

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота  
магістра**

на тему: Психокорекція затримки психічного розвитку в підлітковому віці

Виконав: студент II курсу, групи 8.0538-з  
спеціальності: 053 психологія  
освітньої програми: 053 психологія  
Голощачова Юлія Миколаївна  
Керівник: к. психол. н., доцент кафедри  
психології Грандт В. В.  
Рецензент: к. психол. н., доцент кафедри  
психології Скрипаченко Т. В.

Запоріжжя  
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет \_\_\_\_\_

Кафедра \_\_\_\_\_

Рівень вищої освіти \_\_\_\_\_

Спеціальність \_\_\_\_\_

(код та назва)

Освітня програма \_\_\_\_\_

(код та назва)

Спеціалізація \_\_\_\_\_

(код та назва)

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

**З А В Д А Н Н Я**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ/ПРОЕКТ СТУДЕНТОВІ (СТУДЕНТЦІ)**

\_\_\_\_\_  
(прізвище, ім'я, по батькові)

1 Тема роботи (проекту) \_\_\_\_\_

керівник роботи \_\_\_\_\_,

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ року № \_\_\_\_\_

2 Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3 Вихідні дані до роботи \_\_\_\_\_

4 Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) \_\_\_\_\_

5 Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) \_\_\_\_\_

## 6 Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

7 Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка

Студент \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали та прізвище)Керівник роботи (проекту) \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали та прізвище)**Нормоконтроль пройдено**Нормоконтролер \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали та прізвище)

## РЕФЕРАТ

**Кваліфікаційна робота магістра:** 81 с., 10 малюнків, 9 таблиць, 80 джерел, 6 додатків.

**Об'єкт дослідження:** психічний розвиток підлітків із ЗПР.

**Предмет дослідження:** психокорекція затримки психічного розвитку в підлітковому віці.

**Мета:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психокорекційну концепцію для підлітків із ЗПР і розробити психолого-педагогічні рекомендації по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку.

**Гіпотеза:** рівень агресивності, тривожності та інші прояви поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку зміняться в результаті реалізації розробленої психокорекційної програми.

**Методи дослідження.** У роботі застосовувались теоретичні методи (теоретико-порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми) та емпіричні (анкетування, психологічне тестування, психолого-педагогічний експеримент: констатуючий, формувальний та контрольний).

**Наукова новизна** роботи полягає у тому, що теоретично та емпірично обґрунтовано новий підхід до психокорекційних технологій для підлітків із затримкою психічного розвитку, який передбачає розробку програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР та складання психолого-педагогічних рекомендацій по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку.

ПІДЛІТКОВИЙ ВІК, ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ,  
ПСИХОКОРЕКЦІЯ, РЕТАРДАЦІЯ, СИТУАТИВНА ТРИВОЖНІСТЬ,  
ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
РОЗДІЛ I. Теоретичні основи психокорекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці .....	10
1.1. Сутність та загальна характеристика поняття «затримка психічного розвитку» .....	10
1.2. Психофізіологічні особливості розвитку особистості та поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку .....	14
1.3. Основні принципи психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці .....	19
1.4. Модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків з ЗПР.....	24
РОЗДІЛ 2. Експериментальне вивчення особливостей психокорекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці .....	31
2.1. Методи, методика і процедура дослідження .....	31
2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація .....	37
РОЗДІЛ 3. Концепція психологічної корекції підлітків із затримкою психічного розвитку .....	46
3.1. Психокорекційні технології для підлітків із затримкою психічного розвитку .....	46
3.2. Зміст і структура програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР та результати її апробації .....	51
3.3. Психолого-педагогічні рекомендації по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку .....	65
ВИСНОВКИ .....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	75
ДОДАТКИ .....	82

## ВСТУП

*Актуальність дослідження.* Становлення особистості – складний і тривалий процес, що характеризує перебіг її психічного розвитку. Однією з головних вимог до сучасної особистості є отримання освіти. У результаті цього навчальна діяльність займає більшу частину життя і становлення особистості. Однією з актуальних проблем сучасної школи є проблема підвищення ефективності навчально-виховного процесу та подолання шкільної неуспішності. Але практика показала, що, незважаючи на велику увагу, яку приділяють вдосконаленню змісту освіти та методикам навчання, оснащенню сучасними технічними засобами навчання, поліпшенню умов праці педагогів, вчити всіх і вчити добре при існуючій організації навчального процесу неможливо.

Однією з основних причин, що сприяють появі у навчальних закладах невстигаючих дітей, є затримка їх психічного розвитку. У психологічній літературі термін «затримка психічного розвитку» (ЗПР) має масу різних модифікацій, що виникають у процесі виявлення тієї чи іншої психопатології у дітей групи ризику. Однак, всі вони зводяться до виділення однієї глобальної характеристики психіки учнів – до їх відставання, застрягання на певних етапах становлення і дозрівання.

Отже, не дивно, що даній проблемі присвячена велика кількість робіт вітчизняних та зарубіжних авторів. Протягом багатьох років проблема шкільної неуспішності була предметом дослідження фахівців різного профілю: психологів (З.І. Калмикова, І.А. Коробейников, Н.А. Менчинська, Н.П. Слободяник та ін.); педагогів (Ю.К. Бабанський, Б.П. Єсіпов, Л.В. Занков та ін.); дефектологів і фізіологів спільно з психологами та клініцистами (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, У.В. Ульяновка та ін.). На сучасному етапі ця проблема набула особливої

актуальності у зв'язку з постійно зростаючою кількістю дітей зі зниженою здатністю до навчання, у тому числі й дітей із затримкою психічного розвитку.

Проблеми затримки психічного розвитку (особливості психічної діяльності за підтримки психічного розвитку, окремі психічні функції у структурі порушення, питання організації психолого-педагогічної діяльності допомоги дітям із затримкою психічного розвитку) є об'єктом дослідження багатьох фахівців: Н.Ю. Борякової, Т.Н. Волковської, Г.І. Жаренкова, І.Ф. Марківського, М.С. Певзнер, Т.А. Стрекалової та ін.

Вивченням особливостей розвитку дитини у підлітковому віці в психології займалися багато вчених, серед них Л. Божович, Л. Виготський, Т. Драгунова, І. Кон, А. Мудрик, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін, Ш. Бюлер, Ф. Райс, В. Штерн та ін. В цих дослідженнях доведено, що зміни у психофізичній структурі підлітка визначають сутність підліткового віку під час перехідного періоду. Проте питання формування особистості підлітка з ЗПР, які найбільш актуальні для цього періоду, недостатньо представлені в сучасних наукових дослідженнях. Також не достатньо існує спеціальних досліджень, присвячених вивченню проблеми психокорекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці. Проте рішення такої проблеми є актуальним для системи корекційно-розвивального навчання, оскільки фахівці вказують, що багато підлітків із затримкою психічного розвитку та з проявами агресивної поведінки протягом корекційної роботи досягають великих успіхів, тому актуальність даного питання і зумовила вибір теми дипломної роботи «Психокорекція затримки психічного розвитку в підлітковому віці».

**Об'єкт дослідження:** психічний розвиток підлітків із ЗПР.

**Предмет дослідження:** психокорекція затримки психічного розвитку в підлітковому віці.

**Мета:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психокорекційну концепцію для підлітків із ЗПР і розробити психолого-педагогічні рекомендації по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку.

**Гіпотеза:** рівень агресивності, тривожності та інші прояви поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку зміняться в результаті реалізації розробленої психокорекційної програми.

Враховуючи мету і гіпотезу дослідження, були сформульовані наступні **завдання:**

- розкрити сутність та загальну характеристику поняття «затримка психічного розвитку»;
- вивчити психофізіологічні особливості розвитку особистості та поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку;
- визначити основні принципи психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці;
- проаналізувати модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків з ЗПР;
- експериментально дослідити особливості психокорекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці;
- розробити та апробувати програму психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР.

**Методи дослідження.** У роботі застосовувались теоретичні методи (теоретико-порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми) та емпіричні (анкетування, психологічне тестування, психолого-педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний та контрольний).

В якості діагностичного інструментарію для розв'язання експериментальних завдань використано: методикау «Діагностика стану агресії» (опитувальник А. Басса - А. Даркі); методикау «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда, методикау «Тест на емоційний інтелект» Н.Холла, тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера), методикау мотивації до уникнення невдач Т. Елеса та методикау мотивації до успіху Т. Елеса.

**Наукова новизна** роботи полягає у тому, що теоретично та емпірично обґрунтовано новий підхід до психокорекційних технологій для підлітків із



затримкою психічного розвитку, який передбачає розробку програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР та складання психолого-педагогічних рекомендацій по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку.

**Практичне значення** роботи визначається тим, що розроблена і апробована програма психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР може використовуватись шкільними психологами для проведення факультативних занять, а також застосовуватись психологами-практиками та працівниками психологічних служб в організації консультативної, превентивної та психокорекційної роботи з підлітками. Розроблені психолого-педагогічні рекомендації по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку можуть бути корисними батькам, соціальним педагогам і класним керівникам в організації психологічного супроводу особистісного розвитку підлітків.

**Надійність і вірогідність** результатів дослідження забезпечувались: теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних теоретичних положень, використанням комплексу надійних і валідних психодіагностичних процедур, створенням адекватних умов діагностування, поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю складу експериментальної та контрольної груп, застосуванням сучасних методів математичної статистики на базі пакету новітніх статистичних програм.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

#### **1.1. Сутність та загальна характеристика поняття «затримка психічного розвитку»**

Психічний розвиток дитини – складний, генетично обумовлений процес послідовного дозрівання вищих психічних функцій, що реалізується під впливом різних факторів зовнішнього середовища і соціальних факторів, таких як виховання, навчання і вплив навколишнього середовища. До основних психічних функцій відносяться: гнозис (впізнавання, сприйняття), праксис (цілеспрямовані дії), мова, пам'ять, читання, письмо, рахунок, увага, мислення (аналітико-синтетична діяльність, вміння порівнювати і класифікувати, узагальнювати), емоції, воля, поведінка, самооцінка та ін.

Іноді дані функції порушуються. В. В. Лебединський виділяє шість основних видів порушень психічного розвитку у дітей, серед яких затримка психічного розвитку [40].

Затримка психічного розвитку являє собою відставання розвитку психічних процесів і незрілість емоційно-вольової сфери у дітей, які потенційно можуть бути скориговані за допомогою спеціально організованого навчання і виховання. У деяких джерелах фігурує такий англomовний термін як ретардація («retardation»), що означає запізнювання або зупинку розвитку окремих психічних функцій. Психічний дизонтогенез проявляється порушенням темпів і термінів розвитку психіки в цілому, а також окремих функціональних систем [33].

Затримка психічного розвитку характеризується недостатнім рівнем розвитку моторики, мови, уваги, пам'яті, мислення, регуляції поведінки, примітивністю і нестійкістю емоцій, поганою успішністю в школі. На думку

Р.А. Амасьянц [3], затримка у розвитку в більшості випадків проявляється у ранні вікові періоди без попереднього періоду нормального розвитку. При тому у хлопчиків цей розлад зустрічається у кілька разів частіше, ніж у дівчаток.

Сам термін «затримка психічного розвитку» був запропонований Г. О. Сухаревою ще в 1959 р. Під затримкою психічного розвитку (ЗПР) вона розуміла уповільнення нормального темпу психічного дозрівання у порівнянні з прийнятими віковими нормами [76].

За Ковальовим В. В., стани, що відносяться до ЗПР, є складовою частиною більш широкого поняття «прикордонна інтелектуальна недостатність». В англо-американській літературі прикордонна інтелектуальна недостатність частково описується у рамках клінічно недиференційованого синдрому «мінімальність мозкової дисфункції» (ММД) [31].

Число осіб із затримкою психічного розвитку з кожним роком збільшується, і в даний час поширеність ЗПР серед дитячого населення складає 1 - 2% (як самостійної групи станів) і 8 - 10% у загальній структурі психічних захворювань [66]. Т.В. Волосовець провела дослідження, що відобразили п'ятикратне збільшення числа дітей із ЗПР, які навчаються у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл [9]. В якості синдрому затримка психічного розвитку зустрічається значно частіше, однак простежується характерна тенденція до прогресивного зменшення симптоматики ЗПР в міру дорослішання дитини [3].

Патогенез ЗПР маловивчений. На думку Певзер М.С., основним механізмом ЗПР є порушення дозрівання і функціональна недостатність більш молодих і складних систем мозку, що відносяться головним чином до лобових відділів кори великих півкуль, які забезпечують здійснення творчих актів поведінки і діяльності людини [52]. Єдиних форм систематично прикордонних форм інтелектуальної недостатності в даний час не існує.

У спеціальній психології та корекційній педагогіці як самостійна виділяється типологічна група – «діти з труднощами у навчанні, які обумовлені затримкою психічного розвитку». Для визначення цієї типологічної групи

використовуються поняття «діти із затримкою психічного розвитку» (ЗПР), «тимчасова затримка психічного розвитку у дітей», «ЗПР конституціонального генезу», «ЗПР соматогенного походження», «ЗПР психогенного походження», «ЗПР церебрально-органічного генезу», а також «діти з труднощами у навчанні» з обов'язковою вказівкою клініко-психологічних критеріїв даного стану (астено-невротичний синдром, синдром гармонійного інфантилізму, церебрастенічний синдром та ін.). У МКБ-10 ЗПР розглядаються в розділі F80-F89 «Розлади психологічного розвитку» [78].

Ця класифікація дозволяє не тільки визначати стан (діагностика відбору), але й планувати комплекс корекційно-розвивальних, лікувально- та соціально-профілактичних заходів. Різні підходи до розподілу за різними групами дітей з труднощами у навчанні обумовлюють різні процедури та інструментарій діагностики їхнього стану.

Отже, синдром ЗПР поліетіологічний, основними його причинами є [78]:

- 1) перинатальні ураження центральної нервової системи;
- 2) епілепсія та епілептичні енцефалопатії;
- 3) гідроцефалія;
- 4) краніостеноз;
- 5) новоутворення головного мозку;
- 6) вади розвитку головного мозку;
- 7) спадкові хвороби;
- 8) мітохондріальні захворювання;
- 9) хвороби накопичення;
- 10) хромосомні хвороби (синдром Дауна, фрагільна X-хромосома та ін.);
- 11) спадкові синдроми;
- 12) нейрокожні синдроми (нейрофіброматоз, туберозний склероз та ін.);
- 13) вроджені ендокринні захворювання (вроджений гіпотиреоз та ін.);
- 14) аутистичні розлади (синдром Канера, Аспергера, Ретта тощо);
- 15) соматична патологія (хвороби серця, нирок та ін.);

16) зниження зорової і слухової функції;

17) педагогічна занедбаність.

Попри всю різноманітність і численність біологічних предикторів затримок психічного розвитку не слід забувати і про внесок соціальних факторів у формуванні ЗПР. За даними багатьох дослідників [17; 24; 39; 43] більшість дітей із ЗПР виховувалися в умовах сімейної дисгармонії, емоційної депривації, в сім'ях з низьким культурним, освітнім та соціальним рівнем. Неправильні умови виховання відіграють значну роль у фіксації емоційно-вольової незрілості.

Таким чином, теоретичне вивчення робіт вчених дозволяє зробити висновок про те, що затримка психічного розвитку (ЗПР) – це поняття, яке говорить не про стійкий і незворотній психічний недорозвиток, а про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється при вступі до школи і виражається у недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малої інтелектуальної цілеспрямованості, переважання ігрових інтересів, швидкою перенасиченістю в інтелектуальній діяльності.

Затримка психічного розвитку – це такий варіант дизонтогенеза, при якому механізм порушення полягає в уповільненні темпу розвитку всіх вищих психічних функцій.

Аналізуючи існуючі класифікації ЗПР, можна відзначити, що в більшій мірі в них знаходять відображення клінічний і психологічний підходи, єдиної педагогічної класифікації виділити неможливо, так як дана група порушень дуже неоднорідна за індивідуальними проявами і ступенем вираженості дефекту.

## **1.2. Психофізіологічні особливості розвитку особистості та поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку**

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що, незважаючи на особливості формування особистості та поведінки підлітків із ЗПР, розвиток дітей цієї категорії підпорядковується загальним закономірностям формування особистості на підлітковому етапі онтогенезу, однак наявність затримки психічного розвитку, незрілість і різна ступінь пошкоджень ряду психічних функцій ускладнюють не тільки психофізичний та інтелектуальний, а й соціальний розвиток підлітків із ЗПР.

Психологічно підлітковий вік дуже суперечливий, він характеризується максимальними диспропорціями в рівні і темпах розвитку. Специфіка підліткового віку, в порівнянні з дитинством, полягає в суттєвому розширенні соціальної активності та зміні її значущості для підлітка.

У багатьох психологічних дослідженнях зазначається важлива роль підліткового віку у формуванні та розвитку особистості. Вченими виділені завдання особистісного розвитку для підліткового віку, а також ряд новоутворень, характерних для даного етапу онтогенезу.

Поширення порушень поведінки підлітків та їх соціальної дезадаптації має виражену тенденцію до зростання і є актуальною проблемою не тільки для вікової, але і для спеціальної психології.

Встановлені закономірності розвитку в підлітковому віці простежуються не тільки в умовах онтогенезу, але також і в умовах дизонтогенеза (зокрема у дітей з ЗПР). Корекційна педагогіка трактує поняття «затримка психічного розвитку» як психолого-педагогічне відставання у розвитку психічної діяльності дітей [16].

Діти цієї групи мають досить низький рівень розвитку сприйняття, що показує необхідність тривалого періоду часу для переробки та прийому інформації. На початковому етапі систематичного навчання школярів із затримкою психічного розвитку проявляється неповноцінність тонких форм

слухового і зорового сприйняття і недостатність виконання та планування найскладніших рухових програм. Наявність діючих мовних подразників, які мають значний емоційний і смисловий зміст, виникає при зниженні здатності концентрування і розподілу уваги [69, 105].

Слабкий розвиток інтелектуальної активності, недосконалість умінь і навичок самоконтролю, недостатній розвиток почуття інтересу і відповідальності до навчання обумовлюється недоліками організації уваги. Діти із затримкою психічного розвитку мають нерівномірність і уповільненість розвитку стійкості уваги і широкий діапазон вікових та індивідуальних відмінностей даної якості. Утруднення диференціювання схожих подразників виникає при нестачі аналізу виконання завдань в умовах підвищеної швидкості сприйняття матеріалу [80, 501].

Відхилення в розвитку пам'яті є однією з характерних ознак затримки психічного розвитку. Знижується продуктивність запам'ятовування і його нестійкість, переважає наочне над словесним, збереження мимовільної пам'яті у порівнянні з довільною, знижується рівень самоконтролю в процесі відтворення і заучування, невміння організувати свою діяльність, невміння використання раціональних прийомів запам'ятовування, недостатня точність і обсяг запам'ятовування, зниження рівня опосередкованого запам'ятовування, переважання механічного запам'ятовування над словесно-логічним, недостатність цілеспрямованості та пізнавальної активності при відтворенні і запам'ятовуванні [49, 345].

Особливістю дітей із затримкою психічного розвитку є зниження пізнавальної активності. Деякі школярі зовсім не задають будь-яких питань про явища і предмети навколишнього світу. Інші учні можуть задавати питання, які стосуються зовнішніх властивостей предметів, зазвичай такі діти багатослівні і розгальмовані. Серед особистісних контактів у дітей із затримкою психічного розвитку переважають прості. Діти даної категорії мають низький рівень потреби в спілкуванні з однолітками і низький рівень ефективності спілкування один з одним у різних видах діяльності [47, 154].

Обмеження пізнавальних і психічних можливостей не дозволяють школяреві ефективно справлятися з вимогами і завданнями, які пред'являються суспільством. Дані обмеження вперше помічаються і проявляються дорослими, коли дитина йде до школи. До шкільної неуспішності у дітей із затримкою психічного розвитку за різними предметами може привести нестійкість і труднощі при перемиканні уваги, переважання ігрової мотивації та ігрових інтересів, нездатність до розумового посилення і напруги при виконанні серйозних завдань, нездатність до стійкої цілеспрямованої діяльності [16, 542].

Різними відхиленнями в поведінці можуть супроводжуватися навчальні труднощі учня. Процеси збудження і гальмування мало збалансовані в результаті незрілості нервової системи. Діти або загальмовані, скуті, полохливі або навпаки імпульсивні, агресивні, збудливі та дратівливі, через що над ними глузують однолітки. З даних ситуацій, які характеризують стан хронічної дезадаптації, дитина самостійно і без певної педагогічної допомоги вийти не може.

Т.А. Власова, К.С. Лебединська, М.С. Певзнер у клінічних і психологічних дослідженнях дозволили виділити кілька типів затримки психічного розвитку (мал. 1.1) [52, 105].



**Мал. 1.1. Типи затримки психічного розвитку**

Затримка психічного розвитку конституційного походження визначається спадковістю. Дитина з такою затримкою психічного розвитку має незрілість



одночасно психіки і статури, таку форму затримки можна позначити як гармонійний психофізичний інфантилізм. Фон даного настрою в основному позитивний, образи досить швидко забуваються і перепади настрою дуже рідкісні, але також відзначається поверховість емоційних реакцій.

Незріла емоційно-вольова сфера призводить до низького рівня формування мотивації навчання. Діти, які швидко освоїлися в школі, можуть не приймати будь-яких нових вимог до їх поведінки, вони запізнюються, самі грають на уроці і втягують в гру оточуючих. Така дитина не диференціює оцінки на хороші та погані, її радує той факт, що вони знаходяться в зошити [38, 334].

Для конституційного типу затримки психічного розвитку характерний сприятливий прогноз за умови цілеспрямованого педагогічного впливу в доступній для дитини цікавій формі. Індивідуальний підхід і корекційна робота зможуть зняти дані проблеми. У даному випадку можливе дублювання року навчання і другорічництво не травмує дітей з таким типом затримки психічного розвитку. Діти швидко вливаються в колектив і звикають до нового педагога [43, 281].

Зазвичай діти з соматогенним типом затримки психічного розвитку народжуються у здорових батьків. В даному випадку затримка психічного розвитку – це наслідок перенесених у дитинстві різних захворювань, які впливають на розвиток мозкових функцій: алергії, дистрофії, хронічних інфекцій, дизентерії та стійкої астениї. Інтелект не порушений, але в силу своєї виснаженості та неуважності виявляється непродуктивним у процесі занять.

Діти даної категорії в шкільних умовах зазнають труднощів в адаптації до нової сфери. Діти довго не можуть освоїтися в колективі, плачуть, сумують за батьками, відрізняються бездіяльністю, пасивністю, але з дорослими досить ввічливі і адекватно оцінюють ситуацію. Вони неорганізовані, безпорадні і нецілеспрямовані без керівного впливу. Головна проблема дітей такого типу затримки – це труднощі в навчанні, які виникають у результаті низького рівня мотивації досягнення, відсутності інтересу до завдань, небажання і невміння

долати труднощі. Коли дитина стомлена, її відповіді стають безглуздими, необдуманими і мають ефект гальмування, вона іноді відмовляється відповідати через острах відповісти невірно [50, 145].

Діти з таким типом порушення потребують системної лікувально-педагогічної допомоги.

Соматично здорові і маючі нормальний фізичний розвиток підлітки із затримкою психічного розвитку психогенного походження. У більшості таких дітей є мозкова дисфункція, їх психічний інфантилізм обумовлений соціально-психологічним фактором і несприятливими умовами виховання. Одноманітність соціального середовища і контактів, емоційна депривація, слабка індивідуальна інтелектуальна стимуляція призводять до сповільненого темпу психічного розвитку.

Часто осередком для формування даного типу порушення є неблагополучні сім'ї. Дитина росте в атмосфері бездоглядності, емоційного відторгнення і вседозволеності або в атмосфері конфліктності, сварок. Батьки стимулюють мимовільність поведінки, афективність, пригнічують інтелектуальну активність. Придушення і покарання травмує психіку дитини. Такий стан є гарантом для стійких асоціальних установок, пасивності, затурканості, підвищеної тривожності та несаможестності [24, 14].

Дитина такого типу порушення не зацікавлена продуктивною діяльністю, інтелектуально пасивна з нестійкою увагою. Поведінка може бути необ'єктивною, індивідуальною, агресивною або покірною, пристосовницькою.

Діти із затримкою психічного розвитку церебрально-органічного походження мають порушення темпу розвитку інтелекту і особистості, що обумовлено стійким і грубим локальним порушенням дозрівання мозкових структур.

Причиною таких відхилень у розвитку мозку є патологія вагітності, важкий токсикоз, вірусний грип перенесений матір'ю, алкоголізм, наркоманія, гепатит, родові патології, недоношеність, родова травма, важкі інфекційні захворювання, асфіксія [20, 78].

У дітей даного типу порушення присутня церебральна астенія, демонстрована у зниженні працездатності, підвищеної стомлюваності, зниженні пам'яті, слабкої концентрації уваги. Пізнавальна активність дітей знижена. Зазвичай такі діти не встигають, тому що знання засвоюються фрагментарно, досить швидко забуваються.

Безперспективним є навчання таких дітей за загальноосвітньою програмою, їм потрібна систематична компетентна корекційно-педагогічна підтримка [14, 147].

Як показують спостереження за даними школярами, їх мотиваційна діяльність залежить від настрою, з яким прийшов на заняття учень. Тому формування мотивів, які надають подальшому навчанню дитини значимий для неї сенс, в світлі якого її власна навчальна діяльність ставала б для неї самою життєво важливою метою, а не тільки засобом для досягнення інших цілей, є вкрай необхідним, без чого подальше навчання школяра може виявитися просто неможливим.

### **1.3. Основні принципи психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку в підлітковому віці**

Найважливіша прикладна задача психології полягає в здійсненні систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей з метою можливо більш ранньої діагностики та виявлення порушень і відхилень у розвитку, їх попередження і корекції [11]. Проблема виховання і навчання підлітків із відхиленнями у розвитку є однією з найбільш важливих і актуальних проблем психолого-корекційної педагогіки.

Дана категорія дітей потребує глибокого всебічного вивчення і організації спеціальної психолого-педагогічної допомоги. Різноманітні форми прояву затримки психічного розвитку ускладнюють організацію корекційно-

педагогічної роботи, діагностування рівня розвитку і віднесення дитини до даної категорії.

У вітчизняній психології цілі корекційної роботи визначаються розумінням закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, що реалізується у співпраці з дорослим у формі засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом інтеріоризації та результуюча в системі психологічних новоутворень, специфічних для кожної вікової стадії [11; 72]. Виділяють три основні напрями і галузі постановки корекційних цілей:

- оптимізація соціальної ситуації розвитку;
- розвиток видів діяльності дитини;
- формування статево-психологічних новоутворень.

Отже, корекційна робота – це процес, в результаті якого виявляються відхилення в передбачуваних результатах діяльності дітей і внесення певних змін у процес з метою забезпечення потрібних результатів [41, 345].

З цього випливає, що психологічна корекція – ні що інше, як цілеспрямований вплив психологічного характеру на обумовлені психологічні структури для того, щоб забезпечити повноцінний розвиток особистості та її функціонування.

Якщо точніше, то психологічна корекція є одним з видів психологічної допомоги з метою виправлення особистісних особливостей у психічному розвитку, які повністю або ж частково не відповідають моделі. Дана допомога може бути здійснена тільки завдяки спеціальним засобам впливу на психіку особистості. Такого виду допомога – це діяльність, яка розрахована на формування і розвиток у індивіда необхідних психологічних якостей, потрібних для поліпшення його адаптації до життєвих умов і соціалізації [41, 378].

Вітчизняні та зарубіжні вчені вважають проведення корекційної роботи необхідною для усунення порушень у міжособистісних відносинах, а так само різних порушень емоційного стану і повної гармонії в розвитку особистості.

При аналізі порушень на перший план виступає етіопатогенетичний підхід до аналізу порушень. Необхідно визначити етіологію і механізми, що визначають структуру дефекту при тому чи іншому варіанті затримки психічного розвитку. Глибоке всебічне вивчення дитини є основою для вибору оптимального варіанту корекційної роботи.

Диференціальна діагностика вибудовується з позиції системного підходу. Складність структури дефекту завжди визначається взаємодією внутрішньосистемних і міжсистемних порушень.

Одним з основних принципів діагностики і корекції є принцип комплексного підходу. Специфіка розвитку психіки така, що при різній локалізації порушень можуть спостерігатися подібні прояви. Тільки всебічне комплексне вивчення соматичного стану, слухових і зорових функцій, рухової сфери, пізнавальної діяльності, особистості, виявлення рівня розвитку мови, сформованості знань, умінь і навичок дозволяють правильно кваліфікувати стан дитини, прогнозувати його подальший розвиток в умовах адекватної педагогічної корекції.

Діагностика в свою чергу спирається на принцип динамічного вивчення (згідно з концепцією Л. С. Виготського про два рівні розумового розвитку дитини – актуальний і потенційний). Характер співпраці дитини з дорослим при засвоєнні нових способів дій дозволяє визначити зону найближчого розвитку, а значить, і здатність до навчання дитини [11]. Саме здатність до навчання виступає в якості основного диференційно-діагностичного критерію при розмежуванні затримки психічного розвитку та східних станів (розумової відсталості, первинної мовної патології, «чистої» педагогічної занедбаності).

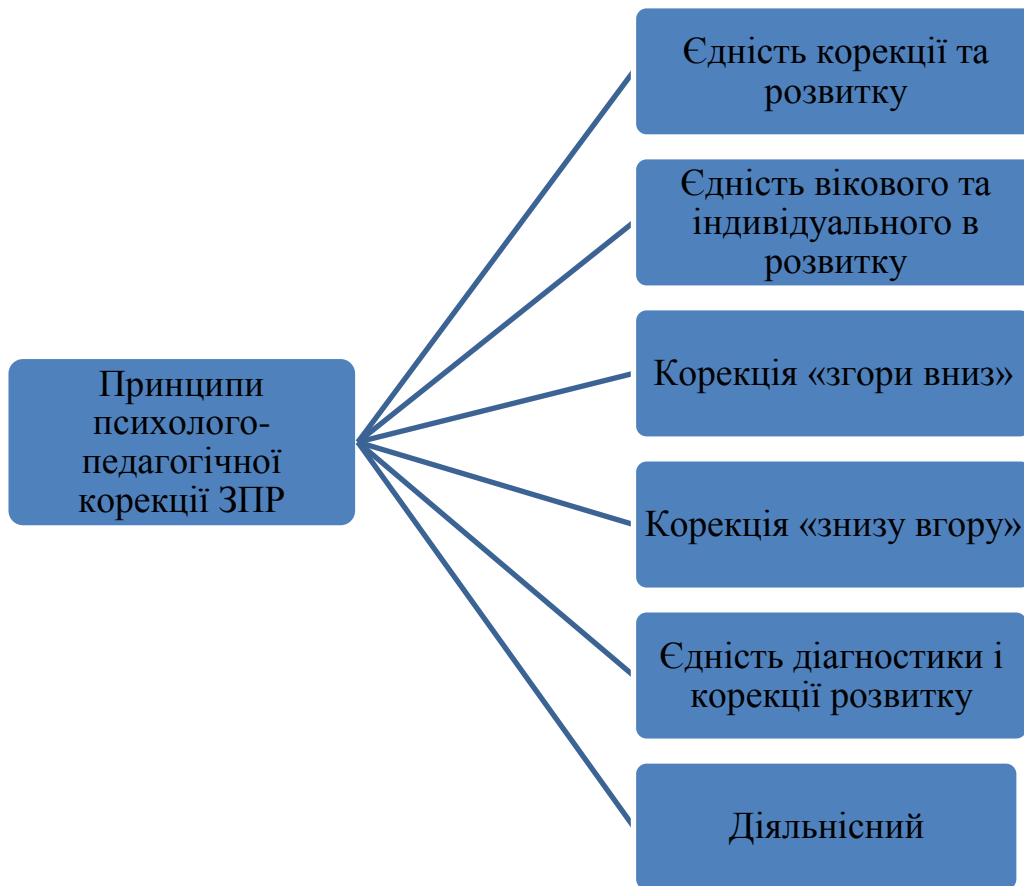
Найважливішим діагностичним принципом є принцип якісного аналізу результатів обстеження. Якісний аналіз включає в себе особливості ставлення дитини до завдання (тобто особливості мотивації діяльності), способи орієнтування в умовах завдання, розуміння і усвідомлення інструкції, здатність діяти відповідно до визначеного зразка або інструкції, особливості програмування діяльності, способи вирішення запропонованого завдання,

особливості операційного компонента діяльності, вміння контролювати себе, помічати і виправляти помилки, оцінювати результат (особливо саморегуляції), характер співпраці з дорослим (здатність до навчання). Застосування критеріально орієнтованих методик дозволяє визначити рівень психічного розвитку кожної дитини. Діагностичні завдання слід підбирати з урахуванням віку обстежуваної дитини, провідної діяльності, онтогенетичних закономірностей становлення психічних функцій.

Дитина із ЗПР проходить у своєму розвитку ті ж етапи, що і дитина, яка нормально розвивається. Тому необхідний облік закономірностей онтогенетичного розвитку при організації корекційної роботи. Важливо виявити якісну своєрідність психічного розвитку дитини із ЗПР, визначити його рівень, який можна зафіксувати як стартовий, вихідний. Не можна відразу включати дитину в інтенсивну навчальну діяльність, формувати у неї вищі рівні мислення й мови, тоді як відсутня повноцінна база для їх становлення [13].

Також виділяють принцип комунікативної спрямованості навчання і виховання, який означає необхідність спеціальної уваги до розвитку мовлення як основного засобу комунікації, а також цілеспрямованого формування навичок спілкування з дорослими і з однолітками.

Отже, організація корекційно-педагогічної роботи з підлітками із ЗПР повинна базуватися на наступних принципових позиціях (мал. 1.2).



**Мал. 1.2. Принципи психолого-педагогічної корекції ЗПР у підлітковому віці**

1. Принцип єдності корекції та розвитку означає, що рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини.

2. Принцип єдності вікового та індивідуального в розвитку означає індивідуальний підхід до дитини в контексті її вікового розвитку [18, 8].

3. Принцип корекції «згори вниз». Даний принцип, висунутий Л.С. Виготським, розкриває спрямованість корекційної роботи. У центрі уваги психолога стоїть завтрашній день розвитку, а основним змістом корекційної діяльності є створення «зони найближчого розвитку» для підлітка.

4. При реалізації принципу корекції «знизу вгору» в якості основного змісту корекційної роботи розглядаються вправи і тренування вже наявних психологічних здібностей, тобто підкріплення (позитивне чи негативне) вже

наявних шаблонів поведінки з метою закріплення соціально-бажаної поведінки і гальмування соціально-небажаної поведінки.

5. Принцип єдності діагностики і корекції розвитку. Завдання корекційної роботи можуть бути зрозумілі і поставлені тільки на основі повної діагностики та оцінки найближчого імовірного прогнозу розвитку, який визначається виходячи із зони найближчого розвитку дитини.

6. Діяльнісний принцип здійснення корекції визначає вибір засобів, шляхів і способів досягнення поставленої мети. Діяльнісний принцип заснований на визнанні того, що саме активна діяльність самої дитини є рушійною силою розвитку. Цей принцип передбачає проведення психолого-педагогічної корекційної роботи через організацію відповідних видів діяльності підлітка у співпраці з дорослим [50, 13-14].

Навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку повинно здійснюватися з позицій індивідуально диференційованого підходу. Отже, з одного боку необхідно враховувати індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, з іншого – особливості групи в цілому. Педагог-дефектолог повинен бути готовий до конструювання «рівневих» програм з урахуванням названих особливостей.

Таким чином, основні завдання, які належить вирішувати корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку, представляють широкий спектр: поглиблене, всебічне вивчення дітей, виховання, навчання, лікувально-профілактичний та корекційно-розвиваючий вплив.

#### **1.4. Модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків з ЗПР**

Корекційно-розвиваюча робота з дітьми із затримкою психічного розвитку повинна бути побудована з урахуванням описаних раніше труднощів і включати окремі напрямки розвитку тих умінь і навичок, які забезпечать



повноцінну міжособистісну взаємодію в підлітковому віці, а також успішну соціалізацію в подальшому. Корекційні дії, відповідно, повинні бути спрямовані на формування комунікативних умінь, довірливості поведінки, на подолання егоїстичних мотивів спілкування з однолітками, розвиток емоційної сфери та емпатії.

Усунення агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку слід здійснювати відповідно до педагогічних та психологічних підходів, при цьому враховуючи типології особистісних труднощів. На нашу думку, успішна корекційна робота з подолання агресивної поведінки у підлітків усуне деякі бар'єри у міжособистісних відносинах і комунікації, але не зможе гарантувати успішність міжособистісного спілкування підлітків у цілому.

Організація психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку повинна починатися з побудови дерева цілей майбутньої діяльності.

Дерево цілей – структурована, побудована за ієрархічним принципом сукупність цілей програми, плану, в якій виділені: генеральна мета; підлеглі їй підцілі першого, другого і подальшого рівнів [44, 98].

Наприклад, генеральна мета: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

1. Теоретично обґрунтувати програму психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

1.1. Вивчити стан проблеми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків з ЗПР у психолого-педагогічній літературі.

1.2. Виявити психологічні особливості агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

1.3. Розробити модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

1.4. Розробити програму психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

2. Експериментально перевірити програму психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

2.1. Підібрати методи і методики дослідження.

2.2. Охарактеризувати вибірку дослідження.

2.3. Провести констатуючий етап дослідження агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

2.4. Проаналізувати отримані результати.

2.5. Провести формуючий етап дослідження за допомогою реалізації програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

2.6. Провести контрольний етап дослідження за допомогою повторної діагностики та порівняння результатів до і після реалізації корекційної програми із застосуванням методу математичної статистики.

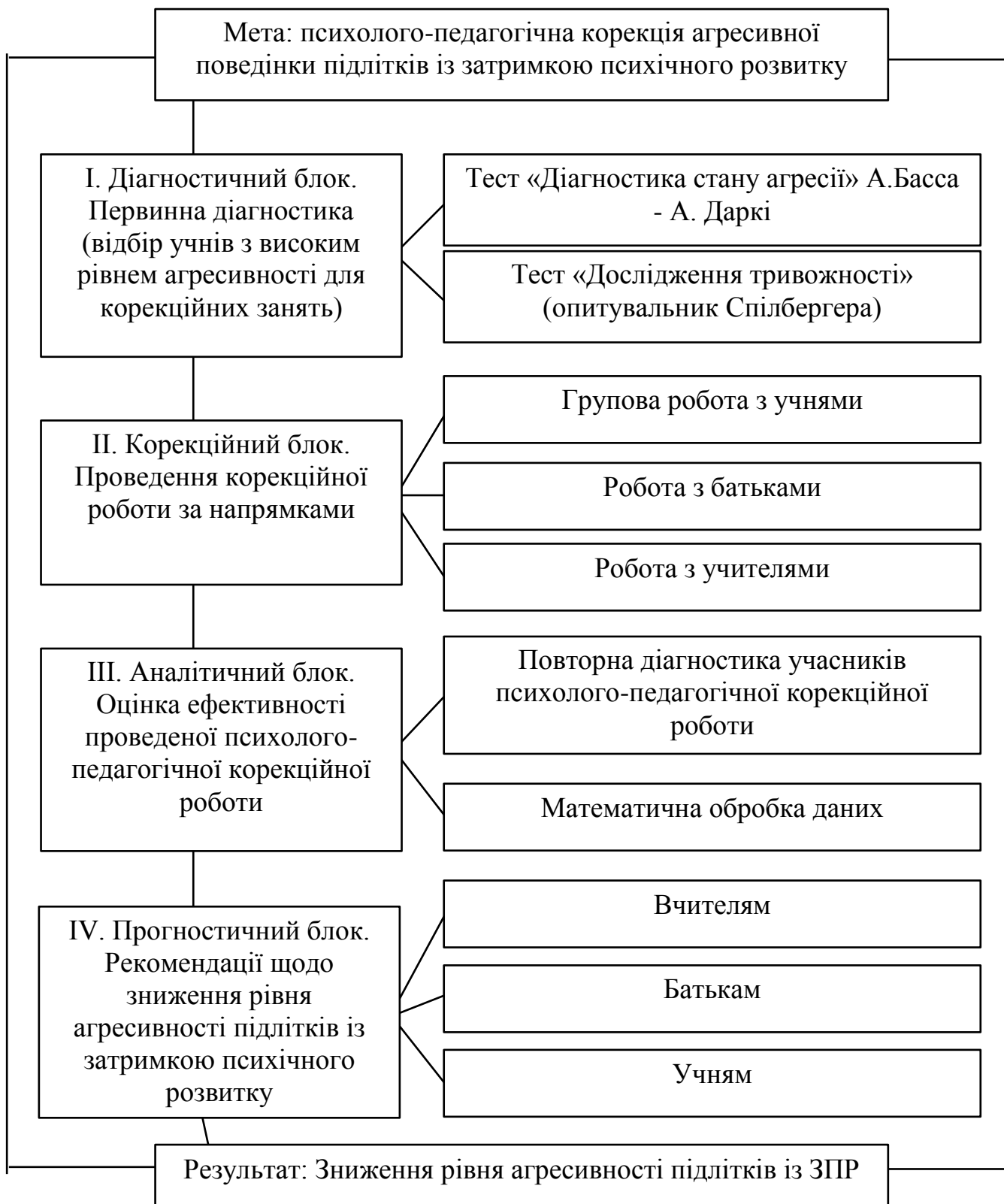
2.7. Розробити психолого-педагогічні рекомендації суб'єктам освітнього процесу.

На основі дерева цілей потім складають модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

Модель – це, як правило, штучно створений об'єкт у вигляді схеми, математичних формул, фізичної конструкції, наборів даних і алгоритмів їх обробки тощо. Під «моделлю» в педагогіці і психології розуміється система об'єктів або знаків, яка відтворює деякі суттєві властивості, якості та зв'язки предметів [64, 21].

Постановка цілей корекційної роботи прямо пов'язана з теоретичною моделлю психічного розвитку і визначається нею. Цілеспрямований вплив психокорекції здійснюється через психокорекційний комплекс, що складається з декількох взаємопов'язаних блоків. Кожен блок повинен бути спрямований на вирішення різних завдань і складається з методів і прийомів.

Психокорекційний комплекс повинен включати в себе чотири основні блоки: діагностичний; корекційний; аналітичний; прогностичний [45, 27] (мал. 1.3).



**Мал. 1.3. Модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку**

Модель актуальна, оскільки дозволяє на основі однієї проблеми працювати у декількох напрямках. Дана модель охоплює всі форми роботи педагога-психолога для отримання повної картини по вищеназваній проблемі як до проведення психолого-педагогічної корекції, так і після.

Для того, щоб реалізувати мету, необхідно провести наступні заходи:

I. Діагностичний блок – виявити, на якому рівні агресія проявляє себе у підлітків із затримкою психічного розвитку. Для цього використовують валідні, найбільш часто використовувані методики в галузі дослідження агресії, наприклад, тест «Діагностика стану агресії» А. Басса - А. Даркі (призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій); тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера), який дозволяє визначити рівень тривожності людини у відносинах з оточуючими.

II. Корекційний блок – проведення корекційної роботи за наступними напрямками:

а) групова робота з учнями. Психологічну корекційну роботу з агресивними підлітками із ЗПР доцільно будувати за різними формами агресивної поведінки з урахуванням рівнів агресії.

Перший рівень – переживання емоційно-негативних станів з емоціями роздратування, невдоволення тощо. Саме тому на першому етапі роботи з агресивними підлітками необхідне навчання їх різним формам саморегуляції, починаючи від дихальних вправ до більш складних форм аутогенного тренування.

Другий рівень пов'язаний емоційно-особистісним, диференційованим ставленням, тому на другому етапі доцільно акцентувати увагу на психокорекційних заходах впливу, орієнтованих на особистісні установки. До найбільш стандартних прийомів відносять планомірне і систематичне обговорення проблеми, що викликає дистрес, тобто стрес, який шкодить організму; дистанціювання від неї з подальшою переоцінкою; формування нових форм психологічної підтримки у кризових ситуаціях.

На завершальному етапі провідним завданням стає формування усвідомленої необхідності зміни стилю поведінки. Так як до кінця підліткового періоду розвиток здатності до довільної поведінки і рефлексії відбувається на рівні самосвідомості, то необхідно піднімати рівень морального розвитку учнів через засвоєння ними культурних і духовних цінностей. Кінцевою метою виховних зусиль є формування стійкого рівня правової і моральної самосвідомості з урахуванням факторів, які сприяють зростанню самосвідомості, головним з яких слід вважати адекватне сприйняття образу «Я» з незначною розбіжністю між реальною та ідеальною самооцінкою, а також високим рівнем самоконтролю і здатності самостійно діяти оптимальним чином у різних життєвих ситуаціях [65, 68].

б) робота з батьками.

Взаємодія з батьками учнів займає найважливіше місце в структурі психопрофілактики агресії підлітків, оскільки передумови формування останньої нерідко закладаються в сім'ї, а вже сформований стереотип агресивної поведінки проявляється поза сім'єю. Тому ефективність психопрофілактичної роботи може бути досягнута тільки в тому випадку, якщо батьки будуть працювати спільно з психологом [36, 202].

в) робота з педагогами.

З метою попередження подальшого розвитку агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку в умовах школи необхідно розробити заходи, які зачіпають не тільки самих учнів, а й інших учасників освітнього процесу – педагогічний колектив:

- психолого - педагогічні консилиуми;
- семінари для педагогів, в рамках яких створюються «середовищні» умови для успішного шкільного життя учнів;
- проведення педагогами класних годин, спрямованих на профілактику агресії безпосередньо в учнів.

На психолого - педагогічних консилиумах значна увага має приділятися поясненню того, як може вплинути агресивне поведіння підлітків на

розвиток самої дитини та її оточення, як це буде впливати на її діяльність і майбутнє життя, обговорюються і розробляються рекомендації по роботі з агресивними підлітками із ЗПР.

III. Аналітичний блок – для оцінки ефективності проведеної корекційної роботи проводять повторну діагностику по раніше використаним методиками з метою виявлення результату, а також застосовують математичну обробку даних для підтвердження результатів.

IV. Прогностичний блок – розробка рекомендацій вчителям, батькам і учням щодо зниження рівня агресивності і профілактиці агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку. У підсумку за проведеними заходами можна буде простежити реалізацію мети щодо зниження рівня і профілактиці агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, для проведення психолого-педагогічної корекційної програми необхідні побудова дерева цілей і моделювання майбутньої роботи. Психолого-педагогічну корекцію слід проводити за трьома напрямками – робота з дітьми, батьками та педагогами. Робота при цьому повинна проводитися паралельно – для позитивного результату психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

#### 2.1. Методи, методика і процедура дослідження

Для здійснення дослідження нами було визначено основну вибірку, яку склали 12 учнів 8-х класів ЗСШ № 12 м. Запоріжжя.

Психолого-педагогічне дослідження проходило в три етапи:

1. Пошуково-підготовчий етап: теоретичне вивчення психолого-педагогічної літератури, підбір методик для дослідження. На цьому етапі виконано вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми особливостей розвитку підлітків із затримкою психічного розвитку. Були підібрані методики з урахуванням вікових характеристик і теми дослідження.

2. Дослідно-експериментальний етап: проведення констатуючого експерименту, проведення формуючого експерименту за допомогою реалізації психолого-педагогічної програми, проведення контрольного етапу експерименту, обробка отриманих результатів. Отримані результати були оброблені, виражені у вигляді діаграм і зведені в загальні таблиці.

3. Контрольно-узагальнюючий етап: аналіз і узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків, перевірка гіпотези. У дослідженні корекції поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку були використані наступні методи і методики.

Теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури, синтез, узагальнення, моделювання.

Емпіричні: експеримент (констатуючий, формуючий та контрольний), тестування за методиками:

1. Діагностика стану агресії (опитувальник А. Басса - А. Даркі);

2. Методика «Шкала диференціальних емоцій» (ШДЕ) К. Ізарда.
3. Тест на емоційний інтелект Н.Холла.
4. Тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера).
5. Методика мотивації до уникнення невдач Т.Елеса.
6. Методика мотивації до успіху Т.Елеса.

Охарактеризуємо використані методи і методики дослідження [4;8;51].

1. Аналіз літератури – це метод наукового дослідження, що передбачає операцію уявного або реального розчленовування цілого (речі, властивості, процесу або відносини між предметами) на складові частини, що виконується в процесі пізнання або предметно-практичної діяльності людини/

2. Узагальнення – це форма збільшення знання шляхом уявного переходу від часткового до загального в деякій моделі світу, що зазвичай відповідає і переходу на вищий щабель абстракції.

3. Експеримент – метод збору фактів у спеціально створених умовах, що забезпечують активний прояв досліджуваних психічних явищ.

Експеримент у педагогіці і психології є одним з основних методів наукового пізнання, за допомогою якого в контрольованих і керованих умовах досліджуються явища дійсності; психолого-педагогічне дослідження спрямоване на виявлення змін у поведінці людини при планомірному маніпулюванні визначаючими цю поведінку факторами.

Констатуючий експеримент – експеримент, що встановлює наявність якого-небудь незаперечного факту або явища. На цьому етапі дослідник ставить за мету виявлення наявного стану та рівня сформованості деякої властивості або досліджуваного параметра, інакше кажучи, визначається актуальний рівень розвитку досліджуваної властивості у випробуваного або групи випробовуваних. Таким чином, виходить первинний матеріал для організації формуючого експерименту.

Формуючий експеримент – особливий метод психологічного дослідження, який полягає в тому, що дослідник певним чином будує навчання (виховання) випробуваного з метою отримати задану зміну його психіки.



Формуючий (перетворюючий, навчальний) експеримент ставить своєю метою не просту констатацію рівня сформованості тієї чи іншої діяльності, розвитку тих чи інших сторін психіки, а їх активне формування або виховання. У цьому випадку створюється спеціальна експериментальна ситуація, яка дозволяє не тільки виявити умови, необхідні для організації необхідного поведження, але і експериментально здійснити цілеспрямований розвиток нових видів діяльності, складних психічних функцій і глибше розкрити їх структуру [1, 31].

Тестування – це метод психологічної діагностики, що використовує стандартизовані питання і завдання – тести, що мають певну шкалу значень.

Основні переваги даного методу: стандартизація умов і результатів, оперативність і економічність, кількісний зрозумілий характер оцінки, оптимальна складність завдань і надійність результатів [4, 287].

Метод тестування був реалізований за допомогою вищезазначених методик.

Опитувальник «Діагностика стану агресії» А. Басса - А. Даркі.

Мета: виявити у підлітків показники і форми агресії:

- Використання фізичної сили проти іншої особи – фізична агресія.
- Вираз негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст словесних звернень до інших осіб (загроза, прокляття, лайка) – вербальна агресія.
- Використання обхідним шляхом спрямованих проти інших осіб пліток, жартів і прояв ненаправлених, невпорядкованих вибухів люті – непряма агресія.
- Опозиційна форма поведінки, спрямована зазвичай проти авторитету і керівництва, яка може наростати від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів – негативізм.
- Схильність до роздратування, готовність при найменшому порушенні вилитися у запальності, різкості, грубості – роздратування.

- Схильність до недовіри і обережному відношенню до людей, що виникає з переконання, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду – підозрілість.

- Прояви заздрості і ненависті до оточуючих, обумовлені почуттям гніву, невдоволення кимсь саме або всім світом за дійсні або уявні страждання – образа.

- Ставлення і дії по відношенню до себе і оточуючих, що виникають з можливого переконання самого обстежуваного в тому, що він є поганою людиною, надходить недобре: шкідливо, злісно або безсовісно – аутоагресія, або почуття провини.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає «так» або «ні» (Додаток А).

Відповіді оцінюються за шкалами у такий спосіб:

1. Фізична агресія: «так» = 1, «ні» = 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68,

«ні» = 1, «так» = 0: 9, 7

2. Непряма агресія: «так» = 1, «ні» = 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63,

«ні» = 1, «так» = 0: 26, 49

3. Роздратування: «так» = 1, «ні» = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72,

«ні» = 1, «так» = 0: 11, 35, 69

4. Негативізм: «так» = 1, «ні» = 0: 4, 12, 20, 28,

«ні» = 1, «так» = 0: 36

5. Образа: «так» = 1, «ні» = 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58

6. Підозрілість: «так» = 1, «ні» = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59,

«ні» = 1, «так» = 0: 33, 66, 74, 75

7. Вербальна агресія: «так» = 1, «ні» = 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73,

«ні» = 1, «так» = 0: 33, 66, 74, 75

8. Почуття провини: «так» = 1, «ні» = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67

Індекс ворожості включає в себе 5 і 6 шкали, а індекс агресивності (як прямої, так і мотиваційної) включає в себе шкали 1, 3, 7.

Нормою агресивності є величина її індексу, яка дорівнює 21 плюс-мінус 4, а ворожості – 6,5-7 плюс-мінус 3. При цьому звертається увага на можливість досягнення певної величини, що показує ступінь прояву агресивності.

Користуючись цією методикою, необхідно пам'ятати, що агресивність, як властивість особистості, і агресія, як акт поведінки, можуть бути зрозумілі у контексті психологічного аналізу мотиваційно-потребової сфери особистості. Тому опитувальником Басса-Даркі слід користуватися в сукупності з іншими методиками: тестами психічних станів Спілбергера, методикою ШДЕ тощо.

Шкала диференціальних емоцій (ШДЕ) К. Ізарда використовується для діагностики домінуючого емоційного стану за допомогою шкали значущості емоцій. Теорія диференціальних емоцій отримала свою назву через центрації на окремих емоціях, які розуміються як різні мотиваційні процеси і мають центральне значення для мотивації, соціальної комунікації, пізнання і дії. Методика призначена для самооцінки інтенсивності і частоти виникнення 10 основних емоцій відповідно до списку шкали К. Ізарда. Кожна основна емоція (тестова шкала) має три градації (три пункти опитувальника).

Необхідно оцінити за 4-бальною шкалою те, в якій мірі кожне поняття описує самопочуття досліджуваного в даний момент, поставивши підходящу цифру праворуч (Додаток Б).

Тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера) дозволяє зробити перші й істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативною або постійною, тобто особистісною. Результати методики відносяться не тільки до психодинамічних особливостей особистості, а й до загального питання взаємозв'язку параметрів реактивності й активності особистості, її темпераменту і характеру.

Стан тривоги (або ситуативна тривожність) – позначаються «СТ» – виникають як реакція людини на різні, найчастіше соціально-психологічні стресори (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття несприятливого до себе ставлення, загрози своїй самоповазі, престижу).

Навпаки, особистісна тривожність (ОТ) як риса, властивість, диспозиція дає уявлення про індивідуальні відмінності в схильності дії різних стресорів. Величина ОТ характеризує минулий досвід індивіда, тобто наскільки часто йому доводилося відчувати СТ. Шкала реактивної та особистісної тривожності (ШРОТ) має дві самостійні підшкали для окремого вимірювання тієї й іншої форми тривожності: підшкали оцінки СТ з головним питанням про самопочуття в даний момент і підшкали оцінки ОТ з формулюванням про самопочуття (Додаток В).

Методика Н. Холла призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень (Додаток Г). Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Тест «Мотивація до успіху Т. Елеса» був застосований нами для оцінки сили мотивації до досягнення мети, до успіху (Додаток Д).

Тест «Мотивація до уникнення невдач Т. Елеса» дозволяє оцінити рівень мотивації до уникнення невдач, страху перед нещастями (Додаток Ж).

Вибір даних методик був продиктований тим, що вони достатньо надійні, валідні, адаптовані для підлітків, взаємодоповнюючі, тому дозволяють отримати достовірні результати дослідження.

