

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогіки, психології й освітнього менеджменту
імені проф. Є. Петухова

ДІАГНОСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ
З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: студентка IV- курсу

451- групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної програми

Спеціальна освіта

Компанієць Валерія Віталіївна

Керівник: к. п. н, доц. Александрова Г.М.

Рецензент: к. м. н, доцент Коньков А.М.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи вивчення міжособистісних стосунків підлітків з вадами інтелекту в психолого-педагогічних дослідженнях.....	3
1.1. Поняття «міжособистісних стосунків» в психолого-педагогічних дослідженнях	6
1.2. Особливості формування особистості підлітків з порушенням розумового розвитку.....	14
1.3. Особливості формування міжособистісних стосунків в шкільному колективі дітей з вадами інтелектуального розвитку.....	19
РОЗДІЛ 2. Діагностика міжособистісних стосунків підлітків з вадами інтелекту	24
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження	24
2.2. Результати дослідження міжособистісних стосунків підлітків з інтелектуальними вадами	27
РОЗДІЛ 3. Організація та зміст засобів корекції міжособистісних стосунків підлітків з порушенням інтелектом	36
3.1. Організація корекційно-розвивальної роботи міжособистісних стосунків підлітків з порушенням інтелектом в спеціальній школі.....	37
3.2. Зміст корекційно-розвивальної роботи міжособистісних стосунків підлітків з порушенням інтелектом.....	38
ВИСНОВКИ	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	47
ДОДАТКИ	
Додаток А. Методика «Q – сортування» В. Стефансона.....	53
Додаток Б. Формули розрахунків за методикою «Соціометрія»	57

ВСТУП

Актуальність теми. Однією з головних соціальних потреб людини є спілкування, безпосередній контакт з іншою особистістю. Особливо виражена ця потреба в підлітковому віці в момент перебудови організму, в період психоемоційних змін. Криза підліткового віку протікає важко не тільки для дитини але й для оточуючих його дорослих. Підлітковий вік характеризується відмовою від раніше засвоєних правил поведінки і набуттям нових рис характеру і соціальних норм. Дитина починає усвідомлювати свою приналежність до світу дорослих, межі суспільства для неї розширюються, з'являється усвідомлення себе і свого «Я», починається само актуалізація.

Входячи у підлітковий вік, потреба в спілкуванні і соціалізації у дітей збільшується, однак у підлітків з інтелектуальною недостатністю цей процес проходить складно. Внаслідок органічних уражень головного мозку підліток з порушеним інтелектом неспроможний самостійно будувати сферу соціальних стосунків, оволодіти навичками міжособистісної взаємодії, що в свою чергу негативно впливає на психологічний стан дитини.

Міжособистісні стосунки підлітків формуються в різних групах: родина, школа, друзі. Якщо цінності цих груп не суперечать одна одній, то формування особистості проходить в одноманітних соціальних умовах. Протиріччя цих цінностей призводять до морального вибору підлітка, який супроводжується міжособистісними та внутрішньо особистісними конфліктами. В дітей з порушеним інтелектом спостерігаються протиріччя серед своїх однолітків. Вони схильні до самотності, відчуженості, що призводить в свою чергу до труднощів соціальної адаптації.

В соціально-психологічних дослідженнях науковцями Б.Г.Ананьєвим, Л.І.Божовичем, В.В. Знаковим, Д.Б. Ельконіним, О.О.Леонтьєвим приділяється велика увага міжособистісним стосункам.

Дослідження спеціальної психології та корекційної психопедагогіки (Б.І.Пінський, В.І. Бондар, В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, Ю.О. Бистрова, О.П.Хохліна, Н.О. Макарчук) показали, що порушення пізнавальної діяльності, яке спостерігається у підлітків з інтелектуальною недостатністю, призводить до суттєвих недоліків сприйняття і розуміння особистості оточуючих людей, заважає становленню причино-наслідкової залежності в стосунках з людьми, впливають на формування само сприйняття та самооцінки підлітків з порушеним інтелектом. В дослідженнях А.Д. Виноградової, Н.В. Коломенського, М.П. Матвєєвої, О.О. Бабяк розкриваються особливості міжособистісних стосунків, які формуються в колективі учнів з порушеним інтелектом, зазначається важлива роль сім'ї в розвитку особистості підлітка порушеним інтелектом, відмічається вплив формування батьківських відносин на міжособистісні стосунки в колективі підлітків з порушеним інтелектом.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю вивчення особливостей діагностики міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом.

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

Мета дослідження – проаналізувати особливості міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом; обґрунтувати та апробувати зміст діагностичних методик з дослідження міжособистісних стосунків підлітків з вадами інтелекту.

Для реалізації поставленої мети було поставлено наступні завдання:

1) проаналізувати за літературними джерелами особливості міжособистісних стосунків в дітей з порушеним інтелектом;

2) підібрати методи діагностики міжособистісної взаємодії підлітків з порушеним інтелектом;

3) дослідити стан сформованості міжособистісних стосунків у підлітків з вадами інтелекту.

Об'єкт дослідження – міжособистісні стосунки підлітків з порушеним інтелектом.

Предмет дослідження – діагностика порушень міжособистісної взаємодії підлітків з порушеним інтелектом.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні *методи дослідження*: аналіз і узагальнення теоретичних положень за літературними джерелами, спостереження, тестування, констатуючий педагогічний експеримент.

Наукова новизна одержаних результатів. В кваліфікаційній роботі отримали подальший розвиток уявлення про особливості міжособистісної взаємодії підлітків з порушеним інтелектом.

Практичне значення: Здійснено підбір та апробацію методів, спрямованих на діагностику міжособистісної взаємодії підлітків з порушеним інтелектом. Результати дослідження можуть використовуватися у спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах освіти при організації та проведенні корекційно-розвивальної роботи з підлітками з порушеним інтелектом.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота викладена на 57 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (50 назв) та додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЧЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1.1. Поняття «міжособистісних стосунків» в психолого-педагогічних дослідженнях

Розглядаючи питання міжособистісних відносин, необхідно вивчити взаємодію людини з навколишнім світом. У психології під взаємодією розуміють процес безпосереднього впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжують взаємну обумовленість і зв'язок. В психологічній літературі виділяють групову і міжособистісну взаємодію. Групова взаємодія окреслює процес прямого чи опосередкованого впливу багатьох об'єктів (суб'єктів) один на одного [23]. Її можна розглядати між частинами групи та між цілими групами. Міжособистісну взаємодію можна трактувати у двох аспектах:

- це випадковий чи навмисний, приватний чи публічний, тривалий чи короткочасний контакт двох або більше людей, який приводить до взаємної зміни поведінки, діяльності, установок;

- це система взаємо обумовлених індивідуальних дій пов'язаних циклічною причинною залежністю, коли поведінка кожного з учасників виступає стимулом і реакцією на поведінку інших [30].

На всіх рівнях міжособистісної взаємодії дуже важливими є міжособистісні стосунки. Міжособистісні стосунки - суб'єктивно пережиті взаємозв'язки людей, які у характері й засобах взаємного впливу, впливають один на одного у процесі спільної діяльності і спілкування [2, 23].

Міжособистісні стосунки розглядають як складну і динамічну структуру, яку вчать будувати з ранніх років. Уміння створювати міжособистісні стосунки визначається рівнем виховання, отриманим людиною у дошкільній установі, школі або трудовому колективі. Вони визначають коло наших друзів, знайомих - і інших людей з якими ми будемо міжособистісні стосунки. У дослідженнях А.Ф. Лазурского розглядається концепція відносин особистості, як сукупність теоретичних уявлень, за якими психологічне ядро особистості є індивідуально ціннісною системою. В.М. Мясіщев зазначає, що систему відносин визначає характер переживань особистості, особливості сприйняття дійсності, характер поведінкових реакцій на зовнішні впливи. Позитивний і негативний досвід міжособистісних відносин формує систему внутрішніх відносин особистості [30, 35].

Природа міжособистісних стосунків може бути правильно зрозуміла, якщо їх ставити поряд з громадськими відносинами, тому можна побачити у яких особливий ряд відносин, що виникає всередині кожного виду суспільних відносин. Існування міжособистісних відносин усередині різноманітних форм громадських відносин є хіба що реалізація безособових взаємин у діях конкретних особистостей, в актах їх спілкування, і взаємодії.

Природа міжособистісних відносин істотно відрізняється від природи громадських відносин: їхня найважливіша специфічна риса - емоційна основа.

Емоційна основа міжособистісних відносин означає, що вони з'являються і складаються з урахуванням певних почуттів, які з'явилися в людей стосовно один до одного. У вітчизняної школі психології розрізняють три види, чи рівня емоційних проявів особистості: афекти, емоції і почуття.

Відчуття як аналітична одиниця визначення міжособистісних відносин розглядалося багатьма психологами [44, 49]. Почуття,

визначаючи особливості сприйняття й інтерпретації подій регулюють поведінку особистості. Почуття детермінують міжособистісні стосунки у різних соціальних ситуаціях.

Не все міжособистісні стосунки супроводжуються почуттями. Відсутність почуттів, так званий без емоційний стан, це теж характеристика контексту відносин. Г.Б. Добрович виділяв байдужість як властивість емоційної сфери людини, що у ситуації взаємодії, у ставленні до іншої людини сприймається як несприятливий чинник, якщо взаємодія тривала.

Стосовно однієї й тієї самої людини особистість може відчувати одні почуття на усвідомлюваному рівні, і зовсім інші на неусвідомлюваному. Якщо почуття вступають у протиріччя з громадськими нормами, то людина часто вже не усвідомлює їх.

Проблема деяких людей у тому, що вони зовсім не розуміють, які саме почуття відчують у тій чи іншій ситуації. Отже, почуття є унікальною основою ставлення людини до себе й навколишнього світу. Саме почуття визначають міжособистісні стосунки у соціальній групі.

Міжособистісне ставлення визначається соціальними позиціями індивідів, здатністю до соціально-психологічної рефлексії [3, 15]. Міжособистісне ставлення зумовлено кількома механізмами взаємовпливу:

1) Переконавання - це процес логічного обґрунтування будь-якого судження. Переконавання передбачає таку зміну свідомості співрозмовника чи аудиторії, яка створює готовність захищати цю думку і продовжує діяти відповідно до неї.

2) Психічне зараження - здійснюється через сприйняття психічних станів, настроїв, переживань . Діти особливо легко піддаються зараженню, бо ще не мають твердих життєвих переконань, життєвого досвіду.

3) Наслідування - спрямоване відтворення дитиною зовнішніх рис поведінки або внутрішньої логіки психічного життя іншої значимої людини.

4) Навіювання будується на довірі до особистості, яка говорить і породжує готовність діяти у відповідність до присвоєних установок. Діти також чутливі до навіювання, оскільки вчителі і батьки є для них авторитетом [3, 15].

У більшості випадків міжособистісні стосунки людей, майже завжди виявляються поєднаними у діяльність і розглядаються як спілкування. Без спілкування людей один з одним не може бути колективної праці, навчання, мистецтва, гри. Важливою складовою міжособистісних відносин є й міжособистісна перцепція чи міжособистісне сприйняття, що визначається як розуміння й оцінка людини людиною. Важлива особливість – це сприйняття не лише якостей людини, а й сприйняття його у відносинах з іншими людьми. Вивченню міжособистісної перцепції більше уваги приділяється в соціології, яка виділяє такі механізми:

- ідентифікація – розуміння й інтерпретація іншої людини шляхом ототожнення себе з нею;
- рефлексія соціально-психологічна – розуміння іншої людини шляхом роздуми для неї;
- емпатія – розуміння іншої людини шляхом емоційного відчуття у його переживання;
- стереотипізація – сприйняття і - оцінка іншого шляхом поширення його характеристик в будь-якій соціальній групі [1, 6].

Різні дослідники виділяють для класифікації відносин дуже багато параметрів, що створює певні труднощі. Нерідко одні й самі відносини позначаються різними термінами, що зумовлює псевдо різницю в класифікаціях їх видів.

Як наслідок — велика різноманітність міжособистісних відносин, потребує відповідних критеріїв їх класифікацій.

М. М'ясищев виділяє у відносинах симпатії та перспективи антипатії як прояви більш інтегральних відносин дружби і ворожнечі. Я. Гозман виділяє відносини симпатії та перспективи любові, включаючи повагу як компонента до структури відносини симпатії. Іншими науковцями емпірично виділено три біполярні шкали відносин: симпатія — антипатія, повагу — неповага, близькість — віддаленість [3, 15].

М. М. Обозов пропонує таку класифікацію міжособистісних взаємовідносин: відносини знайомства, приятельські, товариські, дружні, любовні, подружні, споріднені й деструктивні. Ця класифікація полягає в кількох критеріях: глибині відносини, вибірковості у виборі партнерів, функції відносин. Головним критерієм, на його думку, є міра, глибина залучення особистості відносини, а додаткові критерії - це дистанція між партнерами, тривалість і частота контактів [24, 30, 35].

У. Шутя позначає три вимір міжособистісних відносин - приєднання (чи включеність), контроль і відкритість. Кожному виміру відповідає свій тип відносин. Ці відносини формуються на певних етапах вікового розвитку людини. Так, відносини приєднання домінують на першій стадії життя людини і є необхідністю його виживання. Відносини контролю формуються у віці приблизно від двох до чотирьох років. Вони концентруються навколо розподілу влади й відповідальності держави і забезпечують соціалізацію дитини. Відносини відкритості формуються від чотирьох до старшого віку.

Приєднання має відношення до об'єднання людей - приналежності, відданості, спільного життя. Приєднання не вимагає цих сильних емоційних зв'язків як відкритість. Поведінка людини у цьому виді відносин залежить від того, наскільки значимим почувається у них людина.

Ступінь контролю у відносинах залежить від того, наскільки компетентною і адекватною почувається людина.

Отже, включеність чи приєднання впливає на тривалість відносин. Ці види відносин актуалізуються в людини щоразу, коли вона входить в ту чи іншу групу або соціальну організацію.

I. Ялом з урахуванням аналізу робіт А. Маслоу і Еге. Фромма виділяє автентичні, справжні чи зрілі, дефіцитарні, чи патологічні міжособистісні стосунки. Розмаїття у взаєминах зумовлено різною орієнтацією індивідів - орієнтацією до зростання чи заповнення дефіциту. У дефіцитарних відносинах головний мотив - захист від самоти. Такі стосунки затримують особистісне зростання, оскільки партнери по-справжньому не знають одне одного.

Ступінь зрілості впливає на багато інших параметрів відносин - на ступінь визначеності, глибини, стійкості, усвідомленості, етичності. Характерні риси зрілих відносин — взаємність, активність, повагу до іншого.

Ще одна класифікація відносин - це типологія стилів міжособистісних відносин Т. Лірі. У типології Т. Лірі виділяються дві підгрупи - підгрупа агресивно-домінуючих і підгрупа дружельно-підлеглих стилів. Перша підгрупа об'єднує провідні стилі міжособистісних відносин, друга – відомі [9, 40].

Типологія стилів міжособистісних відносин Т. Лірі полягає в двох взаємозалежних параметрах: домінування — підпорядкування і доброзичливість - ворожість. Природно, дана класифікація неспроможна вмістити усе різноманіття взаємин.

Імперативне спілкування це авторитарна, директивна форма на партнера з досягнення контролю над його поведінкою, з примусом його до певних дій.

Можна назвати групу соціальних видів діяльності, у яких використання імперативного виду спілкування виправдано і з цільовою,

і з етичною точкою зору. До них належать військові статутні відносини, відносини "начальник - підлеглий", у непростих і екстремальних умовах.

Маніпуляція це поширена форма міжособистісного спілкування, передбачає вплив на партнера з досягнення своїх прихованих намірів.

Що стосується маніпуляції теж можна сказати, що є галузі людської взаємодії, де такий тип є цілком доречним або практично неприпустимим. Сферою "дозволеної маніпуляції" безсумнівно є бізнес, і ділові взаємини. Символом подібного типу відносин давно стала концепція спілкування Д. Карнегі та її численних послідовників.

Порівняння імперативного і маніпулятивного видів спілкування дає змогу виявити їх глибоку внутрішню схожість.

Головним компонентом міжособистісних стосунків є комунікативна сторона спілкування, яка полягає у обміні інформацією між партнерами зі спілкування, передачі і прийомі знань, ідей, думок і механізм почуттів. Інтерактивна сторона спілкування (від слова "інтерація" взаємодія) залежить від обміну діями між спілкуючими сторонами, тобто організація міжособистісної взаємодії. Нарешті, перцептивна сторона спілкування є процесом виховання і пізнання людьми одне одного з наступним встановленням певних міжособистісних відносин [26, 29,]. Природа міжособистісних взаємин досить складна. Вона виявляється як суто індивідуальні якості особистості – її емоційні і вольові властивості, інтелектуальні можливості, і засвоєні особистістю норми суспільства. Саме активність особистості, її дії є найважливішою ланкою у системі міжособистісних відносин.

Формування свідомого ставлення до об'єкту пізнання і дії пов'язано із розвитком усіх сторін психіки. Усвідомлення своїх стосунків до оточення породжує відповідні відчуття провини і емоції, які у своє чергу, стимулюють діяльність й впливають на розвиток спрямованості особистості. Особливого впливу на особистість дають відносини, які допомагають освоїти взаємозв'язок в соціумі, ознайомитися з іншими

спільностями. Ці відносини можна трактувати на різних рівнях: рівень соціальних спільностей формує класові, національні, групові стосунки. Вони допомагають людині усвідомити себе соціальної одиницею суспільства. Рівень груп людей зайнятих тією чи іншою діяльністю допомагає вибудувати виробничі відносини, навчальнітощо. Рівень взаємозв'язків для людей в групах можна розглядати, як людини усвідомлює своє місце у групі, отримати адекватну оцінку своєї поведінки. Рівень внутрішніх особистісних відносин ініціює емоційно-вольові установки людини стосовно себе, тобто самосвідомість і самооцінку [20, 30, 35].

Міжособистісні стосунки – це складна й динамічна структура, яку ми вчимося будувати і з ранніх років, через це можна сказати, що на вміння створювати міжособистісні стосунки впливає виховання, отримане нами Також наше виховання визначає коло наших міжособистісних взаємин чи, кола обертання у суспільстві: наших друзів, наших знайомих і інших людей з якими ми будемо міжособистісні стосунки.

Значення міжособистісних відносин, їх "якості" та змісту зберігається на всіх етапах життєвого шляху особистості, оскільки є необхідною умовою, атрибутом існування з першого до останнього днів життя. У віці, коли людина стає повноправним і свідомим господарем свого життєвого шляху, вона сама більшою або меншою мірою здатна вибирати людей, які складають її безпосереднє оточення.

Невипадково, що задоволеністю міжособистісними відносинами і задоволеність своєю позицією у відносинах – є найважливішими критерієм соціальної адаптації. Тісні зв'язки з друзями, рідними сприяє поліпшенню як психологічного так і фізичного здоров'я.

Настільки висока значимість міжособистісних стосунків для кожної конкретної людини виходить з того, що і сприятливі відносини з іншими

людьми виступають необхідним засобом задоволення найважливіших, фундаментальних потреб особистості: потребі у само ідентичності.

1.2. Особливості формування особистості підлітків з порушенням розумового розвитку

Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів накладає своєрідний відбиток на структуру особистості при порушенні розумового розвитку. Необхідно відзначити, що основні компоненти структури особистості підлітків з порушеним інтелектом ті самі, що й у їх нормальних однолітків.

Спрямованість особистості з порушеним інтелектом включає систему мотивів, потреб та інтересів, але з деякими особливостями. Для розумово відсталих характерні низький рівень усвідомленості мотивів, швидка змінюваність, нестійкість провідних мотивів, що пояснюється сильною залежністю мотиву від ситуації, ускладненість процесу опосередкування мотивів, пов'язана з невмінням поставити і усвідомити мету, порушення утворення змісту мотивів [13, 25].

Мотиви особистості з вадами інтелекту бідні за змістом. Особливо складно відбувається формування соціальних мотивів, на утворення яких потрібен високий рівень узагальнення. Недорозвинення мотиваційної сфери викликає труднощі в формуванні потреб і інтересів. Це проявляється в тому, що у розумово відсталих недорозвинена допитливість, немає потреби в отриманні нових знань, слабо виражені спонукання до різних видів діяльності.

Разом з тим у них залишаються збереженими адекватні біологічні потреби (їжа, сон і т.д.). З роками спонукальна сила останніх зростає. Духовні потреби розвиваються у даної категорії дітей уповільнено. Всі соціальні вимоги, які суспільство висуває до дитини, відомі учням спеціальної школи від вчителя та вихователів, але вони ще не

перетворилися в його власні потреби та інтереси. Тому вони і виконуються без напруги і вольових зусиль.

Мотиви навчальних, трудових та інших дій, які задають учням вчителі, дитина знає і розуміє, але вони не перетворилися на його власні дієві мотиви, які мають впливати з потреб та їх усвідомлення. Така дисгармонійність в утворенні потреб зумовлює і неповноцінний розвиток певних особистісних якостей дитини [7, 27].

Розвиток інтересів і потреб взаємопов'язані. Виходячи з цього слід зазначити, що у розумово відсталих із запізненням і з великою складністю формуються духовні інтереси. Всім групам учнів спеціальної школи властивий елементарний прояв інтересу, тобто його нестійкість, ситуативність і втрата у зв'язку із зникненням ситуації, що його викликала.

В учнів старших класів спеціальної школи має свої особливості й така структурна одиниця особистості, як система саморегуляції. Ця система повинна забезпечувати можливість здійснення самоконтролю, в процесі виконання розумової і практичної діяльності. Вища саморегуляція здійснюється спеціальною системою, позначеною як «Я». Ця система є частиною утворення самосвідомості.

В залежності від рівня виховання і способу життя визначається якість «Я», його можливості в саморегуляції власних сил і засобів. Властива учням даної категорії слабкість регулюючої функції мислення обумовлює їх некритичність по відношенню як до своїх, так і до чужих вчинків і дій. Низький рівень самосвідомості в багатьох випадках призводить до того, що вони починають усвідомлювати свої дії лише після їх виконання, тобто спостерігається невміння передбачити результатів своїх дій. Це, в свою чергу, призводить до помилкових дій і невміння планувати майбутню діяльність. Діти з порушеним інтелектом не можуть критично оцінити свої можливості, схильності, результати своєї праці [32].

В результаті низького рівня самосвідомості виникає невміння адекватно оцінювати результати роботи, аналізувати власну діяльність. Все це призводить до своєрідності процесу формування самооцінки в учнів спеціальних шкіл. Самооцінка підлітків з порушеним інтелектом безперервно піддається різким і контрастним впливам. Це обумовлено протиріччями між оцінкою здібностей школяра оточуючими та його самооцінкою, а також розбіжностям у цих підлітків між рівнями досягнень і домагань [10, 36].

Однією з важливих характеристик особистості є характер. Внаслідок слабкості діяльності кори головного мозку, недорозвиненням емоційно-вольової сфери, інтересів, переконань характер осіб з порушеним інтелектом так само, як і інші структурні компоненти особистості, відрізняється своєрідністю. С.Я.Рубинштейн вказує на те, що ураження головного мозку не створює ніякого складу характеру, але створює певні особливості динаміки нервових процесів і є само по собі одним з важливих умов життя, до якого треба якось пристосовуватися.

Характер проявляється і формується в системі відносин особистості. Людина не тільки пізнає навколишній світ, а й є його частиною. Особистість людини знаходиться в сфері впливу різних відносин: до близьких людей, до однолітків, до самого собі, до своєї діяльності [11, 41].

Виноградова А.Д. виділяє певні особливості, які властиві системі відносин підлітків з порушеним інтелектом:

1. У порівнянні з нормою низький рівень активності відносин.
2. Ускладненість процесу формування відносин через недорозвинення пізнавальної діяльності та емоційно - вольової сфери.
3. Низький рівень мотивації відносин.
4. Недостатньо усвідомлений характер відносин та їх регулювання
5. Порушення вибірковості відносин [12].

Незрілість особистості розумово підлітка з порушеним інтелектом, обумовлена, перш за все специфікою розвитку його потреб й інтелекту та проявляється в ряді особливостей її емоційної сфери.

Рубінштейн С.Я. виділяє наступні особливості особистості підлітків з вадами інтелекту:

- почуття розумово відсталих довгий час недостатньо диференційовані. Їх переживання примітивні: вони відчують тільки задоволення або незадоволення, а диференційованих тонких відтінків переживань майже немає (діапазон переживань невеликий);

- почуття дітей зазначеної категорії часто бувають неадекватні, непропорційні до впливу зовнішнього світу за своєю динамікою. В одних спостерігається надмірна легкість і поверховість переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в інших (такі зустрічаються набагато частіше) спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають за незначних приводів;

- на оціночні судження у підлітків з розумовим недорозвиненням впливають егоцентричні емоції. Найбільш високо вони оцінюють тих, хто ближче до них. Так вони оцінюють не тільки людей, а й події навколишнього життя;

- розумово відсталим властива слабкість інтелектуальної регуляції почуттів. Вона проявляється в тому, що вони ні чим не коригують своїх почуттів згідно конкретної ситуації. Вони не можуть знайти задоволення своєї потреби в іншій діяльності, яка може замінити те, що було задумано раніше [20, 27].

Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить також до того, що в учнів спеціальних шкіл важко формуються вищі духовні почуття: совість, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості і т.д. Формування вищих почуттів передбачає злиття почуттів і думок. Слабкість думки гальмує формування цих вищих почуттів. Всі вище

вивчені особливості особистісної, емоційної сфери підлітків з порушеним інтелектом негативно впливають на їх міжособистісні відносини.

Положення Л.С. Виготського про наявність загальних закономірностей розвитку дитини з нормативним розвитком та з порушеним інтелектом дає підставу вважати, що формування відносин школяра з порушеним інтелектом з оточуючими людьми обумовлено тими ж факторами, які впливають на дитину з нормативним розвитком. Про це свідчить те, що учні спеціальної школи з асоціальною поведінкою мають низький статус у класі та займають ізольоване становище [10, 11].

Все ж таки міжособистісні відносини старшокласників спеціальних шкіл характеризуються особливостями, які обумовлені зниженою самооцінкою, сформованим типом емоційних відносин, негативним життєвим досвідом в сім'ї, низьким рівнем самосвідомості, примітивністю мотивації, безініціативністю в спілкуванні.

В дослідженнях міжособистісних відносин Чубарова П.О., серед підлітків спеціальних шкіл 13-14 років, виявлено наступні особливості: у більшості підлітків немає в стосунках належної емоційної захищеності, яка так необхідна для сприятливого розвитку особистості. Взаємовідносини школярів нестійкі, хаотичні, значна кількість підлітків знаходиться в повній ізоляції [34].

Виноградова А.Д. зазначає, що в колективі учнів спеціальної школи дуже складно виявити неофіційного лідера. Зазвичай лідери виділяються за випадковою ознакою, при цьому вони можуть володіти негативними особистісними якостями і негативно впливати на своїх товаришів по класу. Разом з тим ознакою лідерства можуть бути і позитивні якості. Примітивність інтересів, недорозвинення мови, бідність уявлень, поверховість сприймання навколишнього світу – всі ці фактори ускладнюють контакти школярів спеціальних шкіл з

однолітками та дорослими, викликають труднощі в спілкуванні з однолітками. Порівняно пізно розумово відсталі школярі починають орієнтуватися в моральних, етичних, естетичних і соціальних поняттях [12, 42].

Зазначені науковцями особливості особистісної, емоційної та міжособистісної сфери впливають на соціальну адаптацію людей з низьким рівнем інтелекту. Нездатність до абстрактного мислення, слабкість і нестримність спонукань, недостатність ініціативи, підвищена сугестивність, впертість, зниження потреби в спілкуванні, недостатня цілеспрямованість вчинків, їх імпульсивність, непослідовність і несподівана поведінка все це, ускладнює адаптацію особистості з порушеним інтелектом до життя [28, 33].

1.3. Особливості формування міжособистісних стосунків в шкільному колективі дітей з вадами інтелектуального розвитку

Сутністю людини як соціальної істоти являє собою сукупність всіх суспільних відносин. З народження дитина потрапляє в сферу відносин, завдяки яким вона засвоює і привласнює соціальні цінності та досвід. Питання формування та виховання колективу передбачає, в першу чергу, дослідження особливостей психологічних відносин між учнями в класах спеціальної школи [8, 18].

Проблемою вивчення формування колективу школярів з порушеним інтелектом, розвитком та корекцією їх міжособистісних відносин займалися Виготський Л.С., Рубинштейн С.Я., Єременко І.Г., Дульнев Г.М., Синьов В.М., Матвєєва М.П., Бистрова Ю.О. Міжособистісні відносини, які виникають в колективі школярів спеціальних шкіл, мають свої специфічні риси. Характерні особливості, які притаманні, для міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом, обумовлені рядом факторів: віком учнів, рівнем їх

розумного розвитку, своєрідністю структури дефекту. Структура і динаміка особистих відносин в учнів спеціальних шкіл обумовлені віком дітей і рівнем їх інтелектуального розвитку [39, 48].

Початком формування офіційної контактної групи школярів спеціальних шкіл є зарахування в 1 клас. Це їх первинний колектив. Багато дітей довгий час не вступають між собою у виражені контакти. Особливо яскраво це проявляється в дітей з переважанням процесу гальмування, з грубим порушенням особистості, деякими поточними захворюваннями, наприклад, з шизофренією. Це пояснюється зниженою потребою в спілкуванні, низьким рівнем ініціативи, відсутністю інтересу до спільної ігрової діяльності та навчально-виховної роботи. Особисті відносини в учнів молодших класів спеціальної школи розвиваються за іншим сценарієм ніж в класа загальноосвітньої школи.

В загальноосвітній школі, починаючи з 1 класу, розвиток особистих відносин починається від найменшої вибірковості до більшої. У 1 класі спеціальної школи дифференціація особистих відносин пояснюється некритичним прийняттям дітьми офіційної структури висловлюван вчителя: "хороший учень", "неслухняний хлопчик". Тому положення дитини в колективі багато в чому залежить від вимог, висунутих педагогом. Значне місце належить мотивам надання навчальної взаємодопомоги. У цьому віці учні спеціальної школи не розрізняють ділових і особистих відносин. Розрізнення цих відносин починається з 2 класу. У 3 класі в учнів з'являється уявлення про своє положення в колективі і більш адекватна оцінка цього положення. Переломним у формуванні системи міжособистісних відносин в колективі є 4 клас. Науковці зазначають, що вже в 5 класі спостерігаємо вибіркоче ставлення дітей з порушеним інтелектом один до одного, що стає характерною рисою колективу [16, 44].

Отже, в молодших класах спеціальної школи міжособистісні відносини в класі розвиваються по психологічним закономірностям, що

в учнів з нормативним розвитком. Учні 1 - 4 класів нечітко усвідомлюють свого відношення один до одного: багато хто з них не можуть пояснити, чому вони симпатизують тому чи іншому учню. Частина школярів пояснює вибір товариша рисами, які його приваблюють: "веселий", "чесний", "сміливий". Іноді мотивами вибору можуть стати ситуаційні фактори: "живемо по сусідству", "разом їздимо додому". Мотивами негативного ставлення учнів молодших класів можуть бути такі риси характеру, як войовничість, неохайність, нечесність. З віком у дітей розвивається більш чітко усвідомлення мотивів взаємовідносин в класному колективі [22, 32, 46].

Більш складно розвиваються міжособистісні та особисті відносини в учнів 5 - 7 класів спеціальної школи. Встановлено, що у них більш чітко проявляється поділ колектива на підгрупи в залежності від їх симпатій та антипатій. При цьому кількість учнів, які потрапляють в підгрупу, яка займає несприятливе положення в колективі класу, в спеціальній школі більше, ніж у загальноосвітній. Це пояснюється тим, що у розумово відсталих дітей проявляється неухвалене ставлення до якостей особистості, внаслідок чого вони дають одноліткам загальну оцінку: "хороший", "поганий".

В учнів старших класів мотиви вибору товарищів більш усвідомлені. На перший план виступають хорошо поведінка, вміння надати допомогу. Високий рівень успішності не є важливим фактором, що визначає сприятливе положення учня в колективі класу спеціальної школи. Школярі з порушеним інтелектом готові пробачити своєму однокласнику і будь-якої фізичні недоліки, якщо риси його характеру стануть для нього привабливими. Досягненню високого становища в колективі перешкоджають войовничість, неакуратність, лінощі, грубість. Такі якості не компенсуються навіть вищим рівнем знань, тому що старшокласники віддають перевагу моральним критеріям [22, 46].

В колективі школярів спеціальної школи зустрічаються учні, які абсолютно не мають зв'язку один з одним. Характерним для класних колективів спеціальної школи є також велика кількість дрібних мікрогруп, які виникають в основному на основі побутових, соціальних об'єднань (живуть в одному будинку, займаються в одному гуртку, батьки працюють на одному підприємстві). У виникненні мікрогруп в умовах спеціальної школи не спостерігається ніякого ціннісного значення, їх формування зумовлено суто емоційними факторами. Завдання вчителя, вихователя - якомога раніше виявити ці мікрогрупи, з'ясувати причини об'єднання і включити учнів в колективні дії класу. В умовах спеціального навчання зустрічаються діти, які з об'єктивних причин не можуть перебувати в дитячому колективі, діти-одинаки. Ізольованих учнів приблизно рази в три-чотири більше, ніж в загальноосвітніх школах. Це явище пов'язане з характером дефекту. Відторгаються найчастіше школярі запальні, неврівноважені в поведінці. Виявлено такі особливості взаємовідносин, які пов'язані зі структурою дефекту. Діти, які займають високе положення в системі особистих відносин, маю олігофренію не ускладненої форми (І група за класифікацією М. С. Певзнер). Учні, які займають несприятливе становище, це школярі з порушеним інтелектом, в яких яскраво переважають процеси збудження або гальмування [4, 14, 45].

Найбільш негативно ставляться однолітки до однокласників з психопатоподібними рисами поведінки. До групи психологічно ізольованих входять діти епілептики, незважаючи на те, що деякі мають досить високий рівень розумового розвитку. Типовими для характеру підлітків-епілептиків є такі риси характеру як солодкуватість в поєднанні з грубістю, назойливість, які й визначають негативне ставлення

Таким чином, структура дефекту є одним з факторів, які побічно впливають на стан учня в системі особистих відносин.

В дослідженнях міжособистісних відносин підлітків з порушеним інтелектом виявлено, що офіційна структура колективу не збігається зі структурою особистих відносин. Часто буває, що формальний лідер займає високе положення і в особистих відносинах, але нерідко доводиться спостерігати, що учні, які викликають симпатію в однокласників, не входять в число формальних лідерів колективу. Це свідчить про те, що тенденція до поділу ділових відносин, що намітилася в колективі учнів спеціальної школи до кінця молодшого шкільного віку, розвивається в старших класах та набуває характерних особливостей у взаєминах в колі цього середовища [5, 17, 24,31].

Отже, в старших класах спеціальної школи міжособистісні відносини утворюють стійку систему, в якій ділові та особисті відносини не збігаються. Прагнення займати в системі міжособистісних відносин сприятливе положення переростає в підлітків з порушеним інтелектом у важливу потребу, задоволення від якої сприятливо впливає на розвиток його особистості і підготовку до життя і діяльності в колективі.

Таким чином можна відзначити, що міжособистісні відносини учнів спеціальної школи будуються за тими ж принципам, що й в загальноосвітніх школах. Тільки мають свою специфіку. Відносини між учнями спеціальної школи складаються з великими труднощами. Вирішальну роль відіграє оцінка вчителя, який повинен постійно зазначати позитивні риси особистості кожного учня. Акцентування уваги дітей на позитивних якостях того чи іншого учня допомагають йому ставати краще, впевненіше, відчувати себе справжнім членом колективу. Міжособистісні відносини учнів спеціальної школи є основним показником сформованості і єдності колективу в цілому. Величезну роль на процес формування міжособистісних відносин учнів надає спланований і організований процес виховання [19, 43].

РОЗДІЛ 1.

ДІАГНОСТИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Дослідження стану міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом проводилося протягом 2019-2020 навчального року на базі Херсонської спеціальної школи №1. У дослідженні брали участь підлітки з порушеним інтелектом віком 11-13 років у кількості 9 осіб.

Метою діагностики міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом було виявлення наступних показників:

- вивчення соціально-психологічних стосунків в групі;
- дослідження статусу дітей в групі;
- вивчення міжособистісних стосунків та їх особливостей;
- виявлення конфліктних зон в системі міжособистісної взаємодії.

Для досягнення поставленої мети були використані наступні методи:

- збір інформації про учасників експерименту (аналіз особистих справ);
- бесіда з психологом спеціального навчального закладу;
- спостереження за учасниками експерименту в різних режимних ситуаціях (на перерві, під час занять з психологом);
- проведення діагностичної роботи з дітьми, яка була спрямована на вивчення міжособистісних стосунків підлітків з розумовою відсталістю;
- аналіз проведеної діагностичної роботи.

Аналіз медичної і психолого-педагогічної документації виявив, що у 8 досліджуваних осіб була визначена легка ступінь розумової

відсталості, у 3 - помірна розумова відсталість, а у 6-ти підлітків крім порушення інтелекту присутнє порушення поведінки.

Для визначення особливостей міжособистісних відносин у підлітків з порушеним інтелектом були обрані наступні методики:

1. Соціометричне дослідження (методика діагностики міжособистісних та між групових стосунків Джекоба Леви Морено).

Методика призначена для отримання повної картини внутрішньогрупових відносин. Вона дозволяє визначити положення випробуваного в системі міжособистісних відносин тієї групи, до якої він належить. Методика також призначена для дослідження особистих, емоційно відносин: взаємних симпатій і антипатій людей, їх взаємної привабливості і непривабливості, авторитетності або не авторитетності. Крім того, соціометрична методика дозволяє виявити лідера в групі або колективі, а також оцінити їх згуртованість. Дослідження групи за допомогою даної методики зазвичай проводиться тоді, коли група існує не менше одного року.

Перед початком дослідження члени групи, які зібралися в одному класі отримують інструкцію: «Відповідай, будь ласка, на наведені нижче питання. Постарайся бути щирим. Нам дуже хотілося б знати твою власну думку. Перед тим, як розпочати роботу, напиши своє прізвище, ім'я. Читай питання і відразу відповідай на нього. Для прізвищ, які ти будеш записувати, після кожного питання залишені спеціальні місця. Прізвища вказуй в будь-якому порядку. При відповіді не забудь про тих, хто відсутній сьогодні. »

Стимульним матеріалом при дослідженні є індивідуальна соціометрична картка, яка надає інформацію від досліджуваного. На картці фіксується основна інформація про досліджуваного, а також проводиться реєстрація його індивідуальних виборів[38, 50]. Розрахунки проводяться за формулами (додаток Б).

2. *Методика «Q – сортування» В. Стефансона* має на меті діагностику основних тенденцій поведінки особистості в колективі. Методика дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби» і «уникнення боротьби». Дослідження проводиться наступним чином: підліткам пред'являються картки тверджень і пропонується відповісти «так», якщо воно відповідає його уявленню про себе як члена даної конкретної групи, або «ні», якщо воно суперечить його поглядам (додаток А). Відповіді досліджуваних розносяться по відповідним ключам і підраховуються по тенденціям кожної зі сполучених пар. За умовою методики заперечення однієї якості є визнанням полярної іншої якості. Кількість відповідей «так» складається з кількістю відповідей «ні» за протилежною тенденцією. Якщо кількість відповідей «так» в кожній парі наближається до 20 балів, то можна стверджувати про стійке переважання тієї чи іншої тенденції, яка притаманна досліджуваному. Якщо кількість позитивних відповідей за однією тенденцією виявиться рівною кількості позитивних відповідей за протилежною тенденцією, тоді ми говоримо, про наявність внутрішнього конфлікту в структурі особистості підлітка з порушеним інтелектом [38, 50].

3. *Тест Люшера*. Тест Люшера заснований на припущенні про те, що вибір кольору відображає нерідко спрямованість досліджуваного на певну діяльність, настрій, функціональний стан і найбільш стійкі риси особистості. Дана методика використана для виявлення емоційних установок підлітків [38, 50].

2.2. Результати дослідження міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом.

Першочерговим етапом дослідження міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом було спостереження за учнями в різних ситуаціях в межах школи (на уроці, в позаурочний час). Спостереження за класом показало, що деякі підлітки вступали в нетривале нестійке спілкування з однолітками, вони самі були ініціаторами взаємодії, але швидко переключалися на інші види діяльності. Виділялися підлітки, які вступали в спілкування з метою висміювання і образи свого опонента, що призводило до конфліктів, які швидко забувалися. Так само спостерігалася тенденція вибору собі в спілкування, підлітка близького за інтелектуальним розвитком. При спостереженні виявився учень, який активно намагався взаємодіяти з усім колективом, але не всі його приймали в своє спілкування, але це не заважало йому нав'язувати себе й далі, що в наслідку призводило до агресії. При подальшому спостереженні з'ясувалося, що цей учень, є "улюбленцем" і найактивнішим помічником вчителів, що і пояснює його поведінку в класі. В своєму дослідженні ми виявили учня, який ніяк не взаємодіяв з однокласниками, не вступав не в конфлікти, не в спілкування, постійно сидів десь в кутку класу і спостерігав за всіма, але при цьому якщо однолітки проявляли ініціативу він з легкістю вступав в контакт. Також було відмічено, що більшість учнів класу не можуть довго утримувати увагу на одному предметі або довго взаємодіяти один з одним.

Для точного визначення особливостей міжособистісних відносин у підлітків з порушеним інтелектом був проведений аналіз і інтерпретація результатів діагностики за методиками.

Першим етапом обробки методики соціометрії є побудова соціоматриці, тобто зведення всіх результатів опитування з

індивідуальних соціометричних карток в загальну таблицю. На ній відображаються всі внутрішньо групові відносини. Будується вона за наступним принципом: в горизонтальних рядках вказуються прізвища членів групи, а вертикальні стовпчики позначають цифрами, які відповідають номерам тих же осіб в тому ж порядку. Прізвища позначають тих, хто вибирає, а номери стовпців вказують на тих, кого обирають. Після того як зафіксовані всі вибори, заповнюють ще три рядки, в яких проводиться підрахунок суми виборів, кількість відкидання і взаємовибори по кожному учневі окремо, по вертикалі фіксуються взаємовибори (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Соціометрична матриця класу

	1. Микита М., 12 років.	2. Данило Л, 12 р..	3. Влад Г., 12 р.	4. Витя Б., 12 р.	5. Настя Ч., 12 р.	6. Віка Ф., 12 р.	7. Кирило А., 12 р.	8. Марго В., 11 р.	9. Давид С., 13р..
1. Микита М., 12 р.	*	++	-	+	-		+	-	
2. Данило Л, 12 р..	++	*					+		
3. Влад Г., 12 р.	-	+	*	+			-	+	++
4. Витя Б., 12 р.		+		*	+	+	-	-	++
5. Настя Ч., 12 р.		+	-		*	-	+		
6. Віка Ф., 12 р.		+	-	++	--	*		-	-
7. Кирило А., 12 р.	++	++	--	+	-	-	*	-	-
8. Марго В., 11 р.		+	-			+		*	
9. Давид С., 13р..			++	++					*
Всього +	2	7	1	5	1	2	3	1	2
Всього -	1	0	4	0	3	2	2	4	2
Взаємність виборів	3	2	3	2	1	2	3	0	2

На другому етапі дослідження, для кращого розуміння взаємовідносин в групі за даними соціаграми було визначено

соціометричний статус індивіда в групі (рис.2.1.). Статус визначається кількістю отриманих виборів досліджуваних, які можна віднести залежно від цього до однієї з чотирьох статусних категорій: «лідери» – 5 і більше виборів; «прийняті» (ті, кому віддають перевагу) – 3-4 вибори; «знехтувані» – 1-2 вибори; «знедолені» – 0 виборів (рис. 2.1.) Загальний статус члена групи може мати позитивне, негативне або нейтральне (нульове) значення.

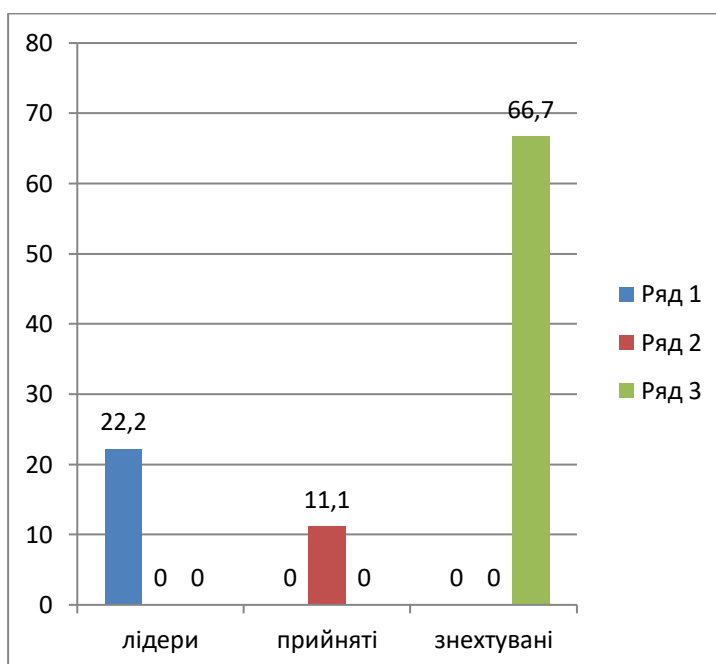


Рис. 2.1. Соціометричний статус групи.

За результатами дослідження ми бачимо, що 22,2% (2) мають високий соціометричний статус. Це пояснюється тим, що обидва підлітки мають такі позитивні якості характеру як доброта, не конфліктність, відповідальність. До категорії «прийнятих» (ті, кому віддають перевагу) відноситься 11,1 %, це лише одна особа. До категорії «знехтуваних» відноситься 66,7% (6) підлітків, це ті школярі, яких за певних причин клас не приймає, вони мають несприятливе положення в системі особистих відносин в класі. Це означає, неблагополуччя

більшості членів групи в системі міжособистісних відносин, їх незадоволеність в спілкуванні, визнанні однокласниками, тобто рівень благополуччя взаємостосунків в класі можна назвати низьким, несприятливим.

За результатом персонального індексу соціометричного дослідження клас визначив лідера. Це підліток під номером 2, який має найбільшу кількість виборів.

Наступним етапом дослідження було порівняння індивідуального позитивного статусу та негативного статусу (рис. 2.2.), які розраховуються за формулою (додаток Б.).

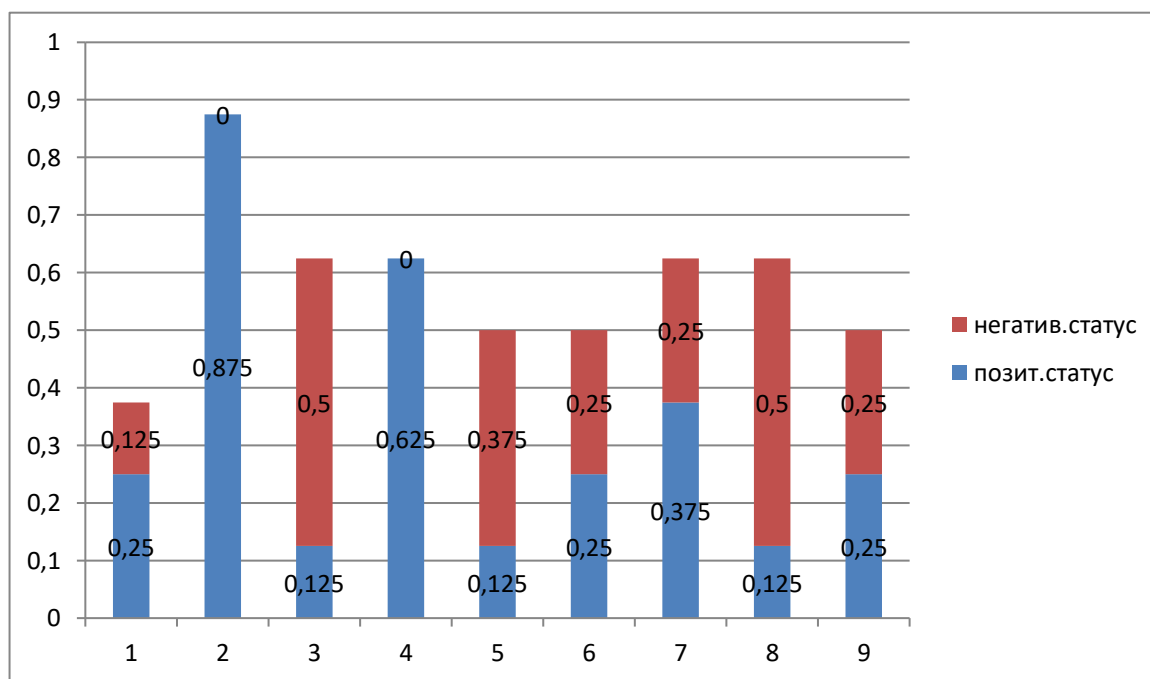


Рис. 2.2. Результати порівняння індексів позитивного та негативного статусів.

При порівнянні індексів позитивного та негативного статусів виявлено, 2 особи, а це 22,2%, які мають високий рівень позитивного статусу і не мають негативного статусу. Це означає, що ці особи здійснюють конструктивний вплив на членів своєї групи, комфортно себе почувають у взаємостосунках, а їх потенційна здатність до

лідерства висока. Серед учнів класу є 3 (33,3%) особи, які мають низький рівень позитивного статусу та високий рівень негативного статусу. Це свідчить про неблагополучне становище досліджуваних в групі.

Індекс групової згуртованості за результатами дослідження знаходиться на рівні нижче середнього, що свідчить про низький рівень згуртованості та психологічної сумісності к колективі класу. Такі самі результати маємо за показниками емоційної експансивної групи – 0,59. Це вказує на нестабільний характер емоційної спрямованості групи та негативний психологічний клімат (рис. 2.3.).

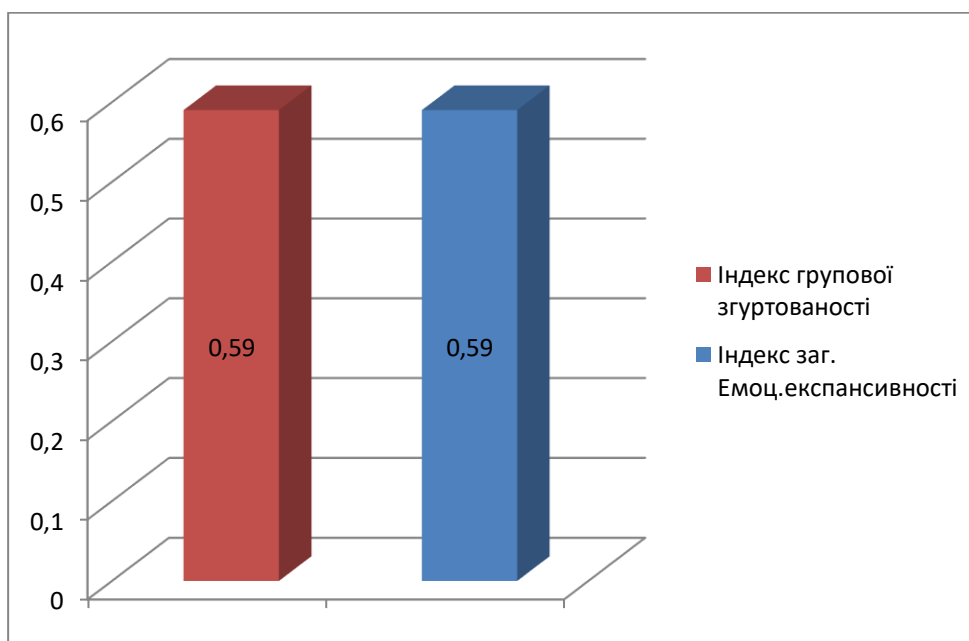


Рис. 2.3. Результати індексів групової згуртованості та емоційної експансивності групи.

При дослідженні міжособистісних конфліктів за методикою «Q – сортування» ми виявили 66,7 % осіб схильні до такої тенденції як «залежність». Такі підлітки приймають норми групи, цінності та правила. В процесі міжособистісних відносин головними рисами є порушення комунікації, невпевненість в собі, підкоренні лідеру.

Максимальні показники за шкалою «незалежність» отримало 22,2% (2 особи). Підлітки, які відносяться до цієї категорії рішучі в свої діях та вчинках, самостійні та наполегливі. Решта досліджуваних, а це 11,1% (1 особа) схильні до внутрішніх конфліктів. Яскраво виражена в них шкала «залежність»-«незалежність» . В конфронтацію вступають протилежні стани. З одного боку підліток приймає групові норми та підкорюється правим, з іншого спостерігаємо несприйняття та заперечення.

Високі результати за шкалою «комунікабельність» мають 55,5 % (5 осіб) вони життєрадісні у спілкуванні та прагнуть у своїх міжособистісних взаєминах до позитивних емоцій, творські, мають гарний настрій, легко вступають у взаємодію. Мають протилежні якості 44,5 % досліджуваних (4 особи) – «некомунікабельність». Такі підлітки не потребують спілкування, байдужі, безініціативні.

Тенденцію до «прийняття боротьби» мають 33,3% (3 особи) .Школярі цієї категорії проявляють лідерські якості, активно приймають участь у житті класу, прагнуть до визнання в класі, цілеспрямовані (в межах свого порушення), наполегливі. Іншу тенденцію «уникнення боротьби » мають 66,7 % (6 осіб). Зазначена категорія підлітків з порушеним інтелектом переживають внутрішні конфлікти, займають позицію невтручання (рис.2.4.).

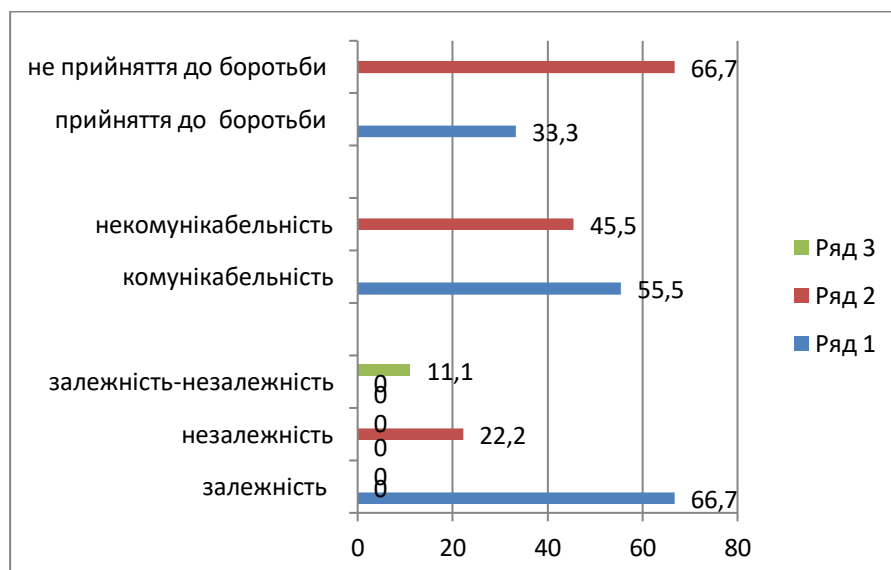


Рис. 2.4. Результати діагностики за методикою «Q – сортування».

В результаті проведення кольорового тесту М.Люшера діагностуємо показники аутогенної норми та емоційний рівень. Еталоном нервово-психічної стабільності за Люшером є послідовність 3-4-2-5-1-6-0-7. Результати за тестом Люшера представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Результат виборів підлітків з інтелектуальною недостатністю
за тестом М.Люшера**

		Синій	Зеле- ний	Черво- ний	Жов- тий	Фіоле- товий	Корич- ньовий	Чор- ний	Сірий
Микита	бажаний стан	8	5	1	2	6	4	7	3
	дійсний	4	8	1	6	5	2	3	7
Данило	бажаний стан	5	8	3	1	7	6	2	4
	дійсний	2	3	1	4	5	7	6	8
Влад	бажаний стан	4	2	7	6	8	3	1	5
	дійсний	4	5	6	7	8	2	1	3
Вітя	бажаний стан	1	3	7	6	8	2	4	5
	дійсний	3	5	7	2	1	4	6	8
Настя	бажаний стан	1	3	6	4	7	5	2	8
	дійсний	1	3	5	8	4	6	7	2
Віка	бажаний стан	6	3	5	2	1	4	8	7
	дійсний	4	7	2	5	3	1	6	8

		Синій	Зеле- ний	Черво- ний	Жов- тий	Фіоле- товий	Корич- ньовий	Чор- ний	Сірий
Кирило	бажаний стан	5	8	3	1	7	6	2	4
	дійсний	2	3	1	4	5	7	6	8
Марго	бажаний стан	8	5	1	2	6	4	7	3
	дійсний	4	8	1	6	5	2	3	7
Давид	бажаний стан	5	8	3	1	7	6	2	4
	дійсний	2	3	1	4	5	7	6	8

При нормальному психофізіологічному стані основні кольори повинні знаходитись на перших п'яти позиціях, а додаткові на останніх. Ми ж бачимо, що лише 40-60% основних кольорів знаходяться на перших позиціях. Це вказує на стан психологічного конфлікту або стан фізіологічного неблагополуччя, який і є джерелом підвищеного рівня емоційної нестабільності – тривоги (таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

**Порівняльна таблиця бажаного та дійсного емоційного стану
підлітків з вадами інтелекту**

Параметри	Микита	Данило	Влад	Вітя	Настя	Віка	Кирило	Марго	Давид
бажаний стан	60%	60%	40%	40%	60%	60%	60%	60%	40%
дійсний	40%	100%	40%	60%	40%	60%	40%	100%	40%

У всіх досліджуваних на першому місці стоїть один з основних кольорів. Це означає, що процес компенсації буде більш успішним, ніж

у тих в кого додаткові кольори займають перші позиції. У 2 осіб спостерігається наявність на перших позиціях сірого та коричньового кольору, це вказує, на те що дані особи мають негативне відношення до життя.

РОЗДІЛ 3.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ЗАСОБІВ КОРЕКЦІЇ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

3.1. Організація корекційно-розвивальної роботи міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом в спеціальній школі

В процесі корекції міжособистісних відносин підлітків з вадами інтелекту необхідна реалізація комплексного підходу, тому що успішна корекційна діяльність можлива лише при взаємодії педагогів, учнів та їх батьків. Нами були складені рекомендації для батьків і педагогів, які спрямовані на посилення ефекту корекційного впливу[13, 24, 33].

Рекомендації педагогам і батькам:

- Формувати позитивне ставлення до однолітків, на прикладі власної поведінки вчителя (демонструвати позитивне ставлення до всіх дітей), проявляти толерантність. Потрібно пам'ятайте, що для школярів учитель є безумовним авторитетом, тому вони будуть намагатися наслідувати поведінку педагога.

- Необхідно створювати ситуації для творчого самовираження учнів у процесі комунікативної діяльності. Творчість є прийнятною і ефективною формою вираження як позитивних, так і негативних почуттів, а спільна творчість стимулює міжособистісну взаємодію, формує вміння працювати в команді і домовлятися. Тому потрібно організувати творчу взаємодію учнів і заохочуйте їх активність.

- Необхідно привертати увагу дітей до емоційного стану одне одного з метою розвитку навичок емпатії. Ми маємо пам'ятайте, що порушення емоційно-вольової сфери (так само як і емпатії) притаманні дітям з порушеним інтелектом, тому потрібно намагатися приділити

увагу її розвитку. Це є запорукою успіху в створенні сприятливого психологічного клімату в колективі і формуванні конструктивних відносин між учнями.

- Не залишати без уваги непопулярних дітей, підкреслювати їх соціальну значимість та індивідуальність. Запропонувати більш популярним дітям допомагати непопулярним з метою залучення останніх у життя класу і налагодження відносин між учнями.

- Навчайте дітей вирішувати конфлікти мирно, акцентуючи увагу на перевагах один одного. Вводите принцип черговості.

- Організація спільної діяльності учнів є ефективним корекційним засобом. Намагайтеся створювати якомога більше ситуацій, в яких діти будуть діяти спільно. Також розвитку міжособистісних відносин сприяють позакласні заходи: загальношкільні концерти та змагання, екскурсії, поїздки тощо [24, 39].

Також рекомендується здійснювати корекцію міжособистісних відносин в ході навчальних занять. Для цього можна використовувати такі засоби як організація сумісної діяльності учнів на уроці.

Сильним корекційним ефектом володіє організація рухливих ігор на прогулянці, цілеспрямоване створення тимчасових об'єднань, що дозволяють організувати діяльність дітей в невеликих групах, яким доручається виконання короткочасних справ. Особливість таких груп полягає в тому, що дітям пропонується самостійно вибирати в них роль виходячи зі своїх знань, здібностей та інтересів [26, 33].

Для підтримки сприятливого психологічного клімату в класі слід використовувати ігрові методи. Краще використовувати такі ігри, де немає фіксованої кількості учасників, щоб участь в них могли брати одночасно всі діти. Групові ігри змагань (особливо - командні) об'єднують гравців спільною метою - перемогою в змаганні. Як правило, члени команд допомагають один одному впоратися з поставленими

перед ними завданнями, переживають за свою команду, заряджають один одного емоціями. Також можна використовувати рольові ігри.

Ефективним засобом корекції міжособистісних відносин є деякі методи і методики арт-терапії. До таких методів, відносять ігрову терапію, музикотерапію, бібліотерапію, казкотерапію, ізотерапії. Дані методи корекції часто використовуються психологом, однак деякі прийоми казкотерапії та ізотерапії можуть бути використані вчителями та батьками (наприклад, складання дидактичних і простих психологічних казок, малювання пальцями і т. д.).

Роль учителя є вирішальною у формуванні психологічного клімату і адекватних міжособистісних відносин в колективі підлітків спеціальної школи. Тому педагогу слід адекватно і однаково ставитися до всіх учнів, що навчаються у нього. Постійне вихваляння одного учня, та протиставлення його всьому класу може негативно відобразитись на соціальному статусі учнів. Решта дітей можуть несправедливо вважати його «улюбленцем» і тому уникати спілкування з ним. Також педагог може зіграти вирішальну роль у зворотній ситуації, коли необхідно вивести дитину зі статусу «ізолюваного». Поведінка вчителя в кожному конкретному випадку має будуватися виходячи з особливостей ситуації, своєрідності особистісних характеристик самої дитини і рівня розвитку міжособистісних відносин в класі [21, 22].

3.2. Зміст корекційно-розвивальної роботи міжособистісних стосунків підлітків з порушеним інтелектом

За результатами проведеного нами теоретичного та експериментального дослідження проблеми міжособистісних відносин підлітків з порушеним інтелектом пропонуємо серію корекційних занять, спрямованих на корекцію міжособистісних відносин учнів старших класів спеціальної школи.

Основне завдання цих корекційних занять привернути увагу учнів один до одного, звернути увагу на особистісні якості, вчинки, поведінку. Наведені в програмі вправи та ігри дозволяють учням пережити почуття спільності, вчать встановленню контактів і взаємодопомоги.

Програма розрахована на 8 занять. Кожне заняття триває близько 30 хвилин в залежності від стану дітей на момент проведення заняття і ступеня складності запропонованих вправ.

Програма включає в себе 3 етапи:

1. Орієнтовний (1 заняття).

Мета етапу: знайомство з метою, завданнями та правилами занять, мотивація і встановлення контакту з учнями.

2. Розвиваючий (6 занять).

Мета етапу: корекційно-розвиваючий вплив на учнів, який спрямований на поліпшення структури міжособистісних відносин в колективі підлітків.

3. Завершальний (1 заняття).

Мета етапу: підведення підсумків проведеної корекційної програми, рефлексія.

За основу нашої корекційної програми була покладена тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії дітей у віці 5-10 років, складена психологами Астрейко Н. В, Гончарик Ю. Б [50].

Заняття 1.

Тема: «Що таке спілкування?».

Мета: ознайомлення учасників з цілями і завданнями корекційної роботи, формування довіри до однокласників.

Вправа 1. «Мій настрій».

Мета: розвиток вміння описувати свій настрій, розпізнавати настрій інших, стимулювання емпатії.

Вправа 2. «Розповім про свого господаря».

Мета: розповісти про свої позитивні якості від третьої особи для формування атмосфери довіри в групі.

Вправа 3. «Чарівний стілець».

Мета: Підвищення самооцінки учнів, навчитись робити компліменти.

Вправа 4. «Похвали себе».

Мета: корекція самооцінки, вміння хвалити себе і знаходити в собі позитивні якості.

Рефлексія.

Заняття 2.

Тема: «Вчимося виражати емоції».

Мета: формування у учасників корекційної програми навичок емпатії та управління своїми емоціями.

Вправа 1. «Ввічливі слова».

Мета: створити сприятливу емоційну атмосферу.

Вправа 2. «Передача почуттів».

Мета: навчити дітей передавати різні емоційні стани невербальними засобами.

Вправа 3. «Поміняйтеся місцями ті, хто ...».

Мета: стимулювати увагу дітей один до одного, навчити помічати зовнішні подібності та відмінності.

Вправа 4. «Вибір».

Мета: здійснити найбільшу кількість взаємних виборів в ході гри.

Рефлексія.

Заняття 3.

Тема: «Довірче спілкування».

Мета: розвиток експресивної поведінки, розвиток міжособистісної довіри шляхом вербальних і невербальних засобів спілкування.

Вправа 1. «Вправа з м'ячем».

Мета: налаштувати дітей на заняття, відпрацювати навички вираження емоцій і емпатії.

Вправа 2. «Долоньки до долоньок, спина до спини».

Мета: формування у дітей довірливого ставлення до однокласників, формування навичок спільної діяльності.

Вправа 3. «Дзеркало».

Мета: розвиток вміння передавати емоції і розуміти їх.

Вправа 4 «Я радий, що з тобою зніомий, мені подобається в тобі ...».

Мета: формування у дітей позитивного ставлення один до одного.

Рефлексія.

Заняття 4.

Тема: «Прийми іншого».

Мета: розвиток адекватного сприйняття інших людей, зняття внутрішніх заборонів на свої емоційні прояви.

Вправа 1. «Хрюкніть ті, хто ...».

Мета: зняття напруги, включення в роботу.

Вправа 2. «Хто це?».

Мета: відпрацювання навичок невербальної комунікації та емпатії.

Вправа 3. «За склом».

Мета: відпрацювання навичок невербальної комунікації, емпатії, розвиток вміння виражати емоції.

Вправа 4. «Лайки».

Мета: формування вміння конструктивно реагувати на критику і прояви вербальної агресії на свою адресу.

Рефлексія.

Заняття 5.

Тема: «Згуртованість класу».

Мета: формування навичок конструктивної комунікації, згуртування колективу.

Вправа 1. «Привітання».

Мета: створення позитивної атмосфери, формування вміння робити компліменти, стимулювання уваги учасників корекційної програми один до одного.

Вправа 2. «Однакові скульптури».

Мета: формування вміння описувати свій стан і свої дії, відпрацювання вміння діяти за словесною інструкцією.

Вправа 3. «Про що запитати при зустрічі?»

Мета: вчити дітей вступати в контакт.

Вправа 4 «Черевики».

Мета: розвиток навичок групової взаємодії.

Вправа 5 «Дощик».

Мета: зняття напруги.

Рефлексія.

Заняття 6.

Тема: «Спільна діяльність».

Мета: згуртування колективу, розширення сенсорної чутливості, творча взаємодія учасників між собою.

Вправа 1. «Миття машини».

Мета: створення робочої атмосфери, зняття напруги.

Вправа 2. «Сліпий і поводитир»

Мета: розвиток у учасників довіри один до одного, розширення сенсорної чутливості.

Вправа 3. «Тільки разом».

Мета: розвивати вміння відчувати партнера, формування терпимого ставлення у взаємодії, відпрацювати навички спільної діяльності.

Вправа 4 «Луна».

Мета: вчити дітей бути відкритими для роботи з іншими, підкорятися загальному ритму рухів.

Рефлексія.

Заняття 7.

Тема: «Спільна діяльність (продовження)».

Мета: вміння адекватно сприймати негативну і позитивну думки про себе, відпрацювання навичок спільної діяльності.

Вправа 1. «Два кола».

Мета: формувати вміння сприймати негативні і позитивні думки на свою адресу.

Вправа 2. «Друкарська машинка».

Мета: відпрацювання навички спільної діяльності.

Вправа 3. «Проективний малюнок».

Мета: відпрацювати навички продуктивної спільної діяльності без використання вербальної комунікації.

Вправа 4. «Компліменти».

Мета: відпрацювання вміння робити компліменти і реагувати на них.

Рефлексія.

Заняття 8.

Тема: «Підведення підсумків».

Мета: підвести підсумки корекційної діяльності, здійснити зворотний зв'язок, закріпити отримані навички.

Вправа 1. «Пінгвіни».

Мета: зняття емоційної напруги, відпрацювання навичок командної взаємодії.

Вправа 2. «Листок за спиною».

Мета: надання можливості учням висловити думку про позитивні і негативні риси один одного.

Вправа 3 «Долоньки».

Мета: зворотний зв'язок, поліпшення відносин між учнями.

Рефлексія.

Таким чином, програма спрямована на корекцію міжособистісних відносин підлітків з порушеним інтелектом. Критерієм ефективності програми є зміна соціометричних статусів: зменшення кількості учнів, які перебувають в несприятливій статусної групі, збільшення числа учнів в сприятливій статусної групі, збільшення показників задоволеності шкільним життям, зниження показників конфліктності і збільшення показників групової згуртованості в класі.

ВИСНОВКИ

Проблема формування міжособистісних стосунків у школярів старших класів спеціальної школи різнобічно представлена у психолого-педагогічних дослідженнях. Актуальним залишається питання формування міжособистісних стосунків у підлітків із порушеним інтелектом та визначення впливу психолого-педагогічних умов на розвиток їх психологічних особливостей.

В соціальному середовищі підліток поводить себе залежно від належності до однієї з груп клінічних форм олігофренії, за класифікацією М.С. Певзнер. Від переважання процесів збудження чи гальмування залежить вибір активних (суперництво, співробітництво) або пасивних (приспосовування, уникнення) форм поведінки в конфлікті. Наявність ускладненого дефекту значною мірою зумовлює наявність деструктивних форм поведінки. Підлітки з порушеним інтелектом мають труднощі при входженні в сферу соціальних відносин, в силу свого дефекту, не тільки первинного, але й вторинних уражень, що призводить до асоціалізації підлітків з досліджуваної категорії.

У підлітків з порушеним інтелектом несформованими виявляються внутрішні передумови взаємодії, які безпосередньо впливають на формування міжособистісних стосунків. Когнітивна простота, що спотворює їх уявлення про особистість іншої людини, переважання афективної сфери, невміння зрозуміти іншу людину, занурюватися у стани душевних переживань оточення, недостатній розвиток мотивації – все це обумовлює характер міжособистісних стосунків і виявляється в байдужому ставленні у процесі взаємодії до однолітків.

Емоційний компонент межностної взаємодії підлітків характеризується наявністю почуттів незахищеності, невпевненості у власних можливостях, нерішучості, зниженню самоповаги, схильності навіювання. Підлітки з порушеним інтелектом зазнають труднощів у

спілкуванні, що фруструє ситуацію спілкування, підвищує її конфліктність. Виявлені властивості опосередковано вказують на емоційну незрілість міжособистісних відносин, вузькість комунікативної сфери.

Колектив є основним соціальним середовищем, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості. Роль дитячого колективу в спеціальній школі дуже значна. Важливо, щоб кожен учень з порушеним інтелектом виховувався і навчався в колективі однолітків, це навчить його будувати відносини з іншими людьми, розуміти їх, співпрацювати.. Через міжособистісне спілкування в ході спільної діяльності учні приходять до розуміння норм суспільної моралі, поведінки, які необхідно для побудови самостійного життя, адаптації в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Ю. А. Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Юлія Аркадіївна Алексеева; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К, 2006. – 24 с.
2. Бабяк О. О. Формування поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої]. – К., 2013. – Випуск 4.– Частина 1. – С. 103–113.
3. Бистров А. Є. Індивідуально-психологічні фактори віктимізації поведінки розумово відсталих підлітків. Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Вип. 26, 2014. С. 286-290.
4. Быстрова Ю.А. Психологическая помощь педагогам по предупреждению и разрешению конфликтов в поведении умственно отсталых подростков // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. - 2006. - Випуск 6. - С. 243-247.
5. Быстрова Ю.А. Коррекционная работа по предупреждению и разрешению конфликтов в поведении учащихся вспомогательной школы // Наука і освіта. -2006. - № 3-4. - С. 8-10.
6. Бистрова Ю.О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Ін-т спец. педагогіки АПН України: К., 2007. 20 с.
7. Бондар В. І., Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шляхи від інституалізації до інтеграції // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського ун-ту ім. І. Огієнка. – Вип. 12. – [Серія соціально-педагогічна]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 8–14.

8. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посіб. / В.І. Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
9. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб.: Питер, 2001. – 230 с.
10. Виготський Л. С. Основні проблеми дефектології // Спеціальна психологія. Тексти. — Ч. I. — Кам'янець-Подільський, 1999. — С. 4–19.
11. Выготский Л. Мышление и речь: сборник / Лев Выготский. – М.: АСТ; АСТ Москва; Хранитель, 2008. – 668 с
12. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов і т.д. / Сост. А.Д.Виноградова / Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 21.11. Дефектология. - М., 1985. – С.- 144.
13. Волошина О.В. Основи корекційної педагогіки. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012.– 168 с.
14. Волошина О.В. Особливості морального виховання підлітків у сучасних умовах / О.В. Волошина // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 53. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – С. 128 - 134.
15. Гаврилов О.В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей: Канд. дисертація. К., 1993.
16. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник / О.В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
17. Гаврилов О. В. Формування поняття про розумову відсталість у психолого–педагогічних дослідженнях / О. В. Гаврилов // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КіПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 14. – С. 104-114.

18. Гельбак А. М. Комунікативні навички підлітків та їх розвиток в директивних та недирективних умовах навчання / А. М. Гельбак // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ , 2008. — Т. 10, Ч. 2. — С. 105–114
19. Григор'єв А. Проблема взаємин у родинях, де є діти з аномаліями розвитку / А. Григор'єв // Дефектологія. – К. : Педагогічна преса, 2004. – № 1. – С. 48.
20. Давидюк М.О. Корекційна педагогіка: Хрестоматія. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2011. – 205 с.
21. Дмитрієва І. Позакласна робота з естетичного виховання у допоміжних школах України. *Дефектологія*. Київ, 2008. №1. С. 26-30.
22. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
23. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посібник / Т. В. Дуткевич.– К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
24. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: метод. лист / І. Г. Єременко – К.: Рад. шк., 1970. – 51 с.
25. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр.: в 5 т. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ, 2013. С. 350 - 362.
26. Коломинський Н. Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи / Коломинський Н. Л. // Спеціальна психологія. 1999. Ч.2 – 158 с.
27. Липа В. Основы коррекционной педагогики / В. Липа. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
28. Колупаєва А. А. Проблеми спеціальної освіти дітей з особливими потребами в Україні / А. А. Колупаєва // Актуальні проблеми навчання

та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. — К. : Університет “Україна”, 2004. — 448 с.

29. Макарчук Н. О. Специфіка впливу психічних процесів на особистісну саморегуляцію підлітків із порушеннями розумового розвитку / Н.О. Макарчук // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. –2013. – №4. – С. 33-38.

30. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: Навч. посібник / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. - К.: МАУП, 2000. - 56 с.

31. Малихіна Т. П. Попередження аморальних вчинків підлітків : монографія / Т. П. Малихіна. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – 167 с.

32. Матвеева М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.

33. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

34. Мишина Г. А. Коррекционная и специальная педагогика / Г. А. Мишина, Е. Н. Моргачева. – М. : ФОРУМ-ИНФРА – М, 2007 – 144 с.

35. Немов Р.С. Психология: учебн. для студ. высш. пед. учебн. заведений: в 3кн. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн.1. Общие основы психологии. – 687 с.

36. Петрова В.Г. Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / под ред. В. Г. Петровой. – М., 1980. 234 с.

37. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку / Міністерство освіти і науки України 15.09. 2008 № 852 // Дефектологія. – 2009. – № 3 (27). – С. 11 – 20.

38. Проскурняк О.І. Розробка методики діагностики рівнів розвитку комунікативної діяльності в підлітків з розумовою відсталістю / О. І. Проскурняк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. – К.: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2013. – № 10 (112). – С. 170–184.

39. Процко Т.А., Китина О.Т. Значение совместной деятельности умственно отсталых школьников для формирования межличностных отношений в классном коллективе // Дефектология. – №1. – 1991. – С. 38-42.

40. Синьов В.М. Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.

41. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / АПН України; Інститут спеціальної педагогіки; Луганський держ. педагогічний ун- 9 т ім. Тараса Шевченка / В. І. Бондар (голов. ред.). — Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

42. Томпсон Л. Виховання дитини з розумовою вадою/ Ліз Томпсон ; пер. з англ. Раїси Кравченко. – К. : Сфера, 1997.

43. Фомічова Л. І. Теоретичні підходи до навчання дітей у спеціальних школах. Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки та психології. К., 2002. с. 199-207.

44. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології : [курс лекцій] / Нац. акад. внутр. Справ. Київ, 2011. 104 с.

45. Хохліна О.П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти. Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. № 13(93), 2008. С.204-210.

46. Шипова Л.В. Нарушения поведения у умственно отсталых школьников в процессе обучения / Л.В. Шипова //Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей: Сб. науч. статей. – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – С. 214–220.

47. Шевцов А. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. Київ : НТІ Інститут соціальної політики, 2004. 240 с.

48. Шульженко Д.І. Психологічні умови включення розумово відсталих учнів у середовище інклюзивної школи. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна, 2012. Вип. 19(2). С. 222-229.

49. Якса Н. В. Корекційна педагогіка : метод. посіб. / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 188 с.

50. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. /Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с

Додаток А

Методика «Q – сортування» В. Стефансона

1. Я критичний до товаришів.
2. У мене виникає тривога, коли в групі починається конфлікт.
3. Я схильний додержуватися порад лідера.
4. Я не схильний створювати занадто близькі відносини з товаришами.
5. Мені подобається дружність у групі.
6. Я схильний суперечити лідерові.
7. Відчуваю симпатію до одного-двох певних товаришів.
8. Уникаю зустрічей і зборів у групі.
9. Мені подобається похвала лідера.
10. Я незалежний у судженнях і манері поведінки.
11. Я готовий встати на будь-яку сторону в спорі.
12. Я схильний керувати товаришами.
13. Радію спілкуванню з одним-двома друзями.
14. З появою ворожості з боку членів групи я зовні спокійний.
15. Я схильний підтримувати настрій усієї групи.
16. Не надаю значення особистим якостям членів групи.
17. Я схильний відволікати групу від її цілей.
18. Відчуваю задоволення, протиставляючи себе лідерові
19. Прагнув би зблизитися з деякими членами групи.
20. Волію залишатися нейтральним у спорі.
21. Мені подобається, коли лідер активний і добре керує.
22. Волію холоднокровно обговорювати розбіжності.
23. Я недостатньо стриманий у вираженні почуттів.
24. Прагну згуртувати навколо себе однодумців.

25. Незадоволений занадто формальним (діловим) відношенням.
26. Коли мене обвинувачують, я гублюся й мовчу.
27. Волію погоджуватися з основними напрямками в групі.
28. Я прив'язаний до групи в цілому більше, ніж до певних товаришів.
29. Я схильний затягувати й загострювати спір.
30. Прагну бути в центрі уваги.
31. Я прагнув би бути членом більш вузької групи.
32. Я схильний до компромісів.
33. Відчуваю внутрішнє занепокоєння, коли лідер чинить всупереч моїм очікуванням.
34. Болісно ставлюся до зауважень друзів.
35. Можу бути підступним і вкрадливим.
36. Я схильний прийняти на себе керівництво в групі.
37. Я відвертий у групі.
38. У мене виникає нервово занепокоєння під час групової розбіжності.
39. Віддаю перевагу, щоб лідер брав на себе відповідальність при плануванні робіт.
40. Я не схильний відповідати на прояви дружелюбності.
41. Я схильний гніватися на товаришів.
42. Я намагаюся вести інших проти лідера.
43. Легко знаходжу знайомства за межами групи.
44. Намагаюся уникати бути утягненим у спір.
45. Легко погоджуюся із пропозиціями інших членів групи.
46. Чиню опір утворенню угруповань у групі.
47. Коли роздратований, я глузливий і іронічний.
48. У мене виникає ворожість до тих, хто намагається виділитися.

49. Віддаю перевагу меншій, але більш інтимній групі.
50. Намагаюся не показувати свої дійсні почуття.
51. Стаю на сторону лідера в групових розбіжностях.
52. Я ініціативний у встановленні контактів у спілкуванні.
53. Уникаю критикувати товаришів.
54. Волію звертатися до лідера частіше, чим до інших.
55. Мені не подобається, що відносини в групі занадто фамільярні.
56. Люблю затівати спори.
57. Прагну утримати своє високе положення в групі.
58. Я схильний втручатися в контакти знайомих і порушувати їх.
59. Я схильний до перепалок, задиристий.
60. Я схильний виражати невдоволення лідером.

Реєстраційний бланк

Номер питання	Так	Ні	Сумніваюся	Номер питання	Так	Ні	Сумніваюся
1				31			
2				32			
3				33			
4				34			
5				35			
6				36			
7				37			
8				38			
9				39			

Номер питання	Так	Ні	Сумніваюся	Номер питання	Так	Ні	Сумніваюся
10				40			
11				41			
12				42			
13				43			
14				44			
15				45			
16				46			
17				47			
18				48			
19				49			
20				50			
21				51			
22				52			
23				53			
24				54			
25				55			
26				56			
27				57			
28				58			
29				59			
30				60			

Додаток Б.

Формули розрахунків за методикою «Соціометрія»

Індивідуальний індекс позитивного статусу визначається за формулою:

$$C^+ = \frac{B^+}{N - 1} \text{ де } C^+ \text{ - індекс позитивного статусу;}$$

B^+ - кількість позитивних виборів, отриманих досліджуваним ;

N - число членів групи.

Індивідуальний індекс негативного статусу визначається за формулою:

$$C^- = \frac{B^-}{N - 1} \text{ де } C^- \text{ - індекс негативного статусу;}$$

B^- - кількість негативних виборів, отриманих досліджуваним;

N - число членів групи.

Індекс групової згуртованості визначається за формулою:

$$KB = \frac{R_1}{R} \text{ де } KB \text{ - коефіцієнт взаємності;}$$

R_1 - кількість взаємних позитивних виборів;

R - загальна кількість позитивних виборів у групі.

Рівень групової згуртованості визначається на основі таких показників:

0 – 0,49	Низький
0,5 – 0,59	Нижче середнього
0,6 – 0,69	Середній
0,7 – 0,85	Вище середнього
0,85 – 1	Високий