

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет  
Кафедра спеціальної освіти

**ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ  
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ**

**Кваліфікаційна робота (проєкт)**

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконав: студентка 2 курсу  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної програми  
«Спеціальна освіта»  
Моїсєєва Марія Євгенівна

Керівник: к. б. н., професорка  
Лаврикова О.В.

Рецензент: директорка  
Херсонської спеціальної  
загальноосвітньої школи №1  
Херсонської міської ради Петлюк С.С.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ.....</b>	<b>6</b>
1.1. Психологічні особливості підлітків з порушенням інтелектуальної сфери.....	6
1.2. Агресія підлітків з порушенням інтелектуальної сфери та причини її виникнення.....	14
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ .....</b>	<b>22</b>
2.1. Організація експериментального дослідження.....	22
2.2. Аналіз експериментального дослідження.....	25
<b>РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ТА ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ.....</b>	<b>37</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>45</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>47</b>
<b>ДОДАТОК А.....</b>	<b>51</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Останнім часом маємо тенденцію до збільшення чисельності дітей з інтелектуальними вадами розвитку. Враховуючи всі складні обставини формування сучасного соціуму і взаємодії в ньому, а саме збільшення випадків прояву вербальної та невербальної агресії, формування негативних соціальних стереотипів, позначаються на психічному та фізичному здоров'ї підлітків, що підсилюється їх не вмінням самостійно здійснити вибір та скорегувати свої поведінкові реакції. Особливо це характерно для підліткового віку, тому однією з первинних задач в спеціальній педагогіці та спеціальній психології виступає формування особистості з порушенням інтелектуальної сфери до життя в соціальному просторі та активній соціальній позиції, а саме активному формуванні саморегуляції їх агресивної поведінки.

Вивченням цього питання займалися видатні вчені психологи, педагоги, які вивчали особистість, соціалізацію дітей з інтелектуальними вадами (Л. Виготський, М. Певзнер, Л. Шипіцина, В. Синьов та ін.). Як феномен агресивна поведінка вивчалася в структурі пограничних станів - С. Мухін, Ю. Бистрова, в структурі патології особистості розвитку (Є. Іванов, В. Ковальов та ін.).

Відомо, що порушення інтелектуальної сфери негативно впливає на поведінкові реакції, на емоційну, волюву сфери підлітків, що приводить до появи вторинних, третинних порушень розладів афективної сфери особистості, і можуть спостерігатися саме в проявах різних форм агресій (Н. Семаго, В. Мельниченко ).

Існує думка, що при порушенні інтелектуальної сфери у підлітків, спостерігається не сформованість саморегуляції, особливо при комунікативній взаємодії з іншими особами, що компенсується це агресивним типом поведінки (А. Лічко, В. Синьов, Л. Руденко та ін.)

Іншим фактором формування агресивної поведінки у підлітків з

порушенням інтелектуальної сфери називають несприятливі соціальні умови (Ю.Бистрова, О. Мамічева та ін.)

Тому зростання напруги в соціальному середовищі через різні форми прояву агресії, та недостатнього її регулювання призводить до ускладнень, серед яких саморегуляція агресивної поведінки у підлітків з розумовими вадами розвитку набуває особливої ролі.

Вирішення проблеми подолання агресивної поведінки підлітків із порушенням інтелектуальної сфери зумовили вибір теми дослідження «Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків з порушенням інтелектуальної сфери».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Кваліфікаційна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (номер державної реєстрації 0119U101727 від 07.05.2019 року).

**Мета дослідження** – дослідження системи формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями інтелектуальної сфери.

**Завдання дослідження:**

1. Вивчити теоретико-методологічні підходи до обґрунтування проблеми агресивних поведінкових проявів у підлітків з інтелектуальними вадами розвитку у сучасній психологічній науці.

2. Дослідити модель саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушенням інтелектуальної сфери й обґрунтувати психологічну діагностику та психологічний супровід.

3. Розробити рекомендації щодо системної організації з формування саморегуляції агресивної поведінки в підлітків з інтелектуальними вадами розвитку.

**Об'єкт дослідження** – саморегуляція агресивної поведінки підлітків із порушенням інтелектуальної сфери

**Предмет дослідження** – психолого-педагогічні особливості

формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків з порушенням інтелектуальної сфери.

**Методи дослідження.** Теоретичні методи аналіз психолого - педагогічної літератури з метою системного опису явища, порівняння та систематизації;

Емпіричні методи – експеримент із використанням спостереження, бесід, методик психодіагностики, методики експертних оцінок, що забезпечили визначення показників, чинників та особливостей агресивної поведінки підлітків з інтелектуальними вадами розвитку.

Статистичний метод – якісний і кількісний аналіз емпіричних показників із використанням методів математичної статистики.

**Наукова новизна** здобутих результатів полягає в тому, що обґрунтовано поняття «саморегуляція агресивної поведінки підлітків з порушенням інтелектуальної сфери»; виявлено та описано специфіку проявів агресивної поведінки підлітків із урахуванням ступеня розумової відсталості; досліджені показники та психологічні особливості прояву агресивних поведінкових реакцій цих підлітків.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в: розробленні технологій психодіагностики, а саме протоколу спостереження мотиву прояву агресії та об'єкта агресії; обґрунтовані положення щодо саморегуляції агресивної поведінки підлітків з порушенням інтелектуальної сфери можуть бути використаними при розробленні навчально-методичних посібників на допомогу батькам, педагогам та психологам які працюють з дітьми та підлітками з інтелектуальними вадами розвитку.

**Структура випускної роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

# РОЗДІЛ 1

## ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ

### 1.1. Психологічні особливості підлітків з порушенням інтелектуальної сфери

В Україні спостерігається певна тенденція до збільшення кількості осіб, які потребують особливого освітнього підходу, серед яких чисельну групу складають діти з інтелектуальними вадами. Розумово відсталих дітей відповідно до закону України «Про освіту» (2017) включають до категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП). На виконання даного законопроекту для цієї категорії дітей мають створювати певні умови, де будуть розкриватися їх здібності та можливості. Отже створення психолого-педагогічних передумов супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями стає необхідною нормою для реалізації індивідуального та диференційованого підходу: створення індивідуальних планів, програм, методичних розробок для формування індивідуальної освітньої траєкторії дітей з ООП [22].

Психолого-педагогічний супровід дітей в своїй роботі передбачає такі напрями, як надання медичних послуг, забезпечення соціальних програм, проведення тренінгових занять, консультацій для батьків або особам, що ними опікуються. Цей підхід дає можливість ефективної соціальної взаємодії з оточуючими навколишнім світом і з мінімальними зусиллями включення дитини з інтелектуальними порушеннями до шкільного життя. Таким чином, забезпечується виконання нормативно-законодавчих документів, а саме Закону України «Про інклюзивне навчання» [11] та Концепції «НУШ». Нормативно-законодавча база вказує на те, що за допомогою включення дитини з ООП у систему інклюзивного навчання створюються умови, за яких всі учасники освітнього процесу знаходяться в рівних умовах та можливостях для реалізації учнецентричного підходу та формування

індивідуальних здібностей.

Учні з нормотиповим розвитком та діти з ООП у спеціально створених умовах навчаються комунікативним навичкам, співіснуванню в одному життєвому просторі, де відбувається тісна соціальна інтеграція та взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. В якому привітствується партнерська робота, взаємодопомога, формування дружніх стосунків. Тобто працює концепція спільного партнерства педагога-діти-батьки, робота здійснюється в одному напрямку взаємодії між цільовими групами, адже саме в цьому визначається таке поняття як командна робота, де кожний учасник є самостійним гравцем і частиною ефективної команди.

Як було вище окреслено, що зі збільшенням учнів з порушенням інтелектуальної сфери стала необхідність у створенні певних умов до соціальної інтеграції та активне їх залучення до інклюзивних форм навчання. Для цього необхідно скорегувати формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків з інтелектуальними вадами розвитку, що є важливим фундаментом для побудови стосунків з навколишнім світом.

Фундаментальними дослідженнями в галузі спеціальної психології займалися вчені, як Д.Божович Л. Виготський, М. Ісаєв, К. Лебединська, О. Леонтєв, О. Лурія, А.Обухівська, М.Певзнер, С. Рубінштейн, В. Синьов та інші.

У сучасній науці виділяють декілька визначень поняття розумової відсталості, відповідно до міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10): «розумова відсталість - це стан затриманого чи неповного розумового розвитку, який характеризується перш за все зниженням навичок, які виникають в процесі розвитку, і навичок, які визначають загальний рівень інтелекту (тобто пізнавальних здібностей, мови, моторики, соціальної дієздатності)» [17]. Відповідно до зазначеної класифікації розумова відсталість відноситься до розділу психічних розладів і розладів поведінки та має наступні позначення:

- F70. Розумова відсталість легкого ступеня.

- F71. Розумова відсталість помірна.
- F72. Розумова відсталість важка.
- F73. Розумова відсталість глибока.
- F78. Інші форми розумової відсталості.
- F79. Розумова відсталість нез'ясованого генезу [34].

На думку більшості вчених В. Лебединського, О. Лурія, Г. Сухарева причиною розумових порушень, називають саме органічне ураження головного мозку, і як первинну ускладненість визначають знижений рівень пізнавальної активності. Л. Виготський, В. Ковальов стверджують, що при розумових порушеннях необхідно звертати увагу на екзогенні та ендогенні чинники.

До них відносяться ті, що пов'язані з органічними ураженням головного мозку або несприятливими умовами навколишнього середовища або соціальною деривацією або вихованням. Особливу роль тут відіграють батьки, які закладають фундамент для формування індивідуально-типологічних особливостей дитини, і від того, що вони закладають в основу виховання і навчання залежить сенситивний розвиток пізнавальних можливостей їх дітей.

С. Рубінштейн також визнає, що розумова відсталість тісно переплетена з порушеннями пізнавальної діяльності, на основі спадкових чинників [24, с. 8].

При таких органічних ураженнях у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери виникають певні труднощі при навчанні, це низький рівень пам'яті, уваги, сприйняття, в'язкість мислення, недорозвиток мовлення, що звичайно впливає на їх рівень працездатності та силу нервових процесів.

Процес сприймання сенсорної інформації також формується хаотично, безсистемно, що в свою чергу призводить до неусвідомленого засвоєння навчального матеріалу, так як цей процес відбувається повільно то усвідомлення матеріалу відбувається досить важко.



Процес сприймання у підлітків з порушеннями інтелектуальної сфери також має певні особливості, що характеризуються у складності диференціації, що до здатності вирізняти ознаки між предметами, об'єктами, явищами (Ж.Шиф, О. Кудрявцева). Спостерігається також порушення цілісного сприйняття предмету або об'єкту, що свідчить про утруднення при формуванні просторових уявлень, а також необхідно більше часу для зорієнтування у просторі та часі, це значно ускладнює процеси синтезу та аналізу навколишнього світу, відповідно призводить до неефективного засвоєння просторових орієнтирів в часі та просторі (Е. Бейн) [12, с. 113].

В основі цілеспрямованої діяльності є пізнавальний процес, а саме формування уваги. При нормальному розвитку процесу уваги, діти здатні самі регулювати свою діяльність. Якщо говорити про підлітків з порушенням інтелектуальної сфери можна стверджувати, що в них знижений рівень концентрації, обсяг та стійкість уваги, її основних параметрів. Внаслідок таких процесів відбувається знижений, повільний темп засвоєння матеріалу, та порушення процесів діяльності (Е. Леонгард, М. Певзнер)

Через інертність психічних процесів, що виникає внаслідок органічного ураження кори головного мозку, підліток з порушенням інтелектуального розвитку має набагато менший об'єм уваги, ніж його одноліток з нормо типовим розвитком, що значно знижує його можливості до здатності охоплювати достатній об'єм навчального матеріалу активною увагою (Ж. Піаже). А порушення переключення уваги призводить до зниження здатності до розподілу уваги між різними видами діяльності особливо, ця функція важлива на уроці (П. Я. Гальперін, О. Д. Хомська) [6, с. 37-38.].

Всі ці зазначені характеристики уваги мають важливе значення для навчальної діяльності дитини, якщо у підлітка з порушенням інтелектуального розвитку спостерігається значне обмеження самостійної діяльності, внаслідок ураження головного мозку, що є причиною інертності психічних процесів, слабкою лабільністю нервових процесів, низькою

працездатністю, підвищеною втомлюваністю (Е. Мандрусова).

Недосконалість мисленнєвих операцій ускладнює основні процеси мислення – аналізу, синтезу, узагальнення, так як всі процесі відбуваються значно довше і повільніше, ніж зазвичай у підлітків з нормою інтелекту. Мислення у дітей з порушенням інтелектуального розвитку переважає конкретно-образне, тому важливо на уроках застосовувати дидактичний матеріал та наочність для формування основних понять, та розуміння явищ, уявлень про об'єкти.

Для цієї категорії дітей важливо наводити приклади з власного досвіду для формування причинно-наслідкових зв'язків, для розуміння навчального матеріалу. Процес мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується стереотипністю, конкретністю, в'язкістю суджень, поверхневих умозаключень [1, с. 449].

Л. Виготський у своїх працях відзначає, що саме підліток з інтелектуальними порушеннями показує низький рівень узагальнення та класифікації, важко встановлює причинно-наслідкові зв'язки.

Н. Стадненко стверджує, що від того на скільки вчитель буде використовувати компетентні способи та методи, форми навчання при викладанні дисципліни, тим краще буде здійснюватися процес мисленнєвої діяльності у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери

Частим випадком у дітей з розумовими вадами розвитку можна спостерігати порушення динаміки мисленнєвої діяльності, що проявляється у формі лабільності мислення та інертності мислення, що проявляється в труднощах швидкої соціальної адаптації до життєвих ситуацій (І. М. Соловйов). Також вони не можуть критично оцінювати свої дії та результати своєї мисленнєвої діяльності. Майже ніколи не сприймаю серйозно критику у свій адрес і не буде шукати чи правильним є його судження, тобто більше виконується робота формально, ніж вдумливо.

Можемо зробити висновок, що мислення нормо типового підлітка суттєво відрізняється від підлітка з порушенням інтелектуальної сфери своєю

некритичністю, примітивністю, стереотипністю, інертністю, що призводить до ускладнених процесів засвоєння інформації її переробки та відтворення.

При характеристиці процесу пам'яті у підлітків з порушенням інтелекту можна стверджувати, що вони мають труднощі при запам'ятовуванні, збереженні, відтворюванні матеріалу. Самим складним в цьому процесі є опосередковане запам'ятовування навчальної інформації, їм більше потрібно часу для багаторазового повторення, виокремлення істотних ознак. Тому у більшості переважає механічне запам'ятовування, хоча цей вид пам'яті пам'яті нетривалий, швидко забувається. Звичайно, щоб учень запам'ятав матеріал необхідно використовувати яскраві приклади, позитивні емоції, викликати зацікавленість до предмету, надаючи багато нової, цікавої, корисної інформації, яку учень буде із задоволенням сприймати (Г. М. Дульнєв, Б. І. Пінський) [8].

О. М. Леонт'єв стверджує, що у дітей з порушенням інтелектуального розвитку логічне опосередковане запам'ятовування має низький рівень розвитку, через те, що їм складно навести асоційований ряд подій та зв'язати між собою матеріал. Саме через це, підлітки часто схильні неточно або ж «епізодично» відтворювати вже знайомий матеріал. Тому вважаємо, що необхідною умовою є розробка індивідуального навчального плану, де б ця особливість дитини максимально враховувалася та застосовувалася.

Таким чином, робимо висновок, що пам'ять у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери формується складно через повільні та затяжні процеси запам'ятовування. Вони не можуть зробити певні речі по аналогії враховуючи власний досвід вирішення подібних завдань.

Ще одна характеристика пізнавальних процесів – це мовлення, порушення мовлення досліджували ряд вчених С. Конопляста, О. Гаврилова, М. Савченко та інші. Розвиток мовлення має певні порушення, вони негативно впливають як на формування психічних процесів так і навчальну діяльність дитини з вадами розвитку і на комунікативну діяльність в цілому.

Мовленнєва діяльність підлітків з порушенням інтелектуальної сфери є досить слабо розвиненою на всіх рівнях починаючи від фонетичного, лексичного та граматичного, так як цей характер порушення має певну систематичність і закономірність всіх мовленнєвих функцій, відображається це в першу чергу на пізнавальній діяльності, комунікативній властивості, регулюючої властивості мовлення (контроль, саморегуляція, поведінка). Як правило, дитина не може в повному обсязі сформулювати свою думку, донести її до оточуючих, відповідно дитина замикається в собі і старається менше висловлювати свої думки, надати пропозиції. Як результат відмова від вербального спілкування та розуміння мовлення.

Таким чином, підліток з порушеннями інтелектуальної сфери може мати певний набір мовленнєвих вмінь та навичок, хоча це буде процес тривалий і повільний. Так як у нього буде бідний словниковий запас активного та пасивного словника можуть виникати певні труднощі з поясненнями, висловлюванням своїх думок, може застосовувати прості мовленнєві конструкції, використовувати односкладні фрази, нерозуміння змістового значення слів, через це не розуміння почутого, не зможе в повному обсязі відтворити інформацію, що в свою чергу позначиться на навчальній, пізнавальній діяльності.

При характеристиці пізнавальних процесів слід відмітити відхилення і у психомоторному розвитку. Він відбувається в уповільненому темпі, у руховій розгальмованості, непродуктивності рухів. Не завжди рухи є адекватними до ситуації, виникають певні складності при маніпуляції дрібними предметами, використанні жестів для підсилення комунікаційної діяльності, можуть спостерігатися рухові розлади. Отже, через уповільненість темпу засвоєння моторних рухів, вироблення рухових навичок у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери буде займати значної затрати кількості часу та вимагатиме більшої кількості повторень до повного їх засвоєння.

С. Рубінштейн проводив дослідження емоційно-вольової сфери у дітей

з порушенням інтелектуального розвитку, в результаті чого дійшов висновку, що їм притаманна імпульсивність, швидка зміна емоційного стану, це приводить до виникнення соціальної депривації.

Треба зазначити, що зараз є актуальним створення індивідуальних програм для дітей з ООП, в яких відразу запланований фрагмент для формування особистіснозорієнтованих принципів, формування емпатії, працювати на регулювання власних емоцій, формувати саморегуляцію поведінки. В таких випадках може спостерігатися нестабільність у емоційних проявах, це може бути збудження а може спостерігатися процес емоційного гальмування, але в більшості випадків спостерігається стереотипність емоційних проявів.

Існує думка, що підлітки з порушенням інтелектуальної сфери не можуть аналізувати власні емоційні прояви, і це здається оточуючим нібито проявом байдужого ставлення до них, насправді діти часто не володіють навичками розпізнавання адекватних емоцій, через це ускладнення трапляються непорозуміння у міжособистісних комунікаціях (В. Печерский).

Дослідження ціннісної та мотиваційної сфер І. О. Коробейниковим показали, що дана категорія дітей має недостатній прояв емпатії та не прості взаємостосунки серед однолітків та дорослих.

В своїх наукових доробках Л. Заков зазначає, що формування емоційної сфери у підлітків з розумовими порушеннями визначається зовнішніми умовами та соціальною активністю. Тобто при систематичній корекційно-розвивальній роботі, що до формування емоційно-вольової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями можна досягти її на такому рівні, як і у однолітків з нормою інтелекту, але цей процес буде тривати значно довше і важче.

Таким чином, за наведеною психологічною характеристикою у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери можна сформувати прийнятні на достатньому рівні навички та вміння, які надають можливість ефективній соціальній реалізації їх в суспільстві.

## **1.2. Агресія підлітків з порушенням інтелектуальної сфери та причини її виникнення**

У спеціальній психології існують різні підходи до обґрунтування агресії її та форм. Виокремлюють когнітивний підхід, соціальний, біологічний, інстинктивіський, фрустраційний. Дослідження проводили такі вчені Л.Ерон, В. Гесс, Н. Міллер, З. Фрейд, які обґрунтували унікальність досліджуваного підходу до агресивної поведінки людини [19, с. 9-10; 20].

Якщо розглядати агресію як складний феномен, що є не тільки реакцією на певну ситуацію, але у виступає як соціальний фактор формування відповідної поведінки, то поряд з реактивними реакціями підлітків з порушенням інтелектуальної сфери усвідомлено чи не усвідомлено може вчиняти агресивні дії по відношенню до оточуючих. Можна вданому випадку говорити про негативізм, фізичну, вербальну агресію, конфліктну ситуацію, саморуйнування.

Якщо розглядати агресивну реакцію як ситуативне явище, то це може бути як прояв захисного механізму особистості. При біологічному підході щодо проявів агресії визначають, що певний рівень агресії є необхідною умовою соціалізації особистості для досягнення своєї мети та набуття життєвих компетенцій. Тому в невеликій кількості прояв агресії може бути бажаним та виступати необхідною умовою.

Агресивна поведінка підлітків з порушеннями інтелектуальної сфери має соціально-регуляторний фактор при побудові взаємозв'язків з оточуючим світом. Якщо підлітки з нормо типовим розвитком самостійно можуть регулювати свої емоції та агресивні реакції, то діти з порушенням інтелекту, як правило не можуть об'єктивно регулювати та контролювати свої вчинки.

Саме така агресивна реакція, як властивість особистості, втрачає свою раціональність та стає звичним способом соціальної поведінки, що відображається в проявах гніву, жорстокості, ворожості, люті від однієї людини до іншої [15, с. 153].

Вчені Е. Зиглер, Р.Ходапп обґрунтували, що агресивна поведінка не завжди притаманна дітям з інтелектуальними порушеннями. Адже як нормо типові підлітки та і підлітки з порушенням інтелектуальної сфери проходять один і той же розвиток особистості за тими ж самими закономірностями, психологічними новоутвореннями і розглядати розумову відсталість як основну причину прояву агресивної поведінки не варто, тобто причини виникнення агресії можуть бути різними не залежати від психічного розвитку та вікових періодів.

Агресивна поведінка може бути зумовлена багатьма чинниками різного походження – екзогенними та ендогенними чинниками, сюди відносяться певні фактори генетичної схильності, порушення інтелектуальної сфери, аномалії розвитку, порушення статевої аутоідентифікації, наявності психічних синдромів. Кожна з цих теорій має обґрунтоване підтвердження, наявність тих чи інших кейсів прояву агресивних поведінкових реакцій, яка може бути зумовлена одним із чинників (К.Лебединська, А.Личко, Л. Шнейдер та інші).

Екзогенні причини агресивної поведінки досліджували І. Фурманов, А.Личко Р.Берон, Д. Річардсон, М.Шогенов. Вчені пов'язують насамперед із сімейним неблагополуччям, або дисгармонійним сімейним вихованням. Важливу роль відіграють причини, що пов'язані із жорстоким поводженням не лише в сім'ї [29, с. 10], а й з проблемами, що виникають в системі комунікаційної взаємодії підлітка, з однолітками, дорослими, оточуючими. Отже, прояв агресивної поведінки має велику кількість факторів, одним із яких є порушення інтелектуального розвитку, проте лише ним воно не обмежується, адже не виключаються й інші важливі обставини та причини, що зумовлюють проблеми пов'язані із виникненням агресивності як форми поведінки чи навіть властивості особистості [34].

В. Лубовський в своїх роботах, зазначає що для підлітків з порушенням інтелектуальної сфери є характерним недорозвиненість вербального інтелекту, недефенційованість системи ціннісних уявлень, що

має своє відображення через не сформованість Я – образу, що зумовлює залежність від оціночних суджень інших осіб. Через це в них можуть спостерігатися неадекватна реакція на критику, зауваження це можна назвати більш захисним механізмом, що призводить до конфліктної ситуації, так як підліток з порушенням інтелектуальної сфери намагається будь-яким чином самоствержуватися у своїй правоті [14].

Характер саморегуляції підлітків з порушенням інтелектуальної сфери визначає деяких способів подолання певних труднощів та контролю своїх дій і вчинків (І. Коробейніков, А. Лічко, В. Синьов).

Проблема агресивної поведінки завжди була цікавою і актуальною, особливо для педагогів та психологів, адже соціальна поведінка завжди тісно пов'язана з емоційно-вольовим компонентом. Дослідженнями агресивності в поведінці підлітків з порушеннями інтелектуальної сфери в галузі спеціальної психології займалися Н. Волкова, І. Білопольська, М. Певзнер, К. Лебединська, Л. Шипіцина та багато інших [2, 21, 30]. Девіантна поведінка є однією з форм прояву деструктивної форми поведінки. О. Супрун стверджує, що схильність до прояву девіантної поведінки є наслідком порушення розвитку до критичного мислення [29, с. 143].

Причини агресії переважно мають індивідуальний характер, які пов'язують з індивідуальними психофізичними особливостями. У підлітків з порушенням інтелекту часто спостерігається агресивна дія, яка провокує таку ж саму відповідь, не сформованість здатності до саморегуляції у підлітка з порушенням інтелекту обумовлює появу в нього проявів протиправної поведінки, нездатності регулювати власні психічні стани, що відображаються в надмірному прояві агресії, аутоагресії, загостренні акцентуацій характеру, що мають свої негативні наслідки в процесі побудови взаємодії з іншими людьми [34].

Серед детермінант агресивності, як форми прояву поведінки виділяються наступні: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні, біолого-психологічні, а також мікро- й макропсихічні, що пов'язані системою



соціальних стосунків, тобто взаємодія із близькими, рідними, звичайними товаришами та знайомими [26].

Відповідно до теорії соціального научіння А. Бандури людина наслідує поведінку іншої людини. Саме тому, агресивна поведінка підлітків з порушеннями інтелектуальної сфери може копіювати чи наслідувати поведінку батьків або однолітків [20]. Саме тому, наслідуючи агресивну поведінку, підліток буде схильним до її перенесення у звичайне життя, а саме у взаємовідносини з іншими людьми. Таким чином, через проблеми із саморегуляцією власної поведінки у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери часто виникають проблеми деструктивного характеру, що впливають на процес соціальної інтеграції в цілому. Проте цей фактор не завжди доводить, що порушення поведінки чи ті ж самі агресивні реакції у підлітка з вадами інтелекту є наслідком лише сімейного неблагополуччя.

Через складність в спілкування підлітки з порушеннями інтелектуальної сфери намагаються досягти комунікаційної взаємодії іншими способами, а саме відображаються у зниженні здібності до соціальної перцепції; проявах конформності та уникненні лідерської позиції під час спілкування; в порушеннях самоконтролю та підвищеній збудливості (Л. Шипіцина).

С. Хартер і Е. Зиглер в своїх дослідженнях доводять, що підлітки з інтелектуальними порушеннями, які навчаються в спеціальній загальноосвітній школі, зазвичай виявляють обережність під час спілкування з мало знайомими людьми, у них спостерігається високий рівень соціальної дезадаптації [10]. Тобто у підлітків значно виражені психосоціальні поведінкові порушення, які тісно пов'язані з соціальними чинниками. В закритому просторі відбувається формування специфічних адаптивних механізмів, що може викликати проблему при формуванні соціально-психологічної адаптації, що відображаються в порушеннях поведінки та призводять до соціальної депривації в цілому

У підлітків з порушенням інтелектуальної сфери прояви особистісної незрілості з'являються під впливом егоцентричних емоцій, саме тому такий підліток буде надавати перевагу лише тим особам, які є йому приємні і цікаві. На відміну від однолітків, що мають норму інтелектуального розвитку у дітей з порушенням інтелекту спостерігаються порушення довільної регуляції поведінки, через що їм важче сприймати та переробляти інформацію. Отже, в процесі побудови комунікаційної взаємодії підліток з порушенням інтелектуальної сфери зможе більш всього орієнтуватися на власні вподобання до іншої людини, ніж на її особистісні якості чи характер.

У своєму науковому доробку А. Є. Бистров дослідив схильність цієї категорії підлітків до таких типів прояву віктимної поведінки як «некритичного», «агресивного» та «гіперсоціального», що характеризуються проявами демонстративної поведінки, що зумовлюється потребою привертати до себе увагу інших людей, а також в дану категорію можна віднести прояви ризикованої поведінки, що свідчать про не усвідомлення небезпеки та життєзбереження власного життя, або про наявність прихованих ауто агресивних дій щодо себе. Вони схильні ставати жертвами конфліктних дій. Така поведінка найчастіше зумовлена причиною когнітивних порушень у розумово відсталом підлітків, або невмінням передбачати наслідки потенційно небезпечної чи конфліктної ситуації заздалегідь. Спостерігається високий рівень прояву ситуативної тривожності та прояви неадекватної самооцінки, що змушує підлітка діяти необдуманно та не усвідомлюючи всіх можливих наслідків свої дій, вчинків. Підлітки цього типу не здатні чинити супротив своєму кривднику через низку причин (фізичну слабкість, сором'язливість, конформність чи навіюваність і т. д.). Автор виділяє наступні спільні риси, що є притаманними для агресивної поведінки як розумово відсталого, так і підлітка з нормою розвитку: бідність та примітивність ціннісних орієнтацій, відсутність захоплень, вузькість та нестійкість інтересів. Таким підліткам притаманний високий рівень навіюваності та схильність до копіювання поведінки [34].

Зазвичай такі підлітки займають ключову рольову позицію «жертви» [3, с. 184-185]. Кожен з типів віктимної поведінки негативно впливає на побудову міжособистісних стосунків з навколишнім світом, адже такі поведінкові прояви є неприпустимими у соціумі, а тому не приймаються іншими людьми.

Л. М. Руденко виокремлює такі форми прояву агресивності у розумово відсталих підлітків, серед яких називає: «компенсаторно-захисну реакцію» і «протест», що може виникати внаслідок появи труднощів під час навчального процесу; «нестриманість і надмірна активність», що виникає при органічних порушеннях психомоторного й афективного характеру; реакцію протесту на труднощі у взаємовідносинах і т. ін. [25]. Автор стверджує, що агресивна поведінка для підлітків із розумовою відсталістю є найбільш складною формою поведінки, що впливає на навчальну діяльність та на процес їхньої соціалізації, в цілому [34].

В. Є. Мельниченко в своєму дослідженні обґрунтувала основні форми агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку відповідно до таких систем взаємостосунків: «педагог-підліток», «сім'я-підліток» та «підліток-підліток» [18]. Кожна з цих систем характеризується певними поведінковими проявами, для системи «педагог-підліток» найчастіше це прояви вербальної агресії, а також прояви пасивного або активного негативізму та роздратування; для системи «сім'я-підліток» типовими проявами є фізична, вербальна та непряма агресія, або погрози, пасивний або активний негативізм, роздратування. В системі взаємовідносин «підліток-підліток» характерними є наступні порушення поведінки: фізична агресія або насильницькі погрози, вербальна та непряма агресія. У своєму науковому доробку автор встановила, що агресивна поведінка підлітків з легкою розумовою відсталістю може проявлятися по різному, відповідно до обраного об'єкта агресії, проте найчастіше обумовлюється системою родинної чи шкільної взаємодії, де відповідно до бажання задовольнити власну потребу, підліток буде використовувати агресивну поведінку як засіб

отримання бажаного [34].

А. С. Белкин, Г. М. Дульнев, Л. С. Виготський, Н. Л. Коломінський, досліджуючи проблеми взаємостосунків у галузі спеціальної психології, стверджують, що «...особливості міжособистісних взаємин розумово відсталих залежать від рівня їх розумового розвитку, структури наявного дефекту, індивідуально-типологічних та вікових особливостей, а також однорідності складу груп» [7]. Таким чином можемо визначити, що міжособистісні стосунки також відіграють ключову роль для побудови соціальних комунікацій у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери.

О. Д. Виноградов стверджує, що проблемою міжособистісних стосунків підлітків з легкою розумовою відсталістю є наявність дітей ізольованих. За отриманими експериментальними дослідженнями з'ясувалося, що у колективах спеціальної загальноосвітньої школи ізольованих учнів у три або навіть чотири рази більше, ніж у масовій. До таких категорій як «непопулярні» та «ізольовані» частіше відносять учнів з порушеннями виникнення процесів збудження чи гальмування; порушеннями емоційно-вольової сфери. Отже, в групі підлітків з розумовою відсталістю непопулярні однолітки найвірогідніше будуть піддаватися агресивним нападам та діям з боку дітей – лідерів [34].

За дослідженнями Я. Ніколаєнко з'ясувала, що підлітки з інтелектуальними вадами є більш схильними до агресивної поведінки, ніж підлітки з нормо типовим розвитком інтелекту [20].

Отже, як для підлітка з нормою інтелектуального розвитку, так і для розумово відсталого важливим є процес комунікативної взаємодії, тобто спілкування та встановлення вербального контакту з оточуючими. Проте коли комунікативний простір - в якому розвивається підліток з розумовою відсталістю, не забезпечує певних умов для реалізації успішної інтеракції, тоді у формуванні особистості підлітка виникають порушення, що проявляються у вигляді негативних поведінкових реакцій [23, с. 292]. Отже, якщо підліток з інтелектуальними вадами не в змозі задовольнити потребу у

нормальному спілкуванні, під час встановлення міжособистісної взаємодії він може проявити агресивність, задля досягнення власної нереалізованої, проте важливої для нього цілі, при цьому не усвідомлюючи, що це може призвести до руйнівних наслідків всього процесу спілкування.

Для агресивних підлітків характерним є прояв або неадекватно завищеної, або неадекватно заниженої самооцінки. Підвищена тривожність та прояви страху, егоцентризм, реакція на складні ситуації використовуючи захисні механізми, все це значно обмежує процес соціальної інтеграції та ускладнює процеси комунікації як підлітка в нормі розвитку, так і з порушенням інтелектуальної сфери. На відміну від підлітків з вадами розумового розвитку, які через невпевненість постійно відчують страх, тривожність, тому не в змозі захистити себе ніяк інакше, тільки як за допомогою агресії фізичної або вербальної, що сприймаються іншими особами як стан ворожості з їхнього боку, тому прагнуть до відсторонення таких підлітків від себе, що призводить до соціальної дезадаптації останніх.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ

#### 2.1. Організація експериментального дослідження

На основі проведеного аналізу теоретичних наукових обґрунтувань щодо вивчення питання про особливості психофізичного розвитку підлітків з порушенням інтелектуальної сфери, нами було впорядковано систему комплексної діагностики.

*Мета* дослідження: вивчення різних форм агресивності у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери.

*Завдання психологічного дослідження:*

- 1) визначити рівень та форми прояву агресії у підлітків з порушенням інтелекту;
- 2) диференціювати зазначену категорію дітей за рівнем агресивних поведінкових проявів;
- 3) дослідити зв'язок і вплив різних форм агресивної поведінки на комунікаційну сферу підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Дослідженні проводилося на базі спеціальної загальноосвітньої школа № 1 м. Херсону. Експериментальна вибірка становила 10 учнів спеціальної школи віком від 13 до 16 років (підлітки з легкою розумовою відсталістю (F70, діагнозом F70 та F70 із супутніми порушеннями: F70.1, F70.8, F07.9 за МКБ-10), підлітки з помірною розумовою відсталістю (F71 за МКБ-10).

У підлітково віці характерним є формування цілепокладання, визначення життєвих цінностей, набуття життєвих компетенцій, визначення своєї ролі у соціумі, формуються комунікаційна взаємодія з оточуючими. Важливим стає питанням соціальної інтеграції в соціальному середовищі, тому формування комунікаційних навичок і вмінь стає ключовою подією.

У теоретичному розділі нашого дослідження було обґрунтовано, що агресивність суттєво впливає на характер взаємовідносин між підлітками і

дорослими, підлітками і батьками, підлітками і однолітками. Особливо відчутним цей вплив є у групі підлітків з порушенням інтелектуальної сфери. Тому прийняли рішення дослідити рівень агресивності та форми її прояву у підлітків з інтелектуальними порушеннями, і як саме рівень і види агресії підлітків впливає на його міжособистісні стосунки з оточуючими.

Задля досягнення поставленої мети і вирішення задач психологічного дослідження був підібраний наступний психологічний інструментарій, який включав наступні методики:

- 1) методика діагностики агресивності Басса-Даркі;
- 2) методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі;
- 3) методика «Q - сортування» В. Стефансона;
- 4) соціометричний метод вивчення міжособистісних відносин в підлітковому середовищі за Дж. Морено.

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

При використанні цієї методики досліджували рівень агресивності у підлітків. Даний опитувальник в своєму складі має 75 тверджень, за допомогою яких можна диференціювати різноманітні прояви агресії та ворожого стану за такими шкалами: «фізична агресія», «непряма агресія», «роздратування», «негативізм», «образа», «підозрілість», «вербальна агресія» та «аутоагресія».

Обробка результатів здійснювалася за допомогою визначення індексів відповідно до різних агресивних форм і реакцій, які були отриманні шляхом спеціального ключа балів. За емпіричними даними обчислювався індекс агресивності - прямої і мотиваційної (шкали 1, 3, 7). Значення цих показників дорівнює середньому арифметичному складових показників [28].

#### *2. Методика «Q - сортування» В. Стефансона*

За допомогою даної методики досліджували поведінкові реакції підлітків з порушенням інтелекту за такими показниками: «залежність», «незалежність», «комунікабельність», «некомунікабельність», «прийняття «боротьби» та «уникнення «боротьби».

Опитувальник В. Стефансона складається з 60 тверджень. Далі, за допомогою ключа, відповіді респондента розподіляються за 6-ма вище зазначеними показниками, потім необхідно підрахувати частоту прояву кожної із них. При обробці отриманих результатів важливо, щоб кількість відповідей «так» одного показника додавалася до кількості відповідей «ні» за полярним показником, в суміжній парі (наприклад, «залежність - незалежність») [28].

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

Цією методикою вимірювали особливості міжособистісних стосунків в групі підлітків з порушенням інтелекту.

Опитувальник складається з 128 оціночних суджень, які розподілені на 8 типів відношень: «авторитарний», «егоїстичний», «агресивний», «підозрілий», «той що підкорюється», «залежний», «дружелюбний» та «альтруїстичний». При обробці отриманих результатів рахується кількість відносин за кожним типом. У результаті підраховуються бали за кожною шкалою за допомогою спеціального ключа.

Дана методика дає можливість отримати індивідуальний профіль особистості з точки зору переважання певної орієнтації. Сума балів з кожної орієнтації переводиться в індекс [28].

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

При використанні цієї методики досліджуємо особливості міжособистісних та міжгрупових відносин у групі. За допомогою соціометрії можна дослідити індекс згрупованості, психологічний клімат відносин у групі, особливості соціально-психологічної сумісності членів групи.

Соціометричне дослідження проводиться у декілька етапів: підготовчий, виконавчий, безпосередньо діагностичний та підрахунок отриманих результатів дослідження.



## **2.2. Аналіз експериментального дослідження**

### *1. Результати, отримані за методикою діагностики агресії Басса-Даркі*

За методикою Басса-Даркі нам було отримано наступні результати. Всі респонденти показали низький рівень за показниками індексів ворожості та агресивності, а саме за шкалою вербальна агресія. Тобто можна стверджувати що підлітки з порушенням інтелектуальної сфери мають високу схильність до вербальної агресії, що виражається у лайці, прокльонах, підвищення голосу до об'єкта агресії.

У більшості респондентів (60%) спостерігається високі показники за шкалою підозрілість, що в свою чергу свідчить про недовіру до інших людей, і чекаю в свій бік будь-яких агресивних і ворожих проявів.

Високий рівень було отримано за такими шкалами як роздратування та почуття провини (50%), це свідчить що половина підлітків схильні до прояву негативних емоцій, почуттів, вони показують негативізм і незадоволеність до інших осіб, що проявляється в грубості чи надмірній запальності. Але такі підлітки можуть відчувати такий негативізм і по відношенню до себе: звинувачувати себе в певних вчинках, визнавати, що вони не зовсім хороші, починають мучити докори сумління (див. таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1

Результати дослідження за методикою діагностики агресії Басса-Даркі

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

\*Червоним кольором виділені результати з високими показниками.

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

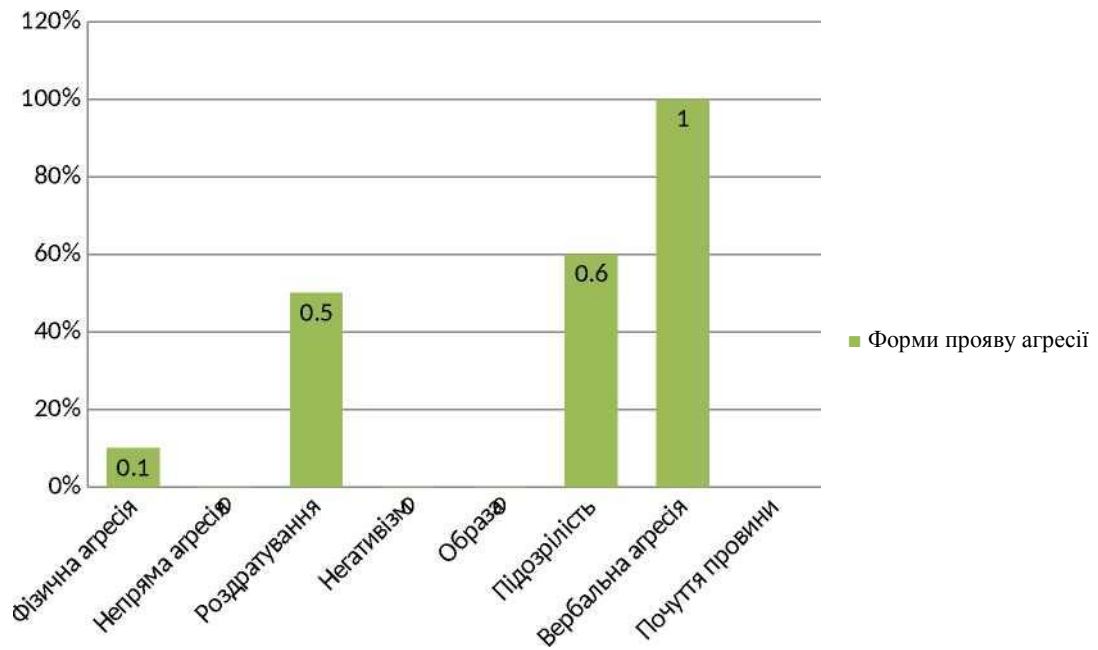


Рис. 2.1. Результати дослідження у відсотках (%) за методикою діагностики агресії Басса - Даркі

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

За допомогою методики «Q - сортування» досліджували особливості міжособистісних стосунків. Було визначено основні поведінкові тенденції в групі підлітків з порушенням інтелектуальної сфери. Отримали такі результати 60% респондентів показали схильність до залежності, вони повністю безапеляційно приймають групові норми та правила поведінки у відповідному колективі, не мають своєї чіткої позиції, визнають лідера, підкорюються його волі, невпевнені в своїх діях. 20% показали високі показники за шкалою незалежність, що свідчить про те, що вони наполегливі до певних своїх досягнень, мають свою точку зору і намагаються їх затвердити в колективі однолітків, самостійні при прийнятті рішень. Ще у 20% отримали показники по шкалі залежність-незалежність. Вони схильні до внутрішнього конфлікту, з одного боку вони готові приймати самостійні рішення і регулювати свої дії в колективі, брати на себе роль лідера з іншого боку проявляють нерішучість у спілкуванні, можуть підкорюватися волі іншого лідера.

У 90% відсотків респондентів спостерігається встановлення тісних емоційних зв'язків, що свідчить про отримані високі результати за шкалою комінюкабельність, вони досить легкі у спілкуванні, завжди першими можуть почати розмову, знайти теми для загального обговорення. Тоді як 10% респондентів показали результат по шкалі некомунікабельність, таким підліткам важко знаходити друзів, підтримувати міжособистісні стосунки в колективі, вони зазичай понурі, сумні, не контактні, байдужі до всіх заходів колективних. Така категорія дітей не відчуває потреб у комунікації з оточуючими.

Певна кількість респондентів 50% показали результати за шкалою прийняття боротьби. Тобто половина досліджуваних підлітків готова взяти на себе лідерські якості, активне управління комунікаційною взаємодії в групі, прагнуть мати високий рівень статусу для лідера, активно відстоюють свої вподобання, наміри та позиції, це може говорити і про їх цілеспрямованість у досягненні певних цілей.

Тоді як 20% респондентів показали, дещо інші результати, а саме їх властиве уникнення боротьби. Як правило такі підлітки уникають тісної комунікативної взаємодії, не втручаються у колективні справи, займають посереднє значення, стараються в будь яких ситуаціях знайти компроміс, завжди сумнішають у правильності свого вибору.

30% досліджуваних підлітків з порушенням інтелектуальною сферою за методикою В. Стефонсона, показали високий рівень за шкалою прийняття боротьби – уникнення боротьби. Така категорія дітей схильна до переживання внутрішнього конфлікту, вони завжди шукають комфортні відносини в колективі, не завжди можуть підтримувати лідера, якщо сумніваються в правильності рішення.

Результати аналізу за методикою «Q-сортування» відображені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

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

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

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

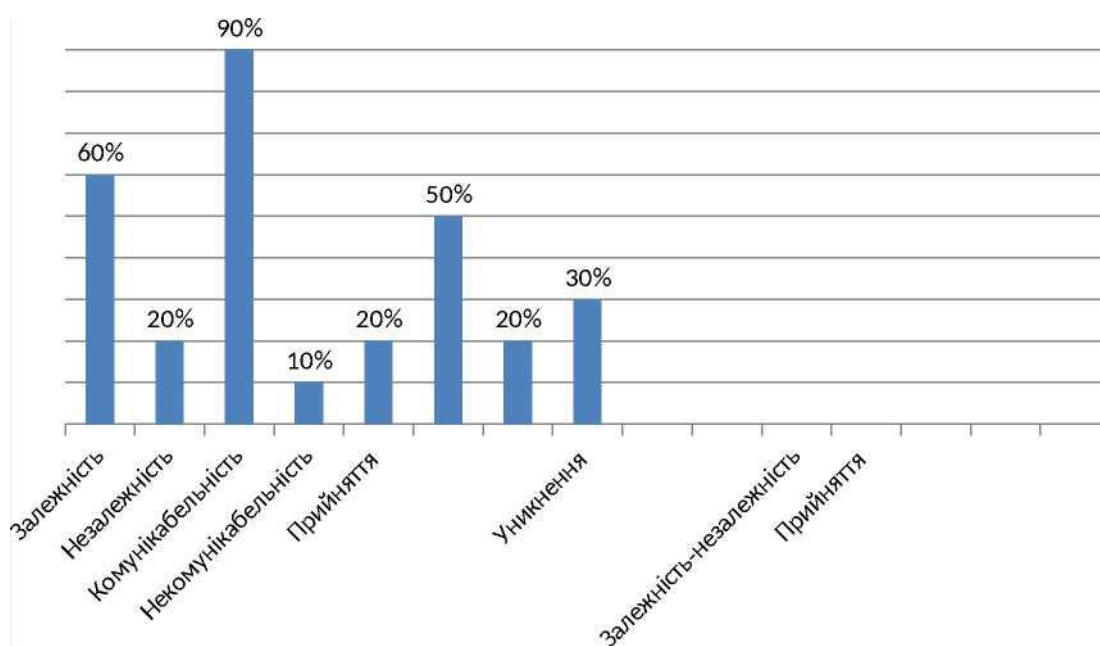


Рис.2.2. Результати дослідження за методикою «Q-сортування» (за В. Стефнсоном)

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

Цією методикою вимірювали особливості міжособистісних стосунків в групі підлітків з порушенням інтелекту. За результатами отриманих під час виконання даного тесту можемо зробити наступні висновки 20% респондентів за індексом домінування отримали негативні показники. Цій категорії досліджених притаманне знижена самооцінка, безвідповідальність, відсутність лідерських якостей. Тоді як 80% отримали позитивне значення за цим індексом, вони здатні до формування міжособистісних стосунків.

За індексом дружелюбність маємо такий розподіл: 80% показали позитивний показник, це свідчить про те, що підлітки намагаються встановити певні соціальні контакти та прислухаються до думки оточуючих; 20% за цим показники отримали негативні значення, що вказує на те, що дана категорія дітей налаштована агресивно по відношенню до оточуючих, готові вступати в конкуренцію за певні лідерські позиції

Отримані результати за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі за показниками індексів «домінування» та «дружелюбності» наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати дослідження за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

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

Для підлітків з порушенням інтелектуальної сфери властиві такі типи міжособистісних взаємозв'язків: авторитарний тип спостерігається у 30%, лідери за своїми якостями. З них екстремальний прояв поведінкових реакцій спостерігається у 30 %, зациклені на собі, люблять у всьому бути завжди правими, надати поради. Патологічний прояв характерний 30% досліджуваним, проявлять диктаторські якості, займають позицію лідера.

Егоїстичний тип спостерігаємо у 50% респондентів, це свідчить про те, що мають егоїстичні прояви, велика конкуренція між собою. Екстремальний вид поведінкових реакцій за цим типом також складає 50%. Мають низький рівень саморегуляції, як правило стараються перекласти на інших відповідальність, характеризуються складним характером, самовпевненістю тощо.

Агресивний тип адаптивного прояву характерний для 60% респондентам. Екстремальний прояв поведінки мають 40% - мають такі характеристики: недружелюбні, звинувачують будь-кого у своїх невдачах, презирливі та іронічні до інших осіб.

Підозрілий тип адаптивного прояву спостерігається у 90% обстежених. Ці підлітки важко переносять будь яку критику в свою адресу, ворожо ставлять до нових знайомих, важко сходяться з однолітками. Екстремальний тип прояву поведінки проявляється у 10% досліджуваних. Для них характерна вербальна агресія, замкненість, проблема у формуванні комунікативних вмінь та навичок, характеризуються критичністю оціночних суджень тощо.

Тип підкорення адаптивного прояву спостерігається у 80% респондентів. Для них характерні такі психологічні риси: сором'язливі, не можуть чітко визначити свою позицію в колективі, емоційно інертні.

Залежний тип адаптивного прояву притаманний 40% дослідженим підліткам з порушенням інтелектуальної сфери, це говорить про те що вони схильні до конформізму, довірливі, чекають на підтримку і позивні оціночні судження від інших осіб. Екстремальний тип прояву поведінки характерний для 50% підлітків, характеризуються тим, що не можуть чинити опір, боязливі, важко приймають рішення, чекаю допомоги від інших осіб. 10% респондентів мають патологічний характер прояву поведінкових реакцій, через це мають багато страхів, повна залежність від думок інших осіб, нав'язливі побоювання, непевність у свої силах і власних діях.

Дружелюбний тип адаптивного прояву спостерігається у 40% респондентів. Вони здатні до загальної співпраці, дуже позитивні, дружелюбні, комунікабельні, проявляють інтерес при формуванні міжособистісних стосунків.

*Екстремальний та патологічний прояви поведінкових реакцій даного типу відносин притаманний для 60% підлітків з вадами інтелектуального розвитку, які характеризуються дружелюбністю, прагнуть щоб всі навкруги*



були задоволені, стараються бути гарними у всьому.

Альтруїстичний тип адаптивного прояву мають 20 % досліджених. Для такого типу характерно співпереживання, високий рівень емпатій, відповідальність, відкритість тощо. Екстремальний та патологічний прояви мають 80% підлітків: прагнуть бути корисними, відповідальними, не мають власних інтересів, а стараються більше допомогти іншим.

При характеристиці даних, щодо індексів домінування та дружелюбність отримали наступні показники: 20% отримали від'ємні значення (уникають відповідальності) за індексом домінування і 10% отримала нульове значення за цим показником – що свідчить про відсутність даного типу відносин. Тоді як 70% показали позитивне значення результатів обстеження (мають абсолютні лідерські показники).

За індексом дружелюбність визначили, що 20% респондентів показали від'ємні значення результатів, що свідчить про їх схильність до прояву агресивної поведінки у міжособистісних стосунках. Це негативно впливає на систему комунікативних взаємовідносин.

10% досліджуваних підлітків отримала нульовий результат за даним індексом, що може свідчити про відсутність цього типу відношень. Інші 70% досліджуваних отримали позитивні значення за цим індексом, що є характерним вставлення міжособистісної комунікації з оточуючими. Результати даних за типами міжособистісними відносинами та форми їх прояву у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери наведені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Типи міжособистісних відносин та форми їх прояву  
у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери  
(методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі)

Досліджувані	Типи відношень							
Респонденти	Авторитарний тип	Егоїстичний тип	Агресивний тип	Підозрілий тип	Підкорення	Залежний тип	Дружелюбний тип	Альтруїстичний тип
1.	П	А	Е	А	А	Е	П	Е
2.	Е	Е	Е	А	А	Е	Е	П
3.	П	Е	Е	А	Е	П	А	Е
4.	Е	А	А	А	Е	А	Е	Е
5.	Е	А	А	А	А	Е	Е	П
6.	А	А	А	А	А	А	А	А
7.	П	Е	Е	Е	А	А	А	П
8.	А	А	А	А	А	А	А	А
9.	Е	Е	А	А	А	Е	П	П
10.	А	Е	А	А	А	Е	П	Е
Відсоток:	А: 30% Е: 40% П: 30%	А: 50% Е: 50% П: 0	А: 60% Е: 40% П: 0	А: 90% Е: 10% П: 0	А: 30% Е: 40% П: 30%	А: 40% Е: 50% П: 10%	А: 20% Е: 30% П: 30%	А: 20% Е: 40% П: 40%

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

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

За соціометричним дослідженням отримали наступні результати в класі наявні мікро групи за інтересами, жодного психологічного вигнання, тобто ізольованих учнів в колективі не спостерігалось, в колективі наявні формальні і не формальні лідери, є прийнятні і неприйнятні учні. Спостерігаються певні конфліктні ситуації між мікро, що в свою чергу призводить до агресивних проявів поведінки на рівні вербальної агресії.

В нашому дослідженні намагалися перевірити припущення щодо тісної взаємодії між агресивністю та формування міжособистісних стосунків у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери. За допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона було визначено, яким є зв'язок між показниками індексів: агресивність - як форма прояву поведінки та домінування - як тип відношення, та ворожість - як форма прояву поведінки та дружелюбність - як тип відношення. Коефіцієнт кореляції між шкалами агресивність - домінування складає наступне значення  $R_s = 0,300676386$ . Такий результат свідчить про слабкий додатній зв'язок між агресивністю, як формою прояву поведінки, та домінуванням, як типом міжособистісних відносин.

Коефіцієнт кореляції для шкал «ворожість» - «дружелюбність» складає  $R_s = -0,409028023$  зв'язок від'ємний. Це свідчить про зв'язок середньої сили між двома змінними.. Результати коефіцієнту кореляції представлені на рисунку 2.3.

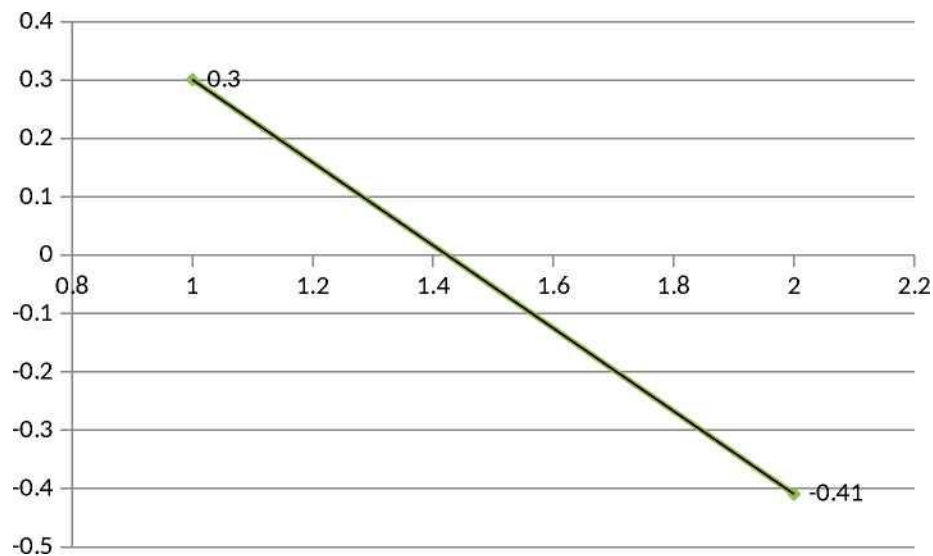


Рис. 2.3. Результати коефіцієнту кореляції Пірсона

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

Результати кореляційного аналізу вказують на слабкий зв'язок. Це означає, що наше припущення щодо впливу агресивності на міжособистісні стосунки підлітків з порушенням інтелектуальної сфери підтвердилась неповністю. Отримані результати психологічного дослідження необхідно

врахувати при розробці системи корекційної роботи і профілактики агресивної поведінки підлітків з інтелектуальними вадами розвитку.

### **РОЗДІЛ 3**

## **СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ТА ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ**

В процесі вивчення теоретичного аспекту феномену агресії, та вивчення наукових доробків видатних вчених в галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології присвяченим питанням причинам виникненням агресивної поведінки у підлітків з інтелектуальними порушеннями, після проведення констатуючого експерименту виникла необхідність в розробці системи корекційної роботи та профілактики агресивної поведінки у зазначеної категорії дітей.

Психологічна корекція має велике значення в психологічній практиці і широко використовується в спеціальній психології та корекційній педагогіці. Дослідження за допомогою психологічної корекції в своїх працях використовували багато вчених, а саме О. Нікольська, К. Лебединська, І. Смирнова та ін. Основними завданнями при розробці системи колекційної роботи було зменшити та невілювати у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери вираженні агресивні поведінкові реакції.

Запропонована нами система корекційного впливу на підлітків з інтелектуальними вадами розвитку складається з де кількох блоків: консультативний, корекційний та профілактичний.

Консультативний блок – це перший етап нашої корекційної роботи, який включає активну роботу з батьками, викладачами. Отримані результати психологічного обстеження підлітків з розумовими вадами розвитку, які мають агресивні, неконтрольовані прояви необхідно обговорити з викладачами, які з ними тісно працюють і мають певне уявлення про їх поведінкові реакції. Вияснити природу цих реакцій і налаштувати роботу педагога в доброзичливому характері спілкування, відкритості та щирості. У разі несприйняття педагогом певного ставлення до таких проявів з боку учнів, важливо навчити батьків і вчителів ефективним способам взаємодії ,

сприйняття та розумінням ситуації, які пов'язані з деструктивними формами поведінки. У разі необхідності вважаємо за доцільне проводити різні форми роботи з батьками і вчителями: індивідуально, групові. Обов'язковим є етап інформування батьків і вчителів про хід корекційної роботи з підлітками з інтелектуальними вадами розвитку, які є зрушення, перемоги або невдачі, і відповідно залучати їх активно до загального процесу корекційної роботи.

Наступний етап – корекційний блок, включає повну реалізацію запропонованої і спеціально обґрунтованої програми. Складається з певного комплексу корекційних завдань, вправ, тренінгів.

Основні завдання корекційної роботи з підлітками з порушеннями інтелектуальної сфери:

- Формування та розвиток емоційно-вольової сфери;
- Навчити певним кейсам, що до регулювання власними емоціями і агресивними проявами;
- Навчити конструктивним діям для ефективного подолання агресивних реакцій;
- Робота над самооцінкою;
- Навчити комунікативної взаємодії підлітків з батьками, вчителя, однолітками;
- Робота з батьками і вчителями, щодо включення їх корекційну роботу, для подолання агресивних чинників в поведінці.

При розробці корекційного блоку необхідно визначити мету і зміст корекційного втручання. Корекційна програма базується на отриманих експериментальним шляхом параметрів. Визначаємо основні етапи роботи, умови роботи, враховуємо рівень агресивних проявів, наявність супутніх проблем тощо.

Для підлітків з порушенням інтелектуальної сфери основними психологічними чинниками агресії можна виділити часту зміну настрою, імпульсивність, вороже ставлення до оточуючого світу, депресивні психози, роздратування, замкненість в собі. Все вище зазначене призводить до

некерованої агресивної поведінки та вербальної і невербальної агресії. Вони мають бажання довести всім і кожному свою перевагу через агресивні дії, максимально звернути увагу на себе. Важливо відмітити особливість яка виражається в асоціальних формах поведінки, а саме ворожого ставлення до дорослих, неприйняття їх авторитету, не керовану агресію по відношенню до однолітків. У підлітки з вадами інтелектуального розвитку спостерігається наявність невротичних симптомів, низький рівень концентрації уваги та працездатності. Таким чином, можемо стверджувати, що агресивна поведінка у даній категорії дітей прямо пропорційна до сформованої соціальної сфери та емоційно-вольового компоненту.

При визначенні основних корекційних завдань враховуємо вікові аспекти та результати дослідження. Необхідно створити комфортні умови для корекційної роботи. У підлітковому віці важливо розуміння своїх дій, вчинків, саморегуляції, що пов'язано з особливостями психологічного розвитку.

Наступний етап у корекційній роботі - це здійснити підбір психологічного інструментарію для проведення корекції. Важливо враховувати індивідуально-типологічні особливості підлітків та диференційований підхід до кожної дитини: їх ситуаційну тривожність, рівень агресивних проявів, самооцінку, мотивацію, міжособистісні взаємовідносини, емоційну нестабільність тощо.

В нашій системі корекційної роботи були застосовані наступні методи, прийоми, технології – спостереження, бесіда, ігрові вправи та прийоми, рухливі ігри, музикотерапія, артотерапія, метод кейсів, методи заохочення та покарання тощо.

На третьому етапі корекційної роботи проводиться власне психокорекційна робота по усуненню недоліків у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери щодо зменшенню і контролю агресивних поведінкових реакцій. Даний етап може проходити із застосуванням різних форм проведення: індивідуально, групова робота, з урахуванням індивідуальних потреб,

вікового аспекту, етіології, для зменшення впливу як зовнішніх та внутрішніх чинників агресії.

Ключову роль у корекційній роботі відводимо консультативній роботі з батьками, вчителями, які були залучені у групові види роботи.

Тривалість індивідуального корекційного заняття складала 20-30 хвилин; групового – 40-60 хвилин.

*Мета корекційної програми:* зниження рівня агресивних проявів, впровадження комунікаційної взаємодії з дорослими та однолітками.

*Завдання програми:*

1. Зниження рівня агресивних проявів поведінки.
2. Формування ефективної комунікаційної взаємодії.
3. Формування та розвиток навичок самоконтролю та саморегуляції поведінки.
4. Застосування методу кейсів для активного залучення підлітків в міжособистісну взаємодію.

*Методи та форми роботи:* спостереження, бесіда, ігрові вправи та прийоми, рухливі ігри, музикотерапія, артотерапія, метод кейсів, методи заохочення та покарання, обговорення результатів.

*Форма роботи:* індивідуальна, групова.

*Цільова група:* підлітки з порушенням інтелектуальної сфери. Кількість учасників в групі до 5 осіб. Активно залучали вчителів та батьків.

*Кількість занять та годин:* 10 групових занять від 40 до 45 хвилин. Заняття проводилися тричі на тиждень. Тривалість індивідуального корекційного заняття складала 20-30 хвилин;

*Очікувані результати:* сформувані нові поведінкові реакції, що сприяють зниженню рівня агресивних проявів; ефективна робота щодо рівня міжособистісної взаємодії підлітків.

*Структура корекційної програми:* обрали тренінгову форму роботи, оскільки тренінг не тільки має практичну складову, алей навчальну, що дає можливість підліткам отримати досвід продуктивної і конструктивної



взаємодії, набути навички практичних вмінь щодо формування міжособистісних стосунків. Участь у тренінгових заняттях, а також спільне виконання вправ та завдань підсилює суб'єктність підлітків з порушенням інтелектуальної сфери у груповому процесі [34].

Запропонована корекційна програма [34] складається з 10 занять, кожне з яких налічує 5 основних вправ (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Тренінгові заняття зі зниження рівні агресивності та налагодження системи міжособистісної комунікації

№.	Зміст заняття	Мета	Методики	Час
1.	«Мої очікування»	Створення позитивної мотивації і зацікавленості учасників у заняттях; розвиток навичок емоційної саморегуляції; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та відчуттів.	1. Вступ 2. Вправа «Привітання в колі». 3. Очікування учасників тренінгу. 4. Вправа «Лід і полум'я». 5. Ритуал прощання. Вправа «Мікрофон».	5 хв. 5 хв. 10 хв. 15 хв. 10 хв.
2.	«Емоційний вакуум»»	Розвиток навичок емоційної саморегуляції; зняття напруги; розвиток навичок самоконтролю власних емоцій та їхнього вираження у прийнятній формі; розвиток навичок розслаблення та звільнення від негативних емоцій	1. Ритуал привітання. Вправа «Музичні інструменти». 2. Вправа «Вільне малювання». 3. Вправа «Щит і меч». 4. Вправа «Ха - дихання». 5. Прощання. Вправа «Клубок».	5 хв. 15 хв. 5 хв. 10 хв. 5 хв.

## Продовження таблиці 3.1

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

## Продовження таблиці 3.1

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

Наступний заключний етап корекційно роботи – оцінювальний. Основна його роль моніторинг за якістю розробленою і проведеною корекційною роботою, для її корегування при потребі.

Профілактична робота – заключний блок системи корекційної роботи, в своїй структурі передбачає наявність певних психологічних заходів, що спрямовані на подолання агресивної поведінки у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери, та методи їх саморегуляції, створення комфортного навколишнього середовища, розвиток особистісних ресурсів тощо. При проведенні профілактичної роботи обов'язково враховували віковий аспект та рівень і типи агресивної поведінки.

Отже, запропонована система корекційної роботи та профілактики агресивної поведінки підлітків з порушенням інтелектуальної сфери охопила всі складові психокорекційної роботи. Важливо, що вона впливає не тільки емоційно-вольову сферу, але й на пізнавальну та міжособистісні стосунки між дорослими та однолітками.

## ВИСНОВКИ

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

1. Вивчення проблеми агресивної поведінки та її чинників показало щодо існування різноманітних наукових підходів та концепцій у дослідженнях цього психологічного феномену на тлі порушення інтелектуальної сфери у підлітків.

2. В наукових джерелах розумова відсталість розглядається, як результат органічного ураження головного мозку, що призводить до порушення когнітивної сфери: пам'яті, уваги, мислення, уяви, сприйняття, мовлення. Що в свою чергу відображається на розвитку емоційно-вольової сфери, міжособистісних стосунках, як наслідок, ускладнюється соціальна адаптація особистості.

3. У підлітків з порушенням інтелектуальної сфери не формуються адекватні поведінкові реакції у зв'язку з нерозвиненістю процесу саморегуляції, що спричиняє виникнення небезпечних та конфліктних поведінкових реакцій.

4. Ризики виникнення проблем із процесом соціальної адаптації у розумово відсталих підлітків посилюються через складнощі, що виникають внаслідок низького рівня здібностей до комунікативної взаємодії. Такі проблеми можуть виникати внаслідок порушень мовленнєвої діяльності у підлітків з вадами інтелекту.

5. В психічному розвитку розумово відсталих підлітків виникає досить багато труднощів з формуванням емоційно-вольової сфери, комунікативної взаємодії, проте вони не є патологічними, а за правильно організованої освітньої, виховної та корекційної роботи можуть бути суттєво покращені.

6. Психологічне дослідження було направлене на визначення рівня агресивності у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери, а також особливостей їх комунікаційної взаємодії з навколишніми. В процесі

психологічної діагностики вивчалися чинники агресивних поведінкових проявів у підлітків.

7. Результати комплексної діагностики у підлітків з порушенням інтелектуальної сфери дозволило виявити фізичну та вербальну агресію, що перевищує допустиму норму. Підвищений рівень було встановлено за показниками негативізму та дратівливості. Також встановлено, що прояви агресії саморегуляції агресивної поведінки визначаються акцентуаціями особистості. Отримали результати, що свідчать про низький рівень емоційної обізнаності, емпатії та управління власними емоційними станами.

8. За результатами діагностики встановлено, що прояви агресивної поведінки визначаються акцентуаціями особистості, виявлено вербальну і невербальну агресію, спостерігається високий рівень негативізму та дратівливості, низький рівень емпатії та управління власними емоціями.

9. На покращення соціального розвитку підлітків з порушенням інтелектуальної сфери була розроблена корекційна програма, для профілактики виникнення агресивної поведінки, направлена на формування саморегуляції в агресивних проявах, та набуття практичного досвіду з комунікаційної взаємодії між однолітками, дорослими тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксьонова О. П. Педагогічні умови корекції соматичного здоров'я учнів початкових класів з легкою розумовою відсталістю на уроках фізичної культури / О. П. Аксьонова, Ю. В. Півненко // «Young Scientist». - February, 2017. - № 2 (42). - С. 449-452.
2. Белопольская И. Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии: Практикум по патопсихологии / И. Л. Белопольская; под ред. : Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского. - Москва : Изд-во МГУ, 1987. - С. 167-178.
3. Бистров А. Є. Індивідуально-психологічні фактори віктимізації поведінки розумово відсталих підлітків / А. Є. Бистров // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. - 2014. - Вип. 26. - С. 286-290.
4. Бистров А. Є. Особливості віктимної поведінки розумово відсталих підлітків : дис. ... канд психол. наук : 19.00.08 - спеціальна психологія / Бистров Антон Євгенович. - Київ, 2019. - 227 с.
5. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого- педагогічна проблема / О. В. Боряк // Пед. науки: теорія, історія, інновац. технології. - 2015. - № 6. - С. 74-85.
6. Бугера Ю. Ю. Особливості уваги розумово відсталих молодших школярів / Ю. Ю. Бугера // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - 2016. - Вип. 27. - С. 33-41.
7. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей /Л. С. Выготский // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. 2-е изд. / Под. ред. Астапова В. М., Микадзе Ю. В. - СПб. : Питер, 2008. - С. 104-121.
8. Выдрина Е. А. Этнофункциональный аспект психопрофилактики легкой степени умственной отсталости у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Выдрина. - Москва, 2007. - 19 с.
9. Гончарук Н. М. Особливості міжособистісних взаємостосунків та

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

10. Зиглер Е, Ходапп Р. М. Розуміння розумової відсталості / Пер. з англ. Н. М. Вельбовець. - К. : Сфера, 2001. - 360 с.

11. Інклюзивне навчання : Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>. - Назва з екрану.

12. Кирилюк Л. А. Характеристика розвитку сенсорно-перцептивної сфери у дошкільників з розумовою відсталістю / Л. А. Кирилюк // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - 2012. - Вип. 21(2). - С. 112-117.

13. Коробейников И. А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. - коррекционная психология / Коробейников Игорь Александрович. - Москва, 1997. - 324 с.

14. Кочерга О. В. Розвиток міжособистісних стосунків в класному колективі як умова успішної соціалізації підлітків: практичний посібник / О. В. Кочерга, Н. А. Ткач, Л. А. Трачук. - Лозова, 2011. - 101 с.

15. Лобанова А. С., Робота з підлітками-девіантами: соціологічний психологічний аспекти: підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. С. Лобанова, Л. В. Калашнікова. - К. : Вид-во «Каравела», 2017. - 466 с.

16. Мартинюк І. А. Патопсихологія: навчальний посібник./І. А. Мартинюк. - К. : Центр навчальної літератури, 2008. - 208 с.

17. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4380>. - Назва з екрану.

18. Мельниченко В. Є. Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. - спеціальна психологія / Мельниченко Валерія Євгенівна. -



Київ, 2016. - 21 с.

19. Николаенко Я. Н. Агрессивное поведение подростков с нарушениями интеллекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. - коррекционная психология / Николаенко Яна Николаевна. - Санкт- Петербург, 2009. - 27 с.
20. Николаенко Я. Н. Отклоняющееся поведение подростков с легкой степенью умственной отсталости [Электронный ресурс] / Я. Н. Николаенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009 / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otklonyayuscheesya-povedenie-podrostkov-s-legkoj-stepenyu-umstvennoy-otstalosti>. - Назва з екрану
21. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. - Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 222 с.
22. Про освіту : Закон України від 16 липня 2019 р. № 38-39 [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради. - Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. - Назва з екрану.
23. Проскурняк І. О. Соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями: комунікативно-мовленнєвий аспект / О. І. Проскурняк // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2015. - Вип. 30. - С. 291-296.
24. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / Рубинштейн Сусанна Яковлевна. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Просвещение, 1986. - 196 с.
25. Руденко Л. М. Генезис агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та її вплив на процеси життєдіяльності : Актуальні питання корекційної освіти / Л. М. Руденко. - 2012. - Вип. 3. - С. 362-372.
26. Руденко Л. М. Типи агресивної поведінки дітей із розумовою відсталістю [Електронний ресурс] / Л. М. Руденко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2015. - № 1 (45). - С. 66-77. - Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2015\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_10). - Назва з екрану.

27. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини : Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. - Київ : Знання, 2008. - 359 с.
28. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. - К. : Радянська школа, 1980. - 144 с.
29. Супрун М. О. Сучасний стан проблеми підліткової девіації у соціально-педагогічному контексті / М. О. Супрун, Д. М. Супрун // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2015. - Вип. 29. - С. 244-249.
30. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте : монография / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская. - СПб. : Речь, 2009. - 128 с.
31. Block A. W. Strengthening social work approaches through advancing knowledge of early childhood intervention / A. W. Block, S. R. Block // Child and Adolescent Social Work Journal. - 2002. - Vol. 19. - № 3. - P. 126-136.
32. Harter S. Effectiveness of adult and peer reinforcement on the performance of institutionalized and noninstitutionalized retardates / S. Harter, E. Zigler // Journal of Abnormal Psychology. - 1968. - №73. - P. 144-149.
33. Rudestam K. E. Experiential Groups in Theory and Practice Monterey, Calif.: Brooks/Cole, - 1982; Москва : Прогресс, - 1990. - СПб.: Питер Ком. - 1998 Терминологическая правка В. Данченко К. : PSYLIB, 2004. - 286 с.
34. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3513?show=full>  
[електронний ресурс]