## 2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація

Результати за опитувальником Басса-Даркі серед підлітків із затримкою психічного розвитку наведені у табл. 2.1, 2.2 та мал. 2.3.

**Таблиця 2.1**

### Результати теста Басса-Даркі (осіб)

Рівні	Високий	Середній	Низький	Всього
Фізична агресія	4	7	1	12
Непряма агресія	2	8	2	12
Роздратування	1	7	4	12
Негативізм	1	9	2	12
Образа	3	8	1	12
Підозрілість	1	10	1	12
Вербальна агресія	2	6	4	12
Почуття провини	2	9	1	12

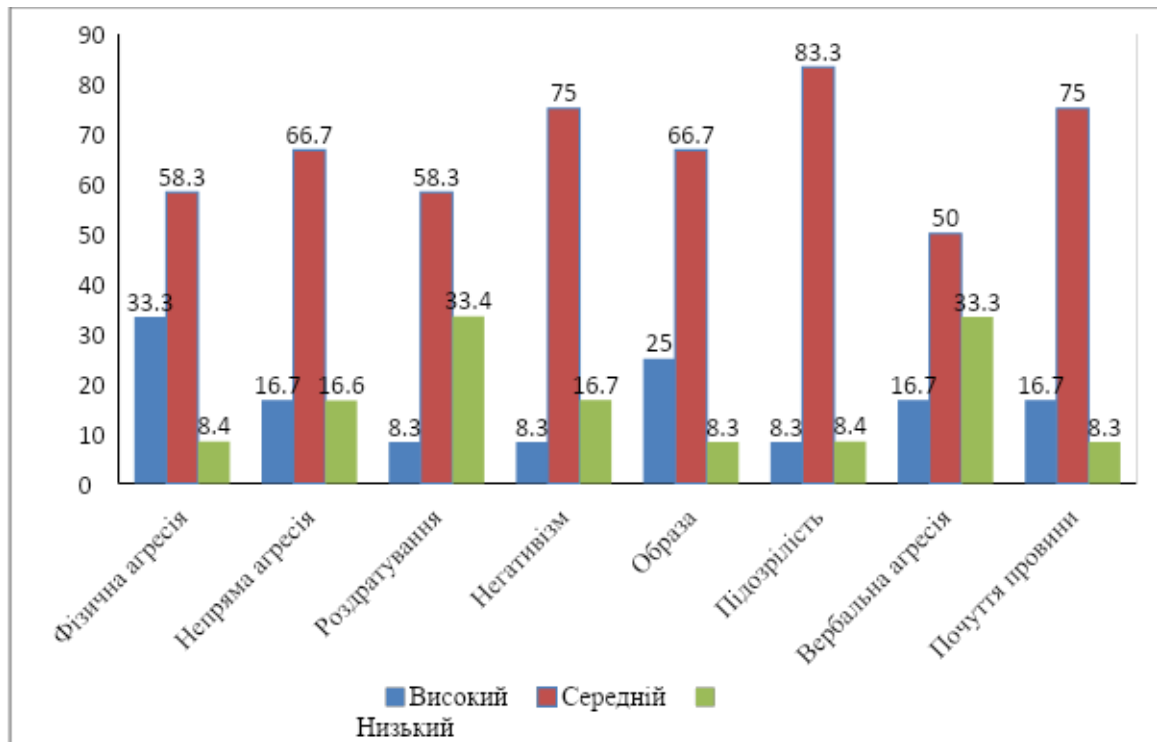
**Таблиця 2.2**

### Результати теста Басса-Даркі (%)

Рівні	Високий	Середній	Низький
Фізична агресія	33,3	58,3	8,4
Непряма агресія	16,7	66,7	16,6
Роздратування	8,3	58,3	33,4
Негативізм	8,3	75,0	16,7
Образа	25,0	66,7	8,3
Підозрілість	8,3	83,3	8,4
Вербальна агресія	16,7	50,0	33,3

## Продовження таблиці 2.2

Почуття провини	16,7	75,0	8,3
Індекс агресивності	34	63	3
Індекс ворожості	28	70	2



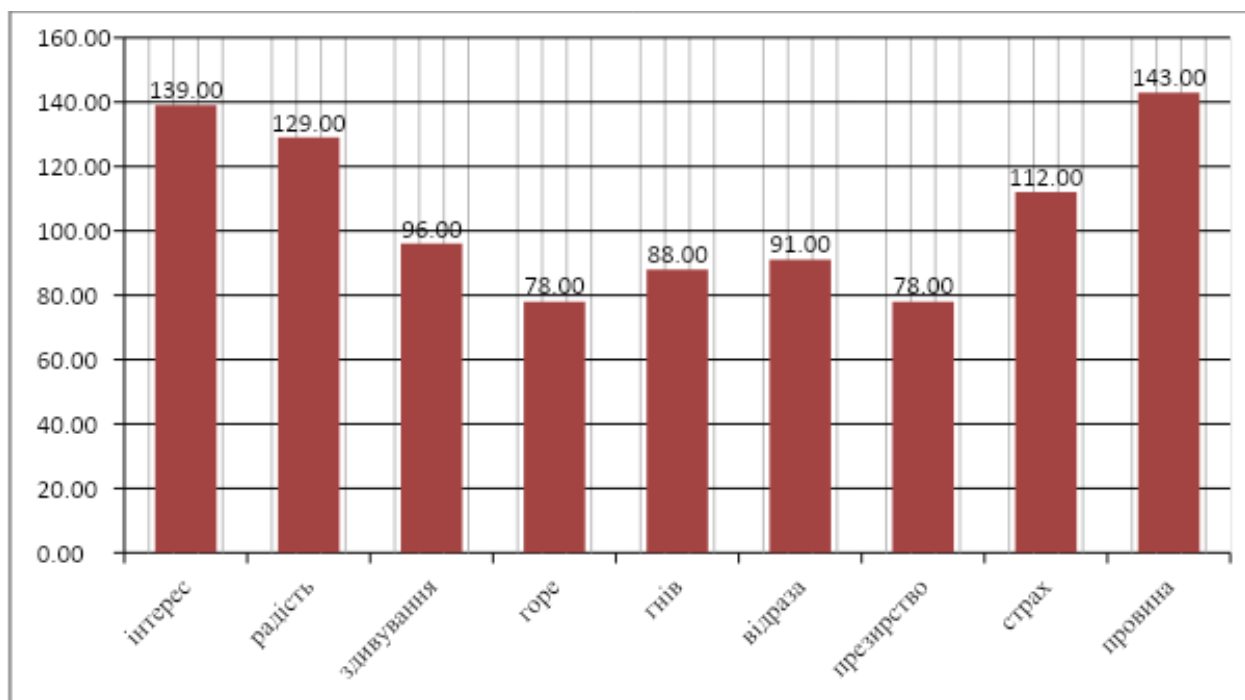
Мал. 2.1. Результати теста Басса-Даркі серед підлітків із ЗПР, %

Аналізуючи результати тесту Басса-Даркі, ми використовували метод кореляційного аналізу. Аналіз показав, що кореляційні зв'язки охопили такі показники, як «негативізм», «образа», «непряма агресія», «дратівливість».

Структуру кореляційних зв'язків склали як прямі, так і зворотні кореляції: «негативізм» і «образа» ( $r = -0,416$ ,  $p < 0,01$ ), «непряма агресія» і «дратівливість» ( $r = 0,461$ ,  $p < 0,01$ ), «дратівливість» і «негативізм» ( $r = 0,434$ ,  $p < 0,01$ ). Отже, збільшення вираженості таких агресивних проявів, як непряма агресія, дратівливість і негативізм буде супроводжуватися зменшенням вираженості образи. І навпаки, інтенсифікація образи буде супроводжуватися зменшенням вираженості інших показників, представлених в структурі. У даному випадку структура кореляційних зв'язків виявляє механізм

відреагування негативних переживань, накопичення яких, посилюючи прояв уразливості, буде нашоувхувати підлітків на пошук об'єктів розрядки, тоді як своєчасне відреагування негативних переживань буде сприяти зниженню рівня ворожості. Відсутність в структурі кореляційних зв'язків стримуючого агресивності показника «почуття провини», що має до того ж низький рівень вираженості, пояснює, чому вищевказаний механізм не завжди спрацьовує і ворожі реакції є для даних підлітків кращими.

За допомогою методики «Шкала диференціальних емоцій» нами були вивчені емоційні переживання випробуваних. Результати за методикою К.Ізарда представлені на діаграмі (мал. 2.2).



**Мас. 2.2. Результати за методикою ШДЕ**

Результати розрахунків з виявлення переважаючої емоції в даний момент (перша шкала) та частота її прояву (друга шкала) представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати обчислень щодо виявлення переважаючої емоції в даний момент та частота її прояву, %**

<b>Рівень прояву емоції</b>	<b>осіб</b>	<b>%</b>
КС більше 1	10	83,3
КС менше 1	2	16,7

Якщо показник КС більше 1, то самопочуття в цілому більш відповідає позитивному або гіпертимному (з підвищеним настроєм) типу акцентуації людини.

Якщо КС менше 1 – самопочуття можна охарактеризувати як негативне або відповідне дистимному (зі зниженим настроєм) типу акцентуації характеру людини.

Далі нами були підраховали узагальнені показники за укрупненими групами емоцій:

1) індекс позитивних емоцій (ПЕМ), що характеризує ступінь позитивного емоційного ставлення суб'єкта до наявної ситуації:

$$\text{ПЕМ} = \Sigma (\text{Інтерес} + \text{Радість} + \text{Подив});$$

$$\text{ПЕМ} = 36,4 \text{ бала} - \text{висока}$$

2) індекс гострих негативних емоцій (НЕМ), що відображає загальний рівень негативного емоційного ставлення суб'єкта до наявної ситуації:

$$\text{Нем} = \Sigma (\text{Горе} + \text{Гнів} + \text{Відраза} + \text{Презирство});$$

$$\text{Нем} = 33,5 \text{ балів} - \text{висока}$$

3) індекс тривожно-депресивних емоцій (ТДЕМ), що визначає рівень щодо стійких індивідуальних переживань тривожно-депресивного комплексу, які опосередковують суб'єктивне ставлення людини до наявної ситуації:

$$\text{ТДЕМ} = \Sigma (\text{Страх} + \text{Сором} + \text{Вина}).$$

$$\text{ТДЕМ} = 25,5 \text{ балів} - \text{висока}.$$



Отже, за результатами ШДЕ ми можемо зробити висновок, що у підлітків із ЗПР переважають негативні емоції та високий рівень гніву. Не слід забувати, що великий вплив на результати дослідження мають і настрої випробуваних, і їх самопочуття.

Результати діагностики за методикою Холла наведені у табл. 2.4 та мал. 2.3.

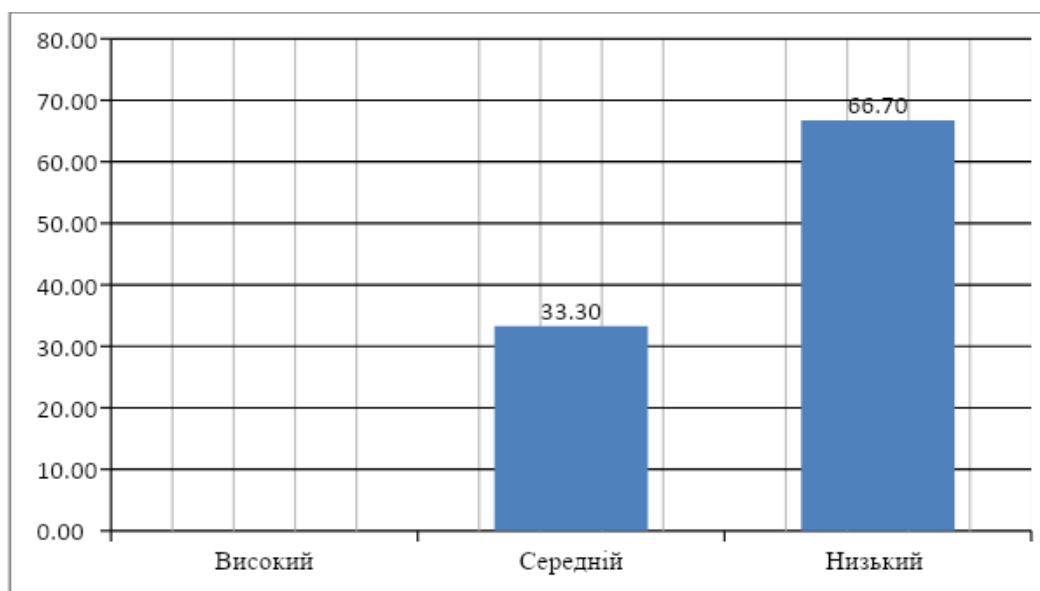
**Таблиця 2.4**

**Результати діагностичної методики Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту**

<b>Рівень емоційного інтелекту</b>	<b>Кількість учасників, осіб</b>
Високий	0
Середній	4
Низький	8

Як ми бачимо з наведених даних, високого рівня емоційного інтелекту немає в жодного опитуваного. Більшість досліджуваних мають низький рівень емоційного інтелекту, тобто вони не вміють: керувати своїми емоціями і настроями, відчувати емоції та настрої інших людей, розуміти їх точку зору і проявляти активний інтерес до їх турботам, а також впливати на емоційний стан інших людей.

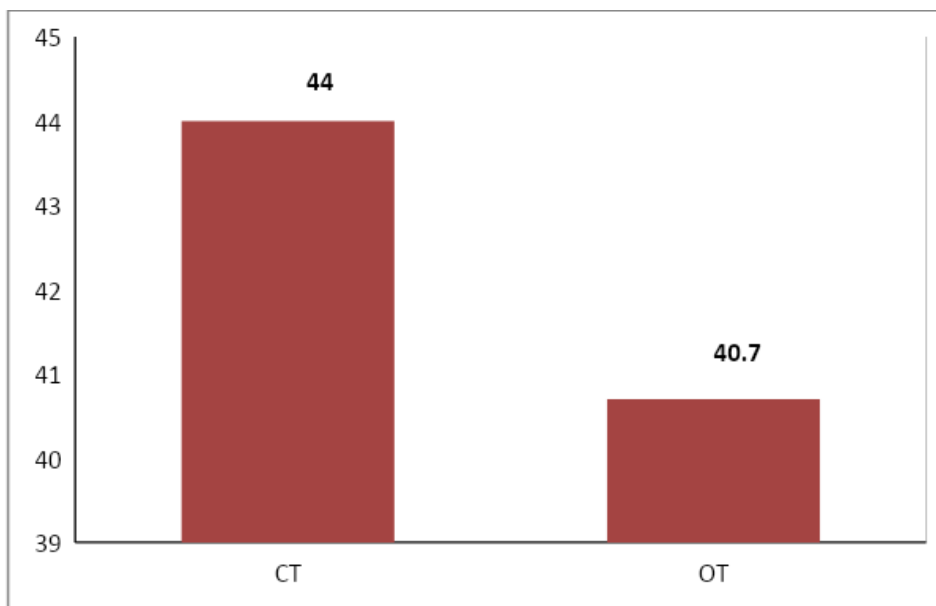
Таким чином, можна зробити висновок, що на рівень емоційного інтелекту впливає психічний розвиток людини.



**Рис. 2.3. Результати діагностичної методики Н. Холла, %**

Далі наведемо результати дослідження за методикою Спілберга.

Ми вирахували показник середнього арифметичного, що дасть нам змогу орієнтуватися на середній результат по групі, а не на показники окремих осіб (мал. 2.4):



**Мал. 2.4. Результати дослідження за методикою Спілберга**

Аналіз середнього рівня особистісної тривожності у підлітків із ЗПР свідчить про високий рівень особистісної тривожності. Високий показник може бути пов'язаний з певними психологічними особливостями таких дітей.

Щодо рівня ситуативної тривожності, то показник на рівні 40,7 свідчить про високий, однак помірний рівень тривожності. Висока тривожність здатна негативно впливати на результати роботи або навчання.

Підсумовуючи можемо визначити, що високий рівень тривожності свідчить про те, що в цілому підліткам із ЗПР притаманна підвищена тривожність.

За результатами дослідження підлітків за методикою «Мотивація до успіху Т.Елеса» можна зробити висновки, що більша частина респондентів має низький рівень її розвитку (табл. 2.5). Це означає, що для респондентів бажання досягти успіху не є значимим. Люди з таким рівнем мотивації до успіху не можуть досягнути поставленої мети у зв'язку з постійними невдачами.

**Таблиця 2.5**

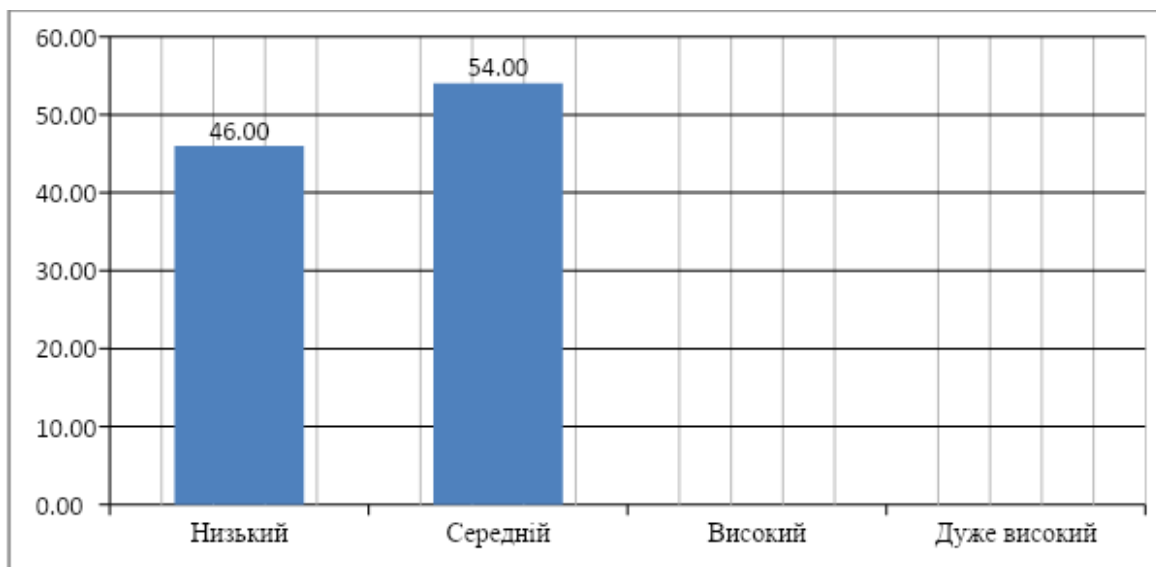
**Рівні мотивації до успіху за методикою «Мотивація до успіху Т. Елеса»**

№ з/п	Рівень	Кількість досліджуваних, осіб	%
1	Низький	6	50,0
2	Середній	4	33,4
3	Помірний	1	8,3
4	Високий	1	8,3

Тільки один підліток має високий рівень мотивації до успіху. Це означає, що досягнення успіху для нього є найголовнішою метою. Зазвичай, такі люди прикладають всі зусилля для досягнення бажаного.

Помірний рівень мотивації до успіху також має один респондентів. Це означає, що він здатний мобілізувати всі свої внутрішні ресурси, концентрувати увагу та дотримуватись дисципліни для досягнення цілі.

Дослідження мотивації до уникнення невдач за методикою «Мотивація до уникнення невдач Т.Елеса» виявило, що 54% респондентів має середній рівень її розвитку (мал.2.5).



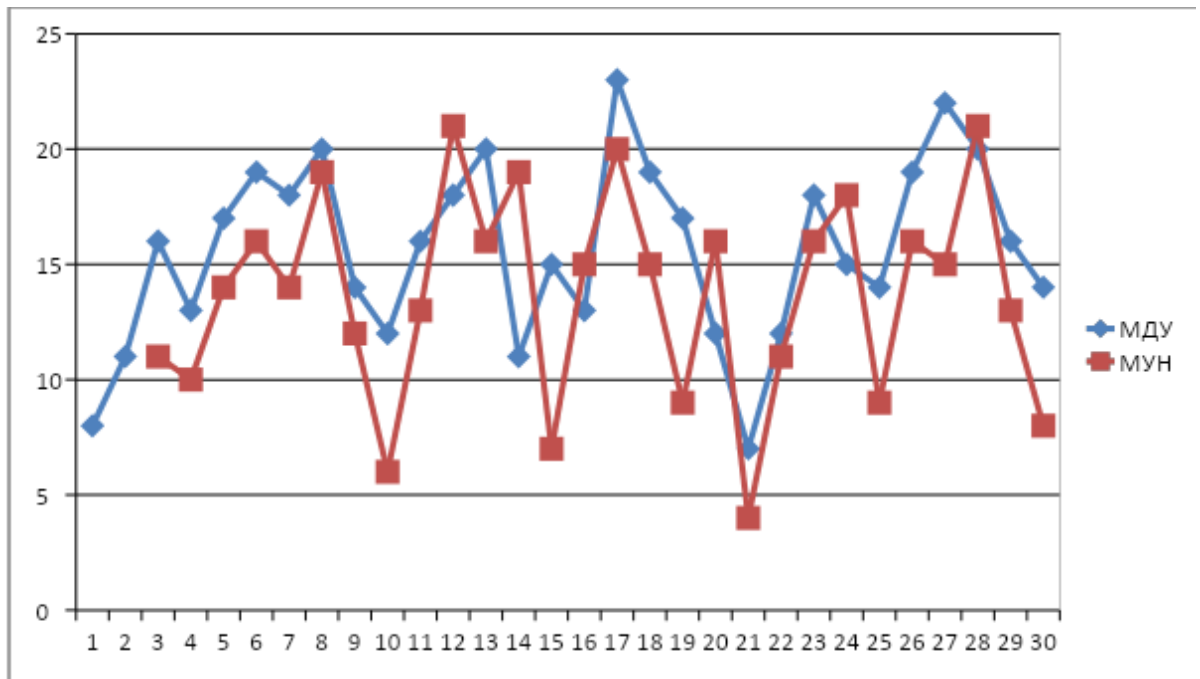
**Мал. 2.5. Рівні мотивації до уникнення невдач за методикою «Мотивація до уникнення невдач Т. Елеса», %**

Це означає, що респонденти не намагаються всіма засобами уникнути невдач, але й не й не відносяться до них зухвало, тобто, вони розуміють коли краще вдатись до захисту та уникнення.

Респонденти з низьким рівнем мотивації до уникнення невдач становлять 46%. Це говорить про те, що дані підлітки не мають потреби у захисті та в уникненні невдач.

Високого рівня мотивації до уникнення невдач також немає в жодного опитуваного.

Для того, щоб помітити загальні показники, проаналізуємо графічні зображення мотивації досягнення успіху (МДУ) та уникнення невдачі (МУН) (мал. 2.6). На рисунку помітно, що у досліджуваних стійко домінує МДУ (мотивація досягнення успіху).



**Мал. 2.6. Співвідношення мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдачі**

Таким чином, за підсумками проведеної діагностичної роботи ми можемо стверджувати, що всі випробовувані демонструють високий рівень агресивності, агресивної поведінки та тривожності.

### РОЗДІЛ 3

## КОНЦЕПЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

### 3.1. Психокорекційні технології для підлітків із затримкою психічного розвитку

Основні методи психокорекційного впливу для підлітків із затримкою психічного розвитку класифікуються на дві великі групи: психолого-педагогічні та психотерапевтичні.

У групі психолого-педагогічних методів знаходяться методи корекції розумової працездатності, методі корекції сприйняття, метод коригування аналітико-синтетичної діяльності, коригування порушень характеру, методи корекції загострення окремих характерологічних особливостей та багато інших.

Для поліпшення якості роботи і ефективної динаміки розвитку підлітків з проблемами у розвитку в дослідженні розроблено програму, в яку були включені тренінгові заняття, як метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь і навичок і соціальних установок. Головною метою тренінгу є розвиток компетентності міжособистісної поведінки і спілкування, а також допомога підліткам із ЗПР впоратися з негативними переживаннями, непропорційністю і неадекватністю емоційних реакцій, які перешкоджають їх нормальному емоційному самопочуттю і спілкуванню з однолітками.

Корекційна робота здійснюється в кілька етапів. Головною метою першого етапу роботи є робота над емоціями радості, страху, подиву, суму, гніву, сорому, огиди, боязкості. Метою другого етапу роботи є навчити підлітків адекватно виражати емоційні стани. Метою третього етапу є навчити підлітків розуміти емоційні стани інших людей. На четвертому етапі робота повинна бути спрямована на формування здатності диференціювати емоції.

Також важливо використовувати в роботі способи подолання тривожності: вироблення конструктивних способів поведінки у важких для підлітків ситуаціях, а також оволодіння прийомами, що дозволяють впоратися із зайвим хвилюванням, тривогою. А також зміцнення впевненості в собі, розвиток самооцінки і уявлення про себе, турбота про «особистісне зростання» людини.

Структура тренінгу як психокорекційної технології для підлітків із затримкою психічного розвитку відповідає загальній структурі тренінгу. Тому при підборі завдань тренінгу, необхідно враховувати такі аспекти:

- вікових аспектів учасників тренінгу;
- статевого розподілу;
- напрямку діяльності;
- очікувань та побажань учасників (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

## Структура планування тренінгу

Етап роботи	Завдання	Вправи	Тривалість
<b>Вступна</b>	Створення сприятливого психологічного простору. Вироблення, прийняття, засвоєння правил роботи групи. Налагодження прямого та зворотного зв'язків «учасник-група» та «група-учасник». Створення ситуації рефлексії.	Знайомство. Правила. Розминка. Очікування. Вправи на рефлексію. Рухавки.	До 15 хв. для тренінгу тривалістю 1,5-3 год. До 30 хв. для тренінгів тривалістю 6-8 год.

## Продовження таблиці 3.6

<b>Основна</b>	Оцінка рівня поінформованості щодо проблематики. Актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання. Надання інформації, засвоєння знань. Формування умінь, навичок, розвиток здатностей. Підведення підсумків щодо змісту роботи.	Інтерактивні техніки. Вправи на оцінку групових процесів, стану розвитку групи.	Розраховується як різниця загального часу тренінгу та часу, потрібного для проведення вступної та заключної частин разом.
<b>Заключна</b>	Підведення підсумків щодо процесу роботи. Оцінка отриманого досвіду. Налаштування учасників на атмосферу звичайного життя	Вправи на рефлексію та відновлення сил учасників. Прощання.	До 15 хв. для тренінгу тривалістю 1,5-3 год. До 30 хв. для тренінгів тривалістю 6-8 год.

Отже, структура тренінгового заняття включає наступні елементи: ритуал вітання, розминку, основний зміст (2-4 вправи), рефлексію, ритуал прощання (домашнє завдання). Ритуал вітання дозволяє згуртувати підлітків, створити атмосферу групової довіри і прийняття. Ритуал може бути придуманий самою групою. Розминка – вплив на емоційний стан підлітків, рівень їх активності (психогімнастика, ігротерапія, музикотерапія, танцювальна терапія і т.п.) Розминочні вправи вибираються з урахуванням актуального стану групи: одні дозволяють активізувати підлітків, підняти їх настрій; інші, навпаки, спрямовані на зняття емоційного збудження.

Основний зміст тренінгового заняття – сукупність психотехнічних вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань даного заняття (ігротерапія, казкотерапія, програвання ситуацій, етюди, групова дискусія і т.п.). Пріоритет віддається багатофункціональним технікам, спрямованим одночасно на розвиток пізнавальних процесів, формування соціальних навичок, динамічний розвиток групи. Важливий порядок пред'явлення вправ та їх загальна кількість.



Послідовність передбачає чергування діяльності, зміну психофізичного стану підлітків: від рухомого до спокійного, від інтелектуальної гри до психогімнастики. Вправи розташовуються в порядку від складної до простої (з урахуванням втоми учасників). Кількість ігор та вправ – 2-4.

Рефлексія заняття – оцінка заняття (арт-терапія, бесіди). Застосовуються два види оцінки: емоційна (сподобалося – не сподобалося, було добре – було погано і чому) і смислова (чому це важливо, навіщо ми це робили). Ритуал прощання проводиться за аналогією з ритуалом вітання з метою активації позитивних емоцій, зняття психоемоційного напруження. Заняття будуються на матеріалі, близькому і зрозумілому підліткам, пов'язаному з актуальними для них проблемами.

Таким чином, тренінги допомагають:

- вміти розставляти пріоритети та відділяти важливе від другорядного;
- ефективно планувати свій час, ставити мету, розбивати її на задачі;
- ефективно та вільно спілкуватись;
- знайти у собі ресурси для уміння розуміти краще людей та самого себе;
- вчитися методам, що допоможуть бути успішними;
- розширити діапазон сприйняття себе;
- посилити позитивний образ власної особистості;
- підвищити відповідальність за власні думки, почуття та дії;
- вміти налагоджувати відносини у колективі тощо.

Під час тренінгу необхідно створити неформальне, невимушене спілкування учасників тренінгу, яке відкриває групі безліч варіантів розв'язання проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм у групі, заради якої вона зібралася або була сформована. Як правило, учасники у захваті від тренінгових занять, тому що ці методи роблять процес психокорекції цікавим та не обтяжливим.

Тренінг, на думку фахівців, подібний до самого життя в мініатюрі. Описати тренінг словами людини, яка не відчула його на власному досвіді, так само складно, як висловити внутрішні переживання, як підібрати прості, ясні,

зрозумілі слова та формулювання. Тренінг має дарувати учасникам радість і нових друзів, можливість унікального спілкування, сприяти формуванню навичок співпраці, відкривати нові перспективи. Зазвичай, люди краще ставляться до тих, хто не змагається, не суперечить, не конкурує з ними, і навпаки гірше до тих – кого сприймають як опонентів, супротивників. Для досягнення мети доцільним є порозуміння, налагодження конструктивних взаємин з іншими. Для цього слід навчитися уважно слухати співрозмовників, сприймати їх доброзичливо, шукати в них позитивні риси, взаємодіяти та співпрацювати, а не змагатися з ними. Тренінг дає не лише специфічні знання та навички з окресленої проблематики, а й допомагає змінити неконструктивне ставлення до них людей на більш ефективну модель співробітництва.

Тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми психокорекції ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Схематичне зображення процесу успішної реалізації на практиці змін, що сталися в результаті тренінгу наведено у табл. 3.7.

**Таблиця 3.7**

**Процес успішної реалізації на практиці змін, що сталися в результаті тренінгу**

ТРЕНІНГ	ЖИТТЯ
Отримання нової інформації. Виконання вправ, спрямованих на зміни старих стереотипів, набуття нових знань/навичок в умовах штучного тренінгового середовища Відчуття задоволення від успішно виконаних вправ.	Реалізація набутих під час тренінгу знань/навичок для запровадження змін у реальному житті. Відчуття задоволення від успішної реалізації вміння робити інакше, («я можу робити інакше!»), («я досягаю бажаного!»)

Знання під час тренінгу не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності самих учасників. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна їх взаємодія. Відповідальність за

результативність тренінгового процесу несуть однаковою мірою як ведучий, так і кожний учасник тренінгу.

### **3.2. Зміст і структура програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР та результати її апробації**

За допомогою програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із ЗПР спробуємо створити необхідні умови для роботи з агресією. У тренінговій групі, відчуваючи себе прийнятим, підліток користується повною довірою і не боїться довіряти іншим сам. Група – це реальний світ в мініатюрі. У ній існують ті ж, що і в житті, проблеми міжособистісних відносин, поведінки, прийняття рішень і т.д.

Під час занять кожен учасник оточений увагою і турботою, проявляє щире зацікавлення до людей, допомагає їм і розраховує на їх допомогу. Він може активно експериментувати з різними стилями спілкування, засвоювати і відпрацьовувати зовсім інші, не властиві йому раніше стилі поведінки, відчуваючи при цьому психологічний комфорт і захищеність. А головне – це інтенсивна підготовка особистості до більш активного і повноцінного життя в суспільстві.

Мета програми: корекція агресивної поведінки підлітків із ЗПР через формування і закріплення соціально прийнятних способів задоволення власних потреб у взаємодії з оточуючими.

Завдання програми:

- розширення інформації про власну особистість, усвідомлення своїх потреб, аналіз і оцінка власної поведінки;
- коригування негативних емоцій і навчання прийомам регулювання свого емоційного стану;

- навчання альтернативних способів поведінки, внутрішнього самоконтролю і стримування негативних імпульсів у ситуаціях, що провокують агресію;

- формування позитивних установок у спілкуванні з однолітками.

Розроблена програма розрахована на учасників віком від 14 до 15 років, що складається з 12 занять, кожне з яких займає близько 1,5-2 годин необхідного для проведення часу. Програму рекомендується проводити 2 рази на тиждень. Оптимальною за чисельним складом є група з 5-7 осіб. Ефективність діяльності такої групи визначається не тільки прийнятною «щільністю» взаємодії між учасниками групових занять, а й можливістю керівника контролювати і управляти діями учасників, здійснювати індивідуальний підхід до кожного учасника в процесі групової роботи.

У процесі групової роботи розвиваються техніки самопізнання: аналіз, зворотній зв'язок, рефлексія.

Професійні якості ведучого: ведучий повинен мати психологічну освіту, досвід проведення тренінгових груп (бажано), досвід роботи в тренінгових групах в якості учасника (обов'язково).

Програма групових занять «модифікація агресивної поведінки» ділиться на три основних етапи.

На першому етапі відбувається знайомство учасників групи; розширення інформації про власну особистість і проблеми агресивної поведінки; усвідомлення і оцінка своєї поведінки та її наслідків як для самого учасника, так і для оточуючих його людей.

Другий етап передбачає спільний пошук і навчання альтернативних способів поведінки і емоційного реагування в ситуаціях, що провокують агресію.

На третьому етапі здійснюється закріплення соціально прийнятних способів задоволення власних потреб у взаємодії з оточуючими; відбувається усвідомлення розширення власних можливостей у соціальному житті у зв'язку з відмовою від агресивної поведінки.

Протягом усіх занять здійснюється формування позитивних установок у спілкуванні з однолітками через розвиток здатності до емпатичного розуміння, прийняття індивідуальності інших, переоцінку негативних емоцій по відношенню до інших людей.

Дана програма спирається на ряд принципів.

1. Принцип добровільної участі в роботі;
2. Принцип «Я - висловлювань»;
3. Принцип «не перебивати, коли говорить інший»;
4. Принцип толерантності по відношенню до інших членів групи;
5. Принцип симпатії в участі – учасник повинен відчувати себе у цілковитій безпеці;
6. Принцип конфіденційності.

Заняття мають чітку структуру, що рекомендована вище, а саме:

1. Ритуал вітання, що дозволяє об'єднувати учасників, створювати атмосферу групової довіри і прийняття.

2. Розминка – вплив на емоційний стан учасників, рівень їх активності. Розминка виконує важливу функцію настройки на продуктивну групову діяльність.

3. Основний зміст заняття – сукупність функціональних вправ і технік.

4. Рефлексія заняття.

5. Ритуал прощання – смислове завершення занять.

Далі наведемо зміст групових занять.

Заняття № 1. «Знайомство».

Мета: встановлення групових норм. Знайомство. Збір проблематики.

Правила групової роботи. Час: 5 хв.

Процедура знайомства. Час: 5 хв.

Збір проблематики. Час: 20 хв.

Вправа № 1. «Вам послання». Час: 5 хв.

Вправа № 2. «Інтерв'ю». Час: 20 хв.

Вправа № 3 «Ми схожі, ми відрізняємося». Час: 15 хв.

Вправа № 4 «Індивідуальність». Час: 15 хв.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 2. «Який я насправді?»

Мета: продовжити знайомство з учасниками. Створити позитивну мотивацію до майбутніх занять. Закріпити навички самоаналізу, здатність до глибшого саморозкриття, яке веде до зміни себе.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Рахунок до десяти» Час: 10 хв.

Мета: здійснювати емоційний розігрів.

Вправа № 2. «Яка я людина?» Час: 30 хв.

Мета: надання можливості дослідження свого характеру, здатності до самопізнання.

Вправа № 3. «Мій портрет у променях сонця». Час: 15 хв.

Мета: актуалізація знань про себе.

Вправа № 4. «Ловимо комарів». Час: 10 хв.

Мета: здійснити емоційне розвантаження.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 3. «Пізнання свого Я».

Мета: розширення інформації про власну особистість і проблеми агресивної поведінки.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Вгадай, який я!». Час: 10 хв.

Мета: емоційний розігрів, включення учасників тренінгу в груповий процес.

Вправа № 2. «Я – індивідуальність». Час: 30 хв.

Мета: актуалізація «Я - мотивацій», посилення діагностичних процесів мотивацій, активізація процесів мотивації та вольової регуляції.

Вправа № 3. «Я – агресивний». Час: 40 хв.

Мета: навчання розпізнавання основних типів ситуацій, які викликають агресивну поведінку.

Вправа № 4. «Імпульс». Час: 10 хв.

Мета: сприяє емоційній розрядці, формуванню почуття спільності з групою.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 4. «Агресивність».

Мета: усвідомлення і оцінка власної небажаної поведінки та її впливу на оточуючих людей.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Передай інакше». Час: 10 хв.

Мета: здійснити емоційний розігрів учасників і налаштувати їх на майбутню роботу.

Вправа № 2. Робота з «сердитим журналом». Час: 40 хв. (20 хв. на роботу, 20 хв. на обговорення).

Мета: усвідомлення і оцінка власної агресивної поведінки, її основних проявів, цілей і наслідків.

Вправа № 3. «Очі в очі». Час: 20 хв.

Мета: формування здатності до емпатичного розуміння і прийняття індивідуальності інших.

Вправа № 4. «Фігура». Час: 15 хв.

Мета: емоційна розрядка, розвиток здатності до взаєморозуміння, формування групової згуртованості.

Ритуал прощання.

Заняття № 5. «Мій гнів».

Мета: знайомство з позитивними і негативними способами вираження гніву і застосування їх в житті.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Обзивалки». Час: 5 хв.

Мета: здійснювати емоційний розігрів.

Вправа № 2. «Бійка». Час: 10 хв.

Мета: показати можливості практичного вираження гніву.

Вправа № 3. «Лист протесту». Час: 10 хв.

Мета: отримати досвід відстоювання своїх прав та інтересів, навчити висловлювати своє обурення в спокійній формі.

Вправа № 4. «Випустіть пар». Час: 10 хв.

Мета: дати можливість вираження негативних емоцій.

Вправа № 5. «Маленький привид». Час: 10 хв.

Мета: здійснити емоційне розвантаження.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 6. «Калейдоскоп почуттів».

Мета: відреагування негативних емоцій і навчання прийомам регулювання емоційного стану.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Калейдоскоп». Час: 5 хв.

Мета: емоційний розігрів, усвідомлення внутрішніх і зовнішніх проявів емоційних переживань.

Вправа № 2. «Мій гнів». Час: 40 хв. (перший етап – 15 хв., другий – 25 хв.).

Мета: вивести учасників на усвідомлюваний рівень прояву свого гніву, показати його природу і особливості; сприяє корегуванню негативних емоцій.

Вправа №3. «Я малюю свій гнів». Час: 40 хв.



Мета: виявлення індивідуальних особливостей власного гніву, корегування негативних емоцій.

Вправа №4. Дихальна гімнастика. Час: 15 хв.

Мета: продемонструвати ефективність техніки зняття напруги, регуляція власного емоційного стану.

Ритуал прощання.

Заняття № 7. «Робота з образами».

Мета: розкрити сутність природи образ і навчити тому, як справлятися з ними.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправи № 1. «Антонім». Час: 5 хв.

Мета: здійснювати емоційний розігрів.

Вправа № 2. «Дитячі образи». Час: 15 хв.

Мета: вивчити і проаналізувати джерела виникнення образ.

Вправа № 3. «Футболка з написом». Час: 15 хв.

Мета: формування адекватної самооцінки.

Вправа № 4. «Ображена людина». Час: 15 хв.

Мета: аналіз власної поведінки і вчинків оточуючих людей.

Вправа № 5. «Скарбничка образ». Час: 15 хв.

Мета: навчання позитивним способам подолання образ.

Вправа № 6. «Куди уходить злість». Час: 15 хв.

Мета: здійснити позитивний вихід негативної енергії.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 8. «Мої сильні сторони».

Мета: Спільний пошук і навчання альтернативних способів поведінки і емоційного реагування в ситуаціях, що провокують агресію.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Зрозумій мене». Час: 10 хв.

Мета: емоційний розігрів, розвиток здатності до взаєморозуміння, формування групової згуртованості.

Вправа № 2. «Репетиція поведінки». Час: 1 година.

Мета: навчання альтернативних способів поведінки і емоційного реагування в ситуаціях, що провокують агресію.

Вправа № 3. «Сад моєї душі». Час проведення: 30 хв.

Мета: усвідомлення власної цінності і значущості незалежно від зовнішніх ситуацій, навчання техніці емоційної напруги і відновлення гармонійного стану.

Вправа № 4. «Мої сильні сторони». Час: 20 хв.

Мета: активізувати вміння мислити про себе в позитивному ключі, стимулювати впевненість у власних можливостях до поведінкових змін, закріпити здатність до позитивної оцінки інших людей: групова підтримка.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 9. «Впевнена поведінка».

Мета: закріплення навичок впевненої поведінки та навчання альтернативних способів поведінки і емоційного реагування в ситуаціях, що провокують агресію.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Розтули кулак». Час: 10 хв.

Мета: емоційний розігрів, усвідомлення можливості альтернативних способів поведінки, настрої на майбутню роботу.

Вправа № 2. «Обвинувач-обвинувачений». Час: 20 хв.

Мета: навчання способам збереження спокою в ситуаціях, що провокують агресію.

Вправа № 3. «Сила – розум». Час: 15 хв.

Мета: навчання способам збереження спокою в ситуаціях, що провокують агресію.

Вправа № 4. «Так – ні». Час: 15 хв.

Мета: вивести на усвідомлюваний рівень ті відчуття, які виникають у момент відстоювання своєї позиції, знайти невербальні ознаки власної впевненої поведінки.

Вправа № 5. «Вирвись з кола». Час: 10 хв.

Мета: емоційна розрядка, усвідомлення можливості опору груповому тиску.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 10. «Переоцінка».

Мета: закріплення навичок емоційного реагування в ситуаціях, що провокують агресію.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Атом». Час: 5 хв.

Мета: емоційний розігрів;

Вправа № 2. «Мультяшки гніваються». Час: 15 хв.

Мета: демонстрація смішних сторін агресивної поведінки – сміхотерапія.

Вправа № 3. «Позитивна мова». Час: 20 хв.

Мета: переоцінка негативних емоцій по відношенню до себе та інших.

Вправа № 4. «Знайди хороше». Час: 30 хв.

Мета: переоцінка негативного сприйняття неприємних, конфліктних ситуацій.

Вправа № 5. «Я – стратег». Час: 30 хв.

Мета: розширити спектр можливих стратегій поведінки в ситуаціях, що провокують агресію.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 11. «Правильні вчинки!».

Мета: переоцінка життєвих вчинків шляхом пошуку альтернативних способів виходу з ситуацій, що провокують агресію.

Ритуал вітання.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1 «Сіамські близнюки». Час: 10 хв.

Мета: створення сприятливої емоційної атмосфери для подальшої роботи з агресивною поведінкою в парах.

Вправа № 2. «Епізод з життя». Час: 20 хв.

Мета: програвання і переоцінка життєвих ситуацій, в яких учасники перебували в агресивному стані.

Вправа № 3. «Ситуація в автобусі». Час: 20 хв.

Мета: програвання ситуацій, що провокують прояв агресивної поведінки.

Вправа № 4. «Подолання». Час: 20 хв.

Мета: складання плану дій в ситуаціях, які ускладнюють життя в досягненні бажань.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Заняття № 12. «Завершення».

Мета: закріплення уявлень учасників про свою унікальність, збагачення свідомості позитивними, емоційно-забарвленими образами особистості.

Вхідна рефлексія: Час: 10 хв.

Вправа № 1. «Вдячний тому, що ...». Час: 15 хв.

Мета: зосередження уваги учасників на позитивних аспектах і реалістичних установах у повсякденному житті.

Вправа № 2. «Я реальний, я ідеальний, я очима інших». Час: 15 хв.

Мета: закріплення уявлень учасників про унікальність своєї особистості.

Вправа № 3. «Машина часу». Час: 15 хв.

Мета: вироблення нових способів вирішення життєвих проблем.

Вправа № 4. «Щастя». Час: 15 хв.

Мета: вироблення альтернативних способів виходу з проблемної ситуації.

Вправа № 5. «Подарунок». Час: 15 хв.

Мета: закріплення позитивного настрою виконаної роботи.

Вихідна рефлексія: Час: 10 хв.

Ритуал прощання.

Дана програма складається їх модифікованих вправ, основою яких стали роботи таких психологів, як А.С. Прутченков, Д.У. Джоферсон, Г.Б. Маніна, О.В. Ессенакіс, С.В. Гіппіус, М.Р. Бітянова, І.В. Вачков та ін.

Таким чином, реалізація даної програми дозволить нам здійснити навчання підлітків із ЗПР навичкам самопізнання агресивного стану, розвитку уявлення про власну цінність, впевненості у власних силах, а також здатності найбільш успішно реалізувати себе у взаємодії. Це все необхідне для того, щоб забезпечити учасників засобами, які дозволяють їм найбільш ефективно вступати в різні види відносин, вирішуючи щоденні завдання.

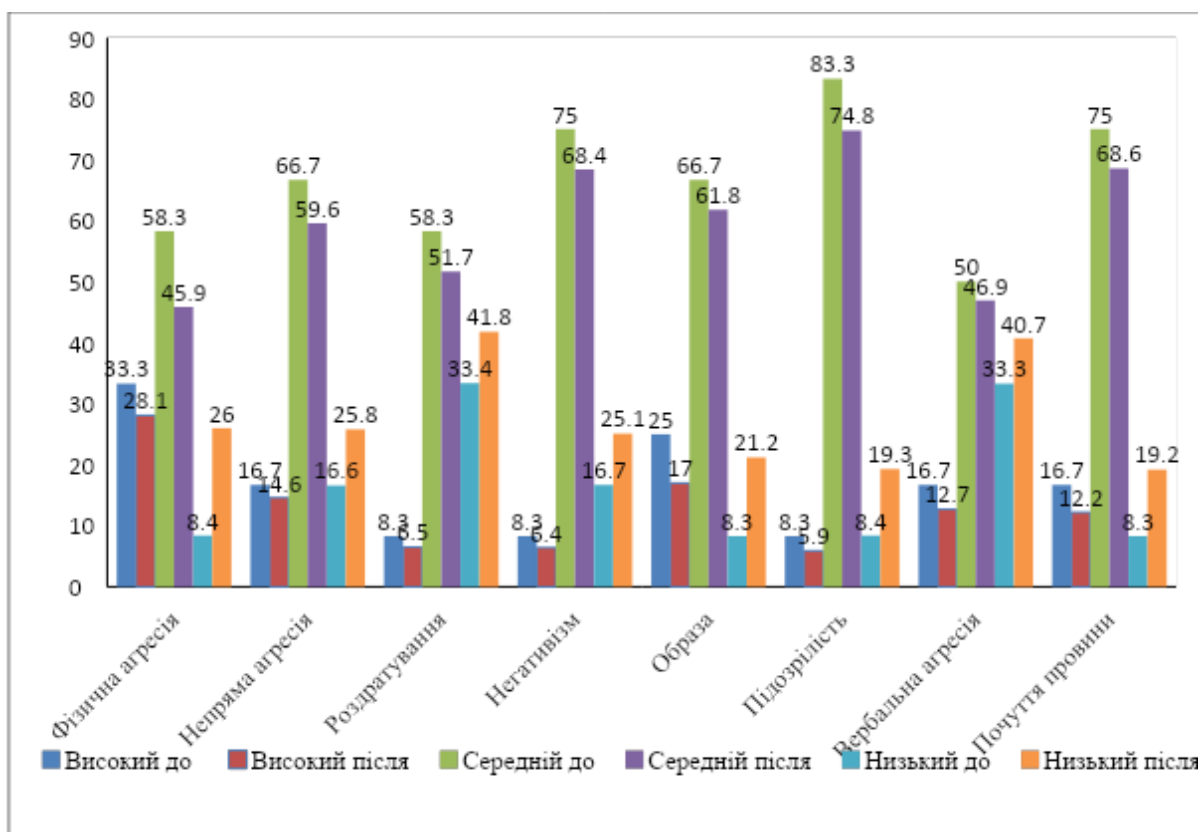
Після реалізації програми психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки у підлітків із затримкою психічного розвитку була проведена контрольна діагностика.

Контрольна діагностика показала зміни в поведінці випробовуваних: агресія стала більше контролюватися підлітками, вони навчилися стримуватися, відбулося зниження рівнів роздратування, негативізму, образи, підозрілості, а також непрямой, вербальної та фізичної агресії.

Підлітки виробили навички спілкування, що дозволяють зняти образу, почуття провини; перевірили на практиці моделі своєї поведінки; усвідомили тимчасову перспективу життя, свої можливості, здібності, інтереси з метою саморозвитку і самовиховання; придбали вміння протистояти зовнішньому соціальному та психологічному тиску; розвинули почуття подяки, емпатії, толерантності, цінності іншої людини і самого себе.

Повторна діагностика показала наступні результати.

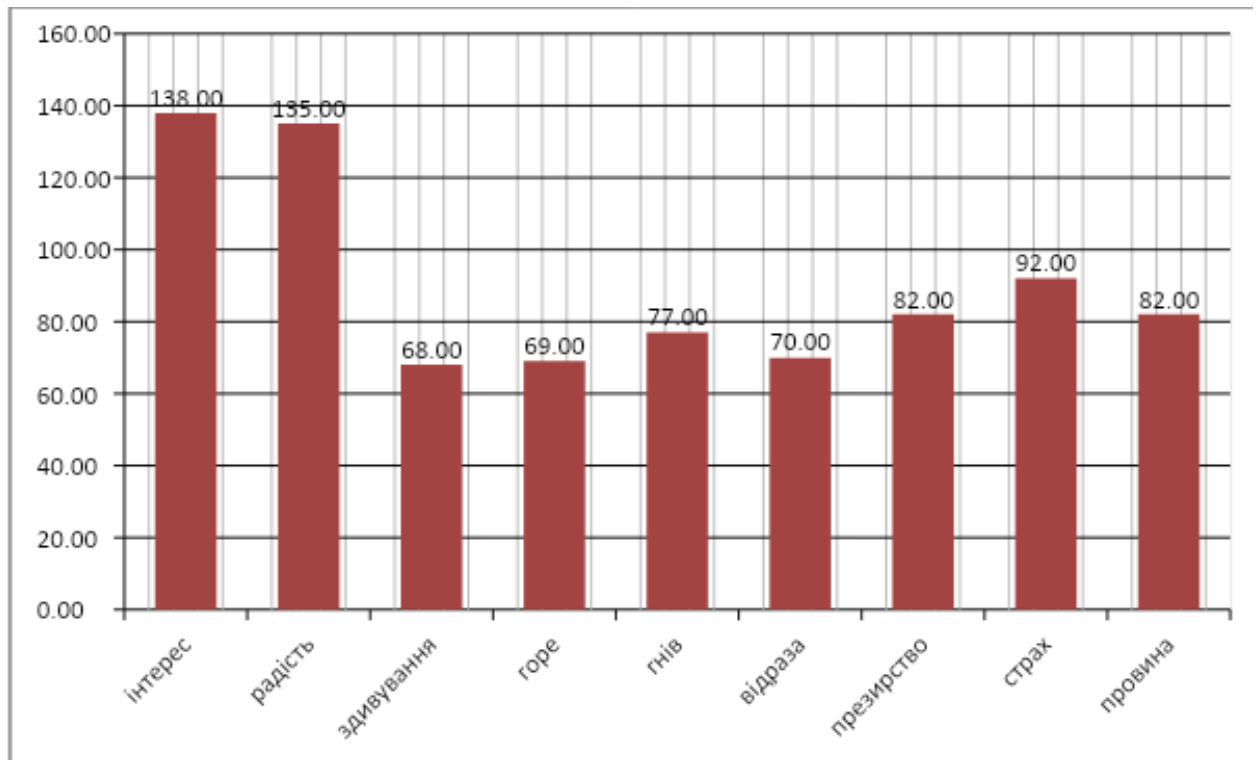
Результати діагностики за опитувальником Басса-Даркі відображені на мал. 3.7.



**Мал. 3.7. Порівняльні результати теста Басса-Даркі, %**

Аналізуючи результати тесту Басса-Даркі, можна побачити, що рівень фізичної агресії знизився до норми. Низьких показників по даному рівню немає. Друга шкала залишилася на високому рівні у двох респондентів. Третя шкала, вербальної агресії, залишилася характерна також для двох опитаних підлітків. До роздратування після впровадження програми не схильна більша частина підлітків, їх дратівливість стала в нормі. За п'ятою шкалою негативізму низького рівня немає. За шостою шкалою (образливість) три людини залишилися схильні до високого рівня вразливості, при цьому у них є тенденція до зниження даного рівня. Низьких показників по даному рівню немає. За сьомою і восьмою шкалами підлітки мають вираженість показників на оптимальному, середньому рівні.

Результати повторної методики «Шкала диференціальних емоцій» представлені на діаграмі (мал. 3.8).

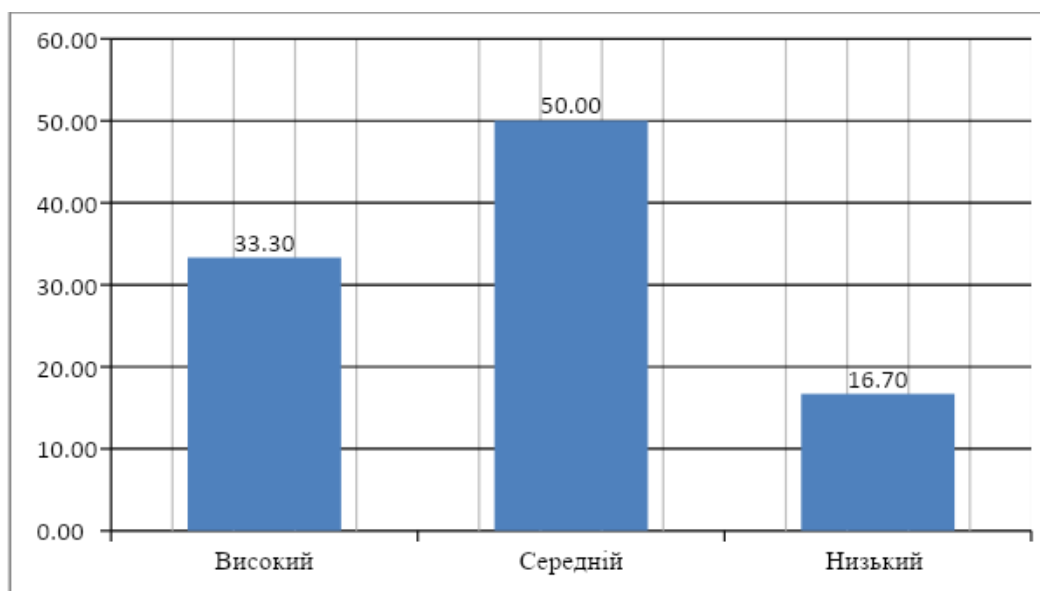


**Мал. 3.8. Результати за методикою ШДЕ**

За даною методикою також відбулися зміни: знизилися показники горя, гніву, презирства і страху. А показники інтересу та радості навпаки вирости.

Результати повторної діагностики за методикою Холла наведені на мал. 3.9.

Як ми бачимо з наведених даних, високий рівень емоційного інтелекту після програми мають 4 опитуваних. Більшість досліджуваних мають середній рівень емоційного інтелекту, а показники низького рівня емоційного інтелекту знизилися.



**Мал. 3.9. Результати діагностичної методики Н.Холла, %**

За результатами дослідження підлітків за методикою Спілберга, методикою «Мотивація до успіху Т.Елеса» та за методикою «Мотивація до уникнення невдач Т.Елеса» також можна побачити позитивну динаміку.

Таким чином, можна говорити про те, що проведення тренінгу в рамках програми психокорекції з підлітками із ЗПР є ефективним способом роботи з даною категорією дітей. Про це свідчать також спостереження за поведінкою підлітків під час групових занять, бесіди з педагогами груп і батьками підлітків, їх анкетування, дані порівняльних результатів моніторингового дослідження (емоційного стану і агресивності, тривожності і самооцінки) до і після реалізації програми. В результаті проведення тренінгів з підлітками із ЗПР поліпшується ступінь диференційованості емоційних станів, знижується рівень загальної тривожності та агресивності, емоційна сфера даної категорії підлітків стає більш стійкою. Відбувається зниження емоційної напруги дітей, створення позитивного мікроклімату в групі, формування адекватних форм поведінки в колективі.

Таким чином, наша гіпотеза про те, що рівень агресивності і прояви агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку зміняться в результаті реалізації розробленої психокорекційної програми, підтвердилася.



### **3.3. Психолого-педагогічні рекомендації по роботі з підлітками із затримкою психічного розвитку**

Аналіз причин відхилень в особистісному розвитку і поведінці дозволяє конкретніше намітити прийоми виховної роботи з метою корекції поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку. В результаті проведеного емпіричного дослідження були вироблені рекомендації щодо корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

Корекція агресії підлітків спрямована на переведення її в соціально прийнятні форми. На початкових етапах не показані групові форми, більш ефективна індивідуальна робота.

З самого початку, паралельно, необхідно починати роботу з сім'єю. Іноді батьки побоюються, що теперішня агресія та руйнівні дії приведуть до розвитку, посилення агресивності. Треба пояснити їм, що, навпаки, розрядка агресії знижує рівень її напруженості. Після такої розрядки корисні заспокійливі заняття, на зразок ігор з піском, водою і / або релаксація. І лише після того як безпосередній агресивний імпульс відпрацьований, можливі спільні заняття, в яких руйнівні пориви дитини можна переадресувати з партнера на зовнішні перешкоди на шляху до спільної мети.

Особливе місце в корекційній роботі слід приділяти формуванню кола інтересів підлітка також на основі особливостей його характеру і здібностей. Необхідно прагнути до максимального скорочення періоду вільного часу підлітка – «часу дозвільного існування і неробства» за рахунок залучення до занять, які позитивно формують особистість: читання, самоосвіта, заняття музикою, спортом, своїм хобі і т.д.

Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності, а підліток прагне до затвердження себе, своєї позиції, як дорослий, серед дорослих, то необхідно забезпечити включення підлітка із затримкою психічного розвитку в таку діяльність, яка лежить у сфері інтересів дорослих,

але водночас створює можливості підлітку реалізувати і затвердити себе на рівні дорослих.

Психологічний сенс цієї діяльності полягає для підлітка в тому, що беручи участь в ній, він фактично залучається до справ суспільства, займає в ньому певне місце і утримує свою нову соціальну позицію серед дорослих і однолітків. У процесі цієї діяльності підліток із затримкою психічного розвитку визнається дорослим, як рівноправний член суспільства. Це створює оптимальні умови і для реалізації його потреб. Така діяльність надає підлітку можливість розвитку його самосвідомості, формує норми його життєдіяльності.

При захисній агресії рекомендується, насамперед, робота з навчання засобам спілкування. Крім того, необхідно зняти тривожність, чому сприяє тепла емоційна атмосфера домашнього спілкування, душевний комфорт, бо за захисною агресією стоїть відчуття небезпеки, загрози зовнішнього світу.

Правила психологічної самооборони для підлітків із затримкою психічного розвитку наступні.

Емоційна нейтральність. У стресовій ситуації, яку Вам нав'язують, важливо зберігати емоційний спокій, який дозволить адекватно оцінити ситуацію і вибрати вірний спосіб реагування на неї.

Вступаючи в контакт з людиною, яка загрожує або ображає, необхідно звернути увагу на ступінь її агресивності. Направлена вона проти Вас особисто або це агресивність загального характеру.

У таких ситуаціях слід продемонструвати свій спокій і впевненість у собі, спокій може знизити ступінь гніву противника; кращий спосіб впливу при презирстві противника буде збереження власної гідності; демонструйте не тільки спокій, але і впевненість в собі, власну силу, якщо помітили страх противника. Відповідати слід твердо, впевнено, спокійно, неквапливо, звертаючи відповідь у простір. Перед відповіддю важливо витримати невелику паузу і уважно подивитися в обличчя співрозмовнику. Розмовляючи з людиною треба бути стриманим, не висловлюватися оціночно, не давати поради, якщо

про це не просять, допомагайте, пропонуйте свою допомогу в чомусь конкретному, після своїх важливих справ.

Фізичне уникнення. Найпростіший вид захисту – фізичне уникнення, тобто зведення спілкування до мінімуму. У такій ситуації можна спілкуватися через посередника, коли з неприємною людиною потрібно залагодити якісь справи, а емоційно-почуттєва сфера не дає спокійно цього зробити. Постарайтеся уявити як би хотілося вийти із такої ситуації в ідеалі та складіть шаблони відповідних фраз. У ситуаціях протистояння, коли на Вас тиснуть висловлювання, що зачіпають вашу гідність, на перше місце висувається уміння проявити витримку, самовладання. Зробити це буває зовсім непросто, але вкрай важливо.

«Маленький і смішний». Спробуйте скористатися цією методикою, коли Вас намагається спровокувати на конфлікт людина, яка явно сильніше вас. Уявіть агресора у вигляді якогось смішного звірятка, що стрибає близько Вас і з комічною серйозністю нападника, або у вигляді примхливого, істеричного, що кричить із серйозним виглядом невихованої дитини. Можна також подумки зменшити себе по відношенню до агресивного джерела.

5 випускних клапанів для гніву.

1. Усунути від ситуації. Це проблемно-орієнтована стратегія, яка створить час для можливості «охолонути». Скористатися технікою глибокого дихання. Це допоможе утриматися від імпульсивних або агресивних дій, які можуть погіршити ситуацію.

2. Виконуючи вправи, женіть гнів від себе. Виконуйте будь-які фізичні вправи, що найкраще підходять, щоб спробувати розрядити стримуване збудження. Виконуйте їх, поки не втомитесь, і поки не відступлять гнівні почуття.

3. Ізометричні вправи. Якщо не маєте можливості вийти із ситуації і зайнятися вправами, спробуйте ізометричні вправи. Упріться руками в стіну і штовхайте щосили, поки м'язи не знесилять.

4. Кричіть. У буквальному сенсі слова, скільки вистачить повітря у легенях, поки не виб'єтеся із сил. Але волати або кричати треба на себе (наприклад, у спальні або ванній), а не на когось ще.

5. Бийте подушку. Якщо розсердилися настільки, що відчуваєте потребу когось вдарити, вирушайте в спальню і вибийте дух з подушки. Візьміть рушник і лупите ліжко, поки не втомитесь.

Далі наведемо рекомендації батькам по спілкуванню з агресивним підлітком із затримкою психічного розвитку.

1. Бути уважним до проблем і потреб підлітка.

2. Демонструвати модель неагресивної поведінки. Показуйте підлітку особистий приклад ефективної поведінки. Не допускайте при ньому спалахів гніву або нечесних висловлювань про своїх друзів або колег, будуючи плани «помсти».

3. Бути послідовним у покараннях підлітка, карати за конкретні вчинки. Чітко розділяти санкції та покарання.

4. Покарання не повинні принижувати підлітка.

5. Навчати прийнятним способам вираження гніву. Дайте можливість вихлюпнути свою агресію, змістити її на інші об'єкти. Дозвольте йому побити подушку або розірвати «портрет» його ворога і ви побачите, що в реальному житті агресивність в даний момент знизилася.

6. Давати дитині можливість проявляти гнів безпосередньо після фруструючої події.

7. Навчати розпізнаванню власного емоційного стану і стану оточуючих людей.

8. Розвивати здатність до емпатії.

9. Розширювати поведінковий репертуар підлітка.

10. Відпрацьовувати навик реагування у конфліктних ситуаціях.

11. Організувати заняття спортом.

Техніки ефективної комунікації.

1. Техніка емпатичного («активного») слухання. Надання зворотного зв'язку щодо його почуттів, переживань емоційних станів.

Невербальні компоненти: доброзичлива відкрита поза, контакт «очі в очі» на одному рівні з підлітком.

Вербальні компоненти: повторення «слова в слово», перефразування (що підліток хотів сказати?), позначення емоційного стану.

2. Техніка ефективної похвали.

Критерії ефективної похвали. Не повинна містити порівняння з однолітками. Не повинна містити прямої оцінки особистості підлітка. Містить реалістичний опис дій, його зусиль, результатів дій. Похвала повинна містити критерії оцінки і створювати можливості для формування позитивної Я-концепції. Похвала повинна містити опис почуттів дорослого.

3. Техніка введення заборон і обмежень. Зміст заборон і обмежень:

- Фізична та особистісна безпека підлітка.
- Збереження обладнання.
- Постійність часу і місця заняття.

Обмежень повинно бути небагато, вони пред'являються в ясній і зрозумілій словесній формі, мають тотальний імперативний характер і пред'являються безособово.

4. Техніка «Я - висловлювання». Мета «Я-висловлювання» – не ввічливість і м'якість (але і не грубість), а ясність і прямота.

1. Об'єктивно описати подію (ситуацію) без емоційно забарвлених виразів і без свого тлумачення: «Коли на мене піднімають голос ...», а не «Коли ти на мене кричиш ...» або «Коли ти хочеш мене принизити ...».

2. Описати свою реакцію (коли ми говоримо «Я», ми перебуваємо на безпечному ґрунті):

Емоційна реакція: «Я ображена», «Я розсерджена», «Я відчуваю себе забутою».

Опис поведінки: «Я йду в себе», «Я вирішую все робити сам», «Я починаю кричати на тебе».

3. Висловлювати свої побажання: «Мені хотілося б ...», – не формувати їх як вимоги. Коли ми говоримо іншим, що вони повинні зробити щось, вони часто опираються цьому. Якщо вони не відчують свободи вибору, вони можуть чинити опір нашим пропозиціям. Однак ми повідомили їх про нашу позицію.

4. Уявити якомога більше альтернативних варіантів.

5. Фізична і особистісна безпека дитини.

6. Можна додати якесь пояснення, тобто дати додаткову інформацію партнеру щодо проблеми та її наслідків для нас: «Тому що ...». Так іншим легше зрозуміти нашу точку зору, і вони починають сприяти нам.

Всі перераховані способи і прийоми приведуть до позитивної зміни тільки в тому випадку, якщо вони будуть нести системний характер.

Таким чином, необхідно організувати систему розгорнутої діяльності, що створює певний порядок дій і постійний контроль. За умови послідовності, поступовості залучення агресивних підлітків до різних видів соціально визнаної діяльності – трудової, спортивної, художньої, організаторської та інших, – важливо дотримуватись принципи суспільної оцінки, спадкоємності, чіткої побудови цієї діяльності.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що існують різні теоретичні підходи до визначення і сутності поняття «затримка психічного розвитку». Затримка психічного розвитку являє собою відставання розвитку психічних процесів і незрілість емоційно-вольової сфери у дітей, які потенційно можуть бути скориговані за допомогою спеціально організованого навчання і виховання. У деяких джерелах фігурує такий англomовний термін як ретардація, що означає запізнювання або зупинку розвитку окремих психічних функцій. Затримка психічного розвитку характеризується недостатнім рівнем розвитку моторики, мови, уваги, пам'яті, мислення, регуляції поведінки, примітивністю і нестійкістю емоцій, поганою успішністю в школі. Аналізуючи існуючі класифікації ЗПР, можна відзначити, що в більшій мірі в них знаходиться відображення клінічний і психологічний підходи, єдиної педагогічної класифікації виділити неможливо, так як дана група порушень дуже неоднорідна за індивідуальними проявами і ступенем вираженості дефекту.

Аналіз спеціальної літератури свідчить, що, незважаючи на особливості формування особистості та поведінки підлітків із ЗПР, розвиток дітей цієї категорії підпорядковується загальним закономірностям формування особистості на підлітковому етапі онтогенезу, однак наявність затримки психічного розвитку, незрілість і різна ступінь пошкоджень ряду психічних функцій ускладнюють не тільки психофізичний та інтелектуальний, а й соціальний розвиток підлітків із ЗПР. У багатьох психологічних дослідженнях зазначається важлива роль підліткового віку у формуванні та розвитку особистості. Підлітковий вік є кризовим віком. Якщо на підлітка з затримкою психічного розвитку впливають несприятливі фактори, то може розвинутися агресивна поведінка. У числі різноманітних, взаємозв'язаних чинників, які обумовлюють прояв агресивності у підлітків, можна виділити такі як:

індивідуальний фактор, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, особистісний та соціальний.

Найважливіша прикладна задача психології полягає в здійсненні систематичного контролю за ходом психічного розвитку дітей з метою можливо більш ранньої діагностики та виявлення порушень і відхилень у розвитку, їх попередження і корекції. Корекційна робота – це процес, в результаті якого виявляються відхилення в передбачуваних результатах діяльності дітей і внесення певних змін у процес з метою забезпечення потрібних результатів. Одним з основних принципів діагностики і корекції є принцип комплексного підходу. Найважливішим діагностичним принципом є принцип якісного аналізу результатів обстеження. Також виділяють принцип комунікативної спрямованості навчання і виховання. Отже, організація корекційно-педагогічної роботи з підлітками із ЗПР повинна базуватися на певних принципових позиціях.

Організація психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку повинна починатися з побудови дерева цілей майбутньої діяльності. На основі дерева цілей потім складають модель психолого-педагогічної корекції агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку. Модель повинна складатися з декількох блоків.

I. Діагностичний блок – первинна діагностика агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

II. Корекційний блок – проведення корекційної роботи.

III. Аналітичний блок – оцінка ефективності проведеної психолого-педагогічної корекційної роботи.

IV. Прогностичний блок – рекомендації вчителям, батькам і учням з профілактики та подолання агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

Основним етапом є корекційна робота, яка проводилася по 3 напрямкам.

1. Індивідуальна і групова робота з учнями.



2. Робота з батьками.

3. Робота з педагогами.

Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку в підлітковому віці проходила в три етапи: пошуково-підготовчий, дослідно-експериментальний і контрольньо-узагальнюючий етапи.

Для дослідження поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку були обрані і використані наступні методи і методики: аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення, експеримент, метод математичної обробки, тестування за методиками:

1. Діагностика стану агресії (опитувальник А. Басса - А.Даркі);
2. Методика «Шкала диференціальних емоцій» (ШДЕ) К. Ізарда.
3. Тест на емоційний інтелект Н.Холла.
4. Тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера).
5. Методика мотивації до уникнення невдач Т.Елеса.
6. Методика мотивації до успіху Т.Елеса.

Аналізуючи результати тесту Басса-Даркі, ми використовували метод кореляційного аналізу. Аналіз показав, що кореляційні зв'язки охопили такі показники, як «негативізм», «образа», «непряма агресія», «дратівливість». За допомогою методики «Шкала диференціальних емоцій» нами були вивчені емоційні переживання випробуваних. За результатами ШДЕ ми можемо зробити висновок, що у підлітків із ЗПР переважають негативні емоції та високий рівень гніву. Не слід забувати, що великий вплив на результати дослідження мають і настрої випробуваних, і їх самопочуття. Результати діагностики за методикою Холла наступні: високого рівня емоційного інтелекту немає в жодного опитуваного, а більшість досліджуваних мають низький рівень емоційного інтелекту. Аналіз середнього рівня особистісної тривожності у підлітків із ЗПР свідчить про високий рівень особистісної тривожності. Високий показник може бути пов'язаний з певними психологічними особливостями таких дітей. За результатами дослідження підлітків за методикою «Мотивація до успіху Т.Елеса» можна зробити

висновки, що більша частина респондентів має низький рівень її розвитку. Дослідження мотивації до уникнення невдач за методикою «Мотивація до уникнення невдач Т. Елеса» виявило, що 54% респондентів має середній рівень її розвитку. Таким чином, за підсумками проведеної діагностичної роботи ми можемо стверджувати, що всі випробовувані демонструють високий рівень агресивності, агресивної поведінки та тривожності.

Для поліпшення якості роботи і ефективної динаміки розвитку підлітків з проблемами у розвитку в дослідженні розроблено програму, в яку були включені тренінгові заняття, як метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь і навичок і соціальних установок. Головною метою тренінгу є розвиток компетентності міжособистісної поведінки і спілкування, а також допомога підліткам із ЗПР впоратися з негативними переживаннями, непропорційністю і неадекватністю емоційних реакцій, які перешкоджають їх нормальному емоційному самопочуттю і спілкуванню з однолітками.

Мета програми – корекція агресивної поведінки підлітків через формування і закріплення соціально прийнятних способів задоволення власних потреб у взаємодії з оточуючими.

Після реалізації програми, для перевірки її ефективності були повторно проведені ті ж психодіагностичні методики. Наша гіпотеза про те, що рівень агресивності і прояви агресивної та тривожної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку зміняться в результаті реалізації розробленої нами корекційної програми, підтвердилася.

Завершальним етапом є розробка рекомендацій батькам, педагогам і самим учням з профілактики та подолання агресивної поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, гіпотеза дослідження підтверджена, всі поставлені завдання виконані, мета роботи досягнута.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2014. 811 с.
2. Агапов В. С. Общая психология / В. С. Агапов, М. Ф. Секач. М.: АПК и ППРО, 2014. 224 с.
3. Амастьянц Р.А., Амастьянц Э.А. Интеллектуальные нарушения. Учебное пособие. Москва, 2012. 155 с.
4. Белоусова А.К. Возрастная психология. Учебник / под ред. А.К. Белоусовой. Москва: Феникс, 2012. 591 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер, 2008. 468 с.
6. Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 423 с.
7. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [навчально-методичний посібник] / В. В. Войтко. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
8. Волков Б.С. Практические вопросы детской психологии / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. Спб.: Питер, 2009. 208 с.
9. Волосовец Т.В., Сазонова С.Н. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: практическое пособие для педагогов и воспитателей. Москва: ВЛАДОС, 2004. 232 с.
10. Волочай А.В. Психология развития, возрастная психология для студентов вузов / А.В. Волочай и др. Москва: Феникс, 2013. 220 с.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. Москва: Аст, 2009. 671 с.

12. Гамезо М. Возрастная и педагогическая психология / М. Гамезо, Е.Петрова, Л. Орлова. Москва, 2003. 512 с.
13. Герасина Е.В Детская психология. Москва: Владос-Пресс, 2010. 285 с.
14. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие / Н. С. Глуханюк. Москва: МПСИ МОДЭК, 2009. 204 с.
15. Годфруа Ж. Что такое психология. Т.1. [Текст] / Ж. Годфруа. Москва, 2002.
16. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Спб.: Речь, 2008. 688 с.
17. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия / Пер. Слободской Е.Р. Москва, 2008. С. 43–51.
18. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии: учебное пособие для вузов / В.В. Давыдов. Москва: Академия, 2009. 176 с.
19. Деркач А. А. Рабочая книга практического психолога / А.А. Деркач; под ред. А.А. Бодалева, Л.Г. Лаптева – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/258799/>
20. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. Москва: Аркти, 2001. 224 с.
21. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Издательство "Питер", 2009. 320 с.
22. Дубровина И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М.Прихожан. Москва: Академия, 2012. 464 с.
23. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков, 2002. 172 с.
24. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. С. 11–16.
25. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. Москва: Флинта, 2011. 336 с.

26. Жемчугов М. К. Цель и целеполагание в теории социальной организации. Москва: Просвещение, 2012. 467 с.
27. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва: «Педагогическая литература». 2002. 136 с.
28. Зуб А. Т. Психология управления: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2015. 327 с.
29. Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. [Текст] / Е.П. Ильин. Киев: Форум, 2002. 489 с.
30. Исаев Е.И. Педагогическая психология: Учебник. Москва: Юрайт, 2015. 347 с.
31. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Москва: Медицина, 1979.
32. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. Москва: «Наука», 1988. 193 с.
33. Кожина Г.М., Мишиев В.Д., Коростий В.И. и др. Детская психиатрия. Учебник. Киев: ВСИ «Медицина», 2012. 76 с.
34. Колесникова Г. И. Методология психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. 318 с.
35. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. СПб.: Речь, 2010. 160с.
36. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2011. 940 с.
37. Крылов А.А. Психология / А.А. Крылов. Киев, 2001. 584 с.
38. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. Москва: Трикста, 2011. 420с.
39. Лебединская К.С. Альманах института коррекционной педагогики. 2005 № 9/05 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-kliniki-i-sistematiki?action=rsrtme&part=4>.
40. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. Москва: Наука, 1985.

41. Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. Москва. Сфера, 2007.
42. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев Москва: Политиздат, 2005. 304с.
43. Макаров И.В. Клиническая психиатрия детского и подросткового возраста. Спб: Наука и Техника, 2013. С. 273–288 .
44. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. [Текст] / А.К. Маркова Москва, Просвещение, 2014. 192с.
45. Марцинковская Т. Д. Возрастная психология. Учебное пособие. 2-е издание, исправленное / под ред. Т. Д. Марцинковской. Москва: Академия, 2014. 336 с.
46. Менегетти А. Словарь онтопсихологических терминов. Москва: НФ Антонио Менегетти, 2013. 292 с.
47. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. Для студентов пед. интов. / Под ред. Л.А. Венгера.-2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1995. 272с.
48. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений: книга 1. Москва: Владос, 2007. 608 с.
49. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Москва: Высшее образование, 2016. 460 с.
50. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. Москва: ТЦ Сфера, 2007. 512 с.
51. Панферов В. Н., Безгодова С. А. Методологические основы и проблемы психологии: учеб. для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2016. – 265 с.
52. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии: Отграничение олигофрении от сходных состояний. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1986. – 256 с.
53. Податко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография. Славянск: СГПУ, 2010. 148 с.

54. Подопригора С.Я. Краткий психологический словарь / С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. Москва: Феникс, 2012. 318 с.
55. Поливара З. Психолого-педагогическая поддержка детей с ЗПР. Учебно-методическое пособие. Москва: Флинта, 2015.
56. Порошина Е. Формирование произвольной регуляции деятельности у детей с ЗПР. Москва: Ламберт, 2012.
57. Почебут Л.Г. Социальная психология. Спб.: Питер, 2010. 672 с.
58. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Для студентов сред. пед. учеб. заведений./ Авт. - сост. Е.Е. Данилова; под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Академия, 2009. 159 с.
59. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 783 с.
60. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / Сост. О.В. Заширинская. СПб.: 2008. 461 с.
61. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития /ред. Астапова В.М., Микадзе Ю.В. Спб.:2001. 384 с.
62. Реан А. А. Психология личности. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
63. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. [Текст] / В.В.Репкин. Рига, 2007. 40 с.
64. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2-х ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. – 4-е изд. Москва: Юрайт, 2016. 412 с.
65. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Москва: Психотерапия, 2006. 512 с.
66. Сайт ВОЗ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.euro.who.int/>
67. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2015. 512с.

68. Светланаова И.А Психологические игры для детей. – М.: Феникс, 2013. – 188 с.
69. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва: АРКТИ, 2003. 208 с.
70. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка / В. М. Синьов. Киев: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
71. Сластенин В.А Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Москва: Академия, 2011. 496 с.
72. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А.Леонтьева. Москва: Смысл, 2013. 128 с.
73. Смирнова Е.О Детская психология. Учебник. Москва: КноРус, 2013. 280 с.
74. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. 490 с.
75. Старшенбаум Г. В. Групповой психотерапевт: интерактивный учебник. М.: Директ-медиа, 2011. 175 с.
76. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. Москва: Медицина, 1965. 336 с.
77. Урунтаева Г.А Детская психология. Учебник. Москва: Академия, 2013. 336 с.
78. Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С. Современный взгляд на задержку психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. – № 10-2. С. 256-262
79. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология. Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. Москва.: Юрайт, 2013. 367 с.



80. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для академического бакалавриата. – 3-е издание, переработанное и дополненное. Москва: Юрайт, 2014. 575 с.

**Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій людини****Басса-Даркі**

**Інструкція.** Уважно прочитайте кожне висловлювання. Якщо воно підходить вам, поставте поруч знак “+”, якщо не підходить, то “-”.

1. Часом я не здатен перебороти бажання заподіяти іншим шкоду.
2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю.
3. Я легко дратуюсь, але швидко заспокоююсь.
4. Якщо мене ласкаво не попросять, я не виконаю прохання.
5. Я не завжди отримую те, що мені призначено.
6. Я знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчуття.
8. Коли мені доводилося обдурювати кого-небудь, я відчував нестерпні докори сумління.
9. Мені здається, що я не здатен вдарити людину.
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоби розкидатися речами.
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків.
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, у мене виникає бажання порушити його.
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами.
14. Я тримаюся насторожі з людьми, які ставляться до мене дещо ліпше, ніж я очікував.
15. Я часто не погоджуюся з людьми.
16. Іноді мене обтяжують думки, яких я соромлюсь.
17. Якщо хтось першим ударить мене, я не відповім йому.
18. Коли я дратуюся, грюкаю дверима.
19. Я куди дратівливіший, ніж здається оточуючим.
20. Якщо хтось вдає із себе начальника, я завжди роблю йому наперекір.

21. Мене трохи засмучує моя доля.
22. Я гадаю, що багато людей мене не люблять.
23. Я не зможу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною.
24. Люди, що ухиляються від роботи, мусять почувати провину.
25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, запрошується на бійку.
26. Я не здатний на брутальні жарти.
27. Розлютовуюся, коли з мене насміхаються.
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоби вони не зазнавалися.
29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не до вподоби.
30. Досить багато людей задрять мені.
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене.
32. Мене пригнічує те, що мало роблю для своїх батьків.
33. Люди, які постійно знущаються з нас, варті того, щоб їх поставили на місце.
34. Я ніколи не буваю похмури́м від злості.
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я на те заслуговую, я не засмучуюсь.
36. Якщо хтось дратує мене, я не звертаю уваги.
37. Хоч я ніколи не показую цього, але мене іноді гризе заздрість.
38. Іноді мені здається, що з мене насміхаються.
39. Навіть якщо я гніваюся, то не вдаюся до лайки.
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи пробачили.
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хтось і вдарить мене.
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюсь.
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю.
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів.
45. Мій принцип: "Ніколи не довіряти чужакам".
46. Якщо хтось дратує мене, я готовий висловити все, що про нього думаю.
47. Я роблю багато такого, про що потім шкодую.
48. Якщо я роздратуюсь, я можу вдарити когось.
49. Із дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву.

50. Часто почуваю себе, мов діжка з порохом, що ось-ось вибухне.
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко ладнати.
52. Я завжди розмірковую про те, які потаємні причини змушують людей робити приємне мені.
53. Коли на мене кричать, відповідаю тим самим.
54. Невдачі засмучують мене.
55. Я відчуваю страх не рідше й не частіше за інших.
56. Я можу пригадати випадки, коли я був настільки злий, що хапав першу-ліпшу річ.
57. Іноді я відчуваю, що готовий першим кинутись у бійку.
58. Іноді я відчуваю, що життя поводить мене зі мною несправедливо.
59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але зараз я не вірю в це.
60. Я лаюся тільки через злість.
61. Коли я роблю щось неправильно, то відчуваю докори сумління.
62. Якщо для захисту своїх прав мені слід використати фізичну силу, я вдаюся до неї.
63. Іноді я виражаю свій гнів тим, що грюкаю кулаком по столу.
64. Я буваю грубий з людьми, які мені не подобаються.
65. У мене немає ворогів, що хотіли б мені нашкодити.
66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона на це заслуговує.
67. Я часто думаю, що жив неправильно.
68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки.
69. Я не засмучуюсь через дрібниці.
70. Мені рідко спадає на думку, що люди намагаються розлютити чи скривдити мене.
71. Я часто тільки вдаюся до погроз, а не збираюся їх реалізувати.
72. Останнім часом я став занудою.
73. Під час суперечки я часто підвищую голос.

74. Здебільшого я намагаюся приховувати своє негативне ставлення до людей.

75. Я ліпше поступаюся своїми принципами, ніж сперечатимусь.

### Методика «Шкала диференціальних емоцій» (ШДЕ) К. Ізарда

Пропоновані значення цифр.

«1» - зовсім не підходить;

«2» - мабуть, вірно;

«3» - вірно;

«4» - цілком вірно.

<i>Шкала емоцій у поняттях</i>			<i>Сума</i>	<i>Емоція</i>
Уважний	Концентрований	Зібраний		1. Інтерес
Що насолоджується	Щасливий	Радісний		2. Радість
Здивований	Уражений	Зачудований		3. Подив
Сумовитий	Сумний	Зломлений		4. Горе
Розлючений	Гнівний	Божевільний		5. Гнів;
Що відчуває ворожість	Що відчуває відразу	Що відчуває огиду		6. Відраза
Презирливий	Зневажливий	Гордовитий		7. Презирство
Що лякає	Страшний	Що панікує		8. Страх
Сором'язливий	Боязкий	Соромливий		9. Сором
Співчутливий	Винуватий	Що кається		10. Провина

Підраховуються суми балів за кожним рядком, і ці значення підставляються в графу «сума». У такий спосіб виявляються домінуючі емоції, що дозволяють якісно описати самопочуття. Можна також порівняти суми позитивних і негативних емоцій.

$$\text{СП (самопочуття)} = \frac{\text{(сума позитивних емоцій 1+2+3+9+10)}}{\text{(сума позитивних емоцій 4+5+6+7+8)}}$$

Якщо  $\text{СП} > 1$ , то самопочуття більше відповідає позитивному,  
якщо  $\text{СП} < 1$  – негативному, знижена самооцінка на даний період, отже,  
можливо депресивний стан - тужливий настрій, апатія, різке зниження  
працездатності.

## Додаток В

**Методика «Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна**

Шкала ситуативної тривожності (СТ)

Інструкція. Прочитайте уважно кожен з наведених нижче пропозицій і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе відчуваєте в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей немає.

№	Судження	Ні, не зовсім так	Мабуть так	Вірно	Цілком вірно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені нічого не загрожує	1	2	3	4
3	Я напружений	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скований	1	2	3	4
5	Я відчуваю себе вільно	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	Я стривожений	1	2	3	4
10	Я відчуваю почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Я впевнений в собі	1	2	3	4
12	Я нервую	1	2	3	4



13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	Я напружений	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я дуже збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

### Шкала особистої тривожності (ОТ)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з наведених нижче пропозицій і закресліть цифру у відповідній графі справа залежно від того, як ви себе почуваєте зазвичай. Над питаннями довго не думайте, оскільки правильних чи неправильних відповідей немає.

№ п/п	Судження	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
21	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
22	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
23	Я легко засмучуюся	1	2	3	4
24	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші	1	2	3	4
25	Я сильно переживаю неприємності і довго не можу про	1	2	3	4

	них забути				
26	Я відчуваю прилив сил і бажання працювати	1	2	3	4
27	Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
28	Мене турбують можливі труднощі	1	2	3	4
29	Я дуже переживаю через дрібниці	1	2	3	4
30	Я буваю цілком щасливий	1	2	3	4
31	Я все приймаю близько до серця	1	2	3	4
32	Мені не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
33	Я відчуваю себе беззахисним	1	2	3	4
34	Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
35	У мене буває хандра	1	2	3	4
36	Я буваю задоволений	1	2	3	4
37	Всякі дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
38	Буває, що я відчуваю себе невдахою	1	2	3	4
39	Я врівноважена людина	1	2	3	4
40	Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Обробка результатів.

1. Визначення показників ситуативної та особистісної тривожності за допомогою ключа.

2. На основі оцінки рівня тривожності складання рекомендацій для корекції поведінки випробуваного.

3. Обчислення середньогрупового показника СТ і ОТ та їх порівняльний аналіз в залежності, наприклад, від статевої приналежності досліджуваних.

При аналізі результатів самооцінки треба мати на увазі, що загальний підсумковий показник по кожній з підшкал може перебувати в діапазоні від 20 до 80 балів. При цьому чим вище підсумковий показник, тим вище рівень тривожності (ситуативної або особистісної). При інтерпретації показників можна використовувати наступні орієнтовні оцінки тривожності: до 30 балів - низька, 31-44 бала - помірна; 45 і більш висока (Додаток 3).

По кожному випробуваному слід написати висновок, який має включати оцінку рівня тривожності і при необхідності рекомендації щодо його корекції. Так, особам з високою оцінкою тривожності слід формувати почуття впевненості й успіху. Їм необхідно зміщати акцент з зовнішньої вимогливості, категоричності, високу значимість в постановці завдань на змістовне осмислення діяльності та конкретне планування по підзадач. Для низькотривожних людей, навпаки, потрібно пробудження активності, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, збудження зацікавленості, висвітлення почуття відповідальності у вирішенні тих чи інших завдань.

За результатами обстеження групи також пишеться висновок, що оцінює групу в цілому за рівнем ситуативної та особистісної тривожності, крім того, виділяються високо- і низькотривожність.

### Ключ до методики

Номера судження	Відповіді			
	Ніколи	Майже ніколи	Часто	Майже завжди
<b>СТ</b>				
1	4	3	2	1
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	4	3	2	1
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	4	3	2	1
16	4	3	2	1
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
<b>ОТ</b>				
21	4	3	2	1
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
26	4	3	2	1

27	4	3	2	1
28	1	2	3	4
29	1	2	3	4
30	4	3	2	1
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4
33	1	2	3	4
34	1	2	3	4
35	1	2	3	4
36	4	3	2	1
37	1	2	3	4
38	1	2	3	4
39	4	3	2	1
40	1	2	3	4

Ситуативна тривожність (СТ) визначається за ключом:

$$СТ = (3,4,6,7,9,12,13,14,17,18) - (1,2,5,8,10,11,15,16,19,20) + 50 =$$

ОТ - Особистісна тривожність визначається по ключу:

$$ОТ = (2,3,4,5,8,9,11,12,14,15,17,18,20) - (1,6,7,10,13,16, 19) + 35 =$$

## Додаток Г

**Методика оцінки «Емоційного інтелекту» (опитування EQ) Н. Холла**

Методика запропонована для виявлення здібностей розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Інструкція: Нижче Вам будуть запропоновані висловлювання, які, так чи інакше, відображають сторони Вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру праворуч від кожного твердження, виходячи з оцінки Ваших відповідей:

Повністю не згоден (- 3 бали);

В основному не згоден (- 2 бали);

Почасті не згоден (- 1 бал);

Почасті згоден (1 бал);

В основному згоден (2 бали);

Повністю згоден (3 бали).

## Текст опитувальника

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити в моєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти заспокійливо на інших людей.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити творчо до життєвих проблем.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я добре можу розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки в спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Шкала «Емоційна обізнаність» - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала «Управління своїми емоціями» - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала «Самомотивація» - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала «Емпатія» - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

#### Підрахунок результатів

По кожній шкалою вираховується сума балів з урахуванням знака відповіді («+» або «-»). Чим більше плюсова сума балів, тим більше виражено даний емоційний прояв.

Рівень парціального інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

- 14 і більше - високий;

- 8 - 13 - середній;

- 7 і менш - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками:

- 70 і більше - високий;

- 40 - 69 - середній;

- 39 і менше - низький.



### Мотивація до успіху Т.Елеса

Інструкція: Вам пропонується 41 твердження. Кожне з них підтвердіть відповіддю «так» в разі згоди або «ні», якщо ви його не поділяєте.

1. Коли є вибір між двома варіантами, то його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу повністю виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні поспіль немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність - це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.

22. У житті мало речей важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж робота інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, то для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

### Мотивація до уникнення невдач Т.Елеса

Інструкція: Вам пропонується список слів з 30 рядків, по 3 слова в кожному рядку. У кожному рядку виберіть тільки одне з трьох слів, яке найбільш точно Вас характеризує, і позначте його.

1.	смелый	бдительный	предприимчивый
2.	кроткий	робкий	упрямый
3.	осторожный	решительный	пессимистичный
4.	непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5.	неумный	трусливый	недумающий
6.	ловкий	бойкий	удалой
7.	хладнокровный	колеблющийся	удалой
8.	стремительный	легкомысленный	боязливый
9.	незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10.	оптимистичный	добросовестный	чуткий
11.	меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12.	трусливый	небрежный	взволнованный
13.	опрометчивый	тихий	боязливый
14.	внимательный	неблагодарный	смелый
15.	рассудительный	быстрый	мужественный
16.	предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17.	взволнованный	рассеянный	робкий
18.	малодушный	неосторожный	бесцеремонный

19.	пугливый	нерешительный	нервный
20.	исполнительный	преданный	нервный
21.	предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22.	укрошенный	безразличный	небрежный
23.	осторожный	беззаботный	терпеливый
24.	разумный	заботливый	храбрый
25.	предвидящий	неустршимый	добросовестный
26.	попешный	пугливый	беззаботный
27.	рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28.	осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29.	тихий	неорганизованный	боязливый
30.	оптимистичный	бдительный	беззаботный