

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

РУДЕНКО Лілія Миколаївна

УДК: 159.922.762:376.42

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ І КОРЕКЦІЇ
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

19.00.08 – спеціальна психологія

Науковий консультант:
Синьов Віктор Миколайович,
дійсний член НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	13
1.1. Проблема агресивної поведінки як предмет психологічного дослідження.....	13
1.2. Види і форми агресивної поведінки і їх характеристика	44
1.3. Біологічні, особистісні й соціальні чинники агресивної поведінки	62
1.4. Процесуальні характеристики агресивної поведінки.....	77
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	99
2.1. Етіологія виникнення агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.....	99
2.2. Програма і методи емпіричного дослідження агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.....	109
2.3. Емпіричне дослідження проявів агресивної поведінки у розумово відсталих дітей залежно від ступеню розумової відсталості.....	125
2.4. Дослідження психологічних чинників, що впливають на прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.....	140
2.5. Вікові особливості проявів агресивної поведінки у дітей з легким ступенем розумової відсталості.....	149
2.6. Вікові особливості проявів агресивної поведінки у дітей з помірним ступенем розумової відсталості.....	167
Висновки до другого розділу.....	185
РОЗДІЛ 3. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З	

РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	189
3.1. Дослідження ставлення розумово відсталих дітей до батьків і найближчого оточення.....	189
3.2. Взаємозв'язок між батьківською оцінкою агресивності дітей та стилем сімейного виховання.....	207
3.3. Емпіричне дослідження впливу сім'ї на прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.....	224
3.4. Вплив педагогів на формування агресивної поведінки розумово відсталих дітей.....	231
3.5. Особливості міжособистісних стосунків дітей з розумовою відсталістю.....	238
3.6. Системний підхід до аналізу детермінант агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.....	251
Висновки до третього розділу.....	266
РОЗДІЛ 4. ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	270
4.1. Методологічний аналіз основних підходів до психокорекції агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю.....	270
4.2. Методи психокорекції агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.....	291
4.3. Система корекції та профілактики агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю.....	311
4.4. Аналіз ефективності застосування програми та психокорекції агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.....	370
Висновки до четвертого розділу.....	384
ВИСНОВКИ.....	389
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	397
ДОДАТКИ.....	436

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах оновлення та реформування сучасної вітчизняної спеціальної освіти актуальними залишаються питання розробки підходів і засобів покращення процесу соціалізації дітей з психофізичними порушеннями. Процесу соціалізації розумово відсталих дітей характерні особливі ускладнення. Інтелектуальна недостатність негативно впливає на стан емоційно-вольової сфери, викликає порушення соціальної поведінки (Л.Виготський, В.Гроховський, В.Кузьміна, К.Лебединська, В.Лубовський, М.Певзнер, А.Bandura, R.Baron, A.Buss, H.Kaufmann, B.Rodgers, M.Rutter). Відсутність або слабкість саморегуляції при взаєминах з оточуючими людьми знижує можливості правильного вибору способів подолання труднощів, контролю над своїми діями, усвідомлення ситуації (О.Агавелян, Е.Альбрехт, В.Горський, О.Гришко, Г.Запрягаєв, М.Матвеева, О.Северов, В.Синьов).

Проблема девіантної поведінки дітей і підлітків з порушеннями інтелекту є надзвичайно актуальною в сучасній спеціальній психології.

Статистичні дані про порушення поведінки у дітей та підлітків з розумовою відсталістю дуже суперечливі. За даними одних авторів, порушення поведінки трапляються в 25 – 30 % розумово відсталих дітей, а за даними інших, – у 84%. Така розбіжність епідеміологічних даних закономірна, оскільки пов'язана не тільки з різними завданнями досліджень, які проводяться, і валідністю методик, але, головним чином, зі складністю етіопатогенеза порушень поведінки розумово відсталих дітей. Уроджене недорозвинення мозку, тотальний психічний недорозвиток викривляють не тільки темперамент дитини, але й деформують становлення характеру й особистості в цілому. Порушується темп становлення окремих ділянок психіки, що само по собі вже відбивається на формуванні соціально активної поведінки, змінюється якість реакцій на соціальний вплив тощо.

При подібності форм порушення поведінки в дітей з інтелектуальною нормою їх генезис у дітей з розумовою відсталістю має одночасно з загальними закономірностями свої особливості, які визначаються як зовнішніми (сім'я, школа, стосунки з однолітками), так і внутрішніми (зниження інтелекту, як інструменту врівноваження особистості з оточенням, відсутність або слабкість боротьби мотивів, інертність психічних процесів, характер ураження мозку і його нейродинаміка) чинниками.

Серед поведінкових порушень у дослідженнях Д.Ісаєва, В.Ковальова, В.Кузьміної, К.Лебединської, С.Мнухіна, М.Певзнер, М.Райської, Г.Сухарєвої в структурі психопатологічних синдромів, а також патології формування особистості, межових розладів вивчалася агресивна поведінка розумово відсталих осіб. Вагомий внесок у дослідження психології агресивної поведінки належить Б.Волкову, Т.Драгуновій, І.Коваль, Н.Левітову, К.Леонгарду, Н.Леонову, Г.Ложкіну, Є.Орловій, Д.Скотту, Л.Філонову та ін. При цьому в спеціальній психології проблема агресії та агресивної поведінки залишається маловивченою. Агресія і агресивна поведінка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку частково досліджувалася О.Агавеляном (у процесі соціалізації особистості розумово відсталих підлітків з розладами поведінки), Ю.Бистровою (виникнення агресивних проявів у конфліктних ситуаціях), В.Ковальовим (агресивна поведінка як наслідок хронічної фрустрації), В.Кузьміною (вивчення поведінки при ускладнених формах олігофренії у вигляді астеноневротичних і психопатоподібних синдромів), Я.Ніколаєнко (акцентуації характеру в структурі агресивної агресивної поведінки підлітків з порушенням інтелекту), О.Нікольською (агресивна і аутоагресивна поведінка в осіб аутистичного спектру порушень), Ю.Можгинським (агресивна поведінка з точки зору зумовленості патологічними синдромами і афектами), А.Селецьким (соціальні й біологічні чинники у формуванні порушеної, в тому числі й агресивної, поведінки неповнолітніх та вплив найближчого оточення на її формування).

Афективна сфера як цілісний клас явищ охоплює різні форми регуляції поведінки. Розлади афективної сфери можуть стати причиною розвитку психічної декомпенсації. Агресивна поведінка є однією з найбільш розповсюджених форм психічної декомпенсації, результатом якої може стати загальна афективна декомпенсація особистості дитини з порушенням інтелекту (Т.Павлій, Н.Семаго).

Отже, агресивна поведінка дітей та підлітків з розумовою відсталістю – це багатоаспектний, складний у розумінні причинно-наслідкових механізмів виникнення феномен, який потребує досконалого вивчення з метою об'єктивної діагностики, адекватної корекції та своєчасної профілактики в різні вікові періоди. Для сучасної спеціальної психології та корекційної педагогіки ця проблема набуває величезного практичного значення. Все це й обумовило вибір теми дослідження: **«Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю».**

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів», проблемою кафедри «Клініко-психологічні аспекти девіантної поведінки у дітей та підлітків»).

Тему затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №9 від 28 лютого 2012 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 23 квітня 2013 року).

Мета дослідження полягає у виявленні специфіки психологічних, клінічних, корекційно-педагогічних підходів до подолання агресивної

поведінки розумово відсталих дітей та створенні системи її діагностики, попередження та корекції.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. З'ясувати стан розробки проблеми агресивної поведінки в дітей у сучасній загальній та спеціальній психології.
2. Визначити структуру та характерні особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей різних вікових категорій та їх залежність від ступеня розумової відсталості.
3. Виявити детермінанти виникнення агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю та її генезис.
4. Створити комплекс діагностичних процедур і критеріїв для виявлення схильності та проявів агресивної поведінки в дітей відповідно до віку і глибини розумової відсталості.
5. Виокремити види та типи агресивної поведінки в дітей при порушеннях інтелектуального розвитку.
6. Розробити, теоретико-методологічно обґрунтувати та змоделювати систему комплексної, безперервної корекційної роботи з метою попередження, зниження та подолання проявів агресивної поведінки в розумово відсталих дітей у соціальному, освітньому та реабілітаційному просторі.
7. Перевірити ефективність запропонованої системи психолого-педагогічної допомоги дітям з агресивною поведінкою, розробити відповідні рекомендації для вихователів, педагогів та батьків.

Об'єкт дослідження: поведінкові порушення в розумово відсталих дітей.

Предмет дослідження: діагностика та корекція агресивної поведінки розумово відсталих дітей.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**:

теоретичні: теоретико-методологічний аналіз і синтез загальної та спеціальної психолого-педагогічної й медичної наукової літератури, системний та функціональний аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення та систематизація теоретичних даних і отриманих у дослідженні фактів з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення, моделювання основних підходів до визначеної теми;

емпіричні: спостереження, анкетування, тестові методи спеціальної психолого-педагогічної діагностики, констатувальний і формувальний експерименти для визначення особливостей агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю й розробки системи її корекції та профілактики.

методи обробки даних: методи статистичного аналізу, кількісний і якісний аналіз, порівняння та узагальнення експериментальних даних.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали: філософське підґрунтя сучасної освіти (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Курило, В.Покась та ін.); психологічні теорії особистості та специфіка її становлення при порушеннях психофізичного розвитку (І.Бех, Л.Виготський, Г.Костюк, В.Лубовський, С.Максименко, Є.Синьова, Л.Фомічова, Т.Яценюк); концепція соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння індивідом соціальних норм, зразків поведінки (О.Агавелян, О.Киричук, Н.Коломінський, В.Мерлін, С.Савченко, А. Bandura, R. Walters та ін.); концепції теорії та практики психолого-педагогічного супроводу (О.Асмолов, М.Бітянова, О.Газман, І.Дубровіна, В.Засенко, В.Кобильченко, І.Мамайчук, Л.Мітіна, В.Тарасун, М.Шеремет, Л.Шипіцина R. Baron, A. Bass та ін.); науково-теоретичні положення про єдність медичних, психологічних, педагогічних підходів у теорії та практиці дефектології (В.Берзінь, Л.Виготський, Т.Власова, В.Кащенко, С.Конопляста, В.Лубовський, М.Певзнер, А.Селецький, В.Синьов та ін.); положення про

клінічні характеристики агресивної поведінки (Д.Ісаєв, В.Кашенко, В.Кузьміна, К.Лебединська, А.Селецький, Г.Сухарева, R.Bolton, J.Scott, S.Taylor) та корекційну спрямованість освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку (В. Бондар, Т. Вісковатова, І.Дмитрієва, Г.Дульнев, І.Єременко, М.Малофеев, С.Миронова, Т.Сак, В.Тарасун, Л.Фомічова, О.Хохліна, А.Шевцов, М.Шеремет, Д.Шульженко, М.Ярмаченко та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше:

- з'ясовано детермінанти, що зумовлюють агресивну поведінку розумово відсталих дітей;
- розкрито генезис агресивної поведінки та означено його вплив на процеси життєдіяльності розумово відсталих дітей;
- розроблено цілісний алгоритм агресивної поведінки розумово відсталих дітей;
- виділено критерії для постановки діагнозу «агресивна поведінка» в розумово відсталих дітей різних вікових категорій;
- визначено типи агресивної поведінки розумово відсталих дітей;
- розроблено, обґрунтовано та перевірено систему комплексної, безперервної психокорекційної та профілактичної роботи для попередження та зниження проявів агресивної поведінки в розумово відсталих дітей;
- створено програму корекції агресивної поведінки розумово відсталих дітей;
- обґрунтовано та розроблено основні підходи до проведення психопрофілактичної роботи з попередження агресивної поведінки в розумово відсталих дітей.

Подальшого розвитку набули:

- поняттєво-категоріальний апарат спеціальної психології стосовно агресивної поведінки дітей з вадами розвитку;
- методи та методики дослідження агресивної поведінки.

Уточнені особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей різних вікових категорій.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці та адаптації пакету діагностичних методик для виявлення агресивної поведінки розумово відсталих дітей різного віку й ступеня розумової відсталості, виявленні психологічних особливостей розумово відсталих дітей з агресивною поведінкою та визначенні диференційованих способів психокорекційного впливу на них у роботі педагогів та психологів.

Наукові результати проведеного дослідження були реалізовані при розробці авторського спецкурсу «Порушення поведінки в дітей та підлітків», втілені в практичну підготовку студентів напряму «Корекційна освіта», «Психологія», «Практична психологія», а також у підвищенні кваліфікації психологів і педагогів освітніх та реабілітаційних установ шляхом розробки модуля «Поведінкові порушення в розумово відсталих дітей» у змісті курсу «Клініка інтелектуальних порушень»; тем «Симптоми та синдроми емоційних, вольових порушень у дітей та підлітків», у курсі «Психопатологія» (впроваджено в навчальний процес Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова (довідка №194/14 від 21 травня 2013 р.), Полтавського НПУ імені В.Г.Короленка (довідка №1577/01 – 55/49 від 15 травня 2013 р.)).

Основні практичні розробки та методичні рекомендації за результатами дослідження впроваджено в роботу спеціального навчально-виховного комплексу «Мрія» Деснянського району м.Києва (довідка №176 від 21 травня 2013 р.), Черкаської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів (довідка №77 від 13 травня 2013 р.), Полтавського навчально-реабілітаційного центру (довідка №191 від 15 травня 2013 р.), Полтавського спеціалізованого навчально-виховного комплексу №26 «Перші кроки» (довідка № 171 від 14 травня 2013 р.), Одеської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату №34 (довідка №185 від 30 травня 2013 р.), Дитячого дошкільного закладу №165 м.Львова (довідка №134 від 16 травня 2013 р.).

Особистий внесок здобувача в працях, написаних у співавторстві, полягає у написанні розділів «Клінічне обстеження дітей раннього віку»,

«Діагностика психомоторного розвитку дитини раннього віку», «Психічне обстеження дитини», «Психічні та поведінкові порушення у дітей з ДЦП», «Диференційна діагностика ДЦП», загальному науково-методичному керівництві колективом авторів та написанні розділів «Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології», «Клінічні особливості осіб з розумовою відсталістю».

Апробація результатів дослідження здійснювалася на: Міжнародних науково-практичних конференціях та семінарах, зокрема: «Актуальные проблемы образования в условиях его модернизации» (Москва, 2007), «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2007 – 2012), «Психолого-медико-педагогічні засади організації комплексного реабілітаційного процесу в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з порушеннями зору» (Рубіжне, 2008), «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (До 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова), «До 5-річчя Інституту корекційної педагогіки та психології» (Київ, 2008), «Формирование установок и норм толерантного поведения – залог успешной инклюзии детей с ограниченными возможностями» (Москва, 2009), «VI Международная конференция дефектологов» (Москва, 2010), «Специальное образование» (Санкт-Петербург, 2011), «Психология в XXI веке» (Таганрог, 2012); «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» (Липецк, 2012); «Актуальные проблемы современных наук» (Варшава, 2012); «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябінськ, 2012); Всеукраїнських науково-практичних конференціях, симпозіумах та семінарах: «Соціальна інтеграція людей з особливими потребами: питання навчання та працевлаштування» (Ялта, 2007), «Реабілітаційна педагогіка: актуальні питання теорії та практики» (Полтава, 2008), «Всеукраїнська з міжнародною участю конференція, присвячена 70-річчю професора Синьова В.М.» (Київ, 2010), «Психолого-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми

потребами в сучасних умовах розвитку суспільства» (Луганськ, 2010), «Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими освітніми потребами як невідкладної складової навчально-реабілітаційного процесу» (Запоріжжя, 2011), Третьому конгресі тифлопедагогів України «Шляхи реалізації права інвалідів по зору на якісну освіту в Україні (сmt.Вигода, Івано-Франківська обл., 2012); «Культурно-исторический и социально-психологический потенциал личности в условиях трансформационных изменений в обществе» (Одеса, 2012).

Кандидатська дисертація «Формування системи медичних знань в процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти» (спеціальність – 13.00.03) була захищена в 2005 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати проведеного дослідження опубліковано в 43 наукових працях, 26 з яких є одноосібними. Серед наукових праць: 1 монографія, 14 навчально-методичних посібників, 24 одноосібні статі у наукових фахових виданнях України, 4 статті у інших виданнях.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

1.1. Проблема агресивної поведінки як предмет психологічного дослідження

Відхилення в поведінці дітей – одна із центральних медико-психолого-педагогічних проблем. Серед різномаїття поведінкових порушень у розумово відсталих дітей агресивна поведінка посідає одне із основних місць, оскільки являє собою не тільки проблему для лікарів, педагогів і психологів, але і для суспільства в цілому.

Агресивну поведінку як феномен наукового знання можна розглядати в різних системах координат:

- як якісну одиницю явища, у якій системою є агресивна поведінка;
- як частину соціальної макро- і мікросистеми, що підпрядкована їхнім закономірностям;
- як ціле, разом із системою зовнішніх взаємодій: детермінантами, умовами, навколишнім середовищем тощо.

Ефект багатомірності саме тому й виникає, що повне знання неможливе без одного з компонентів, а окремо вони відображають лише аспекти сукупного знання. Повний полісистемний аналіз агресивної поведінки як феномена складається з аналізу теорій до розуміння агресивної поведінки, її якісних характеристик, аналізу форм зв'язків і відношень з навколишнім середовищем, аналізу процесуальних характеристик (розвитку, функціонування, динаміки).

У психологічній науці немає єдиного базового визначення терміна «агресія». Залежно від досліджуваного аспекту це явище трактується по-

різному в кримінальній психології [151], у соціальній психології [82, 60], у психології поведінки [37,177, 235].

Аналізуючи етимологію визначення терміна «агресія», можна виявити, що поняття «aggredi» (агресивний) походить від латинського слова «adgradi», що буквально означає «gradus» – «крок», «ad» – «на», тобто «рухатися на», «нападати». У початковому змісті бути агресивним означало щось ніби «рухатися в напрямку до мети без зволікання, без страху й сумніву» [335,с. 27]. До початку 19 століття агресією вважалася будь-яка активна поведінка як доброзичлива, так і ворожа.

Великий психологічний словник дає таке визначення: «агресія – це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, що завдає шкоди об'єктам (живим і неживим), наносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, напруженість, страх і пригніченість)» [57, с.19]. У сучасному трактуванні значення цього слова змінилося й набуло вужчого значення: воно завжди несе в собі негативний зміст.

На сьогодні розрізняють такі трактування поняття «агресія»:

1. Під агресією розуміють виражену активність, прагнення до самоствердження: І.Б.Бойко визначає агресію як «тенденцію наближення до об'єкта або віддалення від нього» [55,с. 28], Е.Фромм описує агресію як «внутрішню силу, що дає людині змогу протистояти зовнішнім силам» [316,с.16].

2. Під агресією розуміють акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту: Х.Вільфінг стверджує, що «людська агресивність є поведінкова реакція, яка характеризується проявом сили в спробі завдати шкоди або збитку особистості або суспільству» [81,с. 46].

3. Ряд дослідників прагнуть провести паралель агресії з явищами які піддаються об'єктивному спостереженню й виміру. А.Вусс визначає агресію як «реакцію, в результаті якої інший організм одержує больові стимули» [360,с. 224], а Н.Кaufmann – як «фізичну дію або загрозу такої дії з боку

однієї особи, які зменшують волю або генетичну пристосованість іншої особи» [374, с. 29].

Отже, аналізуючи різні трактування агресії, можна дійти висновку про багатомірність і суперечливість досліджуваного явища, що потребує подальшого вивчення проблеми.

З метою наукового усвідомлення природи людської агресивності необхідне уточнення смислу й значення таких понять, як «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка».

Багато авторів розводять поняття агресії як специфічної форми поведінки й агресивності як психічної властивості особистості. А. А. Реан, даючи визначення цим термінам, звертає увагу на те, що «агресія – це навмисні дії, спрямовані на заподіяння збитку іншій людині, групі людей, тварині», а агресивність – це властивість особистості, що «...виражається в готовності до агресії» [260, с. 12].

Агресія трактується як процес, що має специфічну функцію й організацію. Агресивність розглядається як деяка структура, що є компонентом складнішої структури психічних властивостей людини; як будь-яка форма поведінки, націленої на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження; як «ворожа реакція людини для захисту займаної території» [269]; як «прагнення до панування» [270]; «реакція особистості на ворожу людині навколишню дійсність» [68]; «схильність до заподіяння іншим морального або фізичного збитку» [67].

С.Л.Соловйова дає таке визначення агресивності: «Агресивність – системна соціально-психологічна властивість, що формується в процесі соціалізації людини й реалізація якої у вигляді агресивної поведінки описується трьома групами чинників: суб'єктивними (внутріособистісними, що характеризують психічну діяльність агресора), об'єктивними (що характеризують ступінь руйнування об'єкта) і соціально-нормативними, оцінними чинниками, такими, як морально-етичні норми або кримінальний кодекс. Виходячи із цього, агресія, визначається при поєднанні всіх трьох

груп чинників» [290, с.41]. Отже, у наш час усе більше підтверджується тлумачення про агресію й агресивність як про мотивовані зовнішні дії, що порушують норми й правила співіснування, які наносять шкоду, що заподіює біль і страждання людям.

Агресивна поведінка (фр. *agressif* – зухвалий, войовничий; від лат. *aggredior* – нападаю) – дії, метою яких є заподіяння морального або фізичного збитку іншим. Під агресивною поведінкою розуміється «будь-яка форма поведінки, цілеспрямована на заподіяння шкоди іншому учасникові взаємодії» [67]. Враховуючи, що поведінка будь-якої людини визначається не тільки ситуацією взаємодії, і її індивідуальними особливостями, агресивність можна розуміти як передумову агресивної поведінки. Отже, незважаючи на те, що поняття «агресивна поведінка» й «агресивність» пов'язані між собою, їхня природа розрізняється. Під час дослідження агресивної поведінки найбільший інтерес становлять ситуативні й особистісні детермінанти агресивної поведінки й структура, у якій критерієм розрізнення є кількісні показники сили агресивних дій або ступеня агресивності особистості.

Всі існуючі теорії агресії, при всьому їхньому різноманітті, можна поділити на чотири основні категорії, що розглядають агресію як:

1. Уроджене спонування або задаток (теорії потягу);
2. Потреба, що активується зовнішніми стимулами (фрустраційні теорії);
3. Пізнавальні й емоційні процеси;
4. Актуальне виявлення соціального.

Перша категорія теорій, незважаючи на різноманіття трактувань, виходить із того (і це поєднує ці теорії й становить їхню центральну ланку), що агресивність розглядають її прихильники як уроджену інстинктивну форму поведінки. Іншими словами, агресія проявляється тому, що вона генетично запрограмована. Отже, будь-які, навіть найпозитивніші, зміни в соціальному середовищі не здатні запобігти її прояву, а можуть тільки послабити її.

Друга категорія теорій (агресія як потреба, що активується зовнішніми стимулами, агресія як спонукання), навпаки, вважає за можливе не тільки ослаблення, а й цілковите викорінювання агресії, оскільки саму агресію відносить до проявів діяння й впливу зовнішнього середовища і умов (фрустрації, збуджувальних і аверсивних подій).

Третя група теорій, на відміну від попередніх, ураховує такі аспекти людського досвіду, як когнітивна й емоційна діяльність. Прихильники цих теорій стверджують можливість керування агресією, контролю над поведінкою «простим» навчанням людей реально уявляти потенційну небезпеку, адекватно оцінювати загрозливі ситуації.

Четверта група теорій (теорії соціального наочіння), розглядає агресію як набуту в процесі навчання модель соціальної поведінки. Агресивні реакції засвоюються й підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також шляхом пасивного спостереження за агресивними проявами.

Проблеми дослідження агресії й агресивної поведінки торкалися різних психологічних напрямків, кожна школа виділяла свої методологічні підходи до вивчення цієї проблеми. Серед основних із них:

- еволюційно-генетичний підхід (доцільний інстинкт З.Фрейда, А.Адлера, Е.Фромма; етологічний підхід К.Лоренца; соціобіологічний підхід Мідника, Мойєра);
- біхевіоральний підхід (теорія агресії А.Басса; теорія фрустраційної агресивності Дж.Долларда й Н.Міллера; теорія «фрустрація-агресія» Леонарда Берковиця; теорія соціального наочіння А.Бандури);
- гуманістичний підхід (самоздійснення як протистояння агресії – ідеї А.Маслоу, А.А.Реана, К.Роджерса, В.Франкла).

Подібний поділ досить умовний, у багатьох емпіричних дослідженнях агресії помітний вплив різних підходів до цієї проблеми.

Психоаналітичний напрям, представлений А.Адлером, З.Фрейдом, Е.Фроммом, К.Хорні, К.Юнгом, та іншими визначає агресію як інстинктивну,

уроджену поведінку, конфлікт між свідомим і несвідомим, як один із способів психологічного захисту людини [7, 311, 316, 326, 353].

Поведінковий напрям розглядає агресивну поведінку як ситуативну: Л.Берковитц, Дж.Доллард, С.Розенцвейг розглядали агресію як наслідок фрустрації [40, 365, 393]; А.Бандура, Д.Уотсон розуміли під агресією засвоєну поведінку в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціального підкріплення [32].

Гуманістичний напрямок – К.Роджерс, В.Франкл – пояснює, що агресія є змушеною відповідною дією індивіда на обмеження його волі, як різновид психологічного захисту [364, 310].

У сучасній психології представлені багатопланові дослідження цієї проблеми, які відображено в працях Г.А.Андрєєва, О.Ю.Михайлова, А.А.Реан, Т.Г.Румянцевої [17, 210, 260, 268] та ін. У їхніх наукових дослідженнях відзначається стійка тенденція до багатофакторного дослідження агресії й агресивності, у процесі якого всебічному аналізу піддаються різні аспекти прояву агресивності – біологічні, соціальні, психологічні чинники.

Проте при всьому різноманітті досліджень у сучасній західній і вітчизняній психології відчувається недостатня розробленість багатьох аспектів проблеми людської агресії. Жодна з теорій не може дати повної і всеосяжної відповіді на визначення агресії, її причин, не дає змоги вивчити й пояснити певний аспект проблеми.

Особливості дослідження агресії й агресивної поведінки з погляду різних методологічних підходів пояснювалися по різному.

Еволюційно-генетичний підхід включає в себе етологічний підхід К.Лоренца [187]. З погляду етологічного підходу, агресія є інстинктом, який споконвічно й невід'ємно властивий людині, він розглядає і агресивну поведінку людини як спонтанну вроджену реакцію. Ця точка зору виражена автором, який зазначає: «Внутрішньовидова агресія в людей являє собою таке саме мимовільне інстинктивне прагнення, як і в інших вищих хребетних

тварин» [187, с.32]. Будучи прихильником еволюційної теорії Чарльза Дарвіна, вчений вважав, що все що стосується тварин, у тому числі й агресивний інстинкт, має відношення й до людини. На його думку, справжньою агресією можна вважати відносини, що складаються тільки між представниками того самого виду. Агресія бере початок з уродженого інстинкту боротьби за виживання, що є так само у людей, як і в інших живих істот. Він припускав, що цей інстинкт розвинувся в процесі тривалої еволюції, на користь чого свідчать три його важливі функції: територіальність агресії, оскільки небезпеки перенаселення, а, отже, і голоду, можна уникнути лише взаємовідштовхувальною дією особин одного виду, роблячи просторові розміщення; поліпшення генетичного фонду виду внаслідок того, що залишити потомство зуміють тільки найсильніші та найенергійніші індивідууми; панування найсильніших представників виду, тому що тільки сильні тварини краще захищаються і забезпечують виживання свого потомства.

К.Лоренц ввів поняття «ритуалізація агресії» і в людському суспільстві розглядав її у двох формах: філогенетичній, тобто є продуктом еволюції; культурній, тобто є підсумком розвитку культури. В обох випадках ритуал перестає нести в собі споконвічну функцію комунікації й починає виконувати нову – стримування агресії між представниками того самого виду. Ритуалізована агресія служить гарною внутрішньогруповою розрядкою напруженості. Дослідник вважає людину одним з видів, що еволюціонували з інших. Оскільки наші тіла і їхня фізіологія виявляють явну подібність з тілами тварин, фундаментальна подібність повинна бути й між нашими поведінковими схемами.

Проте головною причиною виникнення агресії К.Лоренц вважає абстрактне мислення. Абстрактне мислення дало людині майже необмежену владу над навколишнім і стало причиною виходу агресії за рамки природного, а, отже, «корисного» інстинкту [187, с.235]. Чинником, що безповоротно вплинув на природні адаптаційні інстинкти людини (яким і є

інстинкт агресії), стала вербальна мова. Здатність передавати надіндивідуальний досвід, культурний розвиток людства спричинили незворотні зміни в умовах людського життя, пристосовувальна здатність інстинктів зазнала краху. Вчений звертає увагу на цікавий факт: у міру зростання відповідальності за вбивство зростає й легкість його здійснення. Ще один чинник посилення агресії – скупчення безлічі індивідів у невеликому просторі. Як підтверджують дослідження соціологів людина, перебуваючи в постійній безпосередній близькості із собі подібними, відчуваючи рух великого міста, стає агресивнішою. При цьому постійне збільшення людського співтовариства, соціальні норми й правила, які диктують нам доброзичливу поведінку стосовно оточуючих, призводять до неможливості викиду накопиченої агресії.

Агресивний інстинкт як позитивна риса не знаходить адекватного виходу в сучасному суспільстві. Але повинні знаходитися протистояння або навіть блокування відкритій агресії. Дослідник вважав, що переорієнтування агресії на якісь ерзац-об'єкти – найпростіший і найнадійніший спосіб знешкодити її. Цей спосіб доступний кожній адекватно мислячій людині, здатній хоч трохи контролювати свої емоції. Ще один спосіб – сублимація, коли людина не просто переорієнтує агресію, а й направляє її в так звані «мирні цілі». Тому він вважає, що є підстави сподіватися, що в майбутньому наша потреба в агресії зведеться до прийняттого рівня без усунення властивої їй важливої функції.

І все-таки, виходячи з положення про те, що агресія є наслідком інстинктивних, уроджених чинників, логічно виходить, що агресивні прояви майже неможливо усунути. Ні задоволення всіх матеріальних потреб, ні усунення соціальної несправедливості, ні інші позитивні зміни в структурі людського суспільства не зможуть запобігти зародженню і виявам агресивних імпульсів. Ні відсутність дратівних ситуацій, ні морально-мотивована заборона не впораються з інстинктом людської агресії. Тому

агресія в тій чи іншій формі завжди буде нас супроводжувати. І насправді, агресія – невід’ємна частина нашої людської природи.

З погляду психоаналітичного підходу, агресія – це поведінка, метою якої є нанесення шкоди якомусь об’єкту або людині, що виникає на думку представників психоаналітичної орієнтації, в результаті того, що з різних причин не реалізують деякі вроджені неусвідомлені потяги, що й викликає агресивну енергію руйнування. Придушення цих потягів, жорстке блокування їхньої реалізації породжує почуття тривожності, неповноцінності, агресивності, що призводить до соціально дезадаптивних форм поведінки.

З.Фрейд приділяв феномену агресії порівняно мало уваги, вважаючи сексуальність та інстинкт самозбереження головними й переважальними силами в людині [312]. Проте у 20-ті роки він відмовляється від цього уявлення.

Вчений пояснював агресію, насильство як прояв споконвічно властивих людині інстинктів. Наявність суперечностей між інстинктами і соціальними нормами, що обмежують його дії, породжують внутрішнє напруження, що проявляється, у тому числі як агресія і насильство. Насильство людина робить стосовно себе самої й стосовно інших, зовнішнього світу.

Представник аналітичної психології К.Юнг пояснював причини прояву агресивності й насильства відповідно до обґрунтованої ним концепції впливу несвідомого на свідомість і психіку людини [353]. Його аналітична психологія трактує поняття «лібідо» як енергетичний початок, як психічну енергію, що може проявлятися у формі сексуальності. На наш погляд, проявом цієї «енергетики» є й агресивність: психічна енергія проявляється агресією, що має різні форми й вектори, у тому числі й лібідинозну. Агресивність як психічна енергія має своє філогенетичне й онтогенетичне коріння, яке проявляється як в особистому, так і колективному несвідомому. Становлення особистості, тобто процес індивідуалізації за К.Юнгом,

детерміновано зсередини і являє собою розкриття вже наявного в несвідомому – успадкованих інстинктів, соціального особистого й колективного досвіду. Безумовна й роль історичного досвіду людини, різноманітної діяльності людини в конкретних соціальних умовах. Основним моментом аналітичного психотерапевтичного процесу є виведення агресії з примітивного саморуйнівного стану і включення її у свідомий зв'язок. Головна складова агресії найчастіше звернена всередину у формі ненависті до самого себе. До того ж агресія часто втягується в комплекс і там, де цей комплекс так чи інакше активується, вона щораз відреагується неадекватно. Для будь-якої людини важливо вміти розпізнавати, наскільки ефективними можуть бути корисливі егоїстичні спонукання – ефективними щодо використання особистої влади. У таких випадках важливо усвідомлювати ту міру відповідальності, що виникає разом з реалізацією владного початку. Застосування психологічного або фізичного тиску в приватному або громадському житті моментально ставить людину на службу деструктивному початку й тому неодмінно містить у собі небезпеку того, що манія руйнування візьме гору над індивідом навіть тоді, коли вона використовує насильство винятково в гуманних цілях.

З позиції індивідуальної психології А.Адлера головне джерело агресії – у потужному прагненні до досягнення переваги й досконалості, що розвивається в людини у відповідь на свою непристосованість у природі як біологічної істоти й неповноцінності окремих своїх органів [7]. Усі важливі проблеми, які людина покликана вирішувати у своєму житті, вчений відносить до соціальних, приписуючи людині наявність соціального інтересу (громадського почуття). Саме почуттям своєї неповноцінності й соціальним інтересом він пояснює необхідність компенсації слабості людини в природних і соціальних умовах. Соціальним інтересам служить і агресивність. Комплекс неповноцінності породжує в людині агресивність. Дослідник заперечував «уроджену кримінальність», припускаючи, що в кримінальній агресії немає нічого, крім інстинкту агресії, підвищеного через

почуття неповноцінності. Через злі наміри і бажання, після прояву агресії, що призводить до поразки, людина наполегливіше намагається застосовувати свої егоїстичні, жорсткі, насильницькі риси. І в тому й іншому разі агресія спрямована на адаптацію.

Е.Фромм, послідовник З.Фрейда, висунув свою теорію агресивності. Співпереживання людству спонукало вченого на вирішення дуже складної проблеми: «Я зайнявся вивченням агресії та деструктивності не тільки тому, що вони є одними з найважливіших теоретичних проблем психоаналізу, а ще й тому, що хвиля деструктивності, яка сьогодні захльоснула увесь світ, дає підставу думати, що подібне дослідження матиме серйозну практичну значущість» [317].

У своєму дослідженні вчений переосмислив багато положень фрейдизму, в тому числі одне з наріжних – про біологічну, інстинктивну сутність людської агресивності. Дослідник дійшов висновку, що основоположник психоаналізу не стільки прояснив, скільки завуалював феномен агресії, поширивши це поняття на зовсім різні типи агресії, і в такий спосіб звів усі ці типи тільки до інстинкту, тому фрейдівський фізіологічний принцип пояснення людських страстей Е.Фромм заміняє еволюційним соціобіологічним принципом історизму.

Вчений досить переконливо критикує два наукових напрями: інстинктивізм і біхевіоризм. На думку дослідника, однаково помиляються як ті, хто бачить витoki агресивності лише в біологічних інстинктах, так і ті, хто заперечує значущість цих інстинктів та інтерпретує людину як маріонетку соціального середовища. Е.Фромм вважає, що агресивність – досить складний феномен, компоненти якого мають різну генетичну природу й різну причинну обумовленість: «Якщо позначати словом «агресія» всі шкідливі дії, тобто всі дії, які завдають шкоди й призводять до руйнування живого або неживого об'єкта (рослини, тварину й людину в тому числі), то тоді, звичайно, пошук причини втрачає свій зміст, тоді байдужий характер імпульсу, у результаті якого відбулася ця шкідлива дія. Якщо назвати тим

самим словом дії, спрямовані на руйнування, дії, призначені для захисту, і дії, що здійснюються з конструктивною метою, то, мабуть, треба залишити сподівання вийти на розуміння причин, які лежать в основі цих дій» [317, с. 67].

Диференціюючи феномен агресії, науковець виділяє поведінку, пов'язану з обороною, реакцію у відповідь на загрозу. Цю поведінку він називає агресією (або доброякісною агресією). Механізм доброякісної агресії передається людині генетично, у людини й у диких звірів він практично аналогічний. Цю агресію вчений називає доброякісною тому, що зміст, надзавдання, закладене в неї природою, полягає в збереженні життя. Відповідно до спостережень біологів, цей вид агресії досить рідко призводить до знищення суперника, оскільки її головна функція полягає у відлякуванні нападника.

Другий різновид агресії, що проявляється у формах невмотивованої жорстокості й деструктивності, Е.Фромм називає зляканою. Прагнення агресії, що супроводжується до максимально можливого руйнівного ефекту, відсутнє у тварин і властиве тільки людині. Злякана агресія не сприяє біологічному пристосуванню, виживанню й продовженню роду і є, по суті, аномалією. Але, будучи аномальною, вона, становить важливу особливість людської психіки й характерології. Здатна породжувати почуття задоволення і навіть задоволення в тих, хто мучить або вбиває, вона являє собою пристрасть як біосоціальний феномен, що виникає в результаті взаємодії людських потреб із соціальними умовами [317, с.112-113].

Диференційоване дослідження феномена агресії дало змогу вченому довести, що біологічно запрограмована в людини лише оборонна агресія. Найбільш крайні прояви жорстокості – деструктивність – соціальний продукт. Цей висновок має величезне методологічне значення для всіх соціальних наук, у тому числі й кримінології: якщо злякана частка агресії не вроджена, отже, вона не може вважатися невикорінною. На основі соціологічних досліджень учений робить висновок про те, що в міру

цивілізаційного прогресу ступінь деструктивності зростає, а не навпаки [295, с.36].

У теорії особистості Хорні основою виступає почуття базальної тривожності, обумовлене протистоянням індивіда природним і соціальним силам [326]. Суспільство, з одного боку, сприяє формуванню в індивіда певної структури потреб, а, з іншого, виступає перешкодою для їхньої реалізації. Це призводить до виникнення почуття тривоги й поведінки, орієнтованої на досягнення безпеки, і, зрештою до формування певного типу особистості – агресивного, поступливого й відчуженого від суспільства.

Вчена виступає проти положення З.Фрейда, відповідно до якого природа людини егоїстична й агресивна, а доброта виступає лише як стримуючий початок цієї агресивності. Він дотримується установки, згідно з якою за щирою добротою і щедрістю криється природний характер, поряд із природністю егоїзму й агресивності.

К.Хорні, досліджуючи проблеми кризових станів, у яких індивід проявляє агресію, насильство, показала взаємозв'язок останніх з підвищеною базисною тривожністю особистості. Людина, яка піддається стану «руху проти людей», схильна до конфліктності, прояву агресивності, насильства. Агресія – один із численних видів психологічного захисту індивіда, прагнення до безпеки, гіпотетичної потреби комфорту й задоволення [177].

Проаналізувавши психоаналітичні теорії, можна зробити висновок, що центральне місце для всіх них займає положення про те, що агресія є засобом переваги інстинктивних, уроджених чинників, що агресивний прояв майже неможливо усунути. Ні задоволення всіх матеріальних потреб, ні усунення соціальної несправедливості, ні інших позитивних соціальних змін у структурі людського суспільства не можуть запобігти зародженню й прояву агресивних імпульсів. Агресія – невід'ємна частина людської природи.

Соціобіологи (Мідник, Мойер та ін.) пропонують більш специфічну основу для пояснення процесу природного добору [389]. Їхній основний аргумент зводиться до того, що вплив генів дуже тривалий, бо вони

забезпечують адаптивну поведінку, тобто, гени так «пристосовані», що вносять свій вклад в успішність репродукції, завдяки чому гарантується їхнє збереження у майбутніх поколіннях. Отже, соціобіологи доводять, що індивідууми швидше за все сприятимуть виживанню тих, у кого є схожі гени, виявляючи альтруїзм і самопожертву, і будуть поводитися агресивно стосовно тих, хто від них відрізняється або не є родичами, тобто в кого ймовірно найменше загальних генів. Отже, соціобіологи переконують нас, що: агресивність – це засіб, з допомогою якого індивідууми намагаються одержати свою частку ресурсів, що, в свою чергу, забезпечує успіх (переважно на генетичному рівні) у природному доборі.

Таким чином Мойєр стверджує: «людина, яка успадкувала сильну агресивність, у фрустраційній і стресовій ситуації буде схильна до прояву гніву й ворожості. З іншого боку, якщо ця ж людина буде оточена любов'ю і значною мірою захищена від жорстокості й насильства, а також не часто провокуватиметься на агресію, навряд чи буде схильна до агресивної поведінки» [389, с.229].

Серед біхевіорального підходу потрібно виділити фрустраційну теорію агресії Дж.Долларда і Н.Міллера [365]. Фрустраційна теорія агресії виникла наприкінці 1930-х років як протиставлення концепції потягів. Її автори, розглядали агресивну поведінку як ситуативний, а не еволюційний процес. Основоположник цього напрямку дослідження людської агресивності Д.Доллард висунув наукове положення про те, що «агресія завжди є наслідком фрустрації» [365, с. 28].

Відповідно до його теорії, агресія завжди є результатом дії фрустраторів, тобто непереборних бар'єрів, які стоять на шляху до досягнення мети, що викликають розгубленість, або фрустрації. Згідно з поглядами вченого, агресія – потяг, що не автоматично виникає в організмі людини, а реакція на фрустрацію: спроба перебороти перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягнення задоволення й емоційної рівноваги.

Схема агресії – фрустрація базується на чотирьох основних поняттях: агресія, фрустрація, гальмування, заміщення. Дослідник агресію розуміє як намір нашкодити іншому своєю дією, як акт цілеспрямованої реакції, що наносить шкоду організму. Фрустрація виникає, коли з'являється перешкода для здійснення реакції. Величина фрустрації залежить від сили мотивації до виконання бажаної дії, значущості перешкоди до досягнення мети й кількості цілеспрямованих дій, після яких настає фрустрація. Гальмування – це тенденція обмежити або згорнути дії через очікувані негативні наслідки. Установлено, що гальмування будь-якого акту агресії прямо пропорційне силі очікуваного нападу. Гальмування актів агресії є додаткова фрустрація, що викликає агресію проти людини, яку сприймають винуватцем гальмування, і посилює спонукання до інших форм агресії. Заміщення – це прагнення брати участь в агресивних діях, спрямованих проти якої-небудь іншої особи, а не істинного джерела фрустрації.

Фрустраційна теорія із часу свого виникнення зазнала певних змін, зокрема, у результаті широкої практики експериментальних досліджень. Уже в 1940-і роки автори модифікували формулювання своєї гіпотези. Агресія тепер розглядалася як природний, але не неминучий наслідок фрустрації. Допускалося, що шляхом наuczіння можуть бути набуті і неагресивні відповіді на фрустрацію. Проте агресія вважалася все таки домінантною реакцією на фрустрацію, і неагресивна відповідь могла відбутися тільки в тому випадку, якщо агресивні реакції раніше не винагороджувалися або каралися, і, таким чином, агресивна поведінка елімінувалася. Найбільшу увагу прихильників фрустраційно-агресивної гіпотези приваблює дослідження умов, за яких ситуація фрустрації призводить до виникнення агресивних дій. До важливих виявлених ними змінних, що впливають як на виникнення, так і на гальмування агресії, можна віднести подібність-відмінність агресорів і жертви, виправданість-невиправданість агресії, а також агресивність як особистісну характеристику випробуваних. Недоліком такого підходу є насамперед, відсутність чіткості в розумінні фрустрації,

внаслідок чого акцент в експериментальних дослідженнях змістився з аналізу причин виникнення фрустрації, а потім і агресії на вивчення змінних, що сприяють виникненню й гальмуванню агресії. Важливо підкреслити, що в цій модифікації первісної гіпотези фрустрація як і раніше розглядалася як неминучий попередній чинник агресії, тобто, якщо був агресивний акт, допускалося, що фрустрація завжди представлена як провокувальна умова.

А.Бандура, С.Розенцвейг та інші зазначають, що фрустрація не єдиний чинник, що призводить до вираження агресивності [33, 393]. З часом не підтвердилася думка про нерозривний, обов'язковий зв'язок агресії й фрустрації, тобто уявлення про те, що агресія завжди є результатом дії фрустраторів (бар'єрів на шляху до мети), а фрустрація неминуче призводить до агресії. Проте було б правильніше говорити про її надбудовування, про різні доповнення до неї.

Теорія «фрустрація-агресія» Леонарда Берковиця є модифікованою формою теорії зумовленості агресії фрустрацією. Як визначальний чинник дій вчений виділяв вплив соціально-психологічних параметрів – соціального оточення, взаємин з іншими соціальними суб'єктами на прояв агресивності в діях людини [358].

Дослідник стверджує, що фрустрація – один із безлічі різних аверсивних стимулів, які здатні лише спровокувати агресивні реакції, але не призводять до агресивної поведінки прямо, а швидше за все створюють готовність до агресивних дій. Подібна поведінка виникає тільки тоді, коли присутні відповідні посилення до агресії – середовищні стимули, пов'язані з актуальними або попередніми чинниками, що провокують злість, або агресію в цілому.

Згідно з теорією Берковиця, стимули набувають властивість провокувати агресію (тобто потенційно можуть викликати агресію) за допомогою процесу, подібного до класичного вироблення умовних рефлексів. Стимул може набути агресивного значення, якщо він пов'язаний з позитивно підкріпленою агресією або асоціюється з пережитими раніше

дискомфортом і болем. Стимули, які постійно пов'язані з чинниками, що провокують агресію, або із самою агресією, можуть поступово схилити до агресивних дій індивідуумів, раніше спровокованих або фрустрованих. Оскільки ці вимоги задовольняє широкий діапазон стимулів, багато з них можуть набувати значення посилянь до агресії. За певних умов роль посилянь до агресії можуть відігравати люди з певними рисами характеру і навіть фізичні об'єкти. Більше того, на думку вченого, люди з фізичними відхиленнями в якомусь розумінні приречені притягати до себе страждання й ставати об'єктами проявів ворожості, оскільки їхній дефект або хвороба, що асоціюється із стражданням і болем, здатен спровокувати людей, схильних до агресії, на специфічні дії [40].

Інша серйозна поправка, внесена Берковицем у теорію фрустрації-агресії, стосувалася умов, необхідних для ослаблення агресивного спонукання. Вчений стверджував, що в дуже фрустрованих індивідуумів агресивне спонукання може слабшати тільки за умови заподіяння збитку фрустратору, катарсис відбувається не з тієї причини, що агресор виплеснув якусь кількість агресивної енергії, що ймовірно не знаходила виходу, а тому, що він досяг своєї агресивної мети і тим самим завершив певну послідовність у вигляді відповіді на підбурювання до агресії. Оскільки безуспішні спроби заподіяти шкоду тим, хто викликав фрустрацію, самі є фруструючими, вони фактично можуть швидше посилювати, ніж ослаблювати прагнення діяти агресивно. Тільки успішні атаки, що супроводжуються заподіянням збитку об'єкту агресії, здатні ослаблювати або цілком усувати агресивне спонукання.

Дослідник вніс істотні поправки до схеми «агресія – фрустрації»:

- фрустрація не обов'язково реалізується в агресивних діях, але вона стимулює готовність до них;
- навіть у стані готовності агресія не виникає без належних умов;
- вихід із фруструючої ситуації за допомогою агресивних дій виховує в індивіда звичку до подібних дій [276].

У процесі свого розвитку фрустраційний підхід зазнав чималих змін і розділився на дві значні самостійні течії: представники першої течії залишилися прихильниками фрустраційно-агресивної гіпотези, вони досліджують умови, за яких ситуація фрустрації призводить до виникнення агресивних дій; представники другої течії створили власну концепцію фрустрації, в основу якої покладено аналіз фрустраційних ситуацій, класифікацію й типологію реакцій на фрустрацію.

У трактуванні іншого когнітивіста – Д.Зільмана, пізнання й збудження найтісніше взаємопов'язані; вони дуже впливають один на одного протягом процесу переживання, що приносить страждання досвіду й визначає нашу поведінку. Отже, усвідомлення події впливає на міру збудження, підсилюючи або послабляючи його. Між ними існує й зворотний зв'язок: збудження відіграє істотну роль у когнітивному опосередкуванні поведінки. Так, під час агресії імпульсивна дія людини буде агресивною ще й тому, що дезінтеграція когнітивного процесу створює перешкоди гальмуванню агресії з боку свідомості. У разі дуже високих рівнів збудження зниження здатності до пізнавальної діяльності може призвести до імпульсивної поведінки [408].

Через визнання ролі й значення «когнітивних компонентів» (тобто, свідомості) психологія поступово спочатку прийшла до визнання не тільки біологічних або енергетичних, а й соціальних чинників у вигляді реальних чинників соціального наочіння.

Найбільш відомим дослідником поведінкового підходу до агресії є Арнольд Басс. Він визначає фрустрацію як блокування процесу інструментальної поведінки і вводить поняття атаки – акту, що постачає організму ворожі стимули. При цьому атака викликає сильну агресивну реакцію, а фрустрація – слабку [37].

Вчений зазначив низку чинників, від яких залежить сила агресивних звичок. По-перше, це частота й інтенсивність випадків, у яких індивід був атакований, фрустрований, роздратований. Індивіди, які одержували багато гнівних стимулів, будуть, мабуть, реагувати агресивніше, ніж ті, які

одержували менше таких стимулів. По-друге, це часте досягнення успіху шляхом агресії, що, на думку дослідника, призводить до сильних атакуючих звичок. Успіх може бути внутрішнім (різке ослаблення гніву) і зовнішнім (усунення перешкоди або досягнення винагороди). Тенденція, яка виробилася до атаки, може унеможливити для індивіда розрізнення ситуацій, що провокують і не провокують агресію. По-третє, це культурні й субкультурні норми, які засвоює людина, і які можуть полегшити розвиток у неї агресивності [360].

А.Басс увів поняття ворожої та інструментальної агресії. Ворожа агресія мотивується негативними емоціями наміром заподіяти зло. Під інструментальною агресією ставляться цілі, не пов'язані із заподіянням шкоди, тобто агресія стає інструментом особистого збагачення або просування.

Вчений визначав агресію як будь-яку поведінку, що містить погрозу або наносить збиток іншим. Не менш суттєво розглядати агресію не тільки як поведінку, а й як психічний стан, що включає до свого складу пізнавальні, емоційні та вольові компоненти. Пізнавальний компонент полягає в орієнтуванні, що потребує розуміння ситуації, бачення об'єкта для нападу й ідентифікації своїх «наступальних засобів». Емоційний компонент агресивного стану проявляється в гніві. Часто людина на всіх етапах агресивного стану (підготовка до агресії, сам процес здійснення агресивної дії, оцінка результату дії) переживає сильну емоцію гніву, що іноді приймає форму афекту або люті. Але слід зазначити, що агресія не завжди супроводжується гнівом, і не завжди почуття гніву призводить до агресії. Вольова сторона агресії проявляється у всіх формальних якостях волі: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, а в ряді випадків й ініціативність і сміливість.

А.Басс поділив поняття агресивності й ворожості й визначив ворожість як реакцію, що розвиває негативні почуття й негативні оцінки людей і подій. До поняття агресивності він відніс такі види реакцій: фізичну агресію –

використання фізичної сили проти іншої особи; подразнення – готовність до вияву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, брутальність); вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокльон, погрози). До поняття ворожості він відніс такі види реакцій: образа – заздрість і ненависть до оточуючих за справжні й вигадані дії; підозрілість – у діапазоні від недовіри й обережності стосовно людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.

Визначення агресії за Басом можна назвати вузькоспеціальним, тому що воно ігнорує будь-які мотиваційні передумови. Бас спробував визначити агресію дескриптивним способом, не використовуючи суб'єктивні ідеї, такі, як «намір». Він зазначав, що намір було б важко оцінити об'єктивно; адже, нападаючи на кого-небудь, агресори часто вважають свою мету помилковою, і, навіть, якщо вони хотіли б залишатися вірними істині, то не можуть виявити, до чого ж насправді вони прагнули.

Відомим дослідником поведінкового підходу є також А.Бандура. Він називає свій підхід соціобіхевіоральним і протиставляє його попереднім представникам теорії навчання питань просоціальної і девіантної поведінки, тобто такої, що відхиляється від соціальних норм [34]. На його думку, теорії соціального навчання Міллера й Долларда, Скіннера, Роттера страждають тим, що ґрунтуються на обмеженому ряді принципів, установлених і підтриманих в основному дослідженнями навчання тварин у ситуаціях з однією персоною, а для адекватного розгляду соціальних явищ треба розширити й модифікувати ці принципи, увести нові принципи, установлені й підтвержені дослідженнями набуття й модифікації людської поведінки в діадичній і груповій ситуаціях. Отже, із самого початку А.Бандура виступив опонентом дуже характерних для біхевіоризму довільних екстраполяції даних з світу тварин на соціальний світ.

Дослідник стверджує, що для виникнення агресії недостатньо того, щоб суб'єкт був фрустрований і випробовував почуття незадоволення.

Суб'єкт повинен мати перед собою якийсь агресивний приклад для наслідування. Його модель агресії є одночасно як джерелом готовності до специфічних (агресивних) дій, так і стимулятором агресії.

Теорія соціального навічання – це вивчення людської поведінки, орієнтованої на зразок. Зразок у цьому випадку розглядається як засіб міжособистісного впливу, завдяки якому можливе формування (зміна) стосунків або способів дії людини. На відміну від психоаналітиків і етологів, прихильники поведінкового підходу спираються переважно на дані контрольованих лабораторних експериментів, і звичайно говорять про агресивну поведінку як про відкриті, зовні виражені дії. Ці дії дуже активні, часто ініціативні й завжди приносять об'єкту (людині, а в деяких випадках і неживому предмету) якусь шкоду, але міра цієї шкідливості залежить як від агресора, так і від надаваного йому опору.

Теорія соціального навічання А.Бандури пояснює засвоєння, провокування і регуляцію агресії. Він вважає, що:

- 1) агресія виникає за допомогою біологічних чинників (гормони, нервова система), навчання (безпосередній досвід, спостереження);
- 2) агресія провокується впливом шаблонів (порушення, увага), неприйнятним звертанням (нападки, фрустрація), спонукальними мотивами (гроші, замилювання), інструкціями (накази), ексцентричними переконаннями (параноїдальні ідеї);
- 3) агресія регулюється зовнішніми заохоченнями і покараннями (матеріальна винагорода, неприємні наслідки), вікарним підкріпленням (спостереження за тим, як заохочують і карають інших), механізмами саморегуляції (гордість, провина) [33].

Теорія соціального навічання розглядає агресію як соціальну поведінку, до якої входять дії, за якими стоять складні навички, що потребують всебічного навчання. Щоб здійснити агресивну дію, треба знати, як поводитися зі зброєю, які рухи під час фізичного контакту будуть небезпечними для жертви, а також слід розуміти, які саме слова або дії

заподіюють страждання об'єктам агресії. А оскільки ці знання не даються при народженні, люди повинні навчитися поводити себе агресивно.

У теорії соціального наuczіння підкреслюється роль наuczіння шляхом спостереження й безпосереднього досвіду в засвоєнні агресії, але не заперечується і вклад біологічних чинників. Здійснення агресивної дії залежить від основних нейрофізіологічних механізмів. Нервова система бере участь у здійсненні будь-яких дій, включаючи й агресивні. Вплив цих основних структур і процесів обмежений. А.Бандура вважає, що люди наділені нейропсихологічними механізмами, що забезпечують можливість агресії, але активізація цих механізмів залежить від відповідної стимуляції, контролюється свідомістю. Тому різні форми агресії, частота їхніх проявів, ситуації, в яких вона розгортається, а також конкретні об'єкти, обрані для нападу – все це багато в чому визначається чинниками соціального наuczіння.

По-іншому вчений трактує роль підкріплення у наuczінні. Він розглядає підкріплення як чинник, що сприяє наuczінню, а не викликає його. На його думку, по-перше, спостерігач може навчатися нових реакцій, спостерігаючи поведінку моделі; по-друге, необов'язково ставити реакцію моделі й реакцію спостерігача в умови підкріплення. Численні дослідження науковця і його колег показали, що підкріплювальні наслідки можуть служити активізації поведінки, здобутої в умовах непідкріпленого спостереження. Підкреслюючи, що підкріплення не відіграє домінуючої ролі у набутті нових реакцій, вчений відводить йому центральну роль у посиленні й підтримці (збереженні) різних поведінкових тенденцій. Зразки поведінки можуть здобувати, на думку автора, через прямий особистий досвід, а також через спостереження за поведінкою інших і її наслідків для них, тобто через вплив приклада.

А. Бандура вичленовує такі напрямки впливу моделі на спостерігача:

- 1) за допомогою спостереження за поведінкою моделі можна набувати нових реакцій;

- 2) через спостереження наслідків поведінки моделі (його винагороди або покарання) може посилюватися або ослаблятися стримування поведінки, якої спостерігач раніше навчений, тобто існуюча в спостерігача поведінка модифікується завдяки спостереженню моделі;
- 3) спостереження поведінки іншого (моделі) може полегшити реалізацію реакцій, раніше набутих спостерігачем.

Дослідник спробував реалізувати сформульовані ним принципи навчання, зокрема, у дослідженні агресивної поведінки. Він висунув три моменти аналізу агресивної поведінки: спосіб засвоєння подібних дій; чинники, що провокують їхню поведінку; умови, за яких вони закріплюються [34].

Вчений вважає, що теорія фрустрації-агресії недостатня для пояснення агресивної поведінки. Він пропонує інший підхід: набуття придбання через навчання поведінки з деструктивним потенціалом, з одного боку, і з іншого боку – проблему чинників, що визначають, чи буде особистість реалізовувати те, чому вона навчена.

З погляду вченого, фрустрація – це тільки один і необов'язково найважливіший чинник, що впливає на агресивну поведінку. На його думку, фрустрація найімовірніше повинна провокувати агресію в людях, які навчені відповідати на несприйнятливий обходження (aversive treatment) агресивними установками і діями. Він відзначає, що агресія взагалі краще пояснюється на основі винагороджуваних її наслідків, ніж на основі фруструючих умов і покарань, які вона накликає.

Отже, підкріплення як і раніше залишається основною детермінантою, регулятором поведінки. Особистість може набувати нових форм реакцій через спостереження за поведінкою моделі й без підкріплення, однак готовність реалізувати ці нові реакції, зрештою, визначається особистим минулим досвідом підкріплень, або досвідом підкріплень спостережуваної моделі. Людина навчається й ефективніших агресивних дій: чим частіше вона їх використовує, тим сильнішими, досконалішими вони стають. Мають

значення і успішність агресивних дій: досягнення успіху при прояві агресії може помітно підвищити силу її мотивації, а постійно повторювані поразки – силу тенденції гальмування. Важливим елементом цієї теорії є соціальне підкріплення. Підкріплення – це будь-яка дія, покликана посилити певну реакцію. Це може бути похвала й догана, посмішка й глузування, дружні або ворожі жести. Розрізняють дві форми підкріплення: позитивне – це будь-який стимул, що йдучи за реакцією, посилює її або підтримує на тому самому рівні; негативне – це стимул, усунення якого посилює реакцію. Спостереження і підкріплення агресії розвиває в людини високу агресивність як особистісну рису.

Гуманістична психологія в центрі своїх досліджень має творчу особистість як цілісне психологічне утворення у всій її складності й індивідуальності, метою якої є самореалізація, самоактуалізація й самоздійснення. Найважливішим проявом життя її прихильники, зокрема Ж. Піаже, розглядають взаємодію організму і середовища, спрямовану на адаптацію в середовищі. Адаптація складається з рівноваги процесів асиміляції й акомодатії, єдність яких приводить до встановлення рівноваги між ними й у відносинах організму із середовищем. Роботи Ф.Перлза, К.Роджерса, В.Франкла, та інших досліджують і пояснюють прояв агресії та насильства з погляду основних положень своїх теорій [245, 394, 310].

К.Роджерс розглядає людську агресію через дезадаптацію особистості як стан невідповідності, внутрішнього дисонансу [394]. Головне джерело дезадаптації полягає в потенційному конфлікті між установками «Я» і безпосереднім досвідом людини. Подібна невідповідність може виникнути в тих випадках, коли «Я-концепція» надмірно зумовлена цінностями і уявленнями, що виходять від інших людей. Внутрішній такий конфлікт виникає в людини, наприклад, якщо її «Я-концепція» дуже акцентує любов до інших людей і турботу про них, а життєва ситуація така, що вона перебуває в агресивному стані під впливом фрустрації, що викликається іншими людьми. Ці почуття можуть блокуватися, оскільки «Я-концепція»

цієї людини не може включити в себе думку про те, що вона здатна відчувати ненависть.

Вчений вважав, що агресія і насильство – змушені відповідні дії індивіда на обмеження його волі, можливості вибору. Агресія і насильство – різновид психологічного захисту, маска. Агресія – це відповідь організму на досвід, що був сприйнятий як загрозовий, що не відповідав поданню індивіда про самого себе. Людина відчуває потребу прийняття себе, свої якості, вона прагне до щастя, хорошого життя. Якщо вона орієнтована на думку інших про себе – то відчуває напруженість, хвилювання, тривогу, занепокоєння з приводу подібних оцінок. Людина прагне виправдати їхні очікування й вимоги, тому вона вже не вільна, обмежена у можливостях вибору дій, а за висловлюванням К.Роджерса, агресія – це змушена відповідна дія на обмеження волі [394, с. 103].

За теорією В.Франкла, агресивність людини корениться в її суті, у темпераменті й характері як структурних елементах особистості. Характер – це специфічна структура, в якій людська енергія, спрямована на досягнення поставлених цілей. Якщо в умовах соціально-економічних і соціально-політичних катаклізм, які наявні в розвитку будь-якого суспільства, відзначається різке збільшення злочинності, то це не означає, що всі люди стають злочинцями. А проявляється злочинність лише в тих людей, у яких є певний рівень агресивності, виразні особистісні особливості розвитку [310]. Науковець говорить про моральну кризу, що є, безумовно, відчуттям безглуздості того життя, що вимушено веде величезна кількість людей, і не можуть знайти в ньому позитивного змісту. Причиною цього – у руйнування старих цінностей і традицій, дискредитації «нових» і відсутність світоглядної культури, що дає змогу дійти до унікального смислу своїм, неповторним шляхом. Цим вчений пояснює й ті соціальні патології, які є бичем сучасного суспільства – злочинність, жорстокість, алкоголізм, байдужість. Він вважає, що багатьох трагедій могло б і не статися, якби люди були б абсолютно вільні у своїх можливостях і виборі. Але навіть абсолютно вільна людина

звільнитися від своєї біологічної сутності не може. Тому науковець правий у своїй теорії лише частково. Будь-яка соціальна патологія і взагалі будь-яке соціальне явище обов'язково має біологічну природу. З позицій гуманістичної психології В.Франкл зазначає, що завжди існує альтернатива аутоагресії: це «воля до сенсу життя».

На думку гештальтпсихологів, зокрема Ф.Перлза, агресія й деструкція необхідні для наступного глибокого сприйняття й розуміння. Процес, що настає за деструкцією, це реконструкція. Деструкція й реконструкція відносяться не буквально до фізичного об'єкта, а до нашої поведінки стосовно об'єкта. Отже, будь-які довірчі стосунки між людьми можливі тільки тоді, коли руйнуються певні бар'єри, так що люди починають розуміти не одного [244].

Проте гуманістична теорія особистості категорично виключає агресивність із числа ознак, властивих зрілій особистості. Агресія, за А.Маслоу, властива особистостям з дефіцітарними потребами [384]. Зрілий індивід, якщо він буває агресивним, то тільки в тому розумінні, що його діяльність спрямована на усунення причин, які породжують насильство .

Багатопланове дослідження проблеми агресії і агресивності у сучасній психології проводили у своїх працях Г.М.Андрєєва, С.М.Єнікополов, М.Д.Левітов, О.Ю.Михайлова, А.А.Реан, Т.Г.Румянцева, І.О.Фурманов, В.І.Шебанова,Т.С.Яценко та ін. [17,110, 177, 210, 261, 270, 318, 354].

С. М.Єнікополов у своїх працях підкреслює шкідливу й руйнівну дію агресії й під агресією розуміє «цілеспрямовану деструктивну й наступальну поведінку, що порушує норми і правила співіснування людей у суспільстві, що наносить шкоду об'єктам нападу (живим або неживим), яка заподіює фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стани напруженості, страху, пригніченості тощо)». Автор стверджує, що нині все більше укріплюється уява про агресію як про мотивовані зовнішні дії, що порушують норми і правила співіснування, що наносять шкоду і заподіюють біль і страждання людям [110].

М.Д.Левітов указує на зв'язок психічних процесів і психічних станів: своєрідність психічного стану залежить насамперед від своєрідності перебігу психічних процесів, поза якими немає і не може бути ніяких психічних станів, але «психічний стан відрізняється від процесу більшою цілісністю й стійкістю» [177, с.20]. Під агресією він розуміє «напад за власною ініціативою з метою захоплення» і говорячи про фрустрацію, надає терміну агресія ширшого значення, вказуючи, що це такий стан, що може містити в собі не тільки прямий напад, а й погрозу, бажання напасти, ворожість. Стан агресії може бути зовні яскраво виражений, наприклад, у дратівливості, брутальності, задирикуватості, а може бути більш утаємниченим, маючи форму прихованої недобррозичливості й озлоблення. Типовий стан під час агресії характеризується гострим, часто афективним переживанням гніву, імпульсивною безладною активністю, злісністю, іноді бажанням на когось і навіть на чомусь «зірвати зло».

М.Д.Левітов виділяє феноменологію, етапи й компоненти агресії. Як етапи агресивного стану він розглядає підготовку до агресії, процес здійснення агресії; оцінку результатів. Виділяє пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти агресивного стану. Пізнавальний компонент являє собою орієнтування в ситуації (її розуміння), виділення об'єкта для нападу, ідентифікацію своїх «наступальних» засобів. Емоційний компонент характеризує появу гніву, приймає іноді форму афекту, люті, сприяючи втраті контролю над діями. Вольовий компонент, на думку вченого, виражає «в агресивній дії всі формальні якості волі: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість. У ряді випадків – ініціативність і сміливість...» [177, с. 40]. На його думку, агресивний стан часто виникає й розвивається в боротьбі, а всяка боротьба потребує зазначених станів.

У дослідженні О.Ю.Михайлової запропоновано новий нетрадиційний підхід до трактування агресії, у якому агресія виступає як одна з поведінкових стратегій активного вирішення, що не задовольняє суб'єкта ситуації, яка формується на основі пошукової активності. Будучи

сформованою, вона виявляється як самостійна форма поведінки, хоча містить у собі й у подальшому етапи пошукової активності, зберігаючи ознаки свого походження [210-212].

О.Ю.Михайлова пропонує таку класифікацію вітчизняних теорій, спрямованих на пояснення феномена агресивності:

- 1) традиційний підхід до аналізу проблеми, у рамках якого виділяються теорії біологічної та соціальної зумовленості агресії (С.Н.Єніколопов, М.Косаєвський), заснований на співвідношенні біологічних і соціальних чинників у етіології агресивної поведінки;
- 2) класифікація, побудована за принципом визнання або заперечення можливостей контролю й стримування агресії, що виділяє: теорії, пов'язані з «виснаженням і відведенням агресивної енергії, що виникає спонтанно»; теорію фізіологічного контролю за агресією; теорії соціального контролю й стримування агресії;
- 3) класифікація, заснована на оцінці соціальної прийнятності, у рамках якої виділяється етико-гуманістичний підхід, що трактує агресію як поведінку, що суперечить позитивній сутності особистості, і еволюційно-генетичний, що розглядає її як доцільну форму поведінки, що сприяє адаптації й виживанню [261, с. 18].

А.А.Реан розуміє під агресивністю таку властивість особистості, що виражається в готовності до агресії. Він виділяє основні критерії, що дають змогу віднести агресивність до таких властивостей особистості: вираження даною властивістю деякого ставлення до певних сторін дійсності; формування в процесі соціалізації й навчання постійного комплексу соціальних зв'язків; відносна мінливість під впливом соціальних умов; відносна стійкість, сталість, однаковість під час повторних проявів [261].

Т.Г.Румянцева розглядає агресію як форму соціальної поведінки, що реалізується в контексті соціальної взаємодії, але поведінка буде агресивною за двох умов: коли мають місце згубні для жертви наслідки, і коли

порушуються норми поведінки. Вона приділяє велику увагу аналізу природи чинників, які сприяють агресії [269].

При цьому вчена виділяє два основних напрями пошуків:

1. Виявлення ряду індивідуально-особистісних параметрів, що сприяють усвідомленню ролі й місця самого суб'єкта агресії в тих розходженнях, які спостерігаються у видах діяльності (статеві характеристики суб'єкта; расова належність).
2. Прагнення розкрити природу дії зовнішніх чинників, що також досить істотно впливають на прояви агресивності (негативний вплив чинників навколишнього середовища, таких, як вплив шуму, забруднення води, повітря, температурних коливань, великого скупчення людей, зазіхань на особистий простір; з'ясування ролі таких чинників, як алкоголь і наркотики).

Останнім часом намічається тенденція до дослідження феномена агресивності як складного явища, що формується під впливом не тільки біологічних (наприклад, хромосомні аномалії) і соціальних (наприклад, стиль виховання в батьківській родині) чинників, а й психологічних. До останніх належать когнітивні чинники (певний спосіб сприйняття й інтеграції впливових стимулів), емоційні (емоції злості, гніву, що мотивують агресивні дії), вольові (рівень контролю за емоційними реакціями й поведінкою у цілому), на основі яких складається відповідна модальність агресивності: конструктивна або деструктивна, що дає право діагностувати рівень соціалізації властивості агресивності особистості, яка формується [229].

Аналіз підходів і досліджень вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми агресивності й агресивної поведінки свідчить про різноманіття розуміння цього складного психологічного феномена. Більшість сучасних визначень агресії поєднують у собі три різні точки зору: позицію зовнішнього спостерігача, позицію суб'єкта агресії, тобто самого агресора, і позицію об'єкта агресії, тобто жертви, що постраждала від агресії, при цьому

практично всі сучасні вчені далекі від вихідного, «рідного» значення й схильні розглядати агресію як явище неодмінно негативне.

У зарубіжній психології (А.Адлер, А.Бандура, А.Басс, Л.Берковиць, Р.Берон, Дж.Доллард, Д.Зільман, К.Лоренц, Д.Річардсон, З.Фрейд, Е.Фромм та ін.) [7, 34, 37, 40, 356, 365, 408, 187, 352, 311, 316] простежується тенденція прагнення більшості вчених трактувати агресію:

- як будь-яку форму поведінки, спрямованої на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібного ставлення, що припускає агресію переважно як модель поведінки, а не як емоції, мотив чи установку;
- агресію як дії, за допомогою яких агресор навмисно заподіює збиток своїй жертві;
- як результат агресивних дій негативних наслідків: виставлення когонебудь у невігідному світлі, публічне осміяння, позбавлення чогось необхідного, відмова в любові й ніжності можуть за певних обставин бути названі агресивними, при цьому нанесення тілесних ушкоджень не є обов'язковою умовою;
- як агресивні дії, які заподіюють шкоду або збиток живим істотам, на відміну від ширших визначень, при яких під агресією розуміються дії, що заподіюють збиток не тільки людині або тварині, а й взагалі будь-якому неживому об'єкту;
- наявності агресії тільки у випадках, коли реципієнт або жертва прагнуть уникнути подібного ставлення.

Аналіз різних теорій і підходів сучасних учених дає право зробити такі висновки.

1. У вітчизняній науці досить чітко простежується тенденція до виділення понять «агресія» й «агресивність» й їхнього чіткого розмежування (А.А.Реан, І.О.Фурманов та ін.). Визначаючи агресію як індивідуальну або колективну поведінку, дію, спрямовану на нанесення фізичної або психологічної шкоди чи збитку або на знищення іншої людини чи групи

людей, сучасні дослідники розглядають агресивність із різних позицій. Т.Г.Румянцева розглядає її як форму соціальної поведінки, тому що агресивна поведінка людини здійснюється в контексті соціальної взаємодії [268]. А.А.Реан розуміє під агресивністю таку властивість особистості, що виражається в готовності до агресії [261]. Основними критеріями, що дають право віднести агресивність до властивостей особистості, є: вираження цією властивістю деякого відношення до певних сторін дійсності; формування в процесі соціалізації й утворення постійного комплексу соціальних зв'язків; відносна мінливість під впливом соціальних умов; відносна стійкість, сталість, однаковість при повторних проявах. Аксіомою сучасної психології є положення про те, що можлива агресія без агресивності, але обов'язковим є вихід агресивності в агресивних діях.

2. У сучасній психології існує два підходи до визначення агресії:

- агресія як поведінка, заснована на мотиваційних зовнішніх діях (С.М.Єніколопов під агресією розуміє «цілеспрямовану деструктивну й наступальну поведінку» [110]; О.Ю.Михайлова трактує «агресію як одну з поведінкових стратегій активного вирішення не задовольняє вирішення ситуації суб'єкта, яка формується на основі пошукової активності»[210]; А.А.Реан розуміє під агресією поведінку, що суперечить позитивній сутності особистості [261]);
- агресія як психічний стан (М.Д.Левітов визначає агресію як психічний стан і як етапи агресивного стану виділяє підготовку до агресії, процес здійснення агресії, оцінку результатів [177]).

3. Проявом агресивної поведінки є мотивовані зовнішні дії, які виступають як засіб досягнення якої-небудь значущої мети; як спосіб психічної розрядки, заміщення, задоволення блокованої потреби й переключення діяльності; як спосіб задоволення потреби в самореалізації й самоствердженні.

Таким чином, розглянуті нами теоретико-методологічні підходи до пояснення агресії і агресивної поведінки дозволили припустити, що в нашому дослідженні агресивну поведінку розумово відсталих дітей необхідно розглядати опираючись на позиції теорій соціального навчання (А.Бандура, Р.Берон, А.О.Реан та ін.), згідно з якими агресивна поведінка є продуктом психофізіологічного розвитку особистості і соціальних умов. Але ми не можемо нехтувати і іншими теоріями, які підтверджують і можуть пояснити особливості розвитку агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.

1.2. Види і форми агресивної поведінки і їх характеристика

На сьогоднішній день існує безліч класифікацій агресивної поведінки, запропонованих вітчизняними і зарубіжними дослідниками. В основному вони схожі за термінологією і загальною ідеєю, але в деяких аспектах істотно відрізняються.

Агресія може мати якісну й кількісну характеристики. Як і будь-яка властивість, вона має різний ступінь виразності: від майже повної відсутності до її межового розвитку. Кожна особистість повинна мати певний ступінь агресивності. Відсутність її призводить до пасивності, відомості, конформності тощо. Надмірний її розвиток починає визначати саму особистість, що може стати конфліктною. Сама по собі агресивність не робить суб'єкт свідомо небезпечним, оскільки, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю й агресією не жорсткий, а з іншого, може не приймати свідомо небезпечних і несхвалюваних форм.

Агресія як психічна реальність має конкретні характеристики: спрямованість, форми прояву, інтенсивність.

А. Басс і Дарке виділяють 5 видів агресії:

- 1) фізична;

- 2) роздратування;
- 3) вербальна;
- 4) непряма (спрямована і не спрямована);
- 5) негативізм (опозиційна поведінка) [37, с. 62-64].

Вони дають таку характеристику видам агресії: фізична - напад; непряма фізична агресія спрямована на надання якого-небудь матеріального збитку іншому через безпосередні фізичні дії, це: руйнування продуктів діяльності іншого, знищення й псування інших речей; пряма фізична агресія являє собою безпосередній напад на іншого і заподіяння йому фізичного болю й приниження, може приймати дві форми: символічну і реальну: символічна – погрози й залякування, реальна – безпосередньо фізичний вплив.

Вербальна – вираження негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст вербальних реакцій (погроза, прокляття, лайка. Непряма вербальна агресія спрямована на обвинувачення або погрози одноліткові. Проявляються вони в різних висловлюваннях у вигляді скарг, демонстративного крику, спрямованого на усунення однолітка, агресивних фантазій. Пряма вербальна агресія являє собою образи й вербальні форми приниження іншого. Традиційні форми прямої вербальної агресії: роздратування, образи.

Пряма – безпосередньо спрямована проти якого-небудь об'єкта, суб'єкта. Непряма – дії, які опосередковано спрямовані на іншу особу (жарти, плітки), дії, що характеризуються неспрямованістю й невпорядкованістю.

Ворожа агресивність – дії особистості, які мають позиційний характер, що відображають її позицію. Така ворожість може проявлятися в таких емоціях, як злість, ненависть, заздрість. У цьому підтипі можна розглядати дії ворожої особистості, що відкрито виявляє своє ставлення, але не прагне до зіткнення сторін. До підтипу «жорстока агресивність» можна віднести

крайній прояв агресивності: заподіяння фізичної шкоди, нанесення психічної травми.

Дослідник агресивні дії описує трьома типами: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма.

Їхня комбінація дає вісім можливих категорій агресії:

- 1) фізична – активна – пряма;
- 2) фізична – активна – непряма;
- 3) фізична – пасивна – пряма;
- 4) фізична – пасивна – непряма;
- 5) вербальна – активна – пряма;
- 6) вербальна – активна – непряма;
- 7) вербальна – пасивна – пряма;
- 8) вербальна – пасивна – непряма.

С.Фешбах уводить у класифікацію агресії змінну, пов'язану з мотивацією поведінки, і виділяє три типи агресивної поведінки:

- 1) ворожа агресія (джерело – злість, мета – заподіяти іншому суб'єктові неприємні фізичні або психологічні відчуття);
- 2) інструментальна агресія (ціль – не само заподіяння шкоди, а вирішення певної проблеми, досягнення вигоди, підвищення соціального статусу);
- 3) експресивна агресія (форма вираження себе за допомогою насильства) [369].

Термін «ворожа агресія» використовується в тих випадках прояву агресії, коли головною метою агресора є заподіяння страждань жертві. Люди, що проявляють ворожу агресію, прагнуть заподіяти зло або збиток тому, на кого вони нападають. Поняття інструментальна агресія, навпаки, характеризує випадки, коли агресори нападають на інших людей, переслідуючи цілі, не пов'язані із заподіянням шкоди. Іншими словами, для осіб, що проявляють інструментальну агресію, завдання збитків іншим не є самоціллю. Скоріше за все вони використовують агресивні дії як інструмент для здійснення різних бажань.

В основі класифікації, запропонованої Д.Зільманном, – позиція агресора стосовно жертви і їхні взаємини за схемою «стимул – реакція».

Дослідник виділяє вісім типів агресивної поведінки:

- 1) наступальна агресія (нанесення суб'єктові психічних або фізичних ушкоджень, який не застосовував до агресора насильства);
- 2) захисна агресія (нанесення ушкоджень у відповідь на насильство);
- 3) відповідна агресія (нанесення ушкоджень із метою помсти);
- 4) спровокована агресія (напад на атакуючого для провокації його на відповідні дії);
- 5) неспровокована агресія (напад на жертву без причин, створених жертвою);
- 6) агресія, викликана подразненням (агресивні дії для розрядки й зняття подразнення);
- 7) спонукальна агресія (агресивні дії з метою одержання зовнішньої стимуляції);
- 8) санкціонована агресія (агресивні дії в ім'я соціальних норм і таких, що не виходять за їхні рамки) [408].

3. Фрейд виділяв наступні види агресивності: імпульсивну жорстокість, садизм, деструктивність. Імпульсивна жорстокість виникає незалежно від сексуальності й базується на інстинктах самозбереження. Їх мета – усвідомлення реальної небезпеки і захист від її намірів. Така агресивність спрямована на захист того, що необхідно для виживання, або захист від загрози життєво важливим інтересам. У своєму уявленні про садизм З. Фрейд убачав єдину форму деструктивності, для якої бажаними є акти руйнування, примушування, мучення. Він визнавав і третій тип деструктивності, що описував наступним чином: « Навіть там, де він з'являється без сексуальної мети, у сліпій люті руйнування, ми не можемо не визнати, що задоволення інстинкту супроводжується надзвичайно високим ступенем нарцисичної насолоди, зобов'язаної своїм походженням проявів» [311, с. 401].

Е.Фромм виділяє п'ять основних типів людської агресії: доброякісну, злоякісну, інструментальну, псевдоагресію (ненавмисна, ігрова, самоствердження), оборонну (напад, втеча, опір, конформізм). Він розрізняє агресію біологічно адаптативну, що сприяє підтримці життя, доброякісну, і злоякісну, не пов'язану зі збереженням життя. Біологічно адаптативна агресивність – це реакція на загрозу вітальним інтересам індивіда; вона закладена у філогенезі й властива як тваринам, так і людям. Вона має вибуховий характер і виникає спонтанно як реакція на погрозу; а наслідок її – усунення або самої погрози, або її причин. Біологічно неадаптативна агресія – це злоякісна агресивність, тобто деструктивність і жорстокість. Вона не захищає від нападу або погрози; вона закладена у філогенезі і є специфічно людським феноменом; приносить біологічну шкоду й соціальне руйнування. Головні її прояви – жорстоке катування або вбивство – не мають ніякої іншої мети, крім одержання задоволення, причому вони шкідливі й жертві й агресорові. В основі її лежить людський потенціал, який сягає корінням в умови самого існування людини [316].

Дію, в результаті якої може бути нанесено збиток, але якій не передував злий намір, вчений відносить до псевдоагресії. Він розрізняє такі підвиди псевдоагресії: ненавмисна псевдоагресія (наприклад випадковий постріл з пораненням людини); ігрова псевдоагресія (проявляється в навчальних тренінгах на майстерність, спритність, швидкість реакцій); псевдоагресія як самоствердження.

У ситуації, коли виникає загроза життю, здоров'ю, волі або власності проявляється так звана оборонна агресія.

Аналізуючи деструктивність, як прояв злоякісної агресії, дослідник виділяє дві форми – спонтанну агресивність і агресивність, пов'язану зі структурою особистості. Причиною породження спонтанної агресивності (деструктивності) є екстремальні умови – війни, релігійні й політичні конфлікти, нестаток і почуття знедоленості, а також – суб'єктивні причини, такі, як груповий нарцисизм на національному й релігійному ґрунті.

Агресивність, пов'язана зі структурою особистості, властива їй (особистості) завжди й проявляється у всіх формах її життєдіяльності.

Отже, Е.Фромм виділяє два види агресії.

1. Доброякісна агресія (біологічно адаптивна й сприятлива для підтримки життя), включає псевдоагресію (ненавмисні дії, ігрова агресія, агресія як самоствердження, тобто дії, що не мають злих намірів); оборонну агресію; пристосувальну агресію. Остання поділяється на конформістську (дії, запропоновані правилами, обов'язком, наказом) та інструментальну (дії заради досягнення певної мети).
2. Злоякісна (справжня) агресія (не пов'язана зі збереженням життя) є результатом взаємодії різних соціальних умов й екзистенціальних потреб людини, вона властива лише людині, тому що не породжена тваринними інстинктами. Форми справжньої агресії: спонтанна (активізація деструктивних імпульсів у надзвичайних обставинах); агресія, пов'язана зі структурою особистості (постійні деструктивні риси особистості, властиві їй у прихованій або наявній формі) [316, с.141-145].

Генрі Паренс виділяє дві форми агресії:

- 1) недеструктивна (конструктивна) – неворожа самозахисна поведінка, спрямована на досягнення мети, викликається вродженими механізмами адаптації, задоволення бажань і досягнення мети;
- 2) ворожа деструктивність – злісна, що заподіює біль оточуючим, поведінка, що активізується під час сильних неприємних переживань (надмірний біль або дистрес) [238].

Додж і Койн запропонували терміни реактивна й проактивна агресія.

Реактивна агресія припускає відплату у відповідь на усвідомлювану погрозу. Проактивна агресія, як й інструментальна, породжує поведінку (примушування, вплив, залякування), спрямовану на одержання певного позитивного результату. Ці вчені провели серію досліджень, у яких виявили

відмінності між двома типами агресії. Дослідження Доджа й Койн доводять існування двох різних типів агресії, мотивованих різною метою [364].

Сучасні дослідники (Л.І.Божович, П.А.Ковальов, Ф.С.Сафуанов, Л.М.Семенюк та ін.) виділяють наступні види агресії:

- 1) фізична (напад) – використання фізичної сили проти іншої особи або об'єкта;
- 2) вербальна – вираження негативних почуттів через форму (сварка, крик) і зміст (погроза, прокльони, лайка) вербальних реакцій;
- 3) експресивна – жести, міміка;
- 4) пряма – безпосередня спрямована проти якого-небудь об'єкта або суб'єкта;
- 5) непряма – дії, спрямовані непрямим шляхом на іншу особу (злісні плітки, жарти тощо), а також спрямовані й неупорядковані дії (вибухи люті тощо);
- 6) аутоагресія – самозвинувачення, самознищення, нанесення собі тілесних ушкоджень і самогубство;
- 7) ворожа – дії, мета яких – заподіяння шкоди об'єкту агресії;
- 8) інструментальна – засіб досягнення якої-небудь мети;
- 9) кримінальна – дії, що мають ознаки злочину, які реалізують будь-який намір, прямий чи непрямий [54, 148, 274, 277].

Ю.М.Антонян виділяє три компоненти агресії: конструктивна, деструктивна і дефіцитарна. Їх можна поєднувати один з одним. Тип агресії виділяється залежно від переваги того чи іншого компонента. Конструктивна агресія – це готовність індивіда протистояти шкідливим для нього впливам, здатність до розвитку нових ідей і перетворення їх у життя. Деструктивна агресія деформує активність індивіда, діяльність його руйнівна по відношенню до оточуючих, у нього формується садистський або авторитарний характер. Дефіцитарна агресія характеризується низьким рівнем активності, зниженням можливостей людини до творчості, а також формуванням астенічних і депресивних станів, аутоагресії [21].

Специфічний підхід до розгляду агресії, її видів пропонує А.І.Харченко [324]. На її думку, одиницею аналізу явища агресії може бути так званий «Соціальний Алгоритм» (СА). Абсолютна більшість дій людини визначається діючими СА. Дії людей за СА визначають процеси в суспільстві, особливо в сфері спілкування й соціальної взаємодії людей, це пов'язано з тим, що соціальні алгоритми спілкування й взаємодії дуже стійкі до змін, вони надто гнучко інтегруються в психіку людини. Для окремої людини існують такі шляхи засвоєння готових СА: навчання й наслідування. СА можуть засвоюватися як свідомо, так і несвідомо. Джерелами СА є батьки, вихователі, друзі, знайомі, література, мистецтво, засоби масової інформації. Атрибутами будь-якого СА є мета, на яку він працює, і короткі ознаки ситуації включення. Виділяються також суб'єкт і об'єкт агресії. А.І.Харченко вважає, що причиною будь-якого факту агресії є робота того або іншого СА агресії.

Деякі дослідники (Л.Д.Дьоміна, І.А.Ральнікова) виділяють додаткові різновиди агресії: пасивна агресія (суб'єкт поєднує себе із зовнішнім агресором і приймає на себе його роль) і витіснення (захисний механізм, що спрямовує негативну емоційну реакцію не на психотравмувальну ситуацію, а на об'єкт, що не має до неї відношення) [101].

За визначенням І.К.Заграфової, М.Д.Левітова, А.К.Осницького та ін., крім належності до того чи іншого виду, агресивна поведінка диференціюється за:

- мірою особистісної залученості (ситуативні короткострокові особистісні реакції; стійка агресивна поведінка);
- мірою активності (пасивна агресивна поведінка у формі бездіяльності або відмови; активна агресивна поведінка у формі руйнівних або насильницьких дій);
- ефективністю (конструктивна агресивна поведінка, що сприяє адаптації, успіху й подоланню стресових ситуацій; деструктивна

агресивна поведінка, що наносить збиток самій особистості або оточуючим);

- виразністю психопатологічної складової (нормальна агресивна поведінка; агресивна поведінка в рамках поведінкових, особистісних і психопатологічних розладів, психічних захворювань);
- ініціативністю (ініціативна агресія; оборонна агресія) [118, 177, 233].

А.К.Осницький пропонує класифікувати агресію за характером проявів:

- хворобливі прояви (некеровані спалахи люті, гніву, руйнівного збудження);
- фізичні, словесні та інші види агресії, пов'язані із засвоєнням норм і правил, неприйнятних для всього суспільства (звичайно пов'язано з особливостями соціалізації, із закріпленням норм асоціальної поведінки);
- різні види агресії, пов'язані з недостатнім засвоєнням норм і правил поведінки в суспільстві або з низьким рівнем самоврядування в діях і вчинках (недостатня навченість і вихованість);
- усі види дій, які одні спостерігачі інтерпретують як агресивні (викликають у них підозру в зазіханні на чийсь права, спробі заподіяти шкоду), а інші спостерігачів пов'язують із проявами активності, наполегливості [233].

М.Д.Левітов виділяє три компоненти агресивності:

- пізнавальний (проявляється в розумінні ситуації й виділенні об'єкта для нападу);
- емоційний (пов'язаний із гнівом, недобррозичливістю, злістю);
- вольовий (пов'язаний з цілеспрямованістю, наполегливістю, рішучістю, сміливістю та ініціативністю) [177].

У таблиці 1.1. наведено різні підходи до класифікації видів агресії. Безумовно, вона не вичерпна, однак дає змогу зорієнтуватися й у різноманітті підходів, і в широті теоретичних тлумачень агресивності.

Класифікація видів агресії

Ознака класифікації	Види агресії		
За спрямованістю на об'єкт	Гетероагресія – спрямованість на оточуючих: убивства, зґвалтування, погрози, образи, ненормативна лексика		Аутоагресія – спрямованість на себе: самознищення аж до самогубства, що саморуйнує поведінку, психосоматичні захворювання
Через появу	Реактивна агресія являє собою відповідну реакцію на якийсь зовнішній подразник (сварка, конфлікт тощо)		Спонтанна агресія з'являється без видимої причини, як правило під впливом якихось внутрішніх імпульсів (накопичення негативних емоцій, неспровокована агресія при психічних захворюваннях)
За цілеспрямованістю	Інструментальна агресія відбувається як засіб досягнення результату		Цільова (мотиваційна) агресія виступає як заздалегідь спланована дія, мета якої – нанесення шкоди або збитку об'єкту
За відкритістю проявів	Пряма агресія – спрямовується безпосередньо на об'єкт, що викликає роздратування, тривогу або збудження: відкритий прояв неприязні, застосування фізичної сили або погрози розправи тощо		Непряма агресія – спрямовується на об'єкти, що безпосередньо не викликають збудження і роздратування, але зручніші для прояву агресії (вони доступніші і прояв агресії на їхню адресу безпечний):
За формою прояву	Вербальна – виражена в словесній формі: погрози, образи, зміст яких прямо говорить про наявність негативних	Експресивна – проявляється невербальними засобами: жестами, мімікою, інтонацією голосу тощо.	Фізична – пряме застосування сили для нанесення морального й фізичного збитку супротивникові

Продовження Таблиці 1.1.

Ознака класифікації	Види агресії		
За формою прояву	емоцій і можливості нанесення морального й матеріального збитку супротивникові		

Розглядаючи теорію агресії, треба мати на увазі, що, крім видів, існують і форми агресії, поділ на які досить умовний. Форми агресії відрізняються від видів тим, що являють собою спосіб, за допомогою якого проявляється той чи інший вид агресії (або кілька видів агресії в їхніх поєднаннях). Варто зауважити, що систематизація форм агресії в науковій літературі відсутня, що вносить певну плутанину в процес вивчення агресії. Форми прояву агресії, які розглядають дослідники, дуже різноманітні. Це може бути внутрішньопсихічна активність, яка зовні не проявляється і виражається у фантазіях, думках, почуттях, фізіологічних реакціях; різні емоційні прояви, такі, як лють, гнів, роздратування; це можуть бути й когнітивні механізми, що виражаються в плануванні агресивних дій.

Виділяють такі форми агресії: відкрита агресія – поведінка що характеризується високою конфліктністю, частими образами, бійками та іншими відвертими й грубими зовнішніми проявами; прихована агресія – поширення грубих і злих пліток, чуток, що знищують достоїнство конкретної особистості; ситуативна агресія – індивідуальна манера поведінки в конкретній ситуації; патологічна агресія – зумовлена якою-небудь психічною або фізичною хворобою.

Г. Паренс виділяє дві форми дитячої агресії. Перша – недеструктивна, тобто наполеглива неворожа, самозахисна поведінка, спрямована на досягнення мети. Ця форма агресії викликається вродженими механізмами, що служать адаптацією до середовища, задоволення бажань і досягнень мети.

Ці механізми наявні й функціонують від самого народження. Інша форма агресії – ворожа деструктивність, тобто злісна поведінка, що заподіює біль оточуючим. Деструктивна агресія на відміну від недеструктивної не з'являється відразу після народження. Проте Г.Паренс вважає, що механізм її мобілізації існує із самого початку життя дитини. Ворожа деструктивність викликається й активізується в результаті сильних неприємних переживань (надмірний біль, або дистрес) [238].

Е.Ш.Бубнова у своїх працях пропонує агресію поділити її на ініціативну – реактивну, афективну – неафективну, усвідомлену – неусвідомлену, пряму – непряму, цілеспрямовану – нецілеспрямовану, ворожу – інструментальну [65]. Автор, виходячи із трикомпонентності цього складного психологічного феномена, виділяє в агресії емоційну сторону, когнітивну й вольову (поведінкову) і, ґрунтуючись на цих компонентах, виводить основні види дитячої агресії.

У своїх працях вчена відзначає, що емоційна сторона агресії яскраво виражена в дошкільників через їхню велику емоційність і слабкості процесу гальмування. Вона проявляється в гніві, що часто супроводжує агресію і у багатьох випадках набуває форму афекту люті, сприяючи втраті контролю над учиненими діями. Гнів, лють посилюються під час переживання дитиною недобррозичливості, злості, мстивості, а в деяких випадках великої самовпевненості в безкарності її агресії.

Розглядаючи емоційний аспект, можна виділити дві дихотомії: агресія афективна – неафективна, ворожа – інструментальна. Під когнітивною агресією дослідниця розуміє сприйняття і оцінку ситуації сили супротивника, своїх і його можливостей, передбачення наслідків агресивних дій, усвідомлення причин і результатів власної агресії. Когнітивний компонент агресії тісно пов'язаний із самосвідомістю дитини, з формуванням у неї моральних уявлень про неприпустимість агресії, соціально прийнятних способах вирішення конфлікту. Виникаючи на ранніх етапах розвитку дитини, агресія тривалий час не усвідомлюється тією мірою, у якій необхідно

для регуляції поведінки. Вивчаючи когнітивний компонент агресії, вона вважає, що розглядання цієї сторони агресії допомагає виділити такі види агресії як усвідомлена і неусвідомлена, побічна і пряма. Непряма агресія найтісніше пов'язана з усвідомленою агресією, пряма агресія – з неусвідомленою. Третім компонентом агресії є «поведінковий» (вольовий) компонент. Поведінковий компонент пов'язаний з умінням особистості управляти своїм агресивним станом і агресивними діями. У дошкільному віці довільність перебуває на стадії становлення. У дітей спостерігається велика збудливість і слабе гальмування. Недотримання ними соціально прийнятих норм може призводити до частих агресивних дій.

Аналізуючи особливості поведінкового аспекту агресії Т.А.Репіна виділяє такі види агресії як цілеспрямована й нецїлеспрямована, ініціативна й реактивна. Автор підкреслює, що в дошкільному віці реактивна агресія оборонної легко переходить у наступальну агресію. Міри захисту за інтенсивністю здебільшого перевищують початкову силу ініціативної агресії, що буває тільки цілеспрямованою, а реактивна – і цілеспрямованою, і нецїлеспрямованою. З агресивних засобів, що застосовуються у дитячій агресії, виділяють: фізичне насильство, вербальні засоби, мімічні й пантомімічні, деструктивні дії [362].

А.К.Осницький, відходячи від обговорення питань, пов'язаних з аналізом послідовної соціалізації поведінки, підпорядкування поведінки правилам людського співіснування, дає коротку класифікацію проявів агресії:

- 1) патологічні прояви агресії (некеровані спалахи люті, гніву, руйнівні збудження);
- 2) фізичні, словесні й інші прояви агресії, пов'язані із засвоєнням норм і правил, неприйнятних для всього суспільства (як правило, це буває пов'язане з особливостями соціалізації, із закріпленням норм антигромадської поведінки).

- 3) прояв агресії може пов'язуватися з недостатньою сформованістю власних дій і вчинків (недостатня навченість і вихованість);
- 4) усі види дій, які одні спостерігачі інтерпретують як агресивні (викликають у них підозру в зазіханні на чийсь права, спробі заподіяти шкоду), а інші пов'язують із проявами активності, наполегливості [233, с. 45-47].

В.В.Бойко вважає, що агресія сьогодні стала необхідним засобом впливу на оточення, тобто агресія набула соціогенного характеру [56]. Серед сучасних форм він виділяє такі форми агресії.

1. Екстрапунітивність – тенденція завжди й у всьому обвинувачувати інших і ніколи – себе. Є люди, які «ніколи ні в чому не винуваті». У свідомості й мисленні таких людей переважають відверті обвинувачувальні тенденції, тобто прагнення бачити причини й наслідки того, що відбувається, односпрямовано – в оточуючих, в обставинах, але не собі. Це викривлює й спрощує реальність: діалектичний характер зв'язків причин з наслідками й наслідків із причинами підмінюється суб'єктивізмом. Нерідко особистість ніби виключає своє «Я» із причинно-наслідкових зв'язків. Взаємодія з оточуючими стає зухвалою, будується на основі конфронтації та випадів. Це, звичайно породжує у відповідь негативні реакції з боку партнерів, виникає некоммунікбельна атмосфера, пронизана енергетикою негативних емоцій.

2. «Пошук мішені» – прагнення зігнати агресію на безневинному суб'єкті або непричетному об'єкті. У повсякденному житті в ролі об'єкта, на який виливається злість, досада, лють, напади гніву, виявляється близька людина або хтось, хто випадково опинився під рукою. Агресор неусвідомлено знаходить «винуватого» і йому стає легше – об'єкт для виливу негативних емоцій знайдений. Можна образити його, можна вдарити. Головне залишитися безкарним. Безкарність – потужний стимул агресії.

3. «Виправдання через напад» – механізм агресії, заснований на підміні об'єкта осуду – замість себе агресор підставляє іншого. Агресивній людині важко визнати помилку, допущений промах або конфуз, що стався.

4. «Праведний гнів» – виправдання власної агресії піднесеним мотивом. Агресор розуміє, що деякі почуття або вчинки применшують його достоїнство. Збурювання втілюється у форму шляхетного протесту. Заздрість маскується під міркування про честь і достоїнство. Неприйняття особистої поразки у творчості набуває різних форм критиканства на адресу більш удачливих колег. За допомогою «праведного гніву» безталанні усувають талановитого, ледачі – працюючого, нечесні – чесного.

5. «Проекція негативних якостей» – приписування своїх недоліків партнерові. Агресивна особистість переживає той факт, що в неї є недоліки. Проте визнати їх і тим більше переборювати вона не має наміру.

6. «Самоствердження шляхом приниження іншого» – агресія, заснована на девальвації достоїнств партнера.

7. «Девальвація об'єкта занепокоєнь» – зниження значущості, цінності того, хто викликає досаду. Якщо бажаний об'єкт не доступний, то щоб заспокоїти себе, не зайвим є знизити його значущість, знайти ваду.

8. «Делікатне хамство» – витончена образа людського достоїнства, Це м'яка за формою, але жорстока за змістом агресія, розрахована на приниження особистості.

Вчений вважає агресію перманентною і невилучною стратегією психологічного захисту. На його думку, існує інстинкт агресії, що входить до «великої четвірки» інстинктів, властивих усім тваринам – голод, секс, страх, агресія. Крім того, він вважає, що з посиленням погрози для суб'єктної реальності особистості її агресія зростає [56].

Існує і патологічний вид агресії. Ю.Б.Можгинський виділяє два види патологічної агресії – психотичну й трансформовану. Психотична агресія відбувається під дією галюцинацій і марення, характеризується безглуздістю руйнівних учинків. Жорстока поведінка під час трансформованої агресії первісно адекватної ситуації, яка склалася, але в якийсь момент трансформується в агресивно-патологічні дії з ознаками невмотивованого садистського насильства. За даними Ю.Б.Можгинського, серед підлітків, що

здійснили вбивства, максимально жорстокі агресивні дії – 82% здорові, 12% характеризуються патологічною агресивністю. Із цих 12% в 6% (50%) спостерігалася трансформована агресія. Вона найчастіше виявляється як патологічна компенсація ущербності й образи, результатом тривалого стресу й глибинної кризи особистості [216].

У змістовному плані провідними ознаками агресивної поведінки автор вважає такі його прояви, як виражене прагнення до домінування над людьми й використання їх у своїх цілях, тенденцію до руйнування, спрямованість на заподіяння шкоди оточуючим, схильність до насильства (заподіяння болю). Вважається, що така характеристика більшою мірою відображає особистість, а не саму по собі агресивну поведінку.

Ю. Б. Можгинським запропонував шкалу виміру інтенсивності агресивної поведінки:

0-й рівень – субнормальна агресія – цілковита відсутність агресивних дій, навіть у разі необхідності самооборони;

1-й рівень – нормальна агресія – відсутність агресії у звичних і безпечних ситуаціях; адекватне використання агресії в ситуаціях реальної погрози для самозахисту; сублімування агресії в діяльності й у прагненні до успіху; відсутність деструктивності;

2-й рівень – помірно-захисна агресія – помірний прояв агресії у звичних ситуаціях внаслідок уявленої погрози з боку оточуючих (без реальної небезпеки); неадекватне використання агресії в критичних ситуаціях; невеликий ступінь деструктивності, в тому числі у формі аутодеструкції;

3-й рівень – гіпетрофована агресія – висока частота й сила агресивних реакцій навіть через невеликий привід; виражена міра деструкції – небезпеки для оточуючих;

4-й рівень – брутальна агресія – надмірно часті або надсильні, агресивні реакції, що супроводжуються руйнуванням предметів або

наси́льством щодо оточуючих; така поведінка не адекватна ситуації, вона є загрозою для життя оточуючих або самої людини.

Проблема діагностичної цінності цієї шкали зумовлена тим, що кількісні показники сформульовані взагалі («надмірно часті» тощо), а якісні залишають широкий простір для суб'єктивної інтерпретації. Зміст дій, їх інтерпретація особистістю істотно залежить від контексту, у якому ці дії (словесні впливи, стосунки) виникають і сприймаються. У цьому цінність відносної шкали, а саму шкалу – умовною через суб'єктивність, неможливість формалізувати її, тим більше, кількісно виразити закладені в неї параметри. Ще один аспект, що знижує її цінність, полягає в тому, що її використання передбачає тривале спостереження (або знання) особливостей поведінки людини, у тому числі в різноманітних, стандартних життєвих ситуаціях, що не завжди буває доступним для дослідника. Орієнтація шкали в напрямі «норма – патологія», мабуть, припускає використання її за призначенням – у рамках психіатричної практики і викликає проблеми застосування в психолого-педагогічній практиці.

Що стосується специфічно дитячої агресії, то цікаве доповнення до вже класичних виділених фізичної й вербальної, прямої і побічної агресії пропонує Г. Р. Хузеева, яка виділила групи дітей з агресією, спрямованою в одному випадку – на предмет, у другому – на іншу людину, у третьому – на себе [328].

Отже, агресія приймає найрізноманітніші форми: негативні – позитивні (деструктивні – конструктивні), явні – латентні, вербальні – фізичні, прямі – побічні, ворожі – інструментальні, его-синтонні (які приймає особистість) - его-дистонні (чужі для «Я», засуджувані самою особистістю).

При цьому агресивна поведінка конкретної особистості може диференціюватися за різними критеріями.

1. За мірою особистісної заангажованості:

- ситуативні агресивні реакції (у формі короткострокової реакції на конкретну ситуацію);

- агресивний стан (у структурі посттравматичного розладу, на тлі стресу, вікової кризи, дезадаптації);
- стійка агресивна поведінка особистості.

2. За мірою активності:

- пасивна агресивна поведінка (у формі бездіяльності або відмови від чого-небудь);
- активна агресивна поведінка (у формі руйнівних або насильницьких дій).

3. За ефективністю:

- конструктивна агресивна поведінка (сприятлива адаптації, успіху й подолання стресових ситуацій);
- деструктивна агресивна поведінка (що наносить відчутний збиток самій особистості або оточуючим).

4. За виразністю психопатологічної складової:

- нормальна агресивна поведінка;
- агресивна поведінка в рамках патологічних реакцій;
- агресивна поведінка в рамках поведінкових розладів (н-р, залежна поведінка);
- агресивна поведінка в рамках особистісних розладів;
- агресивна поведінка в рамках психічних захворювань і психопатологічних синдромів: експлозивних, психоорганічних тощо.

Таким чином, у сучасній психології існує величезна кількість класифікацій і підходів до визначення видів і форм агресії та агресивної поведінки. Більшість із них включає наступні критерії: спрямованість на об'єкт, причина появи агресивної поведінки, цілеспрямованість агресивних дій, відкритість агресивних проявів, форми проявів. Безумовно, ці класифікації не є вичерпними, однак дозволяють зорієнтуватися й у різноманітті підходів, і в широті теоретичних тлумачень явища агресивності,

але жодна з цих класифікацій не вказує на вікові особливості проявів агресивної поведінки.

1.3. Біологічні, особистісні й соціальні чинники агресивної поведінки

Головною метою в сфері вивчення агресивної поведінки особистості залишаються пошуки її причин й аналіз природи тих чинників, які сприяють агресії, причому в центрі уваги опиняються як зовнішні, так і внутрішні чинники.

Під детермінантами агресивної поведінки розуміємо ті особливості середовища або ситуації, які підвищують імовірність виникнення агресії. Різноманітні аспекти ситуацій міжособистісної взаємодії, так звані «посилання до агресії», так само можуть підштовхувати індивідум до актуалізації агресивних реакцій. І, нарешті, агресія може як посилюватися, так і придушуватися за рахунок тих аспектів ситуації, які впливають на ступінь і характер особистісної самосвідомості. Коли людина погоджує свої вчинки з потенційною жертвою або представниками правопорядку, говорять про публічну самосвідомість; коли людина зосереджена переважно на власних думках і переживаннях – говорять про власну самосвідомість. Будь-який із двох зазначених типів особистісної самосвідомості сприяє зниженню ймовірності прояву агресивних реакцій [274].

На різних етапах розвитку й у різних групах осіб до складної ієрархічної системи індивідуально-психологічних і ситуаційних чинників, що визначають імовірність агресивних дій, входять, різні біологічні (у тому числі генетичні) і психологічні процеси. Крім того, середовищні чинники пояснюють не менш як половину міжіндивідуальних відмінностей щодо агресивності як онтогенетичної стійкої характеристики. Що стосується окремих агресивних дій, то, як підкреслює більшість дослідників, соціальний контекст відіграє визначальну роль у їхньому виникненні не тільки у

здорових осіб, а й при патологічних станах. Проте, враховуючи, що генетичні відмінності вносять істотний вклад у формування схильності до агресивної поведінки, генетичні дані можна використовувати для оцінки індивідуальної реактивності на різні середовищні впливи, що провокують агресію, а значить – і для прогнозу й профілактики агресії.

Отже, варто сказати, що методичні й концептуальні підстави теорій людської агресії усе ще не відповідають досить високому рівню розвитку сучасної психології, через це значна частина теорій дає підстави стверджувати, що проблема визначення детермінант людської агресії є однією з найактуальніших проблем сучасності.

Розглядаючи агресивну поведінку, треба враховувати існування чинників, що впливають на її розвиток. Серед них можна виділити біологічні (спадковість), індивідуально-психологічні (порушення в мотиваційній, емоційно-вольовій, моральній, діяльнісній сферах); соціально-психологічні (дезінтеграція сім'ї, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо-батьківських стосунків, особливості стилю виховання).

Хоча схильність людей до агресії можна не кваліфікувати як інстинкт, однак агресія все-таки зумовлена низкою біологічних чинників, таких як:

- вплив особливостей нервової системи, хоча можна чітко стверджувати, що не існує локалізованого центру агресії в людському мозку;
- генетичні впливи, до яких належать чуттєвість нервової системи до збудників агресії;
- біологічні чинники, статеві належність, хімічний склад крові впливає на чуттєвість нервової системи до стимуляції агресії, наприклад, тестостерон – чоловічий статевий гормон, алкоголь тощо.

Особливе місце займає генетичний підхід до проблем агресивної поведінки. Це пов'язано з науковим відкриттям у 1965 році англійки П.Джекобс. На основі емпіричних досліджень вона дійшла висновку, що значна частина високих чоловіків, які чинять злочини, мають зайву Y хромосому.

Американські вчені Мідник і Мойєр стверджують, що гени відіграють важливішу роль у формуванні агресивної поведінки, ніж навколишнє середовище. Для підтвердження цього вони проаналізували міру наслідуваності дітьми рис своїх біологічних і названих батьків. Якщо прийомна дитина більш схожа на своїх біологічних батьків, то ми маємо справу із виявом біологічних детермінант. Більша ж подібність між дитиною і її названими батьками є свідченням впливу навколишнього середовища (наприклад, наuczіння). Наприкінці свого дослідження вчені більшої уваги стали надавати ролі соціального чинника. Мойєр дійшов висновку, що людина, яка успадкувала сильну агресивність, у фрустраційній і стресовій ситуації буде схильна до прояву гніву й ворожості. З іншого боку, якщо ця людина буде оточена любов'ю і значною мірою захищена від жорстокості й насильства, а так само не буде часто провокуватися на агресію, вона навряд чи буде схильна до агресивної поведінки [389].

За даними деяких дослідників клінічного напрямку (К.С.Лебединська, М.М.Райська), агресія пов'язана з порушеннями дозрівання різних структур і функціональних систем головного мозку, що становлять природно-генетичні особливості центральної нервової системи людини, її темпераменту і нейродинамічних основ [174].

Психогенетичні дані переконливо свідчать про те, що генетичні особливості вносять істотний вклад у міжіндивідуальні відмінності в агресивності. В 90-х роках почали вивчатися молекулярно-генетичні основи окремих властивостей темпераменту й особистості [11].

Пошук генів, що беруть участь у формуванні психологічних характеристик, здійснювався двома методами: методом зчіплювання, який дає змогу встановити, з якою ділянкою в певній хромосомі може бути пов'язаний якісна ознака, і методом асоціацій, за допомогою якого можна досліджувати вплив окремих форм гена на кількісну ознаку. В останньому випадку використовують уже відкриті гени, тобто такі, для яких відомі локалізація в хромосомі, різні структурні форми – алелі – і кодованій цим

геном білок, причому на першому етапі вибирають такі гени-кандидати, продукти яких (білки) беруть участь у мозкових біохімічних процесах, ймовірно пов'язаних з досліджуваною індивідуально-психологічною характеристикою. Для виникнення агресії такими біохімічними процесами є переважно обмін медіатора серотоніну й статевого гормону тестостерону (вірніше, його похідних, що діють на певні рецептори мозку) в організмі. Установлено, що серотонін гальмує агресивну поведінку, а тестостерон полегшує її [398].

Крім того, є деякі дані про зв'язок дофамінової та норадреналінової систем мозку з агресією. У молекулярно-генетичних дослідженнях основна увага була приділена серотоніновій системі. Серотонінова система – це сукупність нейронів, які для передачі сигналу іншим нейронам ЦНС використовують речовину серотонін. Нервова клітина синтезує серотонін з одержуваного з їжею триптофану при участі ферменту триптофангідроксилази, виділяє серотонін у синаптичну щілину, де він впливає на білки-рецептори на поверхні іншого нейрона. Потім серотонін переноситься назад у клітину, з якої він був виділений, білком-переносником серотоніну або, як дофамін і норадреналін, розкладається в міжклітинному просторі під дією ферменту моноаміноксидази (MAO). Зміни в кожній з ланок цього процесу обороту серотоніну в ЦНС можуть впливати на активність серотонінової системи в цілому і, через неї на можливість виникнення агресивної поведінки. Розташований в X-хромосомі ген, що кодує MAO-A (MAO існує у двох формах — A і B), є першим кандидатом у «гени агресії».

Під час захворювань агресивність і жорстокість виявилися пов'язані з поліморфізмом генів, залучених у функціонування дофамінової системи: при шизофренії – з геном, що кодує фермент катехоло-метилтрансферазу [380], при хворобі Альцгеймера – з геном рецептора дофаміну типу 1 [391], при посттравматичному стресовому розладі – з геном рецептора дофаміну типу 2 [362].

У цілому дані про молекулярно-генетичні передумови агресивності поки розрізнені й потребують додаткових доказів. У деяких випадках отримано суперечливі результати. Це пояснюється недооцінкою статевих і вікових відмінностей досліджуваних. Крім того, молекулярно-генетичні передумови агресивності, мабуть, неоднакові під час різних захворювань. Певні алелі ряду генів серотонінові системи мозку, залучені в контроль над імпульсами, можуть бути складовою частиною спадкової схильності до розвитку найбільше соціально небезпечної форми алкоголізму зі схильністю хворих до жорстокості й антисоціальних дій, але не відповідають за зростання агресивності у хворих шизофренією.

При цьому не можна не погодитися з думкою, висловленою, зокрема, Х.Г.Бруннером, про те, що концепція одного «гена агресії» нереалістична. Як показують дослідження, на «схильність» до агресії можуть впливати багато генів і складні взаємодії між ними. Це вплив, очевидно, опосередковано головним чином особливостями емоційної реактивності й здатністю контролювати свої імпульси [359].

Одним із важливих напрямів у пошуку шляхів впливу біологічних чинників на статеві відмінності в агресії є гормональний. Так, у ряді робіт з біохімії висловлено припущення про те, що надлишкове виділення тестостерону в осіб чоловічої статі викликає неконтрольовану агресивність.

Інші дані свідчать про вирішальну роль гормональних порушень у передменструальний період і під час менструацій, що може призводити жінок до надмірної дратівливості, різких змін настрою, нещасних випадків, вибухів гніву й неконтрольованих дій [387]. Підтверджуючи певною мірою той факт, що чоловіка можуть мати потенційно більшу вроджену готовність до агресії, ніж жінки, і те, що ця різниця має, очевидно, деяку філогенетичну основу, ці гормональні дослідження вносять певний вклад у пояснення коливань в агресивній поведінці. Не варто, однак, і абсолютизувати їхню роль у розумінні причин такої поведінки, особливо в тих випадках, коли їх зводять до виявлення концентрації в плазмі тестостерону, адреналіну,

естрогену, прогестерону тощо, для того, щоб надалі ізолювати від суспільства тих, у кого цей вміст виявляється підвищеним. Мабуть, сучасного стану досліджень про роль цих гормонів недостатньо для психологічного вивчення агресивності. Хоча ми можемо допустити, що враховуючи особливості обмінних процесів у розумово відсталих дітей, ураження центральної нервової системи, прояв розумової відсталості як симптому спадкового синдрому, то ці теорії теж можуть бути розглянуті в виявленні детермінант агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.

Розглядаючи біологічні чинники, які впливають на прояв агресії, вчені дійшли висновку, що, незважаючи на те, що в деяких випадках справді можна говорити про наслідувану схильність до агресивної поведінки, це не означає, що агресія передається з покоління в покоління.

Особистісно-психологічні чинники, тобто якості особистості, що формуються в процесі соціалізації на рівні окремого індивіда, так чи інакше пов'язані з його агресивністю. До таких можна віднести когнітивні, емоційні, вольові, якості особистості, особливості її несвідомої сфери.

До когнітивних чинників належить, насамперед певний спосіб мислення, що опосередковує агресивна поведінка. Це так звані агресивні переконання, тобто свідомі уявлення про нормативність тяжкої деструктивної поведінки. Вони тісно пов'язані з формуванням стратегії й тактики поведінки, інтерпретації впливу різних стимулів і ситуацій, а також самого себе в контексті соціальної комунікації. Справжні чинники діють, наприклад, тоді, коли певні ситуації трактуються як загрозові й потребують застережувального застосування агресії або коли здійснюється усвідомлений вибір неконструктивних способів реагування в ситуації фрустрації. Іноді неадекватно завищену самооцінку також включають до переліку когнітивних чинників агресивної поведінки. У клінічних випадках до когнітивних чинників ми можемо віднести власне і саму розумову відсталість будь-якого ступеню тяжкості, викликану хворобливим процесом. Тому, розглядаючи цей компонент у дітей з розумовою відсталістю нам необхідно буде враховувати

всі особливості психічних функцій, які відповідають формуванню цього компонента.

Серед емоційних чинників розглядають наявність і швидке виникнення емоцій злості й гніву, що мотивують агресивні дії; підвищену афективну збудливість у ситуації фрустрації, тривожність, афективні розлади (манія, депресія, дисфорія) та емоційну нестійкість. Всі ці емоції легко виникають і слабо контролюються дітьми з розумовою відсталістю.

Вольові чинники, забезпечують певний рівень контролю емоційних реакцій і поведінку в цілому, здатність протистояти стресовим ситуаціям.

Чинники несвідомого, на думку деяких дослідників, визначають стереотипи агресивності й агресивні установки індивіда. Агресивні установки – це неусвідомлюваний стан готовності індивіда до агресії в певній ситуації, а агресивні стереотипи – стійку ворожу поведінку, що повторюється в незмінному вигляді, позбавленому роздумів і рефлексивності.

Г.С.Васильєва пов'язує агресію зі збудливістю, виходячи з того, що агресивність під час фрустрації поєднана із силою збуджувального процесу, оцінює її як властивість темпераменту [72]. М.Д.Левітов вважає, що визнання детермінованості агресії зовнішніми стимулами, умовами й вихованням не повинно приводити до заперечення біологічних чинників у виникненні й розвитку цього явища. Розробляючи питання про можливі біологічні чинники агресії, він підкреслював зв'язок між агресією й підвищеною збудливістю нервової системи при слабкій дії активного гальмування. Властивості нервової системи передаються по спадковості, можуть бути успадковані, можуть спостерігатися порушення балансу між процесами збудження і гальмування у бік підвищеної й слабо контрольованої збудливості [176].

Т.П.Смірнова у своєму дослідженні визначала особливості прояву агресивної поведінки й виявляла їхні зв'язки з домінуючою психічною функцією й підлеглою їй у представників різних психологічних типів (за К.Юнгом – Н.Нагибіною). У процесі дослідження вона дійшла висновку про

взаємозв'язок профілю агресивної поведінки з мотиваційною, ціннісно-смісловою спрямованістю особистості [288].

Мотиваційна, ціннісно-сміслова спрямованість особистості є її центром, ядром, а також основою для виділення типів. У системі психологічних типів основою для їх виділення є комбінація – зв'язок домінуючої і супідрядної функцій. Домінуюча функція визначає основну мотиваційну, знушу спрямованість особистості, а супідрядна накладає свою специфічність, розставляє акценти й виявляє нюанси в мотиваційній, ціннісно-смісловій спрямованості особистості. Така сама закономірність простежується під час розгляду впливу супідрядної функції на чинники агресивної поведінки. Під впливом домінуючої функції зберігається основний профіль агресивної поведінки, пов'язаний із цією функцією, а під впливом супідрядної – у профіль агресивної поведінки вносяться специфічні риси, додаткові характеристики, пов'язані саме з особливостями супідрядної функції.

Визначено чотири профілі агресивної поведінки: «уразливий», «уразливо-мстивий», «демонстративно-азартний» і «владний».

Агресивна поведінка «владного» профілю, характеризується гордовитістю, почуттям переваги, бажанням контролювати поведінку свого супротивника, відсутністю відчуття ворожості стосовно себе; відчуттям власної сили й значущості; бажанням принизити, злякати, нашкодити; домогтися влади, домінування й підпорядкування; у разі непокори – агресивні дії можуть супроводжуватися гнівом і сильним збудженням. «Владний» профіль агресивної поведінки більше за інші схильний до прояву агресії у всіх формах (прямій фізичній, вербальній, непрямій). Агресивні реакції в данному профілі агресивної поведінки мають навмисний, обміркований характер, навіть, якщо вони є відповіддю на перепону. Агресія цього профілю має риси інструментального типу агресії. Для представників «владних» типів агресивна поведінка є інструментом, за допомогою якого

вони досягають домінування, а також певної вигоди як психологічного, так і матеріального характеру.

Агресивна поведінка, пов'язана з «демонстративно-азартним» профілем, характеризується високою імпульсивністю, сильним збудженням, азартом, злістю, роздратуванням, навмисністю й обдуманістю у відповідь агресивної реакції, відсутністю відчуття ворожості по відношенню стосовно себе. Їхні цілі багато в чому мотивовані бажанням справити враження, одержати додаткове збудження і задоволення. У даному профілі відзначається схильність до фізичної агресії, але меншою мірою, ніж у владному профілі. Також відзначається схильність до вербальної агресії. Агресія «демонстративно-азартного» профілю агресивної поведінки має риси інструментально-реактивної агресії. Причому реактивність цього профілю характеризується високою імпульсивністю і збудженістю.

Агресивна поведінка по «уразливому» профілю характеризується роздратуванням, ненавмисністю реакцій, які мають характер відповіді, тривожністю, дещо зниженим контролем за своїми агресивними реакціями. Ця агресивна поведінка характеризується також роздратуванням, бажанням розрядити негативні емоції, захистити себе, відновити справедливість, відреагувати образу. Агресія цього профілю в основному проявляється у вербальній формі. Агресія у цьому профілі агресивної поведінки має реактивний характер і відзначається відсутністю такого мотиву й мети агресивної поведінки, як нашкодити й завдати шкоди своєму кривдникові.

Агресивна поведінка по «уразливо-мстивому» профілю характеризується роздратуванням, гнівом, навмисністю реакцій, які мають характер відповіді. Ця агресивна поведінка характеризується також сильним роздратуванням, бажанням розрядити негативні емоції, відновити справедливість, помститися, зробити боляче, не бути в програті, настояти на своєму. Агресія «уразливо-мстивого профілю» проявляється в основному у вербальній формі, але відзначається схильність до непрямой й меншою мірою до фізичної агресії. Агресія у цьому профілі агресивної поведінки має

реактивний, емоційно-ворожий характер, з етапами інструментального типу агресії.

Т.П.Смирнова встановила, що особливості агресивної поведінки мають типологічну природу. Особливості агресії, виражені у виявлених профілях агресивної поведінки, мають сильний зв'язок з домінуючою психічною функцією, що і визначає основний профіль агресивної поведінки. Крім цього, простежується значущий зв'язок із субпідрядною функцією, що накладає на основний профіль свої додаткові специфічні характеристики.

Зважаючи на характеристику профілів, підтверджуються гіпотеза про зв'язок особливостей агресивної поведінки різних профілів агресії з домінуючою функцією:

- «уразливий» профіль агресивної поведінки характеризується домінуючою функцією «інтуїція»;
- «уразливо-мстивий» профіль агресивної поведінки характеризується домінуючою психічною функцією «емоція»;
- «демонстративно-азартний» профіль агресивної поведінки характеризується домінуючою психічною функцією «відчуття»;
- «владний» профіль агресивної поведінки характеризується домінуючою психічною функцією «мислення».

Підтвердження про наявність зв'язку між особливостями агресивної поведінки, домінуючою функцією й підпорядкованою їй, дає змогу зробити висновок про те, що ці особливості, виражені в профілі агресивної поведінки, мають типологічний характер. Але враховуючи, що основні психічні функції у дітей з розумовою відсталістю тотально знижені, ми не можемо застосувати використання цих профілів стосовно цієї групи дітей, хоча частково виявлення індексів тривожності і агресивності може наблизити співвіднесення їх до певної категорії.

С.Соловйовою було виділено особистісні риси, що стосуються агресивності :

- тривога про те, що скажуть інші, може слугувати сильним стримуючим чинником агресії, принаймі, коли сильні ситуаційні чинники не в змозі перешкодити подібній стриманості;
- схильність приписувати недоброзичливість і ворожі наміри іншим особам, навіть якщо цього немає насправді, є важливою рисою, що може призвести індивідів до частішого, ніж звичайно, агресивного зіткнення з іншими;
- упевненість індивідів у своїй здатності впливати на власну долю може призвести до проявів агресії;
- зв'язок між соромом і агресією може прямо залежати від міри осуду свого власного «я» [290].

Значну роль у проявах агресивної поведінки відіграють і когнітивні процеси. Розбіжність у рівнях дитячої агресивності може бути пов'язана з різними шляхами пізнання дитиною навколишнього світу. Джодж розробив когнітивну модель агресивної поведінки, що базується на п'ятиступінчастому процесі [364].

1. Прочитування «посилань до агресії» у соціальних ситуаціях. Перший етап когнітивного процесу (кінцевий результат якого – агресивна поведінка) – це прочитування «зухвалих реплік», що змушують індивідуума зіштовхнутися із соціальною проблемою. Якщо є відпрацьований «сценарій», то розшифровка «посилань до агресії» буде порівняно ефективною і точною. Самі по собі очікування або думки, пов'язані з агресією, змусять його пильніше глянути на «посилання до агресії», асоційовані з цим типом поведінки. У деяких випадках диспозиції людини (наприклад, ворожість) або соціальні впливи, що мали місце в недалекому минулому (наприклад, фрустрації), можуть заздалегідь налаштуватися на агресію, так що вона миттєво зосередиться саме на потрібних «посиланнях до агресії». Виявлено, що агресивних дітей більшою мірою приваблює агресивний стимульний матеріал (лялькові шоу, мультфільми), ніж неагресивний.

2. Інтерпретація «посилань до агресії». Другий етап когнітивної моделі агресивної реакції на ситуацію містить у собі оцінювання й інтерпретацію

ознак, виявлених на першому етапі. У цій фазі когнітивного процесу дитина інтерпретує наміри оточуючих і робить атрибуцію причин. У цілому виявлено, що агресивна дитина має упереджену думку, що рушійною силою вчинками оточуючих є ворожість. Оцінюючи неоднозначну ситуацію, у якій людина заподіяла шкоду іншому, агресивна дитина з більшою ймовірністю, ніж неагресивна, зробить припущення, що шкода була навмисною і мотивувалася ворожістю.

3. Вибір реакції. Як тільки індивід доходить висновку, що рушійною силою вчинку іншої людини була ворожість, він починає шукати у своїй пам'яті підходящу поведінкову реакцію. Інакше кажучи, дитина має дібрати можливі реакції. Коли мова іде про агресивність, вважається, що в поведінковому репертуарі агресивної дитини є в наявності менше реакцій, які підходять для конкретного випадку, і що, швидше за все, вони будуть пов'язані з агресією. Агресивні діти, у порівнянні з неагресивними, вибирають більш агресивні дії для розв'язання конфліктної ситуації. Неагресивні діти бачать більше варіантів можливих рішень і можливих наслідків, тоді як агресивні припускають дуже обмежену кількість рішень і майже не замислюються про можливі наслідки.

4. Оцінка реакції. Усвідомивши перелік можливих реакцій, дитина має оцінити прийнятність кожної й вибрати ту, яку з них втілити в реальність. Критерії такої оцінки можуть бути різними. Оцінювач може вирішувати, чи зуміє він здійснити вхідні в обрану реакцію дії. На цьому етапі оцінюються ймовірні результати або наслідки від використання обраної стратегії.

Аналізуючи залежності між агресивною поведінкою і двома чинниками – сприйняттям самоефективності (здатності здійснити передбачувану реакцію) і очікуваннями наслідків від цієї реакції – виявлено, що агресивні діти більш впевнені у своїй здатності діяти агресивно й менш впевнені в здатності утриматися від агресії, ніж неагресивні діти. Що стосується очікуваних наслідків, агресивні діти, у порівнянні з неагресивними, більш

впевнені в отриманні реальної вигоди, у зменшенні антипатії й більше пишаються агресивними вчинками.

5. Реакція затверджена й набуває чинності. На останньому етапі цього комплексного когнітивного процесу здійснюється реальна поведінка. Тут особливо можуть бути важливі поведінкові навички. Очевидно, що людина не може поводитися певним чином, якщо не знає, як це робиться. Наприклад, у підлітків-правопорушників, на відміну від звичайних підлітків, не розвинені навички міжособистісного спілкування, немає звички вчитися й працювати.

Отже, враховуючи значення когнітивних чинників, які ввійшли до даної моделі, можна зазначити, що особистісні чинники починають відігравати провідну роль у ситуаціях, змодельованих самими людьми, ніж у ситуаціях, їм нав'язаних. У цілому, можна зробити висновок про те, що особистісні чинники відіграють важливу роль у багатьох моделях поведінки, до яких входить агресія.

Соціально-психологічні чинники формуються на рівні соціальних груп і впливають на агресивність індивіда. Серед них виділяють мікросоціальні й мікросоціальні чинники.

1) Мікросоціальні чинники, які визначаються характеристиками батьківської родини (її склад, якість виховання, сприятливі або несприятливі умови виховання), самого індивіда (соціальне й майнове становище, рівень освіти, трудовий статус), особливостями міжособистісної взаємодії (формальний, неформальний статус індивіда, міра індивідуальної адаптації, комунікативні переваги тощо). Проагресивними чинниками серед перелічених, як правило, визнаються: вживання батьками алкоголю, наркотиків, негативне виховання дитини, недостатній рівень її соціалізації, вплив антисоціального середовища, особливості виховання й соціалізації в хлопчиків у порівнянні з дівчатками тощо.

2) Макросоціальні чинники, що забезпечують зв'язок агресії з найзагальнішими тенденціями розвитку популяції в цілому (соціальними, економічними, демографічними процесами).

Переважаючою орієнтацією в сучасній експериментальній літературі з цієї проблеми є своєрідний варіант теорії соціального наuczіння з акцентом на вивчення процесів імітації та диференційованого підкріплення відповідних кожній статі зразків поведінки. Особливу увагу при цьому приділяється з'ясуванню ролі стереотипів, що використовуються батьками в процесі виховання дітей [33].

Агресія ніколи не виникає у вакуумі, її існування багато в чому зумовлене деякими аспектами навколишнього природного середовища, які провокують її виникнення й впливають на форму і напрям її проявів. Серед макросоціальних стресорів можна виділити фізичні, до яких належать шум, жару, забруднення повітря тощо, і міжособистісні, що містять територіальне втручання, порушення персонального простору, високу щільність проживання людей [269].

Однак численні соціальні спостереження показують, що ці стресори не завжди роблять ті самі ефекти. Наприклад, шум, жара й надмірна скупченість людей у певних умовах взагалі не впливають на агресію. Більшість фахівців доходять висновку, що наявність стресора, як середовища, так і міжособистісного, виявляється явно недостатнім для виникнення агресивної поведінки особистості. При цьому американські вчені розробляють своєрідні моделі, що передбачають тут всілякі варіанти взаємозв'язку й взаємодії [386].

Варіант I. Багато стресорів середовища викликають стан емоційного збудження, що може виступати в ролі генералізуючого мотиву всієї наступної поведінки, тому якщо людина була схильна діяти агресивно, то змінна середовища ніби підштовхує до такої поведінки.

Варіант II. Ряд дослідників свідчить, що вплив стресорів середовища може призвести до перевантаження стимулів, у результаті чого індивід стає ніби приголомшений, а отже, і не здатний ефективно переробляти у мозок

інформацію. Це змушує його активно пристосовуватися до ситуації. Якщо цей процес відбувається успішно, стресор не викликає агресію. У протилежному випадку, коли адаптація протікає з більшими труднощами, людина може або взагалі пропустити, або неадекватно проінтерпретувати смисл сигналів, що надходять ззовні. Такі неадекватні сприйняття можуть дратувати особистість і штовхати її до зухвалого вчинку.

Варіант III. Стресор може перешкодити дії, що відбувається в цей момент. Це може гнітюче вплинути на індивідів, викликати в них відчуття безвихідності. Вже сама фрустрація може призвести до агресії, Крім того, втрата контролю над ситуацією часто стає додатковою мотивацією для індивіда, що прагне знову знайти свій вплив. Часто це здійснюється саме у формі агресії.

Варіант IV. Стресори середовища роблять людину дратівливою і створюють своєрідне відчуття дискомфорту. Багато фахівців експериментально демонструють таку залежність. Однак Р.Барон і П.Белл намагаються довести, що відношення між негативним ефектом й агресією можна подати у вигляді своєрідної кривої. Так, до певної точки негативний стресор, жара, наприклад, збільшує ворожість, але як тільки цієї точки досягнуто й навіть перевищено – негативний подразник стає настільки сильний, що індивіди всіляко прагнуть позбутися від нього й переходять від агресії до інструментальної поведінки. Якщо при цьому дискомфорт зменшується, ворожість різко падає [356].

Отже, при розгляді цього питання психологи зробили наступні висновки:

- 1) стресори середовища не збільшують прямо й однозначно міру агресивності;
- 2) вони можуть впливати на неї лише тоді, коли:
 - а) збуджений у такий спосіб індивід як би заздалегідь був схильний до нападу;

- б) порушується здатність особистості до адекватної переробки одержуваної нею інформації;
- в) переривається здійснювана в цей момент поведінка;
- 3) фізичні стресори збільшують міру ворожості лише до певної межі, після якої вона різко падає в міру того, як її інструментальні акти, усувають негативні наслідки дій стресора.

Т.Г.Румянцева однією із детермінант виділяє вплив на агресію міжособистісних стресорів, до яких відносить:

- 1) територіальне втручання;
- 2) порушення персонального простору;
- 3) високу щільність населення [270].

В ряді робіт із цієї проблематики постійно наводиться думка про надзвичайну складність установлення прямої залежності між агресією й цими чинниками. При цьому посилення йдуть, в основному на групову природу міжособистісних стресорів, що не дає права однозначно прогнозувати можливі наслідки впливу кожного з них на людську поведінку.

Таким чином, біологічні процеси проходять в особистісному й соціальному контексті. Тобто внутрішнє й зовнішнє середовище впливають на невrogenні зв'язки, внутрішні біологічні процеси значною мірою визначають характер людських реакцій на середовищні впливи, і ймовірніше було б говорити не про вирішальний вплив біологічних, особистісних, або, навпаки, соціальних чинників як детермінант агресії, а визнати, що на агресію діють всі типи чинників.

1.4. Процесуальні характеристики агресивної поведінки

Проблема вивчення механізму дії агресивної поведінки є досить актуальною. Зрозумівши механізм агресивної поведінки, можна буде запобігти або корегувати агресивну поведінку людини.

Аналіз підходів і досліджень сучасних учених з проблеми агресивної поведінки людини свідчить про різноманіття розуміння цього складного психологічного феномена. У зарубіжній психології (А.Адлер, А.Бандура, А.Басс, Л.Бендер, Л.Берковиць, Р.Берон, Дж.Доллард, Д.Зільман, К.Лоренц, З. Фрейд, Е.Фромм та ін.) простежується тенденція прагнення більшості вчених трактувати агресію як будь-яку форму поведінки, націленої на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібного поводження, що припускає розглядання агресії переважно як моделі поведінки [7, 32, 37, 356, 358, 365, 408, 187, 311,316].

Теорії агресії З.Фрейда і К.Лоренца побудовані на уяві про агресію, як про інстинкт, споконвічно закладений в кожному індивідуумі, як фізіологічну потребу людини, що проявляється на несвідомому рівні. Тільки К.Лоренц припускав, що для прояву агресії потрібен зовнішній подразник. Фрустраційні теорії агресії розглядають агресію як потребу, що активується зовнішніми стимулами, агресію як спонування. Теорії соціального наочіння уявляли агресію як наслідок фрустрації, у якій агресивні реакції засвоюються й підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також шляхом пасивного спостереження агресивних проявів [187, 311].

А.Бандура під агресією розумів набуту в процесі навчання модель громадської поведінки, засвоєну поведінку в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціального підкріплення. Він запропонував складнішу модель, у якій алгоритм розвивається ніби у двох ракурсах: негативні переживання переростають у негативне збудження, що передбачувані наслідки підкріплюються мотивацією результату, що веде до різних проявів агресії. Отже, в міру розвитку теорій агресивності спостерігаємо поступове ускладнення моделей агресивної поведінки людини [32].

В психології прийнято вважати, що в основі будь-якої людської поведінки лежать потреби. Виходячи із принципів самозбереження, саморозвитку й самореалізації особистості, потребу варто розглядати як стан

дефіциту будь-чого, що людина намагається надолужити, внутрішнє напруження організму, що мотивує активність і визначає характер і спрямованість усіх дій і вчинків. І чим сильніша потреба, чим більша ця напруга, тим з більшою активністю людина прагне досягти тих умов існування й розвитку, які їй необхідні.

Якщо в основі людської поведінки лежать потреби, які безпосередньо спонукають індивіда до активності, то спрямованість поведінки визначається системою домінуючих мотивів. Переживання, що є джерелом дії, спонукання до нього, виступає як його мотив. Мотиви поведінки можуть бути як неусвідомлюваними (інстинкти й потяги), так і усвідомлюваними (прагнення, бажання). Крім того, реалізація того чи іншого мотиву тісно пов'язана з вольовим зусиллям (довільність – мимовільність) і контролем за поведінкою.

Саме ці теоретичні положення реалізував І.А.Фурманов у сучасній концепції агресивної поведінки на основі афективно-динамічної моделі. Особливістю цієї концепції є пояснення порушень поведінки як реакції на кризову ситуацію, що виникає внаслідок депривації або фрустрації актуальних потреб [319].

Позиція автора цієї теорії будується на положенні, що потреба відбиває динамічний стан (активність), що виникає в людини під час здійснення якого-небудь наміру, дії. Потреба прагне до задоволення, що міститься в розрядці її динамічного напруження, і в наступному зрівноважуванні. Отже, напружена система розряджається через дію, активність, що триває доти, доки не буде досягнута мета дії (задоволення потреби). У протилежному випадку, якщо напружена система не може розрядитися, зрівноважування досягається за рахунок виконання замісних дій.

Активність в основному спрямована на пошук об'єктів задоволення потреб. Спрямованість же поведінки визначається системою домінуючих мотивів. Сукупність потреб і мотивів утворює мотиваційну сферу, у якій варто розрізняти два компоненти: змістовний і динамічний. Змістовний компонент мотивації вказує на склад актуальних потреб, їхню структурну

композицію. Він визначає передбачувану спрямованість поведінки, опосередковано через поставлену мету або ухвалене рішення. Динамічний компонент виконує власне спонукальну функцію.

У разі, коли потреба задовольняється, змінюється спрямованість поведінки – поведінка спрямовується на задоволення іншої актуальної потреби. У випадках, коли потреба не задовольняється, спрямованість мотивації зберігається, але починає зростати її напруженість. Існує оптимум мотивації, за межами якого виникає емоційна поведінка. Поняття оптимуму мотивації пов'язане з адекватністю або неадекватністю реакцій на ситуацію. Цей зв'язок відповідає відношенню між інтенсивністю (напруженістю) мотивації й реальними можливостями суб'єкта в конкретній ситуації.

У результаті відображення людиною будь-якої актуальної потреби (її якості й величини) і ймовірності (можливості) її задоволення на основі вродженого й онтогенетичного досвіду з'являються певні емоції. Задоволення або незадоволення потреби породжує емоційний стан задоволення або невдоволення.

Іншою важливою умовою появи емоційної реакції, опосередкованої зростанням напруженості мотиваційної системи, є оцінка ймовірності задоволення потреби. Якщо величина потреби зростає, а оцінка ймовірності її задоволення падає, то такий стан переживається як негативний, що супроводжується негативними емоціями, і навпаки. Зокрема, дослідження показують, що передбачення можливого задоволення потреби може бути основною мотиваційною умовою поведінки: людина ставить собі цілі, яких, як вона очікує, приведуть до винагороди, задоволення потреби. Важливі цілі з високою можливістю досягнення викликають позитивний афект (радість, задоволення); важливі цілі з низькою ймовірністю досягнення викликають тривожність або депресивність. Отже, сила напруженості мотивації визначає валентність емоційного тла поведінки.

Ситуацію, коли суб'єкт стикається з «неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя», із проблемою потенційної або актуальної

погрози задоволенню основних потреб, з якої він не може піти або вирішити її в короткий час звичним способом, можна охарактеризувати як кризову.

Напруженість, що виникає під час кризової ситуації, а також пов'язані з нею переживання можуть впливати на появу (посилення) певних особистісних особливостей і моделей поведінки.

У результаті тривалого впливу надмірного рівня стимуляції (напруження, пов'язаного з переживанням необхідності задовольнити потребу) виникає почуття страждання. Страждання повідомляє людині про те, що їй погано, і спонукає її вжити певних заходів, щоб усунути причину страждання або змінити своє ставлення до об'єкта, що є цьому причиною. Е.Фромм зазначав, що факт страждання, незалежно від того, усвідомлений він чи ні, викликає динамічне прагнення перебороти страждання, тобто прагнення до змін. Отже, страждання як афективний процес може бути причиною або джерелом поведінки, тобто «чинником, що підтримує або припиняє форми поведінки, що виникають». Це відбувається відповідно до гедоністичного принципу максимізації позитивної ефективності (задоволення, радості) і мінімізації негативної афективності (страждання).

Можна вказати на дві основні причини виникнення страждання. Перша – це депривація, стан, що виникає при відсутності предмета або можливості, необхідних для задоволення потреби. Друга – фрустрація, стан, що більше відноситься до наслідків, пов'язаних із процесом задоволення потреби: коли на шляху до об'єкта задоволення виникають різні перешкоди. Варто вказати на доповнення мотиваційного напруження емоційним.

Емоційне напруження виникає, як правило, у ситуаціях, які викликають страх, але виключають втечу; викликають гнів, але унеможливають його вираження. Тому стани депривації та фрустрації можуть з'явитися лише за умови досягнення певного рівня емоційного збудження: інтенсивності страждання. При цьому відповідно до «принципу задоволення» страждання приводить до зростання активності, збільшення інтенсивності зовнішніх реакцій з метою задоволення потреби, до посилення внутрішньої активності,

а саме, до введення механізмів психологічного захисту, для зменшення напруження. І те й інше може стимулюватися певними емоціями, що супроводжують або реалізацію потреби, або її стримування. У зв'язку з цим розрізняють стенічні емоції (що призводять до збільшення активності, до дії) і астенічні (не спонукають до дії). Аналіз наслідків випробовуваного страждання показує, що до першого можна віднести обурення, гнів, лють. До другого – зневіру, занепад духу, самотність, відкинутість, образа, настороженість, тривожність тощо.

Як одну з базових емоційних реакцій на страждання можна розглядати емоцію страху. Страх може виникати як реакція побоювання, що потреба не буде задоволена через відсутність об'єкта задоволення або неможливість усунення перешкоди до досягнення мети й страждання триватиме. Під час страху поєднуються високе напруження, імпульсивність і активність. На поведінковому рівні надмірне напруження може призводити до загальмованості дій, тобто рухового ступору (астенічний страх). Високе порушення (імпульсивність і активність), навпаки, можуть призвести до неадекватної поведінки у формі панічних або руйнівних неефективних реакцій (стенічний страх). Проте загальним для всіх, хто переживає страх, є відчуття сильного бажання втекти або сховатися. Тому страх здебільшого сприяє одному типу поведінки – поведінки уникнення, «втечі» із ситуації. У цьому разі використання психологічних захистів саме і є «відходом» від травмуючи переживань, страждання. Водночас можливий і інший результат, коли реакція відходу із ситуації супроводжується агресивністю або реакціями усунення об'єкта, що викликає страх, шляхом його руйнування.

Іншою базовою емоційною реакцією на страждання є гнів. З погляду філогенезу гнів мав важливе значення для виживання людини, оскільки сприяв мобілізації енергії індивіда й робив його готовим до активного самозахисту. Відповідно до теорії С.Томкінса, страждання є вродженим збудником гніву. З його точки зору, це відбувається завдяки тому, що зовні вплив або травматичні переживання, що викликають безперервне

страждання, можуть знизити поріг гніву. Оскільки страждання викликається помірно високою і постійною нейронною активацією, тривале страждання може призвести до переходу щільності нейронних зарядів через поріг гніву.

Чим сильніший гнів, тим сильнішим та енергійнішим почуває себе індивід, і тим більша його готовність до фізичних дій. А.Бандура трактує гнів як один з основних компонентів загального збудження, що сприяє виникненню агресії [32].

Взаємодія в тріаді «страждання – страх – гнів» може бути як адаптивною, так і дезадаптивною. Її позитивними наслідками можуть стати дії, спрямовані на подолання перешкод до задоволення потреб, щоб не допустити кризової ситуації в майбутньому. Дезадаптивність трапляється тоді, коли гнів, що відбувається від сильного страждання при повторюваних спробах знайти втрачений об'єкт задоволення потреб або усунути перешкоду на шляху до нього, призводить до руйнівної агресії. Водночас взаємодія емоцій – складне явище. Вона може дезорганізувати ті дії, які призвели до виникнення кризової ситуації або негативного емоційного стану, але разом з тим організувати дії, спрямовані на зменшення або усунення неприйнятних впливів. Отже, взаємодія емоцій містить у собі етапи як дезорганізації, так і організації поведінки.

Взаємовплив страху й гніву може безпосередньо позначатися на характері поведінки. Зокрема, при значному домінуванні страху переважає механізм придушення, спрямований на виключення зі свідомості думок або переживань, викликаних негативними емоціями. Це призводить до формування придушено-агресивного типу поведінки. У дослідженнях І.А.Фурманова такому патерну реагування відповідає соціальна адаптація за типом пасивного пристосування, що виявляється в залежно-слухняному (надкомформність, потреба в допомозі й довірі з боку оточуючих, непевність у собі, нестійка самооцінка, подавлена егоїстичність і агресивність) або покійно-соромливому (скромність, підвищене почуття провини, схильність до самознищення) стилях міжособистісних стосунків [319].

У разі відносного паритету страху й гніву може діяти механізм зсуву – розрядки емоцій, що накопичилися, на предмети, тварин або людей, які сприймаються як менш небезпечні для індивіда, замість вираження емоцій на об'єкти, що викликають негативні емоції. У результаті формується пасивно-агресивний тип поведінки. Це, зокрема, відповідає стратегії адаптивного пристосування, що реалізується залежно від валентності об'єкта взаємодії в співробітницько-конвенційному (компромісне поводження, прагнення до співробітництва, пошук визнання в авторитетних людей), недовірливо-скептичному (уразливість, схильність до критицизму, невдоволення оточуючими, підозрілість, прихована ворожість) або відповідально-великодушному (готовність допомагати й співчувати оточуючим, гнучка рольова «палітра», комунікабельність, можливо, опосередковані впливи подавленої або витиснутої ворожості) стилях міжособистісних стосунки.

Коли гнів є домінуючою емоцією, – можуть спостерігатися відкриті агресивні реакції, що відповідає активно-агресивному типу поведінки. У цьому разі переважно переважають процеси активного пристосування й використовують прямолінійно-агресивний (спонтанність, завзятість у досягненні мети, практицизм, почуття ворожості при протидії до критики на свою адресу, недружелюбність, нестриманість, запальність), владно-провідний (тенденція до домінування, підвищений рівень домагань, нетерпіння до критики, орієнтація в основному на власну думку, переоцінка власних можливостей) або незалежно-домінуючий (самовдоволення, нарцисизм, виражене почуття власної переваги, неадекватно завищений рівень домагань, виражене почуття суперництва) стилі взаємин з оточуючими.

Тому слід зазначити, що форма вираження агресії (фізична, вербальна або непряма) багато в чому залежатиме від передбачення наслідків агресивних дій. Агресія гальмуватиметься або трансформуватиметься, якщо з'являється страх, що стимулюється передбаченням покарання або відплати.

На характер поведінки можуть опосередковано впливати деякі психічні стани, що виникають внаслідок взаємодії страху й гніву з іншими емоціями.

До них належать:

1. Тривожність, що розглядається як збудлива форма, яка характеризується занепокоєнням, гіперактивністю, симпатичними реакціями і як гальмівна форма характеризується гіпоактивністю, парасимпатичними реакціями. Перша виникає при зростанні гніву й призводить до посилення агресивності, друга – при зростанні страху й призводить до формування негативних психічних станів.

2. Депресивність, яка є частиною синдрому депресії, що на думку ряду авторів, проходить або через фрустрацію, або є реакцією на депривацію. І в тому, і в іншому разі механізм приблизно однаковий і може складатися із трьох фаз. Перша фаза – при незадоволенні потреб індивід відповідає на втрату об'єкта або неможливість досягнення мети енергійними реакціями в спробі повернути те, що загублено, або домогтися необхідного. Друга фаза характеризується гнівом і агресією, спрямованими на об'єкт або перешкоду. І, нарешті, коли перша й друга фази не дають результату, відбувається «відсторонення» від спонукань, що стимулюють активність або адаптивну поведінку. Це повне відсторонення (третя фаза) і викликає депресію.

Наявність страху в синдромі депресії, по-перше, може виступати мотиваційним чинником, що спонукає до видалення себе із ситуації, до зміни обстановки. По-друге, може перешкоджати появі надмірної ворожості, спрямованої на себе, і тим самим зменшувати ймовірність суїциду. Наявність гніву й висока зовнішня ворожість може придушувати або послабляти певною мірою страх і почуття провини. Отже, такий параметр, як «зовнішня ворожість», може бути індикатором депресивності: чим глибша депресія, тим зовнішня ворожість нижча.

3. Психотичність, яка характеризується наявністю ворожості, що виникає внаслідок придушення емоцій страху або гніву, викликаних

загрозливими об'єктами. Вона, в основному, виявляється в появі образів, фантазій, сновидінь або думок про заподіяння збитку об'єкту ворожості.

Найважливішим чинником, що впливає на характер поведінки, є особливості морального компонента регуляції. У моральному компоненті виділяються два компоненти, що регулюють прояв агресивності: совість і почуття провини. Совість (обмежувальне «Понад-Я») впливає на агресивну мотивацію до здійснення вчинку. Моральна оцінка, що виробляється до здійснення вчинку, означає затримку імпульсивного спонукання й, отже, можливість його «заборони». Почуття провини (прискорювальне «Понад-Я») коректує поведінку після здійснення вчинку й пов'язане з очікуванням покарання за вчинене, що супроводжується страхом і підвищенням тривожності. Отже, відмінність між совістю й почуттям провини полягає в тому, що перша є «внутрішнім», а друге – «зовнішнім» регулятором агресії. Як показують дослідження, на появу агресивних реакцій, а також форму їх прояву впливають взаємодія мотиваційного, емоційного, вольового й морального компонентів регуляції поведінки. Вони за певних умов можуть виступати і як каталізатор, і як обмежувач агресивних дій дитини.

Модель агресивної поведінки запропонована І.А.Фурмановим побудована на основі афективно-динамічної регуляції поведінки.

На наш погляд, у цій моделі він недооцінив значення двох важливих компонентів агресивної поведінки: цілевизначення і когнітивного компонента, суб'єкт агресивної поведінки розглядається ізольовано від об'єкта, не включено результативно-оцінний компонент агресивної поведінки, не знайшли місця детермінанти агресивної поведінки.

Модель агресивності, запропонована А.Н.Крючковою, на наш погляд, являє собою більш повний алгоритм проявів агресивної поведінки. Вона розглядає кожну властивість особистості (у тому числі й агресивність) як складну функціональну систему, що складається з особистісних (мотиваційні, когнітивні, продуктивні ознаки, обумовлені соціальними чинниками розвитку) та індивідуальних характеристик (динамічні, емоційні,

регуляторні ознаки, обумовлені темпераментом, особливостями нервової системи, тобто природними задатками). Ці характеристики функціонально пов'язані між собою [166].

Модель агресивності в її розумінні як властивість особистості являє собою складну функціональну систему, що містить єдність інструментально-динамічних і мотиваційно-сміслових складових і складається з таких компонентів:

- установочно-цільового (ціль прояву агресії);
- мотивації (обґрунтування агресії);
- когнітивного (розуміння власної агресії);
- продуктивного (предметна сфера – суб'єктна сфера);
- динамічного (фізична й вербальна агресія);
- емоційного (афективність або рефлексивність (аутоагресія));
- регуляторного (агресія виходить від особистісних або від зовнішніх чинників);
- рефлексивно-оцінного [166].

Модель агресивності, запропонована А.Н.Крючковою, досить повно характеризує агресивність як якість особистості, але в цій моделі слабо відбито вплив зовнішньо-середовищних і ситуативних детермінант, відсутній поведінковий компонент (агресивні прояви й дії).

Для того щоб досить повно подати модель агресивної поведінки, в основі її побудови слід орієнтуватися на поведінковий аналіз, до якого входить узагальнений аналіз ситуації, прояв агресивної поведінки, ролі учасників ситуації, зовнішні й внутрішні детермінанти, особистісні особливості агресора. Отже, вважаємо, що агресивну поведінку варто розглядати ширше, з погляду узагальнення всіх існуючих підходів, терій і моделей. Причому, в її пояснення повинні входити не тільки зовнішні прояви, а й внутрішньо-особистісні особливості учасників ситуації.

З погляду характеристики оточення, у присутності якого проявляється агресивна поведінка, сучасне розуміння теорії агресивності показує, що

більшість визначень агресії поєднує в собі три різні точки зору: позицію зовнішнього спостерігача – реального або віртуального; позицію суб'єкта агресії, тобто самого агресора; і позицію об'єкта агресії, тобто потерпілого, жертви агресії.

Спостерігач може сприймати конкретну дію іншої людини як агресивну, але суб'єктивні наміри агресора, його думки й почуття він може тільки інтерпретувати, спираючись на свій життєвий досвід або, якщо він професійний психолог, використовуючи спеціальні знання в психології. Суб'єкт агресії, навпаки, безпосередньо переживає свої наміри (хоча може їх оцінювати перекручено, наприклад, у разі реалізації в поведженні неусвідомлюваних мотивів і цілей), але наміри жертви агресії знов-таки може тільки інтерпретувати. У свою чергу, об'єкту агресії власні думки й почуття даються в безпосередніх суб'єктивних переживаннях, а мотивацію агресора він оцінює опосередковано, здійснюючи атрибуцію намірів логічно або під впливом сильних емоцій.

Безсумнівно, з позиції спостерігача й потерпілого дії агресора спрямовані на заподіяння шкоди або збитку, але, якщо розглянути проблему з погляду суб'єкта агресії, то можна побачити, що його наміри й спонукання охоплюють широкий спектр мотивів. В одних випадках його намір має прямий особистісний смисл заподіяння шкоди або збитку (мотив і ціль збігаються), в інших – опосередкований: наприклад, актуальна мета має агресивний характер, а мотив – нейтральний. При деяких видах патологічної мотивації смисл агресивної дії може мати неадекватний характер – під впливом психопатологічних переживань іноді відбуваються дивовижні, з погляду повсякденної свідомості, поступки і дії. Очевидно, що з погляду цільової типології результати таких дій можна розцінювати як «нешасні випадки», хоча вони й мають, з позиції спостерігача, яскраво виражений агресивний характер [274].

З усього видно, досить потужним «посиланням до агресії» є «сторонні спостерігачі». По-перше, вони можуть підігрівати або, навпаки, придушувати

агресію прямими діями (наприклад, даючи учасникам конфлікту вербальні рекомендації). По-друге, подібний ефект можна викликати просто самим фактом їхньої присутності на місці дії. Зокрема, присутність сторонніх може посилювати пряму агресію, якщо агресор думає, що його дії викличуть схвалення з боку спостерігачів, і придушують її, якщо агресор побоюється, що його дії викличуть несхвалення або осуд.

З погляду характеристики детермінант виділяють біологічні (спадковість), особистісно-психологічні (когнітивні, емоційні, вольові, якості особистості, особливості її несвідомої сфери); соціально-психологічні (дезінтеграція родини, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо-батьківських стосунків, особливості стилю виховання). Причому, біологічні та особистісно-психологічні чинники відносяться до внутрішніх детермінантів, які впливають на агресивну поведінку, а соціально-психологічні – до зовнішніх чинників.

Наявність позиції агресії, тобто самого агресора; і позиції об'єкта агресії, тобто потерпілого, жертви агресії, призводить до обов'язкового існування ціле визначення агресивної поведінки й кінцевого результату агресії. Психологічною метою агресії може бути як заподіяння страждання (шкоди) жертві (ворожа агресія), так і використання агресії як способу досягнення іншої мети (маніпулятивна або інструментальна агресія). Причому, мотиваційно-цільовий компонент може містити в собі як свідомі цілі, так і несвідомі агресивні прагнення.

Найпоширенішими цілями агресивної поведінки, не пов'язаної з психічним розладом, у переході від ворожості до маніпулятивності, є:

- заподіяння жертві болю, страждання;
- помста за перенесене страждання;
- заподіяння збитку;
- домінування, влада над іншою людиною;
- одержання матеріальних благ;
- афективна розрядка, розв'язання внутрішнього конфлікту;

- самоствердження (підвищення самооцінки, збереження самоповаги);
- захист від реальної або уявлюваної погрози, від страждання;
- відстоювання автономії й волі;
- завоювання авторитету в групі однолітків;
- видалення перешкод на шляху до задоволення потреб;
- привертання уваги.

Агресивна поведінка проявляється в агресивних діях, які можуть мати різну форму.

1. За спрямованістю на об'єкт розрізняють гетероагресію (спрямованість на оточуючих), що виражається в убивстві, зґвалтуванні, нанесенні побоїв, погрозах, образах, ненормативній лексиці і аутоагресію (спрямованість на себе), що виражається в самознищенні аж до самогубства, саморуйнуванні, психосоматичних захворюваннях.
2. Через появу розрізняють реактивну агресію, що проявляється як відповідь на реакцію якогось зовнішнього подразника (сварка, конфлікт тощо) і спонтанну агресію, що проявляється без видимої причини, під впливом якихось несвідомих імпульсів (нагромадження негативних емоцій, агресія під час психічних захворювань).
3. За формою прояву розрізняють вербальну агресію, що виражається в словесній формі: погрози, образи, зміст яких прямо говорить про наявність негативних емоцій і можливості нанесення морального й матеріального збитку супротивникові; експресивну агресію, що проявляється невербальними засобами: жестами, мімікою, інтонацією голосу; фізичну агресію, що проявляється в прямому застосуванні сили для нанесення морального й фізичного збитку супротивникові.
4. За відкритістю проявів розрізняють пряму агресію, що виражається у відкритому прояві неприязні, застосуванні фізичної сили або погрози розправи, і непрямую агресію, яка спрямована на об'єкти, що безпосередньо не викликають порушення й роздратування, але зручніші для прояву агресії.

Отже, агресивні дії мають досить широкий діапазон – від прояву невербальних засобів, які самі по собі є досить необразливими, до вбивства, зґвалтування, нанесення побоїв та ін., що відносяться до кримінальної агресії.

Одним з важливих складових моделі агресивної поведінки з погляду узагальненого підходу є особистісні прояви агресивної поведінки (когнітивний, емоційний, вольовий).

Когнітивний компонент допомагає зорієнтуватися в ситуації, виділити об'єкт для нападу, вибрати «наступальні» засоби. Когнітивний компонент являє собою негативні оцінки суб'єктом відношень етапів соціального або фізичного середовища й агресивне відношення до цих об'єктів. Уявлення суб'єкта про ці етапи засновані на відносній точці відліку, на недовірі, підозрі й ворожості.

Агресивна поведінка починається з афекту гніву, викликаного будь-якою перешкодою, погрозою або болем заподіяного суб'єктові. Якщо в результаті когнітивних процесів оцінювана ситуація сприймається як така, що «справді заслуговує гніву», то актуальний мотиваційний стан розчленовується на процеси постановки агресивної мети, планування дій, що ведуть до неї і передбачення можливих наслідків досягнення мети. Тут важливим є те, що особи з високим мотивом агресії мають низький поріг гніву, і тому спочатку випробовують гнів і тільки потім адекватно оцінюють ситуацію, що викликала гнів, тоді як менш агресивні особи перш ніж розсердитися, зважують ситуацію ретельніше. Імовірно, це пов'язано з тим, що афект гніву при об'єктивації самосвідомості, заповнюючи всі почуття суб'єкта, затушовує не тільки значущість нормативних цінностей у саморегуляції дій, а й зводить нанівець вплив когнітивних процесів. Емоційна складова являє собою відбиття складного емоційного почуття, що переживає людина на всіх етапах агресивного стану (при підготовці агресії, у процесі її здійснення й при оцінці результатів), – найчастіше це сильна емоція гніву, іноді така, що набирає форму афекту, люті. Але буває і

«знесилений гнів» при фрустрації, коли немає ніякої змоги зняти бар'єр, що стоїть на шляху до мети.

Емоційна сторона агресії не вичерпується гнівом, особливою відтінку цьому стану надають переживання недобррозичливості, злості, мстивості, а в деяких випадках і почуття своєї сили, упевненості. Буває й так, що агресор переживає радісне, приємне почуття, але в більшості випадків це патологічне вираження емоцій.

Крім того, велику роль в емоційному компоненті відіграє й рівень розвитку саморегулюючої функції в контролі імпульсивних актів. Установлено, що найефективнішими в регуляції агресії є ознаки внутрішнього, а не зовнішнього гальмування. За іншими даними, агресивний стиль поведінки формується тоді, коли в осіб відсутнє придушення зовнішнього або поведінкового аспекту агресії (слабкий самоконтроль) і нейтралізація внутрішнього або емоційного аспекту агресії (неконтрольоване вираження імпульсів, велика кількість відкритих реакцій).

Мотив гальмування агресії виявляється при цьому вирішальним детермінантом у мотиваційному процесі очікування негативних наслідків агресії, таких, як почуття провини або страх перед покаранням.

Вольова складова має такі прояви якостей волі, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, у ряді випадків ініціативність і сміливість. Оскільки агресивний стан часто виникає й розвивається в боротьбі або конфлікті, у результаті суперництва, то вольовий компонент відіграє немаловажну роль у цій складовій.

Важливе місце в структурі агресивної поведінки містить розуміння особистістю якості власних функціональних і психологічних станів у процесі агресивної поведінки, об'єктивних труднощів, що виникають на шляху до досягнення мети, особистісних можливостей і обмежень, оцінку якісного досягнення результату.

Результат агресивної поведінки буде різний залежно від тієї мети, що ставив перед собою агресор: може почуття задоволення від заповдіння

страждання жертви або одержання матеріальних благ; почуття переваги від домінування над іншою людиною; афективна розрядка, вирішення внутрішнього конфлікту; самоствердження; привертання уваги; захисна реакція. У разі, якщо агресивна поведінка досягла мети, агресор повторюватиме алгоритм цієї поведінки, тому що він одержав бажаний результат. У разі, якщо агресивна поведінка не досягла мети, агресор буде розчаровуватися і тимчасово відступить від своєї мети. Інші дії залежатимуть від його особистісних якостей: він або буде повторювати спроби одержати бажане, або відступить від цього алгоритму дій.

Враховуючи всі існуючі теорії походження агресивної поведінки, проаналізувавши існуючі моделі, виділивши чинники, які призводять до агресивної поведінки і її компоненти ми можемо створити лише теоретичну структуру агресивної поведінки.

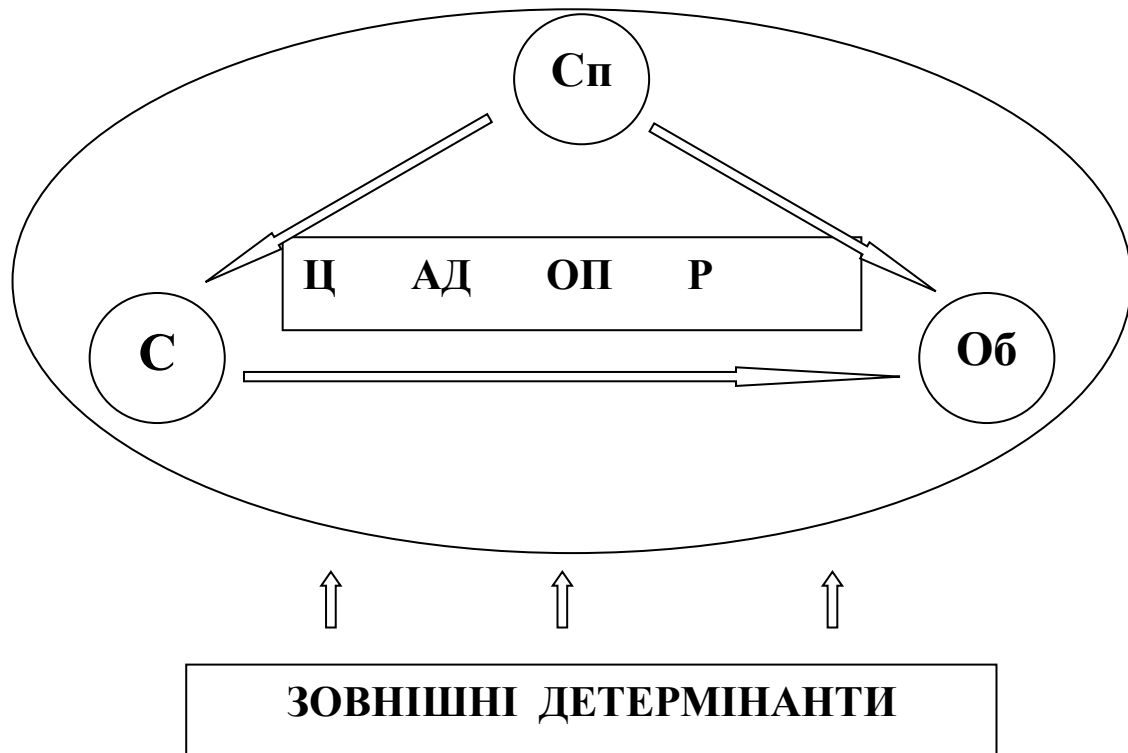


Рисунок 1.1.

Позначення: С – суб'єкт агресії, ОБ – об'єкт агресії, Сп – спостерігач; Ц – цільова складова агресивної поведінки; АД– агресивні дії; ОП – особистісні прояви агресивної поведінки (когнітивні, емоційні, вольові); Р– результат.

Структура зображена на рисунку 1.1. відбиває в повному обсязі всі складові агресивної поведінки, що дають змогу одержати диференційовану інформацію про особливості агресивної поведінки, які водночас утворюють єдине ціле; у ній представлені всі можливі учасники, агресивної поведінки; враховано всі чинники, що впливають на специфіку прояву агресивної поведінки, як зовнішні, так і внутрішні; показано поетапне включення головних компонентів агресивної поведінки.

Враховуючи вітчизняні та світові тенденції до тлумачення агресивної поведінки, існуючі класифікації її видів і форм вважаємо, що пояснення агресивної поведінки розумово відсталих дітей має базуватися на таких її характеристиках:

- 1) зовнішнє середовище, що впливає на прояви агресивної поведінки (зовнішні детермінанти);
- 2) види проявів агресивної поведінки (ситуативні прояви й агресивні дії);
- 3) особистісні прояви агресивної поведінки (когнітивні, емоційні, вольові);
- 4) вікові особливості агресивної поведінки;
- 5) ставлення до агресивної поведінки самої особистості.

Таким чином, запропонований цілісний алгоритм агресивної поведінки дитини, на нашу думку, може бути застосовано як при діагностиці, так і при розробці корекційних програм для розумово відсталих дітей. Але він потребує психодіагностичної перевірки і практичного підтвердження.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Теоретичний аналіз проблеми агресивної поведінки» нами розглянуто основні теорії агресивної поведінки з погляду психології особистості, представлена характеристика видів і типів агресії, особистісні й соціальні чинники агресивної поведінки, розроблено теоретичну структуру агресивної поведінки особистості на основі узагальнення всіх існуючих теорій, підходів і моделей агресивної поведінки.

Проаналізувавши існуючі теорії, що розглядають феномен дитячої агресії, при всьому їхньому різноманітті, в силу певної подібності окремих концептуальних положень, їх можна об'єднати у три основних напрями. Перший напрям розглядає агресію як вроджену інстинктивну властивість, пусковим механізмом якої є сильні переживання незадоволення – надмірний біль чи дистрес (Г.Паренс, К.Хорні, А.Фрейд та ін.). Другий – розглядає агресію як ситуативну реакцію на фрустрацію, пусковим механізмом якої виступають негативний афект і когнітивні установки (Л.Берковіц, Дж.Доллард, О.Кернберг, Н.Міллер та ін.). Третій напрям розглядає агресивну поведінку як результат соціального наuczіння в ході онтогенетичного розвитку, пусковим механізмом якої виступають компоненти соціального сприйняття – уявлення про навколишній світ у формі перцептивних образів, слів і дій (А.Бандура, А.Басс, Р.Берон, А.Реан, І.Фурманов та ін.).

Не зважаючи на різноманіття існуючих теорій і підходів в нашому дослідженні ми будемо опиратися на позицію соціального наuczіння (А.Бандура, Р.Берон, А.Реан та ін.), згідно якої агресивна поведінка є продуктом взаємодії особливостей психофізичного розвитку особистості та соціальних умов.

Для наукового усвідомлення природи людської агресивності здійснено уточнення смислу й значення таких понять, як «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка».

А.Вусс, І.Бойко, А.Реан, Н.Кaufmann, М. Wolfgang трактують агресію як процес, що має специфічну функцію й організацію. Агресивність розглядається як деяка структура, що є компонентом складнішої структури психічних властивостей людини; як будь-яка форма поведінки, націленої на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження; як «ворожа реакція людини для захисту займаної території»; як «прагнення до панування» (Т.Румянцева); «реакція особистості на ворожу людині навколишню дійсність» (К.Бютнер); «схильність до заподіяння іншим

морального або фізичного збитку» (Р.Берон); як «системна соціально-психологічна властивість, що формується в процесі соціалізації людини й реалізація якої у вигляді агресивної поведінки описується трьома групами чинників: суб'єктивними (внутрішньоособистісними, що характеризують психічну діяльність агресора), об'єктивними (що характеризують ступінь руйнування об'єкта) і соціально-нормативними, оцінними чинниками (такими, як морально-етичні норми)» (С.Соловйова).

Можна констатувати, що при всьому загальному дослідженні, у сучасній психології відчувається недостатня розробленість багатьох аспектів проблеми агресивної поведінки, немає єдиної думки щодо визначення агресії та причин її виникнення. Жодна з теорій не може дати повної відповіді на ці питання, а торкається тільки певних аспектів проблеми, що підкреслює актуальність більш системних досліджень агресивної поведінки.

Розглянуто класифікації видів агресії (А.Басс, Л.Божович, Д.Зільманн, П.Ковальов, А.Осницький, Г.Паренс, Л.Семенюк, Є.Рубанова, С.Фешбах, З.Фрейд, Є.Фромм, І.Фурманов) за такими критеріями: спрямованість на об'єкт, причина появи агресивної поведінки, цілеспрямованість агресивних дій, відкритість агресивних проявів, форми проявів. Безумовно, представлені класифікації не вичерпні, однак, дають змогу зорієнтуватися й у різноманітті підходів, і в широті теоретичних тлумачень явища агресії.

Під час вибору класифікації видів і форм агресивної поведінки у розумово відсталих дітей, ми вважаємо необхідним орієнтуватися на особистісні й вікові особливості досліджуваної категорії дітей, на основний і супутній клінічний діагноз, на чинники, що впливають на їхню агресивну поведінку. Жодна із розглянутих нами класифікацій не може дати повної відповіді на ці питання.

Розглядаючи агресивну поведінку, необхідно враховувати існування чинників, що впливають на її розвиток. Серед них можна виділити біологічні (спадковість), індивідуально-психологічні (порушення в мотиваційній, емоційно-вольовій, моральній, діяльнісній сферах); соціально-психологічні

(дезінтеграція родини, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо-батьківських стосунків, особливості стилю виховання). У сучасній психології спостерігається тенденція про єдність чинників, що детермінують агресивну поведінку, тобто на агресію діють всі типи чинників і біологічні процеси проходять в особистісному й соціальному контексті.

Враховуючи вітчизняні та світові тенденції до тлумачення агресивної поведінки, існуючі класифікації її видів і форм вважаємо, що пояснення агресивної поведінки розумово відсталих дітей має базуватися на таких її характеристиках:

- 1) зовнішнє середовище, що впливає на прояви агресивної поведінки (зовнішні детермінанти);
- 2) види проявів агресивної поведінки (ситуативні прояви й агресивні дії);
- 3) особистісні прояви агресивної поведінки (когнітивні, емоційні, вольові);
- 4) вікові особливості агресивної поведінки;
- 5) ставлення до агресивної поведінки самої особистості.

Запропонований цілісний алгоритм агресивної поведінки дитини, на нашу думку, може бути застосовано як при діагностиці, так і при розробці корекційних програм для розумово відсталих дітей. Але він потребує психодіагностичної перевірки і практичного підтвердження.

Основний зміст розділу висвітлений в працях автора:

1. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей : монографія / Л. М. Руденко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - 323 с.

2. Руденко Л. М. Чинники та механізми агресивної поведінки / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 25 (49). – С. 59-64.

3. Руденко Л. М. Теорія агресивної поведінки / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 152-156.

4. До питання класифікації агресивної поведінки дітей та підлітків / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 17. – С. 362-366.

5. Руденко Л. М. Контекстна модель агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю / Л. М. Руденко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання – № 2 (66). – К. : Педагогічна преса, 2013. – С. 36-41.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

2.1. Етіологія виникнення агресивної поведінки у розумово відсталих дітей

У спеціальній психології тільки починають розглядати особливості агресивної поведінки осіб з емоційно-вольовими порушеннями, розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку. Актуальність дослідження на науково-практичному рівні визначається тим, що відсутність глибоких теоретичних розробок щодо вивчення агресивності дітей і підлітків з розумовою відсталістю визначає також відсутність практичних розробок, спрямованих на діагностику корекцію емоційно-вольової сфери й поведінки, що на практиці вкрай необхідно.

Проблема вивчення основних чинників порушень поведінки у розумово відсталих дітей розглядалася в роботах Є.Я.Альбрехта, Г.Г. Запрягаєва, Д.Н.Ісаєва, К.С.Лебединської, М.С.Певзнер та ін. [12, 128, 142, 174, 242]. У виникненні порушень поведінки і емоційних розладів у розумово відсталих дітей, одні дослідники визнавали провідну роль інтелектуального недорозвинення, при якій відбувалося ослаблення інтелектуального контролю над афектом в процесі регуляції поведінки (П.І.Ковалевський, Е.Сеген, С.О.Тимофієва, та інші), інші робили акцент на значущості психогенних чинників, чутливості дітей-олігофренів до психотравмуючих ситуацій (Д.М.Ісаєв, О.Є.Фрейєров та інші), треті пов'язували порушення поведінки та емоційні розлади при олігофренії з органічною неповноцінністю самої нервової системи, а саме з пошкодженням її підкіркових областей (М.С.Певзнер, Г.Є.Сухарєва, та ін.).

Безумовним є те, що в генезі порушень поведінки у розумово відсталих дітей відіграє роль інтелектуальне недорозвинення. Біологічні чинники порушень поведінки включають органічне ураження центральної нервової системи, загальні ознаки психічного недорозвинення, притаманні будь-якій формі інтелектуальної неповноцінності, особливості вищої нервової діяльності при психічному недорозвитку, дисгармонію статевого дозрівання в підлітковому віці і т.д.

На думку Л.М.Зюбіна [137] появи порушень поведінки розумово відсталих підлітків сприяє наявність трьох інтелектуальних чинників: недостатній розумовий розвиток в цілому, що перешкоджає правильному самоаналізу поведінки і прогнозування її наслідків; недостатня самостійність мислення і внаслідок цього значна сугестивність, конформність; низька пізнавальна активність, збіднення і нестійкість духовних потреб. Г.Г.Запрягаєв [128] відзначає, що процес засвоєння соціальних норм у розумово відсталого підлітка відбувається в складній координації з його внутрішніми позиціями і комплексом індивідуальних особливостей вищої нервової діяльності, обумовлених первинним дефектом [128]. Розумово відсталим підліткам притаманне неадекватне сприйняття дійсності, порушення в механізмах переробки та засвоєння отриманої інформації [188, 242]. Ці явища ускладнюють процес засвоєння і диференціації норм поведінки, сприяють виникненню відхилень у поведінці. Наявність інтелектуальної недостатності у школярів, як відмічає Г.К.Поппе, не дозволяє їм оцінити наслідки такої поведінки [252]. Діти не можуть пояснити свої вчинки, у них не утворюються в достатній мірі морально-етичні критерії, не розвинені інтереси, слабо розвинені особистісні якості, спостерігається некритичність до себе і своїх дій. Порушення поведінки, зазначає автор, частіше спостерігаються при легкій розумовій відсталості та межових станах. Для цих дітей характерно поєднання несамостійності, сугестивності, легкого засвоєння примітивних форм поведінки, поганих звичок з одночасним прагненням до самостійності.

Більшість порушень поведінки, на думку Д.М.Ісаєва, характерні для астенічної (нерівномірної) форми олігофренії [143]. Для цих дітей властиві підвищена емоційність, товариськість, цікавість, легке виникнення зривів і декомпенсацій. Деякі порушення, наприклад, агресія, частіше зустрічаються при збудливому варіанті стеничної форми. Клінічне вивчення причин агресії у розумово відсталих школярів 7-12 років з порушеннями поведінки в дослідженні Є.С.Іванова показало, що у всіх дітей була незрілість вольової функції і як наслідок незрілість вольових актів [138]. Такий важливий компонент діяльності, її змісту та спрямованості як боротьба мотивів, був відсутній або був слабо виражений. Регулятором вчинків і діяльності виявлялися не переважаючі мотиви, а миттєві бажання, прагнення до негайного задоволення потреб. Вчений вказує, що втечі і агресія розумово відсталих дітей можуть виникати, в одному випадку, як реакції протесту на суб'єктивно складну ситуацію в школі, в іншому випадку – закріплюватися і набувати умовно-рефлекторного характеру. Інші ж види асоціальної поведінки (крадійство, полінаркоманія) є скоріше проявом неусвідомлюваного прагнення до комфортності.

Ще Л.С. Виготський вказував на необхідність зрозуміти внутрішню динаміку процесу порушення поведінки, проникнути не тільки в мертву структуру окремих синдромів, але швидше за все зрозуміти закони їх динамічного зчеплення, особливо динаміку і взаємозв'язок структури органічного дефекту з вторинними психологічними ускладненнями і соціально-психологічними конфліктами [92]. У роботі Т.А. Власової та М.С. Певзнер [85] вказувалося на несприятливу роль неадекватних умов навчання дітей з різними формами відхилень розвитку у формуванні у них в підлітковому віці ряду поведінкових розладів. У дослідженні Г.Г. Запрягаєва встановлено роль особистісних і соціально-психологічних чинників у поведінці розумово відсталих підлітків, показано роль сім'ї, школи, найближчого оточення у формуванні відхилень у поведінці, зроблено висновки про те, що дефект грає супутню, але не провідну роль у прийнятті

та реалізації негативних намірів при здійсненні правопорушення, а поведінка підлітка залежить від його соціально-психологічних відносин і попередніх умов розвитку, сформованості моральної свідомості, стану емоційно-вольової сфери і конкретної життєвої ситуації [129].

І.А.Коробейников відзначає, що у формуванні модусу соціальної поведінки дітей з інтелектуальною недостатністю визначальну роль відіграють особистісні аспекти їх розвитку, особливо при легкому ступені інтелектуальної недостатності, де порушення поведінки та адаптація в цілому, як правило, не носить виразної, «органічної забарвленості» [157].

На думку деяких дослідників, психічне недорозвинення може обумовлювати виникнення таких рис характеру як дратівливість, агресивність, жорстокість; сприяти зниженню вольових процесів, підвищенню сугестивності, знижувати в певних умовах стійкість до впливу різних ситуацій, полегшувати реалізацію імпульсивних, непродуманих вчинків, знижувати здатності прогнозування наслідків своїх вчинків, обумовлювати низький ступінь переносимості тривалих психотравмуючих впливів. Крім того, при інтелектуальних порушеннях легше сприймаються і засвоюються зовнішні негативні дії, істотно ускладнено засвоєння системи моральних заборон і норм соціальної поведінки [21, 252]. Ці особливості негативно позначаються на особистості, можуть сприяти порушенням поведінки і ускладнювати соціальну адаптацію. Але наявність інтелектуальних порушень не передбачає фатальної неминучості порушень поведінки. Медико – біологічне і генетичне неблагополуччя не є самі по собі причинами поведінкового неблагополуччя, їм належить другорядна роль серед детермінант порушень поведінки. Провідне місце займають негативні особистісні особливості, що формуються під впливом психічного недорозвинення.

Г.К. Поппе відзначає, що в пубертатному віці створюється основа для порушень поведінки у розумово відсталих підлітків: конфлікти в школі при труднощах у навчанні та втрату інтересу до навчання, конфлікти в сім'ї,

втрата емоційного тепла, допомоги і прощення, збільшення навантажень і вимог, залучення в асоціальні компанії [252]. Звичайно, велике значення мають такі внутрішні чинники, як ступінь інтелектуальної недостатності, рівень критичності, вихованості дитини, форма олігофренії, темперамент (еретичний або торпідний) інертність психічних процесів, порушення психопатологічного характеру. Ці внутрішні чинники створюють той несприятливий фон, який робить розумово відсталих дітей особливо вразливими до несприятливих чинників зовнішнього середовища.

У дослідженнях відзначається, що діти-олігофрени можуть бути включені в групу ризику дітей з ймовірними виникненнями порушених поведінкових реакцій [138]. При цьому величезне значення набувають позитивні або негативні чинники мікросередовища. Велика кількість розумово відсталих дітей знаходиться в проблемних сім'ях. Несприятливі умови сімейного виховання є одним з чинників, що сприяють виникненню відхилень у поведінці розумово відсталих дітей. Сімейне неблагополуччя, недоліки сімейного виховання, як зазначає Г. Аунапуу, розглядаються, з одного боку, як умови, що сприяють деформованому розвитку особистості, а з іншого боку, як такий стан міжособистісних відносин в сім'ї, коли порушені або виключені соціальні функції, спрямовані на компенсацію первинного дефекту дитини, на його соціальну, трудову, побутову адаптацію [29].

Дослідження соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків підтверджують наявність переважно негативних характеристик соціального, культурно-освітнього та професійного статусу сімей, в яких виховуються діти з інтелектуальною недостатністю, які можуть бути для дітей джерелом впливів, що вступають у протиріччя з соціальними нормами [156]. Неблагополучна обстановка в сім'ях розумово відсталих дітей, недоліки виховання, некомпетентність батьків у питаннях виховання, демонстрація агресивної поведінки в сім'ї та забезпечення його підкріплення також зумовлюють виникнення агресивних тенденцій у поведінці розумово відсталих дітей. Г.Г.Запрягаєв виділив основні форми неправильного

виховання в сім'ї, що сприяють появі труднощів у поведінці у розумово відсталих підлітків: бездоглядність, гіперопіка, наявність у сім'ї і найближчому оточенні осіб, які ведуть аморальний спосіб життя, аморальну поведінку осіб, з яким постійно спілкується дитина [128].

Необхідно вказати на те, що безпосередньою причиною порушення поведінки є труднощі, що виникають у зв'язку з навчанням і у взаєминах з однолітками. Так втечі зі школи розглядаються, за Г.Є.Сухаревою, як реакція протесту на важку і складну ситуацію в школі [302].

Порушення поведінки значно частіше зустрічаються у дітей з інтелектуальною недостатністю, які з раннього віку залишилися без опіки батьків, ніж серед дітей, які виховуються в сім'ї [149, 199].

Разом з тим, при аналізі взаємодії різних чинників у генезі порушень поведінки в кожному конкретному випадку, необхідно враховувати те, що чинники порушення поведінки вкрай рідко зустрічаються в «чистому», ізольованому вигляді, як правило, відзначається поєднання декількох чинників, що утворюють складну структуру порушення поведінки; дія будь-якого чинника носить не прямий характер, а реалізується через ланцюг опосередкованих, і носить динамічний характер; формування картини порушення поведінки відбувається в нерозривному зв'язку з симптомами психічного недорозвинення, що не дає підстав для їх ототожнення, а вказує на необхідність аналізу їх співвідношення в кожному конкретному випадку.

Підводячи підсумок вищезначеному, слід зазначити, що природа порушень поведінки у розумово відсталих дітей не вичерпується дією біологічних чинників (церебрально-органічних і ендокринних порушень, психопатоподібних синдромів і т.д), а багато в чому визначається причинами соціально-психологічного характеру. Визнаючи соціальні чинники визначальними у генезі даного явища і враховуючи можливе опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення ризику поведінкового неблагополуччя, ми вважаємо, що у попередженні та

подоланні порушень поведінки спеціальна психолого - педагогічна допомога набуває провідного значення.

Різні методологічні й концептуальні підходи до пояснення агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю не дають права однозначно трактувати передумови виникнення цього феномена. Агресивність – явище неоднорідне, у якому за зовні схожою картиною проявів можуть лежати різні детермінанти.

На сучасному етапі розвитку психології простежується тенденція, відповідно до якої багато дослідників відмовляються від абсолютизації якого-небудь одного чинника, що детермінує дитячу агресію. Переважним стає підхід, відповідно до якого віддається перевага багатофакторному розумінню причин агресії та враховуються різні її детермінанти.

Серед детермінант агресивної поведінки розглядаються такі чинники: біолого-психологічні, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні, у тому числі мікро- й макросоціальні.

Самі по собі перелічені чинники агресивної поведінки не є фатальні, тобто не вказують на неминучість проявів індивідом агресії. Прямо або побічно вони проявляють свій вплив лише в певному контексті, наприклад, у конкретній ситуації, у констеляції обставин і умов, що створюють специфічні стосунки між агресором і жертвою.

Такі ситуації – події в навколишньому середовищі, зовнішні обставини – діють не самі по собі, а тільки тоді, коли індивід, виходячи із власного життєвого досвіду, стереотипів, своїх переконань і установок, інтерпретує як загрозу його безпеки. Тим самим стверджується, що важливою умовою реалізації агресивності є когнітивні особливості індивіда. Взагалі, визнавати визначальний вплив ситуації на агресивну поведінку було б не зовсім правильно ще й тому, що в такому підході індивідові відмовляють у вільній волі, а разом з тим й у праві на відповідальність за свою поведінку.

Розглянемо, які з перелічених детермінант агресивної поведінки характерні для дітей з розумовою відсталістю. Слід зазначити, що специфіка

цієї категорії дітей дає право перевести біолого-психологічні чинники в клінічні чинники, які займають першорядне місце серед детермінант агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю й визначають всю специфіку їхньої поведінки.

З погляду клінічного підходу, виділяються такі причини агресивності дітей і підлітків з розумовою відсталістю:

- ослаблення диференційованого виду активного гальмування;
- неможливість зняття сексуального напруження;
- ступінь розумової відсталості;
- гормональні зміни, пов'язані з підлітковим віком;
- прийом медичних препаратів і алкоголю [300];
- астеничні явища, що виникають внаслідок насичення роботою [195];
- метеозалежність та інші вегетативні розлади;
- наявність психопатологічних синдромів, при яких спостерігається підвищена агресивність;
- особлива сензитивність до дотиків [18, 144].

А.А.Ватажина, М.І.Кузьміцька пояснюють грубі порушення поведінки в дітей з розумовою відсталістю ослабленістю диференційованого виду активного гальмування, що зумовлює вироблення найтонших розходжень між подразниками [73, 168].

Психоемоційний стан дітей з розумовою відсталістю, на думку Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєвої і Л. А.Нісневич, перебуває в прямій залежності від перепадів атмосферного тиску, зміни погоди, сторонніх подразників (нова обстановка, нові люди тощо) і власного емоційного стану й самопочуття педагогів [135].

Д.М.Ісаєв зазначає, що в дітей з більш вираженим ступенем недорозвинення зустрічається комбінація декількох варіантів поведінкових порушень, що поєднується з неврологічними симптомами й екзогенією [142].

А.Ю.Асанов, Л.О.Бадалян, Д.Н.Ісаєв, А.Р.Маллер, Е.М.Мастюкова, А.Г.Московкіна, Г.В.Цикото, аналізуючи особливості дітей зі спадково

зумовленими формами порушень інтелектуального розвитку, указують на наявність у деяких з них схильності до агресивних форм поведінки (особливо до аутоагресії), частих афективних спалахів [26, 31, 195, 196, 201]. Ці діти можуть бути дратівливі, схильні до брутальності. Серед них, в основному, діти із синдромом Шерещевського-Тернера, Корнелі де Ланге, Рубінштейна-Тейбі, полісомією Х-хромосоми, синдромом ХҮҮ, Сміта-Мадженіса, кільцевої Х-хромосоми, синдромом «котячого крику», фенілкетонурією. У дітей із ДЦП, поєднанням РДА із синдромом Дауна, Сотоса, Ландау-Клеффнера може спостерігатися негативізм. Г.М.Дульнев і М.І.Кузьміцька вважають, що нерідко резидуальна стадія менінго-енцефаліту характеризується поєднанням грубого порушення пізнавальної діяльності зі змінами в емоційно-вольовій сфері. У таблиці 2.2 узагальнено дані про залежність між наявним у дитини порушенням і можливістю появи агресивності.

Таблиця 2.2.

Зв'язок агресивності з різними етіологічними варіантами порушень

Агресивність+розумова відсталість різного ступеня важкості	Агресивність + помірна й важка розумова відсталість
<ol style="list-style-type: none"> 1. Синдроми полісомії Х-хромосоми (зі збільшенням числа Х-хромосом ступінь психічного недорозвинення зростає). 2. Мікроделеція в хромосомі 8. 3. Гепатоцеребральна дистрофія (поступово прогресує зниження інтелекту), 4. Енцефаліти. 5. Лейкоенцефаліти. 6. Епілепсія. 7. Рання дитяча шизофренія. 8. Синдром Луї-Бар. 9. Ранній дитячий аутизм. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Синдром Рубінштейна-Тейбі. 2. Синдром Корнелі де Ланге 3. Синдром Прадера-Віллі й Ангельмана. 4. Синдром ХҮҮ. 5. Синдром Мартіна-Белл (синдром ламкої Х-хромосоми). 6. Синдром Сміта-Мадженіса (випадіння ділянки хромосоми 17). 7. Синдром кільцевої Х-хромосоми. 8. Синдром «котячого крику». 9. Фенілкетонурія. 10. Дитячі церебральні паралічі. 11. Туберозний склероз.

У лівому стовпчику таблиці наведено порушення, при яких у дітей і підлітків спостерігається агресивність, однак інтелектуальне зниження може мати різний ступінь вираженості. У правому стовпчику наведено агресивність дітей і підлітків, у яких у структурі порушення спостерігається розумова відсталість помірного й важкого ступеня, як правило, у поєднанні з іншими порушеннями.

Підлітковий вік і пов'язане з ним статеве дозрівання також стає причиною посилення відхилень у поведінці.

В роботах Д.М.Ісаєва, В.К.Кузьміної, П.О.Омарової були спроби розглянути особливості порушення поведінки у розумово відсталих дітей і прокласифікувати ці порушення. Запропоновані авторами класифікації в основному розглядали особливості поведінки дітей з розумовою відсталістю з точки зору психопатологічної симптоматики, до якої відносяться: дисфорії, підвищена наслідуваність, навіювання, що в основному стосується асоціальних форм поведінки, афективна збудливість, виражений активний негативізм у дітей з порушеннями поведінки по психопатоподібному типу, високий рівень тривожності, різке зниження самооцінки, підвищена психологічна уразливість, гіпертрофоване переживання невдач, пов'язане з бажанням зайняти певну позицію в колективі, у дітей з порушеннями поведінки по невротичному типу, зневажливе відношення до колективу класу, прагнення уникнути контакту з однокласниками, негативне відношення до педагогів. Але в спеціальній психології не існує жодної класифікації, яка б характеризувала причини, прояви і форми агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю [141, 168, 230].

Під час вибору класифікації видів і форм агресивної поведінки у розумово відсталих дітей, ми вважаємо необхідним орієнтуватися на особистісні й вікові особливості досліджуваної категорії дітей, на основний і супутній клінічний діагноз, начинники, що впливають на їхню агресивну поведінку. Жодна із розглянутих нами класифікацій не може дати повної відповіді на ці питання.

Таким чином, провівши аналіз досліджень, ми констатували, що не дивлячись на те, що в спеціальній психології багато вчених займалися питаннями порушення поведінки у розумово відсталих дітей, але не вивчено чинників, механізмів розвитку, що обумовлюють агресивну поведінку дітей і підлітків з розумовою відсталістю. За даними наукової літератури, не зустрілися посилення на вікові, індивідуальні особливості, хоча всі ці причини називаються фахівцями, котрі займаються вивченням агресивності дітей, без психофізичних порушень. Це, на наш погляд, може бути пояснено недостатньою розробленістю проблеми і відсутністю спеціальних досліджень.

2.2. Програма і методи емпіричного дослідження агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю

Актуальність емпіричного дослідження проблеми агресивної поведінки у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості визначається можливістю визначення детермінант, що впливають на прояви та формування агресивної поведінки у дітей, а також створення на основі діагностичних даних моделі психокорекційної роботи, що спрямована на розвиток навичок конструктивної взаємодії з оточуючим світом, формування певних навичок саморегуляції поведінки тощо.

Обґрунтованість і достовірність результатів дослідження забезпечувались вихідними методологічними основами дослідження; застосуванням комплексу теоретичних і емпіричних методів; проведенням експериментальної частини у відповідності з поставленою метою та завданнями; застосуванням стандартизованих методик, адекватних предмету і завданням дослідження; достатньою репрезентативністю вибірки досліджуваних; застосуванням кількісно-якісного аналізу отриманих даних; апробацією розробленої програми емпіричного дослідження.

Основне завдання емпіричного дослідження полягає у виявленні у дітей різних вікових категорій з легким та помірним ступенем розумової відсталості детермінант, що впливають на прояви агресивної поведінки. На наш погляд, в основу структури дослідження проявів агресії у дітей з розумовою відсталістю повинен бути покладений системний підхід до вивчення даної проблеми.

Аналіз наукової літератури дав змогу виокремити методологічні положення системного підходу.

1. Розуміння предмета дослідження як внутрішньо диференційованої цілісності, яка складається із сукупності компонентів, адже система продукт і результат закономірної організації диференційованого на компоненти цілого [186].
2. Розуміння необхідності виявлення та вивчення процесів та закономірностей, що мають місце при включенні предмета дослідження в контекст більш загальної стосовно нього цілісності, тобто мета систем [186].
3. Найбільш конструктивними засобами виявлення системних феноменів і закономірностей досліджуваного об'єкта є такі процедури організації дослідження і обробки даних, які дозволяють виявити не лише вплив окремих фактів (незалежних змінних) на залежну, а й характеризують зміст, структуру та силу взаємодії цих факторів, тобто їх структурну організацію [66].
4. Системні дослідження повинні оперувати системними фактами – експериментальними фактами, що відображають характеристики досліджуваного об'єкта як системи.

У сучасній експериментальній психології існує ряд схем планування й організації системних досліджень та обробки отриманих результатів. Насамперед, це метод кореляційного аналізу, однофакторний та багатофакторний дисперсійний аналіз. Важлива особливість перерахованих методів полягає в тому, що вони реалізуються лише в комплексі один з

одним та по відношенню до обробки масивів емпіричних даних, що дає підставу для верифікації результатів, отриманих різним шляхом. Це підвищує ступінь обґрунтованості загальних висновків дослідження.

Зауважимо також, що емпіричне дослідження за формою організації є методом поперечних зрізів. Метод поперечних зрізів за своєю структурою є порівняльним методом, який залежно від психологічного напрямку може змінюватися. У нашому дослідженні порівняльний метод є формою дослідно-наукового експерименту, який проводиться з метою констатації наявності або відсутності зв'язку між змінними.

Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою варіативного-статистичного та якісного аналізу. Варіативно-статистичний (кількісний) аналіз дозволяє обчислити частоти повторення спостережуваного психічного явища. Для порівняння результатів дослідження ми користувалися не абсолютними, а відносними (здебільшого відсотковими) показниками. На ґрунті кількісного ми провели якісний аналіз отриманих показників.

У нашому дослідженні взяли участь 1216 дітей дошкільного, молодшого шкільного і підліткового віку з діагнозом розумова відсталість (F – 70 і F – 71), які відвідували спеціальний навчально-виховний комплекс «Мрія» Деснянського району м.Києва (довідка №176 від 21 травня 2013р.), Черкаську спеціальну загальноосвітню школу-інтернат I-III ступенів (довідка №77 від 13 травня 2013 р.), Полтавський навчально-реабілітаційний центр (довідка № від травня 2013 р.), Полтавський спеціалізований навчально-виховний комплекс №26 «Перші кроки» (довідка № від травня 2013 р.), Одеську спеціальну загальноосвітню школу-інтернат №34 (довідка №185 від 30 травня 2013 р.), Дитячий дошкільний заклад №165 м.Львова (довідка №134 від 16 травня 2013 р.).

Різноманітність форм розладів поведінки потребує їх систематизування. Міжнародна класифікація хвороб (МКХ – 10, 1992), посилається на те, що «розумово відсталі діти частіше стають жертвами експлуатації і фізичних і сексуальних образ. Адаптивна поведінка

порушується завжди, але в захищених соціальних умовах, де забезпечена підтримка, це порушення у хворих з розумовою відсталістю може не мати вираженого характеру» [206]. МКХ – 10 пропонує в зв'язку з цим для визначення вираженості поведінкових порушень, якщо вони не обумовлені супутніми розладами, використовувати четвертий знак:

F7x.0 – відсутність, або слабо виражені порушення поведінки;

F7x.1 – значні порушення поведінки, які потребують догляду і лікування;

F7x.8 – інші порушення поведінки;

F7x.9 – без вказування на порушення поведінки.

В зв'язку з тим, що одного вказування на ступінь тяжкості цих порушень недостатньо, а інших класифікацій порушень поведінки розумово відсталих немає, застосовується уже існуюча систематика, яка використовується для оцінки поведінки інтелектуально здорових дітей.

МКХ – 10 включає розділ поведінкових і емоційних розладів (F9), де виділені 23 критерія, із яких утримання трьох і більше ознак протягом 6 місяців і більше дає підстави розглядати такий стан як порушення поведінки.

Опираючись на критерії МКХ – 10, ми дещо обмежили кількість ознак і скоригували їх таким чином, щоб вони відповідали розладам поведінки у розумово відсталих дітей при умові утримання 3-4 із них 6 місяців і більше.

Нами розроблені і виділені наступні критерії:

- часто (у порівнянні з поведінкою інших дітей) втрачають контроль над собою;
- часто сперечаються, лаються з дітьми та дорослими;
- навмисно дратують дорослих, відмовляються виконувати прохання дорослих;
- часто сваряться і вдаються до бійок;
- безпричинно скаржаться на інших дітей;
- часто повторювані безпричинні імпульсивні дії, або прояв цих дій не відповідає силі подразника;

- часто проявляють спалахи гніву, не характерні для свого віку;
- часто злобні і мстиві;
- жорстоке відношення до тварин і людей;
- ініціюють фізичні бійки;
- використовують у бійці предмети, що можуть поранити;
- крадіяства не з метою наживи, а з метою спричинити біль іншій людині (крадіяства шкільних, особистих речей);
- зумисне псування майна;
- зумисне псування продуктів діяльності інших дітей;
- утечі з дому;
- шкільні прогули;
- часті суперечки з погрозами з батьками, вчителями.

Відповідно до виділених критеріїв, із всієї кількості обстежуваних було відібрано 202 (16,6%) дітей, у яких за визначеними критеріями спостерігалось 3 – 4 ознаки, що утримувалися 6 місяців і більше. Серед них 121 дитина мала легку розумову відсталість (59,9%), із яких дітей дошкільного віку – 22 (18,2%), молодшого шкільного віку – 40 (33%) і підліткового – 59 (48,8%). Помірну розумову відсталість мала 81 дитина (40,1%). Серед них дошкільного віку 13 (16,1%) дітей, молодшого шкільного віку 24 (29,6%) і підліткового 44 (54,3%).

На етапі початку проведення дослідження було підібрано і апробовано комплекс методик, які відповідають завданням дослідження.

У відповідності із сформульованими в попередньому параграфі роботи уявленню щодо особливостей агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю та результатів застосування критеріїв нами була розроблена програма експериментального дослідження.

На першому етапі (2006-2008 рр.) проведено теоретичний аналіз проблеми, здійснено уточнення діагностичних можливостей методик дослідження та на основі теоретичного аналізу виокремлено чинники, які

можуть обумовлювати прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.

Зауважимо, що застосування різних психодіагностичних методик для дослідження агресивної поведінки у дітей може давати неоднозначні результати. Отже, для діагностики агресії необхідно використовувати систему методик, що логічно доповнюють одна одну, відповідають меті і завданням дослідження, а також були б адекватними для дослідження осіб з розумовою відсталістю. Тому перше завдання нашого констатувального дослідження полягало у підборі надійних і достовірних методів, які б відповідали завданням дисертаційної роботи.

На другому етапі (2009-2010) обґрунтовано теоретико-методологічні основи дослідження та його методологічне забезпечення; проведено емпіричне дослідження особливостей прояву агресії у дітей з розумовою відсталістю.

На третьому етапі (2011-2012) здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів та апробовано комплексну програму психокорекційної роботи з дітьми з легким та помірним ступенем розумової відсталості.

В літературі, що присвячена психологічному вивченню агресії, наводяться дані про можливість застосування різних психодіагностичних методів та методик, що спрямовані на дослідження агресії у дітей. Однак використання описаного діагностичного інструментарію не завжди можливе при дослідженні агресії у дітей з розумовою відсталістю. Це пов'язано з особливостями їх психічного розвитку, порушеннями пізнавальних процесів і особистості в цілому, внаслідок органічного ураження головного мозку.

Найбільш прийнятними методами діагностики агресії у дітей з різним ступенем розумової відсталості вважається метод спостереження та проєктивні методики. Зокрема, метод спостереження дозволяє виявляти та фіксувати агресивні прояви дитини в природних умовах, не втручаючись в діяльність дитини. Важливе місце в дослідженні проявів агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю займають також невербальні

проективні методики, оскільки вони дають можливість дослідити приховані агресивні тенденції. Застосування опитувальників для діагностики агресії у розумово відсталих дітей не дозволяє отримати достовірну інформацію, оскільки обмежено їх можливостями сприймання і розуміння змісту вербального матеріалу, внаслідок порушення таких операцій мислення як узагальнення та абстрагування.

Отже, для досягнення поставленої мети використовувалися психодіагностичні методи, адекватні предмету і завданням дослідження, зокрема «Тест руки» (Hand Test) Е. Вагнера [404]; методика вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга, проективна методика «Кактус», проективна методика «Дім-Дерево-Людина», малюнок неіснуючої тварини, карта спостережень Д.Скотта, анкети для батьків та вчителів «Ознаки агресивності», «Ознаки імпульсивності», «Ознаки тривожності», проективні методики «Малюнок сім'ї», «Три дерева», методика аналізу сімейного виховання (АСВ), розроблена Е.Г.Ейдемільером та В.В. Юстицьким. З метою дослідження соціометричного статусу дитини в колективі ми застосовували методику соціометричних вимірів Дж. Морено (Додаток А).

Тест руки Е.Вагнера (Тест руки (Hand Test) призначений для дослідження агресивності. Методику можна використовувати для діагностики як дорослих, так і дітей. Тест опубліковано Б.Брайкліном, З.Піотровським і Е.Вагнером в 1962 році (Додаток А.1.).

У теоретичному обґрунтуванні автори спиралися на положення про те, що розвиток функції руки пов'язаний із розвитком головного мозку. Велике значення руки в сприйнятті простору, орієнтації у ньому, що необхідні для будь-якої дії. Рука безпосередньо втягнута в зовнішню активність. Отже, пропонуючи досліджуваним в якості візуальних стимулів зображення руки, яка виконує різні дії, можна зробити висновки про тенденції активності респондентів.

Методичний прийом, що лежить в основі тесту руки, полягає у тому, що досліджуваного просять проінтерпретувати зміст дії, що представлена у

вигляді «стоп-кадру» зображення кисті руки. Дане зображення соціально нейтральне і не несе будь-яке смислове навантаження. Передбачається, що включення елемента у контекст більш ширшого виду активності й сам вибір цього виду активності відбувається за рахунок механізму проєкції й у значній мірі визначає стан досліджуваного і зокрема, його активні мотиви.

Інструкція до тесту: Уважно розгляньте запропоновані Вам зображення скажіть, що, на Вашу думку, робить ця рука?» Якщо досліджуваному важко відповісти, йому пропонується запитання: «Як ви думаєте, що робить людина, якому належить ця рука? На що здатна людина з такою рукою? Назвіть все варіанти, які можете собі уявити».

- Стимульний матеріал – стандартні 9 зображень кисті руками і одна картка без зображення (подібно порожній картці в Тематичному Тесті Апперцепції), при показі якої просять уявити кисть руки і описати її уявні дії.
- Зображення пред'являються у певній послідовності й положенні.
- При нечіткій відповіді просять пояснення, запитують: «Добре, що ще?», але не нав'язують ніяких специфічних відповідей. Якщо експериментатор відчуває, що його дії зустрічають опір, рекомендується перейти до іншої картки.
- Тримати малюнок-карточку можна у будь-якому положенні.
- Кількість варіантів відповідей за карткою не обмежується і не стимулюється так, щоб викликати опір досліджуваного. Бажано отримати чотири варіанта відповідей. Якщо відповідей менше, необхідно уточнити, чи немає бажання ще щось сказати з приводу зображення руки. В протоколі, наприклад, при єдиному варіанті відповіді проставляється його позначення зі знаком *4, тобто, це єдина безальтернативна відповідь оцінюється в чотири бала замість одного.

- Важливо у всіх можливих випадках (якщо досліджуваний не висловлює протесту) максимально знижувати невизначеність відповіді, наповнювати змістом вислови, на кшталт «хтось, щось, комусь» тощо.
 - Усі відповіді фіксуються в протоколі. Крім запису відповідей реєструється положення, у якому досліджуваний тримає картку, а також час із моменту пред'явлення стимулу до початку відповіді.
- Обробка та інтерпретація результатів тесту.

Результат кожної відповіді досліджуваного необхідно віднести до однієї із 14 категорій.

1. Агресія (Agr)
2. Директивність (вказівки) (Dir)
3. Страх (тривожність) (F)
4. Емоційність (афектація) (Aff)
5. Комунікація (Com)
6. Залежність (Dep)
7. Експібіціонізм (демонстративність) (Ex)
8. Покаліченість (ущербність) (Crip)
9. Активна байдужість (Act)
10. Пасивна байдужість (Pas)
11. Опис (Des)
12. Відмова від відповіді (Fail)
13. Напруга (Ten)
14. Галюцінації (Bas)

Максимальна кількість балів, що може набрати досліджуваний, враховуючи, що він дає чотири відповіді на кожну картку – 40. Проте респондент може давати більше відповідей за одними категоріями і менше за іншими. При категоризації можлива певна неоднозначність, проте передбачається, що вона не дуже серйозно впливає на остаточну інтерпретацію.

З метою дослідження типу реакцій у ситуаціях фрустрації ми застосовували тест С.Розенцвейга (Додаток А.2). Методика вивчення фрустраційних реакцій вперше була описана в 1944 році С. Розенцвейгом під назвою «Методика малюнкової фрустрації». Стимулююча ситуація методу полягає в схематичному контурному малюнку, на якому зображені двоє чи більше людей, зайняті ще незакінченою розмовою. Зображені персонажі можуть різнитися за статтю, віком й іншими характеристиками. Спільним для всіх малюнків є перебування персонажа у фрустраційній ситуації. В нашому дослідженні ми використовували модифікацію методики С.Розенцвейга, розроблену в Науково-дослідному інституті ім.В.М.Бехтерева.

Методика складається з 24 малюнків, на яких зображені особи, які знаходяться у фрустраційній ситуації. Ситуації, представлені у тесті, можна розділити на дві основні групи.

1. Ситуації «перешкоди».
2. Ситуації «обвинувачення».

Між цими типами є зв'язок, оскільки ситуація «обвинувачення» передбачає, що їй передувала ситуація «перешкоди», де фрустратор був, в свою чергу, фрустрований. Іноді досліджуваний може інтерпретувати ситуацію «обвинувачення» як ситуацію «перешкоди», або ж навпаки. Процедура експерименту організується відповідно до доданої до набору малюнків інструкції.

Оцінка тесту. Кожна відповідь оцінюється відповідно до двох критеріїв: напряму реакції та певного типу реакції: екстрапунитивні реакції; інтропунитивні реакції; імпунитивні реакції.

Реакції розрізняються також за типом: тип реакції «з фіксацією на перешкоді»; тип реакції «з фіксацією на самозахисті»; тип реакції «з фіксацією на задоволенні потреби».

Таблиця 2.3.

**Опис смислового змісту факторів, що використовуються при оцінці
відповідей**

	OD	ED	NP
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задоволенні потреб»
E	E' - У відповіді підкреслюється наявність перешкод. Найчастіше зустрічається в ситуаціях з перешкодами.	E — Ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення. У відповіді присутні звинувачення, сарказм. E Досліджуваний активно заперечує свою провину за вчинок, який він здійснив.	e — Вимагається, очікується чи передбачається, що хтось повинен вирішити ситуацію.
I	I' — Фруструюча ситуація інтерпретується як позитивно-вигідно корисна, що приносить задоволення (чи вимагає покарання) В замаскованій формі: «Мені дуже шкода, що я послужив причиною цього».	I — Засудження, осуд, спрямовано на самого себе, домінує почуття провини, власної неповноцінності. I Суб'єкт визнаючи свою провину, заперечує відповідальність, звертаючи увагу на пом'якшуючі обставини. .	i — Суб'єкт сам береться вирішити фруструючу ситуацію, відкрито визнаючи свою провину.
M	M' — Складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються.	M — Відповідальність особи, що потрапила у фруструючу ситуацію, зведено до мінімуму, засудження уникається.	m — Виражається надія, що час, нормальний хід подій вирішить проблему, просто треба почекати, або ж взаєморозуміння вирішить фруструючу ситуацію.

Використання проєктивних методів в нашому дисертаційному дослідженні обумовлено тим, що вони дають людині можливість самій спроектувати реальність і по-своєму її інтерпретувати. Тому, природно, що отриманий результат значною мірою несе на собі відбиток особистості, її настрою, почуттів, стану, особливостей уявлень, відношень. Будь-яка проєктивна методика базується на теорії психомоторних зв'язків. Для реєстрації актуального стану психіки використовуються результати дослідження моторики, особливо, дані моторики домінантної руки, які фіксуються у вигляді графічного сліду руху, тобто малюнка.

Згідно теорії Сеченова, кожне уявлення, що виникло в психіці, і будь-яка тенденція, пов'язані з цим уявленням, закінчується рухом. Якщо реальний рух по якійсь причині не здійснюється, то в існуючих групах м'язів підсумовується певна напруга, енергетично достатня для здійснення руху.

Тенденція руху завжди якось направлена в простір. При виконанні малюнка листок паперу являє собою модель простору, яка, окрім стану м'язів, фіксує відношення піддослідного до простору, тобто ту чи іншу тенденцію, що виникла. Простір, в свою чергу, пов'язаний з емоційним забарвленням переживань і тим чи іншим часом, періодом – теперішнім, майбутнім, минулим. Пов'язаний він також з діями та ідеально розумовим планом функціонування психіки.

При інтерпретації матеріалів тестового дослідження, поряд з врахуванням загальних закономірностей психомоторних зв'язків і відношень до простору, використовуються теоретичні положення вчення про оперування символами та символічними геометричними елементами та фігурами.

Залежно від глибини поставленої задачі, виділяється кілька рівнів інтерпретації одного і того ж проєктивного малюнка. На самому поверхневому рівні відповідно до таблиці інтерпретатора виокремлюється список особливостей особистості, при цьому не складається цілісний портрет. Більш глибокий рівень передбачає встановлення зв'язків між

певними рисами малюнка, первинну ієрархізацію виокремлених рис. При такому підході значимими ознаками є лише симптомокомплекси – риси, що підтверджуються різними елементами малюнка. Таким чином, незначні елементи напряду не інтерпретуються. Цей рівень дозволяє дати характеристику окремих рис особистості. Наступний рівень аналізу малюнка дозволяє створити динамічну картину особистості з точки зору її проблематики. На цьому рівні виокремлюються основні проблеми, які формують характер особистості, стиль поведінки і прояви в різних ситуаціях.

Оскільки в нашому дослідженні ми не ставили за мету створення психологічного портрету досліджуваних, ми зупинилися на другому рівні інтерпретації проєктивних малюнків, що дозволяє дати характеристику окремих рис особистості, зокрема, агресивності.

Проєктивна методика «Кактус» побудована на теорії психомоторного зв'язку (Додаток А.3.). Для реєстрації стану психіки використовується дослідження стану моторики (зокрема, моторики домінантної руки), зафіксований у вигляді графічного сліду руху (малюнка). За своїм характером тест належить до проєктивних методик. Статистичній перевірці чи стандартизації не піддається, тому аналізується подібно вільному малюнку; результат аналізу може бути представлений в описовій формі.

Проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини» (Додаток А.4.).

Ступінь агресивності виражена кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, не залежно від їх зв'язків з тією чи іншою деталлю зображення.

Таблиця 2.4.

Оцінки симптомоконплексів для малюнка «Неіснуюча тварина»

Симпто- мокомп- лекс	№ п.п.	СИМПТОМ	Оцінка в балах
Тривож- ність	1	Сильний натиск	0,1
	2	Переривчаста, “нащупуюча” лінія	0,1
	3	Багаторазове виправлення, витирання	0,1,2
	4	Обмеженість простору	0,1
	5	Промальовка радужки ока	0,1,2
	6	Маленький малюнок	0,1,2
	7	Більше одної голови	0,1
	8	Наявність захисних пристроїв (шипи, голки, панцир, роги)	0,1,2
	9	Захисна назва	0,1
	10	Оригінальне годування	0,1
	11	При нападі користується оригінальними засобами захисту або тікає	0,1
	12	Самітна тварина	0,1
	13	Надмірна інформація в малюнку (2 тварини, фон)	0,1,2
	14	Нічна тварина	0,1
	15	Інші показники	0,1,2
Висна- ження	1	Слабкий натиск, ослаблений натиск до кінця ліній	0,1 0,1
	2	Слабке сполучення деталей між собою	0,1
	3	Незакінченість малюнку	0,1
	4	Бідність деталей	0,1
	5	Голова тварини опущена	0,1
	6	Хвіст тварини тонкий і опущений	0,1
	7	Банальність зображення	0,1,2
	8	Маленький малюнок	0,1
	9	Розміщення малюнка в самий низ листка	0,1
	10	Тварина підлегла	0,1
	11	При нападі – ховається	0,1
	12	Відкритий, беззубий рот	0,1
	13	Відсутність призначення	0,1
	14	Банальність назви	0,1
	15	Інші ознаки	

Продовження Таблиці 2.4.

Симпто-мокомплекс	№ п.п.	СИМПТОМ	Оцінка в балах
Агресія	1	Сильна, впевнена лінія малюнку	0,1
	2	Неакуратність малюнка	0,1,2
	3	Велика кількість гострих кутів	0,1,2
	4	Верхнє розміщення малюнку	0,1
	5	Велике зображення	0,1,2
	6	Голова повернута вправо або анфас	0,1,2
	7	Хвіст піднятий ввверх	0,1
	8	Погрожуючий вигляд	0,1
	9	Погрожуюча поза	0,1
	10	Наявність знарядь нападу (зуби, нігті, роги)	0,1,2
	11	Хижак	0,1
	12	Вожак чи самотній	0,1
	13	При нападi "б'ється на смерть" чи "всіх вбиває, б'ється традиційними засобами (зуби, нігті, роги)	0,1 0,1
	14	Нічна тварина	0,1
	15	Інші ознаки	

Одна з найвідоміших проєктивних методик, що широко застосовуються на практиці є тест «Будинок-дерево-людина», запропонований Дж. Буком ще в 1948 р. Спочатку передбачалося малювати всі ці елементи окремо, проте пізніше тест був модифікований іншим дослідником - Р. Берні, який запропонував поєднати всі три об'єкти в одному малюнку

В основі методики Скотта (Додаток А), що спрямована на дослідження характеру дезадаптації дитини до школи, лежить фіксація форм дезадаптивної поведінки за результатами довготривалого спостереження за дитиною. Адаптація даного методу для використання в Радянському Союзі була проведена психологами Ленінградського НДІ психоневрології ім.В.М.Бехтерева (Додаток А.7.).

На думку Скотта, спостерігачу необхідно надати готові зразки, щоб уникнути довільності в спостереженні і способі реєстрації його результатів і

отримати такі матеріали спостереження, які були б достатньо однозначні, зрозумілі і не містили ніяких готових висновків. Тому при складанні карти спостережень були дотримані вимоги:

- виокремлення однозначних, відносно елементарних фрагментів поведінки дитини;
- групування цих фрагментів в певні синдроми, тобто їх класифікація;
- визначення взаємозв'язків між цими фрагментами.

Отже, карта спостережень включає 198 фрагментів фіксованих форм поведінки, про наявність чи відсутність яких у дитини повинен зробити висновок спостерігач, що заповнює карту. Ці фрагменти згруповані в 16 синдромів. Повний текст методики надається в додатках.

В нашому дослідженні ми використовували 13 синдромів, які, на наш погляд, дають можливість визначити, як особистісні, так і соціальні фактори, що впливають на агресивну поведінку дитини.

В реєстраційному бланку (Додаток А.7.) закреслюються ті цифри, які відповідають формам поведінки (фрагментам) найбільш характерним для даної дитини. Центральна вертикальна лінія відокремлює більш тяжкі порушення (справа) від менш тяжких (зліва). При заповненні карти спостереження наявність у досліджуваного кожного із вказаних симптомів відмічається знаком «+», а відсутність – знаком «-». Всі бали по кожному СК підсумовуються. Кожна із можливих «сірих» оцінок ділиться на максимально можливу суму і множиться на 100%.

При підрахунку симптом, що знаходиться зліва від вертикальної лінії оцінюється одним балом, зліва – двома. Підраховується сума балів по кожному синдрому.

Дана методика використовуватися для досліджуваних різних вікових груп.

Таким чином, використані в експериментальній частині методики дослідження дозволяють нам дослідити особливості прояву агресивної

поведінки у дітей з розумовою відсталістю, а також виявити чинники, які впливають на прояви та формування агресивної поведінки.

2.3. Емпіричне дослідження проявів агресивної поведінки у розумово відсталих дітей залежно від ступеню розумової відсталості

Вивчаючи особливості прояву агресії у дітей з легким і помірним ступенем розумової відсталості, емпіричні дані ми аналізували за такими напрямками: наявність агресивності, інтенсивність агресивності, прояви агресивності (в поведінці, емоційній сфері), спрямування агресивності (на себе, на інших людей, на предмети), форми прояву агресивності (вербальна, фізична тощо) та виявлення можливих чинників, що впливають на появу та формування агресивної поведінки у досліджуваних.

Однією з методик, що відповідає меті, завданням дисертаційного дослідження, а також специфіці проведення діагностичної роботи з розумово відсталими дітьми є Тест руки Вагнера. Для інтерпретації ми використовували перші 12 оціночних категорій. Відповіді, що відносяться до перших двох категорій, розглядаються в тесті як такі, що пов'язані з готовністю досліджуваного до зовнішнього прояву агресивності, небажанням пристосовуватися до оточення. Чотири наступні категорії відображають тенденція до дій, що спрямовані на пристосування до соціального середовища, при цьому ймовірність агресивної поведінки незначна. Після співвіднесення відповідей досліджуваних із відповідними категоріями, була проведена математична обробка отриманих даних, що складалася з трьох етапів:

1. Підраховувався відсоток відповідей по кожній категорії.
2. Вираховувався кількісний показник відкритої агресивної поведінки за наступною формулою: $An = \Sigma(\langle Agr \rangle + \langle Dir \rangle) - \Sigma(\langle Aff \rangle + \langle Com \rangle + \langle Dep \rangle)$

Відповіді, що відносяться до категорії «ексгібіціонізм» і «покаліченість», при оцінці ймовірності агресивних проявів не враховується,

так як їх роль у проявах агресивної поведінки непостійна. Ці відповіді можуть лише уточнювати мотиви агресивної поведінки.

3. Обчислювалися коефіцієнти:

очікуємої агресії

$$K_a = \frac{Act + Agr + Dir + Ex}{F + Pas + Dep + Dir}$$

особистісної дезадаптації

$$K_{dez} = \frac{Act + Com + 0,5Dir + 0,5Ex}{Pas + F + Dep}$$

комунікативності-агресивності

$$K_{Com-Agr} = \frac{20 + 1,5 * \sum (F + Aff + Com + Dep)}{20 + 1,5 * \sum (Agr + Dir)}$$

Аналізуючи результати, отримані за даною методикою, ми дійшли висновку, що у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості на 9% більше відповідей, що відносяться до категорії «агресія», ніж у дітей з легким ступенем розумової відсталості. У дітей з помірним ступенем розумової відсталості переважає також кількість відповідей за категоріями: «страх» на 2%, «покаліченість» - на 2%, «активна байдужість» - на 3%, «відмова від відповіді» - на 2%. Зауважимо, що збільшення відсотка відповідей за категорією «покаліченість» свідчить про наявність в досліджуваних іпохондричних переживань. Отже, ми можемо припустити, що діти з помірним ступенем розумової відсталості проявляють більший рівень агресивності, порівняно з досліджуваними з легким ступенем розумової відсталості. В свою чергу, останні дали більшу кількість відповідей, що відносяться до наступних категорій: «директивність» - на 3%, «емоційність» - на 2%, «комунікація» - на 2%, «залежність» - на 2 %, «демонстративність» - на 1%, «пасивна байдужість» - на 3%, «опис» - на

4,5%. Враховуючи те, що зниження числа відповідей за категоріями «емоційність» і «комунікація» говорить про необхідність звернути увагу на сферу соціальних контактів респондента та дозволяє припустити наявність труднощів у цій сфері, можна зробити попередній висновок про те, що діти з помірним ступенем розумової відсталості мають більше складностей у соціальній сфері, ніж діти з легким ступенем. Хоча зниження числа відповідей за даними категоріями спостерігалось в обох групах досліджуваних.

Узагальнені результати даного етапу обробки отриманих даних подані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Середній відсоток відповідей кожної категорії

Категорії	Легкий ступінь розумової відсталості	Помірний ступінь розумової відсталості
Агресія (Agr)	38%	47%
Директивність (Dir)	18%	15%
Страх (F)	8%	10%
Емоційність (Aff)	12%	10%
Комунікація (Com)	7%	5%
Залежність (Dep).	8%	6%
Демонстративність (Ex).	15%	14%
Покаліченість (Crip)	10%	12%
Активна байдужість (Act)	16%	19%
Пасивна байдужість (Pas)	19%	14%
Опис (Des)	5%	0,5%
Відмова від відповіді (Fail)	7%	9%

На підставі отриманих даних та за наведеною вище формулою ми вирахували кількісний показник відкритої агресивної поведінки. Для досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості від становив: $A_n=29$, в той час, як у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості даний показник виявився значно вищим: $A_n=41$.

Отже, діти з розумовою відсталістю проявляють готовність до зовнішнього прояву агресивності, небажання пристосовуватися до оточення. Діти з помірним ступенем розумової відсталості більшою мірою проявляють відкриту агресивну поведінку, ніж досліджувані з легким ступенем.

Коефіцієнт очікуємої агресії у дітей з легким ступенем розумової відсталості дорівнював: $K_a=1,6$, у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості – $K_a=2,1$. Коефіцієнт особистісної дезадаптації у досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості становив 1,1, в той час як у дітей з помірним ступенем – 1,3. Коефіцієнт комунікативності-агресивності за результатами дослідження: 0,69 у дітей з легким ступенем розумової відсталості та 0,58 у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості.

Математичний аналіз результатів, отриманих за методикою Тест руки Вагнера, дозволив зробити висновок, що діти з розумовою відсталістю проявляють готовність до зовнішнього прояву агресії, однак у дітей з помірним ступенем розумової відсталості коефіцієнт очікуємої агресії вищий при дещо вищому, ніж у досліджуваних з легким ступенем, коефіцієнтом особистісної дезадаптації. Отже, ми припускаємо, що прояви агресивної поведінки вищі у дітей з помірним ступенем розумової відсталості. Зауважимо також, що досліджувані з легким ступенем розумової відсталості більшою мірою, ніж діти з помірним ступенем, схильні до проявів вербальної агресії.

З метою вивчення інтенсивності агресивності досліджуваних та особливості її прояву у дітей з розумовою відсталістю, ми використовували ключі до методик «Дім-Дерево-Людина», «Малюнок неіснуючої тварини» та «Кактус».

Аналіз даних, отриманих при застосуванні методики «Дім-Дерево-Людина», дозволив зробити висновок про те, що у 86,7% досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості спостерігаються прояви агресивності, серед них 35,2% продемонстрували високий ступінь агресивності, 21,8% -

середній ступінь. У дітей з помірним ступенем розумової відсталості прояви агресивності були виявлені у 91,3% досліджуваних, зокрема, 37,2% показали високий ступінь агресивності, 24,3% - середній ступінь.

Серед основних проявів агресивності у дітей з легким ступенем розумової відсталості за даними методики є: ворожість (43,3%), конфліктність (49,5%), грубощі (36%), негативізм (41,8%). Вербальна агресія спостерігалася у 36,7% досліджуваних, прихована агресія – у 27,6%.

У дітей з помірним ступенем розумової відсталості за результатами дослідження ворожість була виявлена у 45,7% досліджуваних, конфліктність проявляється у 52,9%, грубощі – 35,4%, негативізм – 45,2% дітей. Вербальна агресія за результатами методики притаманна 38,9% досліджуваних, прихована агресія – 31,2%.

Не менш важливим, на наш погляд, є виявлення особистісних чинників, що можуть обумовлювати агресивну поведінку у дітей з розумовою відсталістю. За результатами проективної методики нами були виокремлені наявність таких чинників: відчуття тривоги; відчуття ізоляції і незахищеності, відторгнутості; залежність від матері; незахищеність і ригідність; уникнення нових переживань; надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування; погана особистісна орієнтація; імпульсивність; асоціальні прояви в поведінці; прояви девіантної поведінки; порушення між персональних відносин; тенденція до відчуження і опозиції.

Процентне співвідношення наявності даних чинників у дітей з легким і помірним ступенем розумової відсталості подані в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Особистісні чинники, що обумовлюють появу агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.

Особистісні чинники	Досліджувані з легким ступенем розумової відсталості	Досліджувані з помірним ступенем розумової відсталості
відчуття тривоги	26,7%	24,8%
відчуття ізоляції,	18,5%	15,2%

незахищеності, відторгнутості		
----------------------------------	--	--

Продовження Таблиці 2.6.

Особистісні чинники	Досліджувані з легким ступенем розумової відсталості	Досліджувані з помірним ступенем розумової відсталості
залежність від матері	19,5%	12,3%
незахищеність і ригідність	17,5%	16,4%
уникнення нових переживань	27,2%	28,4%
надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування	16,5%	19,4%
погана особистісна орієнтація	32,6%	34,1%
імпульсивність	21,8%	23,1%
асоціальні прояви в поведінці	27,5%	28,4%
прояви девіантної поведінки	32,1%	31,5%
порушення міжперсональних відносин	25,7%	28,6%
тенденція до відчуження і опозиції	21,4%	20,9%

Як видно з отриманих даних частка психологічних причин агресивності у досліджуваних з легким та помірним ступенем розумової відсталості є досить вагомою. Біля третини досліджуваних проявляють асоціальні прояви в поведінці, девіантну поведінку, порушення міжперсональних відносин, тобто складності в соціальній кооперації, що є однією з вагомих детермінант агресивної поведінки.

Оскільки ступінь агресивності розумово відсталих дітей в різних наукових дослідженнях мають неоднозначну оцінку від незначно виражених агресивних тенденцій до високого ступеню агресивності і ворожості, в нашому дослідженні ми використовували кілька методик, що доповнюють

одна одну, відповідають меті і завданням дослідження і є адекватними предмету дослідження.

Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Прояв показників агресивності за проективною методикою «Кактус»

Показники агресивності	Легкий ступінь розумової відсталості	Помірний ступінь розумової відсталості
Великий малюнок, займає 2/3 аркуша по висоті	38%	43%
Часті голки розташовані по всьому малюнку	53%	54,3%
Голки гострі, довгі	45,7%	48,3%
Лінії, що не попадають в одну точку	46%	49,5%
Середнє значення за показниками агресивності	45,6%	49,5%

Проаналізувавши результати, отримані при проведенні проективної методики «Кактус» і подані в таблиці, ми дійшли висновку, що прояв агресивності у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості досить високий, при цьому у дітей з помірним ступенем розумової відсталості цей показник на 3,9% більший. Для подальшого аналізу в окрему групу було виокремлено малюнки дітей з високими показниками агресивності. Аналіз малюнків даної групи досліджуваних дав додаткові результати щодо психологічних чинників, які можуть обумовлювати прояв агресії у дітей з розумовою відсталістю. Зокрема, «інтровертованість» була характерна для 76% малюнків досліджуваних, «тривога» спостерігалася у 54%, «егоцентризм» відзначався на 28% малюнків, «залежність, невпевненість» - 31%, «імпульсивність» - на 47% малюнках дітей. Отримані результати дають нам підставу зробити висновок про те, що виникнення

агресивних тенденцій, прояв агресивних реакцій, закріплення агресивної поведінки як стилю реагування на оточуюче середовище у дітей з розумовою відсталістю пов'язані не лише з органічною недостатністю центральної нервової системи, але й з певними особистісними проявами дітей, що часто є реакцією на несприятливе соціальне середовище.

Результати, отримані внаслідок застосування методики «Малюнок неіснуючої тварини», підтверджують наявність агресії у дітей з розумовою відсталістю. Зокрема показник «агресія» був виявлений у 43% досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості і у 45,7% дітей з помірним ступенем. В результаті інтерпретації даної методики в малюнках дітей з легким ступенем розумової відсталості були виявлені такі форми агресії як: вербальна агресія – 39,5% досліджуваних, захисна вербальна агресія – 24,3%, спонтанна агресія – 18,9%, агресивний самозахист – 29,4%. У досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості в малюнках наявні такі форми агресії: вербальна агресія – 41,4% досліджуваних, захисна вербальна агресія – 25,4%, спонтанна агресія – 22,9% агресивний самозахист – 27,3%.

Серед психологічних чинників в результаті аналізу були виокремлені наступні: тривожність, виснаження, наявність проблем і труднощів у спілкуванні, захист від оточуючих зі страхом і тривогою, захист від оточуючих з підозрою, готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях. Перераховані показники зустрічаються в малюнках дітей з легким ступенем розумової відсталості в такому відсотковому співвідношенні: тривожність (49,2%), виснаження (17,5%), наявність проблем і труднощів у спілкуванні (28,5%), захист від оточуючих зі страхом і тривогою (34,1%), захист від оточуючих з підозрою (27,9%), готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях (37,4%). Аналіз малюнків дітей з помірним ступенем розумової відсталості дав змогу проаналізувати наявність перерахованих чинників у даної групи

досліджуваних: тривожність (51,2%), виснаження (19,9%), наявність проблем і труднощів у спілкуванні (31,4%), захист від оточуючих зі страхом і тривогою (25,2%), захист від оточуючих з підозрою (26,1%), готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях (31,4%).

Крім проєктивних методик при проведенні дослідження з розумово відсталими дітьми ефективним є також метод спостереження, що дозволяє фіксувати прояви поведінки дитини в природних умовах, без будь-якого втручання в її діяльність. В нашому дослідженні ми використовували Карту спостережень Д.Скотта, яку заповнювали вчителі та вихователі, що працюють з досліджуваними.

Аналіз структур заповнених карт спостережень показав, що типовою в нашому дослідженні є структура, при якій виокремлюється група домінуючих синдромів.

Виокремлені наступні частоти розподілу домінуючих синдромів у дітей з легким ступенем розумової відсталості: «асоціальність» – 43,5%, «емоційне напруження» - 42,2%, «ворожість по відношенню до дорослих» - 40,4%, «ворожість по відношенню до інших дітей» - 40%, «невгамовність» - 39,3%, «ухід в себе» - 38,5%, «депресія» - 36,1%, «недовіра до людей, речей, ситуацій» - 35,3%. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Розподіл синдромів за методикою Карта спостережень Д.Скотта у дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Шкала	Порушення	Неприспосованість
НД –недовіра до людей, речей, ситуацій	15,7%	19,6%
Д - депресія	21,4%	14,7%
У – ухід в себе	19,8%	18,7%
ТВ – тривожність по відношенню до дорослих	12,6%	11,6%
ВВ – ворожість по відношенню до дорослих	21,8%	18,6%

Продовження Таблиці 2.8.

Шкала	Порушення	Неприспосованість
ТД – тривожність по відношенню до дітей	8,4%	10,5%
А - асоціальність	28,6%	14,9%
ВД – ворожість по відношенню до інших дітей	28,4%	11,6%
Н - невгамовність	17,8%	21,5%
ЕН – емоційне напруження	18,6%	23,6%
НС – невротичні симптоми	12,8%	9,4%
С- несприятливі умови середовища	5,6%	8,7%

Як видно з результатів дослідження, представлених в таблиці, отримані на даній вибірці дітей, дозволяють зробити наступні висновки: діти з легким ступенем розумової відсталості схильні до прояву невпевненості у схваленні дорослих, яка виражається в різних формах негативізму. Вони виявляють ворожість у ставленні до дорослих, що проявляється у формі неприйняття, ворожого ставлення, відкритої ворожості, що проявляється в асоціальній іноді некерованій поведінці. Крім того, в досліджуваних спостерігається захисне настановлення по відношенню до будь-яких контактів з людьми, неприйняття почуття любові, яке проявляється до дитини. Прояв симптомів агресивної поведінки проявляється також у ворожому ставленні до інших дітей – від ревнивого суперництва до відкритої ворожості. Час від часу у досліджуваних даної групи спостерігаються перепади активності, зміна настрою, схильність до роздратування та фізіологічне виснаження. Можливо, такий фізіологічний та емоційний стан пов'язаний з проявом недовіри до людей, речей, ситуацій, яка призводить до того, що будь-який успіх вимагає від дитини величезних зусиль. Проявляється також нетерплячість, нездатність до роботи, що вимагає зосередженості, концентрації уваги і роздумів. За результатами спостереження дорослих у дітей з легким

ступенем розумової відсталості проявляється емоційне напруження, що свідчить про емоційну незрілість та наявність серйозних страхів.

У дітей з помірним ступенем розумової відсталості виокремленні наступні частоти розподілу домінуючих синдромів: «невгамовність» - 53,3%, «ворожість по відношенню до дорослих» - 42,2%, «ворожість по відношенню до інших дітей» - 42%, «асоціальність» - 39,4%, «ухід в себе» - 39,3%, «емоційне напруження» - 39,3%, «недовіра до людей, речей, ситуацій» - 38,2%, «депресія» - 31,1%. Результати дослідження подані в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Розподіл синдромів за методикою Карта спостережень Д.Скотта у дітей з помірним ступенем розумової відсталості

Шкала	Порушення	Неприспосованість
НД –недовіра до людей, речей, ситуацій	16,7%	21,5%
Д - депресія	18,4%	12,7%
У – уход в себе	21,7%	17,6%
ТВ – тривожність по відношенню до дорослих	11,6%	10,6%
ВВ – ворожість по відношенню до дорослих	22,6%	19,6%
ТД – тривожність по відношенню до дітей	9,4%	12,7%
А - асоціальність	22,6%	16,8%
ВД – ворожість по відношенню до інших дітей	29,4%	12,6%
Н - невгамовність	18,8%	34,5%
ЕН – емоційне напруження	16,7%	22,6%
НС – невротичні симптоми	11,8%	10,5%
С- несприятливі умови середовища	6,8%	10,8%

Аналізуючи отримані результати, подані в таблиці, ми дійшли наступних висновків: на відміну від досліджуваних попередньої групи, у дітей з помірним ступенем розумової відсталості найбільш вираженим виявився синдром, що виражається в нетерплячості, нездатності до роботи, що вимагає зосередженості, концентрації уваги і роздумів, униканні довготривалих зусиль. Як і у дітей з легким ступенем розумової відсталості, у досліджуваних даної групи проявляється ворожість по відношенню до дорослих, що виражається у різних формах неприйняття дорослих: від ворожого ставлення до відкритої ворожості та асоціальної поведінки, а також вороже ставлення до інших дітей. Для досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості властива також емоційна незрілість та наявність серйозних страхів, час від часу спостерігаються перепади активності, зміна настрою, схильність до роздратування та фізіологічне виснаження. Невпевненість у схваленні дорослих виражається в різних формах негативізму: байдужість і відсутність зацікавленості в хороших стосунках з ними, відсутність моральності у вчинках тощо.

Досліджувані даної групи характеризуються також уникненням контактів з людьми, що виражається в захисному настановленні по відношенню до будь-яких контактів з людьми. Недовіра до людей, речей, ситуацій призводить до того, що будь-який успіх вимагає від дитини з помірним ступенем розумової відсталості величезних зусиль.

Описані синдроми, які характерні для дітей як з легким, так і з помірним ступенем розумової відсталості, свідчать про серйозні порушення механізмів особистісної адаптації, які компенсуються проявами агресивної поведінки. Зауважимо також, що у досліджуваних обох груп були виокремлені одні й ті ж домінуючі синдроми при різній частоті розподілу, що можна прослідкувати на діаграмі 2.1.

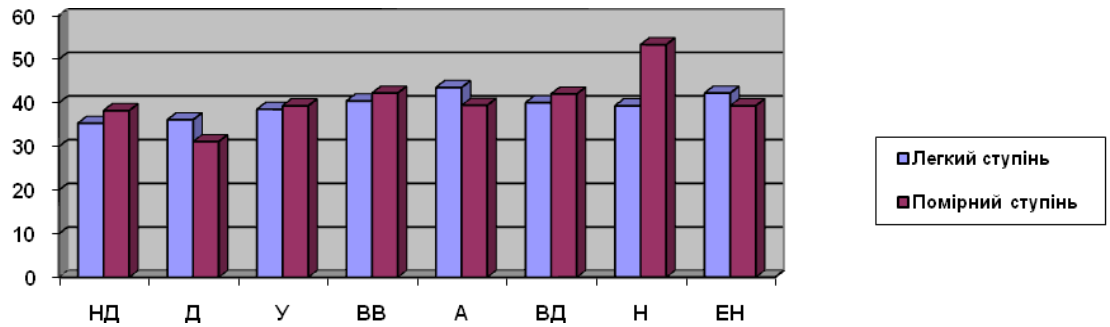


Рисунок 2.1. Розподіл домінуючих синдромів у дітей з легким і помірним ступенем розумової відсталості (за методикою Карті спостережень Скотта)

Як видно з діаграми у дітей з легким і помірним ступенем розумової відсталості домінують практично одні і тіж синдроми. Єдине, у дітей з помірним ступенем розумової відсталості більш виражена невгамовність, а у дітей з легким ступенем асоціальність, що обов'язково повинно враховуватися при проведенні корекційної роботи з метою зниження проявів агресивної поведінки.

Подальше дослідження було спрямовано на оцінку батьками рівня агресивності дітей. Ми запропонували батькам заповнити анкету „Ознаки агресивності”, в якій необхідно було оцінити наявність або відсутність певного прояву поведінки у дитини. Прагнучи отримати найбільш достовірну інформацію від батьків, анкетування передбачало анонімність.

Аналіз заповнених анкет показав, що високий рівень агресивності в ситуаціях, коли діти перебувають поза межами навчальних закладів, проявляють 39,4% дітей з легким і помірним ступенем розумової відсталості, 33,8% досліджуваних проявляють середній рівень агресивності і лише 26,8% дітей мають низький рівень агресивності.

Якісний аналіз результатів анкетування дозволив виявити форми агресивної поведінки, які діти з розумовою відсталістю проявляють в сім'ї або в ситуаціях, коли вони не знаходяться в навчальних закладах.

Гетероагресію проявляють 28,7% досліджуваних, реактивна агресія спостерігається у 17,5%, спонтанна – у 34,7%, прояви вербальної агресії були зафіксовані у 23% батьківських анкет, фізичну агресію за оцінкою батьків проявляють 31% дітей, пряма агресія власниках, ситуативна 26,7%, непряма – 16,8% дітей. Питань, що стосуються аутоагресії в даному опитувальнику не було, тому дана категорія не оцінена.

Отже, всі проведені в нашому досліджуванні методики призводять до висновку про наявність різних видів агресії у дітей з розумовою відсталістю, яка проявляється у різних формах. Однак, було б не логічно зупинитися виключно на опитувальниках, анкетуванні та малюнкових тестах. Наступний етап нашого дослідження був спрямований на вивчення фрустраційних реакцій дитини при перебуванні у ситуації фрустрації за допомогою методики вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга. Даний тест певною мірою дає можливість дослідити прояви агресивності (в поведінці, емоційній сфері) а також спрямування агресивності (на себе, на інших людей, на предмети).

Аналізуючи результати, отримані при проведенні даної методики, ми дійшли висновку, що у дітей з легким ступенем розумової відсталості переважають екстрапунитивні реакції (52,4% досліджуваних). Імпунитивні реакції проявляються у 33,9% дітей даної групи і лише у 13,7% досліджуваних були виявлені інтропунитивні реакції.

Для дітей з помірним ступенем розумової відсталості найбільш характерними виявилися також екстрапунитивні реакції (53,7% опитуваних), Імпунитивні реакції були виявлені у 35,8% дітей, в той час як інтропунитивні реакції спостерігаються у 10,5% досліджуваних даної групи.

Отже, реакція дітей з розумовою відсталістю найчастіше спрямована на живе чи неживе оточення у формі підкреслення ступеню фруструючої ситуації. Біля третини досліджуваних сприймають фруструючу ситуацію як малозначну, яка може виправитися сама собою. Ми пов'язуємо дане спрямування реакції із психологічними особливостями дітей з розумовою

відсталістю і, насамперед, з порушення таких операцій мислення як узагальнення та абстрагування. І лише невелика частка дітей виявляють інтропунитивні реакції, що свідчить про неможливість досліджуваних прийняти на себе відповідальність за виправлення даної ситуації.

За типом реакції у дітей з легким ступенем розумової відсталості були виокремлені наступні: з фіксацією на перешкоді – 24,4% досліджуваних, з фіксацією на самозахисті – 65,7%, з фіксацією на задоволенні потреб – 9,9%. У досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості реакції з фіксацією на перешкоді спостерігалися у 22,7% дітей, з фіксацією на самозахисті – у 66,1%, з фіксацією на задоволенні потреб – у 11,2% опитуваних. Отже, основну роль у відповідях досліджуваних з розумовою відсталістю грає захист себе, свого «Я».

Поглиблений аналіз результатів дослідження дав змогу визначити відсоткове співвідношення реакцій, які найчастіше зустрічаються у дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення проявляють 18,5% досліджуваних; відповіді, де підкреслюється наявність перешкод спостерігалася у 8,6%; активне заперечення своєї провини за вчинок, який дитина здійснила було виявлено у 15,4% опитуваних; очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуацію – 9,9%, складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються – у 15,8% опитуваних, відповідальність зводиться до мінімуму, засудження уникається – 18,1%, засудження спрямовано на себе, домінує почуття власної неповноцінності – 13,7%.

Для дітей з помірним ступенем розумової відсталості характерними є наступні типи реакцій: ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення проявляють 19,6% досліджуваних; відповіді, де підкреслюється наявність перешкод – 6,1%; активне заперечення своєї провини за вчинок, який дитина здійснила – 16,8%; очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуацію – 11,2%, складності фруструючої ситуації

не помічаються чи повністю заперечуються – 16,6% опитуваних, відповідальність зводиться до мінімуму, засудження уникається – 19,2%, засудження спрямовано на себе, домінує почуття власної неповноцінності – 10,5%.

Таким чином, підсумовуючи отримані результати, можна зробити висновок, що найчастіше у дітей з розумовою відсталістю зустрічаються наступні типи реакцій на ситуацію фрустрації: ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення; уникнення засудження і відповідальності; заперечення складності фруструючої ситуації; спрямування засудження на самого себе, домінування почуття власної неповноцінності; очікування, що третя особа вирішить ситуацію.

2.4. Дослідження психологічних чинників, що впливають на прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю

З метою встановлення залежності між виокремленими показниками та дослідження особливостей прояву агресії у дітей з розумовою відсталістю нами була проведена процедура кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона (Додаток Б). Оскільки на попередньому етапі при дослідженні агресивності досить суттєвих і вагомих розбіжностей між дітьми з легким та помірним ступенем розумової відсталості ми не виявили, на даному етапі ми об'єднали їх в одну групу. Виявлені розбіжності, на наш погляд, не можуть суттєво впливати на результати кореляційного аналізу, однак вони будуть враховані при дослідженні вікових особливостей прояву агресивності у дітей з розумовою відсталістю.

В результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між коефіцієнтом очікуємої агресії та агресивністю високого ступеню (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), агресивністю середнього ступеню (коефіцієнт кореляції 0,62, рівень значущості 0,05), асоціальністю

(коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), страхом (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), прямою агресією (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,4), реактивною агресією (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), агресивним самозахистом (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), недовірою до людей, речей, ситуацій (коефіцієнт кореляції 0,55, рівень значущості 0,04), ворожістю по відношенню до дорослих (коефіцієнт кореляції 0,67, рівень значущості 0,06), тривожністю (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), зведенням відповідальності до мінімуму, уникненням засудження (коефіцієнт кореляції 0,58, рівень значущості 0,05) та обернену залежність з депресією (коефіцієнт кореляції -0,51, рівень значущості 0,08), грубощами (коефіцієнт кореляції -0,65, рівень значущості 0,05), пасивною байдужістю (коефіцієнт кореляції -0,44, рівень значущості 0,04) та агресивністю низького ступеню (коефіцієнт кореляції -0,78, рівень значущості 0,07).

Отримані результати дають підставу для наступних висновків: діти з розумовою відсталістю, що мають високий коефіцієнт очікуємої агресії, проявляють агресію у формі прямої агресії. Вона, як правило, проявляється як реактивна агресія, що виявляється як відповідь на реакцію якогось зовнішнього подразника (сварка, конфлікт тощо). Зокрема, це може бути агресивний самозахист, який пов'язаний з недовірою до людей, речей, ситуацій, переживанням страху, що провокується самовідчуттям дитини як жертви агресивних проявів іншої особи.

Отже, досліджувані з розумовою відсталістю, що мають високий коефіцієнт очікуємої агресії, в будь-який момент, у відповідь на будь-який подразник проявляють агресію, вони схильні до асоціальних форм поведінки, які, можливо, є наслідком недовіри та ворожості по відношенню до дорослих, зведенням власної відповідальності за ситуації до мінімуму, уникненням засудження. Разом з тим, вони не схильні до переживання депресивних станів, їм не властива пасивна байдужість і, як правило, вони мають достатньо високий рівень агресивності. Підсумовуючи сказане вище, ми

дійшли висновку, що для дітей з розумовою відсталістю властива реактивна агресія як наслідок недовіри і ворожості по відношенню до мікросоціуму.

Пряму залежність в процесі кореляційного аналізу було встановлено між коефіцієнтом особистісної дезадаптації та демонстративністю (коефіцієнт кореляції 0,55, рівень значущості 0,04), ворожістю (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,04), конфліктністю (коефіцієнт кореляції 0,42, рівень значущості 0,04), спонтанною агресією (коефіцієнт кореляції 0,55, рівень значущості 0,05), фізичною агресією (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), страхом (коефіцієнт кореляції 0,61, рівень значущості 0,05), асоціальністю (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,05), активним заперечення провини за вчинок (коефіцієнт кореляції 0,58, рівень значущості 0,05) та обернену залежність із невпевненістю, залежністю (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04), очікуванням чи вимогою, що третя особа повинна вирішити ситуацію фрустрації (коефіцієнт кореляції -0,55, рівень значущості 0,05), комунікацією (коефіцієнт кореляції -0,58, рівень значущості 0,06) та емоційністю (коефіцієнт кореляції -0,68, рівень значущості 0,06).

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що діти з розумовою відсталістю, які переживають особистісну дезадаптацію, проявляють спонтанну фізичну агресію. Тобто, агресію дані досліджувані можуть проявляти без видимої причини, лише під впливом певних несвідомих імпульсів (нагромадження негативних емоцій, агресія під час психічних захворювань), застосовуючи при цьому силу для нанесення морального й фізичного збитку супротивникові. Агресія у дітей даної групи обумовлюється також ворожістю, конфліктністю, схильністю до асоціальних форм поведінки і активним запереченням провини за будь-який вчинок. Як компенсаторна реакція на особистісну дезадаптацію може проявлятися підвищена демонстративність. Досліджувані, що проявляють особистісну дезадаптацію, не мають позитивних емоційних настановлень до інших людей; не виражають прихильності, позитивного ставлення, доброзичливості

по відношенню до оточуючих, не прагне до встановлення контактів з оточуючими. У дітей не спостерігається залежність від оточуючих, вони не очікують, що хтось вирішить ситуацію фрустрації.

Отримані дані дають підставу для висновку про те, що діти з легким і помірним ступенем розумової відсталості проявляють спонтанну фізичну агресію як наслідок особистісної і соціальної дезадаптації.

В результаті кореляційного аналізу було також встановлено пряму залежність між коефіцієнтом комінкативності-агресивності та агресивністю середнього ступеню (коефіцієнт кореляції 0,43, рівень значущості 0,03), залежністю (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,04), ворожістю (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,05), негативізмом (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,05), вербальною агресією (коефіцієнт кореляції 0,41, рівень значущості 0,04), прямою агресією (коефіцієнт кореляції 0,58, рівень значущості 0,05). Обернену залежність було встановлено із виснаженням (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04), запереченням складності фруструючої ситуації (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04) та спрямуванням осуду у фруструючій ситуації на самого себе, домінуванням почуття власної неповноцінності (коефіцієнт кореляції -0,56, рівень значущості 0,05).

Проаналізувавши отримані результати, ми дійшли наступних висновків: діти з високим коефіцієнтом комунікативності-агресивності мають агресивність середнього рівня. Вони проявляють пряму вербальну агресію, що супроводжується ворожістю та негативізмом. Отже, агресія проявляється у відкритому вияві неприязні, що виражається в словесній формі: погрози, образи, зміст яких прямо говорить про наявність негативних емоцій. Разом з тим, на відміну від розумово відсталих дітей з високим коефіцієнтом особистісної дезадаптації, у досліджуваних даної групи проявляється залежність від оточуючих. Вони не заперечують складності фруструючої ситуації, не спрямовують осуд на самого себе і не переживають почуття неповноцінності. При вирішенні фруструючих ситуацій для них не

характерний тип реакції з фіксацією на перешкоді та з фіксацією на задоволенні потреб.

Проведений аналіз дав змогу виокремити ще один вид агресії дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, а саме: пряма вербальна агресія як наслідок наявних у дитини комунікативно-агресивних тенденцій.

В процесі дослідження нас також зацікавило, які психологічні чинники впливають на рівень агресивності у дітей з розумовою відсталістю. Проведений кореляційний аналіз показав, що існує пряма залежність між високим рівнем агресивності та конфліктністю (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), реактивною агресією (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), спонтанною агресією (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), прямою агресією (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), депресією (коефіцієнт кореляції 0,43, рівень значущості 0,03), проблемами і труднощами у спілкуванні (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), захистом від оточуючих з підозрою (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), агресією (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), ворожістю, звинуваченнями, що спрямовані на щось чи когось із оточення при вирішенні ситуації фрустрації (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,05). Обернена залежність була встановлена з емоційністю (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04), тривожністю (коефіцієнт кореляції -0,57, рівень значущості 0,05), залежністю, невпевненістю (коефіцієнт кореляції -0,50, рівень значущості 0,04), непрямую агресією (коефіцієнт кореляції -0,54, рівень значущості 0,05), пасивною байдужістю (коефіцієнт кореляції -0,41, рівень значущості 0,04), залежністю (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,05).

Встановлені залежності дають підставу стверджувати, що, маючи високий рівень агресії, діти з розумовою відсталістю проявляють її у різних формах. Так, у них спостерігається реактивна, спонтанна та пряма агресія, що говорить про те, що агресія виражається у відкритому вияві неприязні або як відповідь на реакцію якогось зовнішнього подразника, або під впливом

нагромадження негативних емоцій, без видимої причини. Причинами формування високого рівня агресивності та особливостей її прояву в даному випадку є підвищений рівень конфліктності дітей з розумовою відсталістю, переживання ними депресивних станів, наявності проблем і труднощів у спілкуванні, Такий психологічний стан дитини зумовлює реакцію на ситуацію фрустрації з фіксацією на самозахисті, що передбачає прояв ворожості, звинувачень, що спрямовані на щось чи когось із оточення, а також захист від оточуючих з підозрою.

Встановлена обернена залежність призводить нас до висновку, що дітям з легким і помірним ступенем розумової відсталості, у яких проявляється високий рівень агресії не властиве переживання станів тривожності, залежності, невпевненості та пасивної байдужості. Вони не проявляють позитивні емоційні настановлення до інших людей, не виражають прихильності, позитивного ставлення та доброзичливості до оточуючих.

Отже, агресія високого рівня у дітей з розумовою відсталістю обумовлена не лише біологічними, але й психологічними чинниками, зокрема:

- емоційними: переживання депресивних станів, ворожість, невпевненість;
- вольовими: неможливість протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації;
- когнітивними: відсутність позитивних емоційних настановлень до інших людей, наявності проблем і труднощів у спілкуванні, фіксація на самозахисті, схильність до звинувачень оточуючих; захист від оточуючих, обумовлений підозрою.

Показник «середній рівень агресивності» позитивно корелює з демонстративністю (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), директивністю (коефіцієнт кореляції 0,68, рівень значущості 0,06), агресивним самозахистом (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04),

недовірою до людей, речей, ситуацій (коефіцієнт кореляції 0,42, рівень значущості 0,03), ворожістю по відношенню до дорослих (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), ворожістю по відношенню до інших дітей (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), зведенням відповідальності при ситуаціях фрустрації до мінімуму, уникненням засудження (коефіцієнт кореляції 0,43, рівень значущості 0,04) та імпульсивністю (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04). Обернена залежність встановлена із захистом від оточуючих зі страхом і тривогою (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04), запереченням складності фруструючої ситуації (коефіцієнт кореляції -0,41, рівень значущості 0,04), невгамовністю (коефіцієнт кореляції -0,41, рівень значущості 0,04), непрямую агресією (коефіцієнт кореляції -0,50, рівень значущості 0,05).

Досліджувані, що мають середній рівень агресивності, проявляють агресію у формі агресивного самозахисту, що ймовірно пов'язано з недовірою до людей, речей та ситуацій, ворожістю по відношенню до дорослих та інших дітей. У ситуаціях фрустрації вони, як правило, уникають відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих. В ситуаціях соціальної взаємодії прагнуть домінувати, керувати іншими або впливати на них, проявляючи при цьому імпульсивність. Вони також схильні різними способами виставляти себе на показ. Разом з тим їм не властиві прояви непрямой агресії та захисні реакції, що супроводжуються страхом і тривогою.

Проаналізувавши результати кореляційного аналізу, ми виокремили психологічні чинники, що впливають на формування агресії, що відповідає середньому рівню:

- емоційними: ворожість по відношенню до дорослих та інших дітей;
- вольовими: імпульсивність;
- когнітивними: агресивний самозахист; недовіра до людей, речей та ситуацій; уникнення відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих, прагнення домінувати.

Встановлено також кореляційний зв'язок з показником «низький рівень агресивності». Пряма залежність існує з комунікацією (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,05), вербальною агресією (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), реактивною агресією (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), зведенням відповідальності до мінімуму, уникненням засудження (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), агресивним самозахистом (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), активною байдужістю (коефіцієнт кореляції 0,41, рівень значущості 0,04). Обернену залежність встановлено із конфліктністю (коефіцієнт кореляції -0,42, рівень значущості 0,04), невгамовністю (коефіцієнт кореляції -0,52, рівень значущості 0,05), емоційним напруженням (коефіцієнт кореляції -0,44, рівень значущості 0,04), інтровертованістю (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04), директивністю (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04), прямою агресією (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,04).

Отримані дані дають підставу для висновку про те, що рівень агресії у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості суттєво знижується, якщо дитина спілкується чи намагається з кимось спілкуватися на рівних, бере участь у комунікативній дії, бажає зворотного зв'язку і прийняття від оточуючих. За таких умов досліджувані схильні лише до проявів реактивної агресії, що виражається в словесній формі, як відповідь на реакцію якогось зовнішнього подразника. В ситуаціях, які викликають фрустрацію вони намагаються звести власну відповідальність до мінімуму, уникнути засудження. Для них також характерним є агресивний самозахист.

За умови, якщо досліджуваним властива підвищена конфліктність, емоційне напруження, нетерплячість, інтровертованість, схильність до домінування над оточуючими рівень агресії може суттєво зростати і виражатися у відкритому вияві неприязні, застосуванні фізичної сили або погрози, розправи.

Отже, високий рівень агресії у дітей з розумовою відсталістю обумовлений не лише біологічними, але й психологічними чинниками. Серед них найбільш вагомими є: емоційні (переживання депресивних станів, ворожість, невпевненість); вольові (неможливість протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації); когнітивні (відсутність позитивних емоційних настановлень до інших людей, наявністю проблемам і труднощів у спілкуванні, фіксація на самозахисті, схильність до звинувачень оточуючих; захист від оточуючих, обумовлений підозрою).

Середній рівень агресії обумовлюється наступними чинниками: емоційними (ворожість по відношенню до дорослих та інших дітей); вольовими, зокрема, імпульсивністю та когнітивними (агресивний самозахист; недовіра до людей, речей та ситуацій; уникнення відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих, прагнення домінувати).

Проведений аналіз дав змогу виокремити види агресії дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, а саме: реактивну агресію як наслідок недовіри і ворожості по відношенню до мікросоціуму; спонтанну фізичну агресію як наслідок особистісної і соціальної дезадаптації; вербальну агресію як наслідок наявності у дитини комунікативно-агресивних тенденцій. Рівень агресії у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості суттєво знижується, якщо дитина спілкується чи намагається з кимось спілкуватися на рівних, бере участь у комунікативній дії, отримує зворотній зв'язок і прийняття від оточуючих.

За наявності у досліджуваних з розумовою відсталістю емоційного напруження, інтровертованості, схильності до домінування над оточуючими, високого рівня конфліктності рівень агресії суттєво зростає і виражається у відкритому вияві неприязні та застосуванні фізичної сили.

Діти з розумовою відсталістю проявляють готовність до зовнішнього прояву агресивності та небажання пристосовуватися до оточення. Досліджувані з

помірним ступенем розумової відсталості більшою мірою проявляють відкриту агресивну поведінку, ніж досліджувані з легким ступенем.

Провівши аналіз анкетування батьків, ми можемо стверджувати, що досліджувані з легким та помірним ступенем розумової відсталості проявляють агресію в наступних видах: гетероагресія, реактивна агресія, спонтанна агресія, вербальна та фізична агресія, пряма та непряма агресія.

Таким чином, врахувавши всі показники і провівши кореляційний аналіз ми дійшли висновку, що для дітей з розумовою відсталістю властива реактивна агресія як наслідок недовіри і ворожості по відношенню до мікросоціуму; діти з розумовою відсталістю, що мають високий коефіцієнт очікуємої агресії, проявляють агресію у формі прямої агресії; діти з розумовою відсталістю, які переживають особистісну дезадаптацію, проявляють спонтанну фізичну агресію. На підставі отриманих даних виділено рівні агресивної поведінки: високий, середній, низький, які визначаються емоційними, вольовими і когнітивними чинниками.

2.5. Вікові особливості проявів агресивної поведінки у дітей з легким ступенем розумової відсталості

Вивчаючи інтенсивність агресивності досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості та особливості прояву агресії, ми застосовували проєктивні методики «Дім-Дерево-Людина», «Малюнок неіснуючої тварини» та «Кактус».

Як вже зазначалося у попередньому параграфі, за результатами даних методик високий рівень агресивності був виявлений у 35,2% дітей з легким ступенем розумової відсталості. Серед них 9,7% дітей дошкільного віку, 11,8% - молодшого шкільного віку та 13,7% досліджуваних підліткового віку. Середній рівень агресивності на попередньому етапі дослідження був виявлений у 21,8% дітей. Поглиблений аналіз даних дозволив виявити

відсоткове співвідношення даного показника залежно від віку, а саме: 5,7% опитуваних дошкільного віку мають середній рівень агресивності, серед дітей молодшого шкільного віку даний показник був виявлений у 7,4% опитуваних і 8,7% досліджуваних підліткового віку мають середній рівень агресивності

Серед основних проявів агресивності у дітей з легким ступенем розумової відсталості за даними методики були виявлені наступні: ворожість, конфліктність, грубощі, негативізм.

Прояви ворожості властиві 9,6% відсоткам дітей дошкільного віку, 14,5% дітей молодшого шкільного віку та 19,2% дітей підліткового віку. Конфліктність за результатами проведених методик спостерігалася у 11,4% дітей дошкільного віку, 16,8% досліджуваних молодшого шкільного віку і 21,3% у дітей підліткового віку. Схильність до грубощів, як одного із проявів агресивності, спостерігалася у 8,2% дошкільників, 11,5% дітей молодшого шкільного віку і 16,3% досліджуваних підліткового віку. Прояви негативізму виявлені у 12,9% дітей-дошкільників, 14,5% досліджуваних молодшого шкільного віку і 14,4% підлітків.

Вербальна агресія спостерігалася у 9,8% дошкільників, 11,6% дітей молодшого шкільного віку і у 15,3% досліджуваних підліткового віку. Показник «прихована агресія» був виявлений у 8,8% дітей дошкільного віку, 11,9% молодших школярів та 6,9% підлітків з легким ступенем розумової відсталості.

Аналізуючи результати, отримані в процесі дослідження, ми дійшли наступних висновків:

- рівень агресивності дітей з легким ступенем розумової відсталості зростає з віком і досягає найвищого ступеня до підліткового віку;
- у підлітків, порівняно з дітьми інших вікових категорій, зростає вираженість таких проявів агресії як ворожість, конфліктність, грубощі;

- прояви негативізму властиві майже в рівній мірі дітям всіх вікових категорій, однак найбільшого прояву він набуває в молодшому шкільному і підлітковому віці;
- прихована агресія, за результатами дослідження, найбільш характерна для дітей молодшого шкільного віку і найменше, серед досліджуваних вікових категорій, проявляється у підлітків;
- прояви вербальної агресії, навпаки, з віком зростають і досягають найбільшої вираженості до підліткового віку.

Досліджуючи особисті чинники, які так чи інакше обумовлюють агресивну поведінку у дітей з розумовою відсталістю, ми прослідкували тенденцію, що одні з них з віком зростають, інші – навпаки зменшуються. Для порівняння відсоткове співвідношення наявності певних чинників у дітей різних вікових категорій з легким ступенем розумової відсталості подані в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Особистісні чинники, що обумовлюють появу агресивної поведінки у дітей різних вікових категорій з легким ступенем розумової відсталості

Особистісні чинники	Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
відчуття тривоги	9,5%	8,7%	8,5%
відчуття ізоляції незахищеності, відторгнутості	5,1%	6,2%	6,9%
залежність від матері	7,5%	6,5%	5,5%
незахищеність і ригідність	5,4%	6,3%	5,8%
уникнення нових переживань	8,7%	9,5%	9,0%
надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування	3,8%	4,8%	7,9%

Продовження Таблиці 2.10.

Особистісні чинники	Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
погана особистісна орієнтація	11,4%	9,4%	11,8%
імпульсивність	7,4%	7,6%	6,8%
асоціальні прояви в поведінці	6,4%	8,2%	12,9%
прояви девіантної поведінки	8,5%	10,6%	13%
порушення міжперсональних відносин	6,4%	8,9%	10,4%
тенденція до відчуження і опозиції	5,6%	6,4%	9,4%

Як вказують подані в таблиці дані стійку тенденцію до зростання від дошкільного до підліткового віку мають наступні показники: відчуття ізоляції незахищеності, відторгнутості порівняно з дошкільним віком зростає на 1,8%; надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування – на 4,1%; асоціальні прояви в поведінці – на 6,5%; прояви девіантної поведінки – 4,5%; порушення міжперсональних відносин – 4%; тенденція до відчуження і опозиції зростає на 3,8%. Отже, у дітей з легким ступенем розумової відсталості від дошкільного до підліткового віку спостерігається тенденція ускладнення функціонування в соціумі, що в свою чергу призводить до високих проявів девіантної і асоціальної поведінки, що, як правило, супроводжується агресивними проявами.

У молодшому шкільному віці, порівняно з іншими віковими періодами, найбільш вираженими є наступні показники: незахищеність і ригідність; уникнення нових переживань; імпульсивність. Ми припускаємо, що поряд з особистісними чинниками, які проявляються у підлітків на прояви агресії у молодших школярів найбільше впливає неочікувана ними зміна будь-якої

ситуації, почуття незахищеності, ригідність у мисленні та поведінці та підвищена імпульсивність.

У дітей дошкільного віку найбільш вираженими виявилися показники: відчуття тривоги та залежність від матері. Поряд з цим досить вираженими є показники: незахищеність і ригідність, уникнення нових переживань, погана особистісна орієнтація та імпульсивність. Отже, підвищений рівень тривожності та залежність від найближчого оточення є найбільш вагомими при прояві агресивних реакцій у дошкільників з легким ступенем розумової відсталості. Як і в молодших школярів прояви агресії можуть провокуватися неочікуваною зміною ситуації, підвищеною імпульсивністю та ригідністю.

Аналіз результатів, отриманих в процесі проведення методики «Малюнок неіснуючої тварини», дав змогу виокремити прояв різних видів агресії у дітей залежно від віку. Крім того, ми мали змогу виявити, які психологічні чинники впливають на прояви агресивних реакцій у дітей різних вікових категорій. Зауважимо, що за даною методикою показник «агресія» був виявлений у 10,9% дітей дошкільного віку, 14,8% молодших школярів та 17,3% підлітків. Отже, агресія у дітей з легким ступенем розумової відсталості зростає з віком.

В результаті інтерпретації даної методики в малюнках дітей були виявлені наступні форми агресії: вербальна, захисна вербальна, спонтанна, агресивний самозахист.

Вербальна агресія мала свої прояви у малюнках 9,4% дітей дошкільного віку, 12,6% досліджуваних молодшого шкільного віку та у 17,5% дітей-підлітків. Захисна вербальна агресія виявлена у 6,8% дітей дошкільного віку, 9,3% молодших школярів та 8,2% досліджуваних підліткового віку. Спонтанна агресія за результатами дослідження мала майже рівномірний прояв. Даний показник був виявлений в малюнках 6,1% досліджуваних дошкільного віку, 6,3% молодших школярів та 6,5% підлітків. Агресивний самозахист найбільш вираженим виявився у підлітків – 11,5%

досліджуваних, у дітей молодшого шкільного віку даний показник спостерігався у 9,5% досліджуваних, а у дошкільників він становив 8,4%.

Отже, у дітей з легким ступенем розумової відсталості спостерігається зростання проявів вербальної та агресивного самозахисту від дошкільного до підліткового віку. Захисну вербальну агресію найчастіше проявляють молодші школярі.

Наступним етапом аналізу результатів даної методики було виявлення психологічних чинників, які обумовлюють прояв агресивної реакції у дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Тривожність була виявлена у 19,5% дітей дошкільного віку, 16,3% досліджуваних молодшого шкільного віку та 13,4% підлітків. Показник «виснаження» був виявлений у 5,9% дітей дошкільного віку, 6,6% молодших школярів та 4,8% підлітків. Наявність проблем і труднощів у спілкуванні з віком, навпаки, зростає, так у підлітків цей показник був виявлений у 11,7% досліджуваних, у молодших школярів він становив 9,4%, тоді як у дітей дошкільного віку – 7,4% досліджуваних. Отже, поряд з показниками, які були описані вище на прояви агресивної реакції у дітей підліткового віку найбільший вплив мають наявність проблем і труднощів у спілкуванні, в той час як у дошкільників найбільш вагомим виявився рівень тривожності, а у молодших школярів – виснаження.

Наступні показники, які були виокремлені нами за результатами методики «Малюнок неіснуючої тварини», дозволяють прослідкувати особливості захисних реакцій у дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Захист від оточуючих зі страхом і тривогою спостерігався у 12,8% дітей дошкільного віку, 10,7% - молодшого шкільного та у 10,6% підлітків. Показник «захист від оточуючих з підозрою» був виявлений у малюнках 7,4% дітей дошкільного віку, 8,9% досліджуваних молодшого шкільного віку та 11,6% підлітків. І, нарешті, показник «готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях», що найчастіше проявлявся в дитячих

малюнках, залежно від віку мав таке відсоткове вираження: 9,8% діти дошкільного віку, 13,5% - молодші школярі та 14,1% - підлітки. Таким чином, аналіз результатів, отриманих в процесі дослідження, дає підстави стверджувати, що захисні реакції у дітей з легким ступенем розумової відсталості зростають. Однак, якщо в дошкільному віці дані реакції провокуються підвищеною тривожністю та наявністю страхів у дітей, то до підліткового переваги набувають захисні реакції, пов'язані з недовірою до оточення, що виражається в готовності до захисних реакцій в будь-якій ситуації.

В результаті аналізу дитячих малюнків, що були отримані в процесі проведення проєктивної методики «Кактус» прояви агресивності були виявлені у 45,6% дітей з легким ступенем розумової відсталості, серед них 13,2% дітей дошкільного віку, 14,8 досліджуваних молодшого шкільного віку та 17,6% підлітків. Поглиблений аналіз малюнків дітей з високими показниками агресивності, дав змогу поглибити вивчення психологічних чинників, що обумовлюють прояви агресії залежно від віку.

Зокрема, «інтровертованість» виявилась найбільш характерною рисою дітей з легким ступенем розумової, що спостерігалася у 34% досліджуваних. Серед них 9,6% дітей дошкільного віку, 11,5% молодших школярів та 12,9% підлітків. Показник «тривога» був виявлений у 29% дітей. За віковим критерієм даний показник має такий розподіл: 10,7% складають діти дошкільного віку, 9,8% - молодшого шкільного, 8,5% - підліткового віку. Показник «егоцентризм» відзначався на 13% малюнків дітей з легким ступенем розумової відсталості, серед них 4,2% дітей дошкільного віку, 4,8% молодших школярів та 4% підлітків. «Залежність, невпевненість» була виявлена у 6,9% дошкільників, 5,8% молодших школярів та 5,3% підлітків, що складало 18% дітей з легким ступенем розумової відсталості. Показник «імпульсивність» характерний для 22% дітей, серед них: 6,4% досліджуваних дошкільного віку, 7,5% - молодшого шкільного віку та 8,1% підлітків. Отримані результати дають нам підставу зробити висновок про те, що

тривога, невпевненість та залежність від оточуючих найбільше виражена у дошкільників і з віком має тенденцію до зниження. Однак при цьому у дітей з легким ступенем розумової відсталості зростає інтровертованість та імпульсивність.

Готовність до зовнішнього прояву агресивності, небажанням пристосовуватися до оточення в дітей з легким ступенем розумової відсталості ми досліджували за допомогою «Тесту руки» Вагнера. Узагальнені результати за кожним показником тесту залежно від віку подані в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Середній відсоток відповідей кожної категорії залежно від віку досліджуваних

Категорії	Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
Агресія (Agr)	10,9%	12,5%	14,6%
Директивність (Dir)	4,3%	5,9%	7,8%
Страх (F)	3,8%	2,6%	1,6%
Емоційність (Aff)	4,1%	4,2%	3,7%
Комунікація (Com)	2,8%	1,9%	2,3%
Залежність (Dep).	3,5%	2,4%	2,1%
Демонстративність(Ex).	4,2%	4,8%	6%
Покаліченість (Crip)	3,4%	3,6%	3%
Активна байдужість (Act)	5,3%	5,9%	4,8%
Пасивна байдужість (Pas)	6,9%	6,4%	5,7%
Опис (Des)	1,6%	2,9%	0,5%
Відмова від відповіді (Fail)	2,1%	1,5%	3,4%

Як вказують отримані дані, відображені в таблиці, у дітей дошкільного віку найбільш вираженими є наступні категорії: страх, комунікація, залежність та пасивна байдужість. Виокремленні категорії свідчать про те,

що діти дошкільного віку, на противагу дітям інших вікових категорій, більше спрямовані на комунікацію, бажають зворотного зв'язку і прийняття, хочуть бути зрозумілими для свого оточення. Разом з тим агресивна реакція найчастіше носить у них захисний характер, оскільки діти дошкільного віку відчують себе жертвою агресивних проявів іншої особи чи намагаються захистити когось від фізичних впливів. Можливі також прояви тенденцій до завдання ушкоджень самому собі. Діти дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості проявляють залежність від оточення, що проявляється в пошуках допомоги чи підтримки в інших людей, можливість здійснити будь-яку дію залежить від доброзичливого ставлення інших людей, їх бажання допомогти тощо. Отже, ми дійшли висновку, що агресивність дітей даної вікової категорії тісно взаємопов'язана з успішністю функціонування дитини в соціумі.

У дітей молодшого шкільного віку, в порівнянні з досліджуваними молодшого шкільного та підліткового віку, найбільш вираженими виявилися категорії: емоційність, покаліченість, активна байдужість та опис. Таким чином, вони схильні виражати прихильність, позитивне ставлення, доброзичливість до оточуючих, бажання співробітничати з іншими. Відповіді, в яких рука сприймається як пошкоджена, деформована, хвора, скалічена, нездатна до якихось дій, можуть свідчити про наявність страху отримати фізичні ушкодження, можливо, схильність до іпохондричних тенденцій. Отже, прояв агресивності у дітей молодшого шкільного віку може обмежуватися за умови прийняття та позитивного ставлення з боку оточення.

Для підлітків найбільш вираженими виявилися наступні категорії: агресія, директивність, демонстративність, відмова від відповіді. Аналіз результатів, отриманих в процесі дослідження, дає нам підставу для висновку про те, що, порівняно з досліджуваними інших вікових категорій, підлітки найбільш схильні до прояву агресії у формі різних агресивних дій, як вербальних, так і невербальних. Вони схильні до домінування над іншими, прагнуть відчуття переваги, в ситуаціях взаємодії можуть перешкоджати,

заперечувати, або будь-яким іншим способом активно впливати на іншу людину. В спілкуванні проявляють демонстративність. Отже, дана вікова категорія дітей з легким ступенем розумової відсталості найбільш схильна до проявів агресії, що може проявлятися у різних формах.

Підрахувавши відсоток відповідей по кожній категорії, ми вирахували кількісний показник відкритої агресивної поведінки у дітей різних вікових категорій. У дітей дошкільного віку даний показник дорівнював $A_n=4,8$. З віком, за результатами нашого дослідження даний показник суттєво збільшувався, зокрема у досліджуваних молодшого шкільного віку $A_n=9,9$, в той час як у підлітків $A_n=14,3$. Отже, у дітей з легким ступенем розумової відсталості з віком зростає тенденція до відкритої агресивної поведінки.

Подальша математична обробка отриманих даних була спрямована на обчислення наступних коефіцієнтів: коефіцієнт очікуємої агресії, особистісної дезадаптації та комунікативності-агресивності.

Коефіцієнт очікуємої агресії з віком також має тенденцію до зростання, що дає підставу для висновку: чим старшою стає дитина з легким ступенем розумової відсталості, тим більш ймовірним стає прояв агресії, за умови відсутності проведення корекційних програм, спрямованих на подолання агресивних форм взаємодії. Так у дітей дошкільного віку коефіцієнт очікуємої агресії становить $K_a= 1,3$, у молодших школярів даний коефіцієнт дорівнював $K_a= 1,7$, у підлітків - $K_a= 1,9$.

Високий коефіцієнт особистісної дезадаптації, на наш погляд, також свідчить про схильність дитини до проявів агресії, оскільки, як ми вже зазначали вище, успішність в соціальній взаємодії зменшує прояви агресії у дітей. Найнижчим показник особистісної дезадаптації виявився у дітей дошкільного віку $K_{dez}= 0,9$, у молодших школярів цей показник дорівнював $1,1$, а у дітей підліткового віку – $K_{dez}= 1,5$. Отже, особистісна дезадаптація у дітей з легким ступенем розумової відсталості з віком зростає.

Ще один показник, що вираховувався нами статистично, показує готовність до проявів вербальної агресії. У дошкільників даний коефіцієнт

найвищий і становить 0,96. У молодших школярів $K_{com-agr}=0,77$. У підлітків коефіцієнт комунікативності-агресивності найнижчий і становить 0,7. Отже, як показують результати дослідження, серед дітей з низьким ступенем розумової відсталості до проявів комунікативної агресії найбільш схильні діти дошкільного віку.

Як вже зазначалось вище, крім проєктивних методів дослідження, ми застосовували метод спостереження, що дозволяє фіксувати прояви поведінки дитини без втручання в її діяльність.

Аналіз структур заповнених карт спостережень Д.Скотта показав, що залежно від віку у дітей з легким ступенем розумової відсталості переважаючими є різні синдроми. Результати статистичної обробки даної методики подані в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

Розподіл синдромів за методикою Карта спостережень Д.Скотта у дітей з легким ступенем розумової відсталості залежно від віку

Шкала	Досліджувані дошкільного віку		Досліджувані молодшого шкільного віку		Досліджувані підліткового віку	
	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.
НД –недовіра до людей, речей, ситуацій	6,2%	7,8%	4,3%	5,4%	5,2%	6,4%
Д - депресія	4,5%	3,2%	7,5%	5,2%	9,4%	6,3%
У – ухід в себе	3,7%	5,1%	7,5%	6,4%	8,6%	7,2%
ТВ – тривожність по відношенню до дорослих	4,8%	3,4%	5,2%	5,3%	2,6%	2,9%
ВВ – ворожість по відношенню до дорослих	4,5%	4%	7,5%	6,4%	9,7%	8,2%
ТД – тривожність по відношенню до дітей	3,9%	4,5%	2,8%	3,4%	1,7%	2,6%
А - асоціальність	5,9%	2,6%	9,9%	4,9%	12,8%	7,4%
ВД – ворожість по відношенню до інших дітей	11,6%	5,5%	9,7%	3,2%	7,1%	2,9%

Продовження Таблиці 2.12.

Шкала	Досліджувані дошкільного віку		Досліджувані молодшого шкільного віку		Досліджувані підліткового віку	
	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.
Н - невгамовність	6,5%	7,5%	5,4%	6,8%	5,9%	7,2%
ЕН – емоційне напруження	7,4%	8,4%	5,9%	7,7%	5,3%	7,5%
НС – невротичні симптоми	3,3%	2,4%	5,2%	3,8%	4,3%	3,2%
С- несприятливі умови середовища	1,8%	2,8%	2,1%	2,7%	1,7%	3,2%

Як видно з отриманих даних відображених в таблиці, у дітей дошкільного віку, за результатами аналізу Карти Скотта, переважаючими є наступні синдроми: недовіра до людей, речей, ситуацій; тривожність по відношенню до дітей; ворожість по відношенню до інших дітей; невгамовність; емоційне напруження.

Перераховані синдроми свідчать про те, що у дітей дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості проявляється емоційна незрілість та наявність страхів різного характеру. Щоб досягнути мінімального успіху дитина прикладає максимум зусиль, що в свою чергу ускладнюється нездатністю до будь-якої діяльності, що вимагає терпіння, концентрації уваги чи довготривалих зусиль. По відношенню до інших дітей дошкільники в більшій мірі, ніж молодші школярі та підлітки, схильні до відкритої ворожості, особливо за умови їх неприйняття в групі однолітками.

Отже, діти дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості схильні до проявів агресивної поведінки, яка, як правило, спрямована на дітей. Особливо це може проявлятися як реакція дитини на неприйняття однолітками.

У досліджуваних молодшого шкільного віку найбільш вираженими виявилися такі синдроми як асоціальність (14,8%), що порівняно з дошкільним віком зростає на 6,3%; ухід в себе (13,9%), ворожість по

відношенню до дорослих (13,9%), даний показник відносно дошкільників зріс на 5,5%; емоційне напруження (13,6%), порівняно з досліджуваними дошкільного віку показник зменшився на 2,2%. Показовим, на наш погляд, є те, що синдром «депресія», що також досить виражений, зріс на 5%, в той час як ворожість по відношенню до інших дітей при достатній вираженості в молодшому шкільному віці зменшився на 4,2% порівняно з дошкільниками. Найбільш вираженими синдромами порівняно з досліджуваними інших вікових категорій виявилися тривожність по відношенню до дорослих та невротичні симптоми.

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли наступних висновків: порівняно з досліджуваними дошкільного віку у молодших школярів більш вираженими стають перепади активності, зміна настрою, роздратування та фізіологічне виснаження. 5,2% дітей переживають більш гості форми депресії. Внаслідок чого з'являється тенденція до уникнення контактів з людьми, захисна настанова стосовно будь-яких контактів. Молодші школярі з легким ступенем розумової відсталості в значно більшій мірі, ніж дошкільники, проявляють різні форми неприйняття дорослих, що у 6,4% досліджуваних даного віку проявляється у відкритій ворожості, негативізмі і асоціальних формах поведінки. Разом з тим, молодші школярі, порівняно з досліджуваними інших вікових категорій, проявляють хвилювання і невпевненість з приводу того, чи приймають і люблять його дорослі і прагнуть всляк переконатися у цьому. Найбільш вираженими в даному віці, порівняно з іншими, за результатами нашого дослідження є невротичні симптоми.

Отже, прояви ворожості, негативізму, асоціальних форм поведінки частіше за все з'являються у молодших школярів за умови невпевненості у прийнятті з боку дорослого. Ймовірним чинником прояву агресії є її прогресуюча форма захворювання, що зовні проявляється у фізіологічному виснаженні, підвищеному роздратуванні тощо.

Найбільш вираженими синдромами, порівняно з дітьми інших вікових категорій, у досліджуваних підліткового віку виявилися наступні: депресія, ухід в себе, ворожість по відношенню до дорослих та асоціальність. Отже, тенденції, які були нами виявлені в молодшому шкільному віці до підліткового ще більш загострюються. Часта зміна настрою, схильність до роздратування, переживання стану депресії, уникнення контактів з людьми, прояви відкритої ворожості по відношенню до дорослого, прояви некерованої ворожості, асоціальні прояви – всі ці симптоми поглиблюються з віком і, на наш погляд, є вагомими показниками, які свідчать про високий ступінь агресивності дитини. Разом з тим у підлітків, порівняно з дошкільниками і молодшими школярами, суттєво зменшується залежність від дорослих і ступінь прийняття з боку дорослого не відіграє вирішальної ролі, як, наприклад, у молодших школярів.

Зауважимо, що ми описували найбільш виражені синдроми, що властиві тій чи іншій віковій категорії дітей з легким ступенем розумової відсталості, ставлячи при цьому за мету виявити найбільш характерні для даного віку психологічні чинники, що можуть провокувати прояви агресії.

Наступний етап нашого дослідження полягав у вивченні фрустраційних реакцій дитини за допомогою методики вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга.

На попередньому етапі дослідження було виявлено, що у дітей з легким ступенем розумової відсталості переважають екстрапунітивні реакції. Даний тип реакції на фруструючу ситуацію властивий 24,5% підлітків, 17,2% досліджуваних молодшого шкільного віку та 10,7% дошкільників. Отже, у підлітків з легким ступенем розумової відсталості, порівняно з досліджуваними іншими віковими категоріями, реакція найчастіше спрямована на оточення, при цьому підкреслюється ступінь фруструючої ситуації. Імпунітивні реакції на фруструючу ситуацію найбільш вираженими виявилися в дошкільників 14,5%, в той час як даний тип реакції спостерігається у 10,8% досліджуваних молодшого шкільного віку і 8,6%

підлітків. І, нарешті, інтропунітивні реакції найбільш характерними є для досліджуваних молодшого шкільного і виявлені у 6,9% досліджуваних. Даний тип реакції виявлений також у 4,7% підліткового віку і 2,1% дошкільників.

За типом реакції у дітей з легким ступенем розумової відсталості ми отримали такий розподіл відповідей: реакція з фіксацією на перешкоді спостерігалася у 9,8% досліджуваних дошкільного віку, у 7,9% молодших школярів та 6,7% підлітків. Отже, дошкільники найбільш схильні підкреслювати наявність перешкоди і водночас не звертати на неї особливої уваги. Реакція з фіксацією на самозахисті найбільш характерна для досліджуваних підліткового віку і була виявлена у 29,9% підлітків, в той час як у молодших школярів дана реакція спостерігалася у 19,7% дітей, а в дітей дошкільного віку – у 16,1%. Як свідчать результати нашого дослідження, підлітки з легким ступенем розумової відсталості найбільш схильні до реакцій з тенденцією до самозахисту. Реакція з фіксацією на задоволенні потреб, що у дітей з розумовою відсталістю виявилася найменш вираженою, найбільше характерна для досліджуваних молодшого шкільного віку – 4,8%, у дітей дошкільного віку вона спостерігалася у 2,9% досліджуваних. Найменш вираженою дана реакція виявилася у підлітків – 2,2%. Отже, спрямованість на розв'язання проблеми найбільш характерна для дітей молодшого шкільного віку, однак найчастіше це виявляється у формі вимоги допомоги з боку іншої особи, як правило, дорослого.

Поглиблений аналіз результатів дослідження дав змогу визначити відсоткове співвідношення реакцій, які найчастіше зустрічаються у дітей з легким ступенем розумової відсталості залежно від віку. Узагальнені результати аналізу подані в таблицях 2.13., 2.14. та 2.15.

Таблиця 2.13.

Типи реакції на ситуацію фрустрації у досліджуваних дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості

	OD	ED	NP
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задовол. потреб»
E	E' - 4,2%	E– 5,1% <u>E</u> – 3,5%	e – 3,2%
I		I – 4%	
M	M' - 6,6%	M – 4,2%	

Таблиця 2.14.

Типи реакції на ситуацію фрустрації у досліджуваних молодшого шкільного віку з легким ступенем розумової відсталості

	OD	ED	NP
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задовол. потреб»
E	E' - 2,4%	E– 5,5% <u>E</u> – 4,2%	e – 4,2%
I		I – 6,2%	
M	M' – 4,9%	M – 5%	

Таблиця 2.15.

Типи реакції на ситуацію фрустрації у досліджуваних підліткового віку з легким ступенем розумової відсталості

	OD	ED	NP
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задовол. потреб»
E	E' – 2%	E– 7,9% <u>E</u> – 7,7%	e - 2,5%
I		I – 3,5%	
M	M' – 4,3%	M – 8,9%	

Аналізуючи результати, подані в таблицях, ми дійшли наступних висновків:

- у дошкільників, порівняно з досліджуваними інших вікових категорій, найбільш вираженою є реакція з фіксацією на перешкоді. Однак дана реакція може бути двоякою: дитина не помічає чи заперечує складності фруструючої ситуації або ж, навпаки, надмірно акцентує на ній увагу;
- для дітей молодшого шкільного віку найбільш характерними виявились два типи реакцій: засудження спрямовано на себе, за наявності почуття власної неповноцінності та очікування, що хтось вирішить фруструючу ситуацію;
- найбільш вираженою реакцією для підлітків з легким ступенем розумової відсталості виявилася реакція з фіксацією на самозахисті, що спрямовується як правило на оточення, при цьому підліток активно заперечує свою провину, уникає відповідальності та засудження.

Отже, дослідження агресії, її проявів та психологічних чинників, що впливають на прояви агресивної поведінки у дітей з легким ступенем розумової відсталості, ми дійшли висновку, що рівень агресії зростає з віком і є найбільш вираженим у досліджуваних підліткового віку.

До підліткового віку зростає також вираженість агресивних проявів, а саме: ворожості, конфліктності та грубощів. Негативізм є найбільш властивим для досліджуваних підліткового та молодшого шкільного віку.

Цікавим є те, що, за результатами нашого дослідження, прихована агресія найбільш характерна для молодших школярів і найменше – для підлітків. Досліджувані підліткового віку найбільш схильні до проявів агресивного самозахисту та вербальної агресії.

Досліджуючи психологічні чинники, що обумовлюють прояви агресивної поведінки, ми дійшли висновку, що з віком у дітей з легким ступенем розумової відсталості зростає відчуття ізоляції незахищеності, відторгнутості, тенденція до відчуження і опозиції, внаслідок чого порушується взаємодія із соціумом, що в свою чергу провокує асоціальні прояви в поведінці та прояви девіантної поведінки у дітей, недовіра до

людей, речей, ситуацій; тривожність по відношенню до дітей; ворожість по відношенню до інших дітей; невгамовність; емоційне напруження.

Окрім перерахованих, ми виокремили ще ряд чинників, які найбільше впливають на прояви агресії у дітей з легким ступенем розумової відсталості. Так, у дітей дошкільного віку підвищений рівень тривожності; залежність від найближчого оточення; недовіра до людей, речей, ситуацій; тривожність та ворожість по відношенню до дітей; неочікувана зміна ситуації; підвищена імпульсивність; емоційне напруження та ригідність є найбільш вагомими чинниками, що провокують прояви агресивної поведінки.

У молодших школярів прояви агресії обумовлюються почуттям незахищеності; уникненням нових переживань; ригідністю у мисленні та поведінці; егоцентризмом, підвищеною імпульсивністю; неприйняттям та відсутністю позитивного ставлення з боку оточення; наявністю невротичних симптомів; перепадами активності та зміною настрою; підвищеним роздратуванням, що, ймовірно є наслідком фізіологічного виснаження.

Для підлітків найбільш вагомими чинниками, що провокують агресивну поведінку є: наявність проблем і труднощів у спілкуванні; схильність до домінування над іншими, прагнення до переваги; інтровертованість; підвищена імпульсивність; недовіра до оточення; наявність депресивних симптомів; ворожість по відношенню до дорослих; підвищене роздратування; часта зміна настрою. Зауважимо також, що підлітки найбільш схильні до проявів відкритої, некерованої ворожості та асоціальної поведінки.

Таким чином, проведений аналіз дає нам підставу стверджувати, що у дітей з легким ступенем розумової відсталості, за умови відсутності будь-якої психокорекційної роботи, з віком зростає рівень агресивності, набуваючи при цьому стійких форм поведінки. Однак, звертаючи увагу на різні чинники, що провокують агресію та різні форми її прояву, методи та прийоми психокорекційної роботи з дітьми різних вікових категорій повинні суттєво відрізнятися. Крім того, методи психокорекційної роботи можуть

відрізнятися і залежно від ступеню розумової відсталості. Тому в наступному параграфі будуть розглянуті особливості прояву агресії у дітей з помірним ступенем розумової відсталості.

2.6. Вікові особливості проявів агресивної поведінки у дітей з помірним ступенем розумової відсталості

Вивчаючи інтенсивність та особливості прояву агресивності у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості, ми проаналізували дані, отримані при застосуванні методики «Дім-Дерево-Людина». Як вже зазначалося, у 37,2% дітей був виявлений високий ступінь агресивності. Зокрема, у дітей дошкільного віку високий ступінь агресивності був виявлений у 10,8% досліджуваних. У дітей молодшого шкільного віку даний показник спостерігався у 12,9%, в той час як у підлітків- у 13,5% досліджуваних. Середній рівень агресивності характерний для 7,5% дошкільників, 8,2% молодших школярів та 8,6% досліджуваних підліткового віку. Як і у дітей з легким ступенем розумової відсталості, агресивність у дітей з помірним ступенем також зростає з віком, однак вже в молодшому шкільному віці за інтенсивністю даний показник майже не відрізняється від підліткового.

Досліджуючи прояви агресивності у дітей з помірним ступенем розумової відсталості, ми дійшли висновку, що ворожість проявляється у 13,5% дітей дошкільного віку, у 15,4% молодших школярів та у 16,8% підлітків. Конфліктність, як прояв агресивності, було виявлено у 19,8% дітей підліткового віку, 17,6% молодших школярів та 15,5% дошкільників з помірним ступенем розумової відсталості. Грубощі проявляють 7,9% досліджуваних дошкільного віку, 11,9% - молодшого шкільного віку та 12,6% підліткового. Прояви негативізму характерні для 11,1% дошкільників, 17,6% молодших школярів та 16,5% досліджуваних підліткового віку.

За результатами проведеної методики прояви вербальної агресії спостерігаються у 10,3% дітей дошкільного віку, 13,9% - молодшого шкільного та 14,7% підлітків. Прихована агресія властива 9,6% дошкільників, 11,2% молодших школярів та 10,4% підлітків.

Таким чином, на відміну від дітей з легким ступенем розумової відсталості, у дітей з помірним ступенем прояви агресивності, хоча й зростають з віком, однак немає суттєвої різниці в інтенсивності агресії та особливостях її прояву між підлітками та молодшими школярами.

Серед психологічних чинників, які впливають на прояви агресивності у дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості, найбільш вагомими є: відчуття тривоги, залежність від матері та погана особистісна орієнтація. Для досліджуваних молодшого шкільного віку найбільш вагомими виявилися наступні чинники: відчуття тривоги, уникнення нових переживань, порушення міжособистісних відносин, імпульсивність, ослаблення процесів гальмування та відчуття ізоляції, незахищеності, відторгнутості. Прояви агресивності у підлітків, за результатами дослідження, можуть обумовлюватися ригідністю, уникненням нових переживань, відчуттям ізоляції незахищеності, відторгнутості, надмірним хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування та імпульсивністю.

Зауважимо також, що у досліджуваних підліткового віку, порівняно з дітьми інших вікових категорій, найбільш виражено порушення міжперсональних відносин, тенденція до відчуження та опозиції та асоціальні прояви в поведінці.

Отже, прояви агресивної поведінки у дітей з помірним ступенем розумової відсталості великою мірою обумовлюються особливостями нервової системи дітей, успішністю взаємодії з оточуючим середовищем, стабільністю та незмінністю обставин та ситуації. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

**Особистісні чинники, що обумовлюють появу агресивної поведінки
у дітей з помірним ступенем розумової відсталості.**

Особистісні чинники	Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
відчуття тривоги	8,8%	8,5%	7,5%
відчуття ізоляції незахищеності, відторгнутості	4,7%	5,1%	5,4%
залежність від матері	5,4%	3,8%	3,1%
незахищеність і ригідність	4,8%	5,4%	6,2%
уникнення нових переживань	8,9%	9,5%	10%
надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування	5,4%	6,8%	7,2%
погана особистісна орієнтація	12,4%	10,2%	11,5%
імпульсивність	7,4%	7,9%	7,8%
асоціальні прояви в поведінці	7,5%	9,4%	11,5%
прояви девіантної поведінки	8,3%	10,1%	13,1%
порушення міжперсональних відносин	6,7%	9,7%	11,3%
тенденція до відчуження і опозиції	5,2%	6,4%	9,3%

Проаналізувавши результати, отримані при проведенні проективної методики «Кактус» і відображені в таблиці, ми дійшли висновку, що прояв агресивності у дітей з помірним ступенем розумової відсталості досить високий, при цьому найвищий рівень був виявлений у підлітків – 18,2%, у досліджуваних молодшого шкільного віку даний показник становить 16,8%, а у дітей дошкільного віку – 14,5%.

Досліджуючи за результатами даної методики психологічні чинники, що впливають на агресивні прояви у дітей, ми дійшли висновку, що інтровертованість була найбільш вираженою у малюнках дітей молодшого шкільного віку (27,9%), в той час як у дошкільників даний показник - 22,8%, у підлітків – 25,3%. Показник «тривога» є характерним для 16,8% досліджуваних дошкільного віку, 19,5% - молодшого шкільного та 17,7% підліткового. Егоцентризм найбільш виражений у дітей дошкільного віку (10,1%), у молодших школярів даний показник становить 9,5%, а у підлітків - 8,4%. Залежність, невпевненість в собі проявляють 9,3% досліджуваних дошкільного віку, 11,2% - молодшого шкільного віку та 10,5% - підліткового. Імпульсивність виявилася найбільш вираженою у підлітків – 17,8%. У досліджуваних молодшого шкільного віку даний показник становить 15,4%, а у дошкільників – 13,8%.

Отже, виникнення агресивних реакцій, у дітей з помірним ступенем розумової відсталості пов'язано не лише з органічною недостатністю центральної нервової системи, але й з певними особистісними проявами дітей. Зокрема, у досліджуваних молодшого шкільного віку, порівняно з іншими віковими категоріями, найвищі показники інтровертованості, тривожності, залежності та невпевненості у собі.

Аналіз результатів, отриманих при застосуванні методики «Малюнок неіснуючої тварини», дає підстави для наступних висновків:

- показник «агресія» був виявлений у 17% досліджуваних підліткового віку, 15,9% молодших школярів та 12,8% дітей дошкільного віку;
- вербальна агресія за результатами методики була виявлена у 12,1% дошкільників, 14,5% досліджуваних молодшого шкільного віку та 14,8% підлітків;
- захисна вербальна агресія властива для 6,8% досліджуваних дошкільного віку, 9,5% молодшого шкільного та 9,1% підлітків;

- показник «спонтанна агресія» за результатами дослідження має такий відсотковий розподіл залежно від віку: 6,9% дошкільників, 7,7% молодших школярів та 8,2% підлітків;
- агресивний самозахист властивий для 8,2% досліджуваних дошкільного віку, 9,5% молодшого шкільного та 9,6% підліткового віку.

Поглиблений аналіз результатів дав змогу виокремити психологічні чинники, які можуть провокувати появу агресивних реакцій у дітей з помірним ступенем розумової відсталості, а саме: тривожність, виснаження, наявність проблем і труднощів у спілкуванні, захист від оточуючих зі страхом і тривогою, захист від оточуючих з підозрою, готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях.

Аналіз малюнків дітей з помірним ступенем розумової відсталості дав змогу проаналізувати наявність перерахованих чинників у даної групи досліджуваних: тривожність (12,1% дітей дошкільного віку, 22,9% - молодшого шкільного, 16,2% підліткового); виснаження (5,8% дошкільників, 7,1% молодших школярів та 7% підлітків), наявність проблем і труднощів у спілкуванні (8,9% досліджуваних дошкільного віку, 10,7% - молодшого шкільного та 11,8% - підліткового), захист від оточуючих зі страхом і тривогою (7,4% дошкільників, 9,2% молодших школярів та 8,6% підлітків), захист від оточуючих з підозрою (7,8% дітей дошкільного віку, 8,7% - молодшого шкільного, 9,6% - підліткового), готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях (7,8% дошкільників, 8,8% молодших школярів та 9,5% підлітків).

Отже, агресивність у дітей з помірним ступенем розумової відсталості зростає від дошкільного до підліткового віку. Прояви вербальної агресії практично в однаковій мірі виражені як у молодших школярів, так і у підлітків. Прояви захисної вербальної агресії найбільш характерні для досліджуваних молодшого шкільного віку, в той час як прояви спонтанної агресії більш характерні для підлітків. Агресивний самозахист однаковою

мірою виражений як у досліджуваних молодшого шкільного, так і у підліткового віку. Зауважимо також, що серед психологічних чинників, які провокують прояви агресивної реакції для дітей молодшого шкільного віку найбільш вагомими є тривожність, наявність проблем і труднощів у спілкуванні та захист від оточуючих зі страхом і тривогою. Для дітей дошкільного віку такими чинниками є тривожність та наявність проблем і труднощів у спілкуванні. У досліджуваних підліткового віку найбільш вагомими чинниками виявилися наступні: тривожність та наявність проблем і труднощів у спілкуванні, захист від оточуючих з підозрою та готовність до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях.

Аналіз результатів, отриманих при проведенні методики «Тест руки» Вагнера, дав змогу дослідити готовність дітей з помірним ступенем розумової відсталості до зовнішнього прояву агресивності, небажання пристосовуватися до оточення. Результати за кожним показником тесту залежно від віку подані в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

Середній відсоток відповідей кожної категорії залежно від віку досліджуваних

Категорії	Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
Агресія (Agr)	12,9%	16,5%	17,6%
Директивність (Dir)	3,6%	4,9%	6,5%
Страх (F)	3,8%	3,4%	2,8%
Емоційність (Aff)	3,3%	3,2%	3,5%
Комунікація (Com)	1,7%	1,8%	1,5%
Залежність (Dep).	2,5%	1,9%	1,6%
Демонстративність (Ex)	4,2%	4,3%	5,5%
Покаліченість (Crip)	3,9%	4,1%	4%
Активна байдужість (Act)	6,7%	6,8%	5,5%
Пасивна байдужість (Pas)	5,1%	4,7%	4,2%
Опис (Des)	0,1%	0,2%	0,1%
Відмова від відповіді (Fail)	2,6%	2,5%	3,9%

Результати дослідження, подані у таблиці 2.17., свідчать про те, що у дітей дошкільного віку найбільш вираженими є наступні категорії: страх, залежність, пасивна байдужість та активна байдужість. Отримані результати дають підстави для наступних висновків: діти дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості схильні шукати допомогу чи підтримку в інших людей або ж можуть проявляти готовність до підпорядкування оточуючим. Однак, така поведінка, на наш погляд, може бути пов'язана, насамперед, із переживанням страху та тривожності в ситуаціях агресивних проявів іншої особи та прагненні захиститися. Як правило, дана категорія дітей не схильна до проявів активних і спрямованих дій агресивного характеру.

Найбільш вираженими категоріями, які виявлені за результатами методики, у досліджуваних молодшого шкільного віку є: комунікація, покаліченість та активна байдужість. Отже, молодші школярі, порівняно з досліджуваними підліткового та дошкільного віку, намагаються спілкуватися з оточуючими, бажають зворотного зв'язку і прийняття, хочуть бути зрозумілим для своєї аудиторії.

Для досліджуваних підліткового віку найбільш вагомими є наступні категорії: агресія, директивність, демонстративність та емоційність. Виокремлені категорії свідчать про те, що підлітки з помірним ступенем розумової відсталості схильні до прояву агресивних дій, прагнучи при цьому домінувати над оточуючими та всіляко привернути їхню увагу. Разом з тим, порівняно з дітьми інших вікових категорій, вони найбільш схильні до вираження прихильності та доброзичливості до оточуючих.

На наступному етапі статистичного аналізу результатів ми вирахували кількісний показник відкритої агресивної поведінки у дітей різних вікових категорій. Даний показник у дошкільників дорівнював $A_p=9,35$, що на 4,55 одиниць більше, ніж у дітей дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості. Залежно від віку, показник відкритої агресивної поведінки збільшувався і у досліджуваних молодшого шкільного віку становив

$A_n=14,5$, що на 4,6 одиниць більше, ніж у дітей молодшого шкільного віку з легким ступенем розумової відсталості. У підлітків $A_n=17,5$. Порівнюючи даний показник з результатами, отриманими при дослідженні проявів агресії у дітей з легким ступенем розумової відсталості, ми дійшли висновку, що A_n збільшився на 3,2 одиниці. Отже, у дітей з помірним ступенем розумової відсталості з віком зростає тенденція до відкритої агресивної поведінки і вона є дещо вищою, ніж у досліджуваних з легким ступенем.

Подальший аналіз результатів був спрямований на обчислення наступних коефіцієнтів: коефіцієнт очікуємої агресії, особистісної дезадаптації та комунікативності-агресивності.

Коефіцієнт очікуємої агресії (K_a) у дітей дошкільного віку становить 1,83, що на 0,5 одиниць перевищує вказаний коефіцієнт у дітей даного віку з легким ступенем розумової відсталості. У молодших школярів даний коефіцієнт дорівнював 2,19. В порівнянні із досліджуваними з легким ступенем розумової відсталості він збільшився на 0,49 одиниць. У підлітків коефіцієнт очікуємої агресії найвищий і становить 2,32. Порівняно з досліджуваними підліткового віку з легким ступенем розумової відсталості даний коефіцієнт збільшився на 0,42 одиниці.

За результатами дослідження досить вагомим чинником, що впливає на прояви агресивної поведінки є особистісна дезадаптація дитини, що часто пов'язана з функціонуванням дитини в соціальній сфері. Тому на наступному етапі дослідження ми вираховували коефіцієнт особистісної дезадаптації досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості (K_{dez}). Зразу зауважимо, що порівняно з дітьми з легким ступенем розумової відсталості даний коефіцієнт збільшився: у дошкільників на 0,13 одиниць і становить 1,03; у молодших школярів – на 0,07 і дорівнює 1,17. У підлітків коефіцієнт особистісної дезадаптації, навпаки, зменшився на 0,27 одиниці і становить 1,23. Отже, особистісна дезадаптація у дітей з помірним ступенем розумової відсталості з віком зростає.

Ще один показник, що вираховувався нами статистично, показує готовність до проявів вербальної агресії ($K_{com-agr}$). Найвищим даний коефіцієнт виявився у дошкільників і становить 0,83. У молодших школярів коефіцієнт комунікативності-агресивності дорівнює 0,71, у підлітків – 0,64.

Досліджуючи прояви поведінки у дітей з помірним ступенем розумової відсталості, ми застосовували метод спостереження. Аналіз заповнених карт спостережень Д.Скотта показав, що залежно від віку у дітей з помірним ступенем розумової відсталості переважають синдроми. Результати статистичної обробки даної методики подані в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18.

Розподіл синдромів за методикою Карта спостережень Д.Скотта у дітей з помірним ступенем розумової відсталості залежно від віку

Шкала	Досліджувані дошкільного віку		Досліджувані молодшого шкільного віку		Досліджувані підліткового віку	
	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.
НД –недовіра до людей, речей, ситуацій	7,4%	8,4%	5,2%	6,2%	4,1%	6,9%
Д - депресія	4,4%	2,7%	6,9%	5,1%	7,1%	4,9%
У – ухід в себе	5,7%	4,1%	7,9%	6,4%	8,1%	7,1%
ТВ – тривожність по відношенню до дорослих	4,4%	4,1%	4,2%	3,8%	3%	2,7%
ВВ – ворожість по відношенню до дорослих	5,3%	2,4%	7,5%	3,4%	9,8%	4,8%
ТД – тривожність по відношенню до дітей	4,2%	5,7%	3,1%	4,6%	2,1%	2,4%
А - асоціальність	6,4%	3,8%	8%	6,4%	8,2%	6,6%
ВД – ворожість по відношенню до інших дітей	7,1%	2,5%	11,6%	5,2%	10,7%	4,9%
Н - невгамовність	7,4%	12,6%	5%	10,1%	6,4%	11,2%
ЕН – емоційне напруження	5,8%	7,7%	5,7%	7,6%	5,2%	7,3%

Продовження Таблиці 2.18.

Шкала	Досліджувані дошкільного віку		Досліджувані молодшого шкільного віку		Досліджувані підліткового віку	
	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.	поруш.	неприс.
НС – невротичні симптоми	4,1%	3,4%	3,4%	3,3%	4,3%	3,8%
С- несприятливі умови середовища	2,1%	3,1%	2,4%	3,6%	2,3%	4,1%

Як вказують дані за результатами діагностики відображеними в таблиці найбільш вираженими синдромами у дітей дошкільного віку виявилися наступні: недовіра до людей, речей, ситуацій; тривожність по відношенню до дорослих; тривожність по відношенню до дітей; невгамовність та емоційне напруження. Аналізуючи специфіку даних синдромів, ми дійшли наступних висновків:

- найбільш вагомим фактором для дітей дошкільного віку є міра прийняття дитини соціумом;
- тривожне відношення дитини до дорослого з'являється за наявності у дошкільника хвилювання і невпевненості з приводу того, чи приймають його дорослі. Враховуючи результати попереднього дослідження, яке свідчить про велику ступінь залежності дитини даного віку від дорослих, ми стверджуємо, що неприйняття з боку дорослого є досить вагомим чинником, який провокує агресивну поведінку дитини з розумовою відсталістю;
- діти дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості проявляють агресивну ворожість за умови неприйняття з боку інших дітей;
- значна частина дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості проявляють нездатність до роботи, що вимагає

концентрації уваги і довготривалих зусиль. В ситуаціях, коли від дитини цього вимагають, є велика ймовірність агресивних проявів.

Таким чином, найбільш вагомими чинниками, які обумовлюють агресивну поведінку у дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості є неуспішність та переживання дискомфорту в соціальному середовищі та ситуації, що вимагають довготривалих зусиль та концентрації.

Зауважимо також, що на відміну від дітей з легким ступенем розумової відсталості, дошкільники з помірним ступенем проявляють підвищену тривожність не лише по відношенню до дітей, але й до дорослих.

У досліджуваних молодшого шкільного віку найбільш вираженими виявилися такі синдроми як асоціальність, тривожність по відношенню до дорослих, ворожість по відношенню до інших дітей та емоційне напруження. Як і діти дошкільного віку, молодші школярі проявляють схвильованість і невпевненість з приводу того, чи люблять і приймають їх дорослі. Вони схильні всіляко звертати на себе увагу, прагнучи досягнути прийняття дорослого. Але оскільки, навички ефективного спілкування у дітей молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості не розвинуті відповідно до вікової норми, привертаючи увагу, вони можуть використовувати асоціальні форми поведінки. Невпевненість у схваленні дорослих проявляється у досліджуваних молодшого шкільного віку в різних формах негативізму. Не досягаючи схвалення та прийняття, у дитини з'являється відсутність бажання сподобатися дорослим і байдуже ставлення до них. Для досліджуваних даної групи характерна також емоційне напруження, що пов'язано з емоційною незрілістю та наявністю страхів. Порівняно з досліджуваними інших вікових категорій, у молодших школярів найбільш виражена ворожість по відношенню до інших дітей, що іноді проявляється у відкритій агресивній ворожості. Внаслідок дезадаптації в соціальній сфері у досліджуваних даної групи формується захисні настанови по відношенню до будь-яких контактів з людьми.

В підлітковому віці у дітей з помірним ступенем розумової відсталості захисні настанови стосовно сфери спілкування поглиблюються, діти уникають контактів, замикаються у собі. У підлітків, порівняно з молодшими школярами та підлітками, найбільш виражені перепади активності, зміна настрою, схильність до роздратування та фізіологічне виснаження. Зауважимо також, що майже 5% підлітків та 5% молодших школярів переживають гострі форми депресії. У досліджуваних підліткового віку також найбільш виражені асоціальні форми поведінки та ворожість по відношенню до дорослих, що проявляється у різних формах: від неприйняття дорослих до відкритої некерованої ворожості по відношенню до них. Досить вираженою у підлітків є також ворожість по відношенню до інших дітей. У досліджуваних даної групи, порівняно з іншими, найбільш виражені невротичні симптоми. Вони, як і дошкільники, проявляють нездатність до роботи, що вимагає концентрації уваги і довготривалих зусиль. Отже, агресивна поведінка у дітей підліткового віку насамперед пов'язана з соціальною сферою, зокрема, спілкуванням та емоційним станом досліджуваних.

На наступному етапі нашого дослідження ми вивчали фрустраційні реакції дітей з помірним ступенем розумової відсталості залежно від віку. З цією метою ми застосовували методіку вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга.

Як ми вже зауважували, для дітей з помірним ступенем розумової відсталості найбільш характерними є екстрапунитивні реакції, що найбільш вираженими виявилися у підлітків (23,1% досліджуваних), у дітей молодшого шкільного віку даний тип реакції виявлений у 19,5% опитуваних, в той час як у досліджуваних дошкільного віку екстрапунитивні реакції виявлені у 11,1% дітей. Імпунитивні реакції найбільш характерні для дошкільників (13,4% досліджуваних даної групи), менш вираженим даний тип реакцій є у молодших школярів (11,9%) і найменш властивий – для досліджуваних підліткового віку (10,5%). Інтропунитивні реакції найбільш

виражені у дітей молодшого шкільного віку (7,3% досліджуваних), даний тип реакцій спостерігаються також у 3,2% дошкільників і не виявлений у підлітків з помірним ступенем розумової відсталості.

Отже, підлітки з помірним ступенем розумової відсталості найбільш схильні до реакцій, що спрямовані на оточення, при відсутності реакцій, що спрямовані на самого себе. У дошкільників реакція найчастіше виражається в тому, що дитина сприймає фруструючу ситуацію як малозначну, яка може виправитися сама собою.

За типом реакції найбільш вираженими є реакції з фіксацією на самозахисті, які найбільш характерні для підлітків (35,7% досліджуваних даної групи). На відміну від дітей з легким ступенем розумової відсталості, даний тип реакції у дітей з помірним ступенем більш виражений у дошкільників (15,7%), ніж у молодших школярів (14,7%). Реакції з фіксацією на перешкоді найбільш властиві досліджуваним дошкільного віку (8,6%), у молодших школярів даний тип реакції спостерігається у 7,5% досліджуваних, в той час як у підлітків – у 6,6%. Реакція з фіксацією на задоволенні потреби найбільш виражена у досліджуваних молодшого шкільного віку (5,8% досліджуваних), у дітей дошкільного віку даний тип реакції виявлений у 3,4%, у молодших школярів реакція з фіксацією на задоволенні потреби властива 2% від загальної кількості досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості.

Отже, основну роль у відповідях досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості грає захист себе, свого «Я».

В подальшому математичному аналізі ми визначили відсоткове співвідношення реакцій, які найчастіше зустрічаються у дітей з легким ступенем розумової відсталості залежно від віку. Найбільш вираженими виявилися наступні типи реакцій:

- ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення проявляють 8,4% підлітків, 3,4% молодших школярів та 1,7% дошкільників;

- відповіді, де підкреслюється наявність перешкод – 4,3% досліджуваних підліткового віку, 4,1% - дошкільного віку та 2,2% - молодших школярів;
- активне заперечення своєї провини за вчинок, який дитина здійснила – 8,4% підлітків, 3,3% молодших школярів та 1,9% досліджуваних дошкільного віку;
- очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуацію – 5,8% молодших школярів, 3,4% дошкільників та 2% підлітків;
- складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються – 5,3% досліджуваних молодшого шкільного віку, 4,5% дошкільників та 2,3% підлітків;
- відповідальність зводиться до мінімуму, засудження уникається – 8,9% дошкільників, 8,2% підлітків та 6,6% молодших школярів;
- засудження спрямовано на себе, домінує почуття власної неповноцінності – 7,3% досліджуваних молодшого шкільного віку та 3,2% дошкільного.

Узагальнені результати аналізу подані в таблиці 2.19. – 2.20.

Таблиця 2.19.

Типи реакції на ситуацію фрустрації у досліджуваних дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості

	OD	ED	NP
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задоволенні потреб»
E	E' - 4,1%	E- 1,7% E – 1,9%	e – 3,4%
I		I – 3,2%	
M	M'- 4,5%	M – 8,9%	

Порівнюючи отримані результати відображені в таблиці з результатами дослідження дошкільників з легким ступенем розумової відсталості, ми

дійшли висновку, що у дітей дошкільного віку суттєво менша кількість реакцій з фіксацією на самозахисті. Зауважимо, що кількість реакцій, при яких відповідальність за ситуацію зводиться до мінімуму і дитина всіляко уникає засудження, у дошкільників з помірним ступенем розумової відсталості зростає більше, ніж у двічі. Кількість реакцій, що пов'язані з активним запереченням провини за вчинок, який дитина здійснила, навпаки, зменшилася в 3 рази. Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що внаслідок глибокого порушення мислиневих операцій діти дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості не здатні до аналізу ситуації, тому не усвідомлюють своєї провини. Реакція досліджуваних даної групи на ситуацію фрустрації, частіше за все, спрямована на уникнення будь-якого засудження. Нашу думку підтверджує аналіз найбільш виражених у дошкільників реакцій, а саме: зведення відповідальності до мінімуму та тенденція не помічати складності фруструючої ситуації.

Таблиця 2.20.

Типи реакції на ситуацію фрустрації у досліджуваних молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості

	OD	ED	NP
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задоволенні потреб»
E	E'- 2,2%	E – 3,4% <u>E</u> – 3,3%	e – 5,8%
I		I – 7,3%	
M	M' – 5,3%	M – 6,6%	

Як вказують отримані дані у досліджуваних молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості порівняно з дітьми даної вікової групи з легким ступенем розумової відсталості зменшилася кількість реакцій, що спрямовуються на живе чи неживе оточення у формі підкреслення ступеню фруструючої ситуації, у вигляді осуду зовнішньої причини

фрустрації чи вимоги, щоб дану ситуацію вирішила третя особа. Однак збільшилася кількість реакцій, за яких дитина сприймає фруструючу ситуацію як сприятливу для себе та реакцій, в яких досліджувані сприймають фруструючу ситуацію як малозначну, в якій немає нічиєї провини. Найбільш вираженими у молодших школярів з помірним ступенем розумової відсталості є три типи реакцій: очікування, що третя особа вирішить ситуацію; домінування почуття неповноцінності та зведення відповідальності до мінімуму. Отже, досліджувані даної групи, як і дошкільники, не аналізують ситуацію, не намагаються її вирішити, а очікують, що хтось вирішить її за них.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих при діагностиці підлітків з легким та помірним ступенем розумової відсталості, дав змогу зробити наступні висновки:

- реакції, в яких підкреслюється наявність перешкод у підлітків з помірним ступенем розумової відсталості зросли на 2,3%, в той час як реакції, при яких складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються зменшилися на 2%;
- реакції з фіксацією на самозахисті, порівняно з підлітками з легким ступенем розумової відсталості, зросли на 5,8%, при цьому реакції, в яких проявляється ворожість, спрямована на оточення, зросли на 0,5%, як і реакції, за яких дитина активно заперечує свою провину за вчинок;
- важливим, на наш погляд, є те, що у підлітків з помірним ступенем розумової відсталості інтропунітивні реакції не виявлені, що свідчить про те, що дана група досліджуваних в ситуаціях фрустрації не виявляє реакцій, що спрямовані на себе.

Підсумовуючи результати даного етапу дослідження, ми дійшли висновку, що агресивність у дітей з помірним ступенем розумової відсталості з віком зростає. Однак інтенсивність агресивних проявів в молодшому шкільному віці майже не відрізняється від підліткового.

Аналізуючи вплив психологічних чинників на прояви агресивності у дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості, ми виокремили найбільш вагомі, а саме: відчуття тривоги; залежність від матері; погана особистісна орієнтація; неуспішність та переживання дискомфорту в соціальному середовищі; наявність проблем і труднощів у спілкуванні; наявність ситуації, що вимагає довготривалих зусиль та концентрації. Крім того, досліджувані даної групи схильні шукати допомогу чи підтримку в інших людей, проявляють готовність до підпорядкування оточуючим, що, як правило, пов'язано з прагненням захиститися від агресивних намірів іншої особи. Діти дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості не схильні до проявів активних і спрямованих дій агресивного характеру. Разом з тим, вони, порівняно з підлітками та молодшими школярами, мають найвищий коефіцієнт комунікативності-агресивності, що свідчить про наявність у досліджуваних даної групи вербальної агресії.

У молодшому шкільному віці найбільш вагомими є наступні чинники: відчуття тривоги; уникнення нових переживань; порушення міжперсональних відносин; наявність проблем і труднощів у спілкуванні; імпульсивність; інтровертованість; ослаблення процесів гальмування; відчуття ізоляції, незахищеності, відторгнутості, залежність та невпевненість у собі. За результатами дослідження діти молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості більшою мірою, ніж дошкільники та підлітки, намагаються спілкуватися з оточуючими, бажають зворотного зв'язку і прийняття. Не задовольняючи потребу в прийнятті, вони проявляють агресивну реакцію, що часто пов'язана із захистом від оточуючих.

У дітей молодшого шкільного віку досить високий коефіцієнт очікуємої агресії, відкритої агресивної поведінки та коефіцієнт комунікативності-агресивності. Отримані результати свідчать про те, що молодші школярі з помірним ступенем розумової відсталості проявляють відкриту агресивну поведінку, як вербального, так і невербального характеру.

Крім того, у опитуваних даної групи, порівняно з досліджуваними іншими віковими категоріями, найбільш виражена ворожість по відношенню до інших дітей, що іноді проявляється у відкритій агресивній ворожості.

За результатами дослідження, прояви агресивної поведінки у опитуваних підліткового віку обумовлюються: ригідністю; уникненням нових переживань, відчуттям ізоляції незахищеності, відторгнутості; надмірним хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування; імпульсивністю; тенденцією до відчуження та опозиції; порушенням взаємодії в соціальній сфері; наявністю проблем і труднощів у спілкуванні; емоційністю; тривожністю; наявністю ситуації, яка вимагає від підлітка концентрації уваги і довготривалих зусиль.

Підлітки з помірним ступенем розумової відсталості, порівняно з досліджуваними іншими віковими категоріями, найбільш схильні до асоціальних форм поведінки. Вони проявляють ворожість як по відношенню до дорослих, так і по відношенню до дітей. Недовіра до оточення, тенденція до відчуження та опозиції провокує у підлітків агресивні реакції та агресивну поведінку, що пов'язана із захистом від оточуючих з підозрою та готовністю до захисту будь-якого рівня та в різноманітних ситуаціях. Вони схильні до агресивних дій, прагнучи при цьому домінувати над оточуючими та всіляко привернути їхню увагу.

Прояви захисної вербальної агресії найбільш властиві опитуваним молодшого шкільного віку. Спонтанна агресія є найбільш характерною для підлітків. Агресивний самозахист та вербальна агресія однаковою мірою виражені як у молодших школярів, так і у підлітків з помірним ступенем розумової відсталості.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що у дітей з помірним ступенем розумової відсталості з віком зростає рівень агресивності. Як і у дітей з легким ступенем розумової відсталості, агресивну поведінку в різних вікових періодах провокують різні психологічні чинники. Основними з них є: особливості нервової системи, успішність взаємодії з

оточуючим середовищем, стабільність та незмінність обставин та ситуацій, рівень тривожності.

Висновки до другого розділу

Підсумовуючи результати даного етапу дослідження, ми дійшли наступних висновків: рівень агресивності у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості зростає з віком, однак у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості рівень агресивності у молодших школярів та підлітків практично не відрізняється.

Прояви вербальної агресії значно вищі у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості, в той час як у досліджуваних підліткового віку даний показник вищий у дітей з легким ступенем. Прихована агресія найбільш виражена у молодших школярів з легким та помірним ступенем розумової відсталості та підлітків з помірним ступенем. Спонтанна агресія є більш вираженою у дітей з помірним ступенем розумової відсталості і найбільших показників досягає до підліткового віку. Захисна вербальна агресія найбільше проявляється у молодших школярів не залежно від ступеню розумової відсталості та підлітків з помірним ступенем.

Серед основних проявів агресивності у дітей з легким ступенем та помірним розумової відсталості за результатами дослідження були виявлені наступні: ворожість, конфліктність, грубощі, негативізм. Зауважимо, що ворожість є найбільш вираженою у підлітків з легким ступенем розумової відсталості. Однак даний показник у дошкільників та молодших школярів з помірним ступенем розумової відсталості вищий, ніж у їх ровесників з легким ступенем. Схожа ситуація спостерігається і з проявами конфліктності, що є найбільш вираженою у підлітків з легким ступенем розумової відсталості та дошкільників і молодших школярів з легким ступенем. До проявів негативізму найбільш схильні молодші школярі з помірним ступенем

розумової відсталості, в той час як у дошкільників з помірним ступенем даний показник є найнижчим. Схильність до грубощів найбільш властива досліджуваним підліткового віку, при цьому у підлітків з легким ступенем розумової відсталості даний показник значно вищий, ніж у їх ровесників з помірним ступенем.

Прояви агресивного самозахисту найбільш виражені у підлітків з легким ступенем розумової відсталості і найменше виражені у досліджуваних дошкільного віку. Захист від оточуючих зі страхом і тривогою найбільш характерний для дошкільників з легким ступенем розумової відсталості, в той час як у дошкільників з помірним ступенем даний показник є найменшим серед всієї вибірки досліджуваних. Захист від оточуючих з підозрою найчастіше проявляється у підлітків і є більш вираженим у дітей з легким ступенем розумової відсталості. Готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації значно вища у досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості і найбільш виражена у підлітків. Відкрита агресивна поведінка є більш характерною для досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості і найбільш виражена у підлітків.

Спираючись на сказане вище, ми припускаємо, що без спеціальної психокорекційної роботи рівень агресивності та прояви агресії у дітей з розумовою відсталістю з віком збільшуються. Однак при побудові психокорекційної програми варто брати до уваги не лише особливості прояву агресії залежно від віку та ступеню розумової відсталості, але й психологічні чинники, що впливають на формування та прояви агресивної поведінки. Провівши кореляційний аналіз було виділено рівні агресивної поведінки. Високий рівень агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю обумовлений психологічними чинниками, серед яких найбільш вагомими є: емоційні (переживання депресивних станів, ворожість, невпевненість); вольові (неможливість протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації); когнітивні (відсутність позитивних емоційних настановлень до інших людей, наявністю

проблемам і труднощів у спілкуванні, фіксація на самозахисті, схильність до звинувачень оточуючих; захист від оточуючих, обумовлений підозрою).

Середній рівень агресивної поведінки обумовлюється наступними чинниками: емоційними (ворожість по відношенню до дорослих та інших дітей); вольовими, зокрема, імпульсивністю та когнітивними (агресивний самозахист; недовіра до людей, речей та ситуацій; уникнення відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих, прагнення домінувати).

Низький рівень агресивної поведінки проявляють діти, для яких характерні наступні особливості: відсутність проявів ворожості до дорослих та дітей, низький рівень тривожності та низький рівень імпульсивності (емоційні чинники), відсутність проблем і труднощів у спілкуванні (когнітивні чинники).

Проведений аналіз дав змогу виокремити види агресії дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, а саме: реактивну агресію як наслідок недовіри і ворожості по відношенню до мікросоціуму; спонтанну фізичну агресію як наслідок особистісної і соціальної дезадаптації; вербальну агресію як наслідок наявності у дитини комунікативно-агресивних тенденцій. Діти з розумовою відсталістю проявляють готовність до зовнішнього прояву агресивності та небажання пристосовуватися до оточення. Досліджувані з помірним ступенем розумової відсталості більшою мірою проявляють відкриту агресивну поведінку, ніж досліджувані з легким ступенем.

За умови, якщо досліджуваним властива підвищена конфліктність, емоційне напруження, нетерплячість, інтровертованість, схильність до домінування над оточуючими рівень агресії може суттєво зростати і виражатися у відкритому вияві неприязні, застосуванні фізичної сили або погрози, розправи.

Ми виявили психологічні (внутрішні) чинники, що призводять до агресивної поведінки у розумово відсталих дітей. Але, як відомо, агресивна поведінка може викликатися і зовнішніми чинниками. Дослідження цих

чинників є обов'язковим для повного з'ясування детермінант агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.

Основний зміст розділу висвітлений в працях автора:

1. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей : монографія / Л. М. Руденко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - 323 с.
2. Руденко Л. М. Медико-психологічне обстеження дітей раннього віку : навч. посібник / Л. М. Руденко, З. В. Огороднійчук, М. В. Рождественська – Київ, 2006. – 106 с.
3. Руденко Л. М. Психологічні методи СДУГ / Л. М. Руденко, М. В. Касьян // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 15. – С. 398–401.
4. Руденко Л. М. Клініко-психологічні аспекти класифікації розладів поведінки / Л. М. Руденко // Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 309–312.
5. Руденко Л. М. Особливості формування агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та їх вплив на процеси життєдіяльності / Л. М. Руденко // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Випуск № 21. Частина 1. – Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2012. – С. 134-143.
6. Руденко Л. М. Етіологія девіантної поведінки / Л. М. Руденко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Випуск 24– Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – С. 614-623.

РОЗДІЛ 3

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

3.1. Дослідження ставлення розумово відсталих дітей до батьків і найближчого оточення

Сім'я є одним із соціальних інститутів, психологічна сутність якого розглядається у багатьох дослідженнях. Уклад сімейного життя, взаємини між членами сім'ї справляють значний вплив на психосоціальний розвиток дитини. На нашу думку, організація ефективної взаємодії батьків і дітей є важливим фактором, що перешкоджає формуванню агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю. Порушення взаємодії провокує у дітей появу тривоги, страху, почуття незахищеності тощо, що в свою чергу впливає на рівень агресивності дітей з розумовою відсталістю. Те, що дитина в дитячі роки здобуває в родині, вона зберігає протягом усього життя. Важливість родини як інституту виховання зумовлена тим, що в ній дитина перебуває протягом значної частини свого життя, і за тривалістю свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з родиною.

Становлення як позитивних, так і негативних рис, прямо залежить від стилю батьківського виховання (рівною мірою й батьківського, і материнського), від характеру й кількості дисциплінарних стягнень і покарань. Стиль і поведінка батьків – це відносна стійкість цілей, дій і реакцій дорослого, спрямованих на формування особистості дитини.

М.Мід, вивчаючи примітивні співтовариства, зробила дуже цікаві спостереження. У тих співтовариствах, де дитина має негативний досвід, як правило, формуються негативні риси особистості. У результаті формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, сильна агресивність, егоїзм і жорстокість [209].

О.О.Бодаєв вважає, що оцінка дитиною іншої людини і його дій є простим повторенням оцінки авторитетним для дитини дорослим. Звідси батьки є еталоном, за яким діти звіряють і будують свою поведінку. Передаючи соціально корисний досвід, батьки передають і негативні його сторони, що дуже емоційно заряджене «керівництвом до дії». Не маючи свого особистого досвіду, дитина не в змозі співвіднести правильність моделей поведінки, що нав'язують, з об'єктивною реальністю [50].

Різні автори виділяють різні типи неблагополучних родин, де з'являються діти з відхиленнями у поведінці. Ці класифікації не суперечать, а доповнюють, іноді повторюючи одна одну.

Г.Г.Бочкарьова виділяє такі типи неблагополучних родин:

- 1) родини з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки не тільки байдужі, а й грубі, неповажні стосовно своїх дітей;
- 2) родини, у яких відсутні емоційні контакти між її членами, байдужність до потреб дитини при зовні благополучних стосунках, дитина в таких випадках прагне знайти емоційно значущі стосунки поза родиною;
- 3) родини з нездоровою моральною атмосферою, де дитині прищеплюються соціально-небажані потреби й інтереси, вона втягується в аморальний спосіб життя [62].

І.В.Дубровіна як значущий чинник ризику виділяє дисгармонійну родину [104]. Це поняття містить у собі кілька різнорідних варіантів психологічного неблагополуччя:

- родини, в якій один із членів страждає нервово-психічним розладом або хімічною залежністю. До спадкового чинника, що робить більш ймовірним виникнення розладів у дітей, додаються непередбачуваність сімейної ситуації;
- дисгармонійні родини, де основною проблемою є стосунки між членами родини;
- родини, у яких практикується неправильний тип виховання.

А.Е.Личко виділяє типи родин на основі характеристики неблагополучних ситуацій:

- гіперопіка різних ступенів: від бажання бути співучасником усіх проявів внутрішнього життя дітей (його думок, почуттів, поведінки) до сімейної тиранії; зайва турбота про дитину, надмірний контроль за всім його життям, заснований на тісному емоційному контакті, що призводить до пасивності, несамостійності, труднощів у спілкуванні з однолітками;
- гіпоопіка, що нерідко переходить у безнадзорність, коли дітям дозволяється робити все, що їм спало на думку, в результаті чого поведінка стає неконтрольованою;
- ситуація, що створює «кумира» родини – постійна увага до будь-якого спонукання дитини й непомірна похвала за досить скромні успіхи;
- ситуація, що створює «попелюшок» у родині – з'явилося багато родин, де батьки приділяють багато уваги собі й мало дітям [184].

Отже, формування агресивних тенденцій у дітей відбувається декількома шляхами:

1. Батьки заохочують агресивність у своїх дітях безпосередньо, або показують приклад чи модель відповідної поведінки стосовно до інших і навколишнього середовища.
2. Батьки карають дітей за прояв агресивності: батьки, які дуже рідко стримують агресивність у своїх дітей, виховують у дитині надмірну агресивність;
3. Батьки, які не карають своїх дітей за прояв агресивності, найімовірніше, виховують у них надмірну агресивність;
4. Батькам, які розумно стримують агресивність у своїх дітей, як правило, вдається виховати вміння володіти собою в ситуаціях, що провокують агресивну поведінку.

В.І.Гарбузов виділив три типи негативних стосунків батьків і дитини:

1. Тип А – невизнання (неприйняття дитини, демонстрація недобррозичливого ставлення).

2. Тип Б – гіперсоціалізація (надто вимогливе ставлення: надмірна критика, прискіпливість, покарання за найменшу провину).
3. Тип В - гіперопіка (езопове виховання: надто турботливе ставлення, при якому дитина не має змоги самостійно діяти) [95].

Перший тип формує в дитини відчуття закинутості, незахищеності, невпевненості в собі. Дитина не відчуває підтримки, «стіни», за яку можна сховатися. Крім того, відкидання руйнує механізм ідентифікації (дитина не приймає батьківські переконання). При холодних емоційних стосунках вона не має позитивних поведінкових моделей реагування. Це знижує здатність саморегуляції дитини.

Другий тип (гіперсоціалізація), начебто надає дитині зразок для розвитку й спрямований на формування сильної, вольової особистості, але все-таки призводить до негативних результатів – озлобленості, прагнення робити заборонене «нишком» тощо. Тут критика з боку батьків звичайно не є конструктивною і тому не приводить до позитивних результатів. Критика на адресу дитини формує в неї почуття неповноцінності, тривожності й очікування нових невдач. Найчастіше дитина, яка займає таке становище в родині, виявляється неспроможною і нездатною зайняти високе становище в групі. І ця неспроможність призводить до того, що агресивна поведінка дитини служить їй для самоствердження в групі.

Третій тип (гіперопіка) також порушує нормальний розвиток особистості. Вона надає дитині змоги одержати батьківську ласку й любов, однак надмірний відхід призводить до інфантилізму, несамостійності, нездатності приймати рішення і протистояти стресам, знижує особистісні здатності до саморегуляції. Такі діти, як гадають психологи, найчастіше стають жертвами агресії. І, враховуючи, що вони нездатні постояти за себе, у них спостерігається непряма агресія, тобто свої негативні емоції вони зганяють на інших предметах (рвуть книги, розкидають іграшки, карають іграшки в грі тощо).

Існує ряд особливостей родинних стосунків і виховання, які сприяють появі агресивних якостей у дитини:

- недолік тепла й ласки з боку батьків;
- незацікавленість дітьми, байдужність до дітей;
- явна відмова від дитини, що виявляється в неухважності, жорстокості, уникненні контактів батьків з дитиною;
- відсутність або недостатній контроль за дитиною, поєднується з поблажливим ставленням до агресивної поведінки, що проявляється до неї;
- непослідовність у застосуванні покарань;
- використання суворих, у тому числі фізичних, покарань.

Родина повинна пристосовуватися до зростаючої незалежності дитини в міру того, як вона готує себе до самостійного життя. Наскільки вдало відбувається це взаємопристосування батьків і майже дорослих дітей, більшою мірою залежить від стилю батьківської поведінки і динаміки родини.

У психологічних дослідженнях сім'ї значна увага приділяється аналізу конфліктних стосунків та з'ясування причин, що їх породжують

Г.М.Андреева вважала, що для нормальної соціалізації особистості у сім'ї небезпечним є як порушення взаємин між подружжям, так і між батьками та дітьми [17]. Дисгармонія взаємин між чоловіком та дружиною, особливо тоді, коли вона охоплює сферу виховання, створює ситуацію, за якої внаслідок розбіжностей у вимогах батьків до дітей не задовольняються належним чином важливі для нормального психосоціального розвитку особистості потреби в емоційному контакті, безпеці, психологічному захисті, тощо. У конфліктних сім'ях відсутні необхідні для розвитку дитини стабільні норми поведінки та ціннісні орієнтації.

У такий самий спосіб впливають на виховання дітей і порушення взаємин між батьками та дітьми. Якщо дитина надто опікується або знаходиться в ситуації надмірної вимогливості, в її психосоціальному

розвитку можуть виникнути різні порушення, наприклад, прояви девіантної поведінки дитини, формування агресивної поведінки, поява невротичних станів, неврозів тощо. Якщо ж дитина з якихось причин відчужена від батьків, в неї розвивається схильність до різноманітних відхилень у поведінці. На це вказують сімені психотерапевти, вважаючи, що до порушень нормального перебігу психосоціального розвитку дитини найчастіше призводять міжособові та емоційні розлади. Розлади міжособових стосунків у сім'ї зумовлюють виникнення конфліктних форм взаємодії.

На формування агресивних форм поведінки дитини великий вплив мають умови сімейного виховання. Більшість дітей з асоціальним типом поведінки – це діти із сімей з нестійким типом виховання, з властивою даним сім'ям байдужістю до емоційного світу дітей і їхніх інтересів, протилежністю вимог, жорстокістю покарань, а іноді і повною відсутністю заборон та обмежень з боку батьків.

Сформулюємо основні фактори виховання і стилю спілкування з боку дорослих, на які діти реагують найгостріше і які сприяють формуванню найбільш стійкої агресивної поведінки у дитини. У випадку, якщо дитина уникає прояву відкритої агресії, то ці фактори поведінки і стилю спілкування з боку дорослого сприяють формуванню у дитини емоційної нестабільності, істероїдності та невпевненості в собі.

Фактори виховання і стилю спілкування дорослих, які провокують дитину на агресивну поведінку і сприяють формуванню у неї негативних емоційних станів:

- протилежність вимог до дитини з боку батьків, внаслідок чого у дитини формується опозиційне ставлення до зовнішнього оточення;
- власні часті негативні емоційні стани дорослих і відсутність навичок контролю і саморегуляції з їхнього боку;
- використання покарання дитини як засобу зняття дорослим власних негативних емоцій (гніву, роздратування, злості тощо);
- негативний стиль спілкування з дитиною:

- використання наказів, звинувачень, погроз;
- постійне використання „Ти-повідомлень” („ти не правильно зробив...”, „як ти смієш зі мною так розмовляти?” и т.п.);
- вербальна образа дитини;
- ігнорування почуттів дитини, її бажань та інтересів.

Даний стиль спілкування провокує дитини на боротьбу та помсту.

Спілкування з агресивними дітьми – це особлива проблема, для вирішення якої необхідні певні уміння та навички з боку батьків. Як правило, батьки не враховують особливості агресивної дитини, у якої: слабо розвинутий контроль над своїми емоціями; слабе усвідомлення своїх почуттів і почуттів інших людей; низький рівень емпатії; ситуацію спілкування вони сприймають насторожено і в певній мірі перебільшують її загрозу, тобто вони з самого початку налаштовані на боротьбу.

Наступний блок методик, спрямований на дослідження впливу сім'ї на виникнення та формування агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.

Особливості сімейного виховання і ставлення до дитини ми виявляли за допомогою опитувальника, які заповнювали батьки. У нашому дослідженні ми використовували методику аналізу сімейного виховання (АСВ), розроблену Е.Г.Ейдемільером та В.В. Юстицьким (Додаток А.6.). На основі аналізу результатів даної методики визначається тип неправильного виховання: гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке ставлення до дитини, виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності. Вказані типи неправильного сімейного виховання приводять до появи порушень поведінки і відхилень в розвитку особистості.

Тест спрямований на вивчення впливу батьків у вихованні дитини та пошуку помилок у батьківському вихованні. Методика дозволяє діагностувати небажаний, некоректний вплив членів сім'ї один одного, порушення при виконанні ролей у сім'ї і порушення її цілісності.

Опитувальник включає 130 тверджень, що стосуються виховання дітей і складається із 20 шкал. Перші 11 шкал відображають стилі сімейного виховання, 12, 13, 17 та 18 дозволяють отримати уявлення про структурно-рольовий аспект життєдіяльності сім'ї, 14 та 15 шкали демонструють особливості функціонування системи взаємних впливів, 16, 19 та 20 шкали – роботу механізмів сімейної інтеграції. Даний опитувальник ми використовували в двох варіантах – для батьків дітей та підлітків.

На основі аналізу результатів даної методики визначається тип неправильного виховання: гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке ставлення до дитини, виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності. Вказані типи неправильного сімейного виховання приводять до появи порушень поведінки і відхилень в розвитку особистості.

Рівень протекції в процесі виховання: Гіперпротекція (шкала Г+),
Гіпопротекція (Г-)

Ступінь задоволення потреб дитини: Потурання потребам (шкала У+),
Ігнорування потреб дитини (шкала У-).

Кількість і якість вимог до дитини в сім'ї: Надмірність вимог-обов'язків (шкала Т+), Недостатність вимог-обов'язків (шкала Т-), Надмірність вимог-заборон (шкала З+), Недостатність вимог-заборон (шкала З-), Суворість санкцій (покарань) за порушення вимог дитиною (С+), Мінімальність санкцій (шкала С-).

Нестійкість стилю виховання (шкала Н)

Відхилення характеру самих батьків. Інертно-імпульсивна (епілептоїдна)

Демонстративна акцентуація характеру у батьків

Психологічні (особистісні) проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини:

Розширення сфери батьківських почуттів (шкала РРЧ),

Стимулювання проявів дитячих якостей у дитини (шкала ПДК),

Виховна невпевненість батьків (шкала ВН),

Фобія втрати дитини (шкала ФУ),
Нерозвиненість батьківських почуттів (шкала НРЧ),
Проекція на дитину власних небажаних якостей (шкала ПНК),
Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання (шкала ВК),
Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі.
(шкала ПМК, ПЖК).

Серед багаточисельних проєктивних методик, які дозволяють виявити особливості внутрішньосімейних відношень, добре зарекомендувала себе методика “Три дерева”. В малюнковій формі вона була запропонована швейцарським психотерапевтом R. J. Corboz. Німецький психотерапевт Едда Клессманн розробила тест “три дерева” в контексті Кататимно-імагінативної психотерапії.

Важливо, що в тесті “три дерева” із самого початку не ставиться завдання порівнювати дерева з членами сім’ї, як це практикують в інших аналогічних тестах. Е. Клессманн рекомендує спочатку запропонувати дитині намалювати на одному горизонтально розташованому аркуші паперу три яких-небудь дерева, і лише потім порівняти їх з членами сім’ї дитини. Тим самим частково вдається обійти “цензуру”, яка є бар’єром для проникнення несвідомого матеріалу в свідомість. При безпосередньому проханні представити батьків у вигляді якої-небудь тварини або дерева діти часто “прикрашають” образ, який вибрали із-за певної “лояльності”. Інколи вони навіть блокують появу певних асоціацій.

Порівнюючи дерева з членами сім’ї, діти, як правило, вибирають себе та батьків. Але інколи це може бути брат, сестра, бабуся, дідусь або будь-яка інша людина, наприклад, сусід. В такому випадку в бесіді важливо встановити, чому дитина вибрала саме цих “членів сім’ї, а інших витіснила. Інструкція: дитину просять намалювати на стандартному аркуші паперу формату А4, який розташовується горизонтально, “будь-які три дерева”. Потім дитина називає кожне дерево та вибирає кольоровий олівець, який

більше всього підходить даному дереву. Після закінчення малюнку дитині пропонується вибрати дерево, яке «більше всього подобається»

По можливості ми задавали дитині запитання:

- Яке дерево саме велике?
- Яке дерево саме маленьке?
- Яке дерево саме молоде?
- Яке дерево саме старе?
- Яке дерево саме красиве?

Всі характеристики дерев з дозволу дитини підписувалися під відповідним деревом на малюнку.

Ми не пропонували дітям порівнювати дерева із членом сім'ї, як пропонується у тесті. Дещо спростивши завдання, ми поставили запитання «Кому із своєї сім'ї ти б віддав би це дерево?».

Досліджуючи особливості сімейних стосунків як однієї з умов, що впливає на формування агресивної поведінки у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, ми використовували проєктивні методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та «Три дерева».

В дослідженні брало участь 106 сімей дітей з легким ступенем розумової відсталості, серед них 58 повних, 48 неповних та 76 сімей, в яких є діти з помірним ступенем розумової відсталості, серед них 26 повних та 50 неповних.

Тест «Кінетичний малюнок сім'ї» відноситься до проєктивних графічних методів. За його результатами можна зробити висновок про суб'єктивне переживання дитиною сімейної ситуації, ставлення дитини до членів сім'ї, бачення дитини свого місця в системі сімейних стосунків та особливості сімейної взаємодії, які викликають у дитини тривогу, страх чи відчуття конфлікту. Аналізуючи дитячі малюнки, ми використовували якісний та кількісний аналіз результатів. При кількісному аналізі результатів ми використовували систему кількісної оцінки, в якій визначено п'ять симпомокоплексів, а саме: сприятлива сімейна ситуація; тривожність;

конфліктність у сім'ї; почуття неповноцінності; ворожі стосунки у сім'ї. Система кількісної оцінки малюнку сім'ї, розроблена Р.Ф.Беляускайте, подана в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21.

Симптомокомплекси малюнку сім'ї (за Беляускайте Р.Ф.)

Симптомокомплекс	Симптоми	Бали
Сприятлива сімейна ситуація	Загальна діяльність всіх членів сім'ї	0,2
	Переважання людей на малюнку	0,1
	Зображення всіх членів сім'ї	0,2
	Відсутність ізольованих членів сім'ї	0,2
	Відсутність штриховки	0,1
	Хороша якість ліній	0,1
	Відсутність показників ворожості	0,2
	Адекватний розподіл людей на папері	0,1
	Інші можливі ознаки	
Тривожність	Штриховка	0, 1, 2, 3
	Лінії основи – поля	0,1
	Лінії над малюнком	0,1
	Лінія з сильним натиском	0,1
	Стирання	0, 1, 2
	Перебільшена увага до деталей	0,1
	Перевага речей	0,1
	Лінії, що перериваються або подвоєні лінії	0,1
	Підкреслення окремих деталей	0,1
	Інші можливі ознаки	

Продовження Таблиці 3.21.

Симптомокомплекс	Симптоми	Бали
Конфліктність у сім'ї	Бар'єри між фігурами	0,2
	Стирання окремих фігур	0,1,2
	Відсутність основних частин тіла у деяких фігур	0,2
	Виділення окремих фігур	0,2
	Ізоляція окремих фігур	0,2
	Неадекватна величина окремих фігур	0,2
	Невідповідність вербального опису і малюнка	0,1
	Перевага речей	0,1
	Відсутність на малюнку деяких яленів сім'ї	0,2
	Член сім'ї зображений спиною	0,1
	Інші можливі ознаки	
Почуття неповноцінності в сімейній ситуації	Автор малюнка непропорційно маленький	0,2
	Розташування фігур на нижній частині аркуша	0,2
	Лінія слабка і розривається	0,1
	Ізоляція автора від інших	0,2
	Маленькі фігури	0,1
	Нерухома порівняно з іншими фігура автора	0,1
	Відсутність автора	0,2
	Автор стоїть спиною	0,1
	Інші можливі ознаки	
Ворожість в сімейній ситуації	Одна фігура на іншому боці аркуша	0,2
	Агресивна позиція фігури	0,1
	Закреслена фігура	0,2
	Деформована фігура	0,2
	Зворотній профіль	0,1
	Руки розкинуті в сторони	0,1
	Пальці довгі, підкреслені	0,1
	Інші можливі ознаки	

Проаналізувавши і підрахувавши отримані дані, для кращого розуміння, ми зобразили їх на діаграмах (рисунок 3.2. і 3.3.).

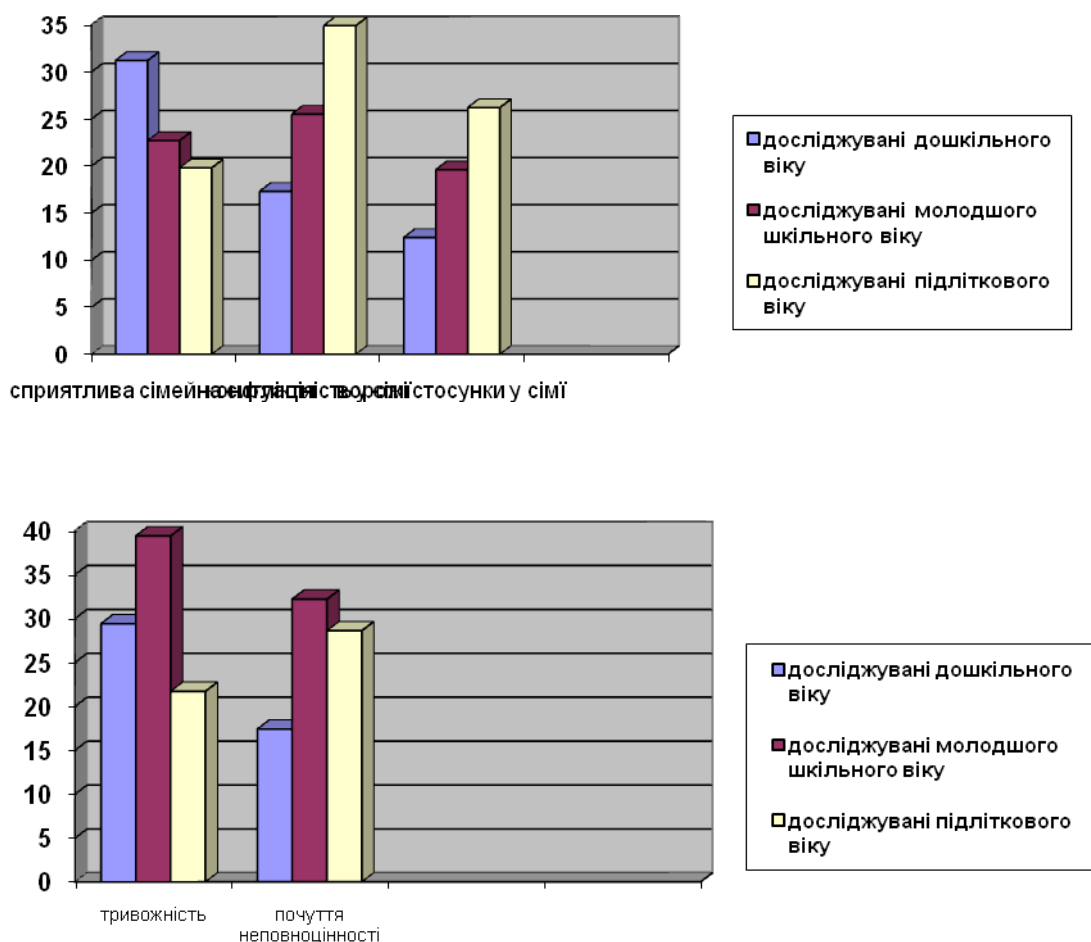


Рисунок 3.2., Рисунок 3.3. Переживання дитиною сімейної ситуації

Аналізуючи отримані результати, зображені на діаграмах ми дійшли наступних висновків:

- сприйняття сімейної ситуації як сприятливої найбільш виражено у малюнках дітей дошкільного віку, у досліджуваних молодшого шкільного віку сприйняття сімейної ситуації як сприятливої порівняно з дошкільниками зменшується на 8,5%, в той час як у підлітків на 11,4%;

- конфліктність та ворожі стосунки у сім'ї найбільш виражена в малюнках підлітків і найменшою мірою це спостерігається у дітей дошкільного віку;
- тривожність з приводу сімейних стосунків та почуття неповноцінності, що пов'язано із сім'єю найбільше проявляється в малюнках дітей молодшого шкільного віку.

Отже, сприйняття сімейної ситуації як несприятливої, конфліктної у дітей з розумовою відсталістю з віком зростає, досягаючи найбільшої вираженості до підліткового віку. Звернемо також увагу на те, що у дітей дошкільного віку, не зважаючи на найбільш сприятливе сприйняття сімейної ситуації, в малюнках досить виражений симптомокомплекс тривожності з приводу сімейних стосунків. Це дає змогу припустити, що сімейна ситуація є не настільки сприятливою, як це виражено у малюнках, частіше за все, дошкільники не в змозі проаналізувати особливості сімейних стосунків.

Якісний аналіз дитячих малюнків був спрямований на діагностику у дитини відчуття психологічного комфорту у сім'ї, сприйняття інтегративності, згуртованості, цілісності сім'ї та можливі прояви агресивної поведінки.

За результатами проведеного дослідження найбільш емоційно близькою людиною для дітей з розумовою відсталістю є мати. Першою фігурою матері намалювало 37% досліджуваних дошкільного віку, 34% - молодшого шкільного та 26% підлітків. Фігуру батька першою зобразили 12% дошкільників, 7% молодших школярів та 5% підлітків. Першими зображували себе 24% дітей дошкільного віку, 21% молодшого шкільного та 22% досліджуваних підліткового віку. У 5% дошкільників першими були намальовані інші члени сім'ї (дідусь, бабуся, брат, сестра, тітка, дядько). Такий початок малюнка сім'ї був також характерний для 8% досліджуваних молодшого шкільного віку та 9% - підліткового.

Варто також зупинитися на тому, що у 8% дошкільників, 12% молодших школярів та 14% підлітків додатково до батьків (або замість них)

намальовані не пов'язані із сім'єю дорослі. Такі особливості дитячих малюнків вказують на сприймання неінтегративності сім'ї, на пошук людини, яка здатна задовольнити потребу дитини в близьких емоційних контактах.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляють ті малюнки, в яких дитина не малює себе або замість сім'ї малює лише себе. В обох випадках досліджувані не включають себе в склад сім'ї, що свідчить про відсутність відчуття спільності. Відсутність у малюнку "Я" більш характерно для дітей, які відчують відторгнення та неприйняття у сім'ї. За результатами дослідження 4% дітей дошкільного віку, 7% молодшого шкільного та 9% підліткового не зобразили себе на малюнку сім'ї, що свідчить про те, що дитина не відчуває себе її частиною, а сім'ю не сприймає як цілісну структуру. Відчуття відторгнення та неприйняття у сім'ї переживають 6% досліджуваних дошкільного віку, 8% - молодшого шкільного та 11% - підліткового віку.

Інформативним є також збільшення складу сім'ї, що характерно для 6% досліджуваних дошкільного віку, 11% молодших школярів та 9% опитуваних підліткового віку. Як правило, такі особливості зображення пов'язані з незадоволеними психологічними потребами дитини у сім'ї.

Якісний аналіз малюнків досліджуваних з легким та помірним ступенем розумової відсталості дозволив також зробити висновок, що згуртованість сім'ї відображають у своїх малюнках 42% дітей дошкільного віку, 34% молодших школярів та лише 28% підлітків. Отже, за результатами нашого дослідження, у дітей з розумовою відсталістю з віком зменшується відчуття психологічного благополуччя, яке безпосередньо пов'язане із сім'єю, сприйняття її інтегративності та включення себе до складу сім'ї.

Відчуття розрізненості членів сім'ї, за результатами аналізу, характерне для 58% дітей дошкільного віку, 66% - молодшого шкільного та 72% підліткового, що в свою чергу може свідчити про низький рівень емоційних зв'язків. Серед даної групи досліджуваних є значна частина дітей, сімейна

ситуація яких та сприйняття її дитиною потребує значної уваги з боку психолога. Зокрема, 13% дошкільників, 16% молодших школярів та 17% підлітків в малюнку зобразили себе окремо від інших членів сім'ї, що свідчить про почуття відчуженості, яке переживає дитина у сім'ї. 13% досліджуваних дошкільного віку, 15% молодших школярів та 14% підлітків відокремили на малюнку від інших членів сім'ї батька; 4% дошкільників, 6% досліджуваних молодшого шкільного віку та 7% підлітків намалювали окремо маму; 7% дошкільників, 9% дітей молодшого шкільного віку та 11% підлітків на своїх малюнках окремо зобразили інших членів сім'ї (зокрема, бабусю, дідуся, брата, сестру). Цікавим, на наш погляд, є також те, що на 5% малюнках дітей дошкільного віку, 8% - молодшого шкільного та 7% підліткового віку досліджувані зображували себе поряд з мамою, відокремлюючи інших членів сім'ї. Отримані в процесі якісного аналізу результати дали підставу для наступного висновку: значна частина дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості переживають відчуття розрізненості членів сім'ї, відчуваючи при цьому відчуження від рідних та неприйняття з боку дорослих. Разом з тим, частина дітей переживають негативне ставлення до них у сім'ї з боку того чи іншого дорослого.

За результатами дослідження до проявів вербальної агресії схильні 17% досліджуваних дошкільного віку, 19% опитуваних молодшого шкільного віку та 21% підліткового.

Зауважимо, що значна частина досліджуваних в своїх малюнках відображають вороже ставлення члена сім'ї до себе. Так, відчуття ворожості батька по відношенню до дитини спостерігається у 11% малюнків опитуваних підліткового віку, 6% - молодших школярів та 3% дошкільників. Прояви ворожості з боку матері відображають 7% підлітків, 5% молодших школярів та 2% дошкільників. Ворожість з боку інших членів сім'ї (дідуся, бабусі, брата, сестри) відчувають 8% підлітків, 6% досліджуваних молодшого шкільного віку та 3% дошкільників. Зважаючи на те, що діти молодшого шкільного та дошкільного віку проявляють залежність від оточуючих,

відчуття ворожості з боку найближчого оточення дитини може бути причиною агресивних проявів дитини.

Згуртованість сім'ї, що відображена на малюнках дітей є індикаторами психологічного благополуччя, сприйняття інтегративності сім'ї, включення себе до її складу. Даний показник присутній на малюнках 21% досліджуваних дошкільного віку, 18% - молодшого шкільного та 13% - підліткового.

На противагу даному показнику низький рівень емоційних зв'язків був виявлений у 19% дітей підліткового віку, 17% молодших школярів та 11% дошкільників.

Отже, вагомими чинниками, що впливають на розвиток дитини з розумовою відсталістю у сім'ї, з нашої точки зору є: сприйняття сімейної ситуації як сприятливої; конфліктність у сім'ї; ворожі стосунки у сім'ї; тривожність, що переживає дитина стосовно сім'ї; почуття неповноцінності; емоційна близькість з матір'ю; емоційна близькість з батьком; емоційна близькість з іншими членами сім'ї; неінтегративність сім'ї; відторгнення та неприйняття дитини у сім'ї; відсутність відчуття спільності; незадоволення психологічних потреб дитини у сім'ї; згуртованість сім'ї; почуття відчуженості, яке переживає дитина у сім'ї; відчуття ворожого ставлення з боку матері; відчуття ворожого ставлення з боку батька; відчуття ворожого ставлення з боку інших членів сім'ї; низький рівень емоційних зв'язків у сім'ї.

Методом дослідження взаємозв'язку між сприйняттям дитиною сімейної ситуації та рівнем прояву її агресивності, був проведений кореляційний аналіз.

В результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між високим рівнем агресивності дитини та відторгненням і неприйняттям дитини у сім'ї (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), відчуттям ворожого ставлення з боку матері (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), відчуттям ворожого ставлення з боку батька (коефіцієнт

кореляції 0,51, рівень значущості 0,04) та обернена залежність з емоційною близькістю з матір'ю (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,04) та емоційною близькістю з батьком (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04).

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що високий рівень агресивності дитини, безумовно, є наслідком психологічного дискомфорту, який дитина відчуває у сім'ї. Зокрема, це пов'язано з наявністю емоційних зв'язків між батьками та дитиною. Відсутність емоційної близькості між дитиною та найближчим оточенням обумовлює прояв високого рівня агресивності дитини. За недостатності чи відсутності емоційно-зафарбованих стосунків між членами родини дитина з розумовою відсталістю відчуває неприйняття та відторгнення в сім'ї, вороже ставлення з боку як матері, так і батька.

Пряма залежність була також встановлена між середнім рівнем агресивності дитини та незадоволенням психологічних потреб дитини у сім'ї (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), низьким рівнем емоційних зв'язків у сім'ї (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), ворожими стосунками у сім'ї (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), тривожністю, що переживає дитина стосовно сім'ї (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,04). Обернена залежність була встановлена з конфліктністю у сім'ї (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04). Отже, середній рівень агресивності проявляють діти, які відчувають незадоволеність своїх психологічних потреб, зокрема, в емоційному контакті. Сім'ю вони сприймають як таку, що має переважно ворожі стосунки, а її члени не мають між собою емоційних зв'язків. В сім'ї дитина переживає тривожність та незадоволення. Як і в першому випадку, рівень агресивності дитини з розумовою відсталістю обумовлений емоційними зв'язками у сім'ї. Але діти, що проявляють середній рівень агресивності не сприймають власну сім'ї як конфліктну.

Сприймаючи сімейну ситуацію як сприятливу, а сім'ю як достатньо згуртовану та відчуваючи емоційну близькість з матір'ю та батьком дитина з розумовою відсталістю проявляє низький рівень агресивності. Зауважимо також, що низький рівень агресивності тісно пов'язаний з відсутністю у дитини почуття відторгнення та неприйняття дитини у сім'ї та за відсутності ворожих стосунків між її членами. Описані особливості прояву агресивності дитини, ми встановили на основі проведеного кореляційного аналізу, в процесі якого було встановлено пряму залежність між низьким рівнем агресивності дитини та емоційною близькістю з матір'ю; (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), емоційною близькістю з батьком (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), сприйняттям сімейної ситуації як сприятливої (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), згуртованістю сім'ї (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04). Обернена залежність була встановлена з відторгненням та неприйняттям дитини у сім'ї (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04) та ворожими стосунками у сім'ї (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,04).

Таким чином, проаналізувавши отримані дані, ми стверджуємо, що негативне сприйняття дитиною з розумовою відсталістю сімейної ситуації, відсутність емоційних зв'язків між членами сім'ї, відчуття неприйняття та відторгнення дитини з боку дорослих членів сім'ї обумовлює не лише прояви агресії, а й формування агресивних моделей поведінки.

3.2. Взаємозв'язок між батьківською оцінкою агресивності дітей та стилем сімейного виховання

Особливості сімейного виховання і ставлення до дитини виявляються також за допомогою опитувальників, які заповнюють батьки. В нашому дослідженні ми використовували методику аналізу сімейного виховання (АСВ), розроблену Е.Г.Ейдемільером та В.В. Юстицьким. На основі аналізу

результатів даної методики визначається тип неправильного виховання: гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке ставлення до дитини, виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності. На думку авторів, вказані типи неправильного сімейного виховання приводять до появи порушень поведінки і відхилень в розвитку особистості.

В дослідженні брало участь 106 сімей дітей з легким ступенем розумової відсталості, серед них 58 повних, 48 неповних та 76 сімей, в яких є діти з помірним ступенем розумової відсталості, серед них 26 повних та 50 неповних.

Враховуючи той факт, що діти з розумовою відсталістю часто виховуються в неповних сім'ях, ми виокремили наступні етапи дослідження:

- дослідження особливостей виховання батьків та матерів дітей з розумовою відсталістю та рівня узгодженості стилю виховання батьків;
- дослідження взаємозв'язку між батьківською оцінкою агресивності дітей та стилем виховання;
- дослідження особливостей виховання батьків дітей з розумовою відсталістю, що проживають в повних та неповних сім'ях;

На першому етапі дослідження ми порівняли особливості виховного впливу батьків та матерів дітей з розумовою відсталістю. Дані подано в таблиці 3.22.

Таблиця 3.22.

Типи неправильного виховання у сім'ї (за результатами методики аналізу сімейного виховання (АСВ), розробленої Е.Г.Ейдемільером та В.В. Юстицьким)

Типи неправильного виховання у сім'ї	Батьки, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Батьки, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати	тато	мати	тато
гіперпротекція	37%	12%	31%	17%
гіпопротекція	11%	32%	21%	39%

Продовження Таблиці 3.22.

Типи неправильного виховання у сім'ї	Батьки, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Батьки, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати	тато	мати	тато
потурання потребам дитини	32%	6%	24%	12%
ігнорування потреб дитини	6%	16%	5%	11%
надмірність вимог-обов'язків	12%	4%	24%	11%
недостатність вимог-обов'язків	22%	16%	19%	13%
надмірність вимог-зобов'язань	18%	10%	14%	11%
недостатність вимог-зобов'язань	31%	14%	18%	9%
надмірність санкцій	26%	15%	16%	12%
недостатність санкцій	14%	12%	21%	22%

Як указують отримані дані, відображені в таблиці, матері більш схильні до проявів гіперпротекції, ніж батьки. Так, гіперпротекція за результатами методики була виявлена у 68% матерів, серед них 37% матерів мають дітей з помірним ступенем і 31% - з легким ступенем розумової відсталості.

На відміну від матерів, лише 29% батьків проявляють гіперпротекцію, серед них 17% мають дітей з легким ступенем розумової відсталості і 12% - з помірним ступенем.

Гіпопротекція, навпаки, більш характерна для батьків і проявляється у 71% опитуваних: 39% батьків дітей з легким ступенем розумової відсталості та 32% батьків з легким ступенем.

У матерів гіпопротекція була виявлена лише у 32% опитуваних, серед яких 21% матерів дітей з легким ступенем розумової відсталості і 11% матерів, що мають дітей з помірним ступенем.

Отже, матері дітей з розумовою відсталістю, на відміну від батьків, надають дитині максимум сил, уваги та часу, повністю «замикаючись» на дитині, в той час як дві третини опитуваних батьків включаються у виховний процес лише у випадках, коли з дитиною трапляється щось серйозне. Однак, зауважимо, що обидва стилі виховного впливу можуть впливати на відхилення у розвитку дитини.

Дослідження ступеня задоволення потреб дитини у сім'ї, дало змогу виявити, в якій мірі діяльність батьків спрямована на задоволення потреб дитини як матеріально-побутових, так і духовних, зокрема, потреби в спілкуванні з батьками.

Потурання потребам дитини проявляється у 56% матерів, серед них: 32% матерів, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості та 24% - з легким ступенем розумової відсталості. У батьків даний показник проявляється лише у 18% опитуваних: 12% батьків, що виховують дітей з легким ступенем розумової відсталості та 6% - з помірним ступенем.

Ігнорування потреб дитини проявляється лише у 11% матерів дітей з розумовою відсталістю (6% - матері дітей з помірним ступенем та 5% - з легким ступенем розумової відсталості), в той час як у батьків даний показник значно вищий і становить 27% від загальної кількості опитуваних (16% виховують дітей з помірним ступенем та 11% - з легким ступенем розумової відсталості).

Отже, матері більш схильні до потурання потребам дитини, в той час як у батьків переважає ігнорування потреб, що призводить до незадоволення потреби дитини в емоційному контакті з батьками. Звернемо увагу на те, що обидва підходи призводять до відхилень у вихованні.

Вимоги до дитини у сім'ї є невід'ємною частиною виховного процесу. Вони виступають, по-перше, у вигляді обов'язків дитини, тобто тих завдань, які вона виконує – навчання, догляд за собою, допомога іншим членам сім'ї тощо. По-друге, це вимоги-заборони, які визначають те, чого дитина не повинна робити і таким чином сприяють розвиткові самоконтролю дитини.

Однак порушення системи вимог до дитини у сім'ї, на наш погляд, також може бути суттєвим чинником її агресивних реакцій.

За результатами проведеного дослідження частина батьків висувають до дитини занадто великі вимоги, які не відповідають її можливостям, що не лише не сприяє повноцінному розвитку, а є досить суттєвим фактором ризику. Так у 36% матерів спостерігається надмірність вимог–обов'язків, серед них: 12% матерів, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості та 24% - з легким ступенем розумової відсталості. У батьків даний показник проявляється лише у 15% опитуваних: 11% батьків, що виховують дітей з легким ступенем розумової відсталості та 4% - з помірним ступенем. Однак, є й інший бік даної проблеми, який полягає у недостатності вимог–обов'язків, що передбачає мінімальну кількість обов'язків у сім'ї. Зокрема, це було виявлено у 41% матерів серед яких 22% мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості та 19% - з легким ступенем розумової відсталості. У батьків даний показник спостерігається у 29% опитуваних, зокрема, 13% батьків, що виховують дітей з легким ступенем розумової відсталості та 16% з помірним ступенем.

Поряд з цим у кожній сім'ї існують вимоги-заборони, які визначають, що дитині не можна робити, та обумовлюють ступінь самостійності дитини, можливість самій обирати спосіб поведінки. Можливі два ступені відхилення: надмірність і недостатність вимог.

При надмірності вимог-заборон у батьків може проявлятися такий стиль виховання як “домінуюча гіперпротекція”. В цій ситуації до дитини висувають велику кількість вимог, що обмежують її свободу і самостійність. В даному випадку у батьків може проявлятися страх перед будь-яким проявом самостійності дитини. Цей страх може проявлятися в різкому перебільшенні наслідків, які може мати хоча б не значне порушення заборони, а також в прагненні подавити самостійність дитини. В нашому дослідженні це може бути пов'язано з впевненістю батьків у тому, що дитина не пристосована до зовнішніх умов життя. Вказану особливість виховання

було виявлено у 49% матерів, серед них: 31% матерів, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості та 18% - з легким ступенем розумової відсталості. У батьків даний показник проявляється у 23% опитуваних: 9% батьків, що виховують дітей з легким ступенем розумової відсталості та 14% - з помірним ступенем.

З іншого боку 32% матерів проявляють недостатність вимог-заборон, серед яких 14% мають дітей з легким ступенем розумової відсталості та 18% - з помірним. Дане відхилення у вихованні властиве і батькам, хоча в меншій ступені. Так, було встановлено, що недостатність вимог-заборон спостерігається у 21% батьків, серед яких 11% мають дітей з легким ступенем розумової відсталості та 10% - з помірним. Отже, можна стверджувати, що третина дітей з розумовою відсталістю, яка брала участь у дослідженні, легко порушує заборони у сім'ї, навіть якщо вони існують та фактично ні за що не відповідає перед близькими.

Варто також зауважити, що значна частка батьків дітей з розумовою відсталістю вважають за доцільне не використовувати покарань взагалі або використовують його надто рідко. Це можна було б вважати позитивним моментом виховання за умови сформованості у дитини навичок поведінки та елементів самоконтролю, що часто не властиво для дітей з розумовою відсталістю. Отже, при відсутності у сім'ї певних санкцій з боку батьків немає механізмів формування навичок конструктивної поведінки у дитини.

Така ситуація є характерною для 42% матерів, з яких 26% мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості та 16% - з легким ступенем. У батьків дана особливість виховання проявляється дещо рідше, лише у 27%, серед них: 15% виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості і 12% - з легким ступенем.

З іншого боку 35% матерів схильні до застосування суворих покарань та надмірного реагування навіть на незначні порушення поведінки з боку дитини. Зокрема, серед них 21% матері дітей з легким ступенем розумової відсталості та 14% мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості.

Серед батьків означеного стилю спілкування з дитиною дотримуються 34% досліджуваних, серед яких 22% мають у сім'ї дитину з легким ступенем розумової відсталості та 12% - з помірним ступенем. На наш погляд, надмірність санкцій з боку батьків не забезпечує формування ефективних навичок поведінки у дітей з розумовою відсталістю. Частіше за все, за таких умов у дитини формується страх, тривожність, недовіра до оточення, схильність до агресивних реакцій.

Нестійкість стилю виховання на думку К.Леонгарда, сприяє формуванню таких рис характеру як впертість, схильність протистояти будь-якому авторитетові. Спираючись на результати попереднього дослідження, ми стверджуємо, що такий стиль виховання є досить вагомим чинником, що впливає на формування у дитини з розумовою відсталістю агресивних реакцій. Зауважимо, що такий стиль виховання притаманний 38% матерів, серед яких 21% виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості і 17% мають дітей з легким ступенем. У батьків нестійкий стиль виховання проявляється значно рідше, лише у 16%, серед них: 9% батьки дітей з помірним ступенем і 7% - з легким ступенем розумової відсталості.

Часто основну роль в порушенні виховного процесу відіграють особливості особистості самих батьків та взаємодія між подружжям (таблиця 3.23.).

Таблиця 3.23.

Психологічні (особистісні) проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини

Психологічні проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини	Батьки, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Батьки, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати	тато	мати	тато
розширення сфери батьківських почуттів	8%	5%	11%	8%
прагнення ігнорувати дорослішання дитини	12%	14%	13%	9%
виховна невпевненість	21%	11%	18%	9%

Продовження Таблиці 3.23.

Психологічні проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини	Батьки, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Батьки, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати	тато	мати	тато
проекція на дитину власних небажаних якостей	11%	7%	14%	9%
нерозвиненість батьківських почуттів	13%	12%	15%	13%
винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання	12%	14%	13%	9%
фобія втрати дитини	14%	4%	17%	2%
зрушення в настановленнях батьків по відношенню до дитини	6%	13%	5%	7%

Отримані дані, зображені в таблиці вказують на те, що розширення сфери батьківських почуттів виникає частіше всього тоді, коли стосунки між батьками в силу певних причин виявляються порушеними. Самі того не усвідомлюючи, батьки в цій ситуації прагнуть, щоб дитина стала для них чимось більшим, ніж просто дитина. Бажання батьків полягає в тому, щоб дитина задовольнила хоча б частину тих потреб, які в звичайному житті повинні бути задоволені в психологічних стосунках подружжя. Дане порушення виховання спостерігається у 19% матерів та 13% батьків. Серед них дитину з помірним ступенем розумової відсталості має 11% матерів і 8% батьків, в той час як з легким ступенем розумової відсталості 8% матерів і 5% батьків.

Можливі також ситуації, коли у батьків спостерігається прагнення ігнорувати дорослішання дитини, стимулювати у неї збереження дитячих якостей. Страх чи небажання подорослішання дитини можуть бути пов'язані з особливостями біографії самих батьків.

Така ситуація спостерігається у 24% батьків, що виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості (17% матерів і 7% - тата) та у 28%, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості (19% матерів та 9% батьків).

Виховна невпевненість, яка за результатами діагностики виявлена у 32% батьків, що виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості, серед яких 21% матерів та 11% батьків. Дане порушення у вихованні спостерігається також у 27% батьків, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості (18% матерів та 9% батьків).

За умови наявності такого порушення у вихованні дитини у сім'ї проходить перерозподіл влади між батьками та дитиною на користь останньої. Батьки поступаються навіть в тих питаннях, в яких на їхню думку, поступатися ніяк не можна. Характерною рисою для таких батьків є визнання ними помилок, які вони допускають у вихованні, однак вони бояться впертості, опору своїх дітей і знаходять досить багато причин, щоб поступитися їм.

Досить суттєвим чинником, який може обумовити виникнення агресивних реакцій у дітей з розумовою відсталістю є проєкція на дитину власних небажаних якостей. Причина такого виховання може полягати в тому, що батьки в дитині бачать риси характеру, які властиві їм, але вони не зізнаються собі в цьому. Це може бути агресивність, негативізм, реакції протесту, нестриманість, тощо. У висловлюваннях батьків можна прослідкувати невіру в дитину, характерне прагнення в будь-якому вчинкові дитини виявити "істинну", тобто погану причину.

Дане відхилення у вихованні за результатами нашого дослідження властиве 23% батьків, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості (14% матерів та 9% батьків), а також 18% батьків, які виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості (11% матерів та 7% батьків).

Суттєвим чинником, що обумовлює формування агресивної поведінки у дитини, з нашої точки зору, є нерозвиненість батьківських почуттів, що зумовлює емоційне відторгнення, жорстоке поводження з дитиною. Типовим для батьків в цій ситуації є скарги на те, що їх втомлюють батьківські обов'язки. Зважимо й на те, що недорозвиненість батьківських почуттів рідко усвідомлюється, а тим більше визнається ними. В цих випадках при конфліктних стосунках в сім'ї на дитину перекладається значна частина обов'язків батьків і виховання йде за типом «підвищена моральна відповідальність». Можливе також дратівливо-вороже ставлення до дитини. Ми припускаємо, що за наявності такої сімейної ситуації у дитини з'являється вороже ставлення до дорослих, можливі прояви негативізму, грубощів і інших форм агресивної поведінки, формується тривожність і недовіра до соціуму. Описана особливість ставлення батьків до дитини була виявлена у 25% батьків, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості (13% матерів та 12% батьків) та у 28% батьків, які виховують дітей з легким ступенем розумової відсталості (15% матерів та 13% батьків).

Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання є причиною суперечливого типу виховання – поєднання поблажливої гіперпротекції одного з батьків з домінуючою гіперпротекцією іншого. В цьому випадку виховання дитини стає «полем битви» батьків. Вони отримують можливість відкрито виражати невдоволення один одним, аргументуючи це «турботою про дитину». Зауважимо, що найчастіше кожного з них цікавить не стільки те, як виховувати дитину, скільки те, хто ж правий у виховних суперечках.

Таке відхилення у вихованні, на наш погляд, може спровокувати у дитини з розумовою відсталістю прояви ворожості, негативізму, грубощів, ворожості по відношенню до дорослих, тривожності та страхів, оскільки за таких умов дитина не відчуває захищеності та стабільності у сім'ї.

Дане відхилення у вихованні спостерігається у 22% батьків, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості (13% матерів та 9% батьків) та

у 26% батьків, в сім'ї яких є діти з помірним ступенем розумової відсталості (12% матерів та 14% тат).

Ще одним суттєвим відхиленням у вихованні є фобія втрати дитини, що спостерігається у 18% батьків, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості (14% матерів та 4% тат) та 19% батьків, що виховують дитину з легким ступенем (17% матерів та 2% тат). Внаслідок наявності у батьків фобії втрати дитини батьки невпевненість, страх помилитися, мають перебільшені уявлення про хворобливість дитини. Джерелами такого переживання є історія народження дитини та перенесені нею тяжкі хвороби. Страх втратити дитину вимушує батьків тривожно прислухатися до будь-якого побажання дитини і задовольнити його, інших – опікати її. Отже, у таких сім'ях дитина повністю позбавлена будь-якої самостійності.

З нашої точки зору, варто зупинитися на ще одному відхиленні у вихованні - зрушення в установах батьків по відношенню до дитини. Частіше за все, ставлення батьків до дитини обумовлено неприйняттям її психологічних особливостей та інтелектуальних можливостей, що є причиною емоційного неприйняття. Ймовірно, що внаслідок відсутності емоційного контакту з батьками у дітей з розумовою відсталістю з'являється ворожість по відношенню до дорослих та проявляються асоціальні форми поведінки. Таке відхилення у вихованні за результатами дослідження властиве 12% батьків, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості (5% матерів та 7% тат) і у 19% батьків, що виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості (6% матерів та 13% тат).

Наостанок зауважимо, що в основі неправильного виховання лежить певна особистісна проблема батьків, які намагаються вирішити її (задовольнити потребу) за рахунок дитини. Аналіз отриманих даних, що подані в таблиці 3.22. та 3.23., дав нам підстави для наступних висновків:

- гіперпротекція більш виражена у матерів, в той час як для батьків більш властивою є гіпопротекція;

- потурання потребам дитини переважає у матерів, батьки ж більш схильні до ігнорування потреб дитини;
- найбільш вираженими серед психологічних проблем батьків, які можуть вирішуватися за рахунок дитини виявилася виховна невпевненість, що особливо виражена у матерів дітей з розумовою відсталістю;
- суттєве місце також займає фобія втрати дитини, що найбільш виражена у матерів, які мають дітей з легким ступенем розумової відсталості;
- зрушення в настановленнях батьків по відношенню до дитини найбільшою мірою проявляється у тат, які мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості;
- недостатність вимог до дитини найбільшою мірою проявляється у матерів дітей з помірним ступенем розумової відсталості;
- надмірність вимог-обов'язків найбільше виражена у матерів, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості;
- надмірність санкцій по відношенню до дитини найбільш характерно для матерів, що виховують дітей з помірним ступенем розумової відсталості, в той час як недостатність санкцій є характерною як для тат, так і для мам, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Отже, ставлення батьків до дітей, з нашої точки зору, обумовлено не лише психологічними особливостями батьків, але й залежить від ступеню розумової відсталості дитини.

На наступному етапі дослідження ми зробили порівняльний аналіз особливостей стилю виховання матерів, що виховують дитину спільно з батьком та матерів, які опікуються дитиною самостійно. Узагальнені результати дослідження подані в таблицях 3.24. та 3.25.

Таблиця 3.24.

Типи неправильного виховання у сім'ї (за результатами методики аналізу сімейного виховання (АСВ), розробленої Е.Г.Ейдемільером та В.В. Юстицьким)

Типи неправильного виховання у сім'ї	Матері, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Матері, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати (повна сім'я)	мати (неповна сім'я)	мати (повна сім'я)	мати (неповна сім'я)
гіперпротекція	16%	21%	14%	17%
гіпопротекція	4%	7%	13%	8%
потурання потребам дитини	18%	14%	13%	11%
ігнорування потреб дитини	2%	4%	3%	2%
надмірність вимог-обов'язків	8%	4%	13%	11%
недостатність вимог-обов'язків	8%	14%	9%	10%
надмірність вимог-зобов'язань	11%	7%	8%	6%
недостатність вимог-зобов'язань	13%	18%	7%	11%
надмірність санкцій	11%	15%	7%	9%
недостатність санкцій	8%	6%	12%	9%

Таблиця 3.25.

Психологічні (особистісні) проблеми матерів, які вирішуються за рахунок дитини

Психологічні проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини	Матері, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Матері, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати (повна сім'я)	мати (неповна сім'я)	мати (повна сім'я)	мати (неповна сім'я)
розширення сфери батьківських почуттів	4%	4%	6%	5%

Продовження Таблиці 3.25.

Психологічні проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини	Матері, що мають дітей з помірним ступенем розумової відсталості		Матері, що мають дітей з легким ступенем розумової відсталості	
	мати (повна сім'я)	мати (неповна сім'я)	мати (повна сім'я)	мати (неповна сім'я)
виховна невпевненість	10%	11%	10%	8%
проекція на дитину власних небажаних якостей	4%	7%	5%	9%
нерозвиненість батьківських почуттів	6%	7%	7%	8%
винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання	4%	8%	4%	9%
фобія втрати дитини	6%	8%	8%	9%
зрушення в настановленнях батьків по відношенню до дитини	2%	4%	2%	3%

Як показують отримані дані стиль виховного впливу матері, що виховує дитину з розумовою відсталістю в неповній сім'ї, певним чином відрізняється від стилю взаємодії матері з дитиною в повній сім'ї. Зокрема, матерям, що виховують дитину без батька більшою мірою властивий стиль гіперпротекції при недостатності вимог до дитини та надмірності санкцій до неї. Такий стиль взаємодії з дитиною, на наш погляд, обумовлює появу у дитини з розумовою відсталістю страхів, тривоги та певною мірою обумовлює дезадаптацію в соціумі. Крім того, матері, що виховують дитину самостійно проєктують на дитину власні небажані якості та схильні до винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання.

Особливо цікавим в контексті нашого дослідження є оцінка батьками рівня агресивності власної дитини. Так, високий рівень агресивності дитини відмітили 18% матерів та 14% батьків, що виховують дітей з легким ступенем розумової відсталості, в той час як у батьків, що мають дітей з

помірним ступенем, даний показник дещо вищий і спостерігається у 23% матерів та 16% тат. Середній рівень агресивності дитини за результатами анкетування зафіксовано у 38% матерів та 26% батьків, в сім'ї яких є дитина з легким ступенем розумової відсталості. 42% матерів та 21% батьків, які виховують дитину з помірним ступенем розумової відсталості вважає, що дитині властивий середній рівень агресивності. 35% матерів та 63% батьків, які мають дитину з помірним ступенем розумової відсталості вважають, що у неї досить низький рівень агресивності. 44% матерів та 60% батьків, що мають у сім'ї дитину з легким ступенем розумової відсталості, також визначають низький рівень її агресивності.

Отже, 65% матерів, що виховують дитину з помірним ступенем розумової відсталості та 56% матерів, які мають дитину з легким ступенем розумової відсталості оцінюють дитину як достатньо агресивну. У чоловіків цей показник значно нижчий.

З метою встановлення залежності між виявленими особливостями виховання дітей у сім'ї та оцінкою прояву дитячої агресії нами була проведена процедура кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона. Оскільки на попередньому етапі дослідження були виявлені суттєві розбіжності між стилями виховного впливу на дитину у батьків, що виховують дітей з різним ступенем розумової відсталості, то на даному етапі кореляційний аналіз проводився для кожної групи окремо.

Проаналізуємо спочатку сім'ї, у яких є дитина з легким ступенем розумової відсталості.

В результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між високим рівнем агресивності дитини (за результатами анкетування батьків) та надмірністю вимог-обов'язків з боку матері (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), надмірність санкцій з боку матері (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), ігнорування потреб дитини з боку батька (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), нерозвиненість батьківських почуттів (батько) - (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості

0,04), проєкція на дитину власних небажаних якостей (мати) - (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04).

Отже, мати сприймає дитину як надмірно агресивну, висуваючи до неї занадто багато вимог, які іноді дитина не в змозі виконати і як наслідок, може проявляти агресивні реакції захисного типу. Крім того, мати в якості виховного впливу схильна до надмірного застосування покарань, що також може провокувати агресивну реакцію дитини. Зауважимо також, що дана група матерів проєктує на дитину власні небажані якості, що є одним із показників неприйняття дитини. Батько оцінює дитину як таку, що має високий ступінь агресивності, ігноруючи потреби дитини та маючи нерозвиненість батьківських почуттів. Таке ставлення до дитини зумовлює її емоційне відторгнення та жорстоке поводження з дитиною. Батька, як правило, втомлюють його обов'язки, тому іноді проявляється дратівливо-вороже ставлення до дитини. Сама ситуація взаємин батька з дитиною зумовлює прояв високого ступеня агресивності у дитини.

Середній рівень агресивності дитини має пряму залежність з наступними змінними: винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання (батько) (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання (мати) (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), гіпопротекція (батько) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), надмірність вимог-обов'язків (мати) (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04).

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що середній рівень агресивної реакції діти з легким ступенем розумової відсталості проявляють за умови, коли батько включається у виховний процес лише у випадках, коли з дитиною трапляється щось серйозне, а мати висуває до неї велику кількість вимог, що обмежують її свободу і самостійність. Крім того, конфлікт, що існує в сім'ї між дорослими проєктується на дитину та виховний процес.

Досліджуючи взаємозв'язок між оцінкою батьками агресивності дитини з помірним ступенем розумової відсталості та стилем виховання у сім'ї, ми отримали наступні результати. Пряма залежність в результаті кореляційного аналізу була встановлена між високим рівнем агресивності дитини та надмірністю санкцій (мати) (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), недостатність вимог зобов'язань (мати) (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), надмірність санкцій (батько) (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), виховна невпевненість (мати) (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), зрушення в настановленнях батьків по відношенню до дитини (батько) (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04).

Агресивну реакцію дитини в даному випадку обумовлює нестійкість та неузгодженість стилю виховання батьків, зокрема, недостатність вимог до дитини дає їй змогу легко порушувати заборони у сім'ї, однак при цьому батьки застосовують покарання та надмірно реагують навіть на незначні порушення поведінки з боку дитини. Ситуація ускладнюється виховною невпевненістю матері та неприйняттям батьком психологічних особливостей та інтелектуальних можливостей дитини.

В процесі дослідження встановлено також пряму залежність між середнім рівнем агресивності та винесенням конфлікту між подружжям в сферу виховання, виховна невпевненість (мати) (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), виховна невпевненість (батько) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), гіперпротекція (мати) (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), потурання потребам дитини (мати) (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04).

Отже, виховна невпевненість батька та матері при вихованні дитини є одним із чинників, що провокують агресивну реакцію дитини. Частіше за все агресивну реакцію дитини використовує як спосіб досягнення бажаного, а батьки боячись впертості та опору, знаходять причини, щоб поступитися їй. Крім того, мати повністю «замикається» на дитині, намагаючись

задовольнити всі її потреби. Ймовірно припустити, що у ситуаціях, коли бажання та потреби дитини не задовольняються, вона схильна до прояві агресивних реакцій.

Підсумовуючи результати даного етапу дослідження, виокремимо основні чинники, що впливають на прояви агресивної поведінки і пов'язані з вихованням дитини з розумовою відсталістю у сім'ї:

- винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання;
- надмірність або недостатність вимог до дитини з боку батьків;
- надмірність санкцій, що використовують батьки в процесі виховання;
- проєкція на дитину власних небажаних якостей;
- ігнорування потреб та потурання потребам дитини;
- нерозвиненість батьківських почуттів;
- виховна невпевненість батьків;
- зрушення в настановленнях батьків по відношенню до дитини.

Таким чином, зважаючи на викладене вище, ми дійшли висновку, що агресивність дітей з розумовою відсталістю значною мірою обумовлюється стилем виховання у сім'ї. Крім того, вирішення психологічних проблем батьків за рахунок дитини лише ускладнює процес взаємодії з дитиною і призводить до закріплення агресивних реакцій і переростання їх в паттерни поведінки. Тому одним з напрямів корекційної роботи, що спрямована на подолання агресивних реакцій дітей з розумовою відсталістю та оволодіння ними ефективними формами взаємодії із соціумом, є робота з батьками.

3.3. Емпіричне дослідження впливу сім'ї на прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю

Застосувавши коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, ми провели кореляційний аналіз отриманих результатів, що дало змогу виокремити

чинники, які обумовлюють прояви агресивних реакцій у дітей з розумовою відсталістю.

В процесі дослідження була встановлена пряма залежність між сприйняттям сімейної ситуації як сприятливої та низьким рівнем агресивності (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), імпульсивністю (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), залежністю (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), невпевненістю у собі (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), гіперпротекцією (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), потуранням потребам дитини (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), мінімальністю санкцій (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), ігноруванням дорослішання дитини (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), активним запереченням дитини провини за свій вчинок (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), підкресленням наявності перешкод в ситуації фрустрації (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), спонтанною агресією (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), вербальною агресією (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04).

Обернена залежність була встановлена з грубощами (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04), негативізмом (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,04), недовірою до людей, ситуацій (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04), ворожістю по відношенню до дорослих (коефіцієнт кореляції -0,45, рівень значущості 0,04), фізичною агресією (коефіцієнт кореляції -0,50, рівень значущості 0,04), агресивним самозахистом (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04) та реактивною агресією (коефіцієнт кореляції -0,45, рівень значущості 0,04).

Сприйняття сімейної ситуації як сприятливої зменшує рівень агресивності дитини з розумовою відсталістю. Таким дітям властивий низький рівень агресивності, вони не проявляють грубощів та негативізму у стосунках з оточуючими. Дітям з розумовою відсталістю, які сприймають

сімейну ситуацію як сприятливу, не властива недовіра до людей, ситуацій та ворожість по відношенню до дорослих. При цьому діти даної групи проявляють імпульсивність та залежність, невпевненість у собі. Така ситуація може бути пов'язана з тим, що батьки по відношенню до дитини проявляють гіперпротекцію та потурання потребам дитини, при цьому застосовуючи мінімальність санкцій, що передбачає не використання покарань. Разом з тим у батьків проявляються високі показники за шкалою ПДК, що свідчить про ігнорування дорослішання дитини, стимулювання у неї збереження дитячих якостей. Для них також характерна фобія втрати дитини, що проявляється у невпевненості, страхові помилитися, готовності задовольнити всі потреби дитини. Дітям з розумовою відсталістю, що проживають у таких сім'ях, властиве активне заперечення провини за свій вчинок та підкреслення наявності перешкод в ситуації фрустрації. Однак вони рідко проявляють фізичну агресію, агресивний самозахист та реактивну агресію. Досліджувані даної групи проявляють найчастіше спонтанну агресію вербального характеру.

Отже, стиль виховання батьків, який полягає в надмірній опіці дитини і максимальному задоволенні її потреб, що за інших умов негативно впливав би на розвиток дитини, у дітей з розумовою відсталістю забезпечує відносний психологічний комфорт і сприйняття сімейної ситуації як сприятливої. Зауважимо також, що такий стиль сімейного виховання забезпечує низький рівень агресивності дітей з розумовою відсталістю.

Пряма залежність була також встановлена між сприйняттям сімейної ситуації як конфліктної та високим рівнем агресивності (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), ворожістю (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), негативізмом (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), грубощами (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), конфліктністю (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), ворожістю по відношенню до дітей (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), ворожістю по відношенню до дорослих (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень

значущості 0,04), асоціальністю (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), вербальною агресією (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), фізичною агресією (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), агресивним самозахистом (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), реактивною агресією (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), спонтанною агресією (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), ігноруванням потреб дитини (батько) (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), потуранням потребам дитини (мати) (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), надмірністю вимог-заборон(батько) (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), надмірністю санкцій (батько) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), недостатністю вимог-заборон (мати) (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), розширенням сфери батьківських почуттів (мати) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04).

За умови сприйняття сімейної ситуації як конфліктної, а стосунків у сім'ї як ворожих, діти з розумовою відсталістю проявляють високий рівень агресивності. Їм властиві такі прояви агресії як ворожість, негативізм, грубощі та підвищений рівень конфліктності. Досліджувані даної групи схильні до проявів ворожості як по відношенню до дітей, так і по відношенню до дорослих, в стосунках з оточуючими вони проявляють асоціальні форми поведінки. Серед форм проявів агресії для них найбільш характерними є вербальна, фізична агресія та агресивний самозахист. Разом з тим вони схильні до проявів як реактивної, так і спонтанної агресії.

В сім'ї по відношенню до дітей проявляється ігнорування потреб дитини, особливо з боку батька, надмірність вимог-заборон та надмірність санкцій. Такий стиль виховання свідчить про те, що в сім'ї потреби дитини не задовольняються, особливо потреба в спілкуванні з батьками. На порушення поведінки з боку дитини батьки реагують покаранням, висуваючи при цьому досить велику кількість вимог, які дитина з розумовою відсталістю виконати не в змозі. Частіше за все така причина ставлення батька до дитини

обумовлена неприйняттям її психологічних особливостей та інтелектуальних можливостей. На противагу батькові в даних сім'ях мати проявляє потурання потребам дитини, прагнучи до некритичного задоволення будь-яких потреб. Разом з тим мати не висуває до дитини будь-яких вимог та заборон. У матерів також був виявлений підвищений показник за шкалою «розширення сфери батьківських почуттів», що свідчить про порушення стосунків між батьками і прагнення матері задовольнити хоча б частину свої потреб за допомогою дитини.

Отже, порушення стосунків між батьками, різний стиль виховання стимулює прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю, прояви ворожості як по відношенню до дорослих, так і до дітей.

Пряма залежність була встановлена між тривожністю, що переживає дитина з приводу сімейних стосунків та почуттям неповноцінності, що виникає у неї в сім'ї та високим рівнем агресивності (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), середнім рівнем агресивності (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), коефіцієнтом особистісної дезадаптації (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), коефіцієнтом очікуємої агресії (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04) страхом (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), залежністю (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,04), тривожністю (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), депресією (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), ворожістю (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), негативізмом (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), вербальною агресією (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), реактивною агресією (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), прихованою агресією (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), нестійкою акцентуацією характеру матері (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), гіперпротекцією (мати) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), незадоволенням потреб дитини (мати) (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), недостатністю вимог (мати) (коефіцієнт кореляції 0,44,

рівень значущості 0,04), виховною невпевненістю (мати) (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), гіпопротекцією (батько) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), зрушенням в настановах по відношенню до дитини (батько) (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04).

Дітям з розумовою відсталістю, які проявляють тривожність з приводу сімейних стосунків та почуття неповноцінності, що пов'язано із сім'єю властивий високий та середній рівень агресивності. Дана група дітей відрізняється тим, що має високий коефіцієнт особистісної дезадаптації та високий коефіцієнт очікуємої агресії. Вони переживають страх, залежність, проявляють підвищений рівень тривожності та схильні до переживання депресивних станів. Серед агресивних проявів для них характерна ворожість та негативізм. Досліджувані, які проявляють тривожність з приводу сімейних стосунків, найчастіше проявляють вербальну агресію реактивного характеру. Також їм властива прихована агресія.

Тривожність дитини з приводу сімейних стосунків може бути обумовлена нестійкою акцентуацією характеру матері, яка схильна проводити виховання, що характеризується гіперпротекцією, незадоволенням потреб дитини, недостатнім рівнем вимог до неї. Мати також проявляє «виховну невпевненість» (шкала ВН), що призводить до домінування дитини у сім'ї. Батьки в таких сім'ях, стиль яких, на відміну від матерів, характеризується гіпопротекцією проявляють зрушення в настановах по відношенню до дитини внаслідок її психологічних особливостей і як наслідок емоційно не приймають дитину.

Отже, внесення конфлікту між подружжям в сферу виховання, неприйняття дитини хоча б одним із батьків сприяє дезадаптації дитини та формуванню готовності до агресивних реакцій.

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що особливості сприймання дитиною з розумовою відсталістю сімейної ситуації впливає на прояви агресивної реакції. Крім того, залежно від сприйняття сімейної

ситуації дитина схильна до різних агресивних проявів та видів агресії
(Таблиця 3.26.)

Таблиця 3.26.

Вплив сімейної ситуації на агресивні прояви дитини

Сприймання дитиною сімейної ситуації	Особливості виховного впливу матері	Особливості виховного впливу батька	Види та форми агресії, які проявляє дитина за даних умов	Агресивні прояви дитини
сприйняття сімейної ситуації як сприятливої	гіперпротекція потурання потребам дитини відсутність санкцій ігнорування дорослішання дитини	гіперпротекція потурання потребам дитини відсутність санкцій	спонтанна агресія вербальна агресія	відсутність грубощів, негативізму
сприйняття сімейної ситуації як конфліктної	потурання потребам дитини, недостатність вимог-заборон, розширення сфери батьківських почуттів	ігнорування потреб дитини надмірність вимог-заборон, надмірність санкцій	вербальна, фізична, реактивна, спонтанна агресія, агресивний самозахист	ворожість, негативізм, грубощі, конфліктність, асоціальність
тривожність, дитини з приводу сімейних стосунків	нестійка акцентуація характеру, гіперпротекція, незадоволення потреб дитини недостатність вимог, виховна невпевненість	гіпопротекція, зрушення в настановах по відношенню до дитини	вербальна, реактивна, прихована агресія	ворожість, негативізм

Таким чином, сімейна ситуація, особливості виховання дитини з розумовою відсталістю у сім'ї, особливості взаємодії з нею батьків є важливими соціальними чинниками, які або обумовлюють прояви агресивної поведінки у дитини або ж, навпаки, запобігають формуванню агресивних форм реагування на оточуюче середовище.

3.4. Вплив педагогів на формування агресивної поведінки розумово відсталих дітей

Моментом педагогічної взаємодії є вплив. Вплив – це важлива складова частина процесу виховання, що полягає в повсякденному систематичному впливі вихователя як особисто, так і через організацію колективного життя дітей. Він спрямовується на формування у дітей позитивних якостей і подолання негативних рис у характері та поведінці. І при цьому, як пише Л.Сальнікова: «Школа - причина багатьох дитячих страждань. Вчителі та учні знаходяться на протилежних берегах, але діалогу не виходить. Поскаржитися на несправедливість, некомпетентність шкільного педагога нікому. Батьки з вчителями виступають єдиним фронтом. Дитина приречена на повну самотність у боротьбі за свою людську гідність».

Зауважимо, що внутрішня позиція дитини являє собою мотиваційний центр, що забезпечує спрямованість дитини на навчання, його емоційно-позитивне ставлення до школи, прагнення відповідати зразку «хорошого учня» (характерно особливо в початковій школі). У тих випадках, коли найважливіші потреби дитини, що відображають її, не задоволені, вона може переживати стійке емоційне неблагополуччя, що виражається в очікуванні постійних проблем в школі, поганого ставлення до себе з боку педагогів і однокласників, в боязні школи, небажання відвідувати її. Таке стійке переживання неблагополуччя може мати, як зазначає А. Прихожан, різну форму та інтенсивність. Вчений К.І.Платонов вивчав психологічний вплив учнів і вчителів один на одного в 60-і роки 20 століття. Однак довгий час

дослідження з цієї теми не публікувалися, а в літературі з педагогіки, психології і психіатрії є лише окремі згадки .

У тлумачному словнику психіатричних термінів є поняття дидактогенія – це з одного боку «психічна травма, джерелом якої є педагог (неповажне, несправедливе, упереджене ставлення до учня, прилюдне висміювання його відповідей, поведінки, зовнішнього вигляду, здібностей, грубе, що принижує його)». З іншого боку, дидактогенія (від грецького *didaktikos* - що навчає, *genesis* - породжує) можна розтлумачити, як «психічний розлад, що виникає під впливом різновидів психоемоційного дистресу: неврози та інші психогенні захворювання».

Дослідження дидактогенії крім випадків вкрай жорстокого поводження з дітьми з боку вчителя, утруднено. Це пов'язано з тим, що багато ситуацій, що призводять до розвитку дидактогенії, виявляються надто пізно і мають певні труднощі в діагностиці. За даними лікарів, що займаються вивченням неврозів, відмічається, що значна частину складають неврози, що виникають з вини вчителів – це 35-40% [101, 216]. Відомий дитячий психолог А.І.Захаров відзначав, що саме підвищена «стимуляція» дітей за допомогою погроз, осуджень, покарань, пріоритету негативних оцінок, осуду – це фактор, що прямо веде до порушення психічного здоров'я, появи дидактогенії і розвитку неврозів [131]. Постійні конфлікти з вчителями і батьками породжують у дитини почуття невпевненості в собі і неповноцінності. К.І. Платонов писав: «Дидактогенія проявляється у шкільній педагогіці частіше, ніж можна припускати, так як у освіті та вихованні доводиться мати справу з сугестивністю, особливо притаманній дитячому та юнацькому віку» [253]. Тому часто зустрічаються спостерігають діти «постраждалі» від дидактогенії зі свого роду соціофобіями, патологічною сором'язливістю: з нав'язливими страхами неспроможності, бурхливою емоційно – вегетативною реакцією у самий відповідальний момент. Причому відповідні переживання виникають за типом дидактогенії, після різких зауважень педагога при виході учня для відповіді «до дошки». У

підлітковому віці в результаті дидактогенії можуть виникнути дисморфофобії (нав'язливий страх наявності каліцтва, якогось уявного фізичного дефекту). Зазначимо, що до перерахованих вище розладів, викликаних дидактогенією, схильні головним чином тривожно-недовірливі, залежні учні. Це діти, які можуть постраждати від несправедливого, неповажного, упередженого ставлення педагога в силу особливостей своєї психіки (найбільш значущим фактором ризику в цьому випадку, ми вважаємо, є акцентуації характеру). Дидактогенія, як психічна травма, викликана педагогом, небезпечна тим, що у «постраждалих учнів розвиваються :

1. Неадекватна самооцінка (деформація Я - концепції);
2. Труднощі в контактах з однолітками;
3. Конфліктність у спілкуванні з дорослими і однолітками;
4. Втрата інтересу до навчання;
5. Сугестивність;
6. Подлеглість (розвиток конформності);
7. Догматичність мислення (не розвивається творче мислення);
8. Агресивна поведінка.

У результаті негативного впливу педагога на учня, останній, за висловом Г.В.Грібанової, « штучно інвалідизуючий», пригнічується у дитини ведуча потреба в самореалізації [106]. Дитина в цьому випадку або «уходить» в себе, або в хворобу, або в злочинні групи, насильство, або в неї виникає агресивна поведінка. Дидактогенія має 2 шляхи походження, які взаємопов'язані один з одним: один іде від педагога, інший від структури освітнього процесу (породжуваний самою системою освіти). В нашому дослідженні, ми будемо розглядати дидактогенії як психічну травму, джерелом якої є тільки педагог. Можна виділити ряд причин, які, на наш погляд, є джерелом дидактогенії, що причиною якої є педагог:

- Низький рівень психологічної культури педагога;
- Низький рівень культурної освіти педагога;

- Низький рівень володіння методиками побудови навчального процесу;
- Слабке психічне здоров'я педагогів;
- Наявність соціальних проблем у педагога.

Оскільки об'єкт педагогічної діяльності – дитина, то вона будується за законами спілкування. У структурі спілкування зазвичай виділяють три складових: когнітивний, емоційний, поведінковий .

Ми вважаємо, що розвиток саме емоційної складової педагогічного спілкування вчителя може сприяти запобіганню виникнення дидактогенії у дітей. Для педагога, що вибирає авторитарний стиль спілкування, характерні емоційна закритість у відносинах з учнями, не розвиненість перцептивних та комунікативних здібностей. Все це може викликати негативні емоційні стани, патогенну психічну реакцію у школярів і спровокувати розвиток агресивної поведінки.

Робота педагога з дітьми - це система взаємодій - система узгоджених дій, спрямованих на певний результат. У процесі взаємодії з дітьми педагог виробляє вплив на дітей, направляючи процес взаємодії. Педагогічна взаємодія – це особистісний контакт педагога і учня, випадковий або навмисний, приватний чи публічний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний, що має наслідком взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може проявлятися у вигляді співпраці, коли обома сторонами досягається взаємна згода і солідарність у розумінні мети спільної діяльності і шляхів її досягнення, і у вигляді суперництва, коли успіхи одних учасників спільної діяльності стимулюють або гальмують більш продуктивну і цілеспрямовану діяльність інших її учасників. Гуманістично-орієнтований педагогічний процес може бути тільки процесом педагогічної взаємодії вихователя і вихованця, де обидва учасники виступають як паритетні, рівноправні, в міру своїх знань і можливостей, пар вплив педагога на свідомість, волю, емоції виховуваних, на організацію їх життя і діяльності в інтересах формування у них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення заданої мети. Педагоги повинні

вміти подати дітям альтернативні способи поведінки в різних ситуаціях, залишаючи за ними право вибору і пошуку свого шляху.

Однак, при взаємодії, педагогу необхідно враховувати психологічні особливості учня. Необхідно пам'ятати, що постійне втручання у роботу учня, нав'язування йому своїх авторитарних поглядів, може створювати конфліктні ситуації, ускладнюючи тим самим взаємини педагога і учнів і призводячи до виникнення агресивної поведінки.

Слід також відзначити, що агресивність педагогів впливає на агресивність вихованців. Педагог як би індукує агресивний фон поведінки учнів і вихованців своєю дратівливістю і підозрілістю по відношенню до дітей; він подає приклад агресивної поведінки дітям, звикати до того, що агресія є нормальний шлях подолання фрустрації. У дітей з розумовою відсталістю, у яких виражена сугестивність і наслідуваність, на нашу думку, це один із чинників, що сприяє появі агресивної поведінки. Для підтвердження наших припущень, ми провели діагностику з застосуванням різних методик (кольоровий тест відношень і методика на виявлення асоціативних зв'язків між еталонами гніву і референтними особами), а також тест Ассінгера.

Кольоровий тест відношень Є.Бажина і А.Еткінда передбачає виявлення оціночних відношень людини до оточуючих її людей на основі пов'язаних з ними кольорових асоціацій. Вважається, що дитина емоційно позитивно відноситься до людини, якщо підбирає для неї той колір, який займає перше місце в ряду її власних кольорових переваг. Негативне відношення до людини, якщо для нього вибирається колір, який займає останнє місце у власній кольоровій розкладці дитини. Ми проводили тест по класичній процедурі, тільки обмежили кількість кольорів до чотирьох, залишивши червоний, жовтий, фіолетовий і чорний. При аналізі результатів ми співвідносили колір, присвоєний кожному педагогу, і емоційне значення цього кольору. Перед проведенням тесту ми вияснили у дітей з якими характеристиками у них асоціюється кожний колір. За отриманою більшістю

відповідей, червоний: веселий; жовтий: добрий; фіолетовий: суворий; чорний: злий. 33% опитуваних вибрали чорний колір, так як вважають педагога злим («кричить», «обзивається», «вдарив» і т.д.), 29% дітей вибрали фіолетовий колір, вважаючи педагога суворим («не дозволяє розмовляти», «перевіряє завдання», «не посміхається» і т.д.), 11% червоний колір (це в основному стосувалося вихователів які працюють з дітьми в другу половину дня, і пояснювалося тим, що «вчителі граються з нами», «допомагають робити уроки», «Щось розповідають»), така ж кількість – 15% вибрала жовтий колір і пояснювала цей вибір практично такими ж обґрунтуваннями, що і попередній, добавивши при цьому «розуміють нас» (але це в основному були відповіді підлітків). 12% дітей (із них 82% діти з помірним ступенем розумової відсталості) не змогли зробити це завдання, так як асоціації проводили не з емоційним станом педагогів, а з іншими деталями («вибрав червоний колір, тому що у вчителя червона ручка», «вибрав чорний колір, тому що у вчителя чорний одяг» і т.д.). Тобто, отримавши ці дані ми не можемо повністю з'ясувати відношення дітей до вчителів і вихователів які з ними працюють. Але, можна припустити, що в більшості випадків 62% дітей (14% дошкільного віку, 19% молодшого шкільного віку, 29% підлітків) вказують на негативне ставлення до педагогів.

Для вивчення агресивності педагогів ми застосували тест А.Ассінгера, провівши його за стандартною процедурою (Додаток А.8.). В опитуванні прийняли участь 43 педагога які мали корекційну освіту і працюють з розумово відсталими дітьми з легким і помірним ступенем. Узагальнені дані приведено в таблиці 3.27.

Таблиця 3.27.

Показники агресивності педагогів

Рівень агресивності	Характеристика	Бали	Кількість педагогів
високий	Надмірно агресивні, неурівноважені, жорстокі по відношенню до дітей	45 і >	-
середній	Помірно агресивні, достатньо успішні в житті, самовпевнені	36 - 44	56%
низький	Надмірно миролюбстві, що обумовлено недостатньою впевненістю в власних силах і можливостях	35 і <	44%

За даними, відображеними в таблиці, отриманими при застосуванні тесту А.Ассінгера, ніхто із педагогів не продемонстрував високого рівня агресивності, але у 56% педагогів відмічався середній показник, який включав деструктивні дії по відношенню до дітей, схильність до необдуманих вчинків, конфлікти, зневажливе ставлення до інших і постійне провокування конфліктних ситуацій. Отже, вплив агресивності педагогів на виникнення агресивної поведінки у дітей можна пояснити як з точки зору демонстрації дітям агресивної поведінки, так і з точки зору того, що педагоги своєю поведінкою створюють фруструючі ситуації, на які розумово відсталі діти реагують агресивною поведінкою.

Отже, можна констатувати, що педагоги які працюють з дітьми з помірною і легкою розумовою відсталістю помірно агресивні, спалахи агресивності ними успішно стримуються в більшості випадків, хоча в деяких випадках (33,3%) спалахи люті носили швидше руйнівний, ніж конструктивний характер, що може викликати конфліктні ситуації, що призводять до агресивної поведінки у дітей (Додаток А.9.)

Однак, на нашу думку, крім сімейної ситуації, взаємодії з педагогами агресивні прояви дитини з розумовою відсталістю залежать від особливостей

міжособистісних відносин, успішності взаємодії з однолітками. Тому наступний параграф присвячений дослідженню даної проблеми

3.5. Особливості міжособистісних стосунків дітей з розумовою відсталістю

Особливості міжособистісних відносин розумово відсталих, обумовлюються не лише рівнем їх розумового розвитку, але й віком та своєрідністю структури дефекту. Досліджуючи дану проблему, Н.Л.Коломинський [153] зауважував, що особисті стосунки в учнів початкових класів допоміжної школи розвиваються не зовсім так, як в учнів цих же класів загальноосвітньої школи. Як правило, розвиток особистих стосунків між дітьми йде від меншої вибіркості до більшої, починаючи з першого класу. В групах розумово відсталих школярів диференціація проявляється вже в першому класі, що пояснюється некритичним прийняттям дітьми офіційної структури групи. За результатами дослідження, що було проведено автором, більшість учнів першого-другого класів допоміжної школи не розуміють свого становища в класному колективі. Проте у третьокласників і особливо в учнів четвертого класів з'являється уявлення про своє місце в колективі і точніша його оцінка.

Дослідник також стверджує, що з четвертого класу стосунки розумово відсталих набувають дифузного характеру: у таких колективах взагалі немає «зірок».

На думку автора, міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю, що навчаються у 5-7 класах, розвиваються складніше, ніж в початкових, внаслідок розподілу колективу на підгрупи залежно від симпатій та антипатій. Вчений доводить, що у розумово відсталих підлітків ставлення до якостей особистості менш диференційоване, ніж у дітей з

нормальним інтелектуальним розвитком, через що вони дають одноліткам загальну оцінку: "хороший" або "поганий".

Чим старшою стає дитина, тим більш свідомими стають мотиви вибору товариша. На перший план виступають гарна поведінка, вміння надати допомогу. Хороша успішність сама по собі не є вирішальним чинником у визначенні становища учня в колективі.

В своєму дослідженні автор також встановив, що високий статус у колективі старших підлітків залежить від активності, комунікабельності, самостійності, врівноваженості, фізичної сили, хороших трудових умінь та навичок. Досягненню високого становища у колективі перешкоджають схильність до бійок, неохайність, ліність, грубість.

Отже, агресивні прояви дітей з розумовою відсталістю безпосередньо впливають на встановлення стосунків з ровесниками. Однак, на наш погляд, особливості міжособистісних стосунків, положення дитини в колективі, в свою чергу, обумовлює агресивні прояви дитини.

З метою підтвердження чи спростування даного припущення ми провели дослідження, що включало в себе два етапи:

- виявлення соціометричного статусу дитини в колективі;
- дослідження взаємозв'язку між агресивними проявами дитини з розумовою відсталістю та положенням, яке вона займає в колі ровесників.

На першому етапі дослідження ми використовували метод спостереження та соціометрії.

Метод спостереження є досить важливим при первинному дослідженні особливостей дитячих стосунків. Він дозволяє описати конкретну картину взаємодії дітей, дає багато фактів, що відображають життя дитини в природніх для неї умовах.

При спостереженні зверталася увага на наступні показники поведінки дитини:

- ініціативність – відображає бажання дитини привернути до себе увагу ровесника, спонукання до спільної діяльності, вираження ставлення до себе і своїх дій;
- чуттєвість до впливу ровесника – відображає бажання і готовність дитини сприймати його дії і відгукнутися на пропозиції.;
- переважаючий емоційний фон – проявляється в емоційному зафарбуванні взаємодії дитини з ровесниками: позитивному, негативному, нейтрально-діловому.

Узагальнені результати спостереження стосовно дітей з легким ступенем розумової відсталості подані в таблиці 3.28.

Таблиця 3.28.

Особливості взаємодії з ровесниками дітей з легким ступенем розумової відсталості

Особливості взаємодії		Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
Ініціативність	відсутня – дитина не проявляє ніякої активності, тримається наодинці	17%	24%	27%
	слабка – дитина рідко проявляє активність, переважно слідує за іншими	36%	29%	24%
	середня - часто проявляє активність, однак не буває наполегливою	28%	21%	20%
	висока – активно залучає інших до взаємодії	19%	26%	29%

Продовження Таблиці 3.28.

Особливості взаємодії		Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
Чуттєвість впливу ровесників	відсутня – дитина взагалі не відповідає на пропозиції ровесників	14%	9%	11%
	слабка – дитина в рідко реагує на ініціативу ровесників, надає перевагу індивідуальній грі	19%	21%	17%
	середня - дитина не завжди відповідає на пропозиції ровесників	33%	35%	39%
	висока – активно відгукується на ініціативу ровесників	34%	35%	33%
Емоційність	позитивний	44%	41%	33%
	нейтрально-діловий	35%	39%	46%
	негативний	21%	20%	21%

Аналізуючи результати, отримані в процесі спостереження, ми дійшли висновку, що з віком у дітей з легким ступенем розумової відсталості зростає тенденція триматися осторонь своїх ровесників, не проявляючи активності, яка б стимулювала взаємодію. Даний показник з віком (від дошкільного до підліткового) збільшився на 10%. Разом з тим, у частини дітей з легким ступенем розумової відсталості ініціативність в спілкуванні з ровесниками, навпаки зростає до підліткового віку. Даний феномен частіше за все пов'язаний із положенням, яке займає дитина у колективі. Займаючи положення «знехтуваного» члена колективу, вона, можливо, уникає будь-якого спілкування і взаємодії з ровесниками. Однак, дане припущення потребує подальшого дослідження.

Стосовно чуттєвості до впливу ровесників, то у дітей з легким ступенем розумової відсталості великих розбіжностей відносно віку не спостерігалось, однак зауважимо, що більше третини дітей, які брали участь у дослідженні проявляють готовності до контакту з ровесниками. Найвищим даний показник є у досліджуваних дошкільного віку.

За результатами дослідження, переважаючий емоційний фон спілкування з ровесниками також з віком змінюється. Зокрема, до підліткового віку він стає більш нейтрально-діловим. Такий емоційний фон найменш характерний для дітей дошкільного віку. Можливо, це пов'язано з тим, що досліджувані підліткового віку, порівняно з іншими віковими категоріями, в ситуаціях спілкування з ровесниками розмежують ділові і особисті стосунки.

Досліджуючи особливості взаємодії з ровесниками дітей з помірним ступенем розумової відсталості, ми дійшли висновку, що ініціативність у спілкуванні, порівняно з дітьми з легким ступенем розумової відсталості значно нижча. Прослідковується зниження активності у взаємодії, бажання триматися наодинці, що суттєво зростає до підліткового віку. Зауважимо також, що досліджувані молодшого шкільного віку, що мають помірний ступінь розумової відсталості, порівняно з дітьми інших вікових категорій, найбільш чутливі до впливу ровесників, відповідаючи на пропозиції з їхньої сторони.

На відміну від досліджуваних підліткового віку з легким ступенем розумової відсталості, підлітки з помірним ступенем розумової відсталості найменш чутливі до впливу ровесників, не відповідаючи або рідко реагуючи на їхню ініціативу.

Емоційний фон спілкування у дітей з помірним ступенем розумової відсталості, порівняно з дітьми з легким ступенем має тенденцію до погіршення, оскільки знизився показник «позитивний емоційний фон» і зросло негативне сприймання дитиною ситуації спілкування з ровесниками. Узагальнені результати даного етапу дослідження подані в таблиці 3.29.

Таблиця 3.29.

Особливості взаємодії з ровесниками дітей з помірним ступенем розумової відсталості

Особливості взаємодії		Досліджувані дошкільного віку	Досліджувані молодшого шкільного віку	Досліджувані підліткового віку
Ініціативність	відсутня – дитина не проявляє ніякої активності, тримається наодинці	21%	27%	31%
	слабка – дитина рідко проявляє активність, переважно слідує за іншими	36%	28%	24%
	середня - часто проявляє активність, однак не буває наполегливою	25%	22%	19%
	висока – активно залучає інших до взаємодії	18%	23%	26%
Чуттєвість до впливу ровесників	відсутня – дитина взагалі не відповідає на пропозиції ровесників	12%	8%	15%
	слабка – дитина в рідко реагує на ініціативу ровесників, надає перевагу індивідуальній грі	17%	18%	19%
	середня - дитина не завжди відповідає на пропозиції ровесників	37%	36%	35%
	висока – активно відгукується на ініціативу ровесників	34%	38%	31%
Емоції ін-	позитивний	42%	39%	31%
	нейтрально-діловий	34%	35%	41%
	негативний	24%	26%	28%

Починаючи із старшої групи дитячого садка діти займають різне положення серед ровесників: одним надають більше переваги, інші опиняються в ізольованому положенні у колективі. Як правило, перевагу одних дітей перед іншими пов'язують з поняттям «лідерство», яке розглядається як здатність до соціальної взаємодії, керівництву, домінуванню і підкоренню собі інших.

З метою дослідження соціометричного статусу дитини в колективі ми застосовували методику соціометричних вимірів Дж.Морено. Сума позитивних і негативних виборів, які отримала кожна дитина, дозволяє виявити її положення у колективі. Можливі декілька варіантів соціометричного статусу дитини у колективі:

- популярні «зірки» - діти, які отримали найбільшу кількість (більше чотирьох) позитивних виборів;
- діти, яким надають перевагу – отримали один-два позитивні вибори;
- «ізольовані» - діти, які не отримали ні позитивних, ні негативних виборів;
- «відторгнуті» - діти, які отримали в основному негативні вибори.

Аналіз отриманих в процесі дослідження результатів дав змогу зробити наступні висновки.

Серед досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості статус «зірки» отримали 24% дітей, серед них 11% досліджуваних дошкільного віку, 7% молодшого шкільного та 4% підлітків. Досліджуваних, яким надають перевагу в колективі, виявилось 47%, серед яких 13% дітей підліткового віку, 16% - молодших школярів та 18% дошкільників. За результатами дослідження серед дітей з легким ступенем розумової відсталості були виокремлено 16% дітей, що отримали статус «ізольованого» члена колективу, зокрема: 7% підлітків, 6% молодших школярів та 3% дошкільників. Положення «відторгнутого» члена колективу займають 13% досліджуваних, серед яких 7% підлітків, 4% молодших школярів та 2% дошкільників.

Отже, міжособистісні стосунки досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості з віком набувають більш стійкої системи, в якій на перше місце виходять особистісні стосунки. Статус популярного члена колективу серед підлітків має лише 4% досліджуваних, в той час як серед дошкільників – 11%. В той же час «відторгнутими» у колективі є 13% досліджуваних підліткового віку, серед дошкільників подібний статус мають лише 2% дітей. Це свідчить про тенденцію до диференціації міжособистісних відносин, на основі певних особистісних виборів.

Результати, які ми отримали в процесі проведення методики соціометричних виборів з досліджуваними, які мають помірний ступінь розумової відсталості, дещо відрізняються.

Так, статус «зірки» отримали 31% дітей, серед яких 13% досліджуваних дошкільного віку, 10% молодших школярів та 9% підлітків. Перевагу в колективі надають 49% досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості, серед яких 15% дітей підліткового віку, 17% - молодших школярів та 17% дошкільників. Статус «ізолюваного» члена колективу за результатами дослідження отримали 13% дітей, зокрема: 5% підлітків, 4% молодших школярів та 4% дошкільників. Положення «відторгнутого» члена колективу займають 7% досліджуваних, серед яких 3% підлітків, 2% молодших школярів та 2% дошкільників.

Аналізуючи отримані результати, ми схилиємося до думки про те, що у дітей з помірним ступенем розумової відсталості, на відміну від досліджуваних з легким ступенем, немає чіткої диференціації в міжособистісних стосунках. Вибір того чи іншого члена колективу може бути обумовлений певними ситуативними особливостями. Даний висновок ми зробили на основі того, що в процесі дослідження отримали невелику розбіжність в соціометричному статусі дітей різних вікових категорій.

Однак ми також припускаємо, що діти з розумовою відсталістю, що не задоволені структурою особистісних стосунків і своїм положенням у колективі, намагаються компенсувати недостатність спілкування такою

поведінкою, яка привертала б увагу однолітків. Оскільки у них невеликий вибір ефективних форм взаємодії з оточуючими, ймовірним є те, що в такій ситуації діти з розумовою відсталістю проявлятимуть різні форми агресії.

З метою дослідження взаємозв'язку між агресивними проявами дитини з розумовою відсталістю та положенням, яке вона займає в колі ровесників, ми застосували процедуру кореляційного аналізу. Для подальшого аналізу були виокремлені змінні, які поєднують в собі агресивні прояви, особистісні прояви та соціометричний статус дитини в колективі: коефіцієнт очікуємої агресії; коефіцієнт особистісної дезадаптації; коефіцієнт комунікативності-агресивності; високий рівень агресивності; середній рівень агресивності; низький рівень агресивності; директивність; страх; емоційність; комунікація; залежність; демонстративність; ворожість; конфліктність; грубощі; негативізм; прихована агресія; реактивна агресія; спонтанна агресія; вербальна агресія; фізична агресія; пряма агресія; непряма агресія; агресивний самозахист; недовіра до людей, речей, ситуацій; депресія; ухид в себе; ворожість по відношенню до дорослих; асоціальність; ворожість по відношенню до інших дітей; емоційне напруження; інтровертованість; тривога, тривожність; егоцентризм; імпульсивність; залежність, невпевненість; проблеми і труднощі у спілкуванні; готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації; захист від оточуючих зі страхом і тривогою; захист від оточуючих з підозрою; статус популярного члена колективу; статус, при якому ровесники надають дитині перевагу; статус ізольованого члена колективу; статус відторгнутого члена колективу.

Не зважаючи на те, що в процесі дослідження ми отримали різні результати, що визначали статус дитини в колективі серед дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, на даному етапі дослідження ми виокремили групи за віковим показником.

Проаналізуємо спочатку взаємозв'язок між соціометричним статусом досліджуваних дошкільного віку та агресивними проявами дитини.

В результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між середнім рівнем агресивності дитини та статусом ізольованого члена колективу (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), спонтанною агресією (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), недовірою до людей, речей, ситуацій (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), та захистом від оточуючих зі страхом і тривогою (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04). Також була встановлена обернена залежність між статусом, при якому ровесники надають дитині перевагу та коефіцієнтом комінікативності-агресивності (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04), негативізмом (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,04), тривожністю (коефіцієнт кореляції -0,45, рівень значущості 0,04), залежністю (коефіцієнт кореляції -0,49, рівень значущості 0,04).

Отже, у дітей з розумовою відсталістю дошкільного віку рівень прояву агресивності тісно пов'язаний з прийняттям дитини в колективі. Ізольованість дитини дошкільного віку в середовищі ровесників може спровокувати прояви спонтанної агресії, що насамперед, пов'язані зі захистом від оточення та бути причиною появи недовіри дошкільника до соціуму.

Разом з тим, позитивний статус дитини дошкільного віку в колективі запобігає проявам негативізму, формуванню таких особистісних рис як тривожність та залежність.

Підсумовуючи викладене вище, можна зробити висновок, що для дитини дошкільного віку з розумовою відсталістю негативні стосунки з ровесниками обумовлюють прояви спонтанної вербальної агресії, в той час як позитивні можуть запобігати появі певних негативних особистісних рис, зокрема, залежності та тривожності.

В процесі дослідження впливу міжособистісних стосунків на прояви агресивності дитини молодшого шкільного віку було встановлено пряму залежність між статусом ізольованого члена колективу та коефіцієнтом особистісної дезадаптації (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), прихованою агресією (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04),

залежністю (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), інтровертованістю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), ворожістю (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,04), емоційним напруженням (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04). Обернена залежність встановлена між коефіцієнтом комінікативності-агресивності та статус популярного члена колективу (коефіцієнт кореляції -0,49, рівень значущості 0,04).

Аналізуючи результати, отримані в процесі дослідження, ми дійшли висновку, що неприйняття дитини молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю в колі ровесників є важливим чинником особистісної дезадаптації, що в свою чергу пов'язана з залежністю, інтровертованістю, емоційним напруженням молодшого школяра. Неприйняття дитини в колективі може бути причиною прояву у неї прихованої агресії та ворожості. Положення лідера, яке дитина молодшого шкільного віку займає в колективі, напакі знижує агресивні прояви, зокрема запобігає проявам вербальної агресії.

Останньою групою досліджуваних на даному етапі була група дітей підліткового віку. В процесі дослідження була встановлена пряма залежність між статусом відторгнутого члена колективу та вербальною агресією (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), агресивним самозахистом (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), депресією (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), конфліктністю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), коефіцієнтом комінікативності-агресивності (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), готовністю до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), невпевненістю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04). Встановлена також обернена залежність між статусом популярного члена колективу та фізичною агресією (коефіцієнт кореляції -0,45, рівень значущості 0,04), прямою агресією (коефіцієнт кореляції -0,47, рівень значущості 0,04), проблемами та труднощами у спілкуванні (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04).

При незадоволенні своїм статусом в колективі підлітки схильні до проявів вербальної агресії, що найчастіше пов'язана із самозахистом. Діти проявляють підвищений рівень конфліктності та готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації. За умови неприйняття підлітка в колективі він схильний до переживання депресивних станів. За умови позитивних стосунків у колективі підлітки не проявляють пряму фізичну агресію та не відчують проблем та труднощів у спілкування.

Отже, прагнення займати в системі міжособистісних стосунків сприятливе становище переростає у розумово відсталих дітей у важливу потребу, задоволення якої позитивно позначається на розвитку особистості. Незадоволення даної потреби провокує появу та закріплення негативних, зокрема, агресивних форм поведінки.

Підсумовуючи результати даного етапу дослідження, ми дійшли висновку, що агресивність дітей з розумовою відсталістю значною мірою обумовлюється особливостями взаємодії дитини із соціальним оточенням.

Зокрема, сприймаючи сімейну ситуацію як сприятливу, а сім'ю як достатньо згуртовану та відчуючи емоційну близькість з матір'ю та батьком, не відчуючи відторгнення та неприйняття з їхнього боку, дитина з розумовою відсталістю проявляє низький рівень агресивності.

Високий рівень агресивності дитини з розумовою відсталістю є наслідком психологічного дискомфорту, який вона відчуває у сім'ї. Зокрема, це пов'язано з наявністю емоційних зв'язків між батьками та дитиною. Відсутність емоційної близькості між дитиною та найближчим оточенням обумовлює прояв високого рівня агресивності дитини. За недостатності чи відсутності емоційно-зафарбованих стосунків між членами родини дитина з розумовою відсталістю відчуває неприйняття та відторгнення в сім'ї, вороже ставлення з боку як матері, так і батька.

Серед основних чинників, що впливають на прояви агресивної поведінки і пов'язані з вихованням дитини з розумовою відсталістю у сім'ї:

винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання; надмірність або недостатність вимог до дитини з боку батьків; надмірність санкцій, що використовують батьки в процесі виховання; проекція на дитину власних небажаних якостей; ігнорування потреб та потурання потребам дитини; нерозвиненість батьківських почуттів; виховна невпевненість батьків; зрушення в настановленнях батьків по відношенню до дитини.

Отже, агресивність дітей з розумовою відсталістю значною мірою обумовлюється стилем виховання у сім'ї. Крім того, вирішення психологічних проблем батьків за рахунок дитини лише ускладнює процес взаємодії з дитиною і призводить до закріплення агресивних реакцій і переростання їх в паттерни поведінки.

Крім сімейної ситуації на прояви агресивної поведінки у розумово відсталих дітей значний вплив мають стосунки з ровесниками. Зокрема, незадоволення потреби займати в системі міжособистісних стосунків сприятливе становище провокує появу та закріплення негативних, зокрема, агресивних форм поведінки у дитини, починаючи з дошкільного віку.

Так, негативні стосунки з ровесниками обумовлюють появу у дитини дошкільного віку з розумовою відсталістю проявів спонтанної вербальної агресії, в той час як позитивні можуть запобігати появі певних негативних особистісних рис, зокрема, залежності та тривожності. Неприйняття у колі ровесників дитини молодшого шкільного віку може стати причиною особистісної дезадаптації, що в свою чергу пов'язана з залежністю, інтровертованістю, емоційним напруженням молодшого школяра. Реакція на оточення може бути у вигляді прихованої агресії та ворожості.

Досліджувані підліткового віку, які не задоволені своїм статусом в колективі, схильні до проявів вербальної агресії, що найчастіше пов'язана із самозахистом. Діти проявляють підвищений рівень конфліктності та готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації. За умови неприйняття підлітка в колективі він схильний до переживання депресивних

станів. За умови позитивних стосунків у колективі підлітки не проявляють пряму фізичну агресію та не відчують проблем та труднощів у спілкування.

Таким чином, успішна взаємодія дитини з розумовою відсталістю із соціальним оточенням запобігає проявам та формуванню її агресивних проявів. Однак внаслідок психологічних та фізіологічних особливостей, дитина з розумовою відсталістю не володіє навичками ефективної, конструктивної взаємодії із соціумом. Тому розвиток даних навичок повинен стати одним із напрямів систематичної психокорекційної роботи з розумово відсталими дітьми.

3.6. Системний підхід до аналізу детермінант агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю

У сучасній експериментальній психології існує ряд схем організації системних досліджень та обробки отриманих результатів. Як ми вже зауважували, до таких системних досліджень відноситься метод кореляційного аналізу, однофакторний та багатofакторний дисперсійний аналіз. Застосування даних методів суттєво підвищує ступінь обґрунтованості загальних висновків дослідження та дає підставу верифікації результатів, отриманих різним шляхом.

Застосувавши коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, ми провели кореляційний аналіз отриманих результатів, що дало змогу виокремити чинники, які обумовлюють прояви агресивних реакцій у дітей з розумовою відсталістю.

В результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між високим рівнем агресивності та ворожістю по відношенню до інших дітей (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), ворожістю по відношенню до дорослих (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), виснаження (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), емоційне напруження (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), наявність проблем і

труднощів у спілкуванні (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення в ситуації фрустрації (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), ігнорування потреб дитини (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), надмірність вимог, що пов'язані із певними заборонами для дитини (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), неприйняття психологічних та інтелектуальних особливостей дитини (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання порушення стосунків між батьками (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), різний стиль сімейного виховання батьків (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04).

Аналіз отриманих результатів дозволив зробити наступні висновки. Високий ступінь агресивності дітей з розумовою відсталістю великою мірою обумовлений стилем виховання та особливостями взаємодії з дитиною у сім'ї. Зокрема, до таких особливостей відноситься неприйняття психологічних та інтелектуальних особливостей дитини; ігнорування потреб дитини, що характеризується недостатнім прагненням батьків до задоволення потреб. Зауважимо, що найчастіше при цьому страждають духовні потреби, особливо потреба в емоційному контакті та спілкуванні з батьками. На прояви агресивних реакцій у дітей з розумовою відсталістю впливає також надмірність вимог, що пов'язані із певними заборонами для дитини. Такий підхід може лежати в основі такого стилю виховання як “домінуюча гіперпротекція”. В цій ситуації дитині “все не можна”. Їй висувають велику кількість вимог, що обмежують її свободу і самостійність. В даному випадку у батьків може проявлятися страх перед будь-яким проявом самостійності дитини. Цей страх може проявлятися в різкому перебільшенні наслідків, які може мати хоча б не значне порушення заборони, а також в прагненні подавити самостійність дитини. Не менш важливим чинником, поряд із взаємодією батьків з дитиною, виявилася успішність спілкування подружжя між собою. Так, на прояви високого ступеню агресивності у дітей з

розумовою відсталістю впливає порушення стосунків між батьками, зокрема, винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання, внаслідок чого дитина стає “полем битви” батьків. Такий стиль взаємодії між батьками може обумовлювати нестійкість стилю виховання, що передбачає різку зміну стилів, прийомів, а також різкий перехід від значної уваги до дитини до емоційного неприйняття. Зауважимо, що на думку К. Леонгарда, нестійкість стилю виховання, сприяє формуванню таких рис характеру як впертість, схильність протистояти будь-якому авторитетові.

Якщо особливості взаємодії в сім'ї ми відносимо до зовнішніх чинників, які обумовлюють агресивну поведінку дітей з розумовою відсталістю, то серед внутрішніх чинників, які впливають на прояви високого ступеню агресивності нами були виокремлено наступні: ворожість по відношенню до інших дітей та дорослих; виснаження та емоційне напруження; наявність проблем і труднощів у спілкуванні та неможливість протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації, зокрема, прояв ворожості та звинувачень, що спрямовані на щось чи когось із оточення.

Отже, високий рівень прояву агресії у дітей з розумовою відсталістю найчастіше пов'язаний із емоційним станом, який переважає у дитини та відсутністю навичок ефективної безконфліктної взаємодії з соціальним середовищем, в якому вона перебуває.

В процесі дослідження ми також проаналізували, які чинники обумовлюють прояви середнього рівня агресивності дітей з розумовою відсталістю. В результаті проведеного кореляційного аналізу було встановлено пряму залежність між середнім рівнем агресивності дітей та переживанням депресивних станів (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), невпевненістю дитини (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), емоційною залежністю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), тривожністю (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), очікуванням, що хтось повинен вирішити ситуацію фрустрації (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), виховною невпевненістю

батьків (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), надмірним опікуванням дитиною (гіперпротекція) (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), недостатнім опікуванням дитиною (гіпопротекція) (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), відхиленням характеру самих батьків (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), нестійкістю стилю виховання (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,04).

Отримані в процесі дослідження результати дали нам підставу для наступних висновків. Прояви середнього рівня агресивності у дітей з розумовою відсталістю великою мірою обумовлені внутрішнім станом дитини, зокрема переживанням депресивних станів. Як правило, такі діти проявляють невпевненість, емоційну залежність від оточуючих, підвищений рівень тривожності. В свою чергу такі депресивно-тривожні стани можуть обумовлюватися стилем виховання у сім'ї, який, за результатами нашого дослідження, великою мірою впливає на прояви агресивної поведінки у дітей. Зокрема, середній рівень агресивності проявляють досліджувані батьки яких відрізняються виховною невпевненістю. В цьому випадку проходить перерозподіл влади в сім'ї між батьками та дитиною на користь останньої. Батьки поступаються навіть в тих питаннях, в яких на їхню думку поступатися ніяк не можна. Такий стиль виховання обумовлений тим, що батьки бояться впертості, опору своїх дітей і знаходять досить багато причин, щоб поступитися їм. На прояви та формування агресивної реакції у дітей впливає також надмірне або недостатнє опікування дитиною, а враховуючи наявність відхилень характеру самих батьків та виховну невпевненість, надмірність часто може чергуватися з недостатністю опікування, що не дає дитині почуття захищеності та стабільності у сім'ї. Як і попередньому випадку агресивна поведінка дітей з розумовою відсталістю обумовлюється неможливістю протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації. Діти з розумовою відсталістю, які проявляють середній рівень агресивності, в ситуації

фрустрації, як правило, реагують очікуванням, що хтось повинен вирішити дану ситуацію.

Аналіз детермінант агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю дозволив зробити наступні висновки. Підвищений рівень агресивності у дітей з розумовою відсталістю та формування агресивних форм поведінки детермінується як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. Серед внутрішніх чинників нами було виокремлено емоційні, вольові та когнітивні. (Таблиця 3.30.).

Таблиця 3.30.

Внутрішні чинники, що впливають на прояви агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю

Емоційні чинники	Вольові чинники	Когнітивні чинники
переживання депресивних станів, ворожість по відношенню до дорослих та інших дітей; невпевненість; емоційна залежність; тривожність; виснаження; емоційне напруження.	неможливість протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації; імпульсивність	відсутність позитивних емоційних настановлень до інших людей; наявність проблем і труднощів у спілкуванні; фіксація на самозахисті, схильність до звинувачень оточуючих; захист від оточуючих, обумовлений підозрою; недовіра до людей, речей та ситуацій; уникнення відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих; прагнення домінувати.

Зовнішні чинники, які провокують агресивні реакції у дітей з розумовою відсталістю безпосередньо пов'язані з особливостями взаємодії у сім'ї зокрема:

- ігнорування потреб дитини;
- надмірність вимог, що пов'язані із певними заборонами для дитини;
- неприйняття психологічних та інтелектуальних особливостей дитини;

- порушення стосунків між батьками;
- різний стиль сімейного виховання батьків;
- виховна невпевненість батьків;
- надмірне або недостатнє опікування дитиною.
- відхилення характеру самих батьків;
- нестійкість стилю виховання.

Даний етап дисертаційного дослідження не був би логічно завершеним, якби ми не зупинилися на чинниках, які обумовлюють низький рівень агресивності дітей з розумовою відсталістю. Особливо важливим нам це видається з точки зору планування структури та побудови психокорекційної роботи. В результаті кореляційного аналізу була встановлена пряма залежність між низьким рівнем агресивності та імпульсивністю (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), залежністю (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), невпевненістю у собі (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), гіперпротекцію (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), потуранням потребам дитини (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), мінімальністю санкцій (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), стимулюванням проявів дитячих якостей у дитини (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04) фобією втрати дитини (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04).

Обернена залежність була встановлена з такими показниками як грубощі (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,04), негативізм (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04) недовіра до людей, ситуацій (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04) ворожість по відношенню до дорослих (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,04), фізична агресія (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04).

Отже, низький рівень агресивності дітей з розумовою відсталістю значною мірою обумовлений взаємодією в сім'ї, зокрема максимальним і некритичним задоволенням будь-яких потреб дитини, підвищеною опікою над

нею, тенденцією до ігнорування подорослішання і стимулювання у неї дитячих якостей. Такий стиль виховання частіше за все може бути пов'язаний з фобією втратити дитину. Ми припускаємо, що така надмірна опіка поряд з прийняттям особливостей дитини забезпечує її психологічний комфорт і почуття захищеності. Якщо за інших умов розвитку дитини даний стиль виховання провокував би появу у неї негативних якостей, то у дітей з розумовою відсталістю він забезпечує зниження рівня тривожності. Крім того, за таких умов дитина не проявляє негативізму, ворожості по відношенню до оточуючих та недовіру до людей та ситуацій та фізичну агресію.

Проведений аналіз дає нам підстави для висновку про те, що зменшення агресивних проявів у дітей з розумовою відсталістю можливе за забезпечення наступних умов:

- систематичної роботи з батьками та найближчим оточенням, спрямованої на прийняття особливостей дитини;
- систематичної роботи, що спрямована на набуття навичок взаємодії із соціальним середовищем.

Виходячи з результатів проведеного дослідження ми дійшли висновку, що агресивна поведінка дітей з розумовою відсталістю обумовлена різними зовнішніми та внутрішніми чинниками, поєднання яких між собою дає різні прояви та різну інтенсивність агресивних реакцій, а отже, ймовірно, різні типи агресивних реакцій. З метою підтвердження чи спрощення даного припущення нами була проведена процедура факторного аналізу, що здійснювалася в статистичній системі SPSS методом Principal components, ортогонального обертання факторного рішення Varimax.

Метод Varimax найчастіше використовується на практиці, його мета – мінімізувати кількість змінних, які мають високі навантаження на даний фактор, що дозволяє спростити описання фактору за допомогою групування довкола нього лише змінних, найбільше з ним пов'язаних. Для факторного аналізу було відібрано 71 показник з даних проведеного комплексу діагностичних методик: коефіцієнт очікуємої агресії; коефіцієнт особистісної

дезадаптації; коефіцієнт комінікативності-агресивності; високий рівень агресивності; середній рівень агресивності; низький рівень агресивності; агресія; директивність; страх; емоційність; комунікація; залежність; демонстративність; ворожість; конфліктність; грубощі; негативізм; прихована агресія; реактивна агресія; спонтанна агресія; вербальна агресія; фізична агресія; пряма агресія; непрямая агресія; агресивний самозахист; недовіра до людей, речей, ситуацій; депресія; ворожість по відношенню до дорослих; асоціальність; ворожість по відношенню до інших дітей; невгамовність; емоційне напруження; інтровертованість; тривожність; егоцентризм; імпульсивність; залежність, невпевненість; виснаження; проблеми і труднощі у спілкуванні; готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації; захист від оточуючих зі страхом і тривогою; захист від оточуючих з підозрою; підкреслення наявності перешкод; ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення; активне заперечення провини за вчинок; очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуацію; складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються; зведення відповідальності до мінімуму, уникнення засудження; осуд спрямовується на самого себе, домінування почуття власної; неповноцінності; гіперпротекція; гіпопротекція; потурання потребам; ігнорування потреб дитини; надмірність вимог-обов'язків; недостатність вимог-обов'язків; надмірність вимог-заборон; недостатність вимог-заборон; надмірність санкцій; мінімальність санкцій; нестійкість стилю виховання; відхилення характеру самих батьків; розширення сфери батьківських почуттів; стимулювання проявів дитячих якостей у дитини; виховна невпевненість батьків; фобія втрати дитини; нерозвиненість батьківських почуттів; проекція на дитину власних небажаних якостей; винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання; зрушення в установках батьків по відношенню до дитини.

На підставі діаграми опису (Scree Plot), запропонованої Р.Кеттелом, та частки дисперсії змінних, які пояснюються в загальних факторах, на даному

етапі для інтерпретації було відібрано чотири фактори, доля сукупної дисперсії яких складає 52,2% (Додаток Б).

Перший фактор (15,5%) включає такі змінні: коефіцієнт особистісної дезадаптації (0,69), реактивна агресія (0,54), агресивний самозахист (0,52), депресія (0,49), страх (0,48), залежність (0,51), тривожність (0,47), відхилення характеру батьків (0,52), зрушення в установках батьків по відношенню до дитини (0,48), недостатність вимог-обов'язків (0,51), недостатність вимог-заборон (0,46), гіперпротекція (-0,49), ігнорування потреб дитини (0,50), ворожість по відношенню до дорослих (-0,46), ворожість по відношенню до дітей (0,47).

Даний фактор ми назвали «особистісно-дезадаптаційна агресія». Аналіз змінних, що ввійшли до даного фактору дає підстави для наступних висновків. У дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості агресивні реакції проявляються за умови високого ступеню особистісної дезадаптації. В даному випадку досліджувані проявляють агресію, що безпосередньо спрямована на певний об'єкт як відповідь на усвідомлювану загрозу. Отже, переживаючи особистісну дезадаптацію, діти з розумовою відсталістю схильні до проявів прямої реактивної агресії, що частіше за все, пов'язана із самозахистом. Звертаючи увагу на особливості взаємодії дитини у сім'ї, зауважимо, що в даному випадку ставлення батьків до дитини може обумовлюватися не її дійсними особливостями, а тими рисами, які вони їй приписують. Крім того, батьки мають певні акцентуації характеру, що часто обумовлюють певні порушення у вихованні. При нестійкій акцентуації характеру вони схильні проводити виховання, що характеризується гіперпротекцією, незадоволенням потреб дитини, недостатнім рівнем вимог до неї. В даному випадку для батьків не характерна гіперпротекція, однак властиві інші характеристики, зокрема, незадоволення потреб дитини та недостатність вимог. Зокрема, діти мають мінімальну кількість обов'язків у сім'ї при практичній відсутності будь-яких заборон та вимог. Оскільки, вимоги до дитини є невід'ємною частиною виховного процесу, то їх відсутність може свідчити про те, що у

сім'ї на дитину майже не звертають уваги. Нашу думку підтверджують змінні, що ввійшли до даного фактору: неприйняття психологічних, фізичних та інтелектуальних особливостей дитини та ігнорування її потреб.

Така ситуація у сім'ї провокує дитину з розумовою відсталістю шукати допомоги та підтримку в інших людей. Рівень прояву агресивності у таких дітей часто залежить від доброзичливого ставлення інших людей, їх бажання допомогти. Дитина ж часто відчуває себе жертвою агресивних проявів іншої особи, що провокує її агресивний самозахист. Зауважимо також, що проявляючи агресію, що пов'язана з особистісною дезадаптацією діти з розумовою відсталістю найчастіше проявляють ворожість по відношенню до дітей, майже не виявляючи агресивних проявів до дорослих.

Наступний фактор «демонстративно-ворожа агресія» (13,8%) включає змінні: пряма агресія (0,48), реактивна агресія (0,44), спонтанна агресія (0,49), агресивний самозахист (0,47), вербальна агресія (0,51), демонстративність (0,44), ворожість по відношенню до дітей (0,50) ворожість по відношенню до дорослих (0,49), емоційне напруження (0,52), виснаження (0,47), імпульсивність (0,51), захист від оточуючих зі страхом і тривогою (0,46), підкреслення наявності перешкод у ситуації фрустрації (0,49) гіперпротекція (0,49), недостатній рівень вимог-заборон до дитини у сім'ї (0,52), нестійкість стилю виховання (0,49).

Як свідчить аналіз змінних, що ввійшли до даного фактору, як і в попередньому випадку досліджувані з легким та помірним ступенем розумової відсталості, схильні до проявів агресії, що безпосередньо спрямована на певний об'єкт і є результатом відповіді на усвідомлювану загрозу. Однак внаслідок особистісних та фізіологічних якостей, зокрема, емоційного напруження, імпульсивності, досліджувані з розумовою відсталістю схильні і до проявів спонтанної агресії. Отже, чим більша кількість агресивної енергії накопичилася у дитини, тим меншої сили стимул потрібний для прояву агресії. Крім імпульсивності та емоційного напруження агресивна поведінка може обумовлюватися і демонстративністю дитини. Враховуючи те, що

демонстративність, яка полягає в нав'язливому бажанні привернути до себе увагу і безпосередньо пов'язана з потребою в специфічному схваленні, дитина, не отримуючи схвалення, проявляє агресивні реакції. Зауважимо також, що дані реакції спрямовуються як на дорослих, так і на дітей і проявляються у формі ворожості. В ситуаціях фрустрації діти з розумовою відсталістю, що схильні до проявів демонстративно-ворожої агресії, проявляють переважно екстрапунитивні реакції, що спрямовуються на живе чи неживе оточення у формі підкреслення ступеню фруструючої ситуації, у вигляді осуду зовнішньої причини фрустрації.

Розглядаючи зовнішні чинники, що обумовлюють прояви агресії у дітей з розумовою відсталістю, звернемо увагу на те, що виокремлений нами тип агресивної реакції може бути наслідком нестійкості стилю виховання, що передбачає різку зміну стилів, прийомів, і полягає в переході від суворого до ліберального, а потім навпаки, перехід від значної уваги до дитини до емоційного неприйняття тощо. Така нестійкість у ставленні батьків до дитини може зумовлювати формування захисних реакцій, зокрема, у нашому дослідженні це захист від оточуючих зі страхом і тривогою. Окрім нестійкості стилю виховання, прояви демонстративно-ворожої агресії можуть бути пов'язані з наявністю гіперпротекції з боку батьків, коли вони надають дитині дуже багато сил і уваги при цьому дитина не має жодних заборон і обмежень у сім'ї.

До складу третього фактору «активно-директивна агресія» (12,6%) увійшли наступні змінні: пряма агресія (0,46), директивність (0,52), реактивна агресія (0,49), фізична агресія (0,52), проблеми і труднощі у спілкуванні (0,51), готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації (0,49), активне заперечення провини за вчинок (0,47), зведення власної відповідальності до мінімуму у ситуаціях фрустрації (0,48), імпульсивність (0,53), асоціальність (0,49), ігнорування потреб дитини з боку батьків (0,50), надмірність санкцій стосовно дитини у сім'ї (0,52), комунікація (-0,48), низький рівень агресивності (-0,51), тривожність (-0,48).

Аналізуючи змінні, що увійшли до складу третього фактору ми дійшли висновку, що прояви активно-директивного типу агресії насамперед пов'язані з наявністю у дитини проблем і труднощів у спілкуванні. Досліджувані не намагаються брати участь у комунікативній дії, встановлюючи із співрозмовником контакт. Для них не важливий зворотній зв'язок та прийняття з боку оточуючих. Крім того, агресивні прояви обумовлюються також підвищеною імпульсивністю та схильністю досліджуваних до домінування над оточуючими.

Досліджувані, що проявляють активно-директивну агресію в ситуаціях фрустрації проявляють екстрапунітивні та імпульсивні реакції, що в одному випадку спрямовується на живе чи неживе оточення у вигляді осуду зовнішньої причини фрустрації, в іншому ж ситуація сприймається як малозначна. Однак не зважаючи на те, що ситуація не завдає дитині помітного дискомфорту, досліджувані, яким властивий даний тип агресивної реакції, активно заперечують свою провину за будь-який вчинок та зводять власну відповідальність до мінімуму.

Серед зовнішніх чинників, які обумовлюють прояви активно-директивної агресії ми виокремили ігнорування потреб дитини з боку батьків та надмірність санкцій стосовно дитини у сім'ї. Можна припустити, що стосунки батьків з дитиною повністю порушені, оскільки не задовольняється потреба дитини в емоційному контакті та спілкуванні з батьками. Крім того, взаємодія батьків з дитиною супроводжується також застосуванням суворих покарань, надмірним реагуванням навіть на незначні порушення поведінки.

Такий стиль виховання не попереджує агресивні прояви дітей з розумовою відсталістю, а лише провокує та поглиблює їх, оскільки за даних умов досліджувані проявляють готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації, не виявляючи при цьому тривожності. Агресивна реакція, як правило, проявляється із застосуванням фізичної сили і безпосередньо спрямована на певний об'єкт, який з точки зору дитини несе загрозу.

Зауважимо також, що прояви активно-директивної агресії супроводжуються поведінкою, що суперечить суспільним нормам та принципам і часто виражається в протиправних діях дитини з розумовою відсталістю. Ми також припускаємо, що прояви активно-директивної агресії з часом закріплюється к форма поведінки, оскільки досліджуваним, які схильні до проявів агресії даного типу, не властивий низький рівень агресивності.

Останній фактор «спонтанно-комунікативна агресія» (10,3%) включає в себе наступні змінні: спонтанна агресія (0,49), пряма агресія (0,51), непрямая агресія (0,48), вербальна агресія (0,54), захист від оточуючих з підозрою (0,52), невгамовність (0,51), інтровертованість (0,48), тривожність (0,51), проблеми і труднощі у спілкуванні (0,50), конфліктність (0,46), недовіра до людей, ситуацій (0,47), порушення стосунків між батьками (0,50), відхилення характеру батьків (0,46).

Досліджувані, які схильні до проявів спонтанно-комунікативної агресії, проявляють нетерплячість, нездатність до роботи, яка вимагає певних зусиль та концентрації уваги, уникаючи при цьому діяльності, яка потребує довготривалих зусиль. Така особливість, на наш погляд, свідчить про високу лабільність нервової системи дитини, що, в свою чергу призводить до спонтанних дій, які не контролюються. Крім того, досліджуваним з розумовою відсталістю, які схильні до прояву даного типу агресивної реакції, властива конфліктність, риса, що відображає рівень готовності людини до конфліктів та частоту вступу в них. Ще одним досить суттєвим чинником, який впливає на прояви агресії у дітей з розумовою відсталістю є підозрілість, що полягає в обережності по відношенню до людей, оскільки дитина впевнена, що оточуючі мають наміри заподіяти їй шкоду. Це провокує у дітей прояви агресивної реакції захисного характеру. Серед внутрішніх чинників, які впливають на прояви агресивної реакції спонтанно-комунікативного типу варто також виокремити інтровертованість досліджуваних та наявність проблем і труднощів у спілкуванні.

Вагомим зовнішнім чинником, який впливає на прояви агресивності дітей з розумовою відсталістю, є конфліктні стосунки між батьками та винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання. Результатом такої взаємодії між батьками є суперечний тип виховання – поєднання поблажливої гіперпротекції одного з домінуючою гіперпротекцією іншого. В цьому випадку виховання дитини стає “полем битви” батьків. Вони отримують можливість відкрито виражати невдоволення один одним, аргументуючи це “турботою про дитину”. Така сімейна ситуація в свою чергу призводить до проявів тривожності у дітей. Крім того, відхилення, що проявляються в характері самих батьків, обумовлюють незадоволення потреб дитини, недостатній рівень вимог до неї.

Поєднання перерахованих чинників найчастіше провокує у дитини з розумовою відсталістю спонтанну агресію вербального характеру. Отже, агресія виникає раптово, без достатніх на те причин і виражається як прояв негативного ставлення до оточення у формі крику, сварки або через словесні погрози. Як правило, прояв даного типу агресивної реакції найменшою мірою пов'язаний з ситуацією фрустрації. Зауважимо також, що в даному випадку діти з розумовою відсталістю проявляють як пряму, так і непряму агресію, що найчастіше виражається у них у формі ні на кого не спрямованого вибуху люті тощо.

Отже, спираючись на результати, отримані в процесі дослідження ми виокремили чотири типи агресивних реакцій, що характерні для дітей з розумовою відсталістю. Виявлені типи агресивної поведінки відрізняються один від одного формами агресії; проявами агресивної поведінки; емоціями. Агресія кожного типу має свої особливості, які характеризуються різною мірою прояву гніву, роздратування, збудження, імпульсивності й афекту. Агресивні реакції кожного типу мають свій яскраво виражений характер. Особливість агресивної поведінки кожного типу виражається також у схильності до прояву агресії в певній формі (фізичній, вербальній, непрямій).

Слід відзначити, що ворожість і агресивність у цілому в кожному профілі агресивної поведінки виявлена різною мірою.

1. Особистісно-дезадаптаційний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру.

Серед основних чинників, що впливають на прояви та формування даного типу агресії нами були виокремлені наступні: переживання депресивних станів, страх, залежність, підвищений рівень тривожності; відхилення характеру батьків; неприйняття психологічних, фізичних та інтелектуальних особливостей дитини; недостатній рівень вимог дитини.

2. Демонстративно-ворожий тип, що найчастіше проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру .

Основними чинниками, що детермінують прояви даного типу агресивної поведінки є: ворожість по відношенню до дітей та дорослих, емоційне напруження; демонстративність; виснаження; імпульсивність; захист від оточуючих зі страхом і тривогою; підкреслення наявності перешкод у ситуації фрустрації; гіперпротекція і недостатній рівень вимог до дитини у сім'ї; нестійкість стилю виховання.

3. Активно-директивний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру.

Нами було виокремлено наступні чинники, що обумовлюють даний тип агресивної реакції у дітей з розумовою відсталістю: проблеми і труднощі у спілкуванні; готовність до захисту біль-якого рівня і в будь-якій ситуації; активне заперечення провини за вчинок та зведення власної відповідальності до мінімуму у ситуаціях фрустрації; імпульсивність; схильність до проявів асоціальної поведінки; ігнорування потреб дитини з боку батьків та надмірність санкцій і заборон стосовно дитини у сім'ї.

4. Спонтанно-комунікативний тип, що проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямой агресії вербального характеру.

До чинників, які впливають на прояви та формування даного типу агресії нами було виокремлено наступні: захист від оточуючих з підозрою;

невгамовність; інтровертованість; підвищений рівень тривожності; проблеми і труднощі у спілкуванні; конфліктність; недовіра до людей, ситуацій; порушення стосунків між батьками; відхилення характеру самих батьків.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження дає нам підстави стверджувати, що досліджувані з легким та помірним ступенем розумової відсталості потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги для того, щоб агресивність не закріплювалася як патологічна риса особистості. Крім того, дану групу дітей необхідно навчити реагувати на явища оточуючої дійсності, не виявляючи агресивних реакцій. Однак, зауважимо, що в плануючи психокорекційну та психопрофілактичну роботу з дітьми з розумовою відсталістю в кожному випадку необхідно проводити уточнення причин агресії, рівні та типи агресивної поведінки.

Висновки до третього розділу

Підвищений рівень агресивності у дітей з розумовою відсталістю та формування агресивних форм поведінки детермінується не лише внутрішніми, але й зовнішніми чинниками. Зовнішні чинники, які провокують агресивні реакції у дітей з розумовою відсталістю безпосередньо пов'язані з особливостями взаємодії у сім'ї зокрема: ігнорування потреб дитини; надмірність вимог, що пов'язані із певними заборонами для дитини; неприйняття психологічних та інтелектуальних особливостей дитини; порушення стосунків між батьками; різний стиль сімейного виховання батьків; виховна невпевненість батьків; надмірне або недостатнє опікування дитиною; відхилення характеру самих батьків; нестійкість стилю виховання.

Порушення взаємодії у сім'ї провокує у дітей появу тривоги, страху, почуття незахищеності тощо, що в свою чергу впливає на прояв підвищеного рівня агресивності дітей з розумовою відсталістю. Сприйняття сімейної ситуації як сприятливої зменшує рівень агресивності дитини з розумовою відсталістю. За умови сприйняття сімейної ситуації як конфліктної, а

стосунків у сім'ї як ворожих, діти з розумовою відсталістю проявляють високий рівень агресивності. Їм властиві такі прояви агресії як ворожість, негативізм, грубощі та підвищений рівень конфліктності. Дітям з розумовою відсталістю, які проявляють тривожність з приводу сімейних стосунків та почуття неповноцінності, що пов'язано із сім'єю властивий високий та середній рівень агресивності. Дана група дітей відрізняється тим, що має високий коефіцієнт особистісної дезадаптації та високий коефіцієнт очікуємої агресії. Сприймаючи сімейну ситуацію як сприятливу, а сім'ю як достатньо згуртовану та відчуваючи емоційну близькість з матір'ю та батьком дитина з розумовою відсталістю проявляє низький рівень агресивності. Зауважимо також, що низький рівень агресивності тісно пов'язаний з відсутністю у дитини почуття відторгнення та неприйняття дитини у сім'ї та за відсутності ворожих стосунків між її членами.

Слід відзначити, що агресивність педагогів впливає на формування агресивної поведінки у вихованців. Педагог як би індукує агресивний фон поведінки учнів і вихованців своєю дратівливістю і підозрілістю по відношенню до дітей; він подає приклад агресивної поведінки дітям, і діти звикають до того, що агресія є нормальний шлях подолання фрустрації. У дітей з розумовою відсталістю, у яких виражена сугестивність і наслідуваність, це один із чинників, що сприяє появі агресивної поведінки. Отже, вплив агресивності педагогів на виникнення агресивної поведінки у дітей можна пояснити як з точки зору демонстрації дітям агресивної поведінки, так і з точки зору того, що педагоги своєю поведінкою створюють фруструючі ситуації, на які розумово відсталі діти реагують агресивною поведінкою.

Крім сімейної ситуації та взаємодії з педагогами на прояви агресивної поведінки у розумово відсталих дітей значний вплив мають стосунки з ровесниками. Зокрема, незадоволення потреби займати в системі міжособистісних стосунків сприятливе становище провокує появу та закріплення негативних, зокрема, агресивних форм поведінки.

Негативні стосунки з ровесниками обумовлюють появу у дитини з розумовою відсталістю проявів спонтанної вербальної агресії, в той час як позитивні можуть запобігати появі певних негативних особистісних рис, зокрема, залежності та тривожності. Неприйняття у колі ровесників може спровокувати особистісну дезадаптацію, що в свою чергу пов'язана з залежністю, інтровертованістю, емоційним напруженням дитини з розумовою відсталістю. В такому випадку реакція на оточення проявляється у вигляді прихованої агресії та ворожості. Негативний соціальний статус у колективі провокує появу у дитини з легким та помірним ступенем розумової відсталості підвищеного рівня конфліктності та готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації, що найчастіше проявляється у формі вербальної агресії.

В результаті проведеного дослідження було виокремлено типи агресивної поведінки, що характерні для дітей з розумовою відсталістю:

- особистісно-дезадаптаційна агресія, що проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру;
- демонстративно-ворожа агресія, що найчастіше проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру;
- активно-директивна агресія, що проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру;
- спонтанно-комунікативна агресія, що проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямой агресії вербального характеру.

Таким чином, досліджувані з легким та помірним ступенем розумової відсталості схильні до проявів агресії, а тому вимагають спеціальної психолого-педагогічної допомоги для того, щоб агресивність не закріплювалася як патологічна риса особистості. Крім того, дану групу дітей необхідно навчити реагувати на явища оточуючої дійсності, не виявляючи агресивних реакцій. Однак, зауважимо, що в плануючи психокорекційну та психопрофілактичну роботу з дітьми з розумовою відсталістю у кожному випадку необхідно проводити уточнення причин агресії.

Основний зміст розділу висвітлений в працях автора:

1. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей : монографія / Л. М. Руденко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - 323 с.
2. Руденко Л. М. Медико-психологічне обстеження дітей раннього віку : навч. посібник / Л. М. Руденко, З. В. Огороднійчук, М. В. Рождественська – Київ, 2006. – 106 с.
3. Руденко Л. М. Детермінанти виникнення агресивної поведінки / Л. М. Руденко // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Випуск № 19. Частина 1. – Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2012. – С. 231–242.
4. Руденко Л. М. Синдром гіперактивності з дефіцитом уваги у дітей : причини і діагностика / Л. М. Руденко // Корекційна педагогіка. – К. : тов. «ДІА», 2008. – № 2. – С. 9-12.
5. Руденко Л. М. Процесуальні характеристики агресивної поведінки / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 414-420.
6. Руденко Л. М. Генезис агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та її вплив на процеси життєдіяльності / Л. М. Руденко // Актуальні питання корекційної освіти. Випуск № 3. - Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2012. – С. 362–372.

РОЗДІЛ 4

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

4.1. Методологічний аналіз основних підходів до психокорекції агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю

Проблема зниження проявів, стримування агресивної поведінки виникла давно. Ще в XVII сторіччі Г.Гоббс допускав, що агресія як поведінкова реакція потребує, в кінцевому результаті, якогось обмеження людської природи, в тому числі і строгого контролю. Т.Г.Румянцева стверджує, що певне місце в вирішенні проблеми контролю агресії належить розумінню самої природи даного феномену [269].

Психологічна корекція як вид психологічної практики використовується в корекційній педагогіці і спеціальній психології стосовно різних варіантів відхилень у розвитку дитини. Детальний аналіз методів психологічної корекції поведінки представлений в роботах В.І. Гарбузова, І.Б.Дубравіної, К.С.Лебединської, І.І. Мамайчук, О.С.Нікольської, М.І. Смірної, В.В.Юстицького [95, 104, 175, 199, 226, 288]. Психологічна корекція перебуває в тонкому й неоднозначному взаємозв'язку із психотерапією. В останні роки у зв'язку з інтенсивним розвитком психологічних методів корекції, заснованих на знанні соціально-психологічних закономірностей міжособистісної взаємодії, право на існування одержали й немедичні моделі психотерапії.

На сьогоднішній день, більшість фахівців схиляється до думки про те, що на дитину можна здійснити позитивний психотерапевтичний вплив. Проблема полягає лише в пошуку необхідних засобів, з урахування вікових, особистісних, а у разі патології й клінічних особливостей дітей.

Формування особистості дитини й корекція відхилень у розвитку здійснюється тільки в спілкуванні з дорослим і однолітками й відбувається насамперед у тій діяльності, що на певному етапі онтогенезу є провідною.

У психокорекційній роботі з дітьми виділяються такі основні принципи.

1. Принцип єдності корекції й розвитку, що ґрунтується на цілеспрямованій корекційній роботі і здійснюється тільки на основі клініко-психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини з урахуванням вікових закономірностей розвитку й характеристики порушень.

2. Принцип єдності діагностики й корекції розвитку, який заключається в тому, що мету й зміст корекційної роботи можна визначити тільки на основі комплексного, системного, цілісного, динамічного вивчення дитини, її диференційно-діагностичного обстеження. Здійснюючи корекційну роботу, необхідно фіксувати зміни, що відбуваються у стані дитини, при цьому сам процес корекції дає матеріал для більш повної діагностики.

3. Принцип взаємозв'язку корекції й компенсації. Вся система корекційної роботи покликана компенсувати порушення в розвитку й спрямована на реабілітацію й соціальну адаптацію дитини із проблемами. Корекція й компенсація – це не рівнозначні поняття, а тісно пов'язані процеси, які обумовлюють один одного і не можуть розглядатися один без іншого. Мета корекційної роботи безпосередньо пов'язана з результатом – компенсацією порушення.

4. Принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей розвитку. Цей принцип визначає індивідуальний підхід до дитини і побудова корекційної роботи ґрунтується на основних закономірностях психічного розвитку з урахуванням сензитивних періодів, розуміння значення послідовності вікових стадій розвитку для формування особистості дитини.

5. Принцип комплексності методів психолого-педагогічного впливу, що включає вибір методів, поєднання декількох методів які визначаються залежно від мети, завдань програми надання дитині допомоги, вікових та індивідуальних особливостей і організації умов проведення.

6. Принцип особистісно орієнтованого й діяльнісного підходу в здійсненні корекційної роботи. Цей принцип заснований на визнанні розвитку особистості в діяльності, а також того, що активна діяльність самої дитини в рамках провідної для віку діяльності є рушійною силою її розвитку.

7. Принцип оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною із проблемами в розвитку. Цей принцип припускає організацію «атмосфери успіху» для дитини, віри в її позитивний результат, утвердження цього почуття в дитині, заохочення її найменших досягнень.

8. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною (родини, дитячого садка, школи). Дитина розвивається в цілісній системі соціальних відносин, суб'єктом якої вона є. Розвиток дитини відбувається в системі стосунків із близькими їй людьми, дорослими. Особливості міжособистісних стосунків, спілкування, форм спільної діяльності й способів її здійснення становлять найважливіший компонент розвитку, визначають зону його найближчого розвитку. Успіх корекційної роботи з дитиною поряд з іншими складовими залежить і від співробітництва з батьками.

Психокорекційна робота з дитиною може дати позитивну динаміку, якщо вона, спираючись на основні принципи, реалізується у взаємодії психолога, педагога з дітьми і їхніми батьками, при активній ролі самої дитини, а також коли завдання такої роботи ставляться з урахуванням розуміння цілісної особистості, у сукупності всіх її якостей і властивостей.

В залежності від форми організації корекційної роботи виділяють два її види: індивідуальну і групову. В процесі індивідуальної психокорекції відбувається безпосередній вплив на конкретну дитину з боку психолога і використовуються при цьому різні методи роботи. Індивідуальна

психокорекція, в основному, передує груповій, що дозволяє досягти кращих і якісніших результатів при послідуєчому проведенні групової роботи. Індивідуальна робота дозволяє вивчити причини виникнення агресивних особливостей не тільки за допомогою діагностичних методик, але і під час корекційної роботи, тобто з'являється можливість поспостерігати за проявами і змінами в поведінці дитини; допомагає дитині усвідомити неадекватні форми поведінки на емоційному і поведінковому рівнях реагування. Безсумнівним достоїнством індивідуальної психокорекції є те, що вона комплексно впливає на зміни в трьох головних сферах: інтелектуальній, емоційній, поведінковій.

1. Сфера інтелектуального усвідомлення

усвідомити мотиви своєї поведінки, особливості своїх стосунків, емоційних і поведінкових реакцій;

- усвідомити неконструктивний характер ряду своїх стосунків, емоційних і поведінкових стереотипів;
- усвідомити зв'язок між різними психогенними чинниками і соматичними розладами;
- усвідомити міру своєї участі у виникненні конфліктних і психотравмувальних ситуацій;
- усвідомити глибокі причини своїх переживань і способів реагування, а також умови формування своєї системи стосунків.

2. Емоційна сфера. У процесі психокорекції дитина може:

- одержати емоційну підтримку від психолога, що сприяє ослабленню захисних механізмів;
- навчитися розуміти й вербалізувати свої почуття;
- випробувувати щиріші почуття до самого себе;
- розкрити свої проблеми з відповідними їм переживаннями (часто прихованими від самого себе);
- модифікувати спосіб переживань, емоційного реагування.

3. Поведінкова сфера. У результаті проведеної корекційної роботи дитина може навчитися коректувати свої неадекватні реакції й опанувати новими формами поведінки.

Крім того, при індивідуальній роботі є можливість зорієнтуватися в тому, як дитина може себе поводити в групі, і виходячи з цього, адаптувати програму групової роботи з врахуванням індивідуальних особливостей дитини. В деяких випадках дитині може бути показана тільки індивідуальна робота, або кількість індивідуальних занять є більшою ніж групових. Це повинно бути в тих випадках, якщо дитина надто тривожна, сором'язлива, якщо в неї спостерігаються депресивні стани, страхи, якщо поведінкові порушення надмірно виражені. Достоїнством індивідуальної психокорекції є те, що вона забезпечує конфіденційність, таємницю й за своїм результатом буває глибшою, ніж групова. Вся увага психолога спрямована тільки на одну особу. Індивідуальна психокорекція зручна тим, що краще розкриває особливості дитини, знімає з неї психологічні бар'єри, які неминуче виникають, і з працею переборюються тоді, коли дитині доводиться відверто висловлюватися в присутності інших людей. Але цей вид психокорекції малоефективний під час вирішення проблем міжособистісного характеру, для яких потрібна робота в групі.

Форма індивідуальної психокорекції вибирається в таких випадках:

- коли дитина категорично відмовляється працювати в групі або з якихось причин її робота в групі неможлива;
- коли застосовуються досить сильні методи психологічного впливу й дитини, треба постійно тримати ситуацію під спостереженням і контролем;
- коли в дитині виявлено сильну тривожність;
- коли виявлено сильну загальмованість;
- при непевності в собі;
- під час проблем недостатнього усвідомлення самого себе.

Основні методи індивідуального психокорекційного впливу:

1. Переконання. Психолог ґрунтовно роз'ясняє дитині що, як і чому вона робить, а також, якщо в цьому є потреба, пояснює причини виникнення й спосіб рятування від недоліків. Переконання як метод психологічного впливу звичайно застосовується стосовно до малоумовлюваних людей. Що ж стосується дуже умовлюваних, то для них найкращий спосіб впливу – умовлення.

2. Умовляння. Це більш простий, але менш ефективний спосіб впливу, ніж переконання, тому що під час умовляння не задіяна воля клієнта, здатна посилити психокорекційний ефект. Але, з іншого боку, користуючись уявленням, можна швидше домогтися потрібного результату. В основі умовляння лежить механізм прямого впливу психолога на підсвідомість клієнта, на використання не тільки розуму, а й почуттів, емоцій.

3. Психологічне консультування. Завдання психологічного консультування полягає в тому, щоб допомогти клієнтові розібратися у своїх проблемах і разом з дитиною знайти шляхи вирішення цієї ситуації. Психологічне консультування найчастіше розглядають як спеціальну сферу діяльності практичного психолога.

При груповій психокорекції робота ведеться з групою дітей, як правило однакових за віком і маючих подібні проблеми. В цьому випадку вплив на конкретну дитину відбувається шляхом організації спеціального процесу взаємодії учасників групи, в результаті якого і досягається мета психокорекції. При груповій психокорекції в якості психокорекційного впливу виступає група, в якій складається ситуація реального емоційного впливу, реальної поведінки, в яку включені діти або підлітки з різними установками, поведінковими і емоційними реакціями. Загальними завданнями групової психокорекції, обумовленими самою специфікою методу є:

- Емоційна стимуляція і активація спілкування у дітей з проблемами в поведінці;

- Дослідження психологічних проблем у дітей і формування поведінки, пов'язаної з підтримкою, взаємодопомогою, взаєморозумінням і співпрацею;
- Набуття навичок ефективного і гармонійного спілкування з оточуючими людьми;
- Закріплення нових форм поведінки, які сприятимуть адекватній соціальній адаптації дітей і підлітків;
- Вилучення проблемної поведінки у дитини.

Призначення групової терапії:

- Допомагає дитині зрозуміти, що його проблеми не унікальні;
- Пропонує дитині керівництво дорослого, якого вони потребують і водночас надає їм незалежність і змогу діяти своїми власними силами;
- Знижує дискомфорт від взаємодії дорослого, що має місце в процесі індивідуальної терапії;
- Надає «полігон» для відпрацювання нових соціальних навичок;
- Є способом зміцнення сили «єго» членів групи;
- Часто мінімізує непорозуміння між педагогами, лікарями, вихователями і дітьми.

Специфіка групової психокорекції полягає в цілеспрямованому використанні групової динаміки, тобто всієї сукупності взаємин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи й психолога, з корекційною метою. Групова психокорекція не є самостійним напрямом психокорекції, а являє собою лише специфічну форму, при використанні якої основним інструментом впливу виступає група дітей, на відміну від індивідуальної психокорекції, де таким інструментом є тільки сам психолог.

Психокорекційна група – це штучно створена мала група, об'єднана метою міжособистісного дослідження, особистісного навчання, саморозкриття. Взаємини й взаємодії, у які вступає дитина в групі, значною мірою відбивають його щирі взаємини. Група виступає як модель реального

життя, де дитина проявляє ті самі стосунки, установки, цінності, ті самі способи емоційного реагування й поведінкові реакції. Групова динамія спрямована на те, щоб кожен учасник міг проявити себе, а також на створення в групі ефективної системи зворотного зв'язку, що дає змогу клієнтові адекватніше й глибше зрозуміти самого себе, побачити власні неадекватні стосунки й установки, емоційні поведінкові стереотипи, що проявляються в міжособистісній взаємодії, і змінити їх в атмосфері доброзичливості й взаємного прийняття.

Головним змістом роботи груп стає аналіз типових зразків взаємодії, зіставлення поведінки в актуальній ситуації «тут і тепер» з її характером і наслідками в минулому. Завдяки тактовній участі психолога, що заохочує й спрямовує дискусію, сприяє появі атмосфери доброзичливості й співробітництва, така аналітична робота полегшує переживання корективного емоційного досвіду, неминучого для перебігу процесу навчання.

У найзагальнішому вигляді мета групової психокорекції визначаються як розкриття, аналіз, усвідомлення й пророблення проблем дитиною, її внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів і корекція неадекватних стосунків, установок, емоційних і поведінкових стереотипів на основі аналізу й використання міжособистісної взаємодії. У поведінковій сфері ці завдання можна визначити як формування ефективної саморегуляції.

Отже, завдання групової психокорекції фокусуються на трьох складових самосвідомості:

1. Саморозуміння (когнітивний аспект).
2. Ставлення до себе (емоційний аспект).
3. Саморегуляція (поведінковий аспект).

1. У пізнавальній сфері (когнітивний аспект, інтелектуальне усвідомлення) групова психокорекція має сприяти тому, щоб дитина усвідомила:

- зв'язок між психогенними чинниками і виникненням, розвитком і

збереженням своїх проблем;

- які ситуації в групі й у реальному житті викликають напруження, тривогу, страх та інші негативні емоції, що провокують появу, фіксацію й посилення органічних або психічних симптомів;
- зв'язок між негативними емоціями і появою й посиленням різних порушень і розладів;
- особливості своєї агресивної поведінки й емоційного реагування;
- як вона виглядає збоку, як сприймається її агресивна поведінка іншими; як оцінюють оточуючі особливості поведінки, емоційного реагування, як відгукуються на них, які наслідки має поведінка;
- власні мотиви, потреби, прагнення, стосунки, установки, особливості поведінки, емоційного реагування, а також міру їх адекватності, реалістичності й конструктивності;
- внутрішні психологічні проблеми й конфлікти;
- власну роль, міру своєї участі у виникненні й збереженні конфліктних і психотравмувальних ситуацій, а також те, яким шляхом можна було б уникнути їхнього повторення в майбутньому.

У цілому завдання інтелектуального усвідомлення зводяться до таких аспектів: усвідомленню всього зв'язку «особистість – ситуація – проблема»; інтерперсонального контексту власної особистості.

2. В емоційній сфері групова психокорекція має допомогти дитині:

- одержати емоційну підтримку з боку групи й психолога, що приводить до відчуття власної цінності, ослаблення захисних механізмів, зростання відкритості, активності й спонтанності;
- пережити в групі ті почуття, які вона часто відчуває в реальному житті, відтворити ті емоційні ситуації, які були в неї насправді з якими раніше вона не могла упоратися;
- пережити неадекватність деяких своїх емоційних реакцій;
- навчитися щирості щодо себе й до інших людей;

- стати вільнішою у вираженні власних негативних і позитивних почуттів;
- навчитися точніше розуміти й вербалізувати свої почуття й емоційні стани;
- розкрити свої проблеми з відповідними їм переживаннями, найчастіше раніше прихованими від самої себе або перекрученими;
- модифікувати спосіб переживань, емоційного реагування, сприйняття себе самих і своїх стосунків з іншими;
- зробити емоційну корекцію своїх стосунків.

У цілому завдання корекції в емоційній сфері зводяться до одержання дитиною емоційної підтримки й формування сприятливішого ставлення до себе; безпосереднього переживання й усвідомлення нового досвіду в групі й самої себе; точного розпізнавання й вербалізації власних емоцій; переживання заново й усвідомлення минулого емоційного досвіду і одержання нового емоційного досвіду в групі.

3. У поведінковій сфері групова корекція має допомогти дитині:

- побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи;
- набути навичок щирішого, глибшого, вільнішого спілкування;
- перебороти неадекватні форми поведінки, що проявляються в групі, у тому числі пов'язані з уникненням суб'єктивно складних ситуацій;
- розвинути форми поведінки, пов'язані зі співробітництвом, взаємодопомогою, відповідальністю й самостійністю;
- закріпити нові форми поведінки, зокрема, ті, які сприятимуть адекватній адаптації й функціонуванню в реальному житті;
- виробляти й закріплювати адекватні форми поведінки й реагування на основі досягнення в пізнавальній та емоційній сферах.

У груповій психокорекції основним інструментом корекційного впливу виступає група, що допомагає виявити й скоригувати проблеми клієнта внаслідок міжособистісної взаємодії й групової динаміки, сфокусованих на

процесі «тут і тепер». На цій підставі іноді формується точка зору, відповідно до якої групова психокорекція спрямована на пророблення конфліктів у сфері міжособистісної взаємодії, тоді як індивідуальна – на розкриття, пророблення глибинного внутрішньоособистісного конфлікту.

Проте групова психокорекція в рамках конкретного напруження вирішує ті самі завдання, що й індивідуальна, але за допомогою інших засобів. Якщо метою психокорекції є розкриття й пророблення внутрішнього психологічного конфлікту й неадекватних, порушених стосунків особистості, що зумовили виникнення суб'єктивної його нерозв'язності, то ця мета є загальною і для індивідуальної, і для групової психокорекції.

Характеризуючи напрями психокорекційної роботи, виділяють 5 основних: психодинамічний, поведінковий, гуманістичну психокорекцію, трансактний аналіз, гештальт-терапію [232].

До психодинамічного підходу відносять види психотерапії, орієнтовані на психоаналітичну теорію: класичний психоаналіз (З.Фрейд), індивідуальну психологію А.Адлера, аналітичну психологію К.Юнга, гуманістичний аналіз Е.Фромма, а також вольову терапію, активну аналітичну терапію тощо.

Основу цього напрямку становлять роботи З.Фрейда [311]. Він перший охарактеризував психіку як поле бою між інстинктом, розумом і свідомістю. Суть психодинамічного напрямку в тому, що особистість розглядають в її динамічній конфігурації як результат нескінченного конфлікту всередині неї.

Поняття динаміки стосовно до особистості припускає, що поведінка людини не є довільною або випадковою. Передбачуваний психодинамічним напрямом детермінізм зумовлений несвідомими психічними процесами, підкреслюється важливість усвідомлення дитиною власних інтерпсихічних конфліктів.

Основні положення цього напрямку:

1. Основне значення у виникненні проблем мають інстинктивні імпульси, їхнє вираження, трансформація, придушення.

2. Розвиток проблеми зумовлено боротьбою між внутрішніми імпульсами й захисними механізмами.

У психодинамічному напрямку кінцевою метою є усвідомлення несвідомого. Передбачається що інсайту, як моменту усвідомлення, досить для початку особистісних змін.

Основні процедури цього напрямку:

- 1) конфронтація – розпізнавання дитиною специфічних психічних явищ, що підлягають дослідженню;
- 2) прояснення – переміщення виявлених явищ у «різкий фокус» для відділення важливих моментів від незначних;
- 3) інтерпретація – визначення основного змісту або причини події;
- 4) пропрацьовування – повторення, ретельне дослідження інтерпретацій і опорів доти, поки поданий матеріал не інтегрується в розумінні клієнта.

У динамічному підході в основному використовуються засоби вербалізації, до яких входять інтерпретації вільних асоціацій клієнта, аналіз реакцій перенесення й опору, аналіз сновидінь і непередметних дій (обмовки, описки).

Конкретні методи роботи залежать від плинку всередині цього напрямку. Для З.Фрейда основним був метод катарсичний, для Юнга – активної уяви, для Хорні – спільного аналізу життєвого шляху, для Саллівана – психіатричного інтерв'ю [232].

Поведінковий напрям бере свій початок від праць Б.Скіннера [284].

Проблеми клієнта розглядаються як виявлення вироблених в онтогенезі неадаптивних форм поведінки, що є результатом відповіді організму на вплив зовнішнього середовища. Отже, за допомогою цілеспрямованого впливу можна замінити неадекватну модель поведінки на іншу, більш адаптивну.

Основні положення когнітивно-поведінкового напрямку зводяться до того, що:

- 1) більшість поведінкових проблем – наслідок проблем у навчанні й вихованні;
- 2) поведінкові реакції – реакція організму на вплив середовища і, отже, є результатом взаємодії «організм-середовище»;
- 3) моделювання поведінки є навчально-психотерапевтичний процес, у якому когнітивний аспект є вирішальним.

Отже, об'єктом впливу є поведінка. Причиною проблеми, з позиції цього напрямку, є неадаптивна поведінка, як результат засвоєних неправильних форм поведінки.

Відповідно, основним методом впливу стає формування навичок, а основне завдання консультанта полягає в навчанні клієнта новим адаптивним способам поведінки.

У процесі надання психологічної допомоги фахівець опирається на чіткі дані про поведінку людини в ситуації, яку вона визначає як проблемну. Наступний крок – виявлення стимулу, що запускає цю небажану поведінкову реакцію, конкретизація мети, вироблення конкретного алгоритму поведінки. Передбачається, що поведінку можна змінити в результаті спостереження за нею.

У рамках цього напрямку застосовують самоконтроль як навчання глибокої релаксації, побудову ієрархії страхів, установлення взаємозв'язку між об'єктами тривоги з ієрархією страхів на тлі релаксаційних вправ, моделювання поведінки й заохочення за бажану поведінку; самоспостереження як ведення щоденників, складання контрактів, домашні завдання.

Особливу увагу повинна приділятися тому, щоб робота щодо вирішення проблеми здійснювалася в системі правил клієнта. Основа ефективності психологічної допомоги – активна позиція дитини. Головне завдання фахівця в будь-якому різновиді когнітивно-поведінкового напрямку – діагностико-навчальне.

У гуманістичному напрямі (К.Роджерс, В.Франкл) головний акцент ставиться на вивчення проблеми часу, життя й смерті; проблеми волі, відповідальності й вибору, проблеми спілкування, любові й самотності, пошуку сенсу існування. Специфікою окресленого кола проблем є унікальність незвідного до загальних схем особистого досвіду конкретної людини, а його центром – вирішення проблеми відновлення автентичності особистості, тобто відповідності її буття у світі її внутрішній природі. Індивідуалізм розглядається як інтегративне ціле. Базисними принципами в рамках гуманістичного напрямку є:

- 1) зустріч фахівця – це зустріч двох рівних людей;
- 2) вирішення проблеми в клієнта настає «сам по собі» тоді, коли фахівець створює ситуацію безумовного прийняття, що сприяє усвідомленню, вираженню й самоприйняттю дитиною своїх щирих почуттів;
- 3) дитина сама відповідальна за вибір свого напрямку думок і поведінки в житті.

Основні поняття гуманістичного напрямку – індивідуація, самоактуалізація, самоактуалізуюча особистість.

У психологічному смислі індивідуація є процесом пошуку людиною гармонії, інтеграції, цілісності, свідомості. Усвідомлення цих моментів існування важливо для індивідуальної еволюції людини. Передбачається, що саме завдяки процесу індивідуації особистість реалізує себе як унікальне неподільне ціле. В індивідуальній психології А.Адлера індивідуація однією з основних своїх граней торкається із запропонованою ним ідеєю про несвідоме прагнення людини до досконалості [7].

У гуманістичній психології це прагнення знаходить окреме втілення в прагненні людини до можливого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей, що характеризуються в різних суб'єктів різною мірою усвідомленості й зумовлене в цьому напрямі терміном самоактуалізація.

А.Маслоу [384] виділив вісім способів поведінки, що призводять до самоактуалізації:

- 1) повне живе й безкорисливе переживання з цілковитим зосередженням і заглибленістю;
- 2) уявлення життя як процесу постійного вибору;
- 3) наявність «Я», що може самоактуалізуватися;
- 4) бути чесним, брати на себе відповідальність;
- 5) бути нонконформістом;
- 6) реалізувати свої потенційні можливості;
- 7) бути відкритим вищим переживанням;
- 8) викривати власну психопатологію.

Об'єктом впливу в цьому напрямі є становлення особистості. Причина проблеми розуміється як блокування внутрішньоособистісних ресурсів. Основне завдання – допомога в самоусвідомленні й особистісному зростанні, інтеграції цілісного «Я» і розширенні простору буття.

Один з ефективних методів у цьому напрямі – екзистенціальний аналіз, схема якого полягає в дослідженні того, що людина знає-відчуває-бажає, а основна мета – ствердження волі людини.

Сучасний трансактний аналіз Е.Берна містить у собі теорію особистості, теорію комунікацій, аналіз складних систем і організацій, теорію дитячого розвитку [42]. У практичному застосуванні він являє собою систему корекції як окремих людей, так і родин і різних груп.

Структура особистості, за Берном, характеризується наявністю трьох станів «Я», або «его-станів»: «Батько», «Дитина», «Дорослий».

«Батько» – «его-стан» з інтеріоризованими раціональними нормами повинності, вимог і заборон. «Батько» – це інформація, отримана в дитинстві від батьків та інших авторитетних осіб: правила поведінки, соціальні норми, заборони, норми того, як можна або слід поводитися в тій чи іншій ситуації. «Батько» може бути контролюючим (заборони, санкції) і дбайливим (поради, підтримка, опіка).

«Дитина» – емотивний початок у людині, що проявляється у двох видах:

1. «Природна дитина» – передбачає всі імпульси, властиві дитині: довірливість, безпосередність, захопленість, винахідливість; надає людині чарівності й теплоти. Але при цьому вона примхлива, уразлива, легковажна, егоцентрична, уперта й агресивна.

2. «Адаптована дитина» – передбачає поведінку, що відповідає очікуванням і вимогам батьків. Для «адаптованої дитини» характерна підвищена конформність, непевність, боязкість, соромливість.

Доросле «Я-стан» – здатність людини об'єктивно оцінювати дійсність за інформацією, отриманою в результаті власного досвіду й на основі цього приймати незалежні, адекватні ситуації, рішення. Дорослий стан здатний розвиватися протягом усього життя людини. Словник «Дорослого» побудований без упередження до реальності й складається з понять, за допомогою яких можна об'єктивно виміряти, оцінити й виразити об'єктивну й суб'єктивну реальність. Людина з переважним станом «Дорослої» є раціональною, об'єктивною, здатною здійснювати найадаптивнішу поведінку.

Якщо «Батько» – це подана концепція життя, «Дитина» – концепція життя через почуття, то «Дорослий» – це концепція життя через мислення, заснована на зборі й обробці інформації. «Дорослий» у Берна відіграє роль арбітра між «Батьком» і «Дитиною». Він аналізує інформацію, вибирає, яка поведінка найбільше відповідає обставинам, від яких стереотипів треба відмовитися, а які бажано включити. Тому корекція має бути спрямована на вироблення постійної дорослої поведінки, її мету: «Будь завжди дорослим!» [41, 42].

Згідно з гештальттерапією (Ф.Перлз) організм розглядається як єдине ціле, і будь-який аспект поведінки може бути проявом цілісного буття людини. Людина є частиною більш широкого поля: організм – середовище [244].

Автор розглядає особистісне зростання як процес розширення зон самоусвідомлення, що сприяє саморегуляції й координує рівновагу між

внутрішнім світом і середовищем. Він виділяв три зони усвідомлення:

1. Внутрішню – явища й процеси, що відбуваються в нашому тілі.
2. Зовнішню – зовнішні події, які відбиваються свідомістю.
3. Середню – фантазії, вірування, відносини.

На думку вченого, психічні порушення в людей зумовлені тим, що їхня особистість не становить єдиного цілого, тобто гештальта. У більшості дітей стрес виникає в результаті неусвідомлених конфліктів, що заважають їм входити в контакт із деякими із власних почуттів і думок.

Гештальттерапія прагне спонукати людину переживати власні фантазії, усвідомлювати власні емоції, контролювати інтонації голосу, руху рук і очей, і зрозуміти, що фізичні відчуття колись ігнорувалися ним, для того, щоб він знову зміг відновити зв'язок між всіма своїми аспектами особистості і в результаті досягти повного усвідомлення власного «Я». В основі всіх порушень лежать обмеження здатності індивіда до підтримки оптимальної рівноваги із середовищем, порушення процесу саморегуляції.

У гештальттеорії розрізняють п'ять механізмів порушення процесу саморегуляції:

- 1) інтроєкція – людина засвоює почуття, погляди, переконання, оцінки, норми, зразки поведінки інших людей, які, вступаючи в суперечність з власним досвідом, не асимілюються його особистістю, цей неасимільований досвід – інтроєкт – є далекою для людини частиною його особистості;
- 2) проєкція – людина відчужує властиві їй якості, оскільки вони не відповідають її «Я-концепції», що утворюються в результаті проєкції дірки заповнюються інтроєктами;
- 3) ретрофлексія – поворот на себе – спостерігається тоді, коли які-небудь потреби не можуть бути задоволені через їхнє блокування соціальним середовищем, і тоді енергія, призначена для маніпулювання в зовнішньому середовищі, спрямовується на самого себе. Такими незадоволеними потребами або незавершеними гештальтами часто є

- агресивні почуття;
- 4) дефлексія – відхилення від реального контакту з іншими людьми, проблем і ситуацій;
 - 5) конфлуенція (або злиття) – стирання меж між «Я» і оточенням, такі діти з трудом відрізняють свої думки, почуття й бажання від чужих.

У результаті дії перелічених механізмів порушується цілісність особистості, яка проявляється фрагментованою, розділеною на окремі частини.

Метою гештальткорекції є зняття блокувань, пробудження потенційно існуючих у людині природних ресурсів, що сприяють її особистісному зростанню, досягненню цінності й зрілості, цілковитій інтеграції особистості дитини.

Ця мета розбивається на допоміжні: забезпечення повноцінної роботи актуального самоусвідомлення; зміщення локусу контролю всередину; заохочення незалежності й самодостатності; виявлення психологічних блоків, що перешкоджають зростанню, і викорінювання їх [245].

Проаналізувавши всі напрями психокорекції і психотерапії ми дійшли висновку, що найбільш прийнятним для психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю нам уявляється поведінковий напрям, тому що він спрямований на корекцію вироблених в онтогенезі неадаптивних форм поведінки, що є результатом відповіді організму на вплив зовнішнього середовища. Доцільними, на нашу думку, для корекції агресивної поведінки розумово відсталих дітей є засоби й методи цього напрямку – це формування навичок і навчання нових адаптивних способів поведінки.

Для побудови системи психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю необхідне розуміння першопричин агресивної поведінки для того, щоб надалі знати, яким чином можна коректувати агресивну поведінку дітей з розумовою відсталістю.

Автор теорії соціального наuczіння А.Бандура, визначив компоненти особистості, які можуть безпосередньо впливати на генез агресивної

поведінки [33]. Соціальне наочіння припускає, що в людини закріплюються ті форми поведінки, які одержують позитивне підкріплення, і розгальмовуються такі дії, які підкріплюються негативно (наприклад, через покарання). У процесі розвитку особистості зовнішні підкріплення, позитивні й негативні, інтеріоризуються й переходять у внутрішній план, стаючи вже суб'єктивними, внутрішньоособистісними регуляторами поведінки. Отже, ситуативний розвиток агресивних дій стає залежним від особистісних структур, або таких, що полегшують прояви агресії, чи, навпаки, виступає стосовно них перешкодою.

Сучасні мотиваційні теорії агресії розглядають такі основні особистісні чинники агресивної поведінки:

1. Когнітивні чинники – певний спосіб мислення, що виражається у формуванні стратегії й тактики поведінки, інтерпретації різних впливових стимулів і ситуацій, а також самого себе в контексті соціальної комунікації; у клінічних випадках – розумова відсталість неглибокого ступеня важкості, викликана хворобливим процесом зниження інтелекту.
2. Емоційні чинники – підвищена афективна збудливість, тривожність, афективні розлади (манія, депресія, дисфорія) і емоційна нестійкість.
3. Вольові чинники – рівень контролю емоційних реакцій і поведінка в цілому, здатність протистояти стресовим ситуаціям.
4. Чинники несвідомого – неусвідомлюваний стан готовності індивіда до агресії в певній ситуації, а агресивні стереотипи, повторювані в незмінному вигляді через відсутність рефлексивності.

Отже, основним засобом психокорекції в агресивній поведінці може бути тільки навчання саморегуляції своєю поведінкою на основі розуміння першопричин агресивності, навчання правил конструктивної поведінки.

Проаналізувавши існуючі теорії прояву агресивної поведінки, можна виділити три компоненти на, які можна покласти в основу методологічних підходів у психокорекції агресивної поведінки:

- агресивна поведінка як внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій;
- агресивна поведінка як реакція на психотравмуючу ситуацію і чинники зовнішнього середовища;
- агресивна поведінка як закріплений звичний спосіб реагування в різних життєвих ситуаціях, як прояв суб'єктних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки.

Якщо говорити про перевагу одного із цих компонентів, то не можна виділити якийсь основний, швидше за все мова йтиме про комплексний підхід щодо вибудовування системи з профілактики і психокорекції агресивної поведінки. Отже, система психокорекції агресивної поведінки повинна містити в собі низку заходів, спрямованих на корекцію інстинктивних проявів і особистісних особливостей агресора, на створення особливого сприятливого середовища, що виключає провокаційні чинники агресивної поведінки.

У процесі психологічної допомоги дітям з розладами поведінки необхідно враховувати складну структуру їх психічного дефекту, специфічність їх розвитку, характер й поєднання біологічних і соціальних чинників розвитку при цих станах, специфіку соціальної ситуації розвитку, ступінь вираженості змін особистості в зв'язку з особливостями між-особистісного спілкування в сім'ї і в соціумі.

Психологічна допомога дітям і підліткам з проблемами в розвитку, в тому числі з розладами поведінки – це складна система психолого-реабілітаційних впливів, які мають загальні і часткові завдання.

Загальні завдання :

- зміцнення соціальної позиції дитини і підлітка в соціумі (в сім'ї, в школі і т.д.) ;
- підвищення соціальної активності й самостійності дитини й підлітка;
- формування системи ціннісних установок і орієнтацій .

Одна з найбільш важливих часткових завдань - усунення вторинних особистісних реакцій дитини на наявний конфлікт, на неадекватні стиль сімейного виховання, на міжособистісні відносини з однолітками.

Виділяють декілька видів допомоги дітям і підліткам з розладами поведінки:

- Педагогічна допомога являє собою надання допомоги батькам у вихованні дітей і підлітків з розладами поведінки. Педагог разом з батьками аналізує ситуацію, яка склалася і виробляє програму заходів, спрямованих на її зміну;

- Діагностична допомога, об'єктом якої, є діти або підлітки з відхиленнями в поведінці, полягає в проведенні діагностичних процедур. Причому, сам процесі діагностики є комплексним і передбачає участь групи фахівців.

- Медична і реабілітаційна допомога передбачає зусилля фахівців, спрямованих на лікування й медичну реабілітацію дітей і підлітків з розладами поведінки .

- Власне психологічна допомога передбачає аналіз особливостей формування пізнавальних процесів і особистості дитини з розладами поведінки з урахуванням закономірностей психічного розвитку, а також розробку адекватних методів психологічного впливу, тобто надання всебічної психологічної допомоги.

В процесі психологічної допомоги дітям з розладами поведінки, необхідно враховувати наступне:

- складну клініко-психологічну структуру психічного дефекту;
- особливості розвитку;
- специфіку й поєднання біологічних, внутрішніх і соціальних чинників розвитку в картині розладів поведінки;
- особливості соціально-педагогічної ситуації розвитку;
- ступінь вираженості змін особистості у зв'язку з формами розладів поведінки;

- особливості міжособистісного спілкування в сім'ї й у соціумі.

Отже, складність і своєрідність агресивної поведінки розладів у дітей і підлітків вимагають ретельного методологічного підходу до процесу психологічної допомоги. Психологічна допомога дітям і підліткам з розладами поведінки повинна бути в основному сконцентрована не на поведінкових проявах, а на причинах, що призводять до цих проявів. Реалізація цього принципу сприяє усуненню причин і джерел порушень поведінки у дітей та підлітків.

Таким чином, можна визначити єдині методологічні підходи до психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю:

- усвідомлення і розуміння причин власної поведінки, комфортних умов для себе самого, що має призвести до усвідомленої, самостійної регуляції своєї діяльності;
- створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмуючі ситуації;
- формування і розвиток навичок та умінь життєдіяльності і поведінки на основі прояву суб'єктних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки.

4.2. Методи психокорекції агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю

Методи психокорекції – це набір психолого-педагогічних впливів, що становлять собою адаптовані для дитячого й підліткового віку психокорекційні прийоми й методики, які використовуються в роботі з дітьми, а також спеціально розроблені системи психокорекційних заходів, заснованих на основних, для певного віку онтогенетичних формах діяльності, рівнях спілкування, способах мислення й саморегуляції. Зокрема, під психокорекцією агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю розуміємо комплекс прийомів, методик і організаційних форм роботи з

дітьми одного віку з діагнозом розумової відсталості, що є найефективнішими для досягнення конкретного завдання – зниження проявів та профілактики агресивної поведінки.

Визначимо методи і прийоми психокорекції агресивної поведінки, які можуть бути застосовані для розумово відсталих дітей.

Одним з найбільш ефективних методів психокорекції агресивної поведінки, не залежно від віку, на нашу думку, є ігротерапія. Ігрова терапія – метод психотерапевтичного впливу на дітей з використанням гри, що зближує учасників групи, знімає напруженість, тривогу, страх перед оточуючими, підвищує самооцінку, дозволяє перевірити себе у різних ситуаціях спілкування тощо. Ігрова терапія ефективна у роботі з дітьми різних нозологій (за винятком тяжкого аутизму і дитячої шизофренії).

Характерною рисою гри є двоплановість, що властива також драматичному мистецтву, елементи якого зберігаються в будь-якій колективній грі. Гра – це реальна діяльність, здійснення якої вимагає дій, пов'язаних із рішенням цілком конкретних, часто нестандартних завдань. Низка моментів цієї діяльності має умовний характер, що дозволяє відволіктися від реальної ситуації з її відповідальністю і численними додатковими обставинами. Двоплановість гри зумовлює її розвиваючий ефект. Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню емоційного контакту між дітьми та дорослими. Гра корегує негативні емоції, зменшує страхи, невпевненість у собі, розширює здатність дітей до спілкування, збільшує діапазон доступних дитині дій із предметами, є засобом профілактики агресивної поведінки. Ознаками, що розкривають момент розгортання гри, є ситуації, які швидко змінюються, а також пристосування дій до нової ситуації.

Структуру дитячої гри становлять ролі, взяті на себе тими, хто грає; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове використання предметів – заміщення реальних предметів ігровими (умовними); реальні відносини між граючими. Одиниця гри і центральний момент, що поєднує всі її аспекти –

роль. Сюжет гри – відтворена в ній дійсність. Зміст гри – це те, що відтворюється дітьми як головний момент діяльності й відносин між дорослими в їхньому дорослому житті. У грі формується довільна поведінка дитини та її соціалізація.

Визначимо основні психологічні механізми корекційного впливу гри.

1. Моделювання системи соціальних відносин у діючій формі в особливих ігрових умовах, орієнтування дитини в цих відносинах.

2. Зміна позиції дитини в напрямі подолання пізнавального й особистісного егоцентризму та послідовної децентрації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» у грі, зростає міра соціальної компетентності і здатності до вирішення проблемних ситуацій.

3. Формування (поряд з ігровими) реальних відносин як рівноправних партнерських відносин співробітництва й кооперації між дитиною та її однолітками, що забезпечують можливість позитивного особистісного розвитку.

4. Організація поетапного відпрацювання у грі нових, більш адекватних способів орієнтації дитини у проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація та засвоєння.

5. Орієнтація дитини на виділення пережитих нею емоційних станів і забезпечення їх усвідомлення завдяки вербалізації й усвідомленню змісту проблемної ситуації, формування її нових значень.

6. Формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролі, а також правил поведінки в ігровій кімнаті.

Основним при проведенні ігрових занять, повинно бути створення комфортного для дитини середовища:

- створення атмосфери прийняття дитини;
- емоційне співпереживання дитині;
- відбиття й вербалізація її почуттів і переживань у максимально точній і зрозумілій формі;

- забезпечення у процесі ігрових занять умов, що актуалізують переживання дитиною почуття досягнення власної гідності та самоповаги.

В ігротерапії з психокорекції агресивної поведінки можна використати два різновиди ігор – структуровані і неструктуровані.

До структурованих ігор відносять такі: ігри «в родину» (людей і тварин), з маріонетками (ляльковий театр), будівельні, агресивні й такі, що виражають конструктивні і деструктивні наміри. Структурований матеріал провокує вираження агресії (вогнепальна, холодна зброя), пряме вираження бажань (людські фігури), а також комунікативних дій (ігри у телефон, телеграф, поїзди, машини).

До неструктурованих ігор відносять рухові ігри і вправи (стрибання, повзання), гру з водою, піском, глиною, групу ігор із фонду арт-терапії (малювання пальцями, кистю, пастеллю, кольоровими олівцями). Неструктуровані матеріали – це вода, пісок, глина, пластилін. Вони сприяють розвитку сублімації, з їх допомогою дитина може опосередковано виражати свої бажання і відчувати, що вона чогось досягла. Заняття з неструктурованим матеріалом особливо важливі на ранніх фазах ігротерапії, коли почуття дитини нею не виділені і не усвідомлені.

До структурованих ігор у процесі ігротерапії дитину підводить зміна ігор. Вони відкривають шлях для вираження почуттів і переживань дитини, у тому числі агресивних, у прямій директивній формі соціально прийнятними способами.

Вибір іграшок та ігрових матеріалів для ігротерапії повинен бути свідомим і базуватися на логічних підставах, адже іграшки дитини – це слова, а гра – її мова, тому слід вибирати іграшки і матеріали, які б полегшили експресію дитини, забезпечили для неї різноманітну ігрову діяльність. Оскільки іграшки і матеріали є частиною комунікативного процесу, слід приділити увагу відбору необхідних зразків – має бути саме відбір, а не нагромадження іграшок – це правило. Іграшки та матеріали для ігрової

терапії можна згрупувати в три великі класи: іграшки з реального життя, іграшки, що допомагають відреагувати на прояви агресії, іграшки для творчого самовираження й ослаблення емоцій.

Іграшки з реального життя – це лялькове сімейство, ляльковий будиночок, маріонетки, які можуть зображувати членів реальної родини дитини й уможливають безпосереднє вираження її почуттів – гнів, страх, суперництво між братами і сестрами, кризи, сімейні конфлікти можуть виражатися безпосередньо, коли дитина грає сценки з людськими фігурками.

Проявити агресію допомагають такі структуровані іграшки, як іграшкові солдатики, крокодил, рушниця, гумовий ніж. Їх використовують для вираження гніву, ворожості і фрустрації, коли відчувають сильні емоції, для опису яких не мають словесних позначень. У привабливій обстановці ігрової кімнати агресивні діти почувають, що їм дозволено виражати агресивні почуття. Від цього вони отримують задоволення, й у них поступово розвиваються позитивні почуття. Стрілянина, кусання, биття й ножові удари в ігровій кімнаті прийнятні, оскільки вони символічні і часом бувають необхідними для встановлення меж поведінки дитини, але до них потрібно відноситися дуже обережно, особливо у розумово відсталих дітей. Забиваючи цвяхи у поліно з м'якої деревини або тарабанячи по вішалці, дитина забезпечить сплеск почуттів і на діях зосередить увагу й енергію, підсилюючи тим самим ступінь їх концентрації.

До цього переліку можна віднести іграшки, що зображують диких тварин, тому що на ранніх стадіях ігрової терапії дітям складно виражати агресивні почуття стосовно людей, навіть якщо це просто ляльки. Матеріал, що може бути віднесений до двох категорій, – глина, яка спонукає до творчості і водночас відпрацьовує агресивні почуття. Глину можна виминати, бити, шпурляти, із силою розривати. Крім того, дитина може користуватися глиною, щоб виліпити фігурки для гри.

Іграшки для творчого самовираження та ослаблення емоцій – пісок і вода – найчастіше використовуються дитиною як неструктуроване

середовище для гри. Однак їх рідко можна знайти в інтер'єрі ігрової кімнати, хоча багато авторів описують воду як доволі ефективний терапевтичний засіб серед ігрових матеріалів. Пісок і вода не мають структури й можуть перетворитися за бажанням дитини у що завгодно, можливості їхнього застосування безмежні.

Особливе значення надається кубикам: вони можуть бути будинками, їх можна кидати, ставити один на одного, розкидати – все це дозволяє дитині водночас відчувати творчість і силу руйнування, як у випадку з водою і піском: дитина може бути цілком задоволена, оскільки не існує певного способу гри з кубиками.

Палітра і фарби дають дитині можливість творити, забруднювати, смітити, грати сценки і виражати свої почуття. Спеціальний підбір іграшок в ігровій кімнаті має бути спрямований на вирішення основної задачі психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю у дошкільному віці: створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмуючі ситуації. З позиції теоретичних підходів для реалізації ігротерапії у дошкільному віці найбільше підходить ігрова терапія, сконцентрована на клієнті [142]; ігрова терапія побудови відносин [136, 205]; сучасні підходи до ігротерапії у психологічній практиці [1, 38, 68, 69 та ін.].

Мета ігрової терапії, сконцентрованої на клієнті, – не змінювати й не переробляти дитину, не вчити спеціальним поведінковим навичкам, а дати їй можливість бути собою. Ігровий терапевт не намагається виростити дитину, а створює їй оптимальні умови для зростання і розвитку. Він повністю задіяний у грі дитини, йому цікаво бути з нею, чим би вона не займалася. Фахівець концентрує всю свою увагу і професійну майстерність, чує, відчуває, розуміє і відображає будь-які емоційні стани дитини, тобто розкриває їх зрозуміло і коротко.

Основне завдання корекції полягає у створенні або відновленні значущих відносин між дитиною і дорослим з метою оптимізації

особистісного розвитку. Гра як діяльність вільна від примусу, підпорядкування, страху дитини від світу дорослих, становить собою, на думку прихильників недирективної терапії, єдине місце, де дитина одержує можливість вільного безперешкодного самовираження, дослідження і вивчення власних почуттів і переживань. Гра дозволяє дитині звільнитися від емоційної напруженості і фрустрацій, визначених антагонізмом реальних життєвих відносин між дитиною і дорослим.

Стадії процесу ігрової терапії виникають як результат взаємодії між ігротерапевтом та дитиною. Він протікає у вільній атмосфері ігрової кімнати, яку створює ігротерапевт, котрий демонструє дитині щире зацікавлення у грі і спілкуванні з дитиною.

Аналіз роботи з дітьми, які страждають на різні порушення, зазначають, що діти проходять певні стадії терапевтичного процесу:

- дифузійні негативні почуття, виражені у різних моментах ігри;
- амбівалентні почуття, загальну тривожність і ворожість;
- прямі негативні почуття, спрямовані на батьків, інших людей і виражені в особливих регресивних формах;
- амбівалентні почуття (позитивні або негативні) до батьків, інших людей;
- ясні, чіткі, виділені, зазвичай реалістичні, позитивні і негативні установки (у грі домінують позитивні).

У процесі дитячої гри встановлюється чітка модель позитивної динаміки у зникненні агресивних проявів, відбувається їх заміна конструктивними та рольовими іграми.

Критеріями ефективності ігротерапії у межах терапії, сконцентрованої на клієнті, виступають:

- позитивна динаміка емоційного розвитку дитини, що характеризується зростанням ступеню усвідомлення почуттів;

- гармонізація образу "Я", що переважає над іншими позитивними самооцінками;
- зниження агресивних проявів у поведінці дитини;
- підвищення ступеня самоприйняття та упевненості у собі і своїх можливостях.

В ігровій терапії основна увага приділяється лікувальній силі емоційних відносин між терапевтом і дитиною. Не докладається жодних зусиль, аби пояснити чи інтерпретувати минулий досвід. У фокусі уваги перебувають, насамперед, миттєві почуття та реакції.

Основний механізм досягнень корекційних цілей – встановлення контакту, зв'язків між ігротерапевтом і дітьми, за допомогою яких ігротерапевт демонструє незмінне і повне прийняття дитини, її установок і цінностей, виражає постійну та щиру віру в дитину, її можливості. Ігротерапія – це унікальний досвід соціального розвитку дитини. Вона відкриває можливості вступити у значущий особистісний зв'язок із дорослим. Гра – це діяльність, в якій дитина може вільно виражати себе, звільнитися від напруги і фрустрацій повсякдення.

До використання гри з метою психокорекції агресивної поведінки зверталися дослідники-практики Л.А.Абрамян, А.Я.Варга, А.І.Захаров та ін. [1, 70, 131].

Л.А.Абрамян, досліджуючи способи подолання негативних емоційних станів дітей засобами гри, докладно розкриває процес перевтілення як важливої умови перебудови емоційної особистісної сфери. У грі-драматизації дитина відчуває подвійне переживання: вона створює образ, змінюючи себе, і, дивлячись немов з боку, радіє зміні у грі, виявляє певне ставлення до свого персонажу.

Цілям корекції, на думку А.І.Захарова, служить перенос негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами характеру, а також переносять на ляльок свої недоліки, що завдають їм клопоту.

Вчений розробив методику ігрової психотерапії, що є частиною цілого комплексу різних впливів на дитину-невротика, включаючи і сімейну психотерапію. Гра розглядається ним і як самостійний метод, і як складова частина, що сполучається з раціональною та сугестивною психотерапією.

Автор пропонує певну послідовність корекційних методик: бесіда; спонтанна гра; спрямована гра; навчання. В організації терапевтичного процесу А.І. Захаров виділяє діагностичну, терапевтичну і навчальну функції гри. Усі три пов'язані між собою і реалізуються як на початковому етапі, у спонтанній грі, так і в керованій грі, що, зазвичай, представляє собою імпровізацію певного сюжету.

Діагностична функція гри полягає в уточненні психопатології, особливостей характеру дитини і взаємин з оточуючими. Спостереження за грою дозволяє отримати додаткову інформацію. У грі дитина на сенсомоторному рівні демонструє те, що вона коли-небудь відчувала. Іноді такий зв'язок очевидний, а іноді може бути віддаленим. Діти більш повно і безпосередньо виражають себе у спонтанній грі, яку вони самі ініціювали, ніж у словах.

Терапевтична функція гри полягає у наданні дитині емоційного і моторного самовираження, реагування на напругу, страхи і фантазії. Гра надає конкретну форму для вираження внутрішнього світу, дає можливість організувати свій досвід. Для дитини важливий процес гри, а не результат. Вона відіграє минулі переживання, розчиняючи їх у новому сприйнятті й у нових формах поведінки, аналогічним чином намагається розв'язати свої проблеми і внутрішні конфлікти, показати в грі свої особливості. У процесі гри зміцнюються і розвиваються психічні процеси, підвищується фрустраційна толерантність і створюються адекватні форми психічного реагування.

Навчальна функція гри полягає у перебудові відносин, розширенні діапазону спілкування і життєвого кругозору, реадаптації і соціалізації.

Дітей не потрібно вчити або змушувати грати. Вони грають спонтанно, не переслідуючи ніяких певних цілей. І наuczіння, тобто набуття різноманітного досвіду, відбувається у процесі гри поступово і непомітно.

Отже, одним з найбільш ефективним методом психокорекції агресивної поведінки у дітей є ігротерапія, головною метою якої є створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмуючі ситуації.

Одним із дієвих методів корекції агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю є метод арт-терапії. Поняття "арт-терапія" ("терапії мистецтвом") виникло у контексті ідей З. Фрейда та К. Юнга і розглядалося у психотерапевтичній практиці як один із методів терапевтичного впливу, що за допомогою художньої (образотворчої) діяльності допомагав психічно хворим виразити в картинах свої приховані психотравмуючі переживання і, тим самим, звільнитися від них. Надалі це поняття набуло ширшого концептуального обґрунтування, у тому числі як гармонійна модель розвитку особистості [264].

Основна мета арт-терапії – гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Найважливішою технікою арт-терапевтичного впливу є техніка активної уяви, спрямована на те, щоб звести віч-на-віч свідоме і несвідоме та примирити їх між собою за допомогою афективної взаємодії.

З погляду представників гуманістичного напрямку, корекційні можливості арт-терапії пов'язані з наданням дитині практично необмежених можливостей для самовираження і самореалізації у продуктах творчості, ствердження і пізнання свого "Я". Створювані дитиною продукти, об'єктивуючи її афективне ставлення до світу, полегшують процес комунікації зі іншими людьми – родичами, дітьми, батьками, однолітками, товаришами. Інтерес до результатів творчості з боку оточуючих, прийняття ними продуктів творчості дитини підвищують її самооцінку, ступінь самоприйняття та самоцінності. Ще одним можливим корекційним

механізмом, може бути сам процес творчості як дослідження реальності, пізнання нових, раніше прихованих від дослідника сторін, і створення продукту, що втілює ці відносини.

Виділяють два основні механізми психологічного корекційного впливу, що характерні для арт-терапії.

Суть першого полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну ситуацію, що травмує, і знайти її вирішення через переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб'єкта.

Другий механізм пов'язаний із природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію "афекту від болісного до такого, що дає насолоду" [48].

А.О. Осипова визначає такі цілі арт-терапії:

1. Дати соціально прийнятний вихід агресивності й інших негативних почуттів (робота над малюнками, картинами, скульптурами є безпечним способом зняття напруги).

2. Полегшити лікування, тому що неусвідомлені внутрішні конфлікти і переживання часто буває легше виразити за допомогою зорових образів, аніж висловити у процесі вербальної корекції.

3. Одержати матеріал для інтерпретації і діагностичних висновків, тому що зміст і стиль художніх робіт дають можливість отримати інформацію про дитину.

4. Опрацювати думки та почуття, які дитина звикла приховувати, тому що іноді невербальні засоби є єдино можливими для вираження і з'ясування сильних переживань і переконань.

5. Налагодити стосунки між психологом і дитиною, адже спільна участь у художній діяльності може сприяти створенню відносин емпатії і взаємного прийняття.

6. Розвинути почуття внутрішнього контролю, оскільки робота над малюнками, картинами або ліплення передбачає упорядкування кольору і форм.

7. Сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях, оскільки заняття образотворчим мистецтвом створюють великі можливості для експериментування з кінестетичними і зоровими відчуттями, забезпечення розвитку здатності до їх сприйняття.

8. Розвинути художні здібності і підвищити самооцінку дитини, адже побічним продуктом арт-терапії є почуття задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих талантів та їх розвитку [232, с.114].

Використання елементів арт-терапії у груповій роботі дає додаткові результати, зокрема, стимулюючи увагу, допомагає вирішувати конфлікти і налагоджувати стосунки між учасниками групи.

Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, допомагає в інтерпретації витиснутих переживань, дисциплінує, сприяє підвищенню самооцінки дитини, здатності усвідомлювати свої відчуття і почуття, розвиває художні якості. Під час творчого самовираження можливе вибухове вивільнення сильних емоцій.

Для психокорекції поведінкових відхилень дітей з розумовою відсталістю арт-терапія може стати одним із провідних методів корекційної роботи через недорозвиненість мовної діяльності, неусвідомленість причин поведінки, неможливість зняття емоційної напруги, адже вона дає вихід неусвідомленій агресії або іншим негативним почуттям, можливість за допомогою художніх образів невербальним способом передати проблеми, що її непокоять, знизити рівень тривожності, розвинути почуття самоконтролю над емоціями, навчити різним способам адекватної комунікації у колективі тощо.

Існує дві форми арт-терапії: пасивна й активна. У пасивній формі дитина "споживає" художні твори, створені іншими людьми: розглядає картини, читає книги, прослуховує музичні твори. В активній дитина сама створює продукти творчості: малюнки, скульптури тощо.

Існують різні варіанти використання методу арт-терапії:

- опрацювання вже існуючих творів мистецтва через їх аналіз та інтерпретацію дитиною;
- спонукання дітей до самостійної творчості;
- поєднання роботи з твором мистецтва і самостійною творчістю дітей;
- творчість самого психолога (ліплення, малювання), що спрямовується на налагодження взаємодії з дитиною.

Арт-терапевтичні заняття проводяться двома способами. У першому випадку дитині надається можливість виготовити вироби з певного матеріалу за власними малюнками на визначену тему. Доволі часто вдається побачити дивні сполучення квітів, своєрідну форму, самобутнє вираження сюжету. Усе це безпосередньо пов'язане з особливостями світовідчуття дитини, її почуттями, переживаннями, що зображають приховані від свідомості символи. Арт-терапія дозволяє отримати додаткові діагностичні матеріали для розкриття проблем дитини. Другий варіант – неструктуроване заняття, коли діти обирають тему, матеріали, інструменти, а наприкінці занять проводиться обговорення теми, манери виконання роботи тощо.

Активна діяльність і творчість сприяють розслабленню дитини, зняттю її напруженості. Додаткові можливості і нові навички допомагають ліквідувати негативне ставлення до арт-терапевтичних занять і страх перед ними. Для зміни і підвищення самооцінки неабияку роль відіграють постійний інтерес до занять і позитивна оцінка творчості арт-терапевтом та іншими дітьми. Набуті нові можливості самовираження, позитивні емоції, що виникають у процесі творчості, знижують агресивність, підвищують самооцінку ("Я не гірший за інших"). Емоційна зацікавленість активізує дитину і відкриває шлях для ефективнішого корекційного впливу. Найважливіший принцип арт-терапії – схвалення і прийняття всіх продуктів творчої й образотворчої діяльності незалежно від змісту, форми й якості.

Існують вікові обмеження використання арт-терапії у формі малюнка і живопису. Їх рекомендують дітям з 6 років, тому що до 6 років символічна діяльність ще тільки формується, а діти лише освоюють матеріали і способи

зображення предметів і явищ. На цьому віковому етапі образотворча діяльність залишається у межах ігрового експерименту і не стає ефективною формою корекції. Молодший шкільний і підлітковий вік у зв'язку з підвищенням потреби у самовираженні, а також оволодінням технікою образотворчої діяльності, є благодатним для застосування арт-терапії.

Показанням для проведення арт-терапії є труднощі емоційного розвитку, актуальний стрес, депресія, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність емоційних реакцій, у тому числі й агресивна поведінка, емоційна депривація дитини, переживання емоційного нехтування, почуття самотності, конфлікти у міжособистісних відносинах, незадоволення сімейною ситуацією, ревності, підвищена тривожність, страхи, фобії, негативна "Я-концепція", дисгармонійна, перекручена самооцінка, низький ступінь самоприйняття. Застосування арт-терапевтичних методів корисне у випадках тяжких емоційних порушень, комунікативної некомпетентності, а також при низькому рівні розвитку мотивації до діяльності. У разі наявності труднощів у спілкуванні – замкнутості, низької зацікавленості в однолітках або зайвій незручності – арт-терапія дозволяє об'єднати дітей у групи, зберігаючи індивідуальність характеру їхньої діяльності, і полегшити процес комунікації, опосередкувавши його загальним творчим процесом та його продуктом.

Арт-терапевтичний метод дозволяє якомога краще об'єднати індивідуальний підхід до дитини і групову форму роботи. Як правило, арт-терапевтичні методи застосовуються у різних програмах корекції, доповнюють і збагачують розвиваючі можливості гри.

Створення продукту у процесі арт-терапії зумовлено цілою системою спонукань, центральними з яких є: прагнення суб'єкта виразити свої почуття, переживання в зовнішній діючій формі; потреба зрозуміти і розібратися у собі; потреба увійти в комунікацію з іншими людьми, використовуючи продукти своєї діяльності; прагнення дослідити навколишній світ через його

символізацію в особливій формі, конструювання світу у вигляді малюнків, казок, історій.

Застосування арт-терапевтичних методів дає такі позитивні результати.

1. Забезпечує ефективне емоційне реагування, надає йому (навіть при проявах агресивності) соціально прийнятні, допустимі форми.

2. Полегшує процес комунікації для замкнених, соромливих або слабоорієнтованих на спілкування дітей.

3. Уможливорює невербальний контакт, опосередкований продуктом арт-терапії, сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів.

4. Створює сприятливі умови для розвитку довільності і здатності до саморегуляції, що забезпечується за рахунок планування і регуляції діяльності на шляху досягнення цілей.

5. Впливає на усвідомлення дитиною своїх почуттів, переживань та емоційних станів, створює передумови для їх регуляції.

6. Істотно підвищує особистісну цінність, сприяє формуванню позитивної "Концепції", підвищенню впевненості у собі за рахунок соціального визнання цінності продукту, створеного дитиною.

Про ефективність арт-терапії можна судити на підставі позитивних відгуків дітей, активізації їх участі у заняттях, посилення інтересу до результатів власної творчості, збільшення часу самостійних занять.

Арт-терапія – це сукупність психокорекційних методик, що мають розходження й особливості, визначені жанровою приналежністю до певного виду мистецтва. Їх систематизація ґрунтується, насамперед, на специфіці видів мистецтва: музика – музикотерапія; образотворче мистецтво – ізотерапія; танець, рух – кінезітерапія; література – казкотерапія.

Усі різновиди можуть бути використані для корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю. Численні методики музикотерапії передбачають як цілісне, ізольоване використання музики у ролі основного і провідного фактора впливу (прослуховування музичних творів,

індивідуальне і групове виконання музичних творів), так і доповнення музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу та підвищення ефективності.

Музикотерапія активно використовується у корекції емоційних відхилень, страхів, рухових і мовних розладів, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці, у комунікативних труднощах.

Правильний вибір музичної програми – ключовий фактор музикотерапії. Щоб музика контактувала з дитиною, вона повинна відповідати її емоційному стану. Музикотерапія може бути допоміжним засобом для встановлення контакту між психологом і дитиною та засобом, що полегшує емоційне реагування у процесі корекційної роботи. Залежно від активності дітей, ступеню їх участі в музично-терапевтичному процесі та виконанні поставлених завдань, музикотерапія може бути представлена у формі активної, коли діти активно проявляють себе у музиці, і пасивної (рецептивної), коли дитині пропонують тільки прослухати твір. Таким чином, музикотерапія може бути застосована для корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю, тому що знижує нервово-психічну напругу і заспокоює, вчить управляти своїми емоціями.

Малювання – творчий акт, що дозволяє дитині відчувати і зрозуміти саму себе, виразити вільно свої думки і почуття, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, розвинути емпатію, бути самим собою, вільно виражати мрії та надії. Це не тільки відбиття у свідомості дітей соціальної дійсності, а й її моделювання, вираження ставлення до неї. Ізотерапія – один із найпоширеніших видів арт-терапії, у процесі якого корекція проблем здійснюється за допомогою образотворчої діяльності.

Малюючи, дитина дає вихід своїм почуттям, бажанням, мріям, перебудовує свої стосунки у різних ситуаціях і безболісно стикається з деякими неприємними образами, що травмують або лякають її. Малювання виступає як спосіб оцінити свої можливості і навколишню дійсність, як спосіб моделювання взаємин і вираження різного роду емоцій, у тому числі

негативних, тому його широко використовують для зняття психічної напруги, стресових станів, під час корекції неврозів, страхів, агресивної поведінки.

О.А.Карабанова визначає три принципові відмінності ізотерапії:

1) ізотерапія – це самовираження у малюнку та моделювання конфліктної ситуації;

2) під час оцінювання продукту в ізотерапії критерієм оцінки малюнка є його власна цінність, пов'язана з послідовністю етапів вирішення особистісних проблем дитини;

3) в ізотерапії психолог допомагає дітям усвідомити і вирішити проблемну ситуацію, зобразити її на малюнку (ліплення) і знайти вихід із неї [147].

Основна форма ізотерапії – проєктивний малюнок. Його головне завдання полягає у виявленні та усвідомленні проблем, переживань дитини, які важко виразити словами.

Управляючи тематикою малюнків, можна домогтися зміни уваги дитини, концентрації її на конкретних важливих проблемах. Це особливо ефективно у дитячому віці під час корекції агресивної поведінки. Проєктивний малюнок дозволяє діагностувати та інтерпретувати ускладнення під час спілкування, емоційні проблеми тощо. Теми малюнків підбираються так, щоб надати учасникам можливість виразити графічно або малюнком свої почуття і думки. Метод дозволяє працювати з почуттями, яких суб'єкт з певних причин не усвідомлює. У проєктивному малюванні використовуються такі методики: вільне малювання (кожен малює за бажанням); комунікативне малювання; спільне малювання (кілька людей (або вся група) мовчки малюють на одному аркуші); додаткове малювання (малюнок іде по колу – один починає малювати, інший продовжує, щось додаючи). Проєктивний малюнок сприяє самопізнанню, взаєморозумінню й активізації групового процесу. Коли інтерпретують проєктивний малюнок, звертають увагу на зміст, способи вираження, колір, форму, композицію,

розміри, специфічні особливості, що повторюються в різних малюнках однієї дитини.

Застосування арт-терапії під час корекції агресивної поведінки спрямоване на емпатичне прийняття дитини, її емоційну підтримку; створення гармонійної атмосфери і психологічної безпеки. Цьому сприяють: постановка креативного завдання та забезпечення його сприйняття дитиною; відбиття і вербалізація почуттів та переживань дитини, які актуалізуються у процесі малювання. Під час корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю можна використати 5 типів завдань: предметно-тематичні, образно-символічні, вправи на розвиток образного сприйняття, уяви, символічної функції, ігри і вправи з образотворчим матеріалом, завдання для спільної діяльності. На нашу думку, у психокорекції агресивної поведінки розумово відсталих дітей, не рекомендується використовувати такі матеріали, як фарби, пластилін, глина – тобто такі, що стимулюють неструктуровану, ненаправлену активність дитини (розкидання, розбризкування, розмазування), яка легко може перейти в агресію. Більш доречно запропонувати таким дітям аркуші паперу середнього розміру, олівці, фломастери, тобто такі матеріали, що вимагають організації, структурування діяльності, тонкої сенсомоторної координації, контролю за виконанням дії. Необхідно передбачити спеціальні вправи, що дозволяють зняти зайву напругу і забезпечити емоційне відреагування. Емоційно "закритим", фрустрованим дітям з високою тривожністю більш корисні матеріали, що потребують широких вільних рухів, щоб задіяти все тіло, а не лише кисті та пальці. Їм слід запропонувати фарби, великі пензлі, великі аркуші паперу, прикріплені на стінах, малювання крейдою на широкій дошці. Врахування зазначених факторів сприятиме тому, що ізотерапія стане ефективним засобом корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю.

Мета танцювальної терапії – усвідомлення власного тіла, створення його позитивного образу, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів і набуття групового досвіду.

Танцювальні рухи – це відносно безпечний засіб зв'язку з оточуючими під час навчання соціально прийнятній поведінці. Танцювальна терапія створює умови для творчої взаємодії, дозволяє долати бар'єри, що виникають у мовному спілкуванні. Спеціальні вправи танцювальної терапії складаються з вільного розгойдування, рухів, що потребують зібраності і контролю над тілом, диханням, пересування по приміщенню за певними правилами.

Для дітей з розумовою відсталістю найбільш доцільний такий алгоритм занять. На першому етапі, що займає кілька хвилин, заняття танцювальною терапією зазвичай використовують для розминки, що допомагає кожному з учасників підготувати своє тіло. Такі вправи мають фізичний аспект ("розігрів"), психічний (ідентифікація почуттям) і соціальний (установлення контактів) аспекти.

Одним із варіантів початку занять є виконання спонтанних рухів у супроводі попури – розтяжки, розгойдування, удари, струшування, які, починаючи з кистей рук, поширюються на ліктьові суглоби, плечі, грудну клітину. Вправи повторюються, поки вся група не розігріється як слід.

На наступному етапі відбувається розробка загальногрупової теми. Наприклад, розробляється тема "зустрічі і розлуки". На рівні рухів можуть "зустрічатися" і "розлучатися" окремі частини тіла: пальці, долоні, кисті рук, лікті тощо.

На кінцевій стадії заняття тема розробляється з використанням наданого групі простору, при цьому змінюється швидкість рухів та їх послідовність. Застосовуються певним чином структуровані вправи, що сприяють розслабленню, правильному диханню, зміні тіла у просторі та посиленню самоконтролю.

Танцювальна терапія використовується для поліпшення фізичного стану, виходу емоцій, удосконалення навичок міжособистісної взаємодії, одержання позитивних емоцій, розширення самосвідомості.

Надзвичайно важливою у корекційній роботі, коли необхідно у складній емоційній обстановці створювати ефективну ситуацію спілкування, є казко терапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом.

Виділяють такі корекційні функції казки: психологічну розрядку у напружених емоційних ситуаціях; символічне відреагування фізіологічних та емоційних стресів; прийняття своєї фізичної активності у символічній формі.

Поширений вид діяльності – малювання за мотивами казки. У малюнку проявляються вільні асоціації, які також аналізуються й обговорюються. Поведінка і мотиви дій персонажа є приводом для визначення цінностей у поведінці людини, дозволяє поділити вчинки людини на категорії «добре – погано». Програвання епізодів дає можливість дитині або дорослому відчувати деякі емоційно значущі ситуації і програти емоції. Використання казки як притчі-моралі дає підказку у пошуку варіанта для вирішення ситуації. Є корисною і творча робота за сюжетом казки (дописування, переписування, інші дії з казкою). Для корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю використовують такі прийоми роботи з казкою: аналіз казок; переписування казок (переписуючи казку, дописуючи свій кінець або вставляючи необхідні персонажі, дитина сама вибирає найбільш відповідний їй внутрішньому стану розвиток подій і знаходить той варіант вирішення ситуацій, який дозволяє звільнитися від внутрішньої напруги – у цьому полягає психокорекційний зміст переписування казки); постановка казок за допомогою ляльок (робота з іграшками дозволяє вдосконалювати і проявляти через ляльок ті емоції, які зазвичай дитина з якихось причин не може собі дозволити проявити).

Отже, арт-терапія є ефективним способом психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю, тому що дає вихід неусвідомленій агресії та іншим негативним почуттям, допомагає завдяки художнім образам невербальним способом передати проблеми, що її непокоять, знизити рівень тривожності, розвинути почуття самоконтролю над емоціями, навчити способам адекватної комунікації у колективі.

Враховуючи, що у розумово відсталих дітей з агресивною поведінкою можливі часті м'язові зажими в усіх групах м'язів (особливо обличчя і рук), дихальні аритмії ми вважаємо необхідним проводити психорегулюючі тренування та релаксаційні вправи. Психорегулюючі тренування мають за мету: пом'якшення емоційного дискомфорту; формування прийомів релаксації; розвиток навичок саморегуляції і самоконтролю власної поведінки. Заняття повинні проводитися поетапно з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей проявів агресивної поведінки. Під час занять необхідно використовувати музичний супровід.

Психорегулюючі тренування можуть бути включені в кінезотерапію – танцювальну терапію, яка застосовується у роботі з дітьми, що мають емоційні розлади, порушення у спілкуванні, міжособистісній взаємодії.

Таким чином, розглянуті основні методи, які можуть бути застосовані для психокорекції агресивної поведінки, на нашу думку, будуть сприяти зниженню агресивних проявів і рівнів агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.

4.3. Система корекції та профілактики агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю

У процесі теоретичного осмислення проблеми психокорекції агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю вважаємо за необхідне розробити комплексну систему психокорекції агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю.

Слід зазначити, що розвиток цієї системи йде по спіралі – відбувається систематичний, постійний психологічний супровід розумово відсталих дітей з агресивною поведінкою: діти дорослішають, одні проблеми відходять, їх змінюють нові, які переборюються в процесі систематичної планомірної роботи – отже, весь розвиток йде по спіралі, кожний новий щабель – це рух уперед щодо подолання проблем, які виникають.

Систему психокорекційної роботи ми розглядаємо як цілісний безперервний процес впливу на розумово відсталу дитину з агресивною поведінкою на всіх вікових етапах, що містить сукупність заходів, спрямованих на раннє виявлення агресивної поведінки, визначення чинників, що її провокують, та вплив на них за допомогою комплексу прийомів, методик і організаційних форм роботи, які є найефективнішими для досягнення конкретного завдання – зниження проявів та рівнів агресивної поведінки. Система психокорекційної роботи складалася з діагностичного, консультативного, корекційного та профілактичного блоків.

Діагностичний блок включав два етапи: орієнтовний і операційний. На орієнтовному етапі за допомогою розроблених критеріїв було виявлено дітей з ознаками агресивної поведінки; на операційному етапі за допомогою комплексу діагностичних процедур виявлено прояви агресивної поведінки. Найбільш прийнятними методами діагностики агресивної поведінки у дітей з різним ступенем розумової відсталості є метод спостереження, узагальнення незалежних характеристик у поєднанні з проєктивними методиками. Зокрема, метод спостереження дозволив виявити та зафіксувати агресивні прояви дитини в природних умовах, не втручаючись в діяльність дитини. Важливе місце в дослідженні проявів агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю займають також невербальні проєктивні методики, оскільки вони дають можливість дослідити приховані агресивні тенденції. У дослідженні перевірена інформативність таких психодіагностичних методик як «Тест руки» (Hand Test) Е. Вагнера; методика вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга, проєктивна методика «Кактус», проєктивна методика

«Дім-Дерево-Людина», малюнок неіснуючої тварини, карта спостережень Д.Скотта, «Малюнок сім'ї», «Три дерева». Враховуючи особливості розумово відсталих дітей різного віку та ступеню розумової відсталості деякі із запропонованих методик потребували адаптації.

Для підтвердження наявності агресії, визначення її інтенсивності, проявів, спрямування та виявлення чинників, що впливають на появу та формування агресивної поведінки у дітей, необхідно, щоб діагностичні методики доповнювали одна одну.

Консультативний блок включав проведення консультативної роботи з батьками і педагогами, які працюють з дітьми. Він включав три етапи: інформування, навчання і проміжний етап.

На етапі інформування педагогів і батьків знайомили з результатами отриманих діагностичних даних, вказували на можливі причини виникнення агресивної поведінки у дітей і надавали прогноз можливого подальшого розвитку і навчання дитини. Під час інформування батьків необхідно визначити взаємини між батьками і дітьми і стиль сімейного виховання. При інформуванні педагогів необхідно виявити характер спілкування педагога з проблемним учнем: позитивний, коли дитина приймає особистість вчителя, проявляючи при цьому доброзичливість і відкритість в спілкуванні з ним; негативний, коли дитина не приймає особистість педагога, проявляючи грубість, агресивність або замкнутість в спілкуванні з ним; невизначений, коли у дитини виникає протиріччя між неприйняттям особистості вчителя і скритою, але загостреною цікавістю до нього. В разі негативного або невизначеного ставлення, педагогу необхідно допомогти зрозуміти причину такого ставлення, проаналізувати свої дії і допомогти нормалізації стосунків з учнем.

На навчальному етапі важливим моментом було навчити батьків і вчителів ефективним способам взаємодії з дитиною, адекватним способам сприйняття і розуміння ситуації, пов'язаної з поведінковими проблемами у дітей і необхідність участі дитини в психокорекційній програмі та її

підтримки. В разі необхідності батькам пропонувалася індивідуальна, групова або сімейна психокорекція.

Проміжний етап був не обов'язковим і проводився під час корекційної роботи за необхідності. Батьків і вчителів інформували про хід роботи, про досягнення та зміни у дітей під час корекції, а також давали їм подальші інструкції та зауваження в разі виникнення проблем. З деякими батьками проводилися позапланові зустрічі у випадках, якщо вони не дотримувалися рекомендацій, або якщо дитина припиняла відвідувати заняття через непередбачені причини.

Корекційний блок включав реалізацію психокорекційної програми, яка являла собою комплекс заходів і складалася з послідовності таких взаємозалежних етапів: змістового, проектувального, технологічно-розвивального, оцінного.

Аналіз існуючих напрямів психокорекції і психотерапії (психодинамічний, поведінковий, гуманістична психокорекція, трансактний аналіз) показав, що найбільш прийнятним для психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю є поведінковий напрям, оскільки він спрямований на корекцію вироблених в онтогенезі неадаптивних форм поведінки, що є результатом соціально неадекватних відповідей організму на вплив зовнішніх та внутрішніх детермінант. Основним завданням в нашій роботі було зменшити прояви і рівні агресивної поведінки через вплив на виявлені її детермінанти.

Ефективність психокорекційної роботи забезпечувалася реалізацією двох груп принципів: концептуальних і тактичних.

До першої групи були віднесені принципи:

- єдності діагностики і корекції;
- врахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей дітей та підлітків, індивідуалізація та диференціація психолого-педагогічних методів, прийомів і засобів корекційно-розвивального впливу;

- врахування провідного виду діяльності у психічному розвитку дитини; комплексності методів впливу;
- підключення найближчого соціального оточення до участі в реалізації корекційно-розвивальної програми;
- врахування емоційної складності матеріалу та ін.

До групи тактичних принципів віднесені ті, що лежать в основі корекції та профілактики агресивної поведінки дітей і підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю:

- тривале вивчення дитини;
 - ранній початок корекційної роботи;
 - створення спокійної обстановки, доброзичливого ставлення, єдність, чіткість й систематичність вимог;
 - здійснення психологічної корекції з урахуванням медичних рекомендацій, що враховують етіологію захворювання;
 - залучення до колективної, суспільнокорисної й емоційно значущої цікавої діяльності;
 - доступність й різноманітність викладу матеріалу;
- превентивність.

Виходячи із загальної мети дослідження, а також з урахуванням означених принципів, визначені наступні завдання психокорекційної роботи:

1. Розвиток емоційної сфери.
2. Розвиток вольової сфери.
3. Формування адекватних способів реагування на ситуацію, що може призвести до агресивної поведінки.
4. Формування усвідомлення власних емоцій і почуттів інших людей.
5. Покращення міжособистісних стосунків.
6. Навчання дитини конструктивним поведінковим реакціям в проблемній ситуації. Зняття деструктивних елементів поведінки.
7. Розвиток позитивної самооцінки.

8. Консультаційна робота з батьками і педагогами, спрямована на зняття провокуючих чинників агресивної поведінки.

Враховуючи особливості проявів агресивної поведінки розумово відсталих дітей в різні вікові періоди (на основі даних констатувального експерименту), була розроблена корекційна програма, яка враховувала ці особливості, а також можливість попередження виникнення агресивної поведінки, й спрямовувалася на зниження проявів і рівнів агресивної поведінки у дітей та підлітків.

На першому етапі – змістовому, визначалася мета і розроблявся зміст програми психокорекційної роботи щодо зниження рівня агресивної поведінки. Програма будувалася відповідно до отриманих діагностичних даних. Нею визначалися основні умови роботи, які обов'язково враховували зовнішні та внутрішні детермінанти, вік дитини і рівень агресивної поведінки. На підставі отриманих даних у констатувальному експерименті, можна сказати, що у дошкільному віці агресія найчастіше проявляється у вигляді окремих спалахів люті й гніву, має інструментальний характер, причому молодші діти погано усвідомлюють свою агресивну поведінку, легко переходять від вербальної агресії до фізичної, крім того у них в значній мірі виражений агресивний самозахист. У дітей дошкільного віку найбільш вираженими є наступні категорії: страх, комунікація, залежність та пасивна байдужість. Виокремлені категорії свідчать про те, що діти дошкільного віку, на противагу дітям інших вікових категорій, більше спрямовані на комунікацію, бажають зворотного зв'язку і прийняття, хочуть бути зрозумілими для свого оточення. Разом з тим агресивна реакція найчастіше носить у них захисний характер, оскільки діти дошкільного віку відчують себе жертвою агресивних проявів іншої особи чи намагаються захистити когось від фізичних впливів. Можливі також прояви тенденцій до завдання ушкоджень самому собі. Діти дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості проявляють залежність від оточення, що проявляється в пошуках допомоги чи підтримки в інших людей, можливість здійснити будь-яку дію

залежить від доброзичливого ставлення інших людей, їх бажання допомогти тощо. Таким чином, агресивні прояви дітей даної вікової категорії тісно взаємопов'язані з успішністю функціонування дитини в соціумі. У дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості серед психологічних чинників найбільш вагомими є відчуття тривоги, залежність від матері та погана особистісна орієнтація. Крім того доведено, що діти з помірним ступенем розумової відсталості проявляють агресивну ворожість за умови несприйняття з боку інших. Найбільш вагомими чинниками які обумовлюють агресивну поведінку у дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості є неуспішність та переживання дискомфорту в соціальному середовищі та ситуації, що потребують довготривалих зусиль та концентрації.

У молодшому шкільному віці в агресивній поведінці, порівняно з іншими віковими періодами, найбільш вираженими є наступні показники: незахищеність і ригідність; уникнення нових переживань; імпульсивність. Прояв агресивності у дітей молодшого шкільного віку може обмежуватися за умови прийняття та позитивного ставлення з боку оточення. У дітей молодшого шкільного віку, найбільш вираженими виявилися категорії: емоційність, покаліченість, активна байдужість та опис. у молодших школярів більш вираженими стають перепади активності, зміна настрою, роздратування, гнів, та фізіологічне виснаження. 5,2% дітей переживають більш гострі форми депресії. Внаслідок чого з'являється тенденція до уникнення контактів з людьми, захисна настанова стосовно будь-яких контактів, у них може проявляється у відкрита ворожість, негативізм і асоціальних формах поведінки. Разом з тим, молодші школярі, порівняно з досліджуваними інших вікових категорій, проявляють хвилювання і невпевненість з приводу того, чи приймають і люблять його дорослі і прагнуть всіляко переконатися у цьому. Найбільш вираженими в даному віці, порівняно з іншими, за результатами нашого дослідження є невротичні симптоми. Отже, прояви ворожості, негативізму, асоціальних форм

поведінки частіше за все з'являються у молодших школярів за умови невпевненості у прийнятті з боку дорослого. Для молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості найбільш вагомими виявилися наступні чинники: відчуття тривоги, страхи, уникнення нових переживань, порушення міжособистісних відносин, імпульсивність, ослаблення процесів гальмування та відчуття ізоляції, незахищеності, відторгнутості.

У молодшому шкільному віці прояв агресії у дітей з розумовою відсталістю – це зовнішній прояв, насамперед, внутрішнього дискомфорту. Як правило, агресивним дітям властива висока тривожність, страх, відчуття знедоленості, несправедливості навколишнього світу і неадекватна самооцінка (частіше занижена).

Для підлітків найбільш вагомими чинниками, що провають агресивну поведінку є: наявність проблем і труднощів у спілкуванні; схильність до домінування над іншими, прагнення до переваги; інтровертованість; підвищена імпульсивність; недовіра до оточення; наявність депресивних симптомів; ворожість по відношенню до дорослих; підвищене роздратування; часта зміна настрою. Зауважимо також, що підлітки найбільш схильні до проявів відкритої, некерованої ворожості та асоціальної поведінки. Для підлітків з помірним ступенем розумової відсталості найбільш характерним є те, що вони схильні до прояву агресивних дій, прагнучи при цьому домінувати над оточуючими та всіляко привернути їхню увагу. У підлітків також найбільш виражені асоціальні форми поведінки та ворожість по відношенню до дорослих, що проявляється у різних формах: від неприйняття дорослих до відкритої некерованої ворожості по відношенню до них. Досить вираженою у підлітків є також ворожість по відношенню до інших дітей. У досліджуваних даної групи, порівняно з іншими, найбільш виражені невротичні симптоми. Вони нездатні до роботи, що вимагає концентрації уваги і довготривалих зусиль. Таким чином, агресивна поведінка у дітей підліткового віку насамперед пов'язана з

соціальною сферою, зокрема, спілкуванням та емоційним станом досліджуваних.

Слід відразу зазначити, що агресивність, як властивість особистості дитини або дорослого, слід відрізнити від «доброякісної» агресії, що виникає у ситуації небезпеки і зникає, коли людині ніщо не загрожує. Така ситуативна агресія має нормальний захисний характер і навряд потребує корегування у поведінці дитини, достатньо просто навчити її адекватним і прийнятним у суспільстві способам прояву агресивних почуттів.

Основні методологічні підходи до психокорекції агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю, сформульовані нами у попередньому параграфі і отримані дані констатувального експерименту, можна співвіднести з віковими періодами. Отже, у дошкільному віці основним завданням психокорекційної роботи буде створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмуючі ситуації. У молодшому шкільному віці основним напрямом психокорекції буде формування і розвиток навичок та умінь життєдіяльності та поведінки на основі прояву суб'єктних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки, у процесі яких дитина навчиться загальноприйнятним і безпечним для оточуючих способам вираження свого гніву; навчиться елементарних методів самоконтролю; сформує у собі додаткові вміння щодо усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, здатність до співпереживання, співчуття, довіри до оточуючих; отримає конструктивні навички спілкування, навчиться адекватним поведінковим реакціям у проблемній ситуації, способам виходу із конфлікту.

У підлітковому віці основним напрямом психокорекції буде усвідомлення і розуміння причин власної поведінки, виявлення комфортних умов для самого себе, що повинно призвести до усвідомленої, самостійної регуляції своєї діяльності. Вибір цих напрямів пов'язаний з особливостями психолого-вікового розвитку дітей з розумовою відсталістю: основний вектор розвитку йде від ігрових технологій психокорекції агресивної

поведінки до усвідомлення й розуміння причин власної поведінки; чим старшими стають діти, тим більший акцент має робитися на усвідомленій, самостійній регуляції своєї діяльності (таблиця 4.31.).

Таблиця 4.31.

**Напрями і завдання корекційної роботи з агресивними дітьми з
розумовою відсталістю**

Напрямок роботи	Завдання напрямку
Навчання дитини реагування (вираження) свого гніву прийнятним способом, безпечним для себе і оточуючих, а також реагування негативної ситуації в цілому	Допомогти дитині звільнитися від переживань (біль, образа), які часто приховані за зовнішнім проявом гніву Допомогти дитині змінити сприйняття ситуації в цілому із того, що травмує, й негативного на більше позитивне
Навчання дітей керувати своїм гнівом	Формування навичок контролю й керування власним гнівом Навчання дітей деяким прийомам саморегуляції, які дають їм змогу зберегти певну емоційну рівновагу в проблемній ситуації
Зниження рівня особистісної тривожності	За допомогою релаксаційних вправ допомогти дитині опанувати навичками саморегуляції й зберегти більше рівний емоційний стан
Навчання дитини конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації	Навчити дитину бачити різні способи поведінки в проблемній ситуації Допомогти дитині сформувати навички конструктивної поведінки, тим самим розширити спектр її поведінкових реакцій у проблемній ситуації й мінімізувати (в ідеальному варіанті – зняти) деструктивні емоції в поведінці

Продовження Таблиці 4.31

Напрямок роботи	Завдання напрямку
Розвиток емпатії	Формування усвідомлення власного емоційного світу, а також почуттів інших людей
Розвиток позитивної самооцінки	Включення дітей у соціально схвалювану діяльність: суспільнокорисну, трудову, спортивно-оздоровчу, художньо-естетичну, морально-правову, ігрову та ін. Залучення членів родини дитини в життя класу, школи Гармонізація стосунків дітей зі своїм ближнім оточенням у родині, за місцем проживання, навчання
Уміння оцінювати свої вчинки	Обговорювати з дітьми причини, які можуть викликати агресивну поведінку і їх наслідки. Навчити дитину уникати проблемних ситуацій і при їх наявності уміти застосувати конструктивну поведінку. Навчати співчувати іншим, ставити дитину і ситуацію надання допомоги оточуючим.
Уміння стримувати задоволення своїх потреб	Спеціально звертати увагу на вміння чекати. Навчати способам вираження гніву в адекватній формі.
Знаходити в собі причини труднощів які виникають	Навчити дитину приймати на себе відповідальність за власні неконструктивні дії.

Другий етап – проектувальний, у процесі якого здійснювався добір спеціальних методів, прийомів та засобів корекції. При їх виборі обов'язково враховувалися індивідуальні особливості розвитку кожної дитини: високий рівень особистісної тривожності, слабка усвідомлення власного емоційного

світу, низький контроль своїх емоцій, обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію тощо. Основними критеріями добору корекційних впливів (технік, процедур, прийомів методів і т.д.) була їх здатність трансформувати агресивну поведінку в поведінку адекватну ситуації та знизити інтенсивність та частоту агресивних проявів.

Для досягнення мети психокорекційного впливу були відібрані та адаптовані такі методи та прийоми: бесіда, ігротерапія, психогімнастика, рухливі ігри, елементи музикотерапії, закріплення позитивних моделей поведінки в різних ситуаціях, арттерапія, релаксаційний тренінг, методи, що стимулюють соціально-нормативну поведінку (заохочення, покарання).

Крім розглянутих нами методів в попередньому параграфі, ми ще можемо додати:

1. Робота із гнівом. У нашому суспільстві прийнято вважати, що вихована людина не повинна проявляти свій гнів. Однак, якщо ми щоразу стримуємо цю емоцію й не даємо їй виходу ні в якій формі, то «надлишки» гніву виходять або на людину, що випадково потрапила під руку, або в вигляді істерики і сліз, або почнуть «відкладатися» у самій людині, приводячи до різних проблем. Діти з розумовою відсталістю, які не можуть позбутися від роздратування, що накопичилося і переходить у гнів, мають підвищений рівень тривожності, неспокій, зриваються на оточуючих, тому для профілактики агресивного стану й зняття нервового напруження необхідно проводити спеціальні вправи, спрямовані на прояви гнівного стану в прийнятній формі.

2. Навчання самоконтролю. Для того щоб допомогти дитині опанувати навичками самоконтролю, необхідно насамперед навчити її усвідомлювати й розуміти свої почуття, оцінювати ситуацію спілкування й прогнозувати варіанти її розвитку. Це непросте завдання, тому що агресивні діти звикли діяти імпульсивно. Тому будь-який відстрочений у часі й обміркований варіант поведінки можна вважати досягненням.

3. Робота з емоціями. Діти з розумовою відсталістю мають недорозвинення емоційної сфери, не вміють управляти своїми почуттями, тому цей напрямок є досить актуальним при профілактиці агресивної поведінки дітей.

4. Конструктивні навички спілкування. Складність цієї частини корекційної програми роботи з агресивною дитиною полягає в тому, що для відпрацювання навичок спілкування потрібні люди, які будуть брати участь у тій самій діяльності, що й дитина. Чим більше людей при цьому задіяно, тим стає цікавіше дітям й можна організувати більше варіантів, вислухавши пропозиції з цього приводу від різних учасників.

На третьому – технологічно-розвивальному етапі проводилася власне психокорекційна робота, яка включала індивідуальну та групову форми взаємодії з урахуванням вікових, клінічних та психофізіологічних особливостей дітей і підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю, і була спрямована на зниження рівнів і проявів агресивної поведінки шляхом впливу на зовнішні і внутрішні чинники. Обов'язковою умовою реалізації психокорекційної програми була робота з батьками і вчителями, які безпосередньо брали участь в груповій роботі, а за необхідності з ними проводилися індивідуальні психокорекційні заняття.

Визначена оптимальна тривалість занять: індивідуальних - 15-20 хв. для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, 20-30 хв. для підлітків; для групових - 30 - 40 хв. для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку і 40 – 60 хв. для підлітків. Тривалість реалізації програми становила 1 рік, оптимальний склад учасників при групових заняттях - 4-5 дітей.

Заняття проводилися 2-3 рази на тиждень, а за необхідності (часті пропуски занять, високий рівень агресивної поведінки), кількість їх збільшувалася. Програма починалася із проведення індивідуальних занять (25-30 занять в залежності від рівня агресивної поведінки). На індивідуальних заняттях можна краще вивчити особливості дитини, зняти з неї психологічні бар'єри, які неминуче виникають. Після цього проводилися

групові заняття, які чередувалися з індивідуальними (1 раз на тиждень індивідуальне заняття 1-2 рази - групове). У випадках, коли дитина категорично відмовлялася працювати в групі, або з якихось причин її робота в групі була неможливою (високий рівень тривожності, патологічний страх, виражена загальмованість, високий рівень агресивної поведінки), початок групових занять відкладався. Паралельно з цим проводилася робота з батьками і педагогами.

Кожне заняття складалося з трьох частин: організаційно-підготовчої, основної і заключної. Організаційно-підготовча частина передбачала створення робочої атмосфери, зосередження уваги дітей на занятті. У доступній формі пояснювалася мета заняття, виконувалися окремі вправи на релаксацію. Основна частина передбачала виконання запланованих ігор, вправ, завдань, спрямованих на краще усвідомлення тих чи інших емоційних реакцій та станів. В ігровій формі у змодельованих ситуаціях відбувалося формування у дітей та підлітків адекватного реагування. Заключна частина передбачала виконання окремих вправ на релаксацію, зняття емоційного збудження, обговорення того, що не сподобалося і не вдалося виконати. При груповій психокорекції виконувалися завдання на групову інтеграцію та психорегулюючі вправи.

Враховуючи особливості проявів агресивної поведінки розумово відсталих дітей в різні вікові періоди (на основі даних констатувального експерименту) нами були розроблені корекційні програми, які враховували ці особливості, а також можливість попередження виникнення агресивної поведінки і вихід із неї.

У дошкільному віці основою для психокорекційної програми була ігротерапія з використанням розвиваючих і навчальних прийомів.

Всі діти були розподілені на три групи, в залежності від вираженості проявів агресивної поведінки. В своїй основі методи ігротерапії були центровані на дитині. Таким чином в основі корекції і розвитку було саме відношення з однолітками, а не використання іграшок і інтерпретація

поведінки. Це сприяло розвитку міжособистісних стосунків. Також гра є провідною діяльністю в цей віковий період, в якій формується мотиваційна сфера (Д.Б.Ельконін, А.Н.Лентьєв) [180, 351], довільність поведінки (Т.П.Смірнова) [288], емоційна сфера і сфера самоусвідомлення.

Програма включала рухально-організуючу і імітаційно-виразну діяльність і здійснювалась за допомогою рухально-експресивних, вербально-комунікативних, образотворчо-графічних, музично-ритмічних корекційних засобів. Психокорекція проводилася з опорою на певні психологічні механізми: проєктивний, рефлексивний, релаксаційний, регуляційний, ідентифікаційний.

Виходячи із виділених нами загальних і часткових принципів корекційної роботи, вона проводилася в двох напрямках, кожний із яких складався з декількох етапів.

Основним напрямком було формування елементів особистісного типу відношення до однолітків, розвинення почуття співучастності і спільності з іншими дітьми. Це завдання вирішувалося через серію ігор на взаємодію з іншими дітьми, спрямованих на подолання ворожості, конкурентності і на формування бачити і розуміти іншого. Ігри були спрямовані на невербальне спілкування, вербальну взаємодію. Крім цього, завданням цієї серії ігор було розвиток довільності і усвідомлення поведінки дітей. В рамках корекційної програми проводилися також ігри, спрямовані на усвідомлення і оволодіння власними тілесними відчуттями, емоціями і поведінкою.

Організаційно-підготовча частина заняття включала в себе привітання і ігри на релаксацію. За цей час ми прагнули зняти з дитини психоемоційне напруження, провести тренування психомоторних функцій та формувати довільну рухальну регуляцію.

Основна частина – була спрямована на формування особистісного відношення до однолітків, відчуття спільності з ними; розвиток довільності (формування рухальної, емоційної регуляції і регуляції поведінки); формування адекватних засобів самовираження.

Заключна частина –включала елементи рефлексії, релаксації і ритуал прощання.

При формуванні особистісного, доброзичливого відношення до однолітків наша програма опиралася на програму формування особистісного типу відношення до однолітків розроблену Т.П.Смірноюю Г.Р.Хузєєвою [328, 288]. Робота була поділена на декілька етапів і побудована як на вербальних так і невербальних засобах комунікації. Кількість занять на кожному етапі в різних групах була різною і визначалася тим, наскільки швидко діти включалися в програму.

Завданням першого етапу був перехід до безпосереднього спілкування, подолання відчуженої позиції по відношенню до однолітка, порушення захисних бар'єрів (гра «Життя в лісі», «Хвилі»). Тут було заборонено розмови і вводилась тільки мова «сигналів». Всі мали однакові ролі («комахи», «лісові тварини», «квіти», «овочі», «хвилі»). Ми припустили, що нестандартна ситуація спілкування сприятиме вирішенню цього завдання.

На даному етапі діти різних рівнів агресивної поведінки вели себе по різному.

У дітей з низьким рівнем агресивної поведінки спостерігалось в основному доброзичливе відношення, зацікавленість, але поверхнева. Вони включалися в ігри, але швидко починали вводити свої правила не звертаючи уваги на інших, не враховуючи побажань інших дітей. Але з наступною грою вони знову включалися і на послідуєчих заняттях стали приглядатися до інших дітей, враховувати їх бажання, особливо добре реагували на похвалу з боку дітей. Таким чином, у таких дітей спочатку зацікавленість спрямована не на однолітків, а на сам процес спілкування, взаємодію, які здаються незвичними. Такі діти взаємодіють з усіма дітьми,але в основному фіксовані на собі, а не на однолітках.

Діти з середнім рівнем агресивної поведінки спочатку теж висловлювали деяку недовіру і більше спостерігали. Потім включалися в гру, емоції яскраво не виражали, прагнули до взаємодії з дітьми, яких вважали

своїми друзями, з іншими дітьми старалися не перехрещуватися. Якщо щось не подобалося яскраво виражали незадоволення. На наступних заняттях стали підпускати до себе дітей, але не всіх.

Діти з високим рівнем агресивної поведінки довго не включалися в гру, вели себе вороже, прагнули зачепити або образити іншого. Поступово такі діти включалися в гру і були спрямовані на отримання уваги, ласки, а про свою активність зовсім забували.

Другий етап корекційної роботи був спрямований на формування здатності «бачити» однолітка. Використовувалися ігри («Знайди пару», «Запам'ятай мене», «Радіо» на підлаштування до однолітків. Ми не допускали, щоб діти самостійно вибирали собі пару і для цього використовували прийоми випадкового, незалежного вибору: считалки, гру «запам'ятай мене».

На цьому етапі у дітей всіх рівнів проявів агресивної поведінки виросла зацікавленість іграми, всі діти приймали участь.

Діти з низьким рівнем з великою зацікавленістю включалися, головним для них була увага інших дітей.

Для дітей середнього рівня основним було отримати ведучі ролі. Але разом з тим вони добре справлялися з завданнями і бачили однолітків.

Діти високого рівня вели себе по різному. У них часто була присутня агресивна поведінка. Але потрібно відмітити, що їм дуже подобалося, коли до них пристосовувалися інші, хоча самі це робили дуже неохоче.

На третьому етапі проводилися ігри які потребували максимально злагоджених дій («Годинник», «Дзеркало»). Спочатку ігри проводилися в парах і лише коли діти навчилися взаємодії в парі, їм пропонувалися групові ігри.

На даному етапі зацікавленість до занять виросла, діти з задоволенням гралися. Практично у всіх дітей низького і середнього рівня знизився рівень ворожості один до одного, але в третього типу дітей ще зберігалася демонстративність і негативізм.

Ігри четвертого етапу («Телефон настрою», «Море хвилюється») були спрямовані на взаємодію на рівні емоцій. Під час цих ігор розвивалася здатність звертати увагу на емоції, на настрої один одного, на їх узгодженість. Також ігри проводилися в напрямку від ігор, де емоції зображувалися лише мімікою обличчя, до ігор де емоції зображались всім тілом.

Діти низького рівня спочатку не могли передати емоцію іншого, зрозуміти її. Тому попередньою роботою було знайомство з емоціями. Слід відмітити, що на початку гри для дітей була важливою взаємодія і вони часто забували про ігрове завдання.

Діти середнього рівня легко справлялися з завданнями і зацікавленість в грі з кожним разом збільшувалася. Слід відмітити, що у цих дітей знизилась вибірковість в відношенні, вони погоджувалися взаємодіяти з будь-ким в групі.

Для дітей які мали високий рівень агресивної поведінки характерною була скачкоподібна поведінка. На одному заняття вони займалися з задоволенням, на іншому демонстративно могли вийти з гри і проявити негативізм і агресію.

П'ятий етап складався із ігор («Дві країни», «Злий Змій Горинич») спрямованих на переживання емоцій страху, радощів. Сумісне переживання цих емоцій складало відчуття близькості. На цьому етапі знизилася фіксація на собі, діти почали частіше звертати увагу на інших. При цьому діти з низьким рівнем були налаштовані на отримання уваги з боку однолітків. Діти середнього рівня проявляли більшу активність по відношенню до інших. Діти високого рівня відмічалися тим, що навіть дотримуючись правил гри вони залишалися агресивними.

На шостому етапі були введені рольові ігри які потребували взаємодопомоги і співчуття («Старенька бабуся», «Живі ляльки», «Садівник»). На цьому етапі діти яскраво проявляли свої емоції. Для всіх рівнів головними були ролі, які потребували турботи про інших. На цьому

етапі практично всі діти добре взаємодіяли і навіть діти високого рівня не проявляли агресію.

На сьомому етапі етапі використовували ігри які потребували вербальної взаємодії («Добрий чарівник», «Чарівна валіза»). Ігри цього етапу розвивали здатність бачити однолітка, його гарні риси і говорити про них, радіти. Слід відмітити, що у дітей низького і середнього рівня на цьому етапі в межах занять практично відсутніми були агресивні прояви. У дітей високого рівня знизився рівень агресії в іграх, але практично жодне заняття не обходилося без конфліктів, ініціаторами яких були ці діти.

З введенням вербальних засобів в кінці кожного заняття діти ділилися враженнями від того які ігри їм сподобалися, які ні. Таким чином зверталася увага на уподобання кожного. В цілому даний етап був дуже важливим, так як зменшилася кількість конфліктів, зросла зацікавленість між дітьми. Також на даному етапі ми об'єднали дітей із різними рівнями агресивної поведінки. Необхідно відмітити, що всі діти добре взаємодіяли між собою, і використовували ті способи взаємодії, яких набули в своїх групах.

На восьмому, заключному, етапі використовувалися заняття і ігри спрямовані на сумісну діяльність («Малювання на одному листі»). На даному етапі вводилися предмети і іграшки з приводу яких вони повинні були спілкуватися. Спільна діяльність допомагала дітям навчитися взаємодіяти в реальних, повсякденних видах діяльності. Слід відмітити, що на даному етапі для більшості дітей мало значення не отримання уваги (низький рівень), не бажання бути першим (низький і середній рівень) а сприятливі взаємовідносини з однолітками і зміст самої діяльності.

Враховуючи, що агресивна поведінка супроводжується напруженням всіх груп м'язів, що впливає на психоемоційний стан дитини, нами були запропоновані вправи, спрямовані на розслаблення, оскільки відмічено, що саме такі вправи впливають і на психічний стан дошкільників. Нами були підібрані ігри, спрямовані на релаксацію і зняття психоемоційного напруження. Використовувалися вправи – на контрастні розслаблення

(напруження – розслаблення) окремих м'язів: рук («Штанга», «Гра з шишками», «Скакалка», «Зайчик на барабані»); ніг («Петрушка скаче»); тулуба («Сонечко і хмаринка», «Холодно – жарко»); обличчя («Жучок», «Метелик на носі»); живота («Кулька»); шиї («Гра з шаліком»).

Ігри об'єднувалися в комплекси за певним сюжетом.

Протягом проведення корекційних занять спостерігалися зміни відношення до однолітків у агресивних дітей. Діти з низьким рівнем агресивної поведінки на початку корекційної роботи були спрямовані на отримання уваги, вони не помічали однолітків, вони були для них як джерело задоволення власної потреби в увазі. В середині роботи діти стали звертати увагу на інших, у них виникла зацікавленість. В кінці однолітки для них стали значимими, знизилась демонстративність і фіксація на собі. Поведінка цих дітей стала більш усвідомленою. Агресивна поведінка з метою привертання уваги цими дітьми практично не використовувалася.

Діти з високим рівнем агресивної поведінки спочатку були фіксовані на прагненні лідерства, взаємодіяли тільки з конкретними дітьми. В кінці у них з'явилась цікавість до іншого, знизилась вибірковість, тобто вони могли взаємодіяти з будь-якою дитиною в групі. Також знизилася фіксація на собі, підвищилася цікавість до інших. Такі діти стали рідше використовувати жорстокі форми спілкування. Емоції стали більш стійкішими, диференційованішими, знизився рівень агресивної поведінки. Це було помічено і батьками і вихователями. В групі цих дітей були сформовані довірливі відносини, і в кінці занять агресивна поведінка проявлялася значно рідше. Хоча в повсякденному житті вона мала місце. Це говорить про те, що, включаючись в взаємодію на рівні дій, такі діти не включалися емоційно, у них відмічалась «емоційна черствість». Діти з інших груп, все рівно старалися уникати спілкування з ними.

Отже, в кінці корекційної роботи ми спостерігали зміни в поведінці дітей, головний критерієм яких було зниження агресивних проявів.

У молодшому шкільному віці основним завданням психокорекції було формування й розвиток навичок і вмінь життєдіяльності й поведінки на основі прояву суб'єктивних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки. Тому заняття з дітьми молодшого шкільного віку були спрямовані насамперед на розвиток: самооцінки та довільної саморегуляції поведінки; позитивного самоствавлення; навичок довільної регуляції поведінки; навичок розпізнавання та демонстрації емоцій; навичок спілкування.

Усі діти були розподілені на три підгрупи, залежно від вираженості проявів агресивної поведінки. З метою корекції агресивної поведінки в молодшому шкільному віці проводилася спеціальна систематична робота за такими напрямками:

- 1) навчання дитини загальноприйнятих і безпечних для оточуючих способів вираження свого гніву;
- 2) вироблення в дитини навички володіння собою в ситуаціях, що провокують вибухи гніву або тривожність;
- 3) навчання усвідомленню власних емоцій та емоцій інших людей, формування здатності до співпереживання, співчуття та довіри до оточуючих;
- 4) прищеплення конструктивних навичок спілкування – навчання адекватних поведінкових реакцій у проблемній ситуації, способів виходу з конфлікту.

Слід відмітити, що на індивідуальних заняттях часто змінювалася попередньо заготовлена тактика. Це було пов'язано з тим, що для обговорення використовувалися ситуації, які реально виникали в житті дитини, в тому числі під час проведення заняття. Все це було спрямовано на навчання дитини конструктивним поведінковим реакціям у проблемній ситуації; зняття деструктивних елементів поведінки; зниження рівня особистісної тривожності; усвідомлення власних емоцій і почуттів інших людей; навчання дитини виражати власний гнів у такий спосіб, який би був безпечним для себе і оточуючих.

Групова психокорекційна робота проводилася таким чином, щоб учасники групи поступово засвоювали і закріплювали навички конструктивної поведінки, яких набували під час індивідуальної корекційної роботи. До початку групової роботи проводилася індивідуальна бесіда з кожним із учасників групи з метою формування в них позитивної установки на заняття в групі. Корекційна робота з агресивною дитиною проводилася паралельно з консультативною роботою з батьками. При опитуванні батьків агресивних дітей з'ясувалося, що не всі вони йдуть на контакт, визнають наявність підвищеної агресії в поведінці своїх дітей, що досить часто супроводжується прагненням звинуватити інших, зняти, перекласти з себе відповідальність. Але, незважаючи на це, більшість батьків погодилися брати участь в психокорекційній роботі. До корекційного процесу були також залучені вчителі та вихователі, які були ознайомлені з його особливостями, проінструктовані щодо поводження з агресивними дітьми. Крім того давалися рекомендації і вихователю і педагогу щодо необхідності періодичного проведення з дітьми релаксаційних вправ навіть під час уроку. Основною метою цієї програми було:

- сформувати діяльність спрямовану на змінення стилю поведінки дитини;
- сформувати конструктивні форми взаємодії з однолітками;
- включити в зміст формуючої діяльності завдання практичного характеру з метою стабілізації психоемоційного стану, знижуючи ризик розвитку тривоги, страху, активуючи адаптаційні можливості;
- використання наочності для засвоєння і закріплення матеріалу;
- враховувати при проведенні корекційних занять індивідуальні особливості дитини і рівень агресивної поведінки.

Враховуючи, що в першу половину дня діти були зайняті на уроках, індивідуальні корекційні заняття проводилися в другу половину дня, а групові заняття як в другу половину дня, так і на перервах між уроками. Якщо з якоїсь причини дитина не відвідувала індивідуальні заняття їх

кількість збільшувалася. Хочеться відмітити, що навіть в цих випадках діти з задоволенням поверталися до занять і не спостерігалось регресу в відносинах.

В організаційно-підготовчій частині відбувалося встановлення контакту з дитиною, налаштування його на робочий лад, підготовка до включення в діяльність, в основній частині застосовувалися ігри, малювання, казкотерапія, перегляд фрагментів із мультиплікаційних фільмів і по можливості моделювання нових версій, вираження свого емоційного стану в малюнках, колажах, аплікаціях, ліплення із пластиліну (якщо це не викликало спалахів агресії). В заключній частині проводилася релаксація і ритуал прощання.

Зміст індивідуальних занять з дітьми будувався в відповідності до чотирох стадій відреагування гніву (за В.Оклендером) [229].

Перша стадія –основана на тому, щоб надавати дітям практично прийнятні методи для вираження гніву зовнішнім безпечним способом. Друга стадія - допомогти дітям підійти до реального сприйняття почуття гніву, спонукати їх до того, щоб емоційно відреагувати цей гнів (і ситуацію в цілому) прямо« тут і тепер ». У цих випадках добре промальовувати гнів фарбами або виліпити гнів з пластиліну - зорозовити свій гнів. Часто у дітей образ їхнього гніву ототожнюється з кривдником, з тим об'єктом, якому безпосередньо адресований їх гнів. Третя стадія - дати можливість прямого вербального контакту з почуттям гніву:« нехай скажуть все, що потрібно сказати, тому, кому слід ». Зазвичай після того, як діти повністю висловляться, відбувається трансформація зорозованого образу гніву в позитивну сторону; діти стають спокійнішими і відкритими до подальшої роботи.

Четверта стадія - обговорювати з дітьми, що змушує їх гніватися, в яких ситуаціях це найчастіше відбувається, як вони це виявляють і як ведуть себе в цей час. Важливо, щоб дитина навчилася усвідомлювати і розуміти свій гнів, і далі навчилася оцінювати ситуацію, щоб вибрати між відкритим

(асоціальним) проявом гніву чи проявом його в прийнятній в соціальному відношенні формі.

При проведенні індивідуальної корекційної роботи ми ставили завдання в залежності від вираженості агресивної поведінки дитини і її емоційних проявів, які були виявлені в ході проведення діагностичного обстеження (Таблиця 4.32).

Таблиця 4.32.

Індивідуальна корекційна робота з дітьми молодшого шкільного віку

Психологічні особливості дитини	Завдання корекції	Способи реалізації
1. Високий рівень особистісної тривожності. Надчутливість до негативного ставлення до себе. Сприйняття великого числа ситуацій як загрозливих	зниження рівня особистісної тривожності	1) релаксаційні техніки: глибоке дихання, м'язова релаксація, вільний рух під музику; 2) робота зі страхами;
2. Слабке усвідомлення власного емоційного світу. Низький рівень емпатії	формування усвідомлення власних емоцій, а також почуттів інших людей, розвиток емпатії	1) робота з картинками, що відображають різні емоційні стани; 2) придумування історій, які розкривають причину емоційного стану (на тлі перегляду мультиплікаційних фільмів); 3) малювання, ліплення емоцій; 4) пластичне зображення емоцій; 5) розігрування сцен (етюдів), що відображають різні емоційні стани; 6) методика - «я сумний (радісний і т.д.), коли ...»;

Продовження Таблиці 4.32.

Психологічні особливості дитини	Завдання корекції	Способи реалізації
3. Неадекватна (частіше низька) самооцінка. Заздалегідь налаштовані на негативне сприйняття себе з боку оточуючих	розвиток позитивної самооцінки	<p>1) вправи, спрямовані на позитивне сприйняття образу «Я», активізацію самосвідомості, актуалізацію «Я-станів»;</p> <p>2) розробка системи заохочень і нагород за наявні та можливі успіхи (медалі, дипломи, оплески і т.д.);</p>
4. Емоційне «застрявання» на тій ситуації, яка відбувається зараз. Невміння передбачати наслідки своїх дій	корекційна робота, спрямована на навчання дитини відреагування свого гніву прийнятним способом, а також на відреагування всієї ситуації в цілому	<p>1) вираження гніву безпечним способом в зовнішньому плані ;</p> <p>2) пластичне вираження гніву через рухи;</p> <p>3) малювання гніву, а також ліплення гніву з пластиліну (глини), обговорення (якщо дитина хоче), в яких ситуаціях він відчуває гнів</p> <p>4) використання прийомів арт-терапії з метою більш повного відреагування почуттів і їх позитивної трансформації</p>

Продовження Таблиці 4.32.

Психологічні особливості дитини	Завдання корекції	Способи реалізації
5.Слабкий контроль над своїми емоціями	корекційна робота, спрямована на навчання дитини управлінню своїм гнівом	релаксаційні техніки - м'язова релаксація + глибоке дихання; 2) переклад деструктивних дій у вербальний план («зупинись і подумай, що ти хочеш зробити»); 3) введення правила: «порахуй до 10, перш ніж перейдеш до дії»; 4) рольова гра, що включає в себе провокуючу ситуацію для напрацювання навичок контролю;
6.Обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, демонстрація деструктивної поведінки	корекція, спрямована на розширення спектру поведінкових реакцій в проблемній ситуації і зняття деструктивних елементів у поведінці	робота з картинками, що відображають проблемні ситуації (придумування різних варіантів оповідань по картинці) ; 2) розігрування сцен, що відображають вигадані конфліктні ситуації ; 3) використання ігор, спрямованих на співпрацю ; 4) розбір разом з дитиною наслідків різних поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, вибір позитивної і закріплення її у рольовій грі ; 6) введення на заняттях певних правил поведінки з використанням системи заохочень.

Після проведеної індивідуальної роботи агресивні прояви у дітей значно зменшилися. Це було відмічено і класними керівниками і батьками. Але при груповій роботі вони хоч і в меншій мірі, але проявлялися. Це потребувало проведення групової психокорекції. Групова психокорекційна робота проводилася таким чином, щоб учасники групи поступово засвоювали і закріплювали навички конструктивної поведінки яких набули при проведенні індивідуальної корекційної роботи. Перед початком групової роботи проводилася індивідуальна бесіда з кожним із учасників групи з метою формування у них позитивної установки на заняття в групі. Кожне заняття складалося із привітання, релаксаційно – ігрової частини і прощання. Корекційна робота була спрямована на навчання дитини відреагування свого гніву прийнятним способом, а також на відреагування всієї ситуації в цілому. Групові заняття проводилися в другій половині дня (Додаток В.).

Корекційна робота з агресивною дитиною повинна вестися паралельно з роботою батьків. При роботі з батьками важливо уникати негативного впливу на їх самооцінку, потрібно прагнути її стабілізувати, а також необхідно з'ясувати ставлення батьків до дитини до народження і в перші місяці його появи. Якщо дитина була небажаною, то можливо з'ясування причин ігнорування дитини змінить ставлення до неї батьків. Якщо ж дитина була бажаною, а ставлення до неї батьки змінили коли вона вже стала агресивною і неслухняною, то потрібно допомогти батькам зрозуміти, що дитина такою поведінкою відповідає на їхні власні дії.

Перед початком роботи батьків необхідно зорієнтувати на те, щоб вони:

1. Змінили негативну установку по відношенню до дитини на позитивну.
2. Змінили стиль взаємодії з дітьми.
3. Розширили поведінковий репертуар стосовно дитини.

При опитуванні і проведенні діагностики батьків ми виявили, що не всі батьки агресивних дітей ідуть на контакт, визнають наявність підвищеної

агресії у поведінці власних дітей, що досить часто супроводжується прагненням звинуватити інших, зняти, перекласти з себе відповідальність. Але не дивлячись на це більшість батьків погодились приймати участь в психокорекційній роботі. Наша перша зустріч з батьками відбувалася після проведення діагностичних процедур, її метою було ознайомити батьків з результатами діагностики і ознайомити з методами психологічної корекції які будуть здійснюватися. При цьому ми інформували батьків про особливості психічного розвитку дитини і робили ретельний прогноз можливого подальшого розвитку і навчання. Ми звертали увагу на поведінку дитини, на можливі шляхи усунення виникаючої агресії і вказували на роль батьків в цьому процесі. Крім того відбувалося навчання батьків розпізнавати власні негативні емоційні стани, що виникають при спілкуванні з агресивними дітьми, а також прийомам регуляції психічної рівноваги; навчання батьків навичкам «ненасильницького» спілкування - «активне» слухання; виключення оцінення у спілкуванні; вислів «Я-повідомлювач» замість «Ти-повідомлювач», уникання загроз і наказів, робота з інтонацією; відпрацювання навичок позитивної взаємодії з агресивними дітьми через рольову гру; допомога сім'ї в плані вироблення єдиних вимог і правил виховання; відмова від покарань як основного методу виховання, перехід до методів переконання і заохочення; включення дитини в роботу різних (за інтересами) секцій, гуртків, студій; включення батьків в життя класу. Наступна зустріч з батьками була проміжною під час проведення корекційної роботи. Ми інформували батьків про хід роботи, про досягнення і зміни у дітей під час корекції а також давали подальші інструкції і при необхідності зауваження вразі виникнення проблем. З деякими батьками ми проводили позапланові зустрічі у випадках, якщо вони не дотримувалися наших рекомендацій, або якщо дитини припиняла відвідувати заняття через непередбачені проблеми.

В корекційний процес були також задіяні класний керівник і вихователь. Вони були ознайомлені з особливостями корекційної роботи,

проінструктовані щодо поводження з агресивними дітьми. Їм звертали велику увагу на розвиток у молодших школярів з порушенням інтелекту моральних установок, а також на формування позитивних відносин агресивної дитини з однокласниками (на підставі діагностичних даних). Класний керівник і вихователь, по можливості, повинні були ігнорувати некоректні вчинки дітей і заохочувати його хорошу поведінку. Однією із умов корекційної роботи було і те, щоб класний керівник і вихователь не оцінювали почуття дитини і не вимагали, щоб він не переживав того, що переживає в даний момент; не обговорювали з класом поведінку дитини, а вели з ним індивідуальні бесіди; завжди зверталися до дитини рівно і спокійно, в зв'язку з тим, що будь яка знервованість може спровокувати агресивну поведінку. Крім того ми давали рекомендації і вихователю і класному керівнику про необхідність періодично проводити з дітьми релаксаційні вправи, по можливості навіть під час уроку.

У підлітковому віці основним завданням психокорекції було усвідомлення й розуміння дітьми причин власної поведінки, які повинні вести до самостійної регуляції своєї діяльності. Тут найбільшою мірою реалізовувався принцип опори в корекційній роботі з розумово відсталими дітьми на розвиток вищих психічних функцій, що передбачає формування усвідомленості і довільності поведінки (Л.Виготський, Г.Дульнєв, В.Синьов) [92, 108, 280].

Усі діти були розподілені на три підгрупи, в залежності від вираженості проявів агресивної поведінки. Корекційна робота з дітьми підліткового віку проводилася за трьома основними напрямками: індивідуальна і групова корекційна робота з дитиною; робота з батьками; робота з педагогами та вихователями.

Корекційна робота включала:

- роботу з формування адекватного уявлення про норми і правила поведінки, навчання вмінню вербалізувати проблему і знаходити шляхи її вирішення;
- роботу щодо зняття емоційного напруження, імпульсивності, нестійкості;

- роботу в колективі, спрямовану на корекцію міжособистісних стосунків, навчання вмінню поводитися в конфліктних ситуаціях, а також роботу з формування адекватності поведінки в проблемних ситуаціях.

Ставилися наступні завдання:

- навчити підлітків розуміти зміст ситуації;
- адекватно емоційно реагувати, розвивати можливості розуміти себе й інших людей;
- розвивати навички соціальної активності і спілкування з батьками, педагогами та однолітками;
- навчити поводитися в складно вирішуваних конфліктних ситуаціях;
- навчити застосовувати різні засоби комунікації.

Індивідуальна робота з корекції агресивної поведінки була спрямована на засвоєння альтернативних форм поведінки, коли підліток поступово усвідомлює свою агресію, а потім навчається частково її контролювати, засвоюючи інші варіанти своєї реакції на події. У ході проведення індивідуальних занять підліток мав навчитися самоповаги і поваги інших, упевненості в собі, відповідальності, вмінню виражати свої почуття, давати і отримувати зворотний зв'язок, адекватно оцінювати ситуацію, контролювати свою поведінку. Підлітка навчали об'єктивно оцінювати важкі для нього ситуації, дивитися на них немовби збоку. З цією метою моделювалися проблемні ситуації на рівні реальної поведінки, з яких треба було запропонувати декілька варіантів виходу. Також підлітку давалося домашнє завдання, до вирішення якого залучалися й батьки. У дітей підліткового віку кількість індивідуальних занять збільшилася до 40, а в підлітків, які мали високий рівень проявів агресивної поведінки, - до 50.

М.П.Матвєєва і С.П.Миронова вказували на те, що інтелектуальна недостатність ускладнює соціалізацію підлітка, так як він не може самостійно асимілювати всі тонкі відносини між людьми, яких спостерігає. Якщо підліток з нормальним інтелектом, спостерігаючи різні варіанти поведінки в певних ситуаціях, має можливість обрати для себе найбільш

прийнятний, то розумово відсталий такої можливості немає: він діє або безпосередньо, або так як його навчили. Тому в зміст корекційної програми ми включали, перш за все, такі методи, які б сприяли виробленню як індивідуальних так і групових навичок поведіння в різних ситуаціях.

В зв'язку з тим, що розумово відсталі підлітки дуже імпульсивні, постійно потрібно було змінювати діяльність, враховувати слабку вербалізацію їх думок і переживань, враховувати, що вони слабо мотивовані до будь-яких занять, що вони при виникненні труднощів ухиляються від роботи і вносять дисбаланс в роботу всієї групи. Тому при підборі корекційних методик ми надавали перевагу ігротерапії, арт-терапії, інтерактивним ігровим методам, моделюванню ситуацій. Враховуючи, що для розумово відсталих дітей характерне нервово-м'язове напруження в кожне заняття ми включали релаксаційні вправи. Для підкріплення і переносу набутих навичок в ході корекційної програми, після її завершення, ми застосовували спеціальне моделювання ситуацій в яких могла проявлятися агресивна поведінка.

Індивідуальна робота з корекції агресивної поведінки, була спрямована на засвоєння інших форм поведінки, коли підліток поступово усвідомлює свою агресію, а потім навчається частково її контролювати, засвоюючи інші варіанти своєї реакції на події (таблиця 4.33).

Таблиця 4.33.

Принципи і завдання індивідуальної корекційної роботи

Принципи індивідуальної роботи	Алгоритм психокорекційної роботи з агресивними підлітками
1. Виявлення причин агресивної поведінки дитини	Входження в контакт з підлітком і створення у нього почуття довіри
2. Узгодження необхідності проведення корекції з батьками дитини, забезпечення необхідної допомоги з їхнього боку	Досягнення емоційного відреагування агресії і заспокоєння підлітка

Продовження таблиці 4.33

Принципи індивідуальної роботи	Алгоритм психокорекційної роботи з агресивними підлітками
3.Вибір технік залежно від віку і можливостей підлітка та проявів агресії	Усунення патологічних стереотипів реагування, підвищення самооцінки, прийняття себе та інших
4.Побудова роботи з підлітком на паритетності відносин.	Вироблення і закріплення навичок адаптивної поведінки

В ході проведення індивідуальних занять підліток повинен навчитися самоповаги і поваги інших, впевненості в собі, відповідальності, вміння виражати свої почуття, давати і отримувати зворотний зв'язок, уміння адекватно оцінювати ситуацію, контролювати свою поведінку.

Індивідуальна корекційна робота починалася з бесіди, під час якої ми старалися вияснити причини агресивної поведінки у підлітка і в доступній для підлітка формі розповісти про особливості його особистості, позитивних і негативних її сторонах. Цю бесіду ми підкріплювали ілюстраціями, графіками, схемами, прикладами з життя підлітка. Метою нашої бесіди було пробудити у підлітка інтерес до самого себе, до своєї особистості і особливостей поведінки. Другим завданням індивідуальної психокорекції підлітків було навчання їх вмінню розпізнавати і об'єктивізувати психотравмуючі ситуації які призводять до агресивної поведінки. Перед нами стояло завдання навчити підлітка об'єктивно оцінювати ці тяжкі для нього ситуації, дивитися на них як би з боку. З цією метою ми моделювали заняття з підлітками на рівні реальної поведінки. Підліткам пропонувалася тяжка для них ситуація у формі рольової гри. Психолог виконував роль батька або приятеля і пропонував підлітку вирішити цю ситуацію і вибрати найбільш прийнятні варіанти виходу з неї. Після цього результати гри узагальнювалися. На дошці виписувалися всі запропоновані варіанти поведінки, а потім обговорювалося, які варіанти найбільш прийнятні для підлітка. Самі ситуації підбиралися з його реального життя. Ми також пропонували для підлітка домашнє завдання з метою закріплення набутих

навичок і повторення можливих ситуацій, з яких він теж повинен був знайти декілька варіантів виходу. До цього завдання ми залучали також батьків.

Групова корекційна робота з підлітками проводилася після індивідуальної роботи і паралельно з психокорекційною роботою батьків. Необхідною умовою переходу до групової роботи було усвідомлення підлітками (на скільки це було можливо) неконструктивності своєї поведінки, зниження агресивних проявів під час індивідуальної роботи, покращення сімейних стосунків. Групу підлітків з високим рівнем агресивної поведінки ми скоротили до 3 осіб.

Під час групової роботи з підлітками ми прагнули навчити їх розуміти переживання, стан і інтереси інших людей, з якими вони поводяться агресивно; виробити у підлітків уміння правильно проявляти свої емоції і стримувати агресивні реакції по відношенню до інших; сформувати навички конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів.

Корекційна робота починалася з знайомства і об'єднання дітей в групі. Після цього проводилися ігри, вправи які підбиралися в залежності від мети заняття і вирішували завдання актуалізації і реконструкції провокуючих агресивних ситуацій; емоційного відреагування дитиною переживань, пов'язаних, можливо, з попереднім негативним досвідом; формування адекватних способів поведінки в ситуаціях, що провокують агресію; розвиток комунікативної компетенції; формування здатності до довільної регуляції діяльності. Ми прагнули це зробити через: навчання підлітків виконувати свої бажання, вміти відкладати їх виконання на деякий час, відмовлятися від них, розуміти відмову, оцінювати свої можливості; створення сприятливої атмосфери; створення однотипного, чіткого оточуючого середовища з постійними членами колективу, вимогами і зрозумілими інструкціями; стимулювання підлітків до бажання спілкування з батьками, педагогами і вихователями; підвищення комунікативного рівня, адаптаційних можливостей; використовувати схильність до наслідування для навчання тим або іншим видам діяльності через створення відповідних ситуацій; корекцію

емоційних порушень; навчання прийомів саморегуляції; дотримання гігієнічних вимог з регулярною зміною праці і відпочинку.

Також ми прагнули узагальнити і закріпити навички, які були сформовані при проведенні індивідуальної роботи, переносити новий позитивний досвід в реальні життєві ситуації.

Протягом всього часу проведення психокорекції застосовувалася ігротерапія. Ігри з правилами, як дидактичні так і рухливі, сприяли розвитку довільної поведінки, емоційно-вольової і інтелектуальної сфери особистості підлітка з легкою і помірною розумовою відсталістю. Ефективність застосування ігор залежала від того, наскільки вони були цікаві підліткам за змістом, наскільки були актуальними щодо діяльності підлітка. Особливу увагу ми приділяли створенню ігрової атмосфери, нагородженню за досягнення успіхів. Ігри проводилися систематично, поступово ускладнювалися дидактичні завдання, зміст і правила.

Ігрова корекція проводилася за допомогою загальновідомих ігор, але ми вносили в них деякі зміни, для того щоб вони були зрозумілі і доступні дітям з легкою і помірною розумовою відсталістю. Ігри проводилися з метою навчити дітей проаналізувати почуття відкинутості, навчити конструктивним способам поведінки (гра «Ввірвись в коло»); навчитися співвідносити свої сили і використовувати для ігор все своє тіло, навчитися контролювати енергійність своїх рухів, реагувати під час гри на присутність дорослих (гра «Поштовхаємось»); навчитися управляти своїм гнівом, яким виникає не тільки по відношенню до дітей, але і по відношенню до батьків, вчителів і сторонніх дорослих людей (гра «Я добрий»).

Крім того, ми застосовували велику кількість настільних ігор, які використовували не тільки для зниження агресивних проявів, але і для розвитку вищих психічних функцій. З цією метою використовувалися пазли, різні види конструкторів. По ходу гри, особливо на початку, часто виникали конфліктні ситуації, як правило пов'язані з тим, хто взяв перший пазл, а хтось хотів взяти саме його і хоче його забрати. В таких випадках ми не

дозволяли спалахнути конфліктові, а втручалися в гру і старалися знаходити вихід із ситуації яка складалася і могла призвести до проявів агресії. Після гри, в спокійній обстановці обговорювалася і програвалася ця ситуація і ми просили підлітків підказати правильне, мирне вирішення цієї проблеми.

Крім ігор підлітків навчали методам психофізичної саморегуляції. Метою цих занять було урівноваження поведінки і вилучення як вербальних так і фізичних форм агресивної поведінки. На початку занять відбувалося зняття м'язового напруження і розслаблення окремих частин тіла (обличчя, шиї, рук, ніг). Потім, на фоні розслаблення, застосовувалися методи сугестивної терапії і навіювання відчуття тепла в руках і ногах, навіювання потрібних установок для зниження проявів агресивної поведінки.

Величезне значення в корекції емоційних розладів у дітей має психорегулюючий тренування. Основною метою цих занять є: пом'якшення емоційного дискомфорту, формування прийомів релаксації, розвиток навичок саморегуляції та самоконтролю поведінки. Заняття проводяться поетапно з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини, через день, з невеликою (до 5 осіб) групою дітей.

1 етап - заспокійливий, в процесі якого використовується вербально-музична психокорекція з метою зняття психічної напруги. Дітям пропонуються зорово-музичні стимули, спрямовані на зняття тривожності і створення позитивних установок на наступні заняття. Чим молодша дитина, тим складніше підтримувати у неї інтерес до вправ. Важливим принципом психорегулюючого тренування є створення ігрової ситуації в процесі занять (наприклад, заняття разом з лялькою, гра в казку і т.п.). У дітей старшого віку, особливо підліткового, на перший план виступає стимулювання потреби бути самостійним, вольови. Психолог розповідає дітям про значення психорегулюючого тренування, про його застосування в спорті, в космонавтиці, у професіях пов'язаних з високим нервово-психічним напруженням.

Наступний важливий принцип - це створення емоційно-вольового настрою до занять. Діти розташовуються в кріслі або на дивані в залежності від фізичного стану дітей. Психолог пропонує закрити очі і зосередитися на прослуховуванні музичного твору. Аудіозаписи, повинні бути підібрані таким чином, щоб надавати позитивний емоційний вплив на дитину і створювати заспокійливий ефект. Краще за все це класична музика. Кожному музичному твору і темпу його виконання відповідають певні суб'єктивні переживання та асоціації. Сеанс тривав 15-20 хвилин.

Завдання першого етапу вважається виконаним, якщо дитина проявляє інтерес до заняття і розслабляється. На тлі музики дітям пропонуються вправи на загальне заспокоєння.

2 етап - навчальний, метою якого є навчання дітей заспокійливим вправам. Використовуються вправи на викликання тепла, на регуляцію дихання, ритму і частоти серцевих скорочень. Після того як дитина, перебуваючи в зручній позі, розслабилася і заспокоїлася за допомогою прийомів, засвоєних на першому етапі занять, їй пропонується зосередити свою увагу на руках і ногах. Краще починати тренування з м'язів рук, в яких легше викликати відчуття розслабленості й тепла. Кожне слово необхідно супроводжувати підготовленими уявними образами. Чим точніше і конкретніше уявний образ, тим виразніше відчувається його дія. Після успішного оволодіння першими вправами, на що потрібно від 4 до 10 занять залежно від індивідуальних і вікових особливостей дитини, можна приступати до вправ на розслаблення інших груп м'язів: ніг, шиї, тулуба, обличчя. На оволодіння вправами цього етапу потрібно від 12 до 30 занять.

Досвід нашої роботи показав ефективність використання занять першого та другого етапу з метою пом'якшення емоційного дискомфорту дитини.

3 етап - відновлюючий. На тлі релаксації діти виконують спеціальні вправи, спрямовані на корекцію настрою, емоційно-вольової сфери: високий рівень реактивної та особистісної тривожності, відсутність самостійності у

вирішенні конфліктних ситуацій. Для корекції інтрапсихічних конфліктів та міжособистісних відносин розігруються різні психодраматичні ситуації, з використанням спеціальних сценаріїв, що мають на меті відреагування конфлікту, вирішення його, адаптацію до труднощів, нормалізацію відносин.

Досвід нашої роботи показав, що психорегулююче тренування сприяє підвищенню стійкості дітей до екстремальних ситуацій, поліпшенню концентрації уваги, зменшенню емоційної напруги, а саме головне, зниженню проявів агресивної поведінки. При систематичних заняттях у дітей нормалізуються гальмівні процеси, що дає можливість дитині керувати своїм емоційним станом, пригнічувати спалахи роздратування і гніву. Особливо доцільно використовувати психорегулюючі тренування з дітьми, у яких емоційні проблеми проявляються в основному в сфері міжособистісних конфліктів. Крім психорегулюючих тренувань для корекції емоційної напруги у дітей доцільно використовувати психом'язове тренування.

Інструкції були коротким і підтверджувалися демонстрацією реальних дій. Слід зауважити, що на навчання психорегулюючим вправам нам потрібно було три тижні, але двоє дітей з високим рівнем агресивної поведінки і помірною розумовою відсталістю, так і не змогли оволодіти цими вправами. За перший тиждень підлітки навчилися приймати правильну позу на заняттях, проводити вправи на короткочасне напруження і тривале розслаблення м'язів. На другому тижні проводилися вправи як з застосуванням м'язової релаксації так і з застосуванням навіювання. Увага підлітків зверталася на відчуття тепла в руках і ногах при розслабленні і відчутті спокою. Інструкція давалася в простій формі і монотонною інтонацією. Форма інструкції не змінювалася протягом всього періоду навчання, що допомагало розумова відсталим дітям краще її засвоїти і сприяло формуванню навичок саморегуляції. На третьому тижні, коли діти засвоїли установки і почали відчувати тепло в руках і ногах їм пропонувалися необхідні установки, при цьому інструкції навіювання були дуже короткими, простими і доступними.

Заняття з релаксації модифіковані нами для використання у підлітків з легким та помірним ступенем розумової відсталості.

Під час релаксації ми зверталися до підлітків від першої особи, що підсилювало сугестивний ефект.

«Зараз ти готовий до того, щоб розслабитися для досягнення стану повного відпочинку. Відкинься, будь-ласка, назад у кріслі (або приляж на кушетку) і влаштуйся дуже, дуже зручно. Закрий, будь-ласка, очі. Спочатку будемо правильно дихати. Відчуй, як свіже повітря входить через ніздрі і поступає далі у легені, як твої груди та живіт розширюються на вдиху та опадають на видиху. Зосередься на диханні (пауза 30 секунд).

Я завжди буду детально розповідати тобі про вправу на розслаблення до того, як ти почнеш його виконувати. Тому не починай вправу, поки я не скажу: «Готовий? Почали».

Почнемо з грудей. За моїм сигналом, але не раніше, зроби глибокий вдих. Постарайся вдихнути все повітря, яке знаходиться навколо тебе. Робимо це зараз. Готовий? Почали. Зроби глибокий вдих...глибше, глибше, затримка... і розслабся. Просто видихни все повітря з легенів і знову дихай як завжди. Повторити вправу. Чи зміг ти в цей раз відчувати напругу? А розслаблення (Після кожної вправи витримується пауза 5-10 секунд.)

Тепер постав, будь-ласка, обидві стопи всією поверхнею на підлогу. Щоб виконати вправу, залиш носочки на підлозі, а п'ятки при підніми як можна вище. Готовий? Почали. Підніми обидві п'ятки дуже, дуже високо. Потримай так...Розслаб. Просто дай їм м'яко опуститися на підлогу. При розслабленні ти, можливо, відчуєш тепло і приємне поколювання. Повторити вправу. М'язи на ногах стають теплими, м'якими, розслабленими. Тепер підніми, будь-ласка обидва носочки дуже, дуже високо, залишаючи п'ятки на підлозі. Готовий? Почали. Підніми носочки дуже високо...ще вище. Потримай так і розслаб ноги.

Наступна група м'язів, на якій ми будемо зосереджуватися – це м'язи стегна. Вправа проста. За моїм сигналом витягни, будь-ласка ноги перед

собою. Не забувай тримати ноги вільними, не напружуй їх. Давай зараз зробимо цю вправу. Готовий? Почали. Випрями обидві ноги перед собою. Дуже прямо. Ще пряміше. Потримай так і розслаб. Просто дай ногам м'яко опуститися на підлогу. Чи відчував ти напругу у верхній частині стегна?... Повторимо цю вправу. Щоб пропрацювати протилежну групу м'язів, уявіть собі, що ви знаходитесь на пляжі і зариваєтесь п'ятами у теплий сухий пісок. Готовий? Почали. Зарий свої п'яти в пісок. З великим зусиллям. Сильніше. Ще сильніше і розслабся. Відчуй розслаблення у верхніх частинах ніг. Зосередься на цьому відчутті (пауза 20 секунд.).

Зараз переходимо до рук. Стисни, будь-ласка, обидві руки одночасно в кулак. Стисни руки в кулаки як можна міцніше. Готовий? Почали. Уяви, що ти стискаєш в кулак всі свої труднощі, негаразди. Ще міцніше стисни кулаки – і розведи свої хвороби. Тепер розслаб руки. Відчуваєш приємне тепло, поколювання, пульсацію у кистях рук?... Тепер давай повторимо. (Повторити вправу.) Розслабся. Щоб пропрацювати протилежні м'язи, просто розстав пальці як можна ширше...ще ширше. Потримай і розслаб. Тепер давай повторимо цю вправу. Готовий? Почали. Повторити вправу декілька раз. Зосередься на відчутті приємного тепла і поколювання в кистях рук. Таке відчуття виникає, коли приходиш додому з морозу, після гри в сніжки, і кладеш руки на теплу батарею або пічку (пауза 20 секунд).

Тепер давай попрацюємо з плечима. Уяви, що ти намагаєшся доторкнутися верхівками плечей до вух. Давай зробимо цю вправу. Готовий? Почали. Потягни плечі вгору. Дуже високо. Ще вище, вище. Потримай так і розслаб. Зосередься на відчутті тепла і приємної тяжкості у плечах. Одночасно розслаб м'язи шиї, потилиці...(Повторити вправу 2 рази, потім пауза 20 секунд).

Тепер давай перейдемо до лиця. Ми почнемо з рота. Спочатку посміхнись так широко, як тільки можеш. Посмішка «до вух». Готовий? Почали. Дуже широка посмішка. Ще ширша. Потримай так – і розслабся. (Повторити 2 рази.) Тепер стули губи, ніби хочеш когось поцілувати.

Готовий? Почали. Стули губи разом. Стисни їх дуже сильно... Ще сильніше. Потримай так і розслаб. (Повторити 1 раз). А зараз перейдемо до очей. Як ми домовилися, ти весь час нашого сеансу тримаєш очі закритими, але тепер закрий їх ще міцніше. Уяви, ніби ти миєш голову намагаєшся не дати бризки шампуню потрапити в очі. Готовий? Почали. Замруж очі дуже міцно...Ще міцніше.. І розслаб. (повторити 2 рази.). Ця вправа, крім всього, допомагає покращити зір при короткозорості.

Остання вправа полягає просто у піднятті брів. Пам'ятай про те, що очі залишаються закритими, а ти піднімаєш брови як можна вище, ніби-то сильно-сильно чомусь здивувався. Готовий? Почали. Підними брови високо...Ще вище. Потримай так і розслаб. (повторити 1 раз). Тепер відчуй повне розслаблення твого лиця (пауза 15 секунд).

Тепер знову будемо правильно дихати, відчуй, як з кожним вдихом (говорити потрібно синхронно з вдихами дитини) приємна свіжість, прохолода...вливаються через твої ніздрі, дихальні шляхи в легені..., приносячи з собою бадьорість, енергію, здоров'я...Грудна клітка розширюється, розправляється...А з кожним видихом (ця фраза говорить частинами, синхронно з видихами)...живіт опускається..., теплий повітряний струмінь виходить...через дихальні шляхи, ніздрі..., ти можеш уявити його як хмаринку пари..., яка відокремлюється від тебе..., забираючи всі тривоги..., і тане, розчиняється...Залишається тільки відчуття приємного спокою...

....Тепер ти розслабив основні м'язи свого тіла. Для того, щоб переконатися в тому, що вони розслаблені, я повернусь назад и перерахую м'язи, які ми перед цим напружували і розслаблювали. Коли я буду називати їх, дай їм розслабитися ще сильніше».

При психокорекції агресивної поведінки необхідним був розвиток навичок самоконтролю (гра «Стоп»).

Регулювання емоційних і вольових чинників відбувалося через усвідомленням дитиною своїх бажань і емоцій; розширення спектру емоцій і

розвиток навичок адекватного вербального і невербального відтворення власного стану; навчання навичкам саморегуляції емоцій. Із всіх запропонованих різноманітних форм відображення власних емоцій для дітей з легкою і помірною розумовою відсталістю найбільш доступними були: використовуючи «склянки для крику», висловлювати всі свої негативні емоції; голосно співати свої улюблені пісні; приймати участь в конкурсі «Хто вище плигне»; зім'яти декілька листів бумаги, а потім розпрямити їх і зробити з них літак; намалювати свою злість, а потім зробити з неї те, що подобається дитині. Неefективними виявилися навчання підлітків перенесення емоцій на ненебезпечні предмети, так як вони не контролювали силу удару і прагнули кинути будь що, а потім продовжували кидати предмети і в не ігрових ситуаціях, «застрявавши» на руйнівних діях. Після таких випадків ми прагнули зробити з підлітками із зруйнованого щось нове, що б подобалося підлітку, крім того, такий вид роботи сприяв покращенню взаємодії в колективі. Такі заняття чергувалися з релаксаційними вправами.

В психокорекційній роботі з підлітками було необхідними проводити роботу по розвитку комунікативних навичок, формування емпатії і довіри до людей. Ми враховували те, що підлітки іноді проявляють агресію тільки тому, що не знають інших способів вираження своїх емоцій. Ми прагнули навчити підлітків виходити із конфліктних ситуацій доступними способами. З цією метою відбувалося обговорення конфліктних ситуацій, а деякі з них програвалися і підлітки пропонували виходи із них. Для формування емпатії, уміння оцінити ситуацію і поведінку оточуючих ми проводили заняття, на яких читали оповідання, казки або розглядали картинки. Підліткам видавалися маленькі карточки з зображенням різних емоційних станів. Під час читання підлітки відкладали на парті декілька карточок, які, на їх погляд відображали емоційний стан героїв в різних ситуаціях. Під час читання ми запитували, чи правильно поступають герої в тій чи іншій ситуації і як потрібно було поступити.

Зниження емоційного напруження, розвинення здатності розуміти і адекватно проявляти свої емоції, розуміти інших проводилися за допомогою методу спільного малюнка (малювання на одному листі). Малювання проводилося в довільній формі, що сприяло розслабленню підлітка і давало позитивний емоційний заряд. Для розуміння емоційних станів підліткам пропонувалося намалювати себе щасливим, веселим, сумним, злим і т.ін..

Іноді для деяких занять і психорегулюючих вправ ми застосовували спокійний музичний супровід.

Спроби застосувати воду, пісок, глину, пластилін не завжди мали успіх. Підлітки по різному реагували на цей матеріал, а при невдалих спробах його застосування у них могли виникнути спалахи агресії (особливо у дітей з високим рівнем агресивної поведінки).

В цілому, всі використані під час групової терапії методи і вправи, сприяли зниженню агресії у підлітків, що було відмічено і батьками і педагогами. Але, необхідно зауважити, що під час групової роботи з підлітками у нас виникали деякі труднощі: виникнення симпатій в групі і небажання спілкуватися з іншими членами групи; сварки і спори в групі, які приходилося урегульовувати, а іноді навіть припиняти заняття; небажання працювати у групі. Приблизні заняття по програмі профілактики і корекції агресивної поведінки у дітей і підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю наведено нижче. Заняття періодично повторювалися, це залежало від того як діти включалися в них, а іноді вони самі пропонували тему заняття із вже відомих.

Заняття 1.

Тема: Радість і веселощі.

Мета: Навчання способам саморегуляції.

Завдання:

1. Розвиток почуття емпатії, співчуття і бажання допомогти.
2. Уточнення уявлень дітей про емоції радості; освоєння способів вираження цієї емоції.

3. Використання схильності до наслідування для навчання тих або інших видів діяльності, через створення відповідних ситуацій.
4. Навчання засобів вираження гніву.
5. Навчання зняття м'язового напруженню і розслабленню окремих частин тіла.
6. Навчання вмінню виконувати свої бажання, відкладати їх виконання на деякий час, відмовлятися від них в залежності від ситуації, розуміти відмову, оцінювати свої можливості, постійно відчувати свою значимість.

Вправа 1. Гномики.

Мета: Гра сприяє розвитку почуття емпатії, співчуття і бажання допомогти.

Зміст: Для гри потрібні дзвіночки відповідно до кількості учасників. Один дзвіночок був зіпсований (не дзвонить).

Давайте пограємо в гномиків. У кожного гномика є чарівний дзвіночок, і, коли він дзвонить, гномик набуває чарівну силу – він може забажати будь-яке побажання, яке коли-небудь здійсниться. Діти отримують дзвіночки (одному з них дістається зіпсований). «Давайте послухаємо, як дзвонять ваші дзвіночки! Кожен з вас по черзі буде дзвонити і загадувати своє бажання, а ми будемо слухати». Діти по черзі дзвонять своїми дзвіночками, але раптом виявляється, що один із них мовчить. «Що ж робити? У Віті не дзвонить його дзвіночок! Це таке нещастя для гномика» Він тепер не зможе загади бажання... Може ми його розвеселимо? Чи подаруємо що-небудь замість дзвіночка? Чи спробуємо виконати його бажання? (Діти пропонують свої рішення.) А може хтось поділиться своїм дзвіночком, щоб Вітя міг подзвеніти їм і загадати своє бажання?»

Коли хто-небудь із дітей пропонує свій дзвіночок, він отримує вдячність товариша і схвалення.

Вправа 2. Навчання дитини навичкам саморегуляції емоцій

Мета: Уточнення уявлень дітей про емоції радості; засвоєння способів вираження цієї емоції. Корекція регуляції поведінки, цілеспрямованості дій.

А) Гра – подорож у лісі.

Зміст:

Сьогодні ми вирушимо подорожувати лісом, щоб знайти сюрприз. Ми підемо один за одним, п'яточкою до носочка (щоб не загубитися). (Відмічається носочок за допомогою наклейки для тих дітей, які їх не розрізняють). Давайте потренуємося. (Ходьбу можна ускладнювати, змінюючи ритм руху під плескіт психолога...повільно...швидко-побігли...)

- Для того, щоб у лісі не загубитися, ми повинні будемо надіти чарівні шапочки з дзвіночками, які весело дзвенять «дзинь – дзинь»(обов'язково продемонструвати свою шапочку, одягнувши її на себе, дзвенить дзвіночком.)

Потім пропонується дітям знайти таку ж шапочку для себе серед предметів, розташованих на столі: шапочки з дзвіночком, шапочки без дзвіночків (Діти одягають шапочки, стають у коло і починають хвалитися, у кого гучніше дзвіночки на шапочці дзвонять.

Голову вліво нахилили, ледь-ледь похитали, почули «дзинь-дзинь». Тепер вправо голову схилили, до плеча нахилились, послухали іншим вушком...

Тепер голову вперед схилили, намагаємося підборіддям доторкнутися одягу. Знову похитали головою (і т.д.)

Весело і радісно лунають наші дзвіночки, ніхто не загубиться у лісі.

Погляньте один на одного: Ви бачите, ми посміхаємося, раді один одному!

Шапочки знімаються. Ми готові до подорожі.

Після цього необхідно уточнення уявлень дітей про емоції радості.

Радість – це коли нам хтось робить подарунок, це коли ми посміхаємося і нам добре...

- Погляньте на моє обличчя, губи, очі.

(Демонструється посмішка, фіксуючи увагу дітей на проявленні емоцій).

б) Вправа міміки обличчя – хороший настрій.

Діти тренуються перед великим дзеркалом; посміхаються один одному, відпрацьовуючи таким чином навичку наслідування емоцій радості – задоволення.

в) Відібрати картинки, на яких зображені персонажі, які посміхаються.

Дається 5-10 картинок з різними емоціями, серед яких 3-6 з зображенням емоцій радості.

Після проведення вправ необхідно попросити дітей відтворити емоції в заданих ситуаціях. – Коля, ти підійшов до своєї шафи, відкрив, а там лежить твоя улюблена іграшка (м'ячик), але нова. Покажи нам, як ти будеш радіти...

- Таня, відкрий коробочку і поглянь, що там лежить? – (яблуко, цукерки).

Покажи нам, як ти вмієш радіти.

Можна також попросити дітей створити малюнок радісного настрою.

(Намалюйте свій настрій або оберіть смужки кольору, який вам подобається).

Вправа 3. Способи вираження гніву.

Якщо ви втомилися, хочете посваритися чи образити когось, то краще заспівати замість цього пісеньку голосно-голосно-голосно. Давайте потренуємося, пропоную вам голосно заспівати улюблену пісню.

Вправа 4. Навчання засобам саморегуляції (за Лур'є Н.Б.)

А зараз пограємо в іншу гру, пропоную вам повільно мовчки проводити рукою по краю стола. Зараз покажу вам як.

Давайте безшумно спробуємо встати і сісти на стільчики.

Ігри з водою.

Мета: Зняття агресивності та зайвої напруги у дітей. Грають тільки ті діти, у яких вода не викликає агресії і стану збудження.

Зміст:

- 1) Одним каучуковим шариком збивати інші шари, які плавають у воді.
- 2) Здувати із дудочки кораблик.
- 3) Спочатку топити, а потім спостерігати, як «вистрибує» із води легка пластмасова фігурка.

4) Струмочком води збивати легкі іграшки, які знаходяться у воді (для цієї вправи можна використовувати скляночки з шампуню, які наповнені водою).

Вправа 5. Заняття по психофізичній саморегуляції (Додаток Д, Е)

Заняття 2.

Тема: Радість і смуток.

Мета: Навчання способам саморегуляції.

Завдання:

1. Навчання дітей засобам виходу із стану апатії і втомлюваності, пробудженню їх життєвих сил.
2. Розвиток почуття емпатії, співчуття і бажання допомогти.
3. Уточнення уявлень дітей про емоцію печалі; засвоєння способів вираження цієї емоції.
4. Навчання засобам вираження гніву.
5. Навчання м'язовому напруженню і розслабленню окремих частин тіла.
6. Використання схильності до наслідування для навчання тим чи іншим видам діяльності, через створення відповідних ситуацій.
7. Навчання вмінню виконувати свої бажання, відкладати їх виконання на деякий час, відмовлятися від них в залежності від ситуації, розуміти відмову, оцінювати свої можливості, постійно відчувати свою значимість.

Технічне забезпечення:

Картинки із зображенням емоцій, солдатики, іграшки, гілочка, кулька, «Стаканчики для криків», солоне тісто.

Вправа 1. Так і ні.

Мета: Гра направлена на зняття у дітей стану апатії та втомлюваності, на пробудження їх життєвих сил.

Самим особливим у цій грі те, що в ній задіяний тільки голос.

Зміст: Розбийтеся на пари і станьте один перед одним.

Зараз ви проведете уявний бій словами. Вирішить, хто з вас буде говорити слово «так», а хто – «ні». Вся ваша суперечка буде складатися лише із цих двох слів. Потім ви будете ними змінюватися. Ви можете починати дуже тихо, поступово збільшуючи гучність до тих пір, поки один з вас не вирішить, що гучніше вже не можна. Почувши сигнал ведучого (наприклад, дзвіночок), зупиниться, зробить кілька глибоких вдихів. Зверніть увагу на те, як приємно знаходитись у тиші після такого шуму.

Вправа 2. Навчання дитини навичкам саморегуляції емоцій.

Горе, печаль, смуток.

Мета: Уточнити уявлення дітей про ці емоції; вчити адекватним способам вираження. Корекція елементарних навичок емоційної саморегуляції.

Зміст:

1. Оргмомент

а) Вправа на увагу:

У шафі із склеєних 5-6 сірникових коробок, на очах у дітей ховаємо гілочку або кульку, ляльку або солдатика...

Потім шафа прибирається на 3-5 секунд; після чого просимо дістати сховане за інструкцією:

Дай кульку...

2.Повторення.

а) Вправа на відтворення емоцій здивування. Просимо дістати тільки-но сховану іграшку. Дитина висуває полки-коробки, але не знаходить іграшки чи помічає зовсім іншу іграшку. Звертаємо увагу на міміку, емоцію; називає її і просить дітей відтворити цю емоцію, показуючи її на картинках, схемах.

б) Гра «Давайте здивуємося»

3. Навчання нового.

а) Введення в тему. Постановка проблеми:

- Ми продовжуємо подорожувати у лісі. Що у нас на голові? (шапочки з дзвіночками). Діти надягають шапочки, але психологу шапочки не вистачило, загубилась...Психолог робить сумне обличчя, говорячи про те,

що він засмучений, от-от заплаче і т.п. – Погляньте на моє обличчя. От як виглядає засмучена людина. Їй погано – обличчя її стає сумним і іншим, хочеться її пожаліти.

б) Уточнення уявлень дітей про сум, печаль.

- Ми сумуємо, коли...іде дощ, темно (картинка), у нас відбирають улюблену іграшку, заставляючи мити руки і обідати (демонстрація іграшки, картинки – обід); тут же необхідна роз'яснювальна бесіда про прояви почуттів в подібних ситуаціях.

Але зовсім не обов'язково психологу кричати, топати ногами, битися головою об стіл...треба – зробити сумне обличчя, печальний вираз, щоб тебе пожаліли. І це діє набагато краще, порівнюючи з бурхливою поведінкою.

в) Мімічні, пантомімічні тренувальні вправи – сум, печаль. (Голова опущена. Руками обхватити голову, покачати її із сторони в сторону...) Тепер ми знаємо, коли людина сумує і можемо здогадатися по її обличчю.

г) Вправи у розвитку емпатії.

- Як же ми допоможемо людині, яка сумує? Пожаліємо: положимо руки на її плечі, постоїмо; погладимо по руці, по спині, по голові; притулимся, обіймемо. Робота по картинкам – сумна подія. Дівчинка розбила чашку, хлопчик захворів, діти не йдуть на прогулянку...Діти розбиваються на пари. Одній дитині дається малюнок. Вона повинна зобразити смуток, печаль, горе. Інша – повинна потішити її. Потім діти міняються ролями.

Вправа 3.Засоби вираження гніву.

Якщо ви втомилися, хочете посваритися або образити когось, то краще замість цього використати спеціальний стаканчик «стаканчик для криків». В нього можна кричати все погане, що ви хочете.

Вправа 4. Корекційна вправи для неспокійних дітей

А зараз, давайте посидимо спокійно 5 секунд. А тепер давайте спробуємо посидіти ще 5 секунд заклавши руки за спину.

Вправа 5. Робота з м'яким матеріалом.

Мета: Зняття агресивних станів.

Матеріал: тісто.

Зміст: Я пропоную вам робити з тістом те, що вам захочеться, можна ліпити або м'яти, стукати по тісту кулаком, рвати тільки що зліплені фігурки. Ось погляньте.

Заняття 3

Тема: Радість і гнів.

Мета: Навчання способам вираження гніву в прийнятій формі.

Завдання:

1. Вчити в прийнятій формі виплескувати накопичений гнів.
2. Розвиток почуття емпатії.
3. Уточнення уявлень дітей про емоції гніву; засвоєння способів вираження цієї емоції.
4. Навіювання відчуття тепла в руках і ногах в ході навчання навичкам психофізичної саморегуляції.
5. Використання схильності до наслідування для навчання тих або інших видів діяльності, через створення відповідних ситуацій.
6. Навчання вмінню виконувати свої бажання, відкладати їх виконання на деякий час, відмовлятися від них в залежності від ситуації, розуміти відмову, оцінювати свої можливості постійно відчувати свою значимість.

Технічне забезпечення:

Хусточка, аркуші паперу для малювання і фарби.

Вправа 1. Маленький привид.

Мета: Навчити в прийнятій формі виплеснути накопичений гнів у агресивної дитини.

Зміст: «Друзі! Зараз ми з вами будемо грати роль маленьких добрих привидів. Нам захотілося трохи похуліганити і злегка налякати один одного. За моїм хлопком ви будете робити руками от такі рухи (психолог припіднімає зігнуті в ліктях руки, пальці розставлені) та вимовляти страшним голосом звук «У». Якщо я буду тихо плескати, ви будете тихо

вимовляти «У», якщо я буду голосно плескати, ви будете лякати голосно. Але пам'ятайте, що ми добрі привиди і хочемо тільки злегка пожартувати». Потім психолог плескає в долоні. «Молодці! Пожартували і досить. Давайте знову станемо дітьми!»

Вправа 2. Навчання дитини навичкам саморегуляції емоцій.

Гнів - злість.

Мета: Уточнити уявлення дітей про емоції гніву - злості; освоїти способи їх вираження. Корекція уваги, неадекватних форм поведінки.

Зміст.

1. Вхідний етап

а) Вправа на увагу - де хустка?

Діти сидять на стільчиках по колу. Психолог ховає хустинку то під стілець, то за стілець, або кладе собі на голову, і ховає непомітно комусь із дітей.

- Ми готові до подорожі ...

2. Основний етап

а) Ходіння гуськом по лісу повільно - швидко; бігом - стоп, Ми наткнулися на хатинку на курячих ніжках.

Хто тут живе? - (Діти із запропонованих картинок повинні вибрати героїв, які проживають в хатинці: Баба- Яга, вовк, Коцїй - безсмертний).

б) Обігрування характеру Баби- Яги - Подивіться, яка Баба- Яга зла, страшна :

- Голосно кричить: "У- у-ух, з'їм всіх, в грубці спалю "

- Сильно тупає ногами,

- Зубами клацає, шкіриться страшно,

- Очима обертає, брови хмурить,

- Гарчить,

- Щоки надуває, від ненависті лопається,

- Руками махає, стрибає ...

в) Повторення дітьми образу Баби-Яги, Сірого вовка, Коцїя - безсмертного.

3. Заключний етап.

а) Бесіда " Чи добре бути злим? "

- Коли ми сердимосся, кричимо, кусаємо інших, шпуряємо все на підлогу, стукаємо ногами ... ми красиві?

- Ні! Ми - некрасиві. Таких дітей не люблять і не шкодують. Згадайте, кого ми шкодуємо (печаль, лихо)?

Як ми можемо пожаліти?

б) Вправа з відпрацювання способу вираження гніву, злості. Ситуація:

Коля грає в конструктор; будує будинок. Діма пробіг і ногами зламав будинок Колі.

Що Коля буде робити?

Але ти ж не хочеш бути Бабою - Ягою? Давай спробуємо по-іншому.

Ми засмутимосся нехай тебе пожаліють хлопці. Ситуація: Ми гуляємо, граємо в пісочниці. Саша взяв жменю піску і кинув Віті в обличчя. Вітя побіг з кулаками на Сашу .. Який же негарний Саша ... Як йому допомогти? Він засмутився ...

Вправа 3.Способи вираження гніву.

Якщо ви втомилися, хочете образити когось, то краще замість цього влаштувати змагання «Хто вище стрибне» або «Хто швидше пробіжить». Давайте спробуємо.

Вправа 4. Корекційні вправи для неспокійних дітей.

А зараз, давайте спробуємо по черзі безшумно пройти до вікна, а після цього, повернутися на своє місце і сісти спокійно.

Вправа 5. Метод малюнка.

Мета: Зниження емоційної напруги, розвиток здатності розуміти й адекватно виражати свій емоційний стан.

Зміст: Для зниження емоційної напруги можна малювання пальцями, долоньками, ліктями і навіть п'ятами. Подібна діяльність розслабляє дітей, дає їм позитивний емоційний заряд. Важливим моментом, у втіленні даного

методу роботи є готовність дорослого. Ви можете малювати як хочете, не бійтеся забруднитися.

Я пропоную вам намалювати себе щасливими. Для цього я дам вам спеціальні аркуші (з фігурками дітей з непромальованими деталями). На обличчі цієї фігурки намалюйте радість.

Корекційна робота з батьками розумово відсталих підлітків була спрямована на зняття провокуючих чинників агресивної поведінки дитини та на створення психологічних умов для подолання батьківських обмежень та придбання батьками нового досвіду взаємодії з власними дітьми за допомогою практичного тренування комунікативних навичок. Метою цієї роботи було переосмислити роль і позицію батьків; виробити взаєморозуміння і взаємоповагу прав і потреб один одного (батьків і дітей); сприяти зниженню тривожності і допомогти сформувати впевненість в собі; сформувати готовність обговорювати з дітьми всі спірні і конфліктні ситуації в сім'ї; виробити у батьків ефективний стиль взаємодії з дітьми. Для здійснення цих завдань ми: вивчали сімейну атмосферу учня, його взаємини з сім'єю; старалися навчити переключати увагу дорослого з фіксації на агресивній поведінці дитини на власні неконтрольовані негативні емоційні стани, так як вміння дорослого володіти собою є кращим гарантом адекватної поведінки дітей; допомогти батькам оволодіти прийомами конструктивного, позитивного спілкування з метою виключення відповідної агресивної поведінкової реакції з боку дітей або погашення вже наявної.

Для виконання цих завдань була розроблена програма, що включала наступні етапи: 1. Вивчення сімей учнів.

2. Робота з батьками.

3. Робота з проблемними сім'ями.

У рамках даної програми на першому етапі було передбачено вивчення сімей учнів за допомогою спілкування з підлітками, спілкування з батьками, вчителями і вихователями.

На другому етапі з метою терапії сімейних відносин і поліпшення мікроклімату в родині організовувалися батьківські збори, під час яких проводилися лекції та тренінги, зустрічі за круглим столом, зустрічі з фахівцями (психологом, лікарем психоневрологом, психотерапевтом), індивідуальна робота з батьками.

На третьому етапі з метою надання допомоги проблемним сім'ям, передбачено регулярне відвідування проблемних сімей, індивідуальні бесіди з батьками, проведення малих педрад, спільна профілактична робота з лікарем і психотерапевтом.

Особливі труднощі в процесі психокорекції дітей з порушеннями поведінки викликають неправильні, викривлені батьківські установки на проблеми дитини. На жаль, більшість батьків орієнтуються на окремі симптоми поведінки і ставляться до цього дуже формально, поверхнево і їх ставлення до проблем дитини є чисто споживацьким ставленням і вони всю відповідальність за результат повністю покладають на психолога. Зміна подібної позиції батьків, а також їх установки щодо психокорекційного процесу і власної ролі в ньому є принциповим при побудові психокорекційної програми. Перед нами стояло завдання переорієнтації уваги батьків з симптому на особистість дитини в цілому. Це досягалося в процесі спрямованих бесід з батьками, з їх обов'язковим знайомством з результатами психодіагностичних даних, а також у процесі спільних занять з дітьми, організація яких забезпечує особистісне зростання кожного учасника за рахунок придбання нового унікального досвіду соціальної взаємодії.

Важливим принципом сімейної психокорекції порушення поведінки є онтогенетична орієнтація психокорекційного підходу, вперше запропонована В.В.Лебединським. Даний напрямок психокорекції включає в себе гармонізацію особистісної структури підлітка за рахунок впливу на його емоційно-вольову, мотиваційну та комунікативно-поведінкову сфери. Перед нами стояло завдання організувати ситуаційно – особистісне і ситуаційно – ділове спілкування підлітка з батьками. З цією метою ми використовували

такі психотехнічні ігри, як «читання думок», «жива скульптура», які проводилися в сімейній групі (батько- підліток). Ми попередньо домовлявся з підлітком, і той зображував певні почуття: « розчарування», « здивування», « досаду », « радість» та ін.. Батько повинен був вгадати, яке почуття зображує дитина. Потім, навпаки, батько ставав актором, а підліток - експертом його таланту.

При виконанні вправи «жива скульптура» підліток і батько зображували тварин, предмети та ін.. Такі ігри викликали позитивні емоції у учасників групи, сприяли вільному вираженню, спонтанної поведінки. Стимуляція оптимальних взаємин між підлітками та їх батьками успішно досягається не тільки в сімейних, а й у дитячосімейних групах, що складаються з декількох сімей. На жаль, на наше прохання прийняти участь в цій програмі відгукнулося лише три сім'ї. Заняття з ними ми проводили один раз на тиждень. На перших заняттях нам не дуже вдавалося налагодити взаємопорозуміння між сім'ями, оскільки підлітки прагнули спілкуватися тільки з своїми батьками. Починаючи з третього заняття вони почали спілкуватися з своїми однолітками, а потім і з їх батьками. Ця форма роботи сприяла конструктивному переосмисленню особистісних проблем, формувала як емоційне переживання проблем і конфліктів на більш високому рівні, так і нові, більш адекватні емоційні реакції, виробляла ряд соціальних навичок, особливо у сфері міжособистісного спілкування. (Додаток Д.).

Паралельно проводилася робота і з вихователем і з класним керівником. Вона була спрямована на послаблення психологічної напруги яка виникала в зв'язку з проблемами і наслідками проявів агресивної поведінки у підлітків і призводила до порушення навчального процесу. В.М.Синьов і Г.М.Коберник вказують на те, що однією із причин порушення поведінки розумово відсталих школярів і поява конфліктних ситуацій в процесі навчання, що призводять до тяжких психічних переживань є не відповідність вимог педагогів і можливостей підлітків, а також нетактовне

відношення з боку вчителів і оточуючих [280]. Сумісна роботи мала за мету інформування педагогів про індивідуально-психологічні особливості особистості агресивних підлітків і навчання ефективним способам взаємодії з ними, виробити стратегії поведінки педагогів в складних ситуаціях, опираючись на особливості класу і окремого учня. Ми прагнули навчити педагогів розпізнавати та ідентифікувати власні негативні емоційні стани, що виникають при спілкуванні з агресивними дітьми; навчити їх "ненаправленим" способам відреагування негативних емоцій і прийомам регуляції психічної рівноваги; зняттю особистих і професійних затискачів і обмежень; освоєнню методики контакту з неблагополучними дітьми різного віку і вироблення ефективного стилю взаємодії. З цією метою ми проводили бесіди, дискусії з приводу агресивної поведінки підлітків і прагнули розібрати кожний випадок, який мав місце в їх класі або групі. Разом з педагогами ми виробляли тактику поводження з такими дітьми у разі проявів агресії на перерві, на уроці, або в позаурочний час.

Після проведення корекційних занять і проведення повторного обстеження нами були розроблені рекомендації для батьків і педагогів про те, як правильно поводити себе з агресивними дітьми з розумовою відсталістю, щоб уникнути, або послабити в них агресивні прояви (Додаток Е, Ж).

Для закріплення і переносення набутих у процесі вивчення корекційної програми вмій та навичок застосовувалося спеціальне моделювання ситуацій, в яких могла проявлятися агресивна поведінка.

Четвертий – оцінювальний етап – спрямований на контроль за ходом виконання програми та її ефективністю. Це досягалося проведенням повторної діагностики, а в разі необхідності – коректуванням програми.

У зв'язку з тим, що агресивна поведінка в розумово відсталих дітей може бути дуже небезпечною і стійкою, закріплюючись у сталих поведінкових новоутвореннях, особливого значення й актуальності набуває профілактика її початкових проявів.

Необхідно розмежувати два аспекти: профілактика агресивної поведінки як система соціальних заходів і психопрофілактика як напрямок психологічної діяльності.

Всесвітня організація охорони здоров'я пропонує виділяти первинну, вторинну і третинну профілактику. Первинна профілактика передбачає усунення неблагоприємних чинників, що викликають певні явища, а також на стійкість особистості до впливу цих явищ. Стосовно агресивної поведінки первинну профілактику можна означити як масову універсальну превенцію дій, що відхиляються від соціальних норм. Саме первинна профілактика орієнтована на дитячий вік.

Завдання вторинної – раннє виявлення і корекція неблагоприємних індивідуальних і соціальних чинників, які можуть призвести до виникнення агресивної поведінки. Ця робота проводиться з дітьми з групою ризику – перш за все з дітьми і підлітками які проживають в соціально неблагополучних чи «агресивних» сім'ях. В зв'язку з цим вторинну профілактику можна назвати селективною інтервенцією, яка спрямована на виявлення груп високого ризику і методів роботи з ними.

Третинна профілактика вирішує спеціальні завдання по попередженню рецидивів, а також шкідливих наслідків уже сформованої агресивної поведінки для особистості і суспільства. По суті це модифікована інтервенція, або активний вплив на ще більш вузьке коло осіб з стійкими проявами агресивної поведінки. О.В.Змановська, В.Ю.Рибніков [136] виділяють декілька напрямків профілактичної роботи:

1.Профілактика, основана на роботі з групами ризику в медичних і медико-соціальних установах.

2.Профілактика заснована на роботі в школах і дитячих установах, включення профілактичних занять в навчальні програми.

3.Профілактика основана на роботі з сім'ями.

4.Профілактика за допомогою засобів масової інформації.

5.Профілактика спрямована на групи ризику в неорганізованих колективах.

6.Систематична підготовка фахівців в області профілактики.

7. Масова мотиваційна профілактична активність.

Психопрофілактична робота передбачає систему психологічних заходів, спрямованих на попередження агресивної поведінки. Разом з тим психопрофілактика може входити в систему заходів профілактичної роботи. Вважається, що вона найбільш ефективна в формі впливу на умови і причини, які провокують агресивну поведінку, на ранніх етапах появи проблем.

На сьогоднішній день використовуються різні концептуальні підходи до психопрофілактики агресивної поведінки. Виходячи з цього психопрофілактику можна розділити на три напрямки в відповідності до ведучої мети яку вона переслідує:

1. Викорінення факторів ризику.
2. Розвиток особистісних ресурсів.
3. Створення підтримуючого середовища.

Метою першого напрямку є завчасне виявлення і видалення чинників, що призводять до агресивної поведінки. З цією метою відбувається раннє виявлення і усунення чинників, що сприяють і підвищують ризик появи агресивної поведінки. Другий напрямок націлений на нормалізацію особистісних чинників і підвищення стресостійкості. Третій напрямок орієнтований на створення соціального середовища, тобто підтримку сімей, покращення міжособистісних стосунків, нормалізацію мікроклімату в колективі де перебуває дитина.

Узагальнюючи виділені напрямки, можна стверджувати, що загальною метою психопрофілактичної роботи є усунення непорозумінь і дефіцитів в системі взаємовідносин особистості. Дана мета може бути реалізована засобами вирішення комплексу взаємопов'язаних завдань:

1. Формування у дітей та підлітків правил правильного розуміння соціальних норм;
2. Розвиток навичок правильного відреагування в конфліктних ситуаціях;
3. Покращення міжособистісних стосунків між дітьми.
4. Створення комфортних, неконфліктних умов в системі «дитина – педагог»;
5. Створення взаєморозуміння і правильних підходів в системі «дитина – родина».

З метою підвищення дієвості психопрофілактичної роботи виділяють найбільш загальні принципи, дотримуючись яких зменшується ризик негативних результатів психопрофілактичної роботи і підвищується можливість її успіху.

Основні принципи профілактики агресивної поведінки включають:

1. Комплексний характер психопрофілактичної роботи (вплив на комплекс чинників);
2. Адресність (врахування віку, діагнозу, рівнів агресивної поведінки);
3. Позитивність (мінімалізація ризику негативних результатів);
4. Залучення, при необхідності, найближчого оточення;
5. Систематичність (систематична допомога дітям і підліткам в вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки).

Профілактичний блок включав використання різних концептуальних підходів до психопрофілактики агресивної поведінки: зменшення факторів ризику (завчасне виявлення і видалення чинників, що призводять до агресивної поведінки); розвиток особистісних ресурсів; створення підтримуючого середовища (підтримка сім'ї, педагогів і т.ін). При проведенні психопрофілактичної роботи серед дітей методи підбиралися з урахуванням типів агресивної поведінки і віку дитини. Для дітей особистісно-дезадаптаційного типу агресивної поведінки, що проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру,

психопрофілактична робота була спрямована на розрядку психічної напруги: дітям пропонувалися рухливі, веселі та емоційні ігри, які частіше проводилися в групі. Особлива робота спрямовувалася на усунення страхів. Для цього моделювалася небезпечна ситуація, яку потрібно було разом з дитиною перебороти. Обов'язковим було застосування психорегулюючих тренувань. Для дітей з демонстративно-ворожим типом агресивної поведінки, що найчастіше проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру, пропонувалися спокійні ігри, малювання на одному аркуші, уміння реагувати на проблеми однолітків, вміння нести відповідальність за свою поведінку. При активно-директивному типі агресивної поведінки, що проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру, необхідним було вибудувати систему обмежень, використовуючи ігрові ситуації з правилами; стимулювати в дітей визнання власних помилок і навчити їх не перекладати свою провину на інших. Спонтанно-комунікативна агресія, що проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямой агресії вербального характеру під час проведення профілактичної роботи потребувала застосування заспокійливих ігор, психорегулюючих тренувань і дихальних релаксаційних вправ.

Таким чином, проведена нами психокорекційної роботи охопила всі складові запропонованої системи. Зміни в поведінці дітей було відмічено і педагогами і батьками, а в деяких випадках і однокласниками. Але ефективність застосування цієї програми потребує підтвердження.

4.4. Аналіз ефективності застосування програми та психокорекції агресивної поведінки у розумово відсталих дітей

В формульованому експерименті приймали участь 202 дітей (серед них 121 дитина мала легку розумову відсталість (59,9%), із яких дітей дошкільного віку – 22 (18,2%), молодшого шкільного віку – 40 (33%) і підліткового – 59 (48,8%); 81 дитина (40,1%) мала помірну розумову

відсталість Серед них дошкільного віку 13 (16,1%) дітей, молодшого шкільного віку 24 (29,6%) і підліткового 44 (54,3%). Діти були розділені на експериментальну і контрольну групу.

В експериментальну групу (ЕГ) було відібрано 104 (51,5%) дитини (серед них 63 (60,6%) дитини мали легку розумову відсталість і 41(39,4%) помірну розумову відсталість). Із виокремленої експериментальної групи 18 (17,3%) дошкільного віку (з них 12 (11,5%) дітей з легкою розумовою відсталістю і 6 (5,8%) з помірною), 32 (30,7%) дітей молодшого шкільного віку (із них 20 (19,2%) з легкою розумовою відсталістю і 12 (11,5%) з помірною) і 54 (52%) підліткового віку (із них 31 (29,6%) з легкою розумовою відсталістю і 23(22,4%) з помірною).

Серед дітей дошкільного віку в ЕГ було 16,7% дітей з високим рівнем агресивних проявів, 38,9% з середнім та 44,4% з низьким рівнем агресивних проявів. Серед дітей молодшого шкільного віку з легкою та помірною розумовою відсталістю 25% дітей з високим рівнем агресивних проявів, 43,8% з середнім та 31,2% з низьким рівнем агресивних проявів.

У корекційній програмі брали участь 54 дитини підліткового віку, серед яких 35,2% дітей з високим рівнем агресивних проявів, 37% - з середнім та 27,8% - з низьким рівнем агресивних проявів.

Контрольна група (КГ) складалася з 98 (48,5%) дітей різних вікових груп з легкою та помірною розумовою відсталістю. Із них 58 (59,2%) дітей з легкою розумовою відсталістю і 40 (40,8%) з помірною розумовою відсталістю Із виокремлено КГ 19 (19,4%) дітей дошкільного віку (10 дітей (10,2%) легка розумова відсталість і 9 (9,2%) помірна розумова відсталість) 35 (35,7%) дітей молодшого шкільного віку (20 (20,4%) легка і 15 (15,3%) помірна розумова відсталість) і 44 (44,9%) дітей підліткового віку (28 (28,6%) легка і 16 (16,3%) помірна розумова відсталість).

Серед дітей дошкільного віку на високому рівні було 5,1%, на середньому 8,2%, на низькому 6,1%. Серед дітей шкільного віку на високому рівні було 14,3% дітей, на середньому 11,2%, на низькому 10,2% дітей.

Серед підлітків 26,5% мали високий рівень агресивних проявів, 9,2% середній і 9,2 низький рівень агресивних проявів.

Для перевірки ефективності застосування запропонованої програми ми використовували ті ж самі психодіагностичні методики, що і на етапі констатувального експерименту

Повторна діагностика за допомогою методики «Тест руки» дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості розкриває зміни у агресивній поведінці, які представлені у таблиці 4.34.

Таблиця 4.34.

Середній відсоток відповідей кожної категорії

Категорії	Легкий ступінь розумової відсталості		Помірний ступінь розумової відсталості	
	до	після	до	після
Агресія (Agr)	38%	29%	47%	43%
Директивність (Dir)	18%	17%	15%	13%
Страх (F)	8%	6%	10%	9%
Емоційність (Aff)	12%	15%	10%	9%
Комунікація (Com)	7%	10%	5%	7%
Залежність (Dep).	8%	7%	6%	7%
Демонстративність (Ex)	15%	15%	14%	13%
Покаліченість (Crip)	10%	9%	12%	10%
Активна байдужість (Act)	16%	22%	19%	20%
Пасивна байдужість (Pas)	19%	24 %	14%	16%
Опис (Des)	5%	10%	0,5%	2%
Відмова від відповіді (Fail)	7%	3%	9%	6%

Враховуючи дані представлені в таблиці за формулами які ми використовували в констатувальному експерименті ми перерахували кількісні показники відкритої агресивної поведінки. Для досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості він став: $A_n=14$ (було 29), у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості даний показник став: $A_n=33$ (було 41). Як бачимо, більш значимо змінився показник

агресивної поведінки у респондентів з легким ступенем розумової відсталості.

Коефіцієнт очікуваної агресії у дітей з легким ступенем розумової відсталості дорівнював: $K_a=1,3$ (1,6), у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості – $K_a=1,8$ (2,1). Коефіцієнт особистісної дезадаптації у досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості знизився до 0,9 (1,1), в той час як у дітей з помірним ступенем – 1,1 (1,3). Коефіцієнт комунікативності-агресивності за результатами дослідження став 0,6 (0,69) у дітей з легким ступенем розумової відсталості та 0,56 (0,58) у досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості.

І хоча показники кількісно змінилися не кардинально, проте якісно зміни відмічено. Знизився показник агресії, тобто зменшилась кількість відповідей, в яких рука сприймалась як домінуюча, керуюча, нападаюча, така, що активно намагається щось схопити тощо. Зросла здатність до активного соціального життя, бажання співпраці з іншими людьми, що може вказувати на зростання у досліджуваних позитивного ставлення до оточуючих людей та бажання підтримувати емоційний контакт. Знизилась також і кількість відповідей, в яких рука може виступати як жертва чийось агресивних проявів або прагнення вберегтись від фізичного впливу і пошкоджень. Також зросло кількість безликих (нейтральних) відповідей, які не потребують присутності інших людей. Таке зростання, а також зниження кількості відмов від відповіді демонструє ефективність нашої корекційної програми. Однак, таке зниження відмічено лише для вибірки дітей з легкою розумовою відсталістю. І хоча у результатах дітей з вибірки з помірною розумовою недостатністю також відмічено зниження показників, що пов'язані з агресивною поведінкою, та підвищення тих, які опосередковано вказують на зниження агресії, проте ці зміни незначні і тому більше вказують на тенденцію.

Ми також провели дослідження за даною методикою в відповідності з віком дітей і з врахування ступеня розумової відсталості. Отримані дані підтверджують ефективність нашої корекційної програми.

Аналіз даних, отриманих при повторному застосуванні методики «Дім-Дерево-Людина», також вказує на те, що у досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості змінились прояви агресивності, серед них 27,5% продемонстрували високий ступінь агресивності, 26,3% - середній ступінь. У дітей з помірним ступенем розумової відсталості високий ступінь агресивності показали 30,4%, середній ступінь - 25,3%.

Серед основних проявів агресивності у дітей з легким ступенем розумової відсталості за даними методики залишились помітними прояви ворожості, конфліктності, грубощів, негативізму. Проте їх відсоткове співвідношення значно знизилось у порівнянні з показниками до проведення психокорекційної програми. Так, зокрема, вербальна агресія з 36,7% у досліджуваних знизилась до 28,3%, а прихована агресія – з 27,6% до 22,2%.

У дітей з помірним ступенем розумової відсталості результати знизились менше: за результатами дослідження ворожість була виявлена у 42% досліджуваних, конфліктність проявляється у 49,3%, грубощі – 32,6%, негативізм – 40,1% дітей. Вербальна агресія за результатами методики притаманна 36,5% досліджуваних, прихована агресія – 29,4%.

За результатами повторного оцінювання психологічних чинників агресивної поведінки встановлено зміни у відчутті тривоги; відчутті ізоляції і незахищеності, відторгнутості; незахищеності, надмірного хвилювання, що, відповідно, покращило міжособистісні відносини дитини з дорослими (батьками, вчителями, вихователями, ровесниками); знизило загалом тенденцію до відчуження і опозиції.

Відсоткове співвідношення наявності даних чинників у дітей з легким і помірним ступенем розумової відсталості подані в таблиці 4.35.

Таблиця 4.35.

Особистісні чинники, що обумовлюють появу агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю.

<i>Особистісні чинники</i>	<i>Досліджувані з легким ступенем розумової відсталості</i>		<i>Досліджувані з помірним ступенем розумової відсталості</i>	
	до	після	до	після
відчуття тривоги	26,7%	19,3%	24,8%	21,2%
відчуття ізоляції незахищеності, відторгнутості	18,5%	15,4%	15,2%	12,6%
залежність від матері	19,5%	18%	12,3%	11,4%
незахищеність і ригідність	17,5%	13,6%	16,4%	16,2%
уникнення нових переживань	27,2%	25,4%	28,4%	25%
надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування	16,5%	13,7%	19,4%	18,6%
погана особистісна орієнтація	32,6%	28,5%	34,1%	32,9%
імпульсивність	21,8%	18,5%	23,1%	20,6%
асоціальні прояви в поведінці	27,5%	22,5%	28,4%	23,9%
прояви девіантної поведінки	32,1%	28%	31,5%	27%
порушення міжперсональних відносин	25,7%	18,7%	28,6%	22%
тенденція до відчуження і опозиції	21,4%	14%	20,9%	17,9%

Результати також вказують на те, що більш значимими виявились зміни, що встановлені у групі дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Проведене дослідження ще раз підтвердило нашу впевненість у тому, що частка психологічних причин агресивності у досліджуваних з легким та помірним ступенем розумової відсталості є досить вагомою.

Також для впевненості у встановлених змінах нами було використано спеціальні методи, які дозволяють встановити значимість відмінностей долей (відсотків). Порівняння дійсно підтверджують існування значимої відмінності у показниках шкал відчуття тривоги, гніву, порушення міжособистісних відносин, тенденція до відчуження і опозиції.

Проаналізувавши результати, отримані при повторному проведенні проєктивної методики «Кактус», ми дійшли висновку, що прояв агресивності у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості також знизився. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 4.36.

Таблиця 4.36.

Прояв показників агресивності за проєктивною методикою «Кактус»

Показники агресивності	Легкий ступінь розумової відсталості		Помірний ступінь розумової відсталості	
	до	після	до	після
Великий малюнок, займає 2/3 аркуша по висоті	38%	32%	43%	39%
Часті голки розташовані по всьому малюнку	53%	50%	54,3%	53,9%
Голки гострі, довгі	45,7%	39,5%	48,3%	44,7%
Лінії, що не попадають в одну точку	46%	42%	49,5%	47,8%
Середнє значення за показниками агресивності	45,6%	39%	49,5%	44,7%

Як видно з отриманих даних продемонстрованих в таблиці зменшилась кількість малюнків, які демонстрували «тривогу», яка спостерігалася у 54%, до 42%, «егоцентризм», який відзначався на 28% малюнків, було розкрито лише на 19% малюнків, «залежність, невпевненість» - з 31% до 26% «імпульсивність» - на з 47% на 41% малюнках дітей. Отримані результати дають нам підставу зробити висновок про те, що в процесі проведення корекційної роботи, приділивши увагу дітям до їх складнощів встановлення міжособистісних стосунків, ми не лише покращили їх комунікації, а насамперед знизили прояви агресивної поведінки, послабивши таким чином дію агресивних захисних стилів.

Результати, отримані внаслідок застосування методики «Малюнок неіснуючої тварини», підтверджують зниження агресії у дітей з розумовою відсталістю. Зокрема зниження показника «агресії» було виявлено і у дітей з легким ступенем розумової відсталості, і у дітей з помірним ступенем: з 43% досліджуваних з легким ступенем розумової відсталості повторна діагностика встановила наявність «агресії» у 36% дітей і у 39 % (було 45,7%) дітей з помірним ступенем. В результаті інтерпретації даної методики в малюнках дітей з легким ступенем розумової відсталості були виявлені зміни у таких видах агресії як: вербальна агресія – 31,6% (39,5%) досліджуваних, захисна вербальна агресія – 21% (24,3%) та агресивний самозахист – 24,7 % (29,4%). У досліджуваних з помірним ступенем розумової відсталості в малюнках відмічено також зниження за цими показниками.

Повторне дослідження після участі в корекційній програмі показало зміну частоти розподілу домінуючих синдромів у дітей з легким ступенем розумової відсталості: знизилась «асоціальність» – з 43,5% до 38 %, «емоційне напруження» - з 42,2% до 37 %, «ворожість по відношенню до дорослих» - з 40,4% до 32 %, «ворожість по відношенню до інших дітей» - з 40% до 29%, «невгамовність» - з 39,3% до 34,6%, «втеча в себе» - з 38,5% до 32,9%, «депресія» - з 36,1 % до 30,4%, «недовіра до людей, речей, ситуацій» - з 35,3% до 32,5%. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 4.37.

Таблиця 4.37.

Розподіл синдромів за методикою Карта спостережень Д.Скотта у дітей з легким ступенем розумової відсталості.

Шкала	Порушення	Неприспосованість
НД –недовіра до людей, речей, ситуацій	10,4%	13,6%
Д - депресія	16,3%	12,3%
У – ухід в себе	17,8%	15,7%
ТВ – тривожність по відношенню до дорослих	8,9%	9,4%
ВВ – ворожість по відношенню до дорослих	16,5%	14,2%
ТД – тривожність по відношенню до дітей	5,3%	7,3%
А - асоціальність	21,5%	11,4%
ВД – ворожість по відношенню до інших дітей	22,4%	8,6%
Н - невгамовність	13,7%	17,3%
ЕН – емоційне напруження	14,2%	19,4%
НС – невротичні симптоми	10,3%	5,4%
С- несприятливі умови середовища	3,8%	6,9%

Аналізуючи дані, отримані на даній вибірці дітей, дозволяють зробити наступні висновки: знизивши неприйняття, вороже ставлення, відкрити ворожість щодо оточуючих (вчителів, однолітків, батьків) знизився і захист по відношенню до будь-яких контактів з людьми, неприйняття почуття любові, яке проявляється до дитини. І як результат спроможності встановлення більш емоційно насичених стосунків знизилась нетерплячість, нездатність до роботи, що вимагає зосередженості, концентрації уваги і роздумів. За результатами спостереження дорослих у дітей з легким

ступенем розумової відсталості знизилось емоційне напруження, що вказує на підвищення емоційної незрілості та згладжування серйозних страхів.

У дітей з помірним ступенем розумової відсталості повторно виокремленні наступні частоти розподілу домінуючих синдромів: «невгамовність» - 49% (53,3%), «ворожість по відношенню до дорослих» - 36% (42,2%), «ворожість по відношенню до інших дітей» - 36,4% (42%), «асоціальність» - 35,8 % (39,4%), «втеча в себе» - 35,8% (39,3%), «емоційне напруження» - 34,3% (39,3%), «недовіра до людей, речей, ситуацій» - 32,4 (38,2%), «депресія» - 28,4% (31,1%). Результати дослідження подані в таблиці 4.38.

Таблиця 4.38.

Розподіл синдромів за методикою Карта спостережень Д.Скотта у дітей з помірним ступенем розумової відсталості.

Шкала	Порушення	Неприспособованість
НД –недовіра до людей, речей, ситуацій	14,5%	18,5%
Д - депресія	15,9%	10,8%
У – уход в себе	19,7%	15,8%
ТВ – тривожність по відношенню до дорослих	9,6%	10,6%
ВВ – ворожість по відношенню до дорослих	20,4%	16,6%
ТД – тривожність по відношенню до дітей	7,4%	10,9%
А - асоціальність	18,6%	15,6%
ВД – ворожість по відношенню до інших дітей	25,3%	10,4%
Н - невгамовність	14,6%	32,5%
ЕН – емоційне напруження	14,2%	19,6%
НС – невротичні симптоми	9,6%	9,8%
С- несприятливі умови середовища	6,6%	8,8%

Як і у дітей з легким ступенем розумової відсталості, у досліджуваних даної групи зі зниженням ворожості по відношенню до дорослих, однолітків, зменшується емоційна незрілість та наявність серйозних страхів. Зростання довіри до людей, речей, ситуацій полегшує дитині з помірним ступенем розумової відсталості досягнення успіху.

Якісний аналіз результатів анкетування батьків дозволив визначити зниження прояву спонтанної агресії – з 34,7% до 26,6%, вербальної агресії з 23% до 16%, фізичної агресії з 31% до 23%, прямої агресії з 26,7% до 18%, непряма – з 16,8% дітей до 12,5 %. Серед чинників, які найбільш знизились у своїх проявах у дітей обох досліджуваних груп наступні: активне заперечення своєї провини за вчинок, який дитина, очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити, домінування почуття власної неповноцінності

Досліджуючи особливості сімейних стосунків як однієї з умов, що впливала на формування агресивної поведінки у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, ми використовували тіж самі проєктивні методики («Кінетичний малюнок сім'ї» та «Три дерева»).

За результатами проведеного дослідження найбільш емоційно близькою людиною для дітей з розумовою відсталістю так і залишається мати. Але слід відмітити, що першою фігурою батька зобразили 19% дошкільників, 10% молодших школярів та 7% підлітків, що може вказувати на покращення внутрішньо сімейних відносин. Особливий інтерес для нашого дослідження представляють ті малюнки, в яких дитина не малює себе або замість сім'ї малює лише себе. В обох випадках досліджувані не включають себе в склад сім'ї, що свідчить про відсутність відчуття спільності. Відсутність у малюнку “Я” більш характерно для дітей, які відчувають відторгнення та неприйняття у сім'ї. За результатами повторних досліджень 1% дітей дошкільного віку, 3% молодшого шкільного та 7% підліткового не зобразили себе на малюнку сім'ї, що свідчить про те, що дитина не відчуває себе її частиною, а сім'ю не сприймає як цілісну структуру. Але дані показники все ж таки змінилися в кращу сторону, що теж

вказує на покращення внутрішньо сімейних відносин. Відчуття відторгнення та неприйняття у сім'ї все ж таки переживають 3% досліджуваних дошкільного віку, 3% - молодшого шкільного та 9% - підліткового віку.

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що у обстежуваних стало більш виражене сприйняття сімейної ситуації як сприятливої, знизилася показники які вказували на ворожість та конфліктність у сім'ї, знизилася тривожність з приводу сімейних стосунків та почуття неповноцінності.

Отримані в процесі якісного аналізу результати дали підставу стверджувати, що в процесі проведення корекційної роботи у значній частині дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, які переживали відчуття розрізненості членів сім'ї, відчуваючи при цьому відчуження від рідних та неприйняття з боку дорослих ці показники знизилася. Також зменшилася частина дітей які переживають негативне ставлення до них у сім'ї з боку того чи іншого дорослого.

Для перевірки можливих змін в сімейному вихованні ми повторно застосували методику (АСВ), розроблену Е.Г.Ейдемільером та В.В.Юстицьким. На основі аналізу ми перевірили чи сприяла запропонована нами програма зміні типу неправильного виховання, що призводило до появи порушень поведінки і відхилень в розвитку особистості: гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке ставлення до дитини, виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності. Проаналізувавши отримані дані, ми прийшли до висновку, що стилі сімейного виховання практично не змінилися. Матері так і залишилися більше схильні до проявів гіперпротекції 60% (до корекції 68%), батьки 26% (в порівнянні з 29% до корекції); хоча гіпопротекція у батьків знизилася з 71% до 58%, що вказує на те, що після проведення корекційної роботи, батьки більше стали приділяти уваги дитині і приймати участь в її вихованні

Змінилися і задоволення потреб дитини у сім'ї, що дало змогу виявити, в якій мірі діяльність батьків спрямована на задоволення потреб дитини як

матеріально-побутових, так і духовних, зокрема, потреби в спілкуванні з батьками. Потурання потребам дитини проявляється у 43% матерів (56% до корекції), у батьків цей показник залишився на тому ж рівні – 18% опитуваних. Ігнорування потреб дитини проявляється лише у 8% матерів (11% до експерименту) в той час як у батьків даний показник, все-рівно залишається вищим і становить 23% (27% до експерименту).

За даними проведеного опитування у батьків зменшилися вимоги, які вони висували до дитини. Вони почали усвідомлювати, що не завжди їхні вимоги відповідають можливостям дитини, що не лише не сприяє повноцінному розвитку, а є досить суттєвим фактором ризику. Також батьки стали дуже розбірливими у висуненні покарань і нагород для дитини.

Ефективність застосування створеної системи та корекційної програми підтвердили експериментальні дані. В експериментальну групу (ЕГ) було відібрано 104 дитини, а в контрольну (КГ) - 98 дітей різних вікових груп з легкою та помірною розумовою відсталістю. Після проведення формувального експерименту в дітей ЕГ знизилися всі показники проявів агресії: кількісний показник відкритої агресії в дітей легким ступенем розумової відсталості становив $A_n=19$ (до експерименту $A_n=29$), з помірним ступенем $A_n=30$ ($A_n=41$); коефіцієнт очікуваної агресії в дітей з легким ступенем розумової відсталості становив $K_a=0,7$ ($K_a=1,6$), у дітей з помірним ступенем розумової відсталості $K_a=1,4$ ($K_a=2,1$). Тим часом в КГ ці показники практично не змінилися, а в дітей з помірною розумовою відсталістю коефіцієнт очікуваної агресії навіть збільшився $K_a=2,7$ (проти $K_a=2,1$).

Вивчення інтенсивності проявів агресії показало, що в 37,4% дітей з легким ступенем розумової відсталості знизилися прояви агресивної поведінки. На високому рівні залишилося 19% (35,2% дітей до корекції) і 22% дітей з помірним ступенем (до корекції - 39%). На середньому рівні дітей з легким ступенем розумової відсталості стало 20,6% (до корекції 21,8%), з помірним ступенем - 24,4% (до корекції 26,8%). На низькому рівні

кількість дітей з легкою розумовою відсталістю збільшилася до 60,4% (до корекції 43%) і з помірною розумовою відсталістю – до 53,6% (до корекції 34,2%). Змінилися також і прояви агресивної поведінки залежно від віку. Тим часом, в КГ інтенсивність проявів агресивної поведінки практично не змінилася. Всі дані представлені в таблиці 4.39, 4.40 та в додатку 3.

Таблиця 4.39.

Показники динаміки рівнів агресивної поведінки у розумово відсталих дітей (%)

Рівні агресивної поведінки	Легка розумова відсталість						Помірна розумова відсталість					
	дошкіл		мол.шк		підлітки		дошкіл		мол.шк		підлітки	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Високий	3,2	-	11,2	4,8	20,8	14,2	2,5	2,5	12,2	2,5	24,3	17,1
Середній	6,2	4,8	6,2	4,8	9,4	11	7,4	2,5	9,8	12,2	9,8	9,8
Низький	9,6	14,3	14,3	22,1	19,1	23,8	9,6	14,5	7,3	14,6	17,1	24,3

Таблиця 4.40.

Порівняння динаміки рівнів агресивної поведінки в ЕГ і КГ (%)

Рівні агресивної поведінки	Легка розумова відсталість						Помірна розумова відсталість					
	дошкіл		мол.шк		підлітки		дошкіл		мол.шк		підлітки	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	-	5,2	4,8	13,8	14,2	25,8	2,4	5	11,1	15	17,2	27,5
Середній	4,8	5,2	4,8	8,6	11	13,8	2,4	12,5	12,2	15	9,8	15
Низький	14,3	7	22,8	12	23,8	8,6	17	15	14,6	2,5	22	10

Спостереження за дітьми ЕГ протягом шести місяців після завершення корекційної програми показали, що діти навчилися реагувати на дратування менш агресивно, більш витримано сприймати фруструючі ситуації. Крім того, в дітей покращилися міжособистісні стосунки, вони стали з більшим

розумінням ставитися до почуттів і вчинків інших дітей, підвищилася їхня готовність до колективної форми діяльності.

На позитивні зміни в поведінці дітей і підлітків ЕГ вказували також батьки і вчителі. Було відмічено, що в дітей зменшилися прояви агресивної і з'явилися прояви більш адаптивної поведінки, зменшилися прояви тривоги й страху.

Безсумнівним досягненням психокорекційної роботи було те, що вона комплексно вплинула на зміни в трьох головних сферах: інтелектуальній, емоційній та вольовій.

В інтелектуальній сфері діти почали:

- частково усвідомлювати мотиви своєї поведінки, особливості своїх стосунків, емоційних і поведінкових реакцій;
- розуміти неконструктивний характер ряду своїх дій, емоційних і поведінкових стереотипів;
- усвідомлювати міру своєї участі у виникненні конфліктних і психотравмувальних ситуацій;
- певним способом реагувати в разі виникнення провокуючих ситуацій.

В емоційній сфері:

- покращилися розуміння й вербалізація власних почуттів та емоцій;
- модифікувався спосіб переживань, емоційного реагування.

У вольовій сфері діти:

- навчилися стримувати свої неадекватні реакції;
- опанували новими формами поведінки, зокрема, тими, що сприяють адаптації й функціонуванню в реальному житті;
- виробили й закріпили адекватні форми поведінки й реагування на основі досягнень в пізнавальній та емоційній сферах.

Таким чином, проведений формувальний експеримент, який передбачав застосування системи надання психологічної допомоги та реалізацію корекційної програми з метою зниження проявів агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю та покращення їх емоційного стану, показав,

що вона підтвердила свою ефективність, а психопрофілактика має стати тією складовою системи, яка буде сприяти попередженню виникнення агресивної поведінки в дітей групи ризику, а також попередженню виникнення як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, що провокуватимуть появу агресивної поведінки в дітей та підлітків не залежно від віку і ступеня розумової відсталості.

Висновки до четвертого розділу

Проаналізувавши всі напрями психокорекції і психотерапії ми дійшли висновку, що найбільш прийнятним для психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю може бути поведінковий напрям, оскільки він спрямований на корекцію вироблених в онтогенезі неадаптивних форм поведінки, що є результатом відповіді організму на вплив зовнішнього середовища. Доцільними для корекції агресивної поведінки розумово відсталих дітей є засоби й методи цього напрямку – це формування навичок і навчання нових адаптивних способів поведінки. Складність і своєрідність агресивної поведінки у дітей і підлітків вимагають ретельного методологічного підходу до процесу психологічної допомоги. Психологічна допомога дітям і підліткам з розладами поведінки повинна бути в основному сконцентрована не на поведінкових проявах, а на причинах, що призводять до цих проявів. Реалізація цього принципу сприяє усуненню причин порушень поведінки у дітей та підлітків.

Визначено основні методологічні підходи до психокорекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю відповідали віку дітей: у дошкільному віці основним було створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмуючі ситуації, а також подолання негативного, ворожого ставлення до однолітків; у молодшому шкільному віці формувалися й розвивалися навички та вміння життєдіяльності й поведінки на основі прояву суб'єктних,

внутрішньоособистісних регуляторів поведінки; у підлітковому віці основним було усвідомлення й розуміння причин власної поведінки, комфортних умов для себе, котре має вести до усвідомленої, самостійної регуляції власної діяльності.

Запропонована система психокорекційної роботи яка складалася з діагностичного, консультативного, корекційного та профілактичного блоків.

Діагностичний блок включав два етапи: орієнтовний і операційний.

Консультативний блок включав проведення консультативної роботи з батьками і педагогами, які працюють з дітьми. Вона проводилася в три етапи: інформування, навчання і проміжний етап.

Корекційний блок включав реалізацію психокорекційної програми, яка є комплексом заходів і складається з послідовності таких взаємозалежних етапів: змістового, проектувального, технологічно-розвивального та оцінного.

Програма будувалася відповідно до отриманих діагностичних даних. Нею визначалися основні умови роботи, які обов'язково враховували зовнішні та внутрішні детермінанти, вік дитини і рівень агресивної поведінки.

Психокорекційна робота включала індивідуальну та групову форми взаємодії з урахуванням вікових, клінічних та психофізіологічних особливостей дітей і підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю, і була спрямована на зниження рівнів і проявів агресивної поведінки шляхом впливу на зовнішні і внутрішні чинники. Обов'язковою умовою реалізації психокорекційної програми була робота з батьками і вчителями, які безпосередньо брали участь у груповій роботі, а за необхідності з ними проводилися індивідуальні психокорекційні заняття.

Належне місце в попередженні агресивної поведінки повинна займати психопрофілактична робота.

Профілактичний блок включав використання різних концептуальних підходів до психопрофілактики агресивної поведінки: зменшення факторів ризику (завчасне виявлення і видалення чинників, що призводять до агресивної поведінки); розвиток особистісних ресурсів; створення підтримуючого середовища (підтримка сім'ї, педагогів і т.ін). При проведенні психопрофілактичної роботи серед дітей методи підбиралися з урахуванням типів агресивної поведінки і віку дитини: особистісно-дезадаптаційного, демонстративно-ворожого, активно-директивного, спонтанно-комунікативного.

Ефективність застосування створеної системи та корекційної програми підтвердили експериментальні дані. Спостереження за дітьми ЕГ протягом шести місяців після завершення корекційної програми показали, що діти навчилися реагувати на дратування менш агресивно, більш витримано сприймати фруструючі ситуації. Крім того, в дітей покращилися міжособистісні стосунки, вони стали з більшим розумінням ставитися до почуттів і вчинків інших дітей, підвищилася їхня готовність до колективної форми діяльності.

На позитивні зміни в поведінці дітей і підлітків ЕГ вказували також батьки і вчителі. Було відмічено, що в дітей зменшилися прояви агресивної і з'явилися прояви більш адаптивної поведінки, зменшилися прояви тривоги й страху.

Таким чином, безсумнівним досягненням психокорекційної роботи було те, що вона комплексно вплинула на зміни в трьох головних сферах: інтелектуальній, емоційній та вольовій, покращила стосунки між батьками та дітьми, а також міжособистісні стосунки.

Основний зміст розділу висвітлений в працях автора:

1. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей: монографія / Л. М. Руденко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П.

- Драгоманова, 2013. - 323 с.
2. Руденко Л. М. Профілактика спадкових і вроджених захворювань у дітей / Л. М. Руденко, О. М. Дубовик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 15. – С. 235-238.
 3. Руденко Л. М. Основні методи корекції та профілактики агресивної поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 13. – С. 202-207.
 4. Руденко Л. М. Корекційне виховання дітей із порушенням поведінки як умова їх інтеграції в суспільство / Л. М. Руденко, В. М. Синьов / Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти. – К. : «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 552-558.
 5. Руденко Л. М. Арт-терапія як засіб психокорекції агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 32 (56) – С. 112-117.
 6. Руденко Л. М. Виховання дітей з порушеннями поведінки як предмет психокорекційної педагогіки / Л. М. Руденко, В. М. Синьов // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. праць. – Випуск 4 (12). – К., 2012. - С. 161 – 168.
 7. Руденко Л. М. Методи психокорекції порушень поведінки у розумово відсталих дітей дошкільного віку / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 35 (59). – С. 10-16.
 8. Руденко Л. М. Теоретична модель психокорекції порушення

поведінки у дітей з розумовою відсталістю / Л. М. Руденко // Актуальні проблеми психології. Том XII. Психологія творчості : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013 – Випуск 16. – С. 406-413.

9. Руденко Л. М. Основні підходи до психокорекції агресивної поведінки у розумово відсталих дітей / Л. М. Руденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23 – С.379384.

ВИСНОВКИ

1. Результати аналізу джерельної бази дослідження показали, що в науковій психологічній літературі досить докладно відображено проблему агресивної поведінки у дітей. Проте, на сьогодні ще не існує єдиної моделі діагностики та психокорекції агресивної поведінки розумово відсталих дітей та підлітків. З метою наукового усвідомлення природи людської агресивності уточнено зміст і значення таких понять, як «агресія», «агресивність», «агресивна поведінка».

Проведене дослідження дозволило трактувати агресивну поведінку розумово відсталих дітей як самостійну форму порушеної поведінки, як агресивний стан в структурі інших форм девіантної поведінки (аддиктивна, делінквентна, суїцидальна тощо) і як стійкий симптом в структурі психопатологічних синдромів або захворювання (РДА, шизофренія, синдром Клайнфельтера, Синдром Рубінштейна-Тейбі, синдром Корнелі де Ланге, синдром Прадера-Віллі й Ангельмана, Синдром ХҮҮ).

У дослідженні агресивна поведінка розумово відсталих дітей розглядалася як форма соціальної поведінки, що характеризується спрямованістю на заподіяння іншим морального або фізичного збитку і детермінована зовнішніми соціальними й внутрішніми особистісними чинниками.

2. Доведено, що агресивна поведінка у розумово відсталих дітей проявляється по-різному і визначається віковими й психологічними особливостями, а також рівнем психічного розвитку, структурою дефекту і особливостями нейродинаміки. Рівень агресивної поведінки у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості з віком зростає. Прояви вербальної агресії значно вищі у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості, в той час, як у досліджуваних підліткового віку даний показник вищий у дітей з легким

ступенем інтелектуального дефекту. Прихована агресія найбільш виражена у молодших школярів з легким та помірним ступенем розумової відсталості та підлітків з помірним ступенем. Спонтанна агресія є більш вираженою у дітей з помірним ступенем розумової відсталості та найбільших показників досягає до підліткового віку. Захисна вербальна агресія найбільше проявляється у молодших школярів не залежно від ступеню розумової відсталості та у підлітків з помірним ступенем. Серед основних проявів агресії у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості були виявлені: ворожість, конфліктність, грубощі, негативізм.

Прояви агресивного самозахисту найбільш виражені у підлітків з легким ступенем розумової відсталості і найменше виражені у дошкільному віці. Відкрита агресивна поведінка є більш характерною для дітей з помірним ступенем розумової відсталості. Наведені дані, отримані у дослідженні, дозволяють забезпечувати диференційований та індивідуалізований підхід до розумово відсталих дітей у процесі корекційної роботи з ними, що підвищує її результативність.

3. Розкрито та обґрунтовано детермінанти, що ініціюють агресивну поведінку розумово відсталих дітей. Доведена значущість підходу, відповідно до якого надається перевага багатofакторному розумінню причин агресії та враховуються різні її детермінанти. Серед останніх розглядаються: біологічні, до яких відносяться генетичні, гормональні, нейромедіаторні, нейроанатомічні й статеві чинники; індивідуально-психологічні, до яких належать когнітивні, емоційні, вольові чинники; соціально-психологічні, серед яких виділені мікросоціальні чинники, що визначаються характеристиками батьківської родини, педагогів, міжособистісних стосунків. Встановлено, що соціально-психологічні чинники в деяких випадках створюють передумови для посилення наявних у дітей біологічних факторів.

4. Створено комплекс діагностичних процедур для виявлення проявів агресивної поведінки. Доведено, що найбільш прийнятними

методами діагностики агресивної поведінки у дітей з різним ступенем розумової відсталості є метод спостереження, узагальнення незалежних характеристик у поєднанні з проєктивними методиками. Зокрема, метод спостереження дозволив виявити та зафіксувати агресивні прояви дитини в природних умовах, не втручаючись в діяльність дитини. Важливе місце в дослідженні проявів агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю займають також невербальні проєктивні методики, оскільки вони дають можливість дослідити приховані агресивні тенденції. У дослідженні перевірена інформативність таких психодіагностичних методик як «Тест руки» (Hand Test) Е. Вагнера; методика вивчення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга, проєктивна методика «Кактус», проєктивна методика «Дім-Дерево-Людина», малюнок неіснуючої тварини, карта спостережень Д.Скотта, «Малюнок сім'ї», «Три дерева». Звертається особлива увага на необхідність їх адаптації до особливостей розумово відсталих дітей різного віку та ступеню розумової відсталості.

Виділено критерії для постановки діагнозу «агресивна поведінка» у розумово відсталих дітей: часто втрачають контроль над собою; часто сперечаються, лаються з дітьми та дорослими; навмисно дратують дорослих, відмовляються виконувати прохання дорослих; часто сваряться і вдаються до бійок; безпричинно скаржаться на інших дітей; часто повторювані безпричинні імпульсивні дії, або прояв цих дій не відповідає силі подразника; жорстоке відношення до тварин і людей; ініціюють фізичні бійки; використовують у бійці предмети, що можуть поранити; крадіяства не з метою наживи, а з метою спричинити біль іншій людині; зумисне псування майна; утечі з дому; шкільні прогули; часті суперечки з погрозами з батьками, вчителями. Для виявлення агресивної поведінки за виділеними критеріями необхідно врахування 3 – 4 ознак, що утримуються 6 місяців і більше.

5. Виокремлено види агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю. Встановлено, що найчастіше у дітей проявляється реактивна

агресія як наслідок недовіри і ворожості по відношенню до мікросоціуму. Спонтанна фізична агресія як наслідок особистісної і соціальної дезадаптації характерна для дітей з розумовою відсталістю, які переживають особистісну дезадаптацію. Вони проявляють агресію без видимої причини лише під впливом певних несвідомих імпульсів, застосовуючи при цьому силу для нанесення морального й фізичного збитку супротивникові. Вербальна агресія, як наслідок наявності у дитини комунікативно-агресивних тенденцій, супроводжується ворожістю та негативізмом. Агресія проявляється у відкритому вияві неприязні, що виражається в словесній формі: погрози, образи, зміст яких прямо говорить про наявність негативних емоцій, залежність від оточуючих.

б. Встановлено, що рівні агресивної поведінки обумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Для високого рівня агресивної поведінки найбільш вагомими є: емоційні (переживання депресивних станів, ворожість, невпевненість); вольові (неможливість протистояти стресовим ситуаціям, внаслідок наявності однієї типової реакції у ситуаціях фрустрації); когнітивні (відсутність позитивних емоційних настановлень до інших людей, наявністю проблемам і труднощів у спілкуванні, фіксація на самозахисті, схильність до звинувачень оточуючих; захист від оточуючих, обумовлений підозрою); середній рівень агресивної поведінки обумовлюється наступними чинниками: емоційними (ворожість по відношенню до дорослих та інших дітей); вольовими, зокрема, імпульсивністю та когнітивними (агресивний самозахист; недовіра до людей, речей та ситуацій; уникнення відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих, прагнення домінувати); низький рівень агресивної поведінки обумовлюється емоційними чинниками (відсутність проявів ворожості до дорослих та дітей, низький рівень тривожності) вольовими (низький рівень імпульсивності), когнітивними (відсутність проблем і труднощів у спілкуванні).

Доведено, що рівень агресивної поведінки у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості суттєво знижується, якщо дитина спілкується

чи намагається з кимось спілкуватися на рівних, бере участь у комунікативній дії, отримує зворотній зв'язок і прийняття від оточуючих.

7. Виокремлено типи агресивних реакцій, характерних для дітей з розумовою відсталістю. Особистісно-дезадаптаційний тип агресії проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру. Серед основних чинників, що впливають на прояви та формування даного виду агресії, виокремлені: переживання депресивних станів, страх, залежність, підвищений рівень тривожності; відхилення характеру батьків; неприйняття психологічних, фізичних та інтелектуальних особливостей дитини; недостатній рівень вимог дитини.

Демонстративно-ворожий тип агресії проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру. Основними чинниками, що детермінують прояви даного виду агресивної поведінки, є: ворожість по відношенню до дітей та дорослих, емоційне напруження; демонстративність; виснаження; імпульсивність; захист від оточуючих зі страхом і тривогою; підкреслення наявності перешкод у ситуації фрустрації; гіперпротекція і недостатній рівень вимог до дитини у сім'ї; нестійкість стилю виховання.

Активно-директивний тип агресії проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру. Виокремлено чинники, що обумовлюють даний тип агресивної реакції у дітей з розумовою відсталістю: проблеми і труднощі в спілкуванні; готовність до захисту біль-якого рівня і в будь-якій ситуації; активне заперечення провини за вчинок та зведення власної відповідальності до мінімуму у ситуаціях фрустрації; імпульсивність; схильність до проявів асоціальної поведінки; ігнорування потреб дитини з боку батьків та надмірність санкцій і заборон стосовно дитини у сім'ї.

Спонтанно-комунікативна агресія проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямой агресії вербального характеру. До чинників, які впливають на прояви та формування даного виду агресії віднесено: захист від оточуючих з підозрою; невгамовність; інтровертованість; підвищений рівень тривожності;

проблеми і труднощі у спілкуванні; конфліктність; недовіра до людей, ситуацій; порушення стосунків між батьками; відхилення характеру самих батьків.

8. Теоретично обґрунтовано та практично доведено ефективність запропонованої системи комплексної психокорекційної та профілактичної роботи для зниження проявів агресивної поведінки у розумово відсталих дітей.

Система психокорекційної роботи являє собою цілісний безперервний процес впливу на розумово відсталу дитину з агресивною поведінкою на всіх вікових етапах, що містить сукупність заходів, спрямованих на раннє виявлення агресивної поведінки, визначення чинників, що її провокують, та вплив на них за допомогою комплексу прийомів, методик і організаційних форм роботи, що є найефективнішими для досягнення конкретного завдання – зниження проявів та рівнів агресивної поведінки.

Ефективність психокорекційної роботи забезпечується двома групами принципів концептуальними і тактичними, за допомогою спеціальних методів, прийомів та засобів корекції. При їх виборі обов'язково враховувалися індивідуальні особливості розвитку кожної дитини та рівень агресивної поведінки. Корекційна робота з дітьми в проходила по трьом основним лініям: індивідуальна і групова корекційна робота з дитиною; робота з батьками; робота з педагогами та вихователями.

Корекційна робота у дітей дошкільного віку була спрямована на створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмувальні ситуації; у молодшому шкільному віці центральне місце займало навчання дитини загальноприйнятих і безпечних для оточуючих способів вираження свого гніву, самоконтролю й навичок володіння собою в ситуаціях, що провокують вибухи гніву або тривожність; усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, формування здатності до співпереживання, співчуття, довіри оточуючим; навчання адекватних поведінкових реакцій у проблемній ситуації, способів виходу з конфлікту; у

підлітковому віці основним напрямом психокорекції було усвідомлення й розуміння причин власної поведінки, комфортних умов для себе, яка має призводити до усвідомленої, самостійної регуляції своєї діяльності.

9. Доведено ефективність запропонованої системи та програми психокорекції агресивної поведінки розумово відсталих дітей. Так, знизилися всі показники проявів агресії: кількісний показник відкритої агресії у дітей легким ступенем розумової відсталості становив $A_n=19$ (до експерименту $A_n=29$), з помірним ступенем $A_n=30$ ($A_n=41$); коефіцієнт очікуємої агресії у дітей з легким ступенем розумової відсталості становив $K_a=0,7$ ($K_a=1,6$), у дітей з помірним ступенем розумової відсталості $K_a=1,4$ ($K_a=2,1$). Між тим у КГ ці показники практично не змінилися, а у дітей з помірною розумовою відсталістю коефіцієнт очікуємої агресії навіть збільшився $K_a=2,7$ (проти $K_a=2,1$). У 37,4% дітей з легким ступенем розумової відсталості знизилися рівні агресивної поведінки. На високому рівні залишилося 19% (35,2% дітей до корекції), і 22% дітей з помірним ступенем (до корекції - 39%). На середньому рівні дітей з легким ступенем розумової відсталості стало 20,6% (до корекції 21,8%), з помірним ступенем - 24,4% (до корекції 26,8%). На низькому рівні кількість дітей з легкою розумовою відсталістю збільшилася до 60,4% (до корекції 43%) і з помірною розумовою відсталістю – до 53,6% (до корекції 34,2%).

За всіма показниками виявлено значимість кореляційного зв'язку на рівні 0,01, що визначає високий рівень статистичної достовірності отриманих даних.

Отже, результати формувального експерименту свідчать про те, що за умов спеціально організованої системи психокорекційної роботи знижуються прояви, рівні агресивної поведінки, що свідчить про необхідність психолого-педагогічної допомоги, яка сприятиме успішній соціалізації, адаптації та вихованню дітей з розумовою відсталістю, які мають агресивну поведінку.

Проведене дослідження не претендує на всебічність охоплення проблеми агресивної поведінки розумово відсталих дітей та механізмів її корекції. Ми звернулися, передусім, до психологічного аспекту питання, акцент робили на діагностиці та корекції агресивної поведінки дітей з легкою та помірною розумовою відсталістю. Подальшого вивчення потребують дослідження агресивної поведінки дітей з іншими ступенями розумової відсталості та інших дизонтогенетичних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамян Л. А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников / Л. А. Абрамян // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. – Таллин, 1984. 138 с.
2. Абушева З. Ф. Анализ адаптационных возможностей учеников вспомогательных школ с нарушениями поведения / З. Ф. Абушева. – М., 1989. – 137 с.
3. Аванесов Г. А. Криминология и социальная профилактика : [учебник для Акад. МВД СССР] / Г. А. Аванесов. – М. : Академия МВД СССР, 1980. – 526 с.
4. Агавелян О. К. К вопросу о социализации личности умственно отсталых детей / Агавелян О. К., Израелян А. А. // Проблемы дефектологии / отв. ред. О. К. Агавелян, Г. З. Оганян, А. М. Хачатрян. – Ереван : Луис, 1979. – С. 72 – 77.
5. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О. К. Агавелян. – Челябинск, 2003. – 356 с.
6. Агавелян О. К. Социально-трудовая адаптация подростков-олигофренов / Агавелян О. К. // Проблемы дефектологии / отв. ред. О. К. Агавелян, Г. З. Оганян, А. М. Хачатрян. – Ереван : Луис, 1979. – С. 7 – 43.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии /А. Адлер. – СПб.: Питер, 1998. – 214 с.
8. Алмазов Б. Н. К оценке психической средовой адаптации трудновоспитуемых учащихся / Б. Н. Алмазов. – Ч. I : Общие тенденции девиантного развития личности. – Свердловск : Свердл. обл. ин-т усоверш. учителей, 1989. – 38 с.
9. Алмазов Б. Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися : [учеб.-метод. пособие] / Б. Н. Алмазов. – М. : ВИМЦ, 1991. – 81 с.

10. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации / Б. Н. Алмазов – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 310 с.
11. Алфимова М.В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубникова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 112–121.
12. Альбрехт Э.Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / Э. Я. Альбрехт ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1976. – 21 с.
13. Альбрехт Э.Я. Эмоционально-волевая сфера у подростков-олигофренов при психической декомпенсации / Э. Я. Альбрехт // Дефектология. – 1996. – № 4. – С. 38 – 44.
14. Амбрумова А.Г. О некоторых формах девиантного поведения у подростков / А.Г.Амбрумова, Л.Я.Жезлова // Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. – М., 1973. – С. 211 – 215.
15. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
16. Андреев С. И. Теория и практика подготовки педагогов к воспитательной работе с нравственно-аномальными подростками : дис. ... докт. пед. наук / С. И. Андреев. – Екатеринбург, 1997. – 339 с.
17. Андреева Г. М. Социальная психология / М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 479 с.
18. Андреева С. В. Половое воспитание детей и подростков с особыми потребностями: учебно-методическое пособие /С. В. Андреева. – Псков: ПОИПКРО, 2004. – 76 с.
19. Анохин П. К. Избранные труды. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин – М. : Наука, 1979. – 453 с.
20. Антонян Ю. М. Жестокость в нашей жизни / Ю. М. Антонян. – М. : Наука, 1995. – 318 с.

21. Антонян Ю. М. Криминальная патопсихология / Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан. – М. : Наука, 1991. – 248 с.
22. Антонян Ю. М. Преступность и психические аномалии / Ю. М. Антонян, С. В. Бородин / отв. ред. В. Н. Кудрявцев. – М. : Наука, 1987. – 208 с.
23. Апресян Р. Г. Мораль / Р. Г. Апресян // Этика : энциклопедический словарь. – М., 2001. – 256 с.
24. Аракчеева О. А. Развитие межличностного общения умственно отсталых детей-сирот дошкольного возраста / О. А. Аракчеева // Материалы научной конференции / под ред. Л. А. Цветковой. – СПб : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. – С. 15 – 16.
25. Аранович О. А. О некоторых формах патологии поведения у детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью / О. А. Аранович // Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. – М., 1973. – С. 201 – 206.
26. Асанов А. Ю. Основы генетики и наследственные нарушения развития у детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Ю. Асанов, Н. С. Демикова, С. А. Морозов ; под ред. А. Ю. Асанова. – М. : Академия, 2003. – 224 с.
27. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
28. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
29. Аунапуу Т. Трудновоспитуемость: некоторые причины возникновения и пути профилактики / Т. Аунапуу // Вопросы специальной психологии и дидактики. – Вып. 826 : Труды по дефектологии. – Тарту, 1988. – С. 29 – 35.
30. Багдасарьян И. С. Межличностные отношения в семьях, имеющих умственно отсталого ребенка : дис. ... канд. психол. наук / И. С. Багдасарьян. – Красноярск, 2000. – 177 с.
31. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник для студ. дефектол. фак. высш.

- пед. учеб. заведений / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2000. – 384 с.
32. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999. – 240 с.
 33. Бандура А. Принципы социального научения // Современная зарубежная социальная психология. / Бандура А., Уолтерс Р. Тексты. М., 1984.
 34. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. – 320с.
 35. Баряева Л .Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – М. : Союз, 2001. – 214 с.
 36. Баскакова И. Л. Внимание школьников-олигофренов /И.Л. Баскакова. – М., 1982. – 371 с.
 37. Басс А. Психология агрессии / А. Басс // Вопросы психологии. – 1967. – № 3. – С. 60–67.
 38. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусукаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46–52.
 39. Бгажнокова И. М. Психология умственно-отсталого школьника [Электронный ресурс] / И. М. Бгажнокова. – М. : Просвещение, 1987. – Режим доступа : <http://ppc-world.ru/content/book/14573-psixologiya-umstvenno-otstalogo-shkolnika-bgazhnokova-i-m-1987.html>
 40. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – С.Пб.: Прайм-Еврознак, Нева ; М. : Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
 41. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн. – СПб., 1994. – 197 с.
 42. Берн Э. Трансакционный анализ и психокоррекция / Э. Берн. – СПб., 1992. – 252 с.
 43. Бех І. Д. Емоційні порушення як предмет спеціального психологічного дослідження / І. Д. Бех // Інтеграція аномальної дитини в сучасній

- системі соціальних відносин : [матеріали Всеукр. конф.] – К., 1994. – С. 19 – 22.
44. Бехтерев В. М. Гипноз, внушение, телепатия / В. М. Бехтерев ; сост., вступ. ст., примеч. Г. Х. Шингаров. – М. : Мысль, 1994. – 364 с.
45. Бобнева М. И. Социальные нормы регулирования поведения / М. И. Бобнева. – М. : Нова, 1987. – 195 с.
46. Богдан Н. Н. Специальная психология / Н. Н. Богдан, М. М. Могильная. – Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. – 365 с.
47. Богданова А. А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. / А. А. Богданова. – СПб, 2004. – 18 с.
48. Богуш А. М. Шлях до милосердя і любові : (Виховання дітей на засадах християнської моралі) / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 3 – 4.
49. Бодалев А. А. Психология межличностного познания / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1981. – 48 с.
50. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1983. – 284 с.
51. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. – Воронеж, 1995. – С. 157 – 162.
52. Божович Л. И. Психология формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Свет, 1995. – 396 с.
53. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968. – С. 272.
54. Божович Л. И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 352 с.
55. Бойко И. Б. Проявление агрессивности несовершеннолетних осужденных женского пола / И. Б. Бойко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 27–31.

56. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – 213 с.
57. Большой психологический словарь / Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – СПб. : Олма-Пресс, 2004. – 672 с.
58. Бондар В. І. Партнерство науки і недержавних організацій як умова гуманізації освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку / В. І. Бондар // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] – Вип. 6 / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка.– К., 2005. – 440 с.
59. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України [Електронний ресурс] / Віталій Бондар, Владлена Золотоверх. – Режим доступу : hklib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf.
60. Бондар В. І. Мета і завдання трудового виховання в допоміжній школі / В. І. Бондар // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 208 – 215.
61. Бондар В. І. Спеціальна освіта в Україні: погляди в майбутнє / В. І. Бондар. – К., 2004. – С. 29 – 114.
62. Бочкарёва Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 259–350.
63. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 302 с.
64. Брусиловский Л. С. Музыкаотерапия: Руководство по психотерапии / Под ред. Е. В. Рожнова. – Ташкент, 1979. – 197 с.
65. Бубнова Э. Ш. Особенности проявлений агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада / Э. Ш. Бубнова. – Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук – М., 1998. – 26 с.

66. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. — СПб.; Питер, 2003, — 351 с.
67. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб., 1998. — 336 с.
68. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. — М., 1991. — 144 с.
69. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н.П. Вайзман. — М.: Педагогика, 1976. — 237 с.
70. Варга А. Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе // Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1989. — С. 178–291.
71. Варянен В. А. Некоторые особенности эмпатии у учащихся вспомогательной школы / В. А. Варянен // Тез. докл. 4 Всесоюзн. пед. чтений. — М., 1976. — Т. 2. — С. 56 – 57.
72. Васильева Н. В. Клинико-психологическое исследование агрессивности человека: дис. ... на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. / Н. В. Васильева. — СПб., 1998. — 296 с.
73. Ватажина А. А. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет / Ватажина А. А. — М., 1971.— 184 с.
74. Ватажина А. А. Пособие по воспитанию и обучению глубоко умственно отсталых детей в детских домах Министерства социального обеспечения РСФСР / А. А. Ватажина, И. И. Зелингер. — М.: ЦИЭТИН, МСО РСФСР, 1962. — 90 с.
75. Вачков В. И. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / В. И. Вачков. — М. : Ось-89, 2001. — 144 с.
76. Ващенко Т. Діагностика моральних цінностей особистості школярів / Т. Ващенко // Рідна школа. — 1996. — № 2. — С. 24 – 25.
77. Велиева С. В. Психические состояния детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. : автореф. дис...на соиск. ученой степени канд. психол. наук. — Казань, 2001.— 26 с.

78. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Вержиховська Олена Миколаївна ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2001. – 273 с.
79. Верхотурова Н. Ю. Особенности эмоционального реагирования учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития / Н. Ю. Верхотурова // Психика и тело: Проблемы, исследования, опыт работы : материалы Всерос. научн.-практ. конф. 9 –10 апреля 2009 г. в 2-х частях. – Ч. 1. / Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : ГОУ ВПО ИППСУ, 2009. – С. 40 – 44.
80. Верхотурова Н. Ю. Проблема качества оценки эмоционального реагирования в условиях специальных (коррекционных) школ VIII вида / Н. Ю. Верхотурова // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения : материалы II Всерос. научн.-практ. конф. 27 – 29 июня 2009 г. Славянск-на-Кубани. – Адлер – Славянск-на-Кубани : Издат. центр СГПИ, 2009. – С. 302 – 306.
81. Вильфинг Х. Система социальных мер в Австрии по предупреждению насилия в семье / Х. Вильфинг // Психологический вестник. – 1996. – № 2. – С. 45–53.
82. Винникова Е. А. Моральная регуляция поведения у старших дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью, воспитывающихся у разных социальных условиях : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Е. А. Винникова. – Минск, 1999. – 20 с.
83. Висковатова Т.П. Психологические детерминанты преступного психології ім. Г.С.Костюка АПН України/ за ред.. С.Д.Максименка, В.Д.Потаповой. – т.XV, част.I. – К.: «ГНОЗІС», 2008. – С.158-166
84. Висковатова Т.П. Психологические особенности подростков с отклонениями в психическом развитии: учебно-методическое пособие

- по юридической психологии/ Т.П.Висковатова. – О.: ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 60с.
85. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М., 1990. – С. 56 – 89.
86. Вознюк Н. Етико-педагогічні основи формування особистості : [навч. посіб.] / Н. Вознюк ; М-во освіти і науки України, Нац. аграрний ун-т. – К. : Центр навчальної л-ри, 2005. – 200 с.
87. Воронова Е. А. Проектирование медико-социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов с глубокой умственной отсталостью / Е. А. Воронова, В. В. Маскин, Т. К. Меркулова. – Рязань: Ряз. обл. ин-т развития образования, 1997. – 61 с.
88. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства /Л. С. Выготский. – М. : Издание экспериментального дефектологического института, 1986. – 176 с.
89. Выготский Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский // Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
90. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование //Собрание сочинений. т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 284 с.
91. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский / Собрание сочинений: в 6-ти томах / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 – 368 с.
92. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский / Собрание сочинений: в 6-ти томах / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Просвещение, 1983. – Т. 5. – 180 с.
93. Гаврилова С. И. Психические расстройства при первичных дегенеративных (атрофических) процессах головного мозга / С. И. Гаврилова // Руководство по психиатрии / под ред. А. С. Тиганова. – М., 2003. – С. 42 – 47.
94. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных

- учреждениях для умственно отсталых детей / О. П. Гаврилушкина – М. : Просвещение, 1991. — 94 с.
95. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В. И. Гарбузов. – Санкт-Петербург : АО «Сфера», 1994. – 160 с.
 96. Горбенко С. Психологічний зміст вивчення рольової поведінки розумово відсталих підлітків / С. Горбенко // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 5 – 8.
 97. Граборов О. М. Нариси з олігофренопедагогіки / О. М. Граборов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 102 – 109.
 98. Граборов О. М. Олігофренопедагогіка. Виховання і навчання розумово відсталих дітей / Граборов О. М., Кузьміна Н. Ф., Новік Ф. М. // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 184 – 186.
 99. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет / Волченко Л. Б. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 115 с.
 100. Гумницкий Г. Н. Нравственный поступок и его оценка / Г. Н. Гумницкий. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
 101. Демина Л. Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л. Д. Демина, И. А. Ральникова. – М., 2000. – 276 с.
 102. Демчук С. Проблема соціалізації розумово відсталих дітей / С. Демчук, Н. Базиліук / Молода спортивна наука України. – Актуальні проблеми фізичної реабілітації. – Т.ІІ. – 2007. – С. 109 – 114.
 103. Дети-сироты : консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграфсервис, 1998. – 329 с.
 104. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987. – 198 с.
 105. Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с деликвентным и криминальным поведением / Е. Г. Дозорцева. –

- Автореф...дис. д-ра. психол. наук. – СПб., 2000. – 46 с.
106. Долгобородова Н. П. Виховання учнів допоміжної школи / Долгобородова Н. П., Лялін М. А., Пік І. Д. – М. : Просвещение, 1968. – 143 с.
107. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1977. – 331 с.
108. Дульнев Г. М. Питання корекції розвитку розумово відсталих дітей у процесі навчання / Г. М. Дульнев // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 149 – 152.
109. Еникополов С. Н. Агрессия и мы / С. Н. Еникополов. – М. : Магистр, 1991. – 273 с.
110. Еникополов С. Н. Психология агрессии: основные подходы / С. Н. Еникополов // Вестник Псковского Вольного университета. – 1994. – № 1. – С. 62–68.
111. Ерёмченко И. Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР / Ерёмченко И. Г. // Разв. спец. обуч. и восп. аном. детей : тезисы к Всесоюзным пед. чтен. – М., 1973. – 501 с.
112. Ерніязова В. В. Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями : автореф. дис. на здобуття уч. ступ. канд. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Ерніязова ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2003. – 19 с.
113. Єременко І. Г. Вихідні засади концепції освіти й виховання дітей з відхиленням розумового розвитку / І. Г. Єременко, В. І. Бондар // Вісник АПН України : Педагогіка і психологія. – 1994. – № 1. – С. 101 – 117.
114. Єременко І. Г. Мета, завдання і принципи виховання в допоміжній школі / І. Г. Єременко // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 194 – 196.

115. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі / І. Г. Єременко // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 72 – 101.
116. Завражин С. А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С. А. Завражин, Л. К. Фортова. – М. : Академический проект, 2005. – 400 с.
117. Завьялов В. Ю. Музыкальная релаксационная терапия: Практическое руководство / В. Ю. Завьялов. – Новосибирск, 1995. – 195 с.
118. Заграфова И. К. Проблемы агрессивности человека / И. К. Заграфова. – М., 1997. – 194 с.
119. Задумова Л. Особенности коммуникативных качеств личности детей с умственной отсталостью / Л. Задумова // Материалы научной конференции / под ред. Л. А. Цветковой. – СПб : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2010. – С. 13 – 15.
120. Зайцев Д. В. Дошкольная коррекционная педагогика: Учебное пособие / Д. В. Зайцев. – Саратов : Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. – 40 с.
121. Зайцев Д. В. Основы коррекционной педагогики / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов, 2004. – С. 96 – 103.
122. Закрепина А. В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / А. В. Закрепина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – С. 46 – 77.
123. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – М.: НПО Образование, 1995. — 400 с.
124. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
125. Занков Л. В. Про корекційно-виховну роботу в спеціальних школах / Занков Л. В. // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в

- спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 153 – 156.
126. Занков Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталого школьника (олигофрена) на первых этапах обучения / Л. В. Занков // Известия АПН РСФСР. – М., 1991. – Вып. 37.
127. Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков // Психология аномального развития ребенка : [хрестоматія]. – Т.2. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 272-311.
128. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения : дис. ... канд. психол. наук / Г. Г. Запрягаев. – М., 1986. – С. 20 – 93.
129. Запрягаев Г. Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы / Г. Г. Запрягаев // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка : межвуз. сб. науч. трудов. – М., 1985. – С. 21 – 24.
130. Захаров А. И. Групповая психотерапия при неврозах детского возраста / А. И. Захаров – Л., 1979. – 156 с.
131. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров.– М., 1986. – 241 с.
132. Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия / О. В. Заширинская. – СПб : Изд-во ДНК, 2001. – 152 с.
133. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту дітей. – К. : Мінюст, 2003. – 386 с.
134. Зверева І. Д. Діагностика морального виховання школярів : [метод. посіб.] / І. Д. Зверева ; Мін. освіти України ІСДО ; відп. за вип. С. В. Кириленко, С. О. Свириденко. – К. : ІСДО, 1995. – 156 с.
135. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии [Текст] : учеб. пособие / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Грабенко. – С-Пб : Речь, 2003. – 388 с.

136. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы. Учебное пособие/ Е.В.Змановская, В.Ю.Рыбников. – С-Пб.: Питер, 2010. – 352с.
137. Зюбин Л.М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы/ Л.М.Зюбин – М.: Высшая школа, 1974.
138. Иванов Е.С. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ / Иванов Е. С., Шипицина Л. М., Крутикова Э. Г., Бараш Б. А., Никольская Т. А. // Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков : межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1989. – С. 22 – 25.
139. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей / М. Н. Ильина – СПб : Питер, 2006. – С. 25 – 63.
140. Исаев Д. Д. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения [Текст] /Д. Д. Исаев, И. И. Журавлёв, В. В. Озерецковский. – СПб., 1999. – 313 с.
141. Исаев Д. Н. К систематике психопатоподобных расстройств у детей и подростков с общим психическим недоразвитием / Д. Н. Исаев, Б. Е. Микиртумов. – М., 1978. – 183 с.
142. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – Л., 1982. – 189 с.
143. Исаев Д. Н. Психологический стресс и психосоматические расстройства в детском возрасте / Д.Н. Исаев. – СПб., 1994. – 161 с.
144. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста / Д. Н. Исаев. – М.: Спецлит, 2007. – 395 с.
145. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков : руководство для врачей / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
146. Кащенко В. П. Недостатки характера у детей и подростков / В. П. Кащенко // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. – СПб : Питер, 2001. – С. 333 – 352.

147. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка/ Учебное пособие / О.А.Карабанова. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 190 с.
148. Ковалев В. В. Нарушения поведения у детей с умственной отсталостью (по данным эпидемиологического исследования) / В. В. Ковалев, Мариничева Г. С., Ермолина Л. А. // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1986. – № 10. – С. 19 – 21.
149. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психического заболевания у детей и подростков / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1979. – 432 с.
150. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного / Л. Г. Коваль. – К. : Рад. школа, 1983. – 120 с.
151. Козубовська І. В. Соціально-психологічний аналіз девіантної поведінки учнів та її профілактика / Козубовська І. В., Горват В. А., Стецюра О. В. – Ужгород : УжНУ, 2003. – 107 с.
152. Коломинский Н. Л. О формировании самооценки и уровня притязаний учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский // Дефектология. – 1972 .– № 6. – С.15–21.
153. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива / Я. Л. Коломинский. – Мн : Народная асвета, 1984. – С. 10 – 16.
154. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / Конопкин О. А. // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С.38 – 48.
155. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / під ред. В. Синьова / НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. – 224 с.
156. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников – М., 2002. – С. 23 – 60.
157. Коробейников И. А. Психологическая диагностика риска дезадаптивного поведения у детей с интеллектуальной

- недостаточностью / И. А. Коробейников // Методические рекомендации. – М., 1991. – 21 с.
158. Космовская С. Р. Проблема умственной отсталости и особенности развития психики учащихся коррекционной вспомогательной школы / С. Р. Космовская // 1 сентября. – 2005. – № 5. – С. 15 – 17.
159. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина. – СПб. : Речь, 2006. – 196 с.
160. Котов А. В. Мотивационно-эмоциональный конфликт в структуре поведенческого акта / А. В. Котов // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 6. – С. 62 – 71.
161. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – 7-е изд., – СПб. : ПИТЕР, 2000. – 254 с.
162. Крепелин Э. Введение в психиатрическую клинику / Э. Крепелин. – СПб : Питер, 2004. – С. 23 – 67.
163. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителів / за ред. І. Беха, С. Максименка. – К. : Рад. шк., 1989. – 96 с.
164. Криулина А. А. Психология общения / А. А. Криулина. – Курск : 2002. – С. 41 – 90.
165. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. Пер. с англ. А. Лисициной. / Б. Крэйхи ;– СПб. и др. : Питер, 2003. – 333 с.
166. Крючкова А. Б. Специфика соотношения агрессивности со свойствами темперамента у юношей и девушек : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Б. Крючкова. – Москва, 2010. – 205 с.
167. Кудрявцев В. Н. Правовое поведение: норма и патология / В. Н. Кудрявцев. – М. : Наука, 1982. – 287 с.
168. Кузьмина В.К. Астеноневротические и психопатоподобные проявления у детей-олигофренов, компенсация и коррекция их в условиях вспомогательной школы: автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. /В.К.Кузьмина. – М., 1973. – 24 с.
169. Кузьмицкая М. И. Экспериментальное обучение глубоко умственно

- отсталых детей в условиях вспомогательной школы // Кузьмицкая М. И., Малер А. Р., Цикото Г.В. / Дефектология. – 1976. – № 6. – С.26–30.
170. Кэмпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка [Текст] / Р. Кэмпбелл. – М. : Генезис, 1998. – 203 с.
171. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н\Д., 1986. – 135 с.
172. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2001. – 222 с.
173. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева – Л. : ЛГПИ, 1988. – 70 с.
174. Лебединская К. С. Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, С. В. Немировская и др. // Дефектология. – 1980. – № 5. – С.3–14.
175. Лебединская К. С. Нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией / Лебединская К. С., Альбрехт Э. Я., Фишман М. Н., Малинаускене В. А. // Учащиеся вспомогательной школы (Клинико-психологическое изучение) / под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М., 1979. – С. 24 – 31.
176. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера / Н. Д. Левитов. – Самара: СГУ, 2009. – 174 с.
177. Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии /Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 168–171.
178. Левитов Н. Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 131–137.
179. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов. – Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 39–42.
180. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 194 с.
181. Леонтьев Д. А. Психология смысла: автореф. дис. ... на соиск. ученой

- степени доктора психол. наук / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова – М., 1999. – 40 с.
182. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. – Т. 1 /А. Н. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983. – 289 с.
183. Лиепинь С. В. Сравнительные исследования объема внимания учащихся 1–3 классов вспомогательных и массовых школ / С. В. Лиепинь // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. – М., 1976. – С. 121–165.
184. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, В. Я. Романовой. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 288–318.
185. Ллемаскин М. Л. Психолого-педагогические факторы предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних / М. Л. Ллемаскин // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних. – Тюмень, 1985. – С. 5 – 11.
186. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/ Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984.
187. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») [Текст] / К. Лоренц. – Пер. с нем. – М. : Прогресс. Универс. 1998. – 272 с.
188. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 100 с.
189. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. – М. : Международная педагогическая академия, 2004. – С. 64 – 89.
190. Любутин К. Н. Западная философская антропология : от Фейербаха к Фромму / К.Н. Любутин, А.В. Грибакин. – Екатеринбург : УрПОА, 1994. – 159 с.
191. Ляпидевский С. С. Клиника олигофрении: учебное пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов /С. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак. – Москва : Просвещение, 1973. – 358 с.

192. Магомедова З. Ш. Формирование корректного поведения младших школьников в конфликтных игровых ситуациях : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / З. Ш. Магомедова. – Махачкала, 2008. – 17 с.
193. Малинаускене М. В. Клинико-психологическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. психол. наук. / М. В. Малинаускене. – М., 1977. – 18 с.
194. Маллаев Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Маллаев Д. М., Омарова П. О., Бажукова О. А. – СПб : Речь, 2009. – С. 15 – 23.
195. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учебное пособие / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – Москва : Академия, 2003. – 179 с.
196. Маллер А. Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье / А. Р. Маллер // Дефектология. – 1986. – № 4. – С.82–86.
197. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями : книга для родителей / А. Р. Маллер. – М. : Педагогика – Пресс, 1996. – 80 с.
198. Малых С. Б. Основы психогенетики / С. Б. Малых, М. С. Егорова, Т. А. Мешкова. – М., 1998. – 239 с.
199. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения / И.И.Мамайчук, М.И.Смирнова. – С-Пб.: Речь, 2010. – 384 с.
200. Массен П. Развитие личности ребёнка / П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон. – М., Наука, 1987. – 240 с.
201. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

202. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів: методический материал / О. В. Матвієнко ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Стилос, 1999. – 232 с.
203. Махова В.М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации в школе / В. М. Махова // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 9–14.
204. Медведева И. Разноцветные белые вороны / И. Медведева, Т. Шишова. – Дубна : Феникс++, 2005. – С. 4 – 20.
205. Медведева Е. А. Комплект учебно-методических материалов по специализации «Арттерапия» в специальности «специальная психология» на факультете специальной педагогики и специальной психологии МГПУ / Е. А. Медведева – М. : МГПУ, 2006. – С. 1 – 16.
206. Международная классификация болезней МКБ-10 [Электронный ресурс]: Режим доступа : <http://www.mkb10.ru/>
207. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
208. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет / А. А. Ватажина, Н. С. Малинкин. / Под ред. М. И. Кузьмицкой, А. А. Ватажиной. – М. : ЦИЭТИН, НИИ Дефектологии АПН СССР, 1971. – 90 с.
209. Мид М. Культура и мир детства / Сост. И. С. Кон. — М. : Наука, 1988. – 178 с.
210. Михайлова О. Ю. Деструктивное общение и агрессия / О. Ю. Михайлова // Психология общения: социокультурный анализ : материалы конференции. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 238–239.
211. Михайлова О. Ю. Криминальная сексуальная агрессия : теоретико-методический подход / О. Ю. Михайлова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2000. – 376 с.

212. Михайлова О. Ю. Психологические механизмы криминальной сексуальной агрессии / О. Ю. Михайлова. – Автореф. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 47 с.
213. Михальченко К. А. Арт-терапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии [Текст] / К. А. Михальченко // Актуальные вопросы современной психологии : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 60–63.
214. Міщик Л. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків / Л. Міщик, З. Білоусова ; Запоріж. пед. ун-т. – Запоріжжя, 2003. – 106 с.
215. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте / под ред. А. Н. Моховиковой. – М. : Академия, 2008. – С. 41 – 67.
216. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: Эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. – СПб. : Санкт-Петербургский университет МВД России, 1999. – 264 с.
217. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
218. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М., Просвещение, 1969. – 170 с.
219. Намазбаева Ж. И. Изучение развития самооценки умственно отсталых школьников 5–8 классов / Ж. И. Намазбаева // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 28–42.
220. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащегося вспомогательной школы : автореф. дис. на соискание уч. степ. д-ра психол. наук / Ж. И. Намазбаева. – М., 1986. – С. 17 – 92.
221. Намазбаева Ж. И. Эмоции и переживания у умственно отсталых школьников / Ж. И. Намазбаева // Совершенствование коррекционной

- работы с аномальными детьми / отв. ред. Ж. И. Намазбаева. – Алма-Ата, 1989. – С. 62 – 66.
222. Науменко Ю. Л. Педагогические технологии и механизмы формирования навыков безопасного поведения учащихся школ : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / Ю. Л. Науменко. – М., 2009. – 29 с.
223. Немов Р. С. Психология. Психодиагностика / Р. С. Немов. – Кн. 3. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 631 с.
224. Немов Р. С. Психология : [учебник для студентов пед. уч. заведений] / Р. С. Немов. – Т. 1. – М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 43 – 112.
225. Никишина В. Б. Особенности эмоциональной сферы детей с нормальным и аномальным развитием / В. Б. Никишина // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4 (33). – с.
226. Никольская И.М. Психологическая защита у детей /И.М.Никольская, Р.М.Грановская. – С-Пб.: Питер, 2006. – 342с.
227. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда : [метод. реком. по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-восп. комплексах] / С. Л. Новоселова. – М. : ЦИП, 1995. – 115 с.
228. Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей (курс лекций) / М. М. Нудельман. – М., 1978. – 134 с.
229. Оклеандер В. Окна в мир ребенка/ В.Оклеандер. – М.: Класс, 2000 – 336с.
230. Омарова П. О. Использование проективной методики «Дерево» в диагностике дефицитарной социальной ситуации развития / П. О. Омарова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 21 – 27.
231. Омарова П. О. Развитие общения умственно отсталых младших школьников / П. О. Омарова. – Махачкала : Юпитер, 2008. – С. 33 – 67.
232. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М.: Сфера,

2002. – 510 с.

233. Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 61–68.
234. Основы психології : [підручник] / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Романця. – К. : Либідь, 1997. – 632 с.
235. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. – М., 1965. – 384 с.
236. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці : [монографія] / Р. В. Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.
237. Палексеев О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания / О. Л. Палексеев, В. В. Коркунов // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 6–17.
238. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М. : Форум, 1997. – 160 с.
239. Патология психического развития / под. А. С. Тиганова. – М. : Научный центр психического здоровья РАМН, 2003. – С. 22–52.
240. Певзнер М. С. Клинико-психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 9–15.
241. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития / М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Р. А. Мареева // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. – СПб : Питер, 2001. – С. 257–269.
242. Певзнер М.С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1959. – 178 с.
243. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. М. М Безруких, В. А. Болотова, Л. С. Глебовой и др. – М. : БРЭ, 2007. – С. 113–114.

244. Перлз Ф. С. Гештальт-подход и свидетель терапии : Пер. с англ. / Ф. С. Перлз. – М. : Либрис, 1996. – 235 с.
245. Перлз Ф. С. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальт-терапии) : Пер. с англ. / Ф. С. Перлз. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 240 с.
246. Перова М. Н. Основные тенденции развития современной системы дефектологического образования / М. Н. Перова, И. М. Яковлева // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 54–59.
247. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
248. Петрова В. Г. Проблема навчання і розвитку розумово відсталих дітей у спеціальній психології / Петрова В. Г. // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : [навч. посіб.] / за ред. М. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 61 – 64.
249. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 120 с.
250. Підгорна Н. І. Виховання моральності шестилітніх першокласників / Н. І. Підгорна // Початкова школа. – 1992. – № 3 – 4. – С. 5 – 7.
251. Поперечная Л. Н. Об использовании методики В.М. Когана в дифференциальной диагностике степеней имбецильности у подростков / Поперечная Л. Н., Дементьева Н.Ф., Табунова Е. Н. // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 28–35.
252. Поппе Г. К. Нарушения поведения у олигофренов / Г. К. Поппе // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. – Л., 1989. – С. 55 – 76.
253. Практикум з педагогіки : [навч. посіб.] / за заг. ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка. – К. : ІСДО, 1996. – 432 с.
254. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия. – М. : «Просвещение», 1973. – 224 с.

255. Психологічні проблеми корекційної роботи у допоміжній школі / За ред. Ж. І. Шиф, В. Г. Петрової, Т. Н. Головіної // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 6 – 50.
256. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Рохліна ; Мін-во освіти і науки України. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
257. Пузанов Б. Н. Олигофренопедагогика: Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов. – М. : Академия, 2001. – С. 44 – 80.
258. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов. – М., 2000. – С. 32 – 45.
259. Расщевская М.Ч. Особенности эмоционально-волевой сферы детей 6–10-летнего возраста с разным уровнем умственного развития /М. Ч. Расщевская // Сравнительная динамика развития детей: Сборник научных трудов. – Рига, 1986. – С.49–61.
260. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан. – СПб., 1996. – 39 с.
261. Реан А. А. Социализация агрессии / А. А. Реан // Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб. : Питер, 1999. – С.175–269.
262. Репина Т. А. Анализ теорий ролевой социализации в западной психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 34–39.
263. Ржевская Н. К. Криминальная агрессия лиц с умственной отсталостью (структура, факторы риска, первичная психопрофилактика) / Н. К. Ржевская. – дис. ... на соиск. уч. степ. канд. мед наук. – М., 2007. – 157 с.
264. Роджерс К. О групповой психотерапии / К.Роджерс. – М., 1993. – 176 с.
265. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986.– 192 с.

266. Руденко Л. М. Особливості агресивної поведінки розумово відсталих дітей : монографія / Л. М. Руденко. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - 323 с.
267. Руденко Л. М. Медико-психологічне обстеження дітей раннього віку : навч. посібник / Л.М.Руденко, З.В.Огороднійчук, М.В.Рождественська – Київ, 2006. – 106 с.
268. Румянцева Т. Г. Агрессия : проблемы и поиски в западной философии и науке / Т. Г. Румянцева. – М., 1991. – 237 с.
269. Румянцева Т. Г. Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1992. – № 5–6. – С. 35–40.
270. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 82–86.
271. Румянцева Т. Г. Философский анализ методологических и концептуальных теорий человеческой агрессии. – Автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук / Т. Г. Румянцева – Минск, 1991. – 48 с.
272. Русских В. В. Дифференциальная диагностика при синдроме Дауна // Диагностические проблемы психиатрии (Сборник научных трудов) / Под ред. Г. В. Морозова. – М. : ЦНИИ Судебной психиатрии им. В. П. Сербского, 1973. – 248 с.
273. Сак Т.В. Особливості психічного розвитку дітей з помірною розумовою відсталістю //Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю /За ред.. В.І.Бондаря,В.В.Засенка. – К.: ТОВ «Поліпром» – 2007. С. - 20 -41.
274. Сафуанов Ф. С. Психология криминальной агрессии : Монография / Ф. С. Сафуанов. – М. : Смысл, 2003. – 300 с.
275. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей / Э. Сеген. – СПб. : Лихтенштадт, 1903. – 319 с.

276. Сельченко К. В. Психология человеческой агрессивности / К. В. Сельченко. – Мн. : Аспект-пресс, 1999. – 656 с.
277. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст] / Л. М. Семенюк. – М., 1999. – 41 с.
278. Синьов В. М. Корекція інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : [навч. посіб.] / за ред. М. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 51 – 60.
279. Синьов В. М. Методологічні принципи досліджень у галузі корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка) / В. М. Синьов // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: [наук. метод. зб.]. – К., 2003. – Вип. 6. – С. 77 – 80.
280. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : [навч. посіб.] / за ред. М. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 197 – 203.
281. Синьов В. М. Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : [навч. посіб.] / за ред. М. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 125 – 129.
282. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : [навч. посіб.] / В. М. Синьов ; Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ, 2007. – 118 с.
283. Сідельник Л. Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг / Л. Сідельник, Р. Кравченко. – К. : Владос, 2006. – 298 с.
284. Скиннер Б. Ф. Радикальний бихевиоризм / Б. Ф. Скиннер. – М.: Прайм-Евроснак, 2007. – 128 с.

285. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М., 1958. – С. 3.
286. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
287. Смирнов Б. Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии / Б. Н. Смирнов // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 64 – 70.
288. Смирнова Т. П. Личностные факторы репрезентации агрессивного поведения у представителей различных психологических типов. – Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / Т. П. Смирнова. – Москва, 2006. – 227 с.
289. Соботович Е. Ф. К вопросу о дифференцированной диагностике моторной алалии и олигофрении / Е. Ф. Соботович // Нервнопсихические и речевые нарушения. – М., 1982. – 169 с.
290. Соловьева С. Л. Медицинская психология: Конспект лекций / С. Л. Соловьева. – М. : ООО «Издательство АСТ»; СПб. : ООО «Сова», 2004. – 154 с.
291. Соловьева С. Л. Тест – «Дерево» К. Коха / С. Л. Соловьева, Л. В. Огинец. – СПб, 1993. – 112 с.
292. Соціально-правовий захист дітей з вадами розумового розвитку: навчальний посібник / Б. І. Андрусин, В. М. Синьов ; Мін-во освіти і науки України, НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2007. – 176 с.
293. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. акад. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – С. 19 – 53.
294. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – К., 1980. – 143 с.
295. Старовойтов В. В. Жизнь и творчество Эриха Фромма // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2007. – № 1. – С. 36.
296. Степанов В. Г. Психология трудного школьника [Текст] / В. Г. Степанов. – М., 1999. – 176 с.

297. Стребелева Е. А. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е. А. Стребелева // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001. – № 4. – С. 18 – 19.
298. Сукисян С. Г. Агрессия : социальный или биологический феномен ? / С. Г. Сукисян. – Ереван, 2002. – 149 с.
299. Сухарева Г. Е. Группировка психопатий / Г. Е. Сухарева // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия. – Т. 2. – М. : ЧеРо, 2002. – С. 254 – 271.
300. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста (избранные главы) / Г. Е. Сухарева. – М., 1974. – 320 с.
301. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1974. – 420 с.
302. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) : в 3-х т. / Г. Е. Сухарева. – М., 1955 – . –
303. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976.
304. Тимофеева С. А. Развитие эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями интеллекта / С. А. Тимофеева // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2006. – № 6. – С. 50 – 56.
305. Токарская Л. В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. В. Токарская. – Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. н. – Екатеринбург, 2008. – 251 с.
306. Ульенкова У. В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У. В. Ульенкова // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 18 – 25.
307. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, ВЛАДОС, 2006. – С. 33 – 67.
308. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.

- И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
309. Фіцула М. М. Правове виховання учнів / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : ІЗМН, 1997. – 146 с.
310. Франкл В. Страдания от бессмысленности жизни : Актуальная психотерапия / В. Франкл. – М., 2009. – 105 с.
311. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. / З. Фрейд. – М., 2004. – 485 с.
312. Фрейд З. Групповая психология и анализ / З. Фрейд. – М. : Мысль, 1990. – 315 с.
313. Фрейеров О. Е. Легкие степени олигофрении (дебильность). (Клиника и экспертиза) / О. Е. Фрейеров. – М., 1964. – С. 45 – 78.
314. Фрейеров О. Е. О так называемом биологическом аспекте проблемы преступности / О. Е. Фрейеров // Советское государство и право. – 1966. – № 10. – С. 28 – 30.
315. Фролов П. Стан і тенденції розвитку суспільної моралі в інформаційному суспільстві / П. Фролов. – К., 2002. – С. 37 – 43.
316. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : АСТ, 1994. – 635 с.
317. Фромм А. Азбука для родителей, или как помочь ребенку в трудной ситуации. / Пер. Константиновой И. Г. / А. Фромм. – Л. : Лениздат, 1991. – 319 с.
318. Фурманов И. А. Детская агрессивность : психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 1996. – 192 с.
319. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов. – Москва : Владос, 2008. – 425 с.
320. Фурманов И. А. Психология детей с нарушением поведения / И. А. Фурманов. – М. : Владос, 2004. – 164 с.
321. Хайртдинова Л. Ф. Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта / Л. Ф. Хайртдинова // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 81 – 89.

322. Хализева Л. М. Моделирование в процессе решения пространственных задач как средство развития мышления дошкольника / Л. М. Хализева // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 68 – 73.
323. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера / Ю. Л. Ханин – Л. : ЛНИИТЕК, 1976. – 43 с.
324. Харченко А. И. Системный анализ явления агрессии человек – человек / А. И. Харченко. – М., 1995. – 147 с.
325. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : В 2 т. Т. 2. / Х. Хекхаузен. – М : Педагогика, 1986. – 384 с.
326. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2007. – 224 с.
327. Хохліна О. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 286 с.
328. Хузеева Г. Р. Психологические особенности агрессивных дошкольников : дис. ... на соиск. уч. ст. канд. психол. наук / Г. Р. Хузеева – М., 2002. – 187 с.
329. Хузеева Г. Р. Психологические особенности агрессивных дошкольников : автореф. дис. канд. психол. наук / Г. Р. Хузеева. – М., 2002. – 24 с.
330. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности : основные положения, исследования и применение. – СПб.: Питер-пресс, 2003. – 607 с.
331. Цветкова И. В. Школа социального успеха : [метод. пособие для специалистов учреждений дополнительного образования] / И. В. Цветкова. – М., 2002. – 84 с.
332. Чистякова М. И. Психогимнастика / Чистякова М. И. / под ред. М. И. Буяновой. – М. : Просвещение – Владос, 1995. – 160 с.
333. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М. : СТОЛЕТИЕ, 1997. – 480 с.

334. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
335. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 806 с.
336. Шванцара Й. Діагностика психічного розвитку / Й. Шванцара – Прага : Медичне вид-во Авіценум, 1978. – С. 13 – 46.
337. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности : учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 2001. –
338. Шевченко Н. Б. Особенности восприятия и понимания эмоциональных состояний человека под влиянием интонационных установок и их коррекция у умственно отсталых школьников / Н. Шевченко. – Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. – Екатеринбург : УрГПУ, 1999. – 22 с.
339. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Шевченко С. Г., Малофеев Н. Н., Дробинская А. О. и др. / под ред. С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.
340. Шевченко Ю. С. Куклотерапия как форма психокоррекции детей / Ю. С. Шевченко, В. П. Добридень, А. Н. Белоногова // Психокоррекция: теория и практика. – М. : Вита-Пресс, 1995. – С. 18 – 20.
341. Шилова Т. Д. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся / Т. Д. Шилова // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 25 – 29.
342. Шилова Т. Д. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении (диагностика, типология, развитие, коррекция) / Т. Д. Шилова. – М. : СТИ, 2000. – 266 с.
343. Шинкарева Л. В. Формирование социально-экологических представлений у детей (на материале дошкольного образования) : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Шинкарева. – Белгород, 2003. – 249 с.

344. Шипицына Л. М. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы [Текст] / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов. – М., 1992. – 290 с.
345. Шипицына Л. М. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения детей и подростков с проблемами в развитии / Л. М. Шипицына // Дети и насилие. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996. – С. 103 – 108.
346. Шипицына Л. М. Нейрофизиологическое и психоневрологическое изучение нарушений поведения умственно отсталых школьников / Л. М. Шипицына // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии. – Екатеринбург, 1992. – С. 85 – 93.
347. Шипицына Л. М. Школьная дезадаптация детей-сирот / Л. М. Шипицына // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – М., 1996. – С. 58 – 60.
348. Шипицына Л. М. ЭЭГ-паттерны нарушения поведения у детей-олигофренов / Л. М. Шипицына // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. – Л. : ЛГПИ, 1989. – С. 17 – 24.
349. Шипицына Л. М. Алфавит общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Шипицына Л. М. и др. – СПб : Детство пресс, 2001. – 384 с.
350. Шмаргун В. М. Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (на основі занять фізичними вправами в умовах загальноосвітньої школи) : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – «Педагогическая психология» / В. М. Шмаргун / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 200 с.
351. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – С. 44 – 100.
352. Эрон Роберт, Ричардсон. Д. Агрессия / Пер. с англ. С. Зеленевской, Д. Викторовой, С. Шпака. – СПб. : Питер, 2001. – 379 с.

353. Юнг К.Г. Собрание починений. Психология бессознательного/К.Г.Юнг. – М., 1994.
354. Яценко Т.С. Агрессия: психодинамическая теория и феноменология/Т.С.Яценко, А.В.Глузман и др.. – Київ. : Вища школа – XXI, 2010. – 271 с.
355. Alfimova M.V. et al. Serotonin transporter gene polymorphism is associated with asocial personality traits in patients with affective disorders and healthy individuals // *Mol. Psychiatry*. – 1999. – V. 4. Suppl. 2. – P. S87.
356. Baron R. A. Threatened relation from victim: as an inhibitor of physical aggression // *Journal for research in personality*. 1973. V. 7.
357. Beime-Smit M. Patton J., Ittenbah R. *Mental Retardation*. Fourth Edition. N. Y. 1994. 636 p.
358. Bercowitz L. *Aggression : A social psychological analysis*. New York, 1962.
359. Brunner H.G. MAOA deficiency and abnormal behaviour: Perspectives on an association // *Ciba Found. Symp.* 1996. V. 194. P. 155–64; discussion P. 164–167.
360. Buss A. Some determinants of rigidity in discrimination- reversion leaning / A. Buss // *J. Exp. Psycho.* – 1952. – vol. 44. – P. 222–227.
361. Cattell R. B. *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire (16 PF)*. / Cattell R. B., Eber H. W., Tatsuoka M. M. / Champaign (Illinois), 1970.
362. Comings D. E. Dopamine D2 receptor (DRD2) gene and susceptibility to posttraumatic stress disorder: A study and replication // Comings D. E., Muhleman D. V., Gysin R. // *Biol. Psychiatry*. –1996. – V. 40. – N 5. – P. 368–372.
363. Dengerink H. A. Individual differences in aggressive responses to attack: internal-external locus of control and field dependence-independence // Dengerink H. A., O’Leary M. R., Kasner K. H. // *Journal for Research in personality*. 1975. V. 9.

364. Dodge K.A. Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups // Dodge K. A., Coie J. D. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – N 53. – P. 35–42.
365. Dollard J., Miller N.E. *Personality and psychotherapy*. // Dollard J., Miller N. E. / New York : McGraw-Hill, 1950. – 179 p.
366. Dorsky F. *The effects of social and physical anxiety on human aggressive behavior*. Kent State University, 1972.
367. Eslinger P.J., Severe Disturbance of "igher Cognition after Bilateral Frontal Lobe Ablation: Patient EVR. // Eslinger P. J., Damasio A. R. // *Neurology*. – 1985. – N 35. – P. 1731–1741.
368. Feshbach N., The relationship between empathy and aggression in two age groups // Feshbach N., Feshbach S. // *Developmental psychology*. 1969. V. 1.
369. Feshbach S. *Aggression* / S. Feshbach // *Carmichael's manual of child psychology* / Ed. by P.H. Mussen. – N.Y.: Wiley, 1970. – P. 159–259.
370. Grusec J.E. Demand characteristics of the modeling experiment : Altruism as a function of age and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1972. – N 22. – P. 139–148.
371. Hanratty M. A. Periodical : *Journal of Personality and Social Psychology*. // Hanratty M. A., O'Neal E., & Sulzer J. – 1972. –N 21 (1). – P. 30–34.
372. Hjelle L., Ziegler D. *Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications*. // Hjelle L., Ziegler D. // 3th ed. : McGraw-Hill, 1992. – 395 p.
373. Jacobs P. Aggressive behavior, mental subnormality and the XYY male // Jacobs P., Brunton M., Melville M. // *Nature*. – 1965. – V. 208. – P. 1351–1352.
374. Kaufmann H. *Die Militarisierung Des kinds* / H. Kaufmann // C. Oberfeldt, u.a. (Hrsg.) *Zwischen unjpie und heiler Welt*. Frank feerb, 1978.
375. Knott P. D. Aggression-guilt and conditionability fir aggressiveness // Knott P. D., Lasater L., Shuman R. // *Journal of Personality*. 1974. V. 42.
376. Kohlberg L. *The cognitive-developmental approach to moral development*. Phi. Delta Kappan, 1978. 115 p.

377. Konradt H.-J. Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung. Bd. 1. Bern, 1982.
378. Konradt H.-J. Toward a motivation theory of aggression and aggression inhibition: Some considerations about an aggression motive and their application to TAT and catharsis // Determinants and origins of aggressive behavior. Den Haag, 1974.
379. Krebs D. Altruism and aggression // Krebs D., Miller D. // Handbook of social psychology. New York, 1985. P. 1–71.
380. Lachman H. M. et al. Association between catechol-O-methyltransferase genotype and violence in schizophrenia and schizoaffective disorder // Am. J. Psychiatry. – 1998. – V. 155. – N 6. – P. 835–837.
381. Lorenz K. Evolution and modification of behavior / K. Lorenz. – Chicago : Univ. Of Chicago-press, 1965. – 121 p.
382. Maccoby E. The psychology of sex deferences. // Maccoby E., Jacklin C. – Stanford Univ. Press.– 1974.– pp. 26– 57.
383. Maier N. R. F. Frustration. The study of behavior without a goal. – N. Y., 1949.
384. Maslow, A. H., A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life, J. humanistic Psychol, 1967, 7, 93—127.
385. Mehrabian A. A measure of emotional empathy // Mehrabian A., Epstein N. // Journal of Personality. 1972. V. 40.
386. Mejia J.M. et al. Exploratory analysis of the relation between aggressive behavior and functional neurotransmitter polymorphisms in a sample of Quebec boys studied longitudinally // Am. J. Med. Genet. – 1997. – V. 74. – N 6. – P. 655–656.
387. Meyer-Bahlburg. H.F.L. Sex chromosomes and aggression in humans // Brain P. F., Benton D. (eds.) // The biology of aggression. – Rockville, MD, 1981.– P. 109–123.

388. Moscovici S. The phenomenon of social representations / Farr R. M., Moscovici S. (eds). Social representations. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2004. Pp. 3 – 70.
389. Moyer K. The psychobiology of aggression. – N. Y., 1976. – 196 p.
390. Mussen P. H. The relationship between overt and fantasy aggression // Mussen P. H., Naylor H. K. // Journal of Abnormal and Social psychology. 1954. V. 49.
391. Nimgaonkar V.L. et al. Psychosis and aggression associated with dopamine receptor gene polymorphisms in Alzheimer's disease //Am. J. Med. Genet. - 1997. – V. 74. – N 6. – P. 627.
392. Parsian A. Possible association of the serotonin transporter gene with alcoholism/antisocial personality // Parsian A., Cloninger C. R., Zhang Z. H // Am. J. Med. Genet. – 1998. – V. 81. – N 6. – P. 479.
393. Rogers C.R. Toward a science of the person / C. R. Rogers // T. Wann (Ed.). Behaviorism and phenomenology : Contrasting bases for modern psychology. – Chicago : University of Chicago Press, 1964. – P. 109 –140.
394. Rosenweig.S. Aggression in problem children and normal as evaluated by the Rosenweig Picture-Frustration Study.// Multidisciplinary approaches to aggression research. Amsterdam: Elsevier, 1981
395. Samochowiec J. et al. Antisocial personality tendencies in male alcoholics associated with a polymorphism in the promoter region of the X-linked MAOA gene // Am. J. Med. Genet. – 1998. – V. 81. – N 6. – P. 515.
396. Santo F. Di Nuovo, Buono S. Psychiatric syndromes co morbid with mental retardation: Differences in cognitive and adaptive skills. Journal of Psychiatric Research, 2006. Pp. 46 – 58.
397. Simon N. G. Testosterone-serotonin interactions in aggression //XIII World Meeting of International Society of Research of Aggression. – New Jersey, 1998.

398. Simonoff E. et al. Genetic and environmental influences on subtypes of conduct disorder behavior in boys // *J. Abnorm. Child. Psychol.* – 1998. – V. 26. – N 6. – P. 495–509.
399. Taylor S. Alcohol and human physical aggression // *Aggression. Theoretical and empirical reviews.* // Taylor S., Leonard K. // V. 2. – Academic Press, 1983. – P. 77—98.
400. Taylor S. P. Aggressive behavior and physiological arousal as a function of provocation and the tendency to inhibit aggression // *Journal of Personality.* 1967. V. 35.
401. Taylor S. P. The relationship of expressed and inhibited hostility to physiological activation. University of Massachusetts, 1965.
402. Vanyukov M. M. et al. A dinucleotide repeat polymorphism at the gene for monoamine oxidase A and measures of aggressiveness // *Psychiatry Res.* – 1995. – V. 59. – N 1–2. – P. 35–41.
403. Voss H. L. Patterns in criminal homicide in Chicago // Voss H. L., Hupburn J. R. // *J. of Criminal Law, Criminology and Police Science.* – 1960. – N. 59. – P. 499–508.
404. Wagner E. The Hand Test. Projective test used us a predictor of overt aggression. New York, 1971.
405. Wilkins J. L. Personality type, reports of violence, and aggressive behavior // Wilkins J. L., Scharff W. H., Schlottmann R. S // *Journal of Personality and social psychology.* 1974. V. 30.
406. Williams T. M. The portrayal of aggression on North American television. // Williams T. M., Zabrack M. L., Joy L. A // *Journal of Applied Social Psychology*, 12 (1982). p. 360–380.
407. Wolfgang M. E. The relationship between alcohol and criminal homicide // Wolfgang M. E., Strohm R. B. // *Quart. J. of Studies on Alcohol.* – 1959. – N. 17. – P. 411–425.
408. Zillmann D. Hostility and aggression / D. Zillmann / – Hillsdale, NJ Lawrence Erlaum Associates Inc., 1979. – 442 p.

ДОДАТОК А**Додаток А.1.****Тест руки**

Тест руки Е. Вагнера призначений для діагностики агресивності.

Методику можна використовувати для діагностики як дорослих, так і дітей.

Тест опубліковано Б.Брайкліном, З.Піотровським і Е.Вагнером в 1962 році.

У теоретичному обґрунтуванні автори спиралися на положення про те, що розвиток функції руки пов'язаний із розвитком головного мозку. Велике значення руки в сприйнятті простору, орієнтації у ньому, що необхідні для будь-якої дії. Рука безпосередньо втягнута в зовнішню активність. Отже, пропонуючи досліджуваним в якості візуальних стимулів зображення руки, яка виконує різні дії, можна зробити висновки про тенденції активності респондентів.

Методичний прийом, що лежить в основі тесту руки, полягає у тому, що досліджуваного просять проінтерпретувати зміст дії, що представлена у вигляді «стоп-кадру» зображення кисті руки. Дане зображення соціально нейтральне і не несе будь-якого смислового навантаження. Передбачається, що включення елемента у контекст більш ширшого виду активності й сам вибір цього виду активності відбувається за рахунок механізму проєкції й у значною мірою визначається наявністю станом досліджуваного і зокрема, його активними мотивами.

Інструкція до тесту: Уважно розгляньте запропоновані Вам зображення скажіть, що, на Вашу думку, робить ця рука?» Якщо досліджуваному важко відповісти, йому пропонується запитання: «Як ви думаєте, що робить людина, якому належить ця рука? На що здатна людина з такою рукою? Назвіть все варіанти, які можете собі уявити».

- Стимульний матеріал – стандартні 9 зображень кисті руками і одна картка без зображення (подібно порожній картці в Тематичному Тесті Апперцепції), при показі якої просять уявити кисть руки і описати її уявні дії.

- Зображення пред'являються у певній послідовності й положенні.
- При нечіткій відповіді просять пояснення, запитують: «Добре, що ще?», але не нав'язують ніяких специфічних відповідей. Якщо експериментатор відчуває, що його дії зустрічають опір, рекомендується перейти до іншої картки.
- Тримати малюнок-карточку можна у будь-якому положенні.
- Кількість варіантів відповідей за картою не обмежується і не стимулюється так, щоб викликати опір досліджуваного. Бажано отримати чотири варіанта відповідей. Якщо відповідей менше, необхідно уточнити, чи немає бажання ще щось сказати з приводу зображення руки. В протоколі, наприклад, при єдиному варіанті відповіді проставляється його позначення зі знаком *4, тобто, це єдина безальтернативна відповідь оцінюється в чотири бала замість одного.
- Важливо у всіх можливих випадках (якщо вдосліджуваний не висловлює протесту) максимально знижувати невизначеність відповіді, наповнювати змістом вислови, на кшталт «хтось, щось, комусь» тощо.
- Усі відповіді фіксуються в протоколі. Крім запису відповідей реєструється положення, у якому досліджуваний тримає картку, а також час із моменту пред'явлення стимулу до початку відповіді.

Обробка та інтерпретація результатів тесту.

Результат кожної відповіді досліджуваного необхідно віднести до однієї із 14 категорій.

1. Агресія (Agr) Рука сприймається як домінуюча, що наносить ушкодження, активно захоплююча предмет, яка здійснює агресивну дію (щипає, дає ляпас, давить комах, готова вдарити, штовхає, відштовхує, відбирає щось, злиться, міряється силою тощо.).

2. Директивність (вказівки) (Dir) Дана категорія включає відповіді, в яких рука сприймається як домінуюча, що знаходиться в ситуації **превосходства**, керуюча, спрямовуюча, віддаюча команди, заперечуючи, перешкоджаюча,

заважаючи якимось іншим способом, що активно впливає на іншу людину. Сюди ж відносяться відповіді, в яких рука здається спрямованою на комунікацію, однак ця спрямованість є вторинною по відношенню до намірів підкорити собі іншу людину. Таким чином рука бере участь у дії імперативного характеру: веде, спрямовує, перешкоджає, панує над іншими людьми (диригує оркестром, наказує, читає лекцію, вчитель каже учневі: «вийди геть», міліціонер зупиняє автомобіль і т.п.).

3. Страх (тривожність) (F). Рука виступає у відповідях жертвою агресивних проявів іншої особи чи прагне захистити когось від фізичних впливів; може сприйматися як така, що завдає ушкодження сама собі. У дану категорію також включаються відповіді, які містять тенденції до заперечення агресії (не зла рука; кулак стиснутий, але не для удару; піднята в страхові рука; рука, що відводить удар, рука, що просить «не бий мене», щось ховає, тому що боїться щоб не взнали тощо.).

Такі відповіді, як «це рука, що відпочиває, а не зла» чи «це не бійка» підраховуються за шкалою «Пасивна байдужість» (Pas). Можливі відповіді дитини: ховає, прикриває, сховалась, щоб не піднімати руку на уроці, хотів вдарити, а потім злякався, передумав, закриває очі, хоче схопити.

4. Емоційність (аффектація) (Aff) Рука висловлює любов, позитивні емоційні настановлення до інших людей; бере участь у дії, що виражає прихильність, позитивне ставлення, доброзичливість (дружнє рукостискання; поплескування по плечу; рука, що гладить тварину, дарує квіти; обіймає, дає милостиню, аплодує, годує тварин тощо.).

Дана шкала відображає підвищену здатність до активного соціального життя, а також бажання людини співробітничати з іншими з метою поділитися емоціями.

5. Комунікація (Com). До даної категорії відносяться відповіді, в яких рука спілкується чи намагається з кимось спілкуватися на рівних, бере участь у комунікативній дії. У відповідях цілком очевидно те, що комунікатор бажає зворотного зв'язку і прийняття, він хоче бути зрозумілим для своєї аудиторії.

Умовно цей показник можна назвати показником «ділового» спілкування, тоді як попередню категорію показником «модального» або емоційного спілкування.

Приклади: жестикулює при розмові; передача інформації; розмова руками; вітається; подає руку; поплескує по плечу; хоче потиснути руку; пояснює; показує дорогу; гладить; заспокоює; зве когось; прагне домовитися тощо.

6. Залежність (Dep). Дана категорія включає відповіді, в яких рука сприймається як така, що шукає допомоги чи підтримку в інших людей, висловлює підпорядкування іншим особам. Можливість здійснити будь-яку дію залежить в даному випадку від доброзичливого ставлення інших людей, їх бажання допомогти (прохання; прохання подати руку; намагається зупинити таксі; віддає честь офіцеру; зупиняє попутний автомобіль; прохання про допомогу; дає клятву; приймає клятву; гадання по руці; рука, простягнута за милостинею; піднімає руку, щоб запитати; хтось очікує щось отримати).

7. Експібіціонізм (демонстративність) (Ex). До даної категорії відносяться відповіді, в яких рука приймає участь у діяльності, що пов'язана з розвагами, самовираженням, рука у різний спосіб виставляє себе на показ, бере участь у явно демонстративній дії.

Дана категорія включає відповіді, в яких рука так чи інакше проявляє себе. Наприклад: показує комусь руку; танцює; показує обручку, милується манікюром, показує тіні на стіні, танцює, грає на музичному інструменті; хоче показати фокус; хоче уваги тощо

8. Покаліченість (ущербність) (Crip) Дана категорія містить відповіді, в яких рука сприймається як пошкоджена, деформована, хвора, скалічена, нездатна до якихось дій. Наприклад: поранена рука; рука хворого чи вмираючого; зламанний палець; рука, вражена артритом, зігнута рука, недієздатна рука, показує, що зрукою щось не так тощо.

9. Активна байдужість (Act) — відповіді, в яких рука проявляє тенденцію до дії, завершення якої не потребує присутності іншої людини чи людей, але

рука повинна змінити своє фізичне місцезнаходження, прикласти зусилля (нейтральне фізичне зусилля).

Наприклад: усовує нитку в голку, пише, шиє, веде машину, пливе, збирає щось, миє, насипає, солить, б'є по м'ячу, кидає, будує, хапає, рахує гроші, дістає, піднімає руку, годує, махає, хапає, листає тощо.

10. Пасивна байдужість (Pas) — також прояв тенденції до дій, в яких рука дії здійснює пасивні дії, завершення яких не потребує присутності іншої людини, але при цьому рука не змінює свого фізичного положення. Наприклад: лежить, відпочиваючи; спокійно витягнута; сушить нігті; людина сперлася на стіл; чекає; висить; просто так нічого не робить; втомилась; спить; опущена тощо.

11. Опис (Des) — відповіді, в яких рука лише описується, тенденція до дії відсутня. Дана категорія включає відповіді, які радше є фізичним описом руки. Рука ніби намальована, відбувається опис образу чи настрою без проектування тенденції до дії.

Наприклад: це красива рука; некрасива рука; товста рука; долоня з маленькими пальцями; змучена рука; рука інтелігентної людини; схожа на півня тощо.

12. Відмова від відповіді (Fail) — людина не знає, що може означати дана картинка чи не хоче відповідати.

13. Напруга (Ten). До цієї категорії відносяться відповіді, в яких рука витрачає певну енергію, але практично нічого не досягає. Енергія йде на те, щоб стримати свої емоції чи підтримати себе у складних ситуаціях. Для даних відповідей характерні переживання тривоги, дискомфорту, напруги. Наприклад: рука тремтить; стиснутий в гніві кулак; стискає руки, щоб стримати себе; стискає пальці, щоб не наговорити чогось; кулак стиснутий в стані тривоги; стримує хвилювання; напружує руку; неприємно дивитися на цю руку; нервово барабанить пальцями по столу тощо.

14. Галюцінації (Bas). До цієї категорії відносяться відповіді незвичайного, неймовірного, але разом з тим страшного і лякаю чого змісту., при цьому

контури малюнка, як правило, ігноруються. Наприклад: великий павук; півень з одрубаною головою; голова смерті тощо.

Максимальна кількість балів, що може набрати досліджуваний, враховуючи, що він дає чотири відповіді на кожну картку – 40. Проте респондент може давати більше відповідей за одними категоріями і менше за іншими. При категоризації можлива певна неоднозначність, проте передбачається, що вона не дуже серйозно впливає на остаточну інтерпретацію.

Як правило, для інтерпретації використовуються перші 12 оціночних категорій. В розширеному варіанті використовуються 14 оціночних категорій. Відповіді, що відносяться до перших двох категорій, розглядаються як такі, що пов'язані з готовністю досліджуваного до зовнішнього прояву агресивності, небажанням пристосовуватися до оточення. Чотири наступні категорії відображають тенденція до дій, що спрямовані на пристосування до соціального середовища, ймовірність агресивної поведінки незначна.

Після співвіднесення відповідей досліджуваних із відповідними категоріями, була проведена певна математична обробка отриманих даних.

1. Підраховується відсоток відповідей по кожній категорії.
2. Вираховується кількісний показник *відкритої агресивної поведінки* за наступними формулами:

$$An = \frac{\Sigma(\langle Agr \rangle + \langle Dir \rangle) - \Sigma(\langle Aff \rangle + \langle Com \rangle + \langle Dep \rangle)}{40}$$

$$An = \frac{\Sigma(\langle Agr \rangle + \langle Dir \rangle) - \Sigma(\langle F \rangle + \langle Aff \rangle + \langle Com \rangle + \langle Dep \rangle)}{40}$$

Відповіді, що відносяться до категорії «ексгібіціонізм» і «покаліченість», при оцінці ймовірності агресивних проявів не враховується, так як їх роль у проявах агресивної поведінки непостійна. Ці відповіді можуть лише уточнювати мотиви агресивної поведінки. Крім обчислення кількісного показника A_n , необхідно звернути увагу на співвідношення оціночних категорій у відповідях респондентів. внеобходимо обратить внимание на соотношение оценочных категорий в ответах испытуемого. Так, декілька

відповідей типу Agr на фоні відсутності відповідей типу Aff, Com чи Dep може свідчити про більш високу ступінь агресивності, ніж більша кількість агресивних відповідей в поєднанні з такою ж великою кількістю відповідей, що позначають тенденцію до соціальної кооперації.

3. Обчислюється *коефіцієнт очікуємої агресії*

$$K_a = \frac{Act + Agr + Dir + Ex}{F + Pas + Dep + Dir}$$

4. Обчислюється *коефіцієнт загальної психологічної активності*

$$K_{act} = \frac{Act + Agr + Dir}{Pas + Dep + Crip}$$

5. Обчислюється *коефіцієнт особистісної дезадаптації*

$$K_{dez} = \frac{Act + Com + 0,5Dir + 0,5Ex}{Pas + F + Dep}$$

6. Обчислюється *коефіцієнт комунікативності-агресивності*:

$$K_{Com-Agr} = \frac{20 + 1,5 * \sum (F + Aff + Com + Dep)}{20 + 1,5 * \sum (Agr + Dir)}$$

1. Ступінь **особистісної дезадаптації** відображається формулою:

$$MAL = Ten + CrIp + F.$$

8. Тенденція уходу від реальності відображається формулою:

$$WITH = Des + Bas + Fail.$$

9. Наявність психопатології відображається формулою:

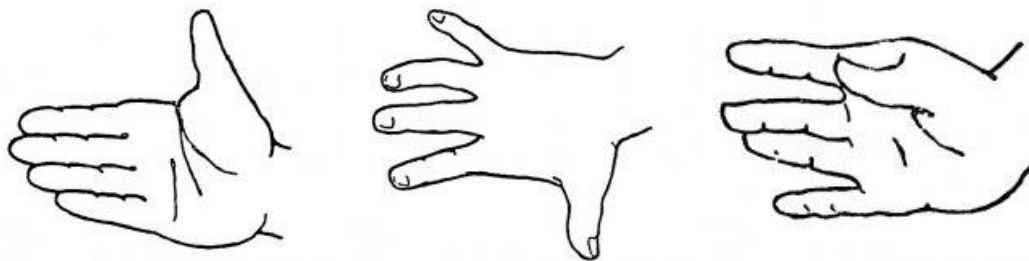
$$PATH = MAL + 2 * WITH.$$

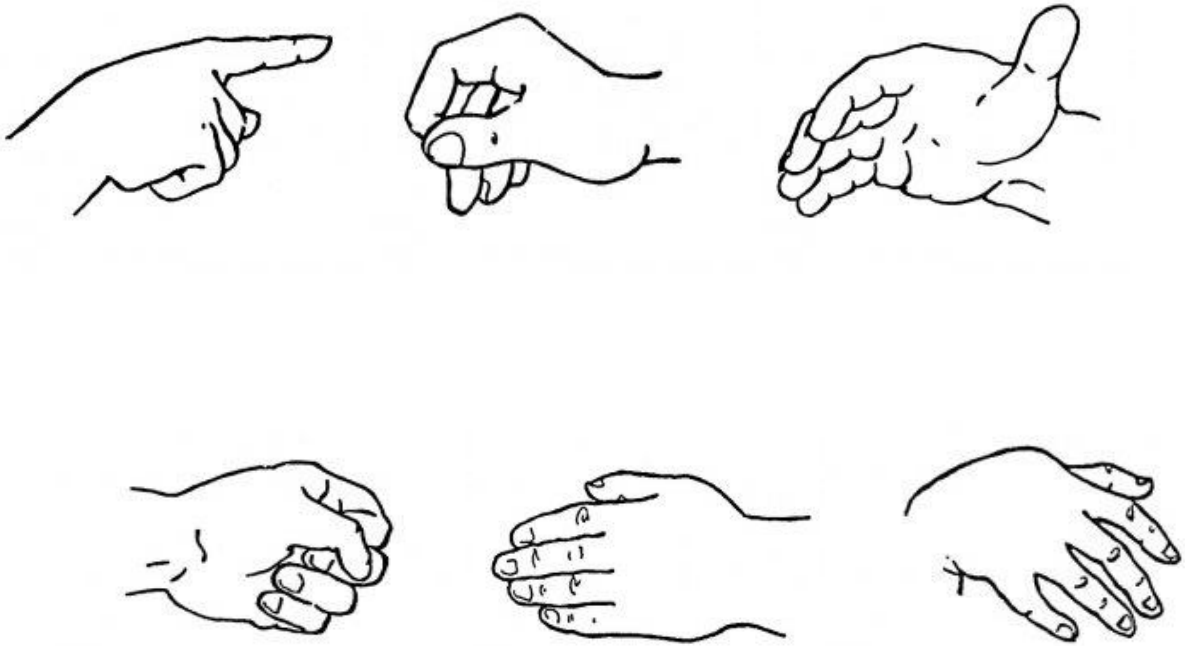
Крім даних про рівень агресивності, за допомогою Тесту руки можна одержати багато додаткової інформації, що характеризує поточний психічний стан респондента. Тому проводився аналіз за всіма категоріями теста й визначалося відсоткове співвідношення відповідей за окремими категоріями.

Цікава інформація була отримана під час аналізу відповідей за тими категоріям, які входять у підрахунок сумарного балу агресивності.

1. Високий відсоток відповідей за категорією «Демонстративність» свідчить про прояви істероїдності, демонстративності.
2. Підвищену питому вагу відповідей за категоріями «Залежність», «Покаліченість» і «Пасивність» проявляється в досліджуваних, що мають органічну патологію мозку.
3. Збільшення відсотка відповідей за категорією «Покаліченість» (для цього немає об'єктивних передумов) свідчить про наявність в досліджуваного іпохондричних переживань.
4. Зниження числа відповідей за категоріями «Активна байдужість» і «Пасивна байдужість» інтерпретується як вияв гіперсензитивності респондента, тобто лише окремі зовнішні стимули для нього є нейтральними і безособовими.
5. У разі коли більшу частину займають відповіді за категоріями «Опис», «Пасивна байдужість», можна дійти висновку про значне зниження рівня активності досліджуваного. Такий стан може впливати з астенії, або бути проявом глибших змін енергетики.
6. Зниження числа відповідей за категоріями «Емоційність» і «Комунікація» говорить про необхідність звернути увагу фахівців на сферу соціальних контактів респондента та дозволяє припустити наявність труднощів у цій сфері, відгородженості від оточуючих, або аутизації.

Тестовий матеріал





Додаток А.2.

Методика малюнкової фрустрації С.Розенцвейга

Стимулююча ситуація методу полягає в схематичному контурному малюнку, на якому зображені двоє чи більше людей, зайняті ще незакінченою розмовою. Зображені персонажі можуть різнитися за статтю, віком й іншими характеристиками. Спільним для всіх малюнків є перебування персонажа у фрустраційній ситуації. Методика складається з 24 малюнків, на яких зображені особи, які знаходяться у фрустраційній ситуації. Ситуації, представлені у тесті, можна розділити на дві основні групи.

1. Ситуації «перешкоди». У таких випадках якась перешкода, персонаж чи предмет, бентежить, збиває із пантелику словом чи будь-яким іншим способом. До даної категорії відносяться 16 ситуацій — малюнки 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24.

2. Ситуації «обвинувачення». Суб'єкт у даних випадках служить об'єктом обвинувачення. Таких ситуацій вісім: малюнки 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21.

Процедура експерименту організується відповідно до доданої до набору малюнків інструкції.

Оцінка тесту. Кожна відповідь оцінюється відповідно до двох критеріїв: напряму реакції та певного типу реакції.

1. Екстрапунитивні реакції (реакція спрямовується на живе чи неживе оточення у формі підкреслення ступеню фруструючої ситуації, у вигляді осуду зовнішньої причини фрустрації, чи висувається зобов'язання іншій особі вирішити дану ситуацію).
2. Інтропунитивні реакції (реакція спрямована суб'єктом на самого себе; респондент приймає фруструючу ситуацію як сприятливу для себе, приймає на себе провину чи бере на себе відповідальність за виправлення даної ситуації).
3. Імпунитивні реакції (фруструюча ситуація сприймається як малозначна, як відсутність чієїсь провини чи як щось таке, що може бути виправлено без будь-якого втручання, варто лише почекати і поміркувати).

Реакції розрізняються також за типом:

1. Тип реакції «з фіксацією на перешкоді» (у відповіді респондента перешкода, яка викликала фрустрацію, всіляко підкреслюється чи інтерпретується як позитивна, чи як така, що не має серйозного значення).
2. Тип реакції «з фіксацією на самозахисті» (основну роль у відповіді досліджуваного грає захист себе, свого «Я», і суб'єкт чи сварить когось, чи визнає свою провину, або ж зазначає, що відповідальність за фрустрацію нікому може бути приписана).
3. Тип реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» (відповідь спрямовано на розв'язання проблеми; реакція набуває форми вимоги допомоги інших з метою вирішення ситуації; суб'єкт сам береться за вирішення ситуації або ж вважає, що час та перебіг подій приведуть до її вирішення).

Поєднуючи шість даних категорій отримують дев'ять можливих факторів, і два додаткових варіанта. Для позначення напряму реакції користуються літерами *E, I, M*: *E* — екстрапунитивні реакції; *I* — інтропунитивні; *M* — імпунитивні. Типи реакцій позначаються такими символами: *OD* — «з фіксацією на перешкоді», *ED* — «з фіксацією на самозахисті», *NP* — «з

фіксацією на задоволенні потреби». Для уточнення, що у відповіді домінує ідея перешкоди, додається значок «прим» (E' , I' , M'). Тип реакції «з фіксацією на самозахисті» позначається прописними літерами без значка. Тип реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» позначається рядковими літерами e , i , m . Оцінки заносяться у реєстраційний лист для подальшого опрацювання. Воно передбачає обчислення показника GCR, що може бути визначений як «ступінь соціальної адаптації».

**Опис смислового змісту факторів, що використовуються при оцінці
відповідей**

	<i>OD</i>	<i>ED</i>	<i>NP</i>
	«з фіксацією на перешкоді»	«з фіксацією на самозахисті»	«з фіксацією на задоволенні потреб»
<i>E</i>	<i>E'</i> - У відповіді підкреслюється наявність перешкод. Найчастіше зустрічається в ситуаціях з перешкодами.	<i>E</i> — Ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення. У відповіді присутні звинувачення, сарказм. <i>E</i> Досліджуваний активно заперечує свою провину за вчинок, який він здійснив.	<i>e</i> — Вимагається, очікується чи передбачається, що хтось повинен вирішити ситуацію.
<i>I</i>	<i>I'</i> — Фруструюча ситуація інтерпретується як позитивно-вигідно корисна, що приносить задоволення (чи вимагає покарання) В замаскованій формі: «Мені дуже шкода, що я послужив причиною цього».	<i>I</i> — <i>Порицание</i> , осуд, спрямовано на самого себе, домінує почуття провини, власної неповноцінності. <i>I</i> Суб'єкт визнаючи свою провину, заперечує відповідальність, звертаючи увагу на пом'якшуючі обставини.	<i>i</i> — Суб'єкт сам береться вирішити фруструючу ситуацію, відкрито визнаючи <i>намекая</i> на свою провину.
<i>M</i>	<i>M'</i> — Складності фруструючої ситуації не помічаються чи	<i>M</i> — Відповідальність особи, що потрапила у фруструючу ситуацію,	<i>m</i> — Виражається надія, що час, нормальний хід подій вирішить

	повністю заперечуються.	зведено до мінімуму, засудження уникається.	проблему, просто треба почекати, або ж взаєморозуміння вирішить фруструючу ситуацію.
--	-------------------------	---	--

Додаток А.3.

Проективна методика «Кактус»

Методика побудована на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації стану психіки використовується дослідження стану моторики (зокрема, моторики домінантної руки), зафіксований у вигляді графічного сліду руху (малюнка). За своїм характером тест належить до проєктивних методик. Статистичній перевірці чи стандартизації не піддається, тому аналізується подібно вільному малюнку; результат аналізу може бути представлений в описовій формі.

Для дослідження краще використовувати білий чи злегка кремовий, не глянцева аркуш паперу; набір кольорових олівців середньої м'якості. Дитині дається інструкція придумати і намалювати в горщику кактус. Під час створення дитиною малюнка фіксуються усі її висловлювання.

Експериментальний матеріал.

Інтерпретація малюнка. При інтерпретації малюнка в якості показників, які свідчать про наявність в людини агресії, можна виокремити наступні:

- великий малюнок, займає 2/3 аркуша за висотою;
- часті голки, розташовані на всьому малюнку;
- голки гострі, довгі;
- хибні лінії, які не попадають в одну точку.

Дані, отримані при інтерпретації малюнка за переліченими вище показниками, заносять у таблицю, де знаком "+" позначається наявність тієї чи іншої ознаки, а знаком "-" — відсутність ознаки

Бланк фіксації показників агресивності за проєктивною методикою «Кактус»

Показники агресивності	Прізвище, ім'я дитини з розумовою відсталістю									
1. Великий малюнок, займає 2/3 аркуша по висоті										
2. Часті голки розташовані по всьому малюнку										
3. Голки гострі, довгі										
4. Лінії, що не попадають в одну точку (хибні лінії)										
Кількість показників агресивності										

Додаток А.4.

Тест “Неіснуюча тварина”

Досліджуваному пропонується стандартний аркуш білого, не глянцевого паперу і простий олівець середньої м'якості (ручкою або фломастером малювати неможна.

Інструкція: “ Придумайте та намалюйте неіснуючу тварину ”

Після того, як досліджуваний закінчить малювати, йому дається завдання – придумати неіснуючій тварині неіснуючу назву.

Після виконання малюнка необхідно поставити наступні запитання:

1. В якому середовищі живе тварина?
2. Що їсть тварина?
3. Чим захищається від нападів?
4. Є денною чи нічною твариною?
5. Живе в групі чи вона одинока тварина?
6. Вона просто член групи чи її вождь?

Відповіді на дані питання є цінним джерелом інформації (додаткової) при інтерпретації малюнка.

Інтерпретація

Розміщення малюнка. У нормі малюнок розміщується посередині вертикально розташованого аркуша.

Розміщення малюнка ближче до верхнього краю (чим ближче, тим більше виявлена якість) говорить про високу самооцінку, незадоволеність своїм місцем в суспільстві, недостатнє визнання оточуючими, прагнення до самоствердження. Розміщення малюнка в нижній частині – зворотна характеристика: невпевненість в собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, незацікавленість в своєму місці в суспільстві, у визнанні, відсутність бажання самостверджуватися в соціумі.

Інтерпретація деталей малюнка. При розгляді окремих деталей малюнка загальний підхід до інтерпретації такий: певна якість більш виявлена, якщо:

- деталь вималювана особливо ретельно;
- деталей декілька;
- деталь збільшена в розмірах відносно інших.

Якщо певної деталі на малюнку немає, її зображення не досить виразне, деталь мала за розміром – дана якість відсутня або слабо виявлена.

Голова (або деталь, що її заміняє). Положення: *голова повернена вправо* (відносно того, хто малює) – прагнення до діяльності, майже все, що планується, – здійснюється, або, принаймні, починає здійснюватися (хоч, можливо, і не доводиться до кінця). Людина активно прагне реалізації своїх планів.

Голова повернена вліво – прагнення швидше міркувати, ніж щось робити. Це не людина дії: лише незначна частина її задумів реалізується або хоча б починає реалізовуватися. Часто такій людині притаманні страх перед активними діями і нерішучість.

Положення “анфас” – зображення “дивиться” на глядача – трактується як егоцентризм, перебільшена увага досліджуваного до власного “я”, своїх проблем.

Окремі деталі голови, що відповідають органам чуття (вуха, рот, очі).

Вуха – зацікавленість інформації щодо власного “я”, в оцінці себе людина переважно орієнтована на думки і оцінки оточуючих.

Рот. Відкритий рот в поєднанні з язиком, без промальовування губ, інтерпретується як велика мовна активність (балакучість). Наявність губ – як чуттєвість. Відкритий рот без промальовування язика і губ, особливо заштрихований, – легкість виникнення недовіри, страхів. Рот з зубами – словесна агресивність (людина огризається, задирається, є грубіяном у відповідь на звертання). Закритий рот круглої форми – боязкість, тривожність.

Очі – це символ властивого людині переживання страху, який часто не усвідомлюється людиною. Про це говорить різке промальовування райдужки, сильний нахил олівця при виконанні малюнка очей. Якщо зображені вії – людина демонстративна, любить бути в центрі уваги, “працює на публіку”, зацікавлена в тому, щоб оточуючі були в захопленні від її зовнішності, манери одягатися, людина надає занадто великого значення враженню, яке вона справляє на оточуючих. У чоловіків це часто є проявом жіночих рис у характері.

Непропорційно збільшений *розмір голови* – показник того, що людина цінує інтелект, ерудицію в собі та інших.

Рот, особливо зображений у вигляді гострих кутів, – агресія. Якщо роги поєднуються зі щетиною, панцирем, – агресія носить захисний характер. Якщо ж вони зображені разом з нігтями, голками, іншими знаряддями нападу, – агресія носить спонтанний наступальний характер.

Грива, шерсть, подоба зачіски – чуттєвість, підкреслення своєї статі, орієнтація на свою сексуальну роль. Про розвинену сексуальність, аж до фіксації на проблемах сексу, говорить наявність на малюнкові деталей, що стосуються статевих ознак: вимені, грудей, особливо при людиноподібній фігурі (іноді людина не наважується їх зображувати, орієнтуючись на етичні

норми пристойності–непристойності, в такому випадку можна запитати, чи хотілось людині їх малювати).

Пір'я – прояв бажання до самовиправдання, до демонстративності.

Несуча, опорна частина фігури тварини (ноги, лапи, іноді –постамент).

Масивність цієї частини тіла свідчить про ґрунтовність, обдуманість, переважання раціонального над емоційним при ухваленні рішень, формуванні думки, висновків; взагалі опора на істотні положення і значущу інформацію. Слабка вираженість або відсутність опорної частини фігури свідчать про поверховість думок, легковажність у висновках, іноді імпульсивність в ухваленні рішень. Характер з'єднання ніг з корпусом – точне, ретельне, або недбале, ноги слабо з'єднані чи зовсім не з'єднані з корпусом – свідчить про наявність, або, навпаки, відсутність контролю за міркуваннями, висновками, рішеннями. Однотипність чи односпрямованість форми ніг, лап, будь-яких елементів опорної частини – стандартність, банальність думок, рішень. Різноманітність у формі і положенні цих деталей – оригінальність, нестандартність думок, суджень, самостійність, творче начало (виявляється в незвичній формі цих елементів).

Частини, що є виступаючими з фігури. Можуть бути функціональними чи такими, що прикрашають тварину (крила, додаткові ноги, щупальця, деталі панцира), – свідчать про прагнення до охоплення різних галузей людської діяльності, впевненість у собі, допитливість, про бажання брати участь у якомога більшому числі справ інших людей, про завоювання собі місця під сонцем, іноді – про нерозбірливий вчинок оточуючих. Деталі, що прикрашають (бантики, завиті кучері, квіточки, парасольки), вказують на демонстративність, на бажання привернути увагу оточуючих, манірність.

Хвости. Виявляють ставлення до власних дій, рішень, висновків, до своєї словесної продукції. Позитивне або негативне забарвлення цього ставлення виражене положенням хвоста (або хвостів): вгору – впевненість, позитив, бадьорість; вниз – незадоволеність, сумнів у власній правоті, жалкування щодо зробленого, сказаного, розкаяння.

Хвости повернені вправо – це оцінка своїх дій і поведінки. Хвости вліво – ставлення до своїх думок, рішень, до втрачених можливостей, до власної нерішучості.

Контури фігури. Звертається увага на наявність чи відсутність виступів (шипів, панцирів, голок), промальованість контуру, наявність плям, затемнень. Якщо на малюнку багато гострих кутів – це прояви агресивності. Затемненість, зафарбовування контурної лінії – наявність страху і тривоги. Про підозрілість, побоювання свідчить наявність щитів, заслонів, подвоєння лінії контуру.

Недбалість, неакуратність, стереотипність ліній говорить про відповідні якості людини. Наявність виправлень, перемальовувань можуть свідчити про те, що людина не приймає себе такою, яка вона є.

Загальна енергія. Оцінюється кількість зображених деталей – зображена тільки необхідна кількість щоб дати уявлення про вигадану неіснуючу тварину (голова, тіло, кінцівки; або тіло, хвіст, крила), чи має місце щедре зображення не тільки необхідних, але й ускладнювальних конструкцій додаткових деталей. Чим більше складових частин і елементів, тим вища енергія. Якщо мало, тільки необхідні, – відсутність енергії, втома, можливе хронічне захворювання. Про це також свідчить характер лінії – слабка павутиноподібна лінія. Жирна з натиском лінія свідчить про наявність тривожності, особливо, якщо це різко продавлені лінії, видимі навіть на зворотному боці листа – це різка тривожність. Важливо звернути увагу на те, яка деталь так намальована, – це допоможе зрозуміти, з чим пов'язана тривога.

Загальна оцінка тварини. Тварини діляться на тих, що загрожують; тих, що бояться, та нейтральних. Тварина є уособленням людини, виявляє ставлення до себе, свого “я”, уявлення про своє становище у світі, свою значущість або її відсутність, тобто тварина представляє того, хто малює, в залежності від характеру того, на кого схожа людина (подібні до лева, бегемота, птаха, равлика, мурах, білого собаки, зайця, комашки, слона і т. ін.).

Схожість намальованої тварини людині, починаючи з постави тварини на дві лапи, замість чотирьох і закінчуючи “одяганням” тварини в людський одяг (штани, спідниці, плаття), включаючи схожість морди на обличчя, ніг і лап – на руки, свідчить про емоційну незрілість, “дитячість” в характері і поведінці відповідно до ступеня “олюднення” тварини.

Механізм схожий на алегоричне значення тварин і їх характерів у казках, притчах.

Рівень агресивності виявляється кількістю, характером (гострі чи тупі) кутів на малюнку. Особливо вагомі при цьому прямі знаряддя агресії – кігті, зуби, дзьоби.

Якщо загальний контур фігури близький до кола (особливо нічим не заповненого), то це символізує прагнення до замкнутості, потайливості, закритості внутрішнього світу, небажання розкриватися перед іншими, або ж небажання здійснювати це дослідження. Такі малюнки дають, зазвичай, мало даних для аналізу.

Якщо на малюнку в тіло тварини вмонтовані механічні частини (танкові гусениці, пропелер, електролампа замість ока, антени), це може свідчити про наявність у людини шизоїдного радикала (більш докладну інформацію щодо цієї особливості можуть дати дослідження акцентуацій характеру за відповідними методиками).

Творчі можливості виявляються кількістю елементів, що поєднані у фігурі: про банальність, відсутність креативності свідчать варіанти, коли зображена існуюча істота (людина, кінь, собака, риба), до якої приєднується певна деталь, взята від іншого створіння (кішка з крилами, риба з пір'ям, собака з плавниками). Творче начало, креативність переважає при зображенні фігури, що складається з багатьох елементів, що притаманні різним істотам.

В назві можуть бути поєднання змістовних частин (“заєць, що літає”, “бегемот”, “мухожер” і т. п.). Інший варіант – словотворення з книжно-науковим, іноді латинським суфіксом або закінченням (“ратолетиус” і т. п.). Перше свідчить про раціональність, конкретність при орієнтуванні й

адаптації; друге – про демонстративність, спрямовану головним чином на показ власного розуму, ерудиції, знань. Зустрічаються назви як набір літер без жодного смислу (“лялие”, “лиошана”, “гратекер” тощо), що свідчать про легковажне ставлення до оточуючих, ігнорування сигналів небезпеки, наявність в оточуючому світі критеріїв в основі мислення, перевагу естетичних елементів у емоційних думках над раціональними.

Спостерігаються іронічно-гумористичні назви (“риночурка”, “пузиренд” і т. п.) – це відповідає іронічно-поблажливому ставленню до оточуючих. Про інфантильність, дитячість свідчать назви, що мають елементи, які повторюються (“тру-тру”, “лю-лю”, “кус-кус” і т. ін.). Схильність до фантазування виявляється звичайно подовженими назвами (“аберосинотиклирон”, “гулобарниклета-миешиния” тощо).

Додаток А.5.

Кінетичний малюнок сім’ї

Аналіз структури “Малюнка сім’ї” та порівняння складу намальованої та реальної сім’ї.

Очікується, що дитина, яка переживає емоційне благополуччя в сім’ї, буде малювати повну сім’ю. Викривлення реального складу сім’ї завжди заслуговує пильної уваги, так як за цим майже завжди стоять емоційні конфлікти, незадоволення сімейною ситуацією. Крайні варіанти представляють собою малюнки, в яких: а) взагалі не зображені люди; б) зображені лише не пов’язані з сім’єю люди. Таке захисне уникнення завдання зустрічається у дітей досить рідко. За таким реакціями частіше всього приховуються: а) травматичні переживання, пов’язані з сім’єю; б) відчуття знедоленості, знедоленості (тому такі малюнки відносно часто зустрічаються у дітей, які недавно прийшли в інтернат із сім’ї); в) аутизм; г) відчуття небезпеки, високий рівень тривоги; д) поганий контакт психолога з досліджуваною дитиною.

В практичній роботі частіше приходиться зустрічатися з менш вираженим відхиленням від реального складу сім'ї. Діти зменшують склад сім'ї, “забуваючи” намалювати тих членів сім'ї, які їм менш емоційно привабливі, з якими склалися конфліктні відносини. Не малюючи їх, дитина немов би розряджає неприємну емоційну атмосферу в сім'ї, уникаючи негативних емоцій, пов'язаних з певними людьми. Найбільш часто в малюнку відсутні брати, сестри, що пов'язано з спостереженими в сім'ях ситуаціями конкуренції. Дитина таким способом в символічній ситуації “монополізує”, нестача любові та уваги батьків. Відповіді на запитання, чому не намальований той чи інший член сім'ї, бувають, як правило, захисними: “Не хотів – він б'ється; “Не хочу, щоб він з нами жив” і т.д.

В деяких випадках замість реальних членів сім'ї дитина малює маленьких звірят, птахів. Психологу завжди слід в'яснити, з ким дитина їх ідентифікує (найбільш часто так малюють братів або сестер, чий вплив в сім'ї дитина намагається зменшити). Наприклад, дівчинка І. 8 років, намалювала себе, а поряд - маленьке зайченя. Свій малюнок вона пояснила наступним чином : “Зараз піде дощ, я втечу, а зайчик залишиться й промокне. Він не вміє ходити ”. На запитання: “Кого тобі нагадує зайчик?” – дівчинка відповіла, що він схожий на сестричку, якій немає ще року і, яка не вміє ходити. Таким чином, в малюнку І. Знецінює свою сестричку, здійснює проти неї символічну агресію.

Великий інтерес представляють ті малюнки, в яких дитина не малює себе або замість сім'ї тільки себе. В обох випадках досліджувані не включають себе в склад сім'ї, що свідчить про відсутність відчуття спільності. Відсутність в малюнку “Я” більш характерно дітям, які відчувають відторгнення, неприйняття. Презентація в малюнку тільки “Я” може вказувати на різний психічний зміст в залежності від контексту інших характеристик малюнка. Якщо вказаній презентації властива і позитивна концентрація на малюванні самого себе (більша кількість деталей тіла, кольорів, декорування одягу, більша величина фігури), то це поряд із

неформальними почуттями спільності вказує і на певну егоцентричність, істероїдні риси характеру. Якщо ж малюнку себе характерна маленька величина, схематичність, якщо в малюнку іншими деталями та кольоровою гамою створений негативний емоційний фон, то можна припустити присутність відчуття знедоленості, знедоленості, інколи – аутичні тенденції.

Інформативним є і збільшення складу сім'ї. Як правило, це пов'язано незадоволеними психологічними потребами в сім'ї. Прикладами можуть бути малюнки з єдиними деталями – вони відносно частіше включають в малюнок сім'ї сторонніх людей. Вираженням потреби в рівноправних, кооперативних зв'язках є малюнок дитини, в якому додатково до членів сім'ї намальована дитина того ж віку (двоюрідний брат, дочка, сусід і т.п.). презентація більш маленьких дітей вказує на не задоволення афіліативних потреб, бажання зайняти оберігаючу, батьківську, керуючу позицію по відношенню до інших дітей (таку ж інформацію можуть дати й додаткові до членів сім'ї намальовані собачки, котики і т.п.).

Додатково до батьків (або замість них) намальовані не пов'язані з сім'єю дорослі, вказують на сприймання неінтегративності сім'ї, на пошук людини, яка здатна задовольнити потребу дитини в близьких емоційних контактах. В деяких випадках – на символічне руйнування цілісності сім'ї, помста батькам як наслідок відчуття знедоленості, непотрібності.

Розташування членів сім'ї.

Воно вказує на деякі психологічні особливості взаємовідносин у сім'ї. Сам аналіз розташування за своїм змістом співзвучний з проксемічною оцінкою групи людей, з тією різницею, що малюнок – це символічна ситуація, створення та структуризація якої залежить тільки від однієї людини – автора малюнка. Ця обставина робить необхідним (як і при інших аспектах аналізу) розрізняти, що відображає малюнок – суб'єктивно реальне (яке сприймається), бажане, або те, чого дитина боїться, уникає і т.д.

Згуртованість сім'ї, малювання членів сім'ї зі з'єднаними руками, об'єднаність їх в загальній діяльності є індикаторами психологічного

благополуччя, сприйняття інтегративності сім'ї, включення себе в сім'ю. Малюнки з протилежними характеристиками (розрізненістю членів сім'ї) можуть вказувати на низький рівень емоційних зв'язків. Обережності в інтерпретації потребують ті випадки, коли близьке розташування фігур обумовлено задумом розташувати членів сім'ї в обмеженому просторі (човен, маленька хатинка і т.п.). Тут близьке розташування може, навпаки, бути показником про намагання дитини об'єднати, згуртувати сім'ю (для цієї мети дитина використовує зовнішні обставини, так як відчуває марність такої спроби).

Психологічно цікаві ті малюнки, в яких частина сім'ї розташована в одній групі, а одна або декілька осіб – окремо. Якщо відокремлено дитина малює себе, це показує на відчуття невключення, відчуженості. У випадку відокремлення іншого члена сім'ї можна припустити негативне відношення дитини до неї, інколи судить про загрозу, яку сам і уособлює. Часті випадки, коли така презентація пов'язана з реальним відчуженням члена сім'ї, з малою його значимістю для дитини.

Згрупування членів сім'ї в малюнку інколи допомагає виділити мікроструктури сім'ї, коаліції. Як вказувалося раніше, дитина може виражати емоційні зв'язки в малюнку при допомозі фізичної відстані. Те ж значення має і відокремлення членів сім'ї об'єктами, ділення малюнку на осередки по яким розподілені члени сім'ї. Такі презентації вказують на слабкість позитивних міжперсональних зв'язків.

Аналіз особливостей малювання фігур.

Особливості графічних презентацій окремих членів сім'ї можуть дати інформацію більшого діапазону: про емоційне відношення дитини до окремого члена сім'ї, про те яким дитина його сприймає, про "Я-образ" дитини, його статеву ідентифікацію і т.д.

При оцінці емоційного відношення до членів сім'ї слід звертати увагу на наступні аспекти графічних презентацій:

1. кількість деталей тіла. Чи присутні голова, волосся, вуха, очі, зіниці, вії, брови, ніс, щоки, рот, шия, плечі, долоні, пальці, ноги, стопи;
2. декорування (деталі одягу та прикраси): шапка, комірець, краватка, банти, кишеня, пояс, гудзики, елементи зачіски, складність одягу, прикраси, узор на одязі і т.д.;
3. кількість використаних кольорів для малювання фігури.

Як правило, добрі емоційні відношення з людиною супроводжуються позитивною концентрацією на його малюванні, що в результаті відображається у великій кількості деталей тіл, декоруванні, використанні різноманітних кольорів. І, навпаки, негативне відношення до людини веде до більшої схематизації його графічної презентації. Інколи пропуск в малюнку суттєвих частин тіла (голови, тіла, рук, ніг) може вказувати поряд з негативним відношенням до нього, також на агресивні прояви по відношенню до цієї людини.

Про сприймання інших членів сім'ї та "Я-образи" того, хто малює можна судити на основі порівняння величин фігур, особливостей презентації окремих частин тіла та всієї фігури в цілому.

Діти, як правило, самими великими малюють батька або матір, що відповідає реальності. Але інколи співвідношення величини намальованих фігур явно не відповідає реальному співставленню величини членів сім'ї – семирічна дитина може виявитися вищою та ширшою від своїх батьків і т.п. Це пояснюється тим, що для дитини (як і для стародавнього єгиптянина) величина фігури є засобом, за допомогою якого вона виражає силу, перевагу, значущість, домінування.

Значно меншими, ніж інші члени сім'ї, себе малюють діти, які відчувають свою незначущість, непотрібність і т.п.; які потребують турботи, опіки зі сторони батьків.

Інформативною може бути й абсолютна величина фігур. Великі, через весь аркуш, фігури малюють імпульсивні, впевнені в собі, схильні до

домінування діти. Дуже маленькі фігури пов'язані з тривожністю, відчуттям небезпеки.

При аналізі особливостей презентації членів сім'ї слід звернути увагу і на малювання окремих частин тіла. Справа в тому, що окремі частини тіла пов'язані з певними сферами активності, є засобом спілкування, контролю, переміщення і т.п. Особливості їх презентації можуть вказувати на певний пов'язаний з ним, чуттєвий зміст. Коротко проаналізуємо самі інформативні в цьому плані частини тіла.

Руки є основним засобом впливу на світ, фізичного контролю поведінки інших людей. Якщо дитина малює себе з піднятими вгору руками, з довгими пальцями, то це часто пов'язано з його агресивними бажаннями. Інколи такі малюнки малюють і зовні спокійні, покірні діти. Можна представити, що дитина відчуває ворожість по відношенню до оточуючих, але його агресивні спонукання подавлені. Таке малювання себе також може вказувати на прагнення дитини компенсувати свою слабкість, бажання бути сильним, владарювати над іншими. Ця інтерпретація більш достовірна тоді, коли дитина в доповнення до "агресивним" рукам ще малює і широкі плечі або інші атрибути, символи "мужності" та сили. Інколи дитина малює всіх членів сім'ї з руками, але "забуває" намалювати їх собі. Якщо при цьому дитина малює себе ще і непропорційно маленьким, то це може бути пов'язано з відчуттям безсилля, власної незначущості в сім'ї, з відчуттям, що оточуючі подавляють його активність, занадто контролюють його. Цікаві малюнки, в яких один з членів сім'ї намальований з довгими руками, великими пальцями. Частіше всього це вказує на сприймання дитиною цього члена сім'ї, як агресивного. Те ж значення може мати і презентація члена сім'ї взагалі без рук – таким чином дитина символічними засобами обмежує його активність.

Голова – центр локалізації «Я», інтелектуальної та перцептивної діяльності; обличчя – найважливіша частина тіла в процесі спілкування. Вже діти 3-х років в малюнку обов'язково малюють голову, деякі частини тіла.

Якщо діти старші п'ятирічного віку в малюнку пропускають частини обличчя (очі, рот), це може вказувати на серйозні порушення в сфері спілкування, відчуження, аутизм. Якщо при малюванні інших членів сім'ї пропускає голову, риси обличчя або штрихує все обличчя, то це часто пов'язано з конфліктними відношеннями з даною особою, вороже відношення до неї.

Вираз обличчя намальованих людей також може бути індикатором почуттів дитини до них. Але потрібно мати на увазі, що діти схильні малювати людей, які посміхаються, це своєрідний "штамп" в їх малюнках, але це зовсім не означає, що діти так сприймають оточуючих. Для інтерпретації малюнка сім'ї вираз обличчя значиме лише у тих випадках, коли вони відрізняються один від одного. В цьому випадку можна вважати, що дитина свідомо використовує вираз обличчя, як виразний засіб – це характерно для старших. Наприклад, хлопчик Р., 9 років, останній син в сім'ї, який має, на відміну, від своїх братів фізичний дефект і не такий, як вони, успішний в навчанні та спорті, в малюнку виразив своє почуття неповноцінності, зображуючи себе значно меншим, з опущеними вниз краями губ. Ця графічна презентація "Я" явно відрізняється від інших членів сім'ї – великих та всміхнених.

Дівчатка більше, ніж хлопчики, звертають увагу на малювання обличчя, зображують більше деталей. Вони помічають, що їх мами багато часу приділяють догляду за обличчям, косметиці, і самі поступово засвоюють цінності дорослих жінок. Тому концентрація на малюванні обличчя може вказувати на хорошу статеву ідентифікацію дівчинки. В малюнках хлопчиків цей момент може бути пов'язаний з піклуванням про свою фізичну красу, прагнення компенсувати свої фізичні недоліки, формування стереотипів жіночої поведінки.

Презентація зубів та виділення рота часті у дітей, схильних до вербальної агресії. Якщо дитина так малює не себе, а іншого члена сім'ї, то це пов'язано з відчуттям страху, сприйняття ворожості цієї людини до дитини.

Існує закономірність, що з віком дітей малюнок людини збагачується все новими деталями. Діти 3,5 років в більшості малюють “головонога”, а в 7 років – презентують вже багату схему тіла. Кожному віку характерні певні деталі, і їх пропуск в малюнку, як правило, пов’язаний із запереченням якихось функцій, з конфліктом. Якщо, наприклад, дитина 7 років не малює одної з деталей: голови, очей, носа, рота, рук, тулуба, ніг, на це слід звернути увагу.

У дітей старше 5,5-6 років в малюнку виділяють дві різні схеми малювання індивідів різної статевої належності. Наприклад, тулуб чоловіка малюється овальної форми, жінки – трикутної, або статеві розбіжності, які виражаються іншими засобами. Якщо дитина малює себе так же, як і інші фігури тої ж статі, то можна говорити про адекватну статеву ідентифікацію. Аналогічні деталі і кольору в презентації двох фігур, наприклад, сина та батька, можна інтерпретувати як прагнення сина бути схожим на батька, ідентифікацію з ним, хороший емоційний контакт.

Аналіз процесу малювання.

При аналізі процесу малювання слід звернути увагу на:

1. послідовність малювання членів сім’ї;
2. послідовність малювання деталей;
3. стирання;
4. повертання до вже намальованих об’єктів, деталей, фігурам;
5. паузи;
6. спонтанні коментарі.

Інтерпретація процесу малювання в загальному реалізує тезис про те, що за динамічними характеристиками малювання приховуються зміни думок, актуалізація почуттів, напруження, конфлікти, вони відображають значимість певних частин малюнка для дитини. Інтеграція процесу малювання потребує творчого включення всього практичного досвіду психолога, його інтуїції. Не дивлячись на великий рівень невизначеності, як

раз той рівень аналізу часто дає найбільш змістовну, глибоку, значиму інформацію. В своєму аналізі намітимо лише загальні тенденції.

Послідовність малювання членів сім'ї може бути більш достовірно інтерпретовано в контексті аналізу особливостей графічної презентацій фігур. Якщо намальована перша фігура є самою великою, але намальована схематично, не декорована, то така презентація вказує на сприймання дитиною цієї людини як значимої, сильної, яка домінує в сім'ї, але не вказує на позитивні почуття дитини по відношенню до неї. Але якщо перша фігура намальована детально, декорована, то можна думати, що це найбільшлюбимий член сім'ї, якого дитина поважає і на якого хоче бути схожою.

Як правило, діти, отримавши завдання намалювати сім'ю, починають малювати членів сім'ї. Деякі ж діти спочатку малюють різні об'єкти, лінію основи, сонце, меблі і т.п. або ж в останню чергу приступає до зображення людей. Є підстави вважати, що така послідовність виконання завдання є своєрідною захисною реакцією, за допомогою якої дитина відтягує неприємне їй завдання в часі. Частіше всього це спостерігається у дітей з неблагополучною сімейною ситуацією, але також може бути наслідком поганого контакту дитини з психологом.

Повертання до малювання тих же членів сім'ї, об'єктів, деталей вказує на їх значимість для дитини. Як мимовільний рух людини інколи показує актуальність змісту психіки, так повернення до малювання тих же елементів малюнка відповідає руху думки, відношенню дитини і може вказувати на головне, домінантне переживання, пов'язане з певними деталями малюнка.

Паузи перед малюванням певних деталей, членів сім'ї частіше всього пов'язано з конфліктним відношенням і є зовнішнім проявом внутрішнього дисонансу мотивів. На несвідомому рівні дитина немов би вирішує, малювати їй чи ні людину або деталь, пов'язаних з негативними емоціями.

Витирання намальованого, перемальовування може бути пов'язано як з негативними емоціями по відношенню до того члена сім'ї, якого так малює дитина, так і з позитивним. Вирішальне значення має кінцевий результат

малювання. Якщо витирання та перемальовування не привело до помітного покращання графічної презентації – можна говорити про конфліктне відношення дитини до цієї людини.

Спонтанні коментарі часто прояснюють суть змісту, який малює дитина. Тому до них слід уважно прислуховуватися. Також потрібно мати на увазі, що коментарі, які здаються незначними все ж є засобом послаблення внутрішнього напруження, і їх прояв видає найбільш емоційно “заряджені” місця малюнку. Це може допомогти спрямувати і запитання після малювання, і сам процес інтерпретації.

Додаток А.6.

Методика аналізу сімейного виховання (АСВ), розроблена Е.Г.Ейдемільером та В.В. Юстицьким

Тест спрямований на вивчення вплив батьків у вихованні дитини та пошуку помилок у батьківському вихованні. Методика дозволяє діагностувати небажаний, некоректний вплив членів сім'ї один одного, порушення при виконанні ролей у сім'ї і порушення її цілісності. Опитувальник включає 130 тверджень, що стосуються виховання дітей і складається із 20 шкал. Перші 11 шкал відображають стилі сімейного виховання, 12, 13, 17 та 18 дозволяють отримати уявлення про структурно-рольовий аспект життєдіяльності сім'ї, 14 та 15 шкали демонструють особливості функціонування систем взаємних впливів, 16, 19 та 20 шкали – роботу механізмів сімейної інтеграції. Даний опитувальник ми використовували в двох варіантах – для батьків дітей та підлітків.

На основі аналізу результатів даної методики визначається тип неправильного виховання: гіперпротекція, гіпопротекція, емоційне відчуження, жорстоке ставлення до дитини, виховання в умовах підвищеної моральної відповідальності. Вказані типи неправильного сімейного

виховання приводять до появи порушень поведінки і відхилень в розвитку особистості.

1. Рівень протекції в процесі виховання.

Мова йде про те, скільки сил, уваги, часу надають батьки при вихованні дитині.

Гіперпротекція (шкала Г+). При гіперпротекції батьки надають дитині дуже багато сил, уваги і часу, а її виховання стало справою їх життя.

Гіпопротекція (Г-) – ситуація, при якій дитина опиняється на периферії уваги батьків. До неї “недоходять руки”, батькам “не до неї”. Дитина ніби випадає з кола зору батьків і вони згадують про неї час від часу, коли трапляється щось досить серйозне.

2. Ступінь задоволення потреб дитини.

Даний показник діагностує, в якій мірі діяльність батьків спрямована на задоволення потреб дитини як матеріально-побутових, так і духовних, зокрема, потреби в спілкуванні з батьками. Дана риса сімейного виховання принципово відрізняється від рівня протекції, оскільки характеризує не ступінь зайнятості батьків вихованням дитини, а ступінь задоволення її потреб. В ступені задоволення потреб можливі два відхилення.

Потурання потребам (шкала У+). Про потурання ми говоримо в тих випадках, коли батьки прагнуть до максимального і некритичного задоволення будь-яких потреб дитини. Пояснюючи необхідність такого виховання, батьки приводять аргументи типу: “слабкість дитини”, її виключність, бажання дати їй те, чого батьки були позбавлені самі тощо.

Ігнорування потреб дитини (шкала У-). Даний стиль виховання протилежний потуранню і характеризується недостатнім прагненням батьків до задоволення потреб дитини. Частіше всього при цьому страждають духовні потреби, особливо потреба в емоційному контакті і спілкуванні з батьками.

3. Кількість і якість вимог до дитини в сім'ї.

Вимоги до дитини – невід’ємна частина виховного процесу. Вони виступають, по-перше, у вигляді обов’язків дитини, тобто тих завдань, які

вона виконує – навчання, догляд за собою, допомога іншим членам сім'ї. По-друге, це вимоги-заборони, які визначають те, чого дитина не повинна робити. Нарешті, невиконання вимог може спричинити застосування санкцій з боку батьків.

Форми порушення системи вимог до підлітка різні, тому вони розглядаються в різних шкалах.

Надмірність вимог-обов'язків (шкала Т+) Саме ця якість лежить в основі типу неправильного виховання “підвищена моральна відповідальність”. Вимоги до дитини в цьому випадку занадто великі і не відповідають її можливостям. Це не лише не сприяє повноцінному розвитку особистості, але й є фактором ризику.

Недостатність вимог-обов'язків (шкала Т-). В цьому випадку дитина має мінімальну кількість обов'язків у сім'ї.

Вимоги-заборони, тобто вказівки на те, що дитині не можна робити, визначають, перш за все, ступінь самостійності дитини, можливість самій обирати спосіб поведінки. Можливі два ступені відхилення: надмірність і недостатність вимог.

Надмірність вимог-заборон (шкала З+). Такий підхід може лежати в основі неправильного виховання “домінуюча гіперпротекція”. В цій ситуації дитині “все не можна”. Їй висувають велику кількість вимог, що обмежують її свободу і самостійність. В даному випадку у батьків може проявлятися страх перед будь-яким проявом самостійності дитини. Цей страх може проявлятися в різкому перебільшенні наслідків, які може мати хоча б не значне порушення заборони, а також в прагненні подавити самостійність дитини.

Недостатність вимог-заборон (шкала З-). В цьому випадку дитині “все можна”. Навіть якщо існують якісь заборони, дитина легко порушує їх. Вона ні за що не відповідає перед своїми батьками. Даний тип виховання стимулює розвиток гіпертимного типу характеру.

Суворість санкцій (покарань) за порушення вимог дитиною.

Надмірність санкцій (шкала С+) властива для типу виховання “жорстоке ставлення до дитини”. Для цих батьків характерно застосування суворих покарань, надмірне реагування навіть на незначні порушення поведінки, вони впевнені в користі для дитини максимальної суворості з боку батьків.

Мінімальність санкцій (шкала С-). Батьки вважають за доцільне не використовувати покарань взагалі або використовують його надто рідко.

4. Нестійкість стилю виховання (шкала Н)

Під таким вихованням розуміють різку зміну стилів, прийомів, що полягають в переході від суворого до ліберального, а потім навпаки, перехід від значної уваги до дитини до емоційного неприйняття.

Нестійкість стилю виховання, на думку К. Леонгарда, сприяє формуванню таких рис характеру як впертість, схильність протистояти будь-якому авторитетові.

Як бачимо, причини неправильного виховання досить різні. Іноді певні обставини в житті сім'ї не дозволяють налагодити адекватне виховання, частіше – низька педагогічна культура батьків. В цьому випадку необхідна пояснювальна робота і психотерапія. Але часто основну роль в порушенні виховного процесу відіграють особливості особистості самих батьків. Особливо часто зустрічаються дві групи причин.

1. Відхилення характеру самих батьків.

Акцентуації характеру і психопатії часто визначають певні порушення у вихованні. При нестійкій акцентуації характеру батьки схильні проводити виховання, що характеризується гіперпротекцією, незадоволенням потреб дитини, недостатнім рівнем вимог до неї.

Інертно-імпульсивна (епілептоїдна) акцентуація батьків частіше інших обумовлює домінування, жорстоке поводження з дитиною. Стиль домінування може обумовлюватися сенситивним або конформним характерами.

Демонстративна акцентуація характеру у батьків може призвести до суперечливого стилю виховання: демонстративна турбота і любов до дитини при сторонніх і емоційне неприйняття при їх відсутності.

У всіх перерахованих випадках необхідно виявити відхилення характеру батьків, переконатися в тому, що саме воно відіграє вирішальну роль у виникненні порушень при вихованні. Робота з батьками повинна бути спрямована на усвідомлення ними взаємозв'язку між особливостями їх характеру, типів виховання і порушень поведінки у дитини.

2. Психологічні (особистісні) проблеми батьків, які вирішуються за рахунок дитини.

В даному випадку в основі неправильного виховання лежить якась особистісна проблема. Батьки намагаються вирішити її (задовольнити потребу) за рахунок дитини. Розглянемо психологічні проблеми, які найчастіше зустрічаються.

Розширення сфери батьківських почуттів (шкала РРЧ). Дане джерело порушення виховання виникає частіше всього тоді, коли стосунки між батьками в силу якихось причин виявляються порушеними. Самі того не усвідомлюючи, батьки в цій ситуації прагнуть, щоб дитина стала для них чимось більшим, ніж просто дитина. Бажання батьків полягає в тому, щоб дитина задовольнила хоча б частину тих потреб, які в звичайному житті повинні бути задоволені в психологічних стосунках подружжя.

У матері може з'явитися прагнення до розширення сфери батьківських почуттів за рахунок задоволення певних еротичних потреб в стосунках матері і дитини, що, як правило, нею не усвідомлюється.

Надання переваги в дитині дитячим якостям (шкала ПДК). В даному випадку у батьків спостерігається прагнення ігнорувати дорослішання дитини, стимулювати у них збереження таких дитячих якостей як наївність, безпосередність тощо. Для таких батьків дитина завжди "маленька". Страх чи небажання подорослішання дитини можуть бути пов'язані з особливостями біографії самих батьків. Однак, розглядаючи дитину як "ще маленьку",

батьки занижують до неї вимоги, тим самим стимулюючи розвиток психічного інфантилізму.

Стимулювання проявів дитячих якостей у дитини (шкала ПДК).

У батьків спостерігається прагнення ігнорувати подорослішання дітей, стимулювати збереження у них дитячих якостей. Іноді вони відкрито визнають, що маленькі діти їм подобаються більше, що з дорослими їм не так цікаво. Страх чи небажання подорослішання дітей можуть бути пов'язані з особливостями біографії самих батьків. Ставлення батьків до дитини з цієї позиції стимулює розвиток психічного інфантилізму.

Виховна невпевненість батьків (шкала ВН).

Виховну невпевненість батьків можна назвати слабким місцем особистості.

В цьому випадку проходить перерозподіл влади в сім'ї між батьками та дитиною на користь останньої. Батьки поступаються навіть в тих питаннях, в яких на їхню думку поступатися ніяк не можна. Це трапляється тому, що дитина змогла знайти підхід до батьків і добивається для себе ситуації “мінімум вимог – максимум прав”. Характерною рисою для таких батьків є визнання ними помилок, які вони допускають у вихованні. Вони бояться впертості, опору своїх дітей і знаходять досить багато причин, щоб поступитися їм.

Фобія втрати дитини (шкала ФУ). Батьки виявляють невпевненість, страх помилитися, мають перебільшені уявлення про хворобливість дитини. Одне з джерел такого переживання є історія народження дитини – його довго чекали, зверталися до лікарів, дитина народилася хворобливою і т. д. Інше джерело – перенесені дитиною тяжкі хвороби, особливо, якщо вони були тривалими. Ставлення батьків до дитини формувалося під впливом страху втратити дитину. Цей страх примушує одних батьків тривожно прислухатися до будь-якого побажання дитини і задовольнити його, інших – опікати її.

Нерозвиненість батьківських почуттів (шкала НРЧ), що зумовлює емоційне відторгнення, жорстоке поводження з дитиною. Типовим для

батьків в цій ситуації є скарги на те, що їх втомлюють батьківські обов'язки, жаль, що вони відривають їх від чогось більш цікавого і важливого. Недорозвиненість батьківських почуттів рідко усвідомлюється, а тим більше визнається ними. В цих випадках при конфліктних стосунках в сім'ї на дитину перекладається значна частина обов'язків батьків і виховання йде за типом “підвищена моральна відповідальність”. Можливе також дратівливо-вороже ставлення до дитини.

Проекція на дитину власних небажаних якостей (шкала ПНК).

Причиною такого виховання може бути те, що в дитині батьки бачать риси характеру, які властиві, але вони не зізнаються собі в цьому. Це може бути агресивність, схильність до лінощів, негативізм, реакції протесту, нестриманість, тощо. Боротьба з небажаними якостями в комусь іншому допомагає вірити, що у нього ця якість відсутня. У висловлюваннях батьків можна прослідкувати невіру в дитину, характерне прагнення в будь-якому вчинкові дитини виявити “істинну”, тобто погану причину. Такою причиною як правило виступають якості, з які батьки неусвідомлено прагнуть подолати в собі.

Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання (шкала ВК).

Результат такого виховання – суперечливий тип виховання – поєднання поблажливої гіперпротекції одного з домінуючою гіперпротекцією іншого. В цьому випадку виховання дитини стає “полем битви” батьків. Вони отримують можливість відкрито виражати невдоволення один одним, аргументуючи це “турботою про дитину”. Варто зауважити, що кожного з них цікавить не стільки те, як виховувати дитину, скільки те, хто ж правий у виховних суперечках.

Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі. (шкала ПМК, ПЖК). Іноді ставлення батьків до дитини обумовлюється не її дійсними особливостями, а тими рисами, які вони приписують її статі, тобто “взагалі чоловікам” чи “взагалі жінкам”. Внаслідок цього виникають

такі типи неправильного виховання як поблажлива гіперпротекція (як правило щодо дитини протилежної статі) або емоційного неприйняття.

Запропоновані вище методи вивчення соціальної ситуації розвитку дитини і її впливу на формування особистості, виникнення тих чи інших особистісних відхилень можна застосовувати при умові участі в дослідженні батьків. Але якщо такої можливості немає, існують інші методи, що дозволяють виявити ставлення дитини до своїх близьких і характер переживання нею цих стосунків. Результати, отримані за допомогою цих методів дозволяють перевірити і підтвердити висновки психолога, що були отримані в попередніх дослідженнях.

Додаток А 7.

Карта спостережень Скотта

Карта спостережень Скотта використовується для вивчення особливостей учнів, дезадаптованих до умов школи. Може використовуватися для досліджуваних різних вікових груп. Карта складається із 16 комплексів-симптомів – зразків поведінки, або симптомокомплексів (СК). При заповненні карти спостереження наявність у досліджуваного кожного із вказаних симптомів відмічається знаком «+», а відсутність – знаком «-». Всі бали по кожному СК підсумовуються. Кожна із можливих «сірих» оцінок ділиться на максимально можливу суму і множиться на 100%.

Симптомокомплекси агресивності в тесті

Симптомокомплекс	Симптом	Бал
Ворожість		0,2
1	Відсутність вікон	0,1
2	Двері-замочна щілина	0,1
3	Дуже велике дерево	0,1
4	Дерево з краю аркуша	0,1
5	Зворотній профіль дерева, людини	0,1
6	Гілки двох вимірів, як пальці.	0,2
7	Очі – пусті	0,2
8	Довгі гострі пальці	0,1

9	Оскал, видно зуби	0,1,2
10	Агресивна позиція людини	0,1
11	Задня стіна будинку зображена з іншого боку, незвичайно	0,2
12	Двері з величезним замком	0,1
13	Вікна без скла	0,1
14	Відсутність вікон на першому поверсі будинку	0,1,2
15	Волосся не заштриховане, не зафарбоване, обрамляє голову	0,2
16	Руки схрещені на грудях	0,1,2
17	Пальці великі, схожі на гвіздки (шипи)	0,1,2
18	Карикатурне зображення.	0,1,2
19	Зубчасті нерівні лінії	0,1
20	Фігура Баби-Яги	0,1,2
21	Крона - клубок	0,1,2
22	Інші можливі ознаки	0,2
Конфліктність		
1	Обмеження простору	0,1,2
2	Перспектива знизу (погляд черв'яка)	0,1,2
3	Перемальовування об'єкта	0,2
4	Відмова малювати якийсь об'єкт	0,2
5	Дерево, як два дерева	0,2
6	Явна невідповідність якості одного із малюнків	0,2
7	Суперечливість малюнка і висловлювань	0,1
8	Підкреслена талія	0,1
9	Відсутність труби на даху	0,1
10	Інші можливі ознаки	0,1
Агресивність		
1	Різні будівлі	0,1,2
2	Ніздрі занадто підкреслені	0,1
3	Зуби чітко намальовані	0,1,2
4	Руки сильні	0,1,2
5	Рука як боксерська перчатка	0,2
6	Пальці відокремлені	0,1,2
7	Великі пальці	0,2
8	Пальців більше п'яти	0,2
9	Пальці довгі	0,2
10	Зброя	0,1,2
11	Мало гнутих ліній, багато гострих	0,1,2

	кутів	
12	Лінії з натиском	0,1,2
13	Штриховка від себе	0,1,2
14	Закрите густе листя	0,1,2
15	Штриховка стовбура	0,1
16	Інші можливі ознаки	0,1
Негативізм		
1	Різні будівлі	0,1,2
2	Бокова стіна зображена в одномірній перспективі	0,1
3	Вуха маленькі	0,1
4	Вуха занадто підкреслені	0,1,2
5	Пальці стиснуті в кулак	0,1,2
6	Кулаки притиснуті до тіла	0,2
7	Кулаки далеко від тіла	0,1,2
8	Ноги непропорційно довгі	0,2
9	Ноги широко розставлені	0,1

Текст методики

I. НД — недовіра до людей, речей, ситуацій

Недовіра призводить до того, що будь-який успіх вимагає від дитини величезних зусиль. Від 1 до 11 — менш виявлені симптоми; від 12 до 16 — симптоми явного порушення.

1. Розмовляє з вчителями лише тоді, коли знаходиться з ними наодинці.
2. Плаче, коли їй роблять зауваження.
3. Ніколи не пропонує нікому ніякої допомоги, але легко її надає, коли її про це просять.
4. Дитина «підлегла» (погоджується на «програшні ролі», наприклад, під час гри бігає за м'ячем, в той час як інші спокійно на це дивляться).
5. Занадто тривожний, щоб бути слухняним.
6. Говорить неправду зі страху.
7. Любить, якщо до неї проявляють симпатію, але не просить про неї.
8. Ніколи не приносить вчителю квітів чи інших подарунків, хоча її товариші часто це роблять.

9. Ніколи не приносить і не показує вчителю знайдені речі, хоча її товариші часто це роблять.
10. Має лише одного хорошого друга і, як правило, ігнорує решту хлопчиків та дівчаток в класі.
11. Вітається з вчителем лише тоді, коли той зверне на нього увагу. Хоче бути поміченим.
12. Не підходить до вчителя за власною ініціативою.
13. Занадто сором'язливий, щоб про щось просити (наприклад, про допомогу).
14. Легко стане нервовим, плаче, червоніє, якщо їй задають запитання.
15. Легко ухиляється від активної участі у грі.
16. Говорить невиразно, особливо, коли з нею вітаються

II. Д — депресія (пригніченість)

В більш легкій формі (симптоми 1-6) час від часу спостерігаються перепади активності, зміна настрою. Наявність симптомів 7 і 8 свідчить про схильність до роздратування та фізіологічне виснаження. Симптоми 9-20 відображають більш гості форми депресії..

1. Під час відповіді на уроці іноді старанний, іноді ні про що не турбується.
2. Залежно від самопочуття або просить про допомогу при виконанні шкільних завдань, або ні.
3. Поводить себе по-різному. Старанність у навчальній роботі змінюється майже щодня.
4. В іграх іноді активний, іноді апатичний.
5. У вільний час іноді проявляє повну відсутність зацікавленості до чого.
6. Виконуючи ручну роботу, іноді дуже старанний, іноді ні.
7. Втрачає інтерес до роботи по мірі її виконання.
8. Роздратований, проявляє напади люті.
9. Може працювати на самоті, однак швидко втомлюється.
10. Для ручної роботи не вистачає фізичних сил.

11. В'ялий, безініціативний (в класі).
12. Апатичний, пасивний, неуважний.
13. Часто спостерігаються раптові і різкі падіння енергії.
14. Рухи уповільнені.
15. Занадто апатичний, щоб з якогось приводу хвилюватися (як наслідок, ні до кого не звертається за допомогою).
16. Погляд тупий і байдужий.
17. Завжди лінивий і апатичний в іграх.
18. Часто марить наяву.
19. Говорить невиразно, бормоче.
20. Викликає жалість (пригнічений, нещасний), рідко сміється.

III. У — уход в себе

Уникнення контактів з людьми. Захисне настановлення по відношенню до будь-яких контактів з людьми, неприйняття почуття любові, яке проявляється до дитини.

1. Ніколи ні з ким не вітається.
2. Не реагує на привітання.
3. Не проявляє дружелюбності і доброзичливості до інших людей.
4. Уникає розмов, замкнутий у собі.
5. Мріє і займається чимось іншим замість шкільним заняттям (живе в іншому світі).
6. Зовсім не виявляє інтересу до ручної роботи.
7. Не виявляє інтересу до колективних ігор.
8. Уникає інших людей.
9. Тримається подалі від дорослих, навіть тоді, коли в чомусь підозрюється.
10. Зовсім ізолюється від інших людей (до нього неможливо наблизитися).
11. Таке враження, ніби зовсім не помічає інших людей.
12. В розмові хвилюється, збивається з теми.
13. Веде себе подібно настороженій тварині.

IV. ТВ — тривожність по відношенню до дорослих

Хвилювання і невпевненість в тому, чи цікавляться ним дорослі, чи люблять його. Симптоми 1-6 – дитина прагне переконатися, чи приймають і люблять його дорослі. Симптоми 7-10 – звертає на себе увагу і перебільшено добивається любові дорослого. Симптоми 11-16 – занадто хвилюється про те, чи приймають його дорослі.

1. З великим задоволенням виконує свої обов'язки .
2. Проявляє надмірне бажання вітатися з вчителем.
3. Занадто багато розмовляє (набридає своїми балачками).
4. З великим задоволенням приносить квіти і інші подарунки вчителю.
5. Дуже часто приносить і показує вчителю знайдені ним предмети, малюнки, моделі тощо.
6. Занадто дружелюбний по відношенню до вчителя.
7. Перебільшено багато розповідає вчителю про свої заняття в сім'ї.
8. Підлабузничає, намагається сподобатися вчителю.
9. Завжди знаходить привід зайняти вчителя своєю особою.
10. Постійно потребує допомоги і контролю з боку вчителя.
11. Добивається симпатії вчителя. Приходить до нього з різноманітними дрібними справами і скаргами на товаришів.
12. Намагається «монополізувати» учителя (змусити його займатися виключно власною особою)
13. Розповідає фантастичні, вигадані історії.
14. Намагається зацікавити дорослих своєю особою, але не прикладає зі свого боку ніяких зусиль в цьому напрямі.
15. Надмірно стурбований тим, щоб зацікавити собою дорослих і набути їх симпатії.
16. Повністю відгороджується, якщо його зусилля не приносять успіху.

V. ВД — ворожість по відношенню до дорослих

Симптоми 1 - 4 — дитина виявляє різноманітні форми неприйняття дорослих, які можуть бути початком ворожості чи депресії. Симптоми 5-9 — ставиться до дорослого то вороже, то намагається домогтися їхнього доброго

ставлення. Симптоми - 10 - відкрита ворожість, що виявляється в асоціальній поведінці. Симптоми 18 - 24 - повна некерована звична ворожість.

1. Мінлива у настроях.
2. Винятково нетерпляча, крім випадків, коли дитина у гарному настрої.
3. Виявляє завзяття й наполегливість в ручній роботі.
4. Часто буває поганому настрої.
5. При відповідному настрої пропонує свої послуги або ж допомогу.
6. Коли про щось просить вчителя, буває іноді дуже сердечним, іноді байдужим.
7. Іноді прагне, інколи ж уникає вітатися із учителем.
8. У відповідь на вітання може висловити злість чи підозрілість.
9. Часом дружелюбна, часом з кепським настроєм.
10. Дуже мінлива у поведінці. Іноді здається, що вона зумисне погано працює.
11. Псує громадську й особисте власність (в домах, садах, громадському транспорті).
12. Вульгарна мова, розповіді, малюнки.
13. Неприємна, особливо якщо захищається від пред'явлених їй обвинувачень.
14. Бурмоче під ніс, якщо чимось незадоволена.
15. Негативно ставиться до зауважень.
16. Часом каже неправду без жодного приводу і труднощів.
17. Кілька була помічена у злочинстві (гроші, солодощі, цінні предмети.)
18. Завжди на щось претендує і не завжди вважає, що справедливо покарана.
19. Дикий погляд, дивиться спідлоба.
20. Неслухняна, не дотримується дисципліни.
21. Агресивна (кричить, загрожує, вживає силу).
22. Найохочіше дружить із так званими підозрілими типами.
23. Часто краде гроші, солодощі, цінні предмети.
24. Поводиться непристойно

VI. ТД — тривожність по відношенню до дітей

Тривога дитини з приводу прийняття себе іншими дітьми. Інколи вона набуває форми відкритої ворожості. Усі симптоми однаково важливі.

1. Грає роль героя, особливо коли їй роблять зауваження.
2. Не може втриматися, щою не грати перед оточуючими.
3. Схильна прикидатися дурником.
4. Занадто смілива (ризикуює без потреби).
5. Піклується про те, щоб завжди перебувати у злагоді із більшістю. Нав'язується іншим; нею легко керуватити.
6. Любить бути у центрі уваги.
7. Грає виключно (або майже виключно) із старшими дітьми.
8. Намагається зайняти відповідальну посаду, але побоюється, що не впорається з цим.
9. Хизується над іншими дітьми.
10. Блазнює (вдає із себе блазня).
11. Голосно поводить, коли вчителя немає у класі.
12. Вдягається визивно (зачіска, перебільшення у одязі, косметика - в дівчат).
13. Спостерігається пристрась псувати громадське майно.
14. Безглузді витівки у групі.
15. Наслідує хуліганських витівок інших.

VII. А — недолік соціальної нормативності (асоціальність)

Невпевненість у схваленні дорослих, що має різні форми негативізму.

Симптоми 1—5 — відсутність старань сподобатися дорослим. Байдужість і відсутність зацікавленості у добрих стосунках із ними. Симптоми 5-9 у більш старших дітей можуть вказувати на певний рівень незалежності. Симптоми 10—16 — відсутність моральної педантичності у дрібницях. 16 — вважає, що дорослі недружелюбні, втручаються, не маючи на цеж одного права.

1. Не зацікавлена у навчанні.
2. Працює у школі лише тоді, коли над нею стоять та змушують працювати.

3. Працює поза школи лише тоді коли її контролюють чи змушують працювати.
4. Не сором'язлива, але виявляє байдужість у відповідях на запитання вчителя.
5. Не сором'язлива, але не просить про допомогу.
6. Ніколи добровільно не береться до праці.
7. Не зацікавлена у схваленні чи несхваленні дорослих.
8. Зводить до мінімуму контакти з учителем, але нормально спілкується з іншими людьми.
9. Уникає вчителя, але розмовляє з іншими людьми.
10. Списує домашнє завдання.
11. Бере чужі книжки без дозволу.
12. Егоїстична, любить інтриги, псує іншим дітям гру.
13. В іграх з дітьми виявляє хитрість і непорядність.
14. Нечесний гравець (грає лише з особистої вигоди, обманює в іграх).
15. Не може дивитися просто в вічі іншому.
16. Потайлива і недовірлива.

VIII. ВД — ворожість по відношенню до інших дітей

Вороже ставлення до інших дітей — від ревнивого суперництва до відкритої ворожості.

1. Заважає іншим дітей в іграх, посміюється з них, любить їх лякати.
2. Часом дуже ндоброзичлива по відношенню до тих дітей, які не належать до тісноїїї тісного кола спілкування.
3. Набридає іншим дітей, чіпляється до них.
4. Свариться, кривдить інших дітей.
5. Намагається своїми зауваженнями створити певні труднощі в інших дітей.
6. Ховає чи знищує предмети, які належать іншим дітям.
7. Перебуває переважно в поганих стосунки з іншими дітьми.
8. Пристає до слабших дітей.
9. Інші діти не люблять і навіть не терплять.

10. Б'ється невідповідним чином (кусається, шкрябається тощо.).

ІХ. Н — невгамовність

Невгамовність, нетерпеливість, нездатністю до роботи, що вимагає посидючості, концентрації уваги і роздумів. Схильність до короткочасних та легкоких зусиль. Уникнення довготривалих зусиль.

1. Дуже неохайна.
2. Відмовляється від контактів з іншими дітьми в такий спосіб, що це для них неприємно.
3. Легко примиряється з невдачами в ручній праці.
4. В іграх не володіє собою.
5. Непунктуальна, нестаранна. Часто забуває чи втрачає олівці, книжки або інші предмети.
6. Нерівномірна, безвідповідальна в ручній праці.
7. Нестаранна в шкільних заняттях.
8. Занадто неспокійна, щоб працювати самостійно.
9. У класі не може бути уважною чи довго на чомусь зосередитися.
10. Не знає, що з собою вдіяти: чому неспроможна зупинитися, хоча б ненадовго.
11. Занадто неспокійна, щоб запам'ятовувати зауваження або розпорядження дорослих.

Х. ЕН — емоційна напруга

Симптоми 1—5 свідчать про емоційну незрілість; 6-7 — про серйозні, страхи; 8-10 — про прогули і непунктуальність.

1. Грає занадто дитячими щодо її віку іграшками.
2. Любить ігри, але швидко втрачає інтерес до них.
3. Занадто інфантильна у мові.
4. Занадто незріла, щоб прислухатися, і слідувати вказівкам.
5. Грає виключно (переважно) з більш молодшими дітьми.
6. Занадто тривожний, щоб щось робити.
7. Інші діти чіпляються до неї (є цапом-відбувайлом).

8. Дитину часто підозрюють у тому, що вона прогулює уроки, хоча насправді робила це один чи два рази
9. Часто спізнюється.
10. Іде з окремих уроків.
11. Неорганізована, розбовтана, незібрана.
12. Поводиться у групі як стороння.

XI. НС — невротичні симптоми

Різні невротичні симптоми. Гострота їх може залежати від її віку дитини; вони також можуть бути наслідками певного порушення у розвитку.

1. Заїкається, запинається, важко витягнути слово.
2. Говорить безладно.
3. Часто моргає.
4. Безцільно рухає руками, має різноманітні тики.
5. Гризе нігті.
6. Ходить підстрибуючи.
7. Смокче палець.

XII. НУС — несприятливі умови середовища

1. Часто немає у школі.
2. Не буває у школі впродовж кількох днів.
3. Батьки свідомо брешуть, виправдовуючи відсутність дитини в школі.
4. Змушена залишатися вдома, щоб допомагати батькам.
5. Нечупара.
6. Виглядає так ніби дуже погано харчується.
7. Значно некрасивіша за інших дітей.

XIII. СР — сексуальний розвиток

1. Дуже ранній сексуальний розвиток, чутливість до протилежної статі.
2. Затримки статевого розвитку.
3. Виявляє схильності до сексуальних збочень

Обробка та інтерпретація результатів

Шкала	Порушення	Неприсосованість
ВД	1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10, И	12, 13, 14, 15, 16
Д	1,2,3,4,5,6,7,9, 10	8, 11,12, 13, 14, 15,16, 17, 18,19,20
У	1,2,3,4,5,6,7	8,9, 10,11, 12,13
ТВ	1,2,3,4,5,6,7,9, 11, 13, 15	8,10, 12,14, 16
ВВ	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	11, 12,13,14, 15,16, 17, 18,19,20,21, 22, 23, 24
ТД	2,3,4,5,6,7,8,9,10	1,11, 12, 13, 14, 15
А	1,2,3,4,5,6,8,9, 10, 11	7, 12, 13s, 14, 15, 16
Н	1,3,4,5,6,7,8,9, 10,11	2
ВД	1, 2, 3, 4, 5	6, 7, 8, 9, 10
ЕН	1,2,3,4,5,9, 10	6,7,8, 11, 12
НС	2,3,4	1,5,6,7
С	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	-
СР	1,2	3
УО	1,2,3,4,5	6,7
Б	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12	13
Ф	1, 2, 4, 5	3

Бланк карти Скотта

Прізвище _____ Імя _____

Вік _____ Дата _____

Порушення											Неприсосованість														
Н	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16									
Д	Д		1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
			У	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13									
Т	1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16									

3. Спокійним і незаздрісним

3. Як Ви поводите себе в критичній ситуації?

1. Внутрішньо киплю

2. Зберігаю цілковитий спокій

3. Втрачаю володіння собою

4. Як Ви відреагуєте, якщо Вам запропонують відповідальну посаду?

1. Прийму її з деякою оглядкою

2. Погоджусь без коливань

3. Відмовлюсь від неї заради власного спокою

5. Як Ви будете себе поводити якщо хтось із колег без Вашого дозволу візьме з Вашого столу папери?

1. Видасте йому «під перше число»

2. Заставите повернути

3. Запитаєте, чи потрібно йому ще що небудь

6. Якими словами Ви зустрінете чоловіка (дружину) якщо він (вона) повернулися з роботи пізніше ніж звичайно?

1. «Що це тебе так затримало?»

2. «Де ти засиджуєшся допізна?»

3. «Я вже почала хвилюватися»

7. Як Ви поводите себе за кермом автомобіля?

1. Чи стараетесь обігнати машину яка показала Вам хвіст?

2. Вам все рівно скільки машин Вас обігнало

3. Поїдете з такою швидкістю щоб ніхто не обігнав

8. Якими Ви вважаєте свої погляди на життя?

1. Збалансованими

2. Легковажними

3. Вкрай жорстокими

9. Що Ви застосовуєте, якщо не все вдається?

1. Пробиєте перекласти вину на іншого

2. Змирюєтеся

3. Стаєте в подальшому обачливішими
10. Як Ви відреагуєте на фейлетон про випадок розпусти серед молоді?
 1. «Пора їм заборонити такі розваги»
 2. «Потрібно створити їм можливості організовано і культурно відпочивати»
 3. «І чого ми скільки з ними возимосся»
11. Що Ви відчуваєте, якщо місце, яке Ви хотіли зайняти, досталося іншому?
 1. «І навіщо я тільки на це потратив нерви»
 2. «Мабуть його фізіономія шефу приємніша»
 3. «Можливо мені це вдасться наступного разу»
12. Як Ви переглядаєте страшний фільм?
 1. Боїтесь
 2. Скучаєте
 3. Отримуєте справжнє задоволення
13. Якщо через затор на дорозі Ви запізнюєтесь на важливу зустріч?
 1. Будете нервувати під час зустрічі
 2. Спробуєте викликати
 3. Засмутитесь
14. Як Ви відноситесь до своїх спортивних успіхів?
 1. Обов'язково прагнете виграти
 2. Цінуєте задоволення відчутти себе знову молодим
 3. Дуже сердитесь, коли не вдається
15. Як Ви поступите, коли Вас погано обслужили в ресторані?
 1. Стерпите, щоб уникнути скандала
 2. Викличете метрдотеля, і зробите йому зауваження
 3. Підете з скаргою до директора ресторану
16. Як Ви себе поведете, якщо Вашу дитину образили в школі?
 1. Поговорите з учителем
 2. Зчините скандал батькам «малолітнього злочинця»
 3. Порадите дитині дати здачі
17. Яка, по-вашому, Ви людина?

1. Середня
 2. Самовпевнена
 3. Пробивна
18. Що Ви відповісте підлеглому, з яким зіштовхнулися в дверях закладу, якщо він почав вибачатися перед Вами?
1. «Вибачте це моя вина»
 2. «Нічого страшного»
 3. «А уважнішими Ви бути не можете»
19. Як Ви відреагуєте на статтю в газеті про випадки хуліганства серед молоді?
1. «Коли ж, на кінець, будуть прийняті конкретні заходи?»
 2. «Потрібно ввести тілесні наказування»
 3. «Не потрібно все перекладати на молодь, винні і вихователі»
20. Уявіть, що Вам потрібно знову народитися, але вже твариною. Яку б тварину Ви б вибрали?
1. Тигра або леопарда
 2. Домашню кішку
 3. Ведмедя

Додаток А.9.

Варіанти відповідей педагогів за тестом А.Ассінгера

Номер питання	1	2	3
1	17 (74%)	6 (26%)	0
2	12 (52%)	9 (39%)	2 (9%)
3	0	10 (43%)	13 (57%)
4	13 (57%)	2 (9%)	8 (35%)
5	0	7 (30%)	16 (70%)
6	6 (26%)	1 (4%)	16 (70%)

7	4 (17%)	19 (83)	0
8	19 (83%)	1 (4%)	3 (13%)
9	0	1 (4%)	22 (96%)
10	1 (4%)	22 (96%)	0
11	3 (13%)	5 (22%)	15 (65%)
12	12 (52%)	9 (39%)	2 (9%)
13	2 (9%)	7 (30%)	14 (61%)
14	5 (22%)	18 (78%)	0
15	9 (39%)	13 (57%)	1 (4%)
16	16 (70%)	0	7 (30%)
17	16 (70%)	6 (26%)	1 (4%)
18	5 (22%)	17 (74%)	1 (4%)
19	7 (30%)	2 (9%)	14 (61%)
20	8 (35%)	12 (52%)	3 (13%)

Додаток Б

Результати кореляційного аналізу результатів, отриманих в процесі емпіричного дослідження, проведеного з дітьми із розумовою відсталістю

Ка – коефіцієнт очікуємої агресії

КАдез – коефіцієнт особистісної дезадаптації

Ас – середній рівень агресивності

Ан – низький рівень агресивності

Agr– агресія
 Dir – директивність
 F – страх
 Aff – емоційність
 Com – комунікація
 Dep – залежність
 Ex - демонстративність
 Strip - покаліченість
 Act – активна байдужість
 Pas – пасивна байдужість
 Fail - відмова
 Вор - ворожість
 Конф – конфліктність
 Гр - грубощі
 Нег – негативізм
 ПрА – прихована агресія
 ГА – гетероагресія
 РеакА – реактивна агресія
 Спа - спонтанна агресія
 ВербА – вербальна агресія
 ФізА – фізична агресія
 Пряма – пряма агресія
 НепрА – непрямая агресія
 АСам – агресивний самозахист
 НД –недовіра до людей, речей, ситуацій
 Д – депресія
 У – ухід в себе
 ВВ – ворожість по відношенню до дорослих
 А – асоціальність
 ВД – ворожість по відношенню до іншихдітей
 Н - невгамовність
 ЕН – емоційненапруження
 Ін – інтровертованість
 Тр – тривога, тривожність
 Егоц – егоцентризм
 Імп – імпульсивність
 ЗН – залежність, невпевненість
 Висн – виснаження
 ТрСп – проблеми і труднощі у спілкуванні
 ГтЗх – готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації
 СтЗх – захист від оточуючих зі страхом і тривогою
 ПЗх – захист від оточуючих з підозрою
 Е' – підкреслення наявності перешкод
 Е - ворожість, звинувачення, спрямовані на щосьчикогосьізоточення

Е - активнезапереченняпровини за вчинок

е - очікуваннячिवимога, щохтось повинен вирішитиситуацію

М' - складностіфруструючоїситуації не

помічаютьсячиповністюзаперечуються

М– зведення відповідальності до мінімуму, уникненнязасудження.

І - осудспрямовується на самого себе,

домінуванняпочуттявласноїнеповноцінності

CorrelationMatrix:

КаКАдезКАк-аАвАсАнАгр

Ка1.000

КАдез.2787 1.000

КАк-а.2887 .0065 1.000

Ав.5202.2417 .0473 1.000

Ас.6277 .2351 .4269 .3219 1.000

Ан-.7751 -.1635 -.1423 .0603 -.3297 1.000

Агр.2518 .0735 .3698 .4887 .3184 .0051 1.000

Dir.1167 .4308 .3255 .1317 .6795 -.4636 .4541

F.5746 .6077 .0275 .1308 -.2812 .1590 .4305

Aff -.1552 -.6781 -.3417 -.4576 -.1898 .0806 .5402

Com -.3848 -.5817 .2025 -.0817 -.1065 .4943 -.4175

Dep .3333 .2561 .5332 -.4692 .3363 -.2652 .1710

Ех.3365 .5501 .0326 -.0275 .5725 .2659 .2589

Crip .0696 -.1744 .1258 -.0656 .0639 -.0994 .2710

Act.0640 .0627 .1342 .0310 -.0569 .4116 .2230

Pas-.4371 -.2909 .1960 -.4139 .3457 -.3214 .1003

Fail-.1595 .1312 -.0068 -.1095 -.2004 .2068 -.0692

Вор-.0348 .5001 .4806 .0113 .1040 .0379 .4597

Конф.2514 .4221 .1692 .5566 .2909 -.4163 .5210

Гр-.6450 .2306 .2218 .2604 .2901 .2413 .3012

Нег.2018 .1703 .4960 .1549 .1269 .1150 .2647

ПрА.2441 .1881 .1772 -.2565 .1768 -.4708 .2262

ГА -.1428 -.0689 .2438 .2077 .1328 .0861 .4230

РеакА.5646 .1392 .2580 .4454 .0158 .4836 .2355

СПА .1797 .5534 .1742 .4569 .1368 -.1657 .2788

ВербА .1267 .0818 .4095 .1260 .1081 .5201 .3758

ФізА.0420 .4941 .1530 .1721 .1398 -.0210 .2333

ПрямА.4470 -.0786 .5760 .5590 .1094 .0537 .3956

НепрА -.0949 .0133 .0423 -.5370 -.4965 -.0102 .2658

Асам.4874 .0318 -.1203 .1577.4384 .4635 -.1594

НД.5546 .0778 .1590 .1207 .4180 .0100 .3593

Д -.5114 -.1939 .1106 .4344 -.0016 -.1471 .1591

У .1226 -.2823 .0407 -.1038 .1229 -.1421 -.4060

ВВ .6466 .1642 .0673 .1173 .4609 -.2526 .0702

А .4706 .4840 .0355 .1048 .1522 -.2558 .4564

ВД .0375 .3079 -.0013 .2430 .5045 -.0948 .1312

Н .0666 .0191 .0573 .0155 -.4131 -.5160 .1601

ЕН -.0392 .1178 -.0763 .0281.0540 -.4489 .1402

Ін .1579 .1150 .1309 -.1469 .0784 -.4774 -.0111

Тр .4382 .1126 -.0480 -.5722 -.0176 .1614 -.3875

Егоц.0300 .1988 .0126 -.1598 -.0765 .1270 -.0311

Імп .1171 .1838 .0772 .1024 .4528 -.0968 .1525

ЗН -.1864 -.4665 .0654 -.5008 -.1722 .1282 -.0523

Висн -.1303 -.1195 -.4618 .0548 -.0606 .0888 .0022

ТрСп.1842 .1688 .0810 .5335 .1339 .1628 .4130

ГтЗх.0326 .2631 .0515 .0309 .0092 -.1341 .1118

СтЗх.2029	.1795	.2505	.2831	-.4751	.0319	-.3890	
ПЗх	-.0926	-.1086	.1420	.5111	-.1020	-.0547	.3486
Е'	-.0418	-.0713	-.0521	.1837	-.0559	.0262	.0786
Е	.1988	.1126	.1598	.4765	.1270	-.0311	.5130
<u>Е</u>	.1469	.5784	.0774	.0111	.0092	-.1341	.1118
е	.1126	-.5480	-.1722	.0176	.0614	-.1341	-.4118
М'	.0778	.1590	-.1207	.0180	-.4100	.4505	-.2831
М	.5795	.2505	-.4831	.1751	.4319	.1195	.2618
І	-.2306	-.1218	-.5604	-.2901	.2413	.0521	-.1837

Кореляційний аналіз результатів, отриманих в процесі емпіричного дослідження, проведеного з метою встановлення взаємозв'язку між статусом дитини в колективі та рівнем прояву агресивності у дітей з розумовою відсталістю

В подальшій статистичній обробці результатів позначення використовуються як:

Ка – коефіцієнт очікуємої агресії

КАдез – коефіцієнт особистісної дезадаптації

КАк-а – коефіцієнт комінікативності-агресивності

Ав – високий рівень агресивності

Ас – середній рівень агресивності

Ан – низький рівень агресивності

Ізольов. – статус ізольованого члена колективу

Відторг. – статус відторгнутого члена колективу

Переваг. - статусом, при якому ровесники надають дитині перевагу

Попул. - статусом популярного члена колективу

F – страх

Вор - ворожість

Конф – конфліктність

Гр - грубощі

Нег – негативізм

ПрА – прихована агресія

РеакА – реактивна агресія

СпА - спонтанна агресія

ВербА – вербальна агресія

ФізА – фізична агресія

ПрямА – пряма агресія

НепрА – непрямая агресія

АСам – агресивний самозахист

НД – недовіра до людей, речей, ситуацій

Д – депресія

ВВ – ворожість по відношенню до дорослих

А – асоціальність

ВД – ворожість по відношенню до інших дітей

Тр – тривога, тривожність

Імп – імпульсивність

ЗН – залежність, невпевненість
 Dir – директивність
 Aff – емоційність
 Com – комунікація
 Дер – залежність
 Ех - демонстративність
 ЕН – емоційна напруженість
 Ін – інтровертованість
 Тр – тривога, тривожність
 Егоц – егоцентризм
 ЗН – залежність, невпевненість
 ТрСп – проблеми і труднощі у спілкуванні
 ГтЗх – готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації
 СтЗх – захист від оточуючих зі страхом і тривогою
 ПЗх – захист від оточуючих з підозрою

Досліджувані дошкільного віку

CorrelationMatrix:

Ав АС АН Ізольов Відторг Переваг Попул

Ав	1.000							
Ас	-.2746	1.000						
Ан	-.1552	-.1781	1.000					
Ізольов	-.0848	.5117	.2025	1.000				
Відторг	.2333	-.1561	.1332	-.1792	1.000			
Переваг	-.2365	.1501	-.1326	-.1275	-.1725	1.000		
Попул	.0696	-.0744	.1258	-.1656	.1639	-.1994	1.000	
Ка	-.0640	.0627	.1342	.1310	-.1569	.1116	.1230	1.000
КАдез	.1371	-.1909	.1960	-.1139	.1457	-.1214	.1003	.1230
КАк-а	-.1595	.1312	-.1068	-.1095	-.1004	-.4768	-.1692	.1003
Вор	-.0348	-.0001	.1806	-.0113	-.1040	.0379	.0597	.0597
Конф	-.1514	.2221	.0692	-.1566	-.1909	.2163	.0210	.0210
Гр	-.1450	.2306	-.1218	.1604	-.1901	.2413	-.1012	-.1012
Нег	-.2018	.0703	.0860	.1549	-.1269	-.4650	.0647	.0647
ПрА	.2441	-.1881	.1772	-.2565	.1768	-.1708	-.0262	-.0262
ГА	-.1428	-.0689	.2438	.1077	-.1328	.1861	.3230	.3230
РеакА	.0346	-.1392	.1580	.1454	.1158	-.1036	.1355	.1355
СПА	.1297	.4834	-.1742	-.1569	.1368	-.1657	-.1788	-.1788
ВерБА	.1267	-.0818	.1095	-.1260	.1081	-.1081	.0758	.0758
Фіза	.0420	-.1941	-.1530	.1721	.1398	-.0210	-.0333	-.0333
ПрямА	.0470	-.1786	-.1160	.1590	.1094	-.0537	-.0956	-.0956
НепрА	-.0949	-.0133	.0123	.0370	-.1065	.1102	.0658	.0658
АСам	-.0874	.1318	-.1203	.1577	-.1384	.0635	-.0594	-.0594
НД	.1546	.4678	.1590	-.1207	.1180	.1100	-.0593	-.0593
Д	-.0114	-.0939	.1106	-.0344	-.0016	-.1471	.1591	.1591
ВВ	.2466	-.1642	.0673	.0173	.1609	-.2526	.0702	.0702
А	.2006	-.1840	.1355	-.1048	.1522	-.1558	.1564	.1564
ВД	.0075	-.0079	-.1013	-.0430	.0045	-.0948	.1312	.1312
ЕН	-.0392	.1278	-.0763	-.0281	-.0540	.1489	-.1402	-.1402
Ін	.1579	-.1350	.1309	-.1469	.0784	-.0774	.0111	.0111
Тр	.1382	.1426	-.1480	-.1722	-.0176	-.4514	-.3875	-.3875
Егоц	-.0302	.1488	.1126	-.1598	-.0765	.1270	-.0311	-.0311
Імп	.1271	-.1128	.1772	-.0024	.0528	-.1968	.0525	.0525
ЗН	-.1364	.2665	.1654	-.1008	-.1722	-.4882	-.0523	-.0523
ТрСп	-.1442	.1288	.0810	.1335	-.1339	.1628	.0130	.0130

ГтЗх.0326	-.0631	.0515	-.0300	.0092	-.1341	.1118	
СтЗх.2029	.4595	-.2505	-.2831	.1751	.0319	-.1890	
ПЗх-.0926	-.1086	.1420	.1111	-.1020	-.0547	.1486	
F-.1418	-.0713	-.0521	.1837	-.0559	.0262	.0786	
Dir	.1188	.1126	-.1598	-.0765	.1270	-.0311	.0130
Aff-.1269	.1784	-.0774	.0111	.1092	-.1341	.1118	
Dep.1426	-.1480	-.1722	-.0176	.0614	-.1341	.1118	
Ех.0478	.1290	-.1207	.0180	.1100	-.1505	-.2831	
Com.1795	-.1205	-.1831	.1751	.1319	.1195	.1618	

Досліджувані молодшого шкільного віку

CorrelationMatrix:

АвАс	АнІзольов	Відторг	Переваг	Попул			
Ав1.000							
Ас	-.1746	1.000					
Ан	-.2552	-.1281	1.000				
Ізольов-.1848	.1117	.2025	1.000				
Відторг.1333	-.1261	.1332	-.1792	1.000			
Переваг	-.2361	.1201	-.1326	-.1275	-.1825	1.000	
Попул	.1697	-.0944	.1258	-.4856	.1639	-.1994	1.000
Ка.1640	.1627	.1342	.1310	-.1569	.1116	.1230	
КАдез .1321	-.1909	.1960	.4639	.1457	-.1214	.1003	
КАк-а.1535	.1612	-.1068	-.4895	.1004	-.2768	.1692	
Вор.0348	-.0561	.1806	.5013	-.1040	.0379	.0597	
Конф.1314	.2521	.0692	-.1566	-.1909	.2163	.0210	
Гр-.1457	.2306	-.1218	.1604	.1901	.2413	.1012	
Нег.2118	.1703	.0860	.1549	-.1269	-.2650	.0647	
ПрА.2541	-.1781	.1772	.4665	.1768	-.1708	-.0262	
ГА.1528	-.1689	.2438	.1077	-.1328	.1861	.3230	
РеакА.0646	-.1492	.1580	.1454	.1158	-.1036	.1355	
СПА .1797	.2834	-.1742	-.1569	.1368	-.1657	-.1788	
ВерБА.1277	.1818	.1095	-.1260	.1081	-.1081	.0758	
Фіза.0720	.1641	-.1530	.1721	.1398	-.0210	.0333	
ПрямА.0470	-.1286	-.1160	.1590	.2094	-.0537	.0956	
НепрА-.0649	-.1133	.0123	.0370	-.1065	.1102	.0658	
АСам-.0674	.1218	-.1203	.1577	-.1384	.0635	.0594	
НД.1646	.2678	.1590	-.1207	.1380	.1100	.0593	
Д	-.0164	.2939	.1106	-.0344	-.1016	-.1471	.1591
ВВ.1466	-.1342	.0673	.0173	.1609	-.2526	.0702	
А.1006	.1440	.1355	-.1048	.1522	-.1558	.1564	
ВД .1075	-.1079	-.1013	-.0430	.0045	-.0948	.1312	
ЕН	-.1392	.1378	-.0763	.4681	-.0540	.1489	-.1402
Ін.0579	-.1450	.1309	.4869	.0784	-.0774	.0111	
Тр .1282	.1226	-.1480	-.1722	-.1176	-.4514	-.3875	
Егоц-.0202	.1288	.1126	-.1598	-.1765	.1270	-.0311	
Імп.1271	-.1228	.1772	-.0024	.0528	-.1968	.0525	
ЗН-.1364	.1265	.1654	.4808	-.1722	-.1882	-.0523	
ТрСп.1442	.1288	.0810	.1335	-.1339	.1628	.0130	
ГтЗх.0326	-.0631	.0515	-.0300	.0292	-.1341	.1118	
СтЗх.2029	.2595	-.2505	-.2831	.1751	.0319	-.1890	
ПЗх -.0926	-.1086	.1420	.1111	-.1020	-.0547	.1486	
F.1418	-.1713	.1521	.1837	-.0559	.0262	.0786	
Dir.1188	.1126	-.1598	-.0765	.1270	-.0311	.0130	
Aff-.1269	.1784	-.0774	.0111	.1092	-.1341	.1118	
Dep.1526	-.1280	.1422	-.0176	.0614	-.1341	.1118	
Ех.0348	.1390	-.1507	.0180	.1123	-.1505	-.2831	

Досліджувані підліткового віку

CorrelationMatrix:

АвАс	АнІзольов	Відторг	Переваг	Попул
------	-----------	---------	---------	-------

Ав1.000								
Ас	.1446	1.000						
Ан	-.1552	-.1281	1.000					
Ізольов.	.1848	.1117	-.2025	1.000				
Відторг.	.1333	.1261	-.1332	-.1492	1.000			
Переваг	-.1361	.1301	.1326	-.1575	-.1425	1.000		
Попул	-.1697	.0944	.1258	-.1856	.1639	.1994	1.000	
Ка.	.1640	.1527	-.1342	.1310	-.1369	.1236	.2130	
КАдез	.2321	.1909	-.1960	.2639	.1457	-.1214	.1203	
КАж-а.	.1535	.1212	-.1468	-.2895	.4704	-.2768	.1392	
Вор.	.0348	.0561	.1206	.2013	-.1040	.0379	.0497	
Конф.	.1314	.1521	-.0692	-.1566	.4909	.2163	.1210	
Гр.	.1457	.1306	-.1218	.1604	.1901	.2413	.1012	
Нег.	.2318	.1703	.0860	.1549	-.1269	-.2650	.0647	
ПрА.	.2541	.1781	-.1772	.2665	.1368	-.1708	-.1262	
ГА.	.1528	.1689	.2438	.1077	-.1328	.1861	.1230	
РеакА.	.0646	.2492	-.1580	.1454	.1158	-.1036	.1355	
СПА	.1797	.2834	-.1742	-.1569	.1368	-.1657	-.1288	
ВербА.	.1277	.1818	.0995	-.1260	.4831	-.1081	.0758	
ФізА.	.0720	.1641	-.1530	.1721	.1498	-.0210	-.4533	
ПрямА.	.0470	.1286	-.1460	.1590	.2094	-.0537	-.4656	
НепрА.	.0649	.2133	.1123	.0370	-.1065	.1102	.0658	
АСам.	.0674	.1318	.1273	.1577	.4684	.0635	.0594	
НД.	.1646	.1678	.1590	-.1207	.1380	.1100	.0593	
Д	.0164	.2139	-.1106	-.0344	.4516	-.1471	.1591	
ВВ.	.1466	.1342	-.0673	.0173	.1609	-.2526	.0702	
А.	.1006	.1540	.1355	-.1048	.1522	-.1558	.1564	
ВД	.1075	.2079	-.1013	-.0430	.0045	-.0948	.1312	
ЕН	.1392	.1392	.1378	-.0763	.1681	-.0540	.1489	-.1402
Ін.	.0579	.1650	.1209	.2869	.0784	-.0774	.0111	
Тр	.1282	.1282	.1226	.1480	-.1722	-.1176	-.2514	-.3875
Егоц	-.1202	-.1202	.1288	-.1126	.1598	-.1765	.1270	-.0311
Імп	.1271	.1271	.1228	.1772	.0024	.0528	-.1968	.0525
ЗН-	.1764	.1265	-.1654	.4808	.4922	-.1882	-.0528	
ТрСп.	.1442	.1288	.0810	.1335	-.1339	.1628	-.4832	
ГТЗх.	.0326	-.0631	-.0515	-.0330	.5092	-.1341	.1118	
СТЗх.	.2029	.2595	-.2505	-.1831	.1751	.0319	-.1823	
ПЗх	-.1226	.2086	.1420	.1111	-.1020	-.1247	.1445	
Г.	.1418	.1713	.1521	.1837	-.0559	.0262	.0736	
Dir		.1188	.1126	-.1598	-.0765	.2130	-.2411	.1233
Aff.	.1669	.1784	-.0774	.0111	.1492	.1341	.1348	
Dep.	.1526	-.1580	.1422	-.0176	.1224	.1341	.1118	
Ex.	.0568	.1390	.1527	.0180	.1343	.1505	-.12	

Результати кореляційного аналізу дослідження, проведеного з дітьми із розумовою відсталістю

В

подальшій статистичній обробці результатів позначення використовуються як:

Ав – високий рівень агресивності

Ас – середній рівень агресивності

Ан – низький рівень агресивності

Ем.бл (м) – відчуття емоційної близькості з матір'ю

Ем.бл (б) – відчуття емоційної близькості з батьком

Ем.бл. (інш.) – відчуття емоційної близькості з іншими членами сім'ї

Нез.потр – незадоволення психологічних потреб дитини у сім'ї

Відчуж. - почуття відчуженості, яке переживає дитина у сім'ї

Низ.емоц. - низький рівень емоційних зв'язків у сім'ї.
 Непр. – відчуття неприйняття дитини у сім'ї
 Вор. (м) – відчуття ворожого ставлення з боку матері
 Вор. (б) – відчуття ворожого ставлення з боку батька
 Сит.спр. – сприйняття дитиною сімейної ситуації як сприятливої
 Сит.кон. – сприйняття дитиною сімейної ситуації як конфліктної
 Трив.сім. – тривожність дитини з приводу сімейних стосунків
 Згурт.сім – відчуття згуртованості сім'ї
 Вор.сім – відчуття дитиною ворожих стосунків у сім'ї
 Вор.(м) - відчуття ворожого ставлення з боку матері
 Вор.(б) - відчуття ворожого ставлення з боку батька
 Вор.(інш) - відчуття ворожого ставлення з боку інших членів сім'ї
 Непов – почуття неповноцінності, що переживає дитина у сім'ї
 Неінт - неінтегративність сім'ї
 Відторг. - відторгнення та неприйняття дитини у сім'ї
 Відс.сп. - відсутність відчуття спільності

CorrelationMatrix:

	Ав	Ас	Ан
Ав	1.000		
Ас.2441		1.000	
Ан-.1428		-.0689	1.000
Ем.Бл(м)-.4746		-.1392	.5280
Ем.Бл(б)-.4797		-.0534	.4742
Ем.Бл(інш) .1267		-.0818	.0095
Нез.потр.0420		.4741	-.1530
Відчуж .0770		.0786	-.1760
Низ.емоц-.0949		.4933	-.0423
Непр..4574		.0318	-.4703
Вор. (м) .4646		.0778	-.1590
Вор. (б) .5114		-.0939	-.1106
Сит.спр.-.1226		-.0823	.4807
Сит.кон..1466		-.4842	-.0673
Трив.сім.2006		.5040	.0355
Згурт.сім .0075		-.0079	.4913
Вор.сім.0392		.4917	-.4663
Вор. (м) .1579		-.1150	-.1309
Вор. (б) .0382		.1126	-.0480
Вор. (інш)-.0300		.1988	.0126
Непов.1171		.1838	.0772
Неінт.1864		.2665	.0654
Відторг.1303		.1195	.0618
Відс.сп..1842		.1688	.0810

Кореляційний аналіз результатів, отриманих в процесі емпіричного дослідження, проведеного з метою встановлення взаємозв'язку між стилем виховного впливу батьків та рівнем прояву агресивності у дітей з легким ступенем розумової відсталості

В

подальшій статистичній обробці результатів позначення використовуються як:

Ка – коефіцієнт очікуємої агресії

КАdez – коефіцієнт особистісної дезадаптації

КАк-а – коефіцієнт комінкативності-агресивності

Ав – високий рівень агресивності

Ас – середній рівень агресивності

Ан – низький рівень агресивності

Агр – агресія

Г+(м) - Гіперпротекція з боку матері

Г+ (б) - Гіперпротекція з боку батька

Г- (м) - Гіпопротекція з боку матері

Г- (б) - Гіпопротекція з боку батька

У+ (м) - Потурання потребам (мати)

У+ (б) - Потурання потребам (батько)

У- (м) - Ігнорування потреб дитини (мати)

У- (б) - Ігнорування потреб дитини (батько)

Т+ (м) - Надмірність вимог-обов'язків (мати)

Т+ (б) - Надмірність вимог-обов'язків (батько)

Т- (м) - Недостатність вимог-обов'язків (мати)

Т-(б) - Недостатність вимог-обов'язків (батько)

З+ (м) Надмірність вимог-заборон (мати)

З+ (б) Надмірність вимог-заборон (батько)

З- (м) - Недостатність вимог-заборон (мати)

З- (б) - Недостатність вимог-заборон (батько)

С+ (м) - Надмірність санкцій (мати)

С+ (б) - Надмірність санкцій (батько)

С- (м) - Мінімальність санкцій (мати)

С- (б) - Мінімальність санкцій (батько)

Н (м) Нестійкість стилю виховання (мати)

Н (б) Нестійкість стилю виховання (батько)

РРЧ (м) - Розширення сфери батьківських почуттів (мати)

РРЧ (б) - Розширення сфери батьківських почуттів (батько)

НДК (м) - Надання переваги в дитині дитячим якостям (мати)

НДК (б) - Надання переваги в дитині дитячим якостям (батько)

ПДК(м) - Стимулювання проявів дитячих якостей у дитини (мати)

ПДК(б) - Стимулювання проявів дитячих якостей у дитини (батько)

ВН (м) Виховна невпевненість матері

ВН (б) Виховна невпевненість батька

ФУ(м) - Фобія втрати дитини (мати)

ФУ(б) - Фобія втрати дитини (батько)

НРЧ (м) - Нерозвиненість батьківських почуттів (мати)

НРЧ (б) - Нерозвиненість батьківських почуттів (батько)

ПНК (м) - Проекція на дитину власних небажаних якостей (мати)

ПНК (б) - Проекція на дитину власних небажаних якостей (батько)

ВК (м) - Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання (мати)

ВК (б) - Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання (батько)

ПМК(м) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі(мати)

ПМК(б) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі (батько)

ПЖК (м) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі(мати)

ПЖК (б) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі (батько)

CorrelationMatrix:

КаКАдезКАк-аАвАсАнАгр

Ка1.000

КАдез.1787 1.000

КАк-а.2887 .0065 1.000

Ав.2135.2417 .0473 1.000

Ас.2277 .2351 .1269 .2219 1.000

Ан.1751 .1635 -.1142 .0603 .1297 1.000

Агр.2518 .0735 .2691.1883.1184 .0051 1.000

Г+(м) .1167 .1301 .1251 .1317 .2793.2636 .1541

Г-(м) .1746 .3077 .0275 .1308 .2812 .1590 .2305

У+(м) -.1552 .2781 .2417 .2576 -.1898 .0806 .2402

У-(м) -.1848 -.2317 .2025 .3217 .1065 .4943 .2175

Т+(м) .3333 .2561 .2332 .5092 .3363 .2652 .0710

Т-(м) .3365 .2301 .0326 .0275 .2725 .2659 .2589

З+(м) .0696 .1744 .1258 .0656 .4839 -.0994 .1710

З-(м) .0640 .0627 .1342 .1310 -.0569 .3116 .2230

С+(м) -.0971 -.2909 .1960 .4839 .2457 -.2214 .1003

С-(м) .1595 .1312 .0068 -.2095 -.2004 .2068 -.0692

Н(м) .0348 .2001 .0506 .1113 .1040 .0379 .2597

РЧ(м) .2514 .2221 .1692 .1166 .2909 .2163 .2510

НДК(м) -.2450 .2306 .2218 .1604 .2901 .2313 .2012

ВН(м) .2018 .1703 .1560 .1549 .1269 .1150 .2347

ФУ(м) .2441 .1881 .1772 .2565 .1768 .2708 .2262

НРЧ(м) .1428 -.0689 .2438 .2077 .1328 .0861 .2230

ПНК(м) .2646 .1392 .2580 .5054 .1158 .1836 .2355

ВК(м) .1797 .3234 .1742 .2569 .4668 .1657 .2788

ПМК(м) .1267 .0818 .3095 .1260 .1081 .2201 .3748

ПЖК(м) .0420 .2141 .1530 .1721 .1398 .1210 .2333

Г+(б) .2470 .0786 .2360 .3190 .1094 .0537 .3955

Г-(б) .0949 .0133 .0423 -.2370 .4665 .0102 .2665

У+(б) .3874 .0318 .1603 .1577.2284 .2635 .1594

У-(б) .1146 .0778 .1590 .5207 .2180 .0100 .3193

Т+(б) -.1114 -.1939 .1106 .2344.0016 .1371 .1591

Т-(б) .1226 -.2823 .0407 -.1038 .1229 .1721 .1060

З+(б) .2466 .1642 .0673 .1173 .2609 .1526 .0702

З-(б) .1706 .2840 .0355 .1048 .1522 .1558 .1264

С+(б) .0375 .2079 .0013 .2430 .2045 .0948 .1312

С-(б) .0666 .0191 .0573 .0155.1131 .2160 .1101

Н(б) .0392 .1178 .0763 .0281.0540 .2489 .1302

РЧ(б) .1579 .1150 .1309 -.1469 .0784 .2774 .0111

НДК(б) .2382 .1126 -.0480 -.1722 -.0176 .1614 .2875

ВН(б) .0300 .1988 .0126 -.1598 -.0765 .1270 -.0311

ФУ(б) .1171 .1838 .0772 .1024 .2528 .0968 .1525

НРЧ(б) -.1864 -.2665 .0654 .4908 -.1722 .1282 -.0523

ПНК(б) -.1303 -.1195 -.2618 .0548 -.0606 .0888 .1222

ВК(б) .1842 .1688 .0810 .2335 .4839 .1628 .1130

ПМК(б) .0326 .2631 .0515 .0309 .0092 .1341 .2118

ПЖК(б) .1579 .1150 .1309 -.1469 .0784 .2774 -.0111

Кореляційний аналіз результатів, отриманих в процесі емпіричного дослідження, проведеного з метою встановлення взаємозв'язку між стилем виховного впливу батьків та рівнем прояву агресивності у дітей з помірним ступенем розумової відсталості

CorrelationMatrix:

КаКАдезКАк-аАвАСАнAgr
 Ка1.000
 КАдез.0787 1.000
 КАк-а.1887 .1065 1.000
 Ав.2235.1417 .1473 1.000
 Ас.2177 .1351 .0269 .1219 1.000
 Ан.1751 .2635 -.1742 .1603 .1297 1.000
 Agr.1518 .1735 .1691.1883.1384 .1051 1.000
 Г+(м) .2167 .0301 .0251 .1417 .5093.1636 .2141
 Г-(м) .2746 .2077 .1275 .1408 .2812 .2590 .2312
 У+(м) -.2552 .1281 .1417 .2476 .4798 .1806 .2122
 У-(м) -.2848 -.1317 .2625 .2217 .1465 .1143 .2125
 Т+(м) .1333 .1661 .2332 .2092 .3363 .1652 .0134
 Т-(м) .1365 .1301 .0346 .4775 .1725 .1659 .2133
 З+(м) .1696 .1344 .1268 .1656 .1839 -.0994 .1344
 З-(м) .0642 .1627 .1452 .1410 -.1569 .1116 .2340
 С+(м) -.1971 -.1909 .1954.4639 .1457 -.2211 .1444
 С-(м) .1295 .1512 .0035-.2595 -.2104 .2268 -.0456
 Н(м) .1348 .3001 .0554.1513 .1040 .0379 .2533
 РРЧ(м) .1514 .1221 .1654.1566 .2909 .2163 .2710
 НДК(м) -.2557.2306 .2267.1704 .2401 .2123 .2712
 ВН(м) .2118 .0703 .1546.5249 .4669 .1150 .2117
 ФУ(м) .1441 .0881 .1746.2465 .1568 .1208 .2112
 НРЧ(м) .1228 -.1689 .2424.2577 .1328 .1261 .2123
 ПНК(м) .1546 .1292 .2480 .2354 .1158 .1236 .2345
 ВК(м) .1697 .1234 .1724.2369 .2668 .1357 .1288
 ПМК(м) .1867 .1218 .3043.1460 .1281 .2101 .1248
 ПЖК(м) .0490.1141 .1513 .1741 .1398 .1110 .1233
 Г+(б) .1470 .1286 .2334 .2190 .1094 .0537 .1955
 Г-(б) .1949 .1863 .0456-.2340 .1665 .0102 .1265
 У+(б) .1574 .0118 .2145 .1477.2184 .1135 .1694
 У-(б) .1546 .0678 .1592.2207 .2480 .1100 .1193
 Т+(б) -.1514 -.1129 .1133.1344.1016 .1371 .1591
 Т-(б) .1226 -.1823 .0433 -.2038 .1229 .1121 .1060
 З+(б) .1266 .1242 .0445 .1373 .2209 .1226 .0702
 З-(б) .1306 .1840 .0366.1448 .1522 .1358 .1364
 С+(б) .1375 .1079 .0045.5130 .2245 .1148 .1312
 С-(б) .1666 .1191 .0556 .1155.1231 .2120 .1301
 Н(б) .0322 .0178 .0734.1281.0340 .1489 .1402
 РРЧ(б) .1579 .1450 .1324 -.1369 .0784 .1774 .0111
 НДК(б) .2382 .1126 -.0444-.1522 -.0176 .1614 .2875
 ВН(б) .0323 .1588 .0146 .1498.4665 .1270 .0311
 ФУ(б) .1671 .1338 .0772 .1064 .2528 .0968 .1525
 НРЧ(б) -.1664 -.2465 .0445.2908 -.1722 .1282 -.0453
 ПНК(б) -.1603 -.1595 -.2455 .1548 -.0606 .1188 .1422
 ВК(б) .1242 .1556 .0457 .1235 .2839 .1228 .1450
 ПМК(б) .1326 .2431 .0579 .1309 .1092 .1241 .1118
 ПЖК(б) .1511.2150 .1673.4769 .1784 .2174 -.1121

**Результати кореляційного аналізу результатів, отриманих в процесі
емпіричного дослідження, проведеного з метою дослідження
взаємозв'язку між сприйняттям дитиною сімейної ситуації та рівнем
прояву її агресивності**

В

подальшій статистичній обробці результатів позначення використовуються як:

- Сит.спр. – сприйняття дитиною сімейної ситуації як сприятливої
- Сит.кон. – сприйняття дитиною сімейної ситуації як конфліктної
- Трив.сім. – тривожність дитини з приводу сімейних стосунків
- Ка – коефіцієнт очікуємої агресії
- КАдез – коефіцієнт особистісної дезадаптації
- КАк-а – коефіцієнт комінікативності-агресивності
- Ав – високий рівень агресивності
- Ас – середній рівень агресивності
- Ан – низький рівень агресивності
- Агр – агресія
- Ф – страх
- Вор - ворожість
- Конф – конфліктність
- Гр - грубощі
- Нег – негативізм
- ПрА – прихована агресія
- РеакА – реактивна агресія
- СпА - спонтанна агресія
- ВербА – вербальна агресія
- ФізА – фізична агресія
- ПрямА – пряма агресія
- НепрА – непрямая агресія
- АСам – агресивний самозахист
- НД – недовіра до людей, речей, ситуацій
- Д – депресія
- ВВ – ворожість по відношенню до дорослих
- А – асоціальність
- ВД – ворожість по відношенню до інших дітей
- Тр – тривога, тривожність
- Імп – імпульсивність
- ЗН – залежність, невпевненість
- Е' – підкреслення наявності перешкод
- Е - ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення
- Е - активне заперечення провини за вчинок
- І - осуд спрямовується на самого себе,
домінування почуття власної неповноцінності
- Г+ (м) - Гіперпротекція з боку матері
- Г+ (б) - Гіперпротекція з боку батька

- Г- (м) - Гіпопротекція з боку матері
 Г- (б) - Гіпопротекція з боку батька
 У+ (м) - Потурання потребам (мати)
 У+ (б) - Потурання потребам (батько)
 У- (м) - Ігнорування потреб дитини (мати)
 У- (б) - Ігнорування потреб дитини (батько)
 Т+ (м) - Надмірність вимог-обов'язків (мати)
 Т+ (б) - Надмірність вимог-обов'язків (батько)
 Т- (м) - Недостатність вимог-обов'язків (мати)
 Т-(б) - Недостатність вимог-обов'язків (батько)
 З+ (м) Надмірність вимог-заборон (мати)
 З+ (б) Надмірність вимог-заборон (батько)
 З- (м) - Недостатність вимог-заборон (мати)
 З- (б) - Недостатність вимог-заборон (батько)
 С+ (м) - Надмірність санкцій (мати)
 С+ (б) - Надмірність санкцій (батько)
 С- (м) - Мінімальність санкцій (мати)
 С- (б) - Мінімальність санкцій (батько)
 Н (м) Нестійкість стилю виховання (мати)
 Н (б) Нестійкість стилю виховання (батько)
 РРЧ (м) - Розширення сфери батьківських почуттів (мати)
 РРЧ (б) - Розширення сфери батьківських почуттів (батько)
 НДК (м) - Надання переваги в дитині дитячим якостям (мати)
 НДК (б) - Надання переваги в дитині дитячим якостям (батько)
 ВН (м) Виховна невпевненість матері
 ВН (б) Виховна невпевненість батька
 ФУ(м) - Фобія втрати дитини (мати)
 ФУ(б) - Фобія втрати дитини (батько)
 ПМК(м) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі (мати)
 ПМК(б) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі (батько)
 ПЖК (м) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі (мати)
 ПЖК (б) - Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її статі (батько)

Сит.спрСит.конТрив.сімКаКАдезКАк-аАв

Сит.спр	1.000						
Сит.кон	-.2746	1.000					
Трив.сім	-.1552	.1781	1.000				
Ка	-.0848	.0817	.4725	1.000			
КАдез	.1133	.2561	.4632	.1692	1.000		
КАк-а	-.2365	.2501	.0326	.0275	.2725	1.000	
Ав	.0696	.4644	.4358	.0656	.0639	-.0994	1.000
Ас	-.0640	.2627	.4542	.0310	.0569	.0116	.1230
Ан	.4871	-.1909	-.0960	-.1139	.3457	-.3214	-.0003
Агр	-.1595	.2312	.0068	.1095	.2004	.2068	.0692

F	-.0348	.0001	.4406	-.0113	.0040	.0379	.1597
Вор	-.1428	.4689	.4738	.2077	.1328	.0861	.3230
Конф	-.2514	.4621	.1692	.0566	.2909	.2163	.1210
Гр	-.4750	.4406	.0218	.0604	.2901	.2413	.0012
Нег	-.4718	.4803	.4460	.1549	.1269	.1150	.0647
ПрА	.2441	.1881	.4572	.2565	.1768	-.2708	.0262
РеакА	-.4546	.4492	.4380	.0454	.0158	-.1036	.2355
СпА	.4727	.4634	-.0742	.1569	.1368	-.1657	.0788
ВерБА	.4667	.4418	.4695	.1260	.1081	-.2081	.2758
ФизА	-.5020	.4541	.1530	.1721	.1398	-.0210	.0333
ПрямА	.0470	.0786	-.1760	.1590	.1094	-.0537	.2956
НепрА	-.0949	.0133	.0423	.0370	.1065	.0102	.0658
АСам	-.4774	.4718	.1203	.1577	.0384	.0635	.0594
НД	-.4646	.1778	.1590	.1207	.0180	.0100	.0593
Д	-.0114	.0939	.4606	.0344	.0016	-.1471	.1591
ВВ	-.4466	.4642	.0673	.0173	.1609	-.2526	.0702
А	.1006	.4540	.0355	.1048	.1522	-.2558	.1564
ВД	.0075	.4579	.0013	.0430	.0045	-.0948	.1312
Тр	.1382	.1126	.4380	.1722	.0176	.0614	.3875
Имп	.4671	.1838	.0772	.0024	.0528	-.0968	.0525
ЭН	.4564	.2665	.4954	.1008	.1722	.2282	.0523
Е'	.4618	.0713	.0521	.1837	.0559	.0262	.0786
Е	.1988	.0126	.1598	.0765	.1270	.0311	.0130
Е	.4469	.0784	.0774	.0111	.0092	.1341	.1118
Т	.2306	-.0218	.0604	.2901	.2413	.0521	.1837
Г+ (м)	.4848	-.0001	.0806	-.0113	-.0040	.0379	.0597
Г+ (б)	.2514	.1221	.0692	-.0566	-.2909	.2163	.0210
Г- (м)	-.2450	.1306	-.0218	.0604	-.2901	.2413	-.0012
Г- (б)	-.2018	.0703	.4660	.1549	-.1269	.1150	.0647
У+ (м)	.0849	.4523	.2419	-.0863	-.1248	.0552	.1590
У+ (б)	.4541	.4381	.0772	-.2565	.1768	-.2708	-.0262
У- (м)	-.1428	-.0689	-.2438	.2077	-.1328	-.0861	-.1230
У- (б)	.0346	-.1392	-.2580	.0454	.0158	.1036	.2355
Т+ (м)	.1797	.0534	-.0742	-.1569	.1368	-.1657	.0788
Т+ (б)	.1267	.0818	.1395	-.1260	.1081	-.2081	.0758
Т- (м)	.0420	-.0941	.4430	.1721	.1398	.0210	-.0333
Т- (б)	.0470	-.0786	-.1760	.1590	.1094	.0537	-.0956
З+ (м)	.0949	-.0133	-.0423	.0370	-.1065	.0102	.0658
З+ (б)	.0874	.4618	-.1203	.1577	-.0384	.0635	.0594
З- (м)	.0546	.4478	.4390	-.1207	.0180	.0100	-.0593
З- (б)	-.0114	-.0939	.1106	-.0344	-.0016	-.1471	-.1591
С+ (м)	.1226	-.0823	.0407	.1038	.1229	-.1421	-.0060
С+ (б)	.1466	.4742	.0673	.0173	.1609	-.2526	.0702
С- (м)	.4406	.1840	-.0355	-.1048	.1522	.2558	.1564
С- (б)	.0075	-.0079	-.0013	-.0430	.0045	.0948	-.1312
Н (м)	-.0666	.0091	.0573	.0159	-.0131	.0160	.1601
Н (б)	.0382	.1126	-.0480	-.1722	-.0176	.0614	-.3875
РРЧ (м)	-.0300	.4688	.0126	-.1598	-.0765	.1270	-.0311
РРЧ (б)	.1171	-.1838	.0772	-.0024	.0528	-.0968	.0525
НДК (м)	.4964	.2665	.0654	-.1008	-.1722	.2282	-.0523
НДК (б)	.1303	.1195	.0618	.0548	-.0606	.0888	.0022
ВН (м)	-.1842	.1688	.4610	.0335	-.1339	.1628	.0130
ВН (б)	.0326	-.0631	.0515	-.0300	.0092	-.1341	.1118
ФУ (м)	.2029	.1795	-.2505	-.2831	.1751	.0319	-.2890
ФУ (б)	.0926	.1086	-.1420	.2111	-.1020	-.0547	.2486
ПНК (м)	.0418	.0713	-.0521	.1837	-.0559	.0262	.0786
ПНК (б)	.1988	.0126	-.1598	-.0765	.1270	-.0311	.0130
ПМК (м)	.1469	.0784	-.0774	.0111	.0092	-.1341	.1118
ПМК (б)	.1126	.0480	.4822	-.0176	.0614	-.1341	.1123

Дослідження типів агресивних реