну агресії.

Предметна агресія в підлітків із помірною розумовою відсталістю обумовлена типовими стратегіями родинної взаємодії, особливо коли в сім'ї батьки чи найближче сімейне оточення вирішують конфліктні ситуації за допомогою предметів, тобто кидають що-небудь, розбивають що-небудь. Таким чином, підлітки копіюють дії, що застосовують у родині, за необхідності реалізують їх у власному повсякденному житті.

Отже, встановлені кореляційні зв'язки дають можливість визначити, що підлітки з помірною розумовою відсталістю копіюють родинну взаємодію при вирішенні конфліктних ситуацій і реалізують її в повсякденному житті.

Труднощі в самовираженні підлітка в родинній взаємодії обумовлюють різні прояви агресії (фізичну, вербальну чи предметну). Це означає, що вибір прояву агресії обумовлюється внутрішніми психічними процесами підлітка, які формуються при родинній взаємодії.

Таким чином, можемо констатувати, що стратегія розв'язання конфліктних ситуацій у підлітків із порушеннями розумового розвитку формується у родині та застосовується ними в усіх сферах їхнього життя. Тому до впровадження корекційної програми з підлітками потрібно обов'язково включати роботу з групою батьків. Також слід зазначити, що вибір прояву агресії (фізична, вербальна чи предметна) обумовлюється

внутрішніми психічними процесами підлітка, що формуються при родинній взаємодії.

Отже, за результатами експерименту та результатами реалізації експериментальної моделі діагностики нами була визначена модель формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків (див. рис. 2.4).



Рис. 2.4. Модель формування саморегуляції агресивної поведінки за результатами емпіричного дослідження

До складу моделі формування саморегуляції агресивної поведінки увійшли три компоненти: поведінковий, мотиваційний та емоційно-вольовий.

Перший компонент формування саморегуляції агресивної поведінки – поведінковий, що має ряд особливостей, специфіку функціонування та динаміку прояву залежно від ступеня порушення розумового розвитку. До його складу увійшли такі елементи: установлена стратегія родинної та шкільної взаємодії та форма прояву агресії.

Форми прояву агресії нами визначались як фізична агресія (використання фізичної сили проти іншої особи); вербальна агресія (вираження негативних почуттів до іншої особи через погрози, лайку, крик, словесну образу); непряма агресія (псування майна, використання пліток, жартів, глузувань, що спрямовані на інших осіб); почуття провини, або

аутоагресія (звинувачення себе в тому, що відбувається, відчуття себе поганою людиною); негативізм (певна форма протесту проти авторитету та проти встановлених правил, законів і вимог); підозрілість (прояв недовіри та обережного ставлення до навколишнього світу); роздратування (готовність за появи зовнішнього подразника проявитись у будь-якій формі агресії); образа (прояви ненависті, почуття гніву, відчуття страждання, заздрості, що обумовлені невдоволенням іншими особами).

Установлені стратегії родинної та шкільної взаємодії – це ті стратегії, що зазвичай застосовуються в родині підлітка при вирішенні конфліктних ситуацій. Визначені елементи поведінкового компоненту є взаємообумовленими. Особливо це спостерігається при вирішенні конфліктних ситуацій серед підлітків. Якщо в родині стратегія вирішення конфліктних ситуацій відбувається через застосування фізичної агресії чи така форма агресії застосовується по відношенню до підлітка за погане навчання, покарання за провину, то підлітки копіюють дії, що застосовують у родині, та за необхідності реалізують їх у власному повсякденному житті. Родинна взаємодія по відношенню до самого підлітка, яка безпосередньо впливає на розвиток особистості, самооцінки, Я-концепції, обумовлює різні прояви агресії: фізичну, вербальну чи предметну. Це означає, що вибір прояву агресії обумовлюється внутрішніми психічними процесами підлітка, які формуються при родинній взаємодії. Саме на вибір прояву агресії впливає ступінь порушення розумового розвитку. Підліток із легкою розумовою відсталістю може на фізичну агресію відповісти вербальною чи предметною агресією. Підліток із помірною розумовою відсталістю на будь-яку форму агресії відреагує, застосувавши фізичні дії, причому реактивно.

Другий компонент формування саморегуляції агресивної поведінки – мотиваційний. До його складу увійшли такі елементи, як мотив агресії та об'єкт агресії.

Як вже зазначалося, за дослідженнями Є. Ільїна, формування мотиву агресивної поведінки відбувається у вигляді трьох стадій: виникнення конфліктної ситуації та формування потреби (бажання) усунути психічне напруження; вибір варіанту конкретної агресивної дії; формування наміру здійснити конкретну агресивну дію щодо певного об'єкта [60].

Мотив – це усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості. Але для усвідомлення мотиву, тобто для включення цих переживань у культурно обумовлену категоріальну систему, потрібна особлива робота [41]. Мотив агресії розглядався нами за такими критеріями: як захист, як відповідь на агресію, як засіб самоствердження, як неусвідомлена агресія, як потреба, як вчинок. Для усвідомлення мотиву агресії потрібна особлива робота, в якій задіяні інтелектуальні операції, зокрема аналіз і синтез.

Об'єкт – фрагмент реальності, на яку спрямована активність взаємопов'язаного з нею суб'єкта [41]. Об'єкт агресії – це людина, тварина, предмет або рослина, на яких спрямована агресивна дія, що визначена мотивом агресії.

Підлітки з легкою розумовою відсталістю здатні використовувати агресію як захист, як відповідь на агресію, як засіб самоствердження, як вчинок. Підлітки з помірною розумовою відсталістю застосовують агресію як відповідь на агресію, як неусвідомлену агресію чи як потребу.

Третій компонент формування саморегуляції агресивної поведінки – емоційно-вольовий. До його складу увійшли такі елементи: усвідомлення агресії та здатність до рефлексії.

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміють міру усвідомлення та опанування власної поведінки в різноманітних ситуаціях взаємодії, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями, станами [100]. Отже, саморегуляція агресивної поведінки – це здатність суб'єкта задовольняти потребу чи реалізовувати мотив в усвідомленій психічній

діяльності. Усвідомлена діяльність – це мотиваційна агресія, що носить адекватний і конструктивний характер.

У процес психічної діяльності включена рефлексія – як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Як було зазначено раніше, А. Карпов виділяє види рефлексії залежно від функцій, що виконуються рефлексією в різних ситуаціях: ситуативна рефлексія (це така, що виступає у вигляді мотивувань і самооцінок, які забезпечують безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Включає в себе здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, а також координувати та контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов); ретроспективна рефлексія (це така, що служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому); проспективна рефлексія (це така, що включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів її здійснення, а також прогнозування її можливих результатів) [68].

Можемо зазначити, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів слаборозвинений або взагалі відсутній. Якщо розглядати функціонування видів рефлексії в таких підлітків, то можемо констатувати, що ситуативна, ретроспективна та проспективна види рефлексії включені в психічну діяльність підлітка залежно від ступеня порушення розумового розвитку.

Саморегуляція підлітка з порушеннями розумового розвитку - це процес регуляції власних емоцій, почуттів, дій, вчинків і поведінки шляхом їх співставлення з життєвою ситуацією. Отже, можемо констатувати, що саморегуляція – це внутрішньо обумовлений процес, який визначається досвідом і знаннями про себе та свою діяльність і співвідноситься з навколишньою дійсністю. Формування саморегуляції відбувається в процесі життєдіяльності підлітка та визначається як

адаптація до навколишнього світу, як особистісна поведінкова регуляція, як системна зміна ставлення до життя загалом.

На підставі діагностичних результатів прояву агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку в різних системах соціальної та родинної взаємодії та на підставі аналізу особливостей усвідомлення та самоконтролю прояву агресивної поведінки підлітків груп ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 можна розробити програму упередження та корекції формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Висновки до другого розділу

1. Таким чином, за результатами дослідження соціально-регулятивних і психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку за специфікою встановлення контактів системи «підліток – підліток», «сім'я – підліток» і «педагог – підліток» було встановлено, що агресивна поведінка підлітків обумовлюється стратегією родинної та шкільної взаємодії. У підлітків із легкою розумовою відсталістю функціонування агресії, що виражається у нестабільних емоційних і поведінкових проявах та спрямуванні на вибіркові об'єкти агресії, є наслідком її формування в підлітковому віці та не завжди призводить до психічних порушень. Їхня агресія здійснюється як засіб досягнення результату, тобто є мотиваційною. У підлітків із помірною розумовою відсталістю функціонування агресії, що виражається у нестабільних емоційних і поведінкових проявах та спрямуванні на різні об'єкти агресії, є наслідком сформованого, стійкого деструктивно спрямованого характеру агресії як стану внутрішнього функціонування індивіда. Їхня агресія є реактивною та здійснюється як засіб емоційної розрядки або як засіб досягнення потреби. Особливостями прояву агресивної поведінки є

домінантність реактивних утворень. Причому у підлітків із помірною розумовою відсталістю агресивні дії, в основному, є реактивними. Результати діагностики дали можливість встановити появу та прояви агресії, її формування та функціонування як стійкої поведінкової стратегії. Тому корекційно-розвивальні програми потрібно застосовувати для підлітків із легкою розумовою відсталістю для формування мотиваційної агресії. Для підлітків із помірною розумовою відсталістю потрібно застосовувати тільки індивідуальні корекційно-розвивальні програми з введення поведінкової норми.

2. Основним критерієм диференціації агресивної поведінки є ступінь порушення розумового розвитку. Так, за легкої форми порушень розумового розвитку, навіть за наявності супутніх психічних розладів, установлюється тенденція до нормалізації агресивної поведінки. Водночас при помірних порушеннях розумового розвитку показники лишаються сталими. Тому можна стверджувати, що в підлітків із помірною розумовою відсталістю агресивна поведінка буде визначатися не як форма соціальної адаптації та самоствердження, а як певний недолік, який визначає дефект. Агресивна поведінка підлітка з помірною розумовою відсталістю буде відрізнятися від агресивної поведінки підлітка з легкою розумовою відсталістю ступенем усвідомлення своїх дій, їхньою оцінкою та можливістю контролювати. Саме при дослідженні агресивної поведінки підлітків із легкими та помірною розумовою відсталістю ми можемо діагностувати та описати широкий спектр проявів агресивної поведінки, що проявляються при вікових змінах у підлітків із нормальним розвитком.

3. Стратегія розв'язання конфліктних ситуацій у підлітків із порушеннями розумового розвитку формується в родині та застосовується ними в усіх сферах життя. Вибір прояву агресії (фізична, вербальна чи предметна) обумовлюється внутрішніми психічними процесами підлітка, що формуються в родинній взаємодії.

4. Розроблено модель формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

5. У межах дослідження агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку було здійснено уточнення визначених традиційних критеріїв М. Алворда та їх узгодження зі специфікою розвитку й функціонуванням підлітків під впливом порушень розумового розвитку. Розроблено протокол спостереження мотиву прояву агресії та об'єкта агресії. Розроблено авторську анкету дослідження в системі «сім'я – підліток», яка визначала специфіку життєдіяльності сім'ї.

РОЗДІЛ 3. ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

3.1. Методика формувального експерименту

Саморегуляція агресивної поведінки – це здатність суб'єкта задовольняти потребу чи реалізовувати мотив в усвідомленій психічній діяльності, яка носить адекватний і конструктивний характер. За результатами емпіричного дослідження нами визначено, що поведінковий компонент характеризується високим рівнем прояву ворожої агресії, мотиваційний компонент характеризується неусвідомленим вибором об'єкта агресії, емоційно-вольовий компонент характеризується низьким рівнем розвитку вольової саморегуляції.

Розроблення поліфункціонального супроводу щодо формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку відбувалося з урахуванням характеристик визначених компонентів і врахуванням потенційних можливостей розвитку саморегуляції таких підлітків. При розробленні нами використано модель формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Структура програми обумовлена метою, принципами, завданнями, формами та методами психокорекційних технологій, які безпосередньо впливають на особистість підлітка з порушеннями розумового розвитку.

Метою формувального експерименту було розроблення, впровадження поліфункціонального супроводу формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із урахуванням стану сформованості поведінкового, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів і перевірка її ефективності. Мета дослідження забезпечувалась поетапним вирішенням наступних завдань:

- розроблення поліфункціонального супроводу для підлітків із порушеннями розумового розвитку згідно з моделлю формування саморегуляції агресивної поведінки;
- впровадження розробленого поліфункціонального супроводу;
- розроблення психокорекційної технології для батьків підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- виявлення ефективності впливу поліфункціонального супроводу на формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Теоретичним і методичним підґрунтям поліфункціонального супроводу стали положення особистісного, діяльнісного та системного підходів.

1. Згідно з особистісним підходом, формування саморегуляції агресивної поведінки пов'язана з самоконтролем емоційних проявів і поведінковою саморегуляцією особистості, які визначаються способом ідентифікації підлітком сприйнятої інформації та вибором способу реакції на події навколишнього середовища. Формування та розвиток саморегуляції агресивної поведінки пов'язані з поведінковим, мотиваційним та емоційно-вольовим компонентами.

2. Згідно з діяльнісним підходом, формування саморегуляції агресивної поведінки пов'язане з засвоєнням її як власності суб'єкта. Тобто, в процесі формування саморегуляції агресивної поведінки її слід розглядати як якість (здатність до диференціації, сприймання, розуміння, вираження емоцій, рефлексії), як процес (здатність до сприйняття та переживання поточної інформації, події чи досвіду, здатність до прогнозування власних дій, вчинків, поведінки);

3. Згідно з системним підходом, формування саморегуляції агресивної поведінки потребує систематичних комплексних та індивідуальних занять, що передбачатимуть формування альянсу та позитивних установок у процесі спілкування.

В основу формувального експерименту нами було покладено дидактичні принципи спеціальної психології, зокрема принципи гуманізму, орієнтованості на підлітка, інновації в психокорекційній роботі.

Отже, поліфункціональний супровід формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку буде розглядатися нами як система цілеспрямованого та організованого впливу на поведінкову, мотиваційну та емоційно-вольову сфери підлітка, яка включатиме в себе групову корекційну програму «Психокорекційні технології формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку» та індивідуальні терапевтичні консультації з підлітками, груповий тренінг з батьками «Батьківська група» та індивідуальні терапевтичні консультації за запитом, групову роботу з педагогами та індивідуальні терапевтичні консультації за запитом.

Форми реалізації поліфункціонального супроводу встановлені нами за наступними критеріями:

- за кількістю учасників (індивідуальні, групові);
- за формою психологічних впливів (тренінги, індивідуальні психотерапевтичні дії);
- за засобами психологічного впливу (засоби розвивальні, корекційні, терапевтичні, рекомендаційні).

Мета застосування поліфункціонального супроводу – формування усвідомлення власної агресивної поведінки, навчання підлітків керувати нею в процесі життєдіяльності, пошук альтернативних соціально прийнятних способів задоволення особистісних потреб.

Завдання корекційної програми:

- створення системи взаємодії практичного психолога з підлітком і сім'єю;
- усвідомлення, диференціація та вербалізація власних емоцій та емоційних станів;

- формування та розвиток здатності розуміти емоції й емоційні стани іншої людини, формування адекватної реакції;
- формування, усвідомлення та вербалізація власних потреб і мотивів діяльності та способи їх задоволення;
- усунення чинників, що впливають на формування агресивної поведінки підлітка (проведення тренінгів із батьками чи формування ставлення підлітка до подій, які відбуваються в сім'ї, формування ставлення до батьків);
- формування адекватного образу «Я» підлітка;
- формування в підлітка самоконтролю за власними агресивними діями, емоціями та емоційними станами.

3.2. Психокорекція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

За результатами констатувального експерименту нами проводилося формування комплексу групових корекційних заходів, спрямованих на подолання виявлених форм агресії. До групових корекційних заходів відносяться всі ігри та методи, які сприяють розрядці гніву в прийнятній формі, та ті, що спрямовані на усвідомлення своєї агресії, на засвоєння інших форм поведінки та контроль агресії. Застосовуються ігри, в яких «програється» та чи інша конфліктна ситуація. Групові корекційні заняття також були спрямовані на покращення взаємодії з однолітками, згуртування колективу, на зняття емоційної напруги. На першому етапі психологічної корекції групові заняття виконують такі функції:

- допомагають підлітку зрозуміти, що його проблеми не є поодинокими та надзвичайними;
- надають підлітку незалежності та дають можливість, застосовувати власні сили;

- знижують дискомфорт від взаємодії дорослого та підлітка;
- дають можливість для відпрацювання нових соціальних навичок;
- є способом зміцнення «Я» підлітків у групі.

При формуванні психологічної програми нами було враховано те, що підліток прагне до утвердження себе, своєї позиції як дорослий серед дорослих. (див. табл. 3.1)

Корекційна програма реалізовувалась у 4 блоках, які були спеціально розроблені для підлітків із порушеннями розумового розвитку в межах 50 годин для 5–10 класів. Заняття проводились у формі тренінгових вправ та ігор із застосування психотехнологічної та просвітницької діяльності. Кожен із розроблених блоків має свою мету. Перший блок спрямований на формування, усвідомлення та корекцію емоційного компоненту. Другий блок має на меті усвідомлення об'єкта, на який спрямована агресія. Третій блок – усвідомлення власної агресивної поведінки та формування саморегуляції. Четвертий блок спрямований на формування позитивного образу «Я» підлітка.

Методологічним підґрунтям розробки та впровадження програми психологічного корекційного впливу на формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку стала інтеграція психоаналітичних, когнітивних і сучасних інноваційних арт-терапевтичних методик (музична терапія, ігрова терапія, мульттерапія тощо).

Музична терапія – це психотерапевтичний метод, що використовує музику як терапевтичний засіб [24]. Для підлітків, які проявляють тривожність, занепокоєння, відчувають страхи, напругу, проявляють вербальну агресію, негативізм проводиться просте слухання музики. Інструкція при застосуванні музикотерапії (як засобу гармонізації емоційного стану підлітка) передбачає обговорення та констатування емоційного стану кожного до прослуховування музичних творів. Після прослуховування творів

знову проводиться обговорення та констатування змін емоційного стану кожного підлітка.

Таблиця 3.1

Структура програми

«Психокорекційні технології формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку»

Етапи програми	Теми психокорекційних занять	Психотехнології
1. Формування емоційно-вольового компоненту	Заняття 1. «Як людина пізнає світ?» Заняття 2. «Що таке емоції» Заняття 3. «Які емоції мені найбільше притаманні?» Заняття 4. «Які емоції я впізнаю в інших?» Заняття 5. «Злість, гнів, лють» Заняття 6. «Невдачі, помилки, поразки: як до них ставитися» Заняття 7. «Емоції у мистецтві»	Когнітивні арт-терапевтичні ігрові
2. Формування мотиваційного компоненту	Заняття 1. «Чому я злюсь?» Заняття 2. «На кого я злюсь?» Заняття 3. «На кого і чому зляться інші?»	Когнітивні арт-терапевтичні ігрові
3. Формування поведінкового компоненту	Заняття 1. «Як я злюсь?» Заняття 2. «Як проявляють агресію в моїй сім'ї?» Заняття 3 «Альтернативні види прояву агресії» Заняття 4. «Моя поведінка у конфліктних ситуаціях» Заняття 5. «Альтернативні види вирішення конфліктних ситуацій»	Когнітивні арт-терапевтичні ігрові
4. Формування позитивного образу «Я»	Заняття 1. «Яким я є та яким я хочу стати» Заняття 2. «Чим можна пишатися?» Заняття 3. «Чим я керуюсь у своєму житті»	Когнітивні арт-терапевтичні ігрові

Як показують дослідження, загалом підлітки здивовані зміною свого емоційного стану після прослуховування музики. Використання класичних творів не тільки відбивається на емоційному стані підлітка, але й знайомить його зі світом класичного мистецтва. У представленому методі використовуються твори Ф. Шуберта, Ф. Шопена, К. Дебюссі, Л. Бетховена, І. С. Баха, С. Прокоф'єва, В. Моцарта та інших.

Пісочна терапія – це унікальна можливість пізнати свій внутрішній світ за допомогою піску, води, мініатюрних фігурок і того почуття свободи та захищеності, яке виникає у стосунках із терапевтом [103]. Гра – це природний спосіб усвідомлення світу, пізнання побудови та розвитку взаємин, вираження своїх переживань. За допомогою пісочної терапії підліток із порушеннями розумового розвитку може висловити те, що важко пояснити словами, зачепити такі рівні психічної структури, до яких не можна звернутися безпосередньо. Пісочна терапія активізує вроджені ресурси самозцілення, забезпечує процес психічного розвитку, що веде до розкриття потенціалу, особистісного зростання та духовного розвитку. Для спільної роботи підлітків і батьків застосовувалась інструкція щодо побудови будь-якої картини з піску на вибір. Наприклад, побудова «Дитячого майданчика», «Зоопарку», «Дитячого садочка для звірів». Така спільна робота над пісочною картиною може проводитися з одним або з обома батьками, вона дає змогу виявити та констатувати характер взаємодії між підлітком і батьками, які в процесі повсякденного життя не помічають тих дій, що можуть негативно впливати на формування підлітка, спонукати його до прояву реактивних агресивних дій у сім'ї та по відношенню до близького оточення. Пісочна терапія застосовувалась нами і в індивідуальній психотерапевтичній роботі – наприклад, інструкція для побудови «Чарівної країни», що дає змогу створити проекцію свого внутрішнього психічного світу, прояснити характер взаємодії та за необхідності безпечно змінити його або створити захист за наявності небезпеки.

Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Це терапія образотворчим мистецтвом з метою впливу на психоемоційний стан підлітка. Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження та самопізнання. Із точки зору психоаналітичної теорії, основним механізмом арт-терапії є сублімація. Цінність застосування мистецтва в терапевтичних цілях полягає в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні висловити та дослідити відчуття: любов, ненависть, образу, злість, страх, радість і тощо. Методика арт-терапії базується на переконанні, що внутрішнє «Я» людини відбивається в зорових образах щоразу, коли вона пише картину чи ліпить скульптуру [71]. Зокрема арт-терапія застосовувалась нами у першому блоці програми «Психокорекційні технології формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку», що мала на меті вивчення емоцій власних та іншої людини. Це малювання, ліплення або будь-який інший спосіб вираження власного емоційного стану, який є зараз або відчувався колись. У рамках застосування арт-терапевтичної технології нами застосовувалося споглядання картин видатних художників світового мистецтва, що дало змогу диференціювати та вербалізувати переживання та емоції, що були зображені на картинах. Також застосовувалась добірка зображень скульптур і сучасної фотографії.

За результатами констатувального експерименту в системі «сім'я – підліток» нами були виділені спільні характерологічні закономірності, що притаманні багатьом сім'ям, у яких є підліток із порушеннями розумового розвитку: це неефективний спосіб спілкування, нерозуміння причин прояву агресії підлітка, застосування тільки покарання і наказів по відношенню до підлітка. Як наслідок у процесі виховання підліток засвоює стратегії вираження гніву від батьків. Із батьками експериментальної групи проводилися тренінгові заходи, спрямовані на просвітницьку діяльність і

подолання особистісних переживань, виявлених у ході роботи. До цих заходів належать всі методи, що сприяють формуванню довірливих стосунків у групі та спрямовані на усвідомлення власної відповідальності та своєї ролі у формуванні саморегуляції агресивної поведінки підлітків. До цих заходів належать усі ігри, що сприяють засвоєнню інших тактик родинної взаємодії та контролю агресії. Групові тренінгові заняття також були спрямовані на покращення взаємодії з підлітками, на зняття емоційної напруги. Тренінгові заходи на першому етапі виконують такі функції:

- допомагають батькам зрозуміти, що їхні проблеми не є поодинокими та надзвичайними;
- знижують дискомфорт від взаємодії дорослих і підлітків у сім'ї;
- надають можливості для відпрацювання нових тактик родинної взаємодії в конфліктних ситуаціях;
- формують мотивацію підлітків до змін;
- є способом зміцнення сім'ї та формування нових взаємин у сім'ї.

При формуванні системи психологічних тренінгів для батьків нами було враховано особистісні сімейні характеристики експериментальної батьківської групи (див. табл. 3.2).

Впроваджувалася роз'яснювальна робота з батьками про те, що таке агресія, які причини її появу, чим вона небезпечна. Проведені тренінги щодо навчання ефективним способам спілкування з власною дитиною, зміна засобів контролю поведінки на більш м'які, навчання батьків володіти собою, своїми емоціями. Тренінги були як тематичними, так і за запитом. В особливих випадках до загальних заходів ми додали індивідуальні консультації з батьками. Групові тренінги для батьків проводились один раз на місяць тривалістю 3 години з 15 хвилинною перервою. Під час проведення тренінгу в рамках просвітницької діяльності нами використовувалась інформація про вікові та психологічні особливості підлітків із порушеннями розумового розвитку, про методи виховання підлітків у сім'ї, про стратегії

родинної взаємодії в конфліктних ситуаціях. Застосовувались ігрові терапевтичні вправи, тести на пізнання себе, дискусії, пісочна терапія. Для кожного з батьків експериментальної групи було проведено індивідуальне заняття «Взаємодія з підлітком. Як є зараз та що хочемо змінити» із застосуванням методу пісочної терапії.

Таблиця 3.2

Структура програми «Батьківська група»

Етапи програми	Теми психокорекційних занять	Психотехнології
Формування довірливих стосунків у групі	Заняття 1. «Знайомство»	Когнітивні ігрові
Формування функцій сім'ї	Заняття 2. «Сім'я, її міфи та легенди»	Когнітивні арт-терапевтичні
Усвідомлення власних тактик родинної взаємодії	Заняття 3. «Сімейні конфлікти та шляхи їх вирішення»	Когнітивні ігрові арт-терапевтичні
Усвідомлення власних емоцій і формування кращого розуміння власної дитини	Заняття 4. «Емоції навколо нас»	Когнітивні арт-терапевтичні
Усвідомлення власних переживань із приводу хворої дитини	Заняття 5. «У мене хвора дитина»	Когнітивні арт-терапевтичні
Усвідомлення способів виховання, що застосовують у сім'ї та формування альтернативних	Заняття 6. «10 способів виховання дитини»	Когнітивні арт-терапевтичні
Усвідомлення взаємодії з підлітком і формування нових форм взаємодії	Заняття 7. «Взаємодія з підлітком. Як є зараз та що хочемо змінити»	Когнітивні пісочна терапія
Усвідомлення змін	Заняття 8. «Рефлексія»	Когнітивні

На це індивідуальне заняття запрошувались обидва батьки або один з батьків і підліток. Їм надавалась інструкція щодо спільної побудови будь-якої

пісочної картини на вибір, що дає змогу виявити та констатувати характер взаємодії між підлітком та батьками, які у процесі повсякденного життя не помічають тих дій, які можуть негативно впливати на формування підлітка та спонукати його до прояву реактивних або вмотивованих агресивних дій у сім'ї та по відношенню до близького оточення. Через тиждень після проведення індивідуального заняття відбувалася ще одна індивідуальна зустріч батьків, підлітка та психолога, на якій обговорювалися результати змін у сімейній взаємодії з підлітком, як це впливає на їх емоції та почуття, чи задоволені вони результатом.

Таким чином, мотивація та прагнення батьків до особистісних змін стала першим чинником, який вплинув на результат психокорекційних технологій подолання агресії та формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Важливим фактором впровадження системи психокорекційних занять із застосуванням психокорекційних технологій є формування активізації мотивації, стимуляція підлітка до спілкування з фахівцями, бажання отримувати допомогу у вирішенні життєвих проблем, обумовлених психологічними причинами в консультативній формі. Формування готовності підлітка взяти на себе відповідальність заради зміни життєвої ситуації. Отже, мотивація підлітка до змін – другий чинник, пов'язаний із успішним застосуванням психокорекційних технологій подолання агресії та формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

За результатами констатувального експерименту в системі «педагог – підліток» нами було встановлено, що агресивна поведінка підлітків по відношенню до педагога чи вихователя в процесі навчальної та позанавчальної діяльності проявляється як вербальна агресія, негативізм (пасивний або активний) та роздратування. Робота з педагогами, які безпосередньо взаємодіють із підлітками, полягала в груповій просвітницькій

діяльності з питань причин прояву агресивної поведінки підлітка, психологічного супроводу як опосередкованого засобу сприяння формуванню саморегуляції агресивної поведінки та застосуванні ігрових методів як корекційних засобів. В окремих випадках, за особистим зверненням педагога, проводилась індивідуальна психоаналітична консультація з приводу особистісних переживань щодо прояву агресивних дій підлітка з порушеннями розумового розвитку при взаємодії в процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Кількість наданих індивідуальних консультацій не фіксувалася.

Таким чином, нами виявлені та сформовані психолого-педагогічні аспекти побудови ефективного психологічного впливу на формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Розроблено програму «Психокорекційні технології формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку», що реалізується за двома напрямками – основним і додатковим. Основний напрямок – це безпосередній вплив на особистість підлітка з порушеннями розумового розвитку, додатковий – це вплив на нього через його найближче оточення, через сім'ю. У рамках програми нами застосовувалась індивідуальна консультативна діяльність за запитом батьків, опікунів, педагогів. Програма реалізувалася через впровадження індивідуальних і групових форм впливу в поєднанні з елементами ігрової, розвивальної, психокорекційної, психотерапевтичної (застосування сучасних інноваційних методик арт-терапевтичного та когнітивного підходів – пісочна, ігрова, музична, робота з метафоричними картами, логотерапія тощо) та просвітницької діяльності.

Ефективність впровадження поліфункціонального супроводу із застосуванням психокорекційних технологій із метою подолання агресії та формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснюється з позиції комплексного підходу різними

групами фахівців, сім'єю, що об'єднані однією спільною метою, і полягає у врахуванні віку, особливостей особистості підлітка, наявності порушень психічного розвитку, унікальності, неповторності підлітка, а комплекс заходів діє як метод нормалізації психічного здоров'я, стосунків у сім'ї та колективі.

3.2.1. Організація індивідуальної роботи з формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Кожен етап формувального експерименту передбачав проведення колективних занять відповідно до розробленої програми. У процесі впровадження групової програми нами було виявлено, що не всі підлітки як із легкими, так і з помірною розумовою відсталістю сприймають впровадження програми. Тому нами було вирішено організувати та застосувати індивідуальне психоаналітичне консультування. Індивідуальне психоаналітичне консультування – це нестандартний процес, методи та форма якого визначаються необхідністю та достатністю для вирішення труднощів підлітка, суть якого полягає в корекції якостей, пов'язаних із агресією підлітка [1]. Внаслідок індивідуального консультування відбуваються зміни у сфері Я-концепції підлітка, що відображаються в його повсякденному житті та сприяють адаптації, формуванню саморегуляції та самореалізації. Результатом консультації може бути зняття емоційної напруги, розуміння причин виникнення агресії, формування нового погляду на себе чи ситуацію, формування нових способів поведінки, зміна самооцінки, самоповаги, руйнування негативних установок і норм, формування нових цілей, цінностей, пошук та актуалізація власних ресурсів, формування перспектив.

В індивідуальному консультуванні підлітків із порушеннями розумового розвитку застосовуються безліч напрямів і методичних прийомів

психотерапії: логотерапія, арт-терапія, музикотерапія, ігротерапія, пісочна терапія та інші. Із застосуванням логотерапії підліток сам робить акцент на особистих переживаннях, думках, почуттях, бажаннях, що формує у нього розуміння особистої відповідальності за власне життя. Така техніка спрямована на осмислення ситуації, формування довіри, адекватної самооцінки, особистісне зростання, самореалізацію, душевну гармонізацію.

Для проведення індивідуальної психотерапевтичної роботи з формування саморегуляції агресивної поведінки нами були відібрані два підлітки, які найбільше проявляли агресивні дії в різних системах: «підліток – підліток», «сім'я – підліток» і «педагог – підліток». Їхня характеристика.

Олександр (18 років, діагноз F-70, гіперкінетичний синдром, F-90.1, F-80.1). Навчається в школі-інтернаті з 2005 року. Виховується мамою та проживає з нею та старшою сестрою. Із батьком не проживає і давно не спілкується. На момент знайомства підліток залишався ночувати в школі-інтернаті. Агресивно поводить себе з однолітками, дражнив їх, нецензурно лаявся. До педагогів і вихователів проявляв негативізм, роздратування, втікав із уроків, іноді зі школи, до педагога міг вжити ненормативну лексику. Єдиним засобом заспокоєння, на той момент, були солодощі, якими пригощали його в кабінеті директора.

Данило (15 років, діагноз F-70). До школи-інтернату підліток поступив у 2013 році. Проживає з мамою, татом і бабусею. За словами мами, підліток проявляв невмотивовані агресивні дії до своєї бабусі (душив її за горло). Знання здобуває на індивідуальній формі навчання в присутності мами. Після завершення адаптаційного періоду в новій школі та нетривалого медикаментозного лікування підлітку було дозволено відвідувати школу на загальних підставах. Але протягом місяця почали надходити скарги від батьків інших дітей щодо агресивних сексуальних домагань підлітка. У присутності мами агресивних дій по відношенню до педагогів і однокласників підліток не проявляв.

Із підлітками була проведена тривала індивідуальна психотерапевтична робота з формування саморегуляції агресивної поведінки, спрямована на поступове усвідомлення своєї агресії, поступове навчання контролю за своїми негативними емоційними проявами та діями, формування та засвоєння інших форм поведінки. Принципи індивідуальної психотерапевтичної роботи та її алгоритм представимо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Принципи та алгоритм психотерапевтичної роботи
з агресивними підлітками з порушеннями розумового розвитку**

№	Алгоритм психотерапевтичної роботи	Олександр	Данило
1.	Узгодження необхідності проведення психотерапевтичних дій із батьками підлітка, забезпечення необхідної допомоги з їхнього боку. Проведення з ними роз'яснювальної роботи	Заява	Заява
2.	Вибір психотерапевтичних технік відповідно до віку та можливостей підлітка, клінічних проявів агресії та вміння фахівця користуватися тими чи іншими методами роботи	Бесіда пісочна терапія арт-терапія	Бесіда арт-терапія
3.	Побудова роботи на паритетності відносин. Входження в контакт із підлітком, створення в нього почуття довіри. Створення альянсу	Логотерапія	Логотерапія
4.	Усвідомлення власної агресії в різних конкретних ситуаціях. Досягнення емоційного реагування	Логотерапія пісочна терапія	Логотерапія арт-терапія
5.	Виявлення причин прояву агресії	Логотерапія пісочна терапія	Логотерапія арт-терапія
6.	Встановлення об'єкта та мотиву агресії в різних конкретних ситуаціях	Логотерапія пісочна терапія	Логотерапія арт-терапія
7.	Вироблення самим підлітком нових форм поведінки та їх закріплення	Формування норми поведінки	Введення норми поведінки
8.	Формування відповідальності за власні дії	Логотерапія	Логотерапія

Індивідуальна психотерапевтична робота з Олександром формувалася на паритетності відносин. Психотерапевтичні зустрічі відбувались один раз на тиждень протягом трьох навчальних років (із перервою на канікули). Тривалість однієї зустрічі становила один урок, тобто 45 хвилин. Входження в контакт із підлітком, створення в нього почуття довіри формувалися протягом перших 6 місяців терапевтичної роботи. Після встановлення довірливих паритетних відносин за потребою підлітка кількість зустрічей почастишала до двох, а іноді й трьох разів на тиждень. Спочатку терапевтична робота стосувалася тільки системи «підліток – підліток», обговорення поведінки підлітка в системі «педагог – підліток» викликало негативізм, а обговорення поведінки в системі «сім'я – підліток» викликала роздратування та вербальну агресію. На цих психотерапевтичних зустрічах підліток сам робив акцент на особистих переживаннях, ситуаціях що відбулися за останній період, думках, почуттях. Із боку психотерапевта важливо займати безоцінну позицію, фіксувати та констатувати поведінку підлітка в тих чи інших життєвих ситуаціях. Єдиним засобом заспокоєння, на цей момент, залишились солодощі, тільки тепер він носив їх із собою, а не ходив до кабінету директора. Констатація цього факту й обговорення його з підлітком дала можливість зафіксувати поведінкові зміни, що сприяло, на цьому терапевтичному етапі, усвідомленню власної поведінки та формуванню відповідальності за свої дії. На другому році терапевтичної діяльності стало можливим обговорення поведінки підлітка в системі «педагог – підліток», а обговорення поведінки в системі «сім'я – підліток» викликало заперечення та заборону без прояву роздратування та вербальної агресії. Поступово солодощі перестали бути засобом заспокоєння. Фіксація, констатація цих фактів та обговорення їх із підлітком дала можливість сформувати позитивне ставлення підлітка до тих змін, які з ним відбулися впродовж всієї психотерапевтичної роботи. Тепер підліток почав спокійніше сприймати зауваження педагогів, менше проявляв негативізм і рідше втікав із

класу. Якщо навіть таке траплялось, то повертався на урок через 10-15 хвилин із вибаченнями. Перестав бути таким вразливим до вербальних образ однокласників. Почав турбуватися про свого однокласника та захищати його, хоча до нього раніше сам ставився агресивно. Став брати активну участь у житті школи: співав на шкільних концертах, чергував у їдальні, слідкував за порядком на перервах у коридорах школи. На третій рік психотерапевтичної роботи підлітка було обрано президентом школи. Тепер він приходив до директора школи задля обговорення тих чи інших шкільних проблем, що дало йому змогу бути включеним до дорослої діяльності та сформувавши мету та напрям подальшого свого розвитку. На цьому етапі психотерапевтичної роботи підліток вчився справлятися з негараздами та невдачами, які спіткали його в шкільній діяльності. По закінченню третього року він навчився, як президент школи, реагувати на конфлікти інших школярів, коректно робити зауваження на агресивну поведінку інших, міг висловити свою думку педагогу, якщо вона була протилежною. Тільки тепер підліток зміг заговорити про свого батька, з яким давно не спілкувався, без прояву негативізму. Кількість терапевтичних зустрічей скоротилась до 1 на 2-3 тижні. Констатація та обговорення з підлітком цього факту дала змогу усвідомити сформованість саморегуляції його власної поведінки. На теперішній час підліток закінчив навчальний заклад, та поступив до вечірньої школи, щоб здобути повну середню освіту.

Олександром у процесі індивідуальної психологічної терапевтичної допомоги протягом трьох років поступово було досягнуто наступне:

- підліток почав сам себе заспокоювати за допомогою солодощів за потреби;
- поступово почав контролювати свою поведінку без допомоги солодощів;
- почав спокійніше сприймати зауваження педагогів, менше проявляв негативізм і рідше тікав із класу;

- почав спокійніше реагувати на образи однокласників;
- почав проявляти опіку та захист найслабшого однокласника, якого всі ображали (і він в тому числі);
- почав проявляти активність у житті школи (співав пісні на шкільних концертах);
- став президентом старшої школи;
- через три роки терапевтичної роботи зміг заговорити про свого батька без прояву негативізму;
- підліток самотійно кожного дня добирається до школи;
- адекватно реагує на зауваження;

Закінчив школу-інтернат у 2015 році, поступив у вечірню школу, де успішно навчається, надалі може самотійно будувати своє майбутнє.

Індивідуальна психотерапевтична робота з Данилом формувалася на паритетності відносин. Психотерапевтичні зустрічі відбувались один раз на тиждень протягом двох навчальних років (із перервою на канікули). Тривалість однієї зустрічі становила один урок, тобто 45 хвилин. Перша зустріч проходила в присутності мами, на якій Данило вів себе досить стримано (не бігав, не стрибав, не погрожував). Наступна психотерапевтична зустріч проходила без присутності мами. Підліток намагався вербально лякати мене, що задушить і демонстрував намір це зробити, протягуючи руки до мого горла. На моє запитання, що він робить, підліток відповідав: «Это я творю». Дзеркальне відображення його дій та адекватна вербальна назва його дій змусило підлітка задуматись над тим, що він робить у цей момент. Підліток відвідував школу та навчався в класі разом з усіма дітьми. На фоні статевого формування в нього спостерігались сильні спалахи агресивних дій по відношенню до педагогів жіночої статі та однокласників чоловічої статі. Адміністрацією школи було прийнято рішення про переведення Данила на індивідуальну форму навчання зі збереженням щотижневого відвідування психолога. Встановлення довірливих стосунків тривали близько шести

місяців. Підлітка турбувало тільки одне, щоб я не розповіла мамі про те, що відбувалося. На терапевтичних заняттях разом із підлітком ми складали пазли чи маленькі конструктори «Лего». За такої взаємодії підліток намагався всіляко доторкнутися до моїх рук. Коли це стало систематично проявлятися, мною було прийнято рішення про зміну взаємодії, щоб уникнути торкань. Я стала давати завдання з виконання малюнків на різну тематику. Тоді підліток почав хапати мої власні предмети зі столу, щоб я їх у нього забирала. Така тактика з його боку була мною проігнорована. Тоді він ліг на підлогу і попросив мене подати йому руку. Я теж відмовила йому в цьому, сказавши, що він хитрий. Підліток встав. Після цієї терапевтичної роботи, почалась динаміка змін у поведінці підлітка. Його поведінку я зробила приводом для системного аналізу за таким алгоритмом:

1. Що ти зараз робиш? Якщо підліток називав свої дії неадекватно, я називала його дії відповідним словом.
2. Що ти відчуваєш? Якщо підліток не міг диференціювати емоцію, я допомагала йому це зробити.
3. Де у тілі знаходиться ця емоція?
4. Що ти можеш з нею зробити?

Така тривала психотерапевтична робота дала змогу сформувати в підлітка усвідомлення власних дій, диференціювати його емоційні прояви, привласнити їх собі та навчитися їх частково контролювати. В силу психологічних особливостей розвитку підлітку було важко навчитися повністю контролювати власні емоції. Тому під час психотерапевтичних зустрічей мною вводились для підлітка чіткі норми поведінки. На цей момент Данило перестав проявляти агресивні дії по відношенню до своєї бабусі. Тепер він просить дозволу її обняти чи поцілувати. Спалахи агресії, що відбуваються рідко, контролює за допомогою предметів (маминої подушки). Опанувавши неусвідомлену агресію, підліток почав займатися з татом спортом і підтягуватися на турніку. Тобто, агресія стала мотиваційною. На

цей момент підлітку дозволили відвідувати школу на загальних підставах. Зазначу, що тепер підліток самостійно добирається до школи без супроводу мами.

Таким чином, ми можемо відзначити якісні зміни у поведінці щодо агресивних проявів, формування адекватної самооцінки, формування напрямів самореалізації, особистісного зростання, душевної гармонізації підлітків у процесі проведення індивідуальної психотерапевтичної роботи.

Н. Міллер запропонував особливу модель, що пояснює появу зміщеної агресії – тобто тих випадків, коли індивідууми виявляють агресію не по відношенню до своїх фрустраторів, а по відношенню до абсолютно інших людей. Автор припустив, що в таких випадках вибір агресором жертви значною мірою обумовлений трьома факторами: силою спонукання до агресії, силою факторів, які гальмують таку поведінку та схожістю кожної потенційної жертви з фруструючим об'єктом. До того ж Міллер вважав, що фактори, які гальмують агресію, зникають більш швидко, ніж спонукання до такої поведінки, у міру збільшення схожості з фруструючим об'єктом. Таким чином, модель визначає, що зміщена агресія, найбільш ймовірно, буде розряджена на тих людях, по відношенню до яких сила гальмування є незначною, але у яких відносно висока стимульна схожість із фрустратором [25].

Таким чином, в цьому випадку фрустратором хлопчика в прояві сексуальних потягів є мама, на яку він злиться, але проявити свою агресію на маму безпосередньо не може в силу внутрішніх заборон. Тому підліток зміщує агресію на об'єкт, який може бути пов'язаний з мамою – це бабуса (мамина мама). Він проявляє до неї агресивні дії (душить за горло), але батько його карає за це фізично. Прояв агресії знову знаходиться під заборonoю, тільки вже зовнішньою. Тоді відбувається ще одне зміщення на предмет, який теж пов'язаний із основним фрустратором – це мамина подушка. Отже, згідно з цією теорією, можна констатувати, що зміщення

об'єкта агресії на більш прийнятний відбувається в силу неможливості прямого прояву агресії на фруструючий об'єкт. Це психологічний процес, який відбувається незалежно від порушень розумового розвитку.

Отже, саморегуляція агресивної поведінки починає формуватися з усвідомлення підлітком власних агресивних дій при комунікації в будь-якій системі: «сім'я – підліток», «педагог – підліток», «підліток – підліток». Вербальне визначення агресивних дій підлітка дає можливість самоконтролю за власною поведінкою. Наступним кроком щодо формування саморегуляції є прояснення об'єкта агресії, тобто на кого вона спрямована. У психологічній літературі немає точного визначення об'єкта агресії, хоча такий термін часто застосовується. Наприклад, ворожу агресію визначають як агресивну поведінку, що має на меті завдати шкоди об'єкту агресії [15, 51]. Іноді об'єкт агресії визначають як об'єкт нападу та розрізняють зовнішній (людина, предмет) і внутрішній (тіло чи особистість) [54]. Ґрунтуючись на теоретичних засадах та на підставі проведених досліджень, можемо уточнити, що зовнішнім об'єктом агресії називається людина, тварина, рослина чи предмет, на який спрямована фізична чи вербальна дія іншої людини, що може заподіяти пошкодження чи зруйнування. Об'єкт агресії може бути і внутрішнім (аутоагресія).

Наступний крок у формуванні саморегуляції агресивної поведінки – це усвідомлення зміщення агресії, тобто, якщо злиться на одного, проте агресивні дії проявляє до іншого. Усвідомлення зміщення агресії дає можливість контролю не тільки за агресивними діями, але й усвідомлення мотивів. Саме це є ключовим моментом у формуванні саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Саме на цьому етапі усвідомлення мотивів агресії ми можемо розрізнити формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із легкою розумовою відсталістю та підлітків із помірною розумовою відсталістю. Неможливість усвідомлення зміщення агресивних дій і неможливість усвідомлення

реального мотиву агресії в підлітків із помірною розумовою відсталістю обумовлює реактивність прояву агресії.

На підставі проведених досліджень і спираючись на теоретичні основи, можна створити психологічний алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку (див. рис. 3.1). Завдяки такому алгоритму стає можливим формувати саморегуляцію агресивної поведінки в дітей дошкільного та шкільного віку, в підлітків із порушеннями розумового розвитку та без порушень. Ефективність формування буде залежати від ступеня порушень та ступеня психологічної сформованості й зрілості.



Рис. 3.1. Алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Подолання агресивної поведінки по відношенню до об'єкта агресії буде відрізнятися у підлітків із помірною розумовою відсталістю та в підлітків із легкою розумовою відсталістю. У підлітків із помірною розумовою відсталістю саморегуляція агресивної поведінки можлива зі застосуванням теорії зміщення, що дає змогу скерувати агресію з неприйнятного об'єкта (людина, тварина, рослина) на прийнятний об'єкт (предмет), або фізична агресія заміщується вербальною агресією. У підлітків із легкою розумовою відсталістю на початковому етапі формування саморегуляції відбувається так

само, але в подальшому є можливим формуванням інструментальної агресії (навчання, спорт, досягнення будь-якої мети).

Н. Міллер пояснюючи появу зміщеної агресії спирався на дослідження людей без порушень розумового розвитку. Таке саме зміщення агресії відбувається в підлітків із порушеннями розумового розвитку, причому, як і з легкими так і з помірними. Отже, можемо стверджувати, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку реалізація агресії відбувається за законом зміщення агресії. Стадія усвідомлення і контролю залежить від ступеня розумового порушення.

3.3. Психологічні особливості корекції подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

3.3.1. Діагностика поведінкового компоненту на початок формування

Основою формувального експерименту є формування саморегуляції як способу подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. За результатами діагностики з груп ЕГ 1, ЕГ 2 і ЕГ 3 нами було відібрано 40 підлітків, в яких за максимальними та середніми показниками прояву агресії є фізична агресія (як відповідь на фізичну, вербальну, непряму агресію або як засіб самоствердження, як засіб досягнення мети та як форма захисту), вербальна агресія (як форма емоційної розрядки: погрози, крики, словесні образи), роздратування (у будь-якій формі агресії при появі зовнішнього подразника), негативізм (як форма протесту проти авторитету та проти встановлених правил, законів або вимог). Цих підлітків було розподілено на дві групи: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). До цих груп увійшли в однаковій кількості – 15 підлітків із розумовими порушеннями легкого ступеня (F70, рівень когнітивних здібностей 50-69 відповідає віку 9-12 років) і 5 підлітків із розумовими порушеннями помірного ступеня (F71, рівень когнітивних здібностей 35-49 відповідає віку 6-9 років) [103]. До експериментальної групи застосований

поліфункціональний супровід формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку, а з контрольною групою працювали за традиційною системою супроводу.

Після проведення впровадження поліфункціонального супровіду було проведено повторну діагностику поведінкового компоненту в системах «підліток – підліток», «сім'я – підліток» і «педагог – підліток» із метою виявлення динаміки рівня сформованості саморегуляції агресивної поведінки. У системі «підліток – підліток» повторну діагностику проводили за допомогою опитувальника А. Басса – А. Дарки, що дало змогу виявити зміни основних показників та основних форм прояву агресії підлітків із легкими та помірною розумовою відсталістю (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Порівняльні показники прояву агресії підлітків груп ЕГ і КГ
(за результатами діагностики А. Басса – А. Дарки)**

Шкали прояву та форм агресії	Досліджувані у %			
	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Фізична агресія	30	15	25	20
Вербальна агресія	20	40	30	30
Непряма агресія	20	30	15	20
Негативізм	25	10	20	20
Роздратування	5	5	10	10

За результатами діагностики нами встановлено, що кількісні показники прояву фізичної агресії в експериментальній групі знизились у два рази. Водночас змінилися якісні показники прояву фізичної агресії. Тепер агресивні дії по відношенню до однолітків застосовувалися підлітками як відповідь на фізичну агресію (як форма самозахисту), як засіб самоствердження (прояв лідерських якостей) або як засіб досягнення мети. Слід зазначити, що діагностичні дані проявів вербальної агресії теж

змінилися в кількісних та якісних показниках. З'явилась така форма, як зауваження, вербальні погрози, як форма самозахисту (залякування фізичною розправою). Також нами була зафіксована тенденція до зменшення словесних образ. Роздратування діагностувалось, але у формі предметної агресії чи підлітками застосовувалася стратегія уникнення. Прояв негативізму змінився за кількісним показником, але загалом проявлявся як форма протесту проти авторитету та проти встановлених правил, законів або вимог. У системі «підліток – підліток» такий протест одного підлітка проявлявся як небажання прибирати в класі, чергувати в їдальні. З іншого боку, нами було зафіксовано толерантне ставлення іншого підлітка до такого протесту при комунікативній взаємодії. Тобто, усвідомлення та сприйняття власної агресивної поведінки формує толерантне ставлення до агресивних проявів інших підлітків. Безоцінне та констатуюче ставлення до прояву агресії підлітка з боку сім'ї (мама, тато) при родинній взаємодії дає змогу не заборонити власну агресію, а прийняти її та сформулювати саморегуляцію. Також слід зазначити, що в підлітків із помірною розумовою відсталістю, які входили до складу експериментальної групи, зменшились кількісні показники прояву фізичної агресії, натомість вони залишилися реактивними.

Після проведення тренінгу «Батьківська група» було проведено повторне опитування батьків у груповій формі за допомогою авторської анкети, яка визначала специфіку життєдіяльності сім'ї (див. додаток Г) в системі «сім'я – підліток».

За результатами діагностики нами встановлено, що зміна чи уникнення фізичних методів покарання підлітка в сім'ї призвело до покращення сімейної ситуації загалом. Зменшилася кількість сварок, прохання дорослого сприймається підлітком практично одразу. Зниження надмірної вимогливості з боку батьків щодо навчання сприяло початку формування контролю самим підлітком власних вимог до навчання, системи оцінювання власних можливостей і здібностей. Загалом початок такого формування дає

можливість у подальшому формувати саморегуляцію не тільки агресивної поведінки при взаємодії, а й в подальшому формувати своє життя, ставити мету, задачі та вирішувати їх.

Таблиця 3.5

**Порівняльний аналіз результатів діагностики
специфіки життєдіяльності сім'ї груп ЕГ і КГ**

Результати опитування	Досліджувані у %			
	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Наявність власного ліжка	5	0	10	10
У вільний час грають на комп'ютері, дивляться телевізор	90	75	85	85
Методи покарання в сім'ї (фізичні)	60	40	55	65
Методи заохочення в сім'ї (похвала)	65	90	60	55
Надмірна вимогливість батьків	75	45	75	90
Прояв вербальної агресії до підлітка	75	40	75	65

Для підлітків із помірною розумовою відсталістю фізичне покарання інколи залишилося в сімейній взаємодії як єдина форма регуляції дуже сильних невмотивованих агресивних спалахів. Зменшення вербальної агресії з боку батьків сприяло налагодженню позитивної взаємодії в сім'ї, що відобразилося на емоційному стані загалом. Підлітки почали частіше допомагати батькам у побуті, педагогам у шкільному та позашкільному житті.

У системі «педагог – підліток» повторна діагностика здійснювалася методикою експертних оцінок щодо визначення стану агресії та якісно-кількісних проявів агресивної поведінки підлітка в його повсякденному шкільному житті та визначення активної участі в житті школи. Експертна група, до якої увійшли класні керівники та вихователі (6 осіб), здійснювала

оцінювання частоти прояву агресії в формі фізичної агресії, вербальної агресії, негативізму, роздратування та частоти активної участі в житті школи в балах за п'ятибальною системою (див. додаток Г). Середній показник для кожного підлітка дозволив виявити систематичність прояву агресивної поведінки в повсякденному шкільному та позашкільному житті підлітків із порушеннями розумового розвитку. Зокрема, агресивну поведінку ми розглядали як прояв вербальної агресії, роздратування та негативізму (пасивного або активного). Особливу увагу приділяли тому, яку участь підлітки беруть у житті колективу та школи, в позашкільних справах. Тож одним із критеріїв експертної оцінки став показник активної участі в житті школи. Активну участь нами визначено як чергування в їдальні, прибирання в класі, участь у святкових заходах і концертах (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Порівняльний аналіз результатів діагностики
проявів агресивної поведінки підлітків
за результатами експертних оцінок у групах ЕГ і КГ**

Критерії діагностики	Досліджувані у %			
	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Систематичність прояву агресивної поведінки	80	45	75	65
Активна участь у житті школи	40	55	35	40

Підлітки з легкою розумовою відсталістю групи ЕГ і КГ беруть активну участь у житті школи, зокрема всі вони чергують в їдальні (у формі накривання на столи під час сніданку, обіду, вечері та збирання посуду після їжі, прибирання столів). Також встановлено чергування в класі (у формі підмітання, викидання сміття, миття підлоги, підготовки вікон до зими, миття вікон), в якому всі підлітки з легкою розумовою відсталістю беруть активну участь. У експериментальній групі після застосування програми формування

саморегуляції агресивної поведінки в підлітків із легкою розумовою відсталістю можемо констатувати підвищення активності в житті школи на тлі зниження систематичності прояву агресивної поведінки. Це проявляється в участі в концертних заходах, вікторинах, змаганнях. Підлітки з помірною розумовою відсталістю в чергуванні беруть участь тільки частково (у формі якої-небудь однієї дії процесу), а у святкових концертах у ролі глядачів та у формі виступів за бажанням батьків. Власної ініціативи вони не проявляють. За результатами експертних оцінок, прояви агресивної поведінки (у формі вербальної агресії, негативізму та роздратування) в експериментальній групі зменшилися та перестали носити системний характер, у контрольній групі прояв агресивної поведінки є високим і системним.

Виявлення ефективності застосування поліфункціонального супроводу здійснювалося за допомогою методів математичної статистики та математичного обчислення отриманих експериментальних результатів. Аналіз здійснювався за критерієм Стюдента, використання якого було спрямоване на підтвердження гіпотези, що формування саморегуляції агресивної поведінки є можливою в підлітків із легкою розумовою відсталістю, а в підлітків із помірною розумовою відсталістю таке формування саморегуляції неможливе в силу ступеня порушення. (див. табл. 3.7)

Таблиця 3.7

**Порівняння показників проявів агресивної поведінки
в експериментальній і контрольній групах**

	Група $M \pm m$	
	Експериментальна (n=20)	Контрольна (n=20)
Індекс агресивності до втручання	23,0 ± 2,5	23,0 ± 2,4
Індекс агресивності після втручання	16,3 ± 3,1	21,5 ± 2,5***
Фізична агресія до втручання	8,2 ± 1,3	8,0 ± 1,0
Фізична агресія після втручання	4,6 ± 1,7	7,4 ± 0,7***
Вербальна агресія до втручання	6,4 ± 2,3	6,7 ± 2,3
Вербальна агресія після втручання	5,3 ± 2,4	6,0 ± 1,9

Предметна агресія до втручання	$6,7 \pm 2,2$	$6,6 \pm 1,9$
Предметна агресія після втручання	$7,8 \pm 2,0$	$6,9 \pm 1,5^*$

* – відмінності статистично значимі при $p < 0,1$;

** – відмінності статистично значимі при $p < 0,05$;

*** – відмінності статистично значимі при $p < 0,01$.

Свої агресивні прояви вони здатні трансформувати в прийнятні форми агресії, що і є контролем та саморегуляцією. Підлітки з помірною розумовою відсталістю важко усвідомлюють прояви власної агресивної поведінки, мотиву агресії та об'єкта агресії. Вони можуть трансформувати частково свої агресивні прояви в прийнятні форми агресії, але тільки методом постійного навчання та при застосуванні зовнішнього контролю з боку батьків або педагогів.

3.3.2. Рекомендації батькам щодо подолання агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

За результатами діагностики нами встановлено, що агресивна поведінка підлітків із порушеннями розумового розвитку корелюється з поведінковими формами родинної взаємодії при вирішенні конфліктних ситуацій. Проведена нами програма серед батьків щодо подолання агресивної поведінки підлітків підтверджує те, що саме батьки можуть найефективніше сприяти подоланню та упередженню агресивної поведінки підлітків. Тому рекомендації будуть стосуватись системи «сім'я – підліток»:

1. Якщо неможливо уникнути конфліктних ситуацій у сім'ї, то не влаштовуйте їх при дітях;
2. Встановіть із підлітком емоційний контакт (питаєте, як у нього справи в школі, з друзями, за що він переживає, що відчуває; розкажіть, за що Ви переживаєте та що відчуваєте, як у Вас справи на роботі тощо);

3. Використовуйте в спілкуванні будь-які арт-терапевтичні техніки. Це може бути малювання будь-якими матеріалами, ліплення з пластиліну, глини, солоного тіста, вишивка тощо;

4. Включайте у Ваше повсякденне життя будь-які спільні дії (прибирання вдома, покупка продуктів, похід у кіно, у театр, в галерею, гра у футбол тощо).

Робота з м'якими матеріалами (глина, пластилін, солоне тісто) сприятиме зниженню емоційної напруги через ліплення або розминання, стукання, відривання шматочків від виліпленої фігурки, втирання пластиліну у картон або папір.

Малювання на вільну тему фарбами, використовуючи не лише пензлики, а й пальці та долоні. Така робота надає можливість знизити зайве збудження, тривожність, агресивність, недовіру до навколишнього світу та сприяє розслабленню. Малюючи в сімейному колі, підліток отримує можливість відновити впевненість у собі, пережити успіх, набути пов'язані з ним позитивні переживання та зразки поведінки, що дає позитивний емоційний заряд. Така спільна творча діяльність сприяє зближенню, встановленню контактів та кращому розумінню один одного.

Залучення підлітків до побутового повсякденного життя родини дозволить йому відчувати себе потрібним, що буде сприяти його подальшій соціалізації та адаптації.

Ці чотири рекомендації легко впроваджувати в сімейну взаємодію. Вони не потребують додаткових знань і навичок із боку батьків.

3.3.3. Рекомендації щодо організації роботи профільних фахівців спеціальної освітньої установи з формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Практичні психологи закладів для дітей із порушеннями розумового розвитку у своїй діяльності керуються нормативно-правовою документацією, що розроблена для загальноосвітніх закладів. Але, як показує практика, діагностика та групова корекція розвитку процесів мислення, пам'яті, сприйняття, уваги не вирішує проблеми психічного розвитку та розвитку емоційно-вольової сфери. Тому на підставі проведених досліджень слід внести структурні зміни до системи психологічного впливу в освітніх закладах для дітей із порушеннями розумового розвитку:

1. Створити психологічну службу, до якої мають входити два психологи, психотерапевт, медична служба школи та психіатр.
2. За сферою психологічного впливу провести розподіл на молодшу (підготовчі, 1-4 класи) та старшу (5-10 класи) школу. Ввести додатково посаду психолога.
3. Ввести посаду психотерапевта в школі для дітей із порушеннями розумового розвитку, в обов'язки якого має входити індивідуальна психотерапевтична робота з дітьми батьками та вчителями.
4. Розробити та впровадити навчально-корекційні психологічні програми для 5-10 класів щодо формування емоційно-вольової сфери, розвитку мислення, пам'яті, уваги, сприймання та включити їх до навчального шкільного плану в об'ємі одного уроку на тиждень для кожного класу.
5. Впровадити програму «Батьківський лекторій», що мав би на меті просвітницьку діяльність щодо особливостей психологічного розвитку дітей із порушеннями розумового розвитку.

Такі системні впровадження дозволять внести якісні зміни в роботу психологів і педагогів щодо психологічного супроводу дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Висновки до третього розділу

1. Встановлено, що формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку відбувається під впливом психологічних технологій. Основним напрямом формування саморегуляції агресивної поведінки є усвідомлення власних дій та емоційних станів, що сприяє розвитку когнітивної, та емоційно-вольової сфер особистості.

2. Визначено основні теоретико-методичні положення реалізації програми «Психологічної технології формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку». Програма впроваджується інтеграційними засобами в індивідуальній і груповій формі. До структури програми були включені супровід, консультування та просвітницька діяльність серед педагогів. Впроваджена програма для батьків «Батьківська група», що включала в себе групові та індивідуальні форми зі застосуванням інноваційних психологічних технологій.

3. За результатами було встановлено, що застосування психологічних технологій формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовило позитивну динаміку змін поведінкового, емоційно-вольового та мотиваційного компонентів. Отримані дані вказують на ефективність і доцільність використання технологій формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із легкою розумовою відсталістю.

4. Встановлені кореляційні зв'язки дають можливість підтвердити, що формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку можливе за наявності сформованих здібностей до усвідомлення власної діяльності. Підлітки з легкою розумовою відсталістю більше здатні до усвідомлення власної агресивної поведінки, мотиву агресії та об'єкта агресії. Свої агресивні прояви вони здатні трансформувати в прийнятні форми агресії, що і є контролем та саморегуляцією. Підлітки з

помірною розумовою відсталістю нездатні до усвідомлення власної агресивної поведінки, мотиву агресії та об'єкта агресії. Вони частково можуть трансформувати свої агресивні прояви в прийнятні форми агресії, але тільки методом постійного навчання та при застосуванні зовнішнього контролю з боку батьків або педагогів.

5. За результатами проведеної тривалої індивідуальної психотерапевтичної роботи можемо відзначити якісні зміни в поведінці щодо агресивних проявів, формування адекватної самооцінки, формування напрямів самореалізації, особистісного зростання, душевної гармонізації підлітків.

6. На підставі проведених досліджень і спираючись на теоретичні основи, нами створений психологічний алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку, завдяки якому стає можливим формувати саморегуляцію агресивної поведінки в дітей дошкільного та шкільного віку, в підлітків із порушеннями розумового розвитку та без порушень. Ефективність формування буде залежати від ступеня порушень і ступеня психологічної сформованості та зрілості.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу з'ясувати психологічні особливості саморегуляції агресивної поведінки особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці. Проблема формування саморегуляції цієї поведінки при легкій та помірній розумовій відсталості є актуальною в розрізі досліджень проблем становлення особистості в підлітковому віці та вимагає свого вирішення з урахуванням контексту сучасних соціальних перетворень.

1. Теоретичний аналіз проблеми агресивної поведінки показав існування широкого спектра наукових підходів і концепцій та тенденцій у дослідженнях цього феномену, що дало підстави для розроблення теоретичної моделі агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку та опису чинників її прояву на тлі загального порушення розумового розвитку. Йдеться про: відхилення в пізнавальній сфері, що проявляються в порушеннях уваги, пам'яті, сприймання, мислення, мовлення; порушення моделюючої функції поведінки; порушення критичності мислення у структурі психічної діяльності; порушення системи цінностей, установок, особистісних рис (акцентуації характеру, тривожність тощо); порушення емоційно-вольової сфери; неадекватна самооцінка; фрустрація; соціальні чинники тощо. Виявлено, що саморегуляція у спеціальній психології здебільшого розглядається через навчальну діяльність. Дослідження в розрізі клінічної психології переконливо доводять, що агресивна поведінка здебільшого є наслідком дії причиново-наслідкових зв'язків стійких і виражених порушень поведінки, є чинником поглиблення соціальної дезадаптації підлітків із порушеннями розумового розвитку.

2. Визначено поняття «саморегуляція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку» як процес регуляції підлітком власних

емоцій, почуттів, дій, вчинків і поведінки, які є адекватними до стимулів об'єктивної дійсності та характеру ситуації, на яку спрямовано поведінку.

3. Обґрунтовано поліфункціональний характер психологічної діагностики агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку, підставами до опису якого стала специфіка впливу на прояви та формування цієї поведінки, факторів соціальних процесів, розумової відсталості та характеру взаємообумовленості соціально-регулятивних і психологічних факторів. У такий спосіб було розроблено та експериментальним шляхом перевірено модель саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку та досліджено соціально-регулятивні (визначення соціальних аспектів функціонування агресивної поведінки підлітків у системах: «підліток – підліток», «сім'я – підліток», «педагог – підліток») і психологічні (виявлення психологічних аспектів функціонування агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку за поведінковим, мотиваційним та емоційно-вольовим компонентами) складові.

Констатовано, що поведінковий компонент саморегуляції агресивної поведінки визначається показниками: типової стратегії родинної взаємодії, шкільної взаємодії та формами прояву агресії. Мотиваційний компонент – визначається виявленням мотиву та об'єкта агресії, де мотив агресії - це захист, відповідь на агресію, засіб самоствердження, неусвідомлена агресивна дія, потреба, вчинок. Об'єкт агресії – це людина, тварина, предмет або рослина, на яких спрямована агресивна дія, що визначена мотивом агресії. Емоційно-вольовий компонент – визначається здатністю до усвідомлення агресивної поведінки.

4. Встановлено форми агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку відповідно до визначених систем. Так, у системі «підліток – підліток» типовими формами цієї поведінки є фізична агресія або насильницькі погрози, вербальна та непряма агресія. У системі «сім'я –

підліток» типовою є фізична (або погрози), вербальна та непрямая агресія, негативізм (пасивний або активний), роздратування. У системі «педагог – підліток» – вербальна агресія, негативізм (пасивний або активний), роздратування.

5. Визначено та описано специфіку проявів і чинники агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку з урахуванням форми розумової відсталості (легка та помірна). Встановлено, що агресивна поведінка підлітків як з легкою, так і з помірною розумовою відсталістю здебільшого обумовлюється стратегією родинної та шкільної взаємодії.

Поряд із цим, у підлітків із легкою розумовою відсталістю ця поведінка виражається в підвищеній реактивності емоційних і поведінкових проявів, спрямована на вибіркові об'єкти агресії, але не завжди детермінує появу вторинних порушень їх особистості. Агресивна поведінка для цих підлітків здебільшого є засобом досягнення мети чи задоволення потреби і здебільшого є інструментальною. У підлітків із помірною розумовою відсталістю функціонування агресивної поведінки виражається в стійкій реактивності, що спричиняє появи стійкої нестабільності емоційних і поведінкових проявів. Ця поведінка спрямована на різні об'єкти агресії, є наслідком сформованого, стійкого та деструктивно спрямованого психічного стану агресії; є ворожою і досить часто реалізується як засіб емоційної розрядки або як засіб задоволення потреби. Особливостями прояву їх агресивної поведінки є домінантність реактивних утворень.

6. Обґрунтовано поліфункціональний характер психологічного супроводу формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку, підставами до якого стали отримані показники агресивної поведінки у підлітків із легкою та помірною розумовою відсталістю та урахування специфіки використання технологій формування саморегуляції їх поведінки. Розроблено та апробовано в системній психологічній роботі освітні технології (психокорекційна

програма); індивідуальні психотерапевтичні технології (за запитом); тренінгові технології з батьками («Батьківська група»); технології групової роботи з педагогами. Доведено їх ефективність у формуванні саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

7. У контексті реалізації системи роботи профільних фахівців спеціальної освітньої установи розроблено алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Основними кроками реалізації якого є формування елементарного усвідомлення у підлітка власних агресивних дій, вербалізації ним власних агресивних дій, встановлення об'єкта агресії, визначення емоційної складової поведінки, що спрямовано на об'єкт агресії, визначення мотиву агресії, який є підґрунтям до обирання напрямку, форми та спрямованості подальшої психологічної роботи. Обґрунтовано рекомендації для батьків та рекомендації щодо організації системи роботи профільних фахівців освітньої установи з формування саморегуляції агресивної поведінки.

Представлене дослідження не вичерпує усіх можливих альтернатив вирішення проблеми формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. Перспективою подальших досліджень є розроблення науково-методичних основ формування саморегуляції агресивної поведінки в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование : Теория и опыт. Учеб. пособие / Г. С. Абрамова. — М. : Академия, 2000. — 240 с.
2. Агкинсрн Р. Л. Введение в психологию : Учебник для университетов / Р. Л. Агкинсрн, Р. С. Аткинсон, Э. Е. Смит [пер. с англ. под. ред. В. П. Зинченко]. — М. : Тривола, 1999. — 816 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М. : Прогресс, 1995. — 296 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси [под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского] : 2-х кн. —.— Кн. 1. — М. : Педагогика, 1982. — 320 с.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование. / А. Анастаси, С. Урбина; [пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева]. — 7 изд., междунар. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с.
6. Анохин П. К Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. / П. К. Анохин — М., 1971. — 61 с.
7. Антонян Ю. М. Криминальная патопсихология. / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан — М. : 1991. — 398 с.
8. Бандура А. Подростковая агрессия. / А. Бандура, Р. Уолтерс — М. — 2000. — 512 с.
9. Бандура А. Теория социального научения. / А. Бандура — СПб. : Евразия, 2000. — 320с.
10. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова М. : Просвещение, 1987. — 96 с.
11. Белопольская Н. Л. Патопсихология : Хрестоматия / Н. Л. Белопольская. — М. : Когито-Центр, 2000. — 289 с.
12. Бердяев Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. / Н. А. Бердяев. — М. : Мысль, 1998. — 383 с.

13. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. — Спб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. — 512 с.
14. Биологический энциклопедический словарь / [под. ред. М. С. Гилярова]. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 864 с.
15. Богдан Н. Н. Специальная психология. / Н. Н. Богдан, М. М Могильная [ред. Л. И. Александрова]. — Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. — 220 с.
16. Богомолов В. «Тестирование детей» из серии «Психологический практикум» / В. Богомолов — Ростов на Дону : издательство «Феникс», 2003. — 352 с.
17. Бодалев А. А. Общая психодиагностика. / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — М. : МГУ, 1987. — 304 с.
18. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев : [избранные труды]. — М. : Педагогика, 1983. — 271 с.
19. Божович Л. И. Изучение мотивации детей и подростков. / Л. И. Божович, Л. И. Благонякина. — М. : Просвещение, 1972. — 128 с.
20. Братусь Б. С. Аномалии личности. / Б. С Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 301 с.
21. Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности. / Б. С. Братусь — М. : Мысль, 1977. — 159 с.
22. Браун Дж. Психология Фрейда и постфрейдисты. / Дж. Браун – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. — 304 с.
23. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : уч. пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав [Серия «Психологическая помощь»]. — СПб. : Речь., 2002. — 138 с.
24. Брусиловский Л. С. Музыкотерапия : Руководство по психотерапии / Л. С. Брусиловский. — М. : 1985. — 275 с.

25. Бэрон Р. Агрессия. / Р. Бэрон, Д. Ричардсон [Серия «Мастера психологии»] — СПб : Питер, 2001. — 352 с
26. Василюк Ф. Е. Психология переживания анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк — М. : МГУ, 1984. — 203 с.
27. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. — М. : Владос-пресс, 2003. — 160 с.
28. Винославська О. В. Психологія / О. В. Винославська — К. : ІНКОС, 2005. — 253 с.
29. Власова Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина. — М. : Просвещение, 1981. — 119 с.
30. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер — М. : Мысль, 1973. — 124 с.
31. Волкова Н. В. Психологические особенности агрессивного поведения подростков с недоразвитием интеллекта и условия его коррекции / Н. В. Волкова // Материалы международной науч. конф. — СПб. : 2000. — С. 29-65.
32. Выготский Л. С. Дефект и компенсация / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983 — 368 с.
33. Выготский Л. С. Мышление и речь: Сборник / Л.С. Выготский. — М. : АСТ; МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. — 668 с.
34. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский : собр. соч. в 6 тт. [под ред. Т. А. Власовой]. — М. : Педагогика, 1983. —.— Т. 5. — 369 с.
35. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1981. — 504 с.
36. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. М. : Просвещение, 1995. — 527 с.

37. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1960. — 498 с.
38. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский : собр. соч. в 6-ти тт. [под ред. В. В. Давыдова]. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2 : Проблемы общей психологии. — 504 с.
39. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин [2-е изд.]. — М. : Книжный дом «Университет», 2000. — 336 с.
40. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // [Сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 256 — 269.
41. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин — Минск : Харвест, 1998. — 150 с.
42. Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР // Г. В. Грибанова // Дефектология. — 1986. — № 5. — С. 85-96.
43. Гуревич М. О. Психопатология детского возраста. / М. О. Гуревич. — М. : Мысль, 1979. — 186 с.
44. Дерягина М. А. Модели поведения : Поведение при стрессе у приматов / М. А. Дерягина, М. Л. Бутовская. — К. : Здоровье, 1990. — С. 174—199.
45. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии / У. Джеймс. — М. : 1902. — 147 с.
46. Джеймс У. Зависимость веры от воли / У. Джеймс. — СПб. — 1904. — 96 с.
47. Добрынин В. И. Философия XX века : Учебное пособие / В. И. Добрынин — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/FIL_XX/

48. Доман Г. Что делать, если у вашего ребенка повреждение мозга или у него травма мозга, умственная отсталость / Г. Доман. — М. : Теревинф, 2007. — 356 с.
49. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения / Г. Г. Запрягаев. — М.: 1986. — 162 с.
50. Запрягаев Г. Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы / Г. Г. Запрягаев // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка. — М., 1985. — С. 58-72.
51. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. — М. : ЁЁ Медиа, 1982. — 287 с.
52. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 157 с.
53. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. — М. : Изд-во МГУ, 1976. — 238 с.
54. Змановская Е. В. Девиантология / Е. В. Змановская. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 288 с.
55. Иванов Е. С. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков / Е. С. Иванов, Л. М. Шипицина // Межвуз. сб. науч. трудов. - Л., 1989. — С. 81-97.
56. Иванов Е. С. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений поведения у аномальных детей. / Е. С. Иванов // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений поведения у аномальных детей. — Л., 1989. — С. 54-67.
57. Иванов Е. С. Клиническое изучение побегов и агрессии у умственно отсталых школьников младших классов вспомогательной школы / Е. С. Иванов // Дифференциальная

диагностика и коррекция нарушений поведения у аномальных детей. — Л., 1987. — С. 48-59.

58. Игнатъева Е. А. Оптимизация детско-родительских отношений в семьях с умственно отсталым ребенком : дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. А. Игнатъева— М., 2000. — 247 с.
59. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. — М. : Изд. Моск. Ун-та, 1980, 440 с.
60. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
61. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2008. — 783 с.
62. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. — М. : Медицина, 1982. —226 с.
63. Исаев Д. Н. Психосоматические расстройства у детей / Д. Н. Исаев. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
64. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. — СПб. : Речь, 2003. — 391 с.
65. История философии и вопросы культуры : сборник. / [Отв. ред М. А. Лившиц] — М. : Мысль, 1975. — 318 с.
66. Історія зарубіжної психології (30–60-ті рр. ХХ ст.) / [Під ред. П. Я. Гальперіна, О. М. Ждан]. — М., 1986. — 52 с.
67. Кант И. Критика практического разума / И. Кант. — М.: Наука, 1965. — 134 с.
68. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. / А. В. Карпов. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 289 с.
69. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства : Стратегии психотерапии / О. Ф. Кернберг. — М. : Класс, 2000. — 464 с.

70. Кернбрг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. / О. Кернберг. — М. : Класс, 1998. — 368 с.
71. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. — СПб. : Речь, 2008. — 203 с.
72. Кляйн М. Психоаналитические труды / М. Кляйн —. — Том 2 : Любовь, вина и репарация. — М. : Издательский дом ЭРГО, 2012 — 386 с.
73. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору / В. В. Кобильченко : [монографія]. — К. : Освіта України, 2010. — 550 с.
74. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади / А. А. Колупаєва. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 458 с.
75. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні : погляд в майбутнє / А. А. Колупаєва // Дефектологія. — 2004. — № 2. — С. 50—52.
76. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1967. — 383 с.
77. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 192 с.
78. Коробейников И. А. Психологическая диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью : Методические рекомендации / И. А. Коробейников. — М., 1991. — 211 с.
79. Костюк Г. С. Вопросы психологи мышления / Г. С. Костюк. — М., 1934. — 260 с.
80. Крыжановская И. Л. Значение средовых факторов в формировании нарушений поведения у детей с легкой умственной отсталостью / И. Л. Крыжановская // Социальная дезадаптация нарушения поведения

- у детей и подростков : Материалы Российской научно-практической конференции. — М., 1996. — С. 118 – 120.
81. Лебединская К. С. Клинико-психологическая структура синдрома психической неустойчивости у подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова [Под. ред. В.В. Ковалева]. — М. : Медицина 1982 — 176 с.
 82. Лебединская К. С. Нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией // К. С. Лебединская, Э. Я Альбрехт, М. Н. Фишман, В. А. Малинаускене [Под ред. М.С. Певзнер, К.С. Лебединской]. — М.,1979. — 195 с.
 83. Левин К. Динамическая психология : Избранные труды / К. Левин [сост., пер. с нем. и англ. яз., науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. — М. : Смысл, 2001. — 568 с.
 84. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин [Пер. Е. Сурпина]. — СПб. : Речь, 2000. — 473 с.
 85. Лемак М. В. Психологу для роботи : діагностичні методики / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. — Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші. — 2011. — 89 с.
 86. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. — К. : Вища школа, 1989. —375 с.
 87. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — Тарту, 1974. — 34 с.
 88. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев : [учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология»]. — М. : Смысл, 1975. — 346 с.
 89. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Мысль, 1959. — 495 с.

90. Линде Н. Д. Основы современной психотерапии / Н. Д. Линде. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
91. Линде Н. Д. Эмоционально-образная терапия : Теория и практика / Н. Д. Линде. — М. : МосГУ, 2004. — 184 с.
92. Личко А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического применения / А. Е. Личко, М. Я. Иванов. — М. : Фолиум, 1995. — 64 с.
93. Личко А. Е. Подростковая психиатрия : Руководство для врачей / А. Е. Личко. — Л. : Медицина, 1979. — 416 с.
94. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. / А. Е. Личко — СПб : Речь, 2010. — 256 с.
95. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц [пер. с нем. Г. Ф. Швейника]. — М. : Прогресс, 1994. — 349 с.
96. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 104 с.
97. Лурия А. Р. Память и строение психических процессов / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. — 1960. — № 1. — С. 145—155.
98. Майерс Д. «Социальная психология» / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 2010. — 794 с.
99. Макаруч Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку / Н. О. Макаруч : [монографія]. — К. : Фенікс, 2014. — 448 с.
100. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. — М. : Класс, 2007. — 480 с.
101. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2001. — 219 с.
102. Марчук А. І. Судова психіатрія. / А. І. Марчук. — К. : Атіка, 2003. — 240 с.

103. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://mkb-10.com/index.php?pid=4380>
104. Мельниченко В. Є. Особливості впливу агресії на формування патопсихологічної поведінки підлітків із порушеннями інтелектуальної сфери / В. Є. Мельниченко // Вища освіта України. — 2012. — Т. I. — дод. 1. — т. III : Тем. вип. : Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання Ін-ту вищої освіти НАПН України. — Київ : Гнозис, 2012. — Т. 3. — С. 204 — 210.
105. Мельниченко В. Є. Специфіка прояву агресії підлітків із розумовою відсталістю / В. Є. Мельниченко // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості : зб. наук. пр. [за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. — Київ : ПП Лисенко М. М., 2011. — Т. 11. — вип. 5. — С. 335—341.
106. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин. — Пермь : Пермский пед. ин-т, 1968. — 148 с.
107. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М., 2002. — 672 с.
108. Миллер Н. Исследование физиологических механизмов мотивации / Н. Миллер – Вопросы психологи. — 1961. — № 4 июль–август. — С. 143—156.
109. Миллер Н. Приобретенные побуждения и подкрепления / Н. Миллер // Экспериментальная психология. — М., 1960. — т. 1. — 174 с.
110. Мнухин С. С. Психозы у олигофренов / С. С. Мнухин, Д. Н. Исаев // Вопросы психиатрии и невропатологии. — Л., 1968. — Т. 68. — Вып. 13. — С. 149—157.
111. Можгинский Ю. Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика / Ю. Б. Можгинский. — М. : Когито-Центр, 2008 — 184 с.

112. Мухина В. С. Возрастная психология : Феноменология развития, детство, отрочество : [учебник] / В. С. Мухина. — М. : Академия, 2002. — 456 с.
113. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1960. — 426 с.
114. Национальная психологическая энциклопедия. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/12/word/gnev>.
115. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов : [Учебник для студ. высш. под. учеб. заведений] : В 3-х кн. — . — Кн. 1: Общие основы психологии — М. : Владос, 1998. — 576 с.
116. Панфилова М. А. «Игротерапия общения» тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. — М : Изд-во «ГНОМ и Д», 2000. — 169 с.
117. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. — 486 с.
118. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. — 222 с.
119. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии / Ю. П. Платонов. — СПб. : Речь, 2003. — С. 383—385.
120. Поппе Г. К. Нарушения поведения у олигофренов / Г.К Поппе // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. — Л. : 1989. — С. 16-34.
121. Поспишиль К. Особенности агрессивного поведения детей с легкой степенью умственной отсталости / К. Поспишиль // Тезисы докладов VII научной сессии по дефектологии. — М. : 1975. — С. 48-69.
122. Практикум по психодиагностике : Руководство по интерпретации / [под общ. ред. С. Р. Пантилеева]. — М. : Изд-во Моск.ун-та, 1988—1992. — 134 с.

123. Психологическая диагностика : учеб. пособие / [под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой]. — М. : Издательство УРАО, 1997. — 182 с.
124. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 440 с.
125. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика : Методики и тесты : [учебное пособие] / Д. Я. Райгородский. — М. : Бахрах, 2000. — 667 с.
126. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. — СПб. : Прайм-Евроник, 2006. — 651 с.
127. Реан А. А. Характерологические особенности подростков-делинквентов / А. А. Реан // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 139—144.
128. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1994. — 480 с.
129. Роджерс К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс // Новейшие подходы в области практической работы. — М. : Психотерапия, 2008 — 512 с.
130. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. / С. Я. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
131. Рубинштейн С. Л. О мышлении и пути его исследования. / С. Я. Рубинштейн. — М. : Из-во АН СССР, 1958. — 146 с.
132. Рубинштейн С. Я. Основы общей психологии. / С. Я. Рубинштейн — СПб. : Питер, 1999. — 328 с.
133. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»]. — М. : Просвещение, 1986. — 196 с.

134. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Т. Г Румянцева // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 82—88.
135. Сак Т. В. Психологічні умови диференціації та індивідуалізації у навчанні дітей з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. — Корекційна педагогіка та психологія : [зб. наукових праць]. — К. : НПУ імені. М. П. Драгоманова, 2011. — № 9. — С. 347.
136. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. — К. : Актуальна освіта, 2005. — 246 с.
137. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей / Э. Сеген . — СПб, 1903. — 156 с.
138. Семаго Н. Я. Проблемные дети : основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — М. : АРКТИ, 2000. — 208 с.
139. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учебное пособие / Л. М. Семенюк. — М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — 96 с.
140. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2006. — 350 с.
141. Синев В. Н. Проблема понимания и личностное развитие учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Изучение личности аномального ребенка : тез. докл. науч. конф. (12–13 апреля 1977). — М., 1977. — С. 105—106.
142. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / В. М. Синьов : підручник : частина 1 : Загальні основи корекційної

- психопедагогіки (олігофренопедагогіки). — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — 238 с.
143. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. — 359 с.
 144. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. — К. : «МП Леся», 2010. — 779 с.
 145. Скипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О. В. Скипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук — К. : Каравела, 2009. — 400 с.
 146. Смирнова Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Вопросы психологи. — 2002. — № 1. — С. 17—26.
 147. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / [под ред. С. Ю. Циркина]. — СПб. : Питер, 2004. — 896 с.
 148. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко. — Кам'янець-Подільський : Видавництво «Абетка», 1998. — 144 с.
 149. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. — К. : Рад. шк., 1980. — 144 с.
 150. Столин В. В. Самосознание личности. / В. В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.
 151. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Смысл, 2001. — 345 с.
 152. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа / А. Фрейд. —.— Т. II. — М. : 1999. — С. 336—356.
 153. Фрейд З. Групповая психология и анализ «Я» / З. Фрейд. — М. : Мысль, 1990. — 264 с.

154. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. — М. : Прогресс, 1993. — 458 с.
155. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. / Э. Фромм. — М. : Республика, 1994. — 447 с.
156. Фромм Э. Искусство любить исследование природы любви / Э. Фромм — СПб : ИД «Азбука-классика», 2007. — 64 с.
157. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. — Минск : Коллегиум, 1992. — 253 с.
158. Хекхаузен Х. Агресія. Мотивація і діяльність / Х. Хекхаузен. — М., 1986. —.—Т. 1. — С. 365—405.
159. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. / К. Хорни. — СПб. : Лань, 1997. — 240 с.
160. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. — СПб. : совместное издание Восточно Европейского института психоанализа и БСК, 1997. — 316 с.
161. Хохліна О. П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі: навчально-метод. посібник / О. П. Хохліна. — К. : Імідж Принт, 2006. — 176 с.
162. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна : [монографія]. — К. : Педагогічна думка, 2000. — 286 с.
163. Хьел Л. Теории личности (Основные положения, исследование и применение) / Л. Хьел, Д. Зиглер. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 606 с.
164. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.

165. Широких О. До питання про формування моральних ціннісних орієнтацій / О. Широких // Дошкільне виховання. — 2007. — № 9. — С. 23-27.
166. Шиф Ж. И. К вопросу о конкретности мышления детей-олигофренов / Ж. И. Шиф // Проблемы психологии умственно отсталых детей : Мат. XVIII международного психологического конгресса [под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского. Л. И. Солнцевой]. — М. : 1966. — С. 20—24.
167. Шпильрейн С. Деструкция как причина становления / С. Шпильрейн. — Логос, 1994. — № 5. — 34 с.
168. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / [Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.]. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 197 с.
169. Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении / Л. А. Ясюкова. — СПб : ГП ИМАТОН, 2005. — 256 с.
170. Bandura A. Aggression : A social learning analysis. — NY, 1973. — 132 p.
171. Berkovits L. Aggression : A social psychological analysis / L. Berkovits. — NY, — 1962. — 225 p.
172. Dollard D. Frustration and Aggression / D. Dollard. — New Haven, 1939. — 234 p.
173. Erikson E. Childhood and Society / E. Erikson. — NY, 1967. — 431 p.
174. Eron L. D. Social class, parental punishment for aggression and child aggression / L. D. Eron, L. O. Walder, R. Toigo, M. M. Lefkowitz // Child Development. — 1963. — № 34. — P. 849—867.
175. Fromm E. The Art of loving: An Enquiry into the Nature of Love / E. Fromm. — 1956. — 127 p.

176. Nuttin J., W. Future time perspective and motivation: theory and research method / J. Nuttin, W. Lens. — Leuven : Leuven University Press, 1985. — 235 p.



Теоретична модель вивчення агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.



Бланк фіксації характерологічних особливостей агресивних дітей і підлітків (М. Алворд) в адаптації

Дата _____ Ім'я _____

Види агресії	Як потреба	Як дія	Як вчинок
Загрожує одноліткам (вербально, поглядом, жестом)			
Проявляє агресію як відповідь на агресію (вербально, фізично)			
Ініціює фізичні бійки (з однолітками, молодшими школярами)			
Використовує у бійці предмети, які можуть поранити			
Проявляє фізичну жорстокість по відношенню до однолітків, молодших школярів, тварин (навмисно робить боляче)			
Крадіжка майна · в однолітка · у молодшого школяра · у педагога · у сім'ї			
Зумисне псування чужого майна			
Шантаж, вимагання, знуцання			
Порушення правил (не відвідує школу, втікає з уроків тощо)			
Проявляє вербальну агресію до педагогів, вихователів			
Проявляє вербальну агресію до родини (мама, тато, бабуся, дідусь, брат, сестра)			
Проявляє фізичну агресію до родини (мама, тато, бабуся, дідусь, брат, сестра)			

Дата _____

Анкета батьків ППП _____

1. Відомості про сім'ю дитини

- ☐ неповна
- ☐ повна

2. Відомості про родину, які проживають з дитиною

- ☐ брат
- ☐ сестра
- ☐ бабуся
- ☐ дідусь
- ☐ інші _____

3. Які соціально-побутові умови має дитина:

- ☐ власну окрему кімнату
- ☐ власний стіл
- ☐ власне ліжко
- ☐ власний комп'ютер
- ☐ власний телефон
- ☐ інше _____

6. Чим дитина займається у вільний час

- ☐ читає
- ☐ малює
- ☐ робить уроки
- ☐ дивиться мультфільми, кіно, програми
- ☐ грає на комп'ютері
- ☐ слухає музику
- ☐ гуляє
- ☐ інше _____

7. Яке улюблене заняття Вашої дитини

8. Яка улюблена їжа Вашої дитини

9. Від чого Ваша дитина отримує задоволення

10. Про що Вам розповідає дитина після школи

- ☐ про друзів
- ☐ про образи
- ☐ про радісні події за день
- ☐ про свої проблеми
- ☐ про інше _____

11. Про що Ви розповідаєте своїй дитині

- ☐ про роботу
 - ☐ про ігри на комп'ютері
 - ☐ про новини в державі та світі
 - ☐ про свої проблеми
 - ☐ про інше _____
12. Взаємини дитини в сім'ї
- ☐ довірливі (з ким?) _____
 - ☐ недовірливі (з ким?) _____
13. До чого має здібності Ваша дитина
- _____
14. Задоволеність дитини стосунками з родиною
- ☐ з батьком
 - ☐ з матір'ю
 - ☐ інші _____
15. Методи заохочення в сім'ї
- ☐ похвала
 - ☐ покупка солодошів, подарунків
 - ☐ інше _____
16. Методи покарання в сім'ї
- ☐ заборона задоволь (мультфільми, ігри на комп'ютері, солодоші тощо)
 - ☐ фізичне покарання
 - ☐ інше _____
17. Хто головний у вихованні дитини
- ☐ батько
 - ☐ мати
 - ☐ інші _____
18. Зміни у складі родини з моменту народження дитини, у якому віці
- ☐ розлучення _____
 - ☐ смерть близьких _____
 - ☐ народження братика, сестри _____
 - ☐ позбавлення батьківських прав _____
19. Типові конфлікти Вашої дитини
- ☐ непорозуміння
 - ☐ образи
 - ☐ бійки
20. Шляхи вирішення конфліктних ситуацій
- ☐ дати здачі фізично
 - ☐ обізвати словесно
 - ☐ не звертати уваги
 - ☐ розповісти вчителю
 - ☐ розповісти батькам, рідним
 - ☐ інше _____

21. Які форми поведінки зазвичай проявляє Ваша дитина в конфліктних ситуаціях вдома

- ☐ фізична агресія
- ☐ вербальна агресія
- ☐ роздратування
- ☐ негативізм
- ☐ образа

22. Особливості контакту та співпраці з дорослими

- ☐ боїться дорослих
- ☐ агресивно ставиться до дорослих
- ☐ поважає дорослих
- ☐ має дорослих за зразок (кого?) _____
- ☐ ніяк не контактує з дорослими

23. Як Ви реагуєте, коли Ваша дитина принесла оцінку нижчу, ніж Ви очікували

- ☐ пояснюю, що треба вчитись краще і змушую вивчити ще раз урок
- ☐ можу налаяти
- ☐ караю фізично
- ☐ на другий день піду розбиратись до педагога
- ☐ радію
- ☐ не дозволю грати на комп'ютері та дивитись програми телебачення
- ☐ ніяк не реагую

24. Про що важливе ми не спитали в анкеті про Вашу дитину:

Протокол спостереження

ППП _____

Професійна категорія _____

Стать _____ вік _____ дата _____

Вид діяльності при спостереженні _____

Типові стратегії ведення навчальної та виховної діяльності _____

Типові стратегії оцінювання навчальної діяльності _____

Типові стратегії розв'язання невмотивованих дій у процесі навчальної та виховної діяльності _____

Інші особливості спостереження _____

Протокол експертних оцінок

ППП _____

Клас _____

Критерії	Оцінювання в балах	
	Під час шкільної діяльності	Під час позашкільної діяльності
Фізична агресія		
Вербальна агресія		
Негативізм (пасивний або активний)		
Роздратування		
Активна участь у житті школи		

Особливі примітки _____

Експертне оцінювання провів _____

За період _____

Додаток 3

Протокол індивідуального інтерв'ю.

Дата _____ Ім'я _____

Мотиви прояву агресії	
як захист	
як відповідь на агресію	
як засіб самоствердження	
як неусвідомлена агресія	
як потреба	
як вчинок	
Як ти сам оцінюєш ситуацію, що сталась?	

Додаткова інформація _____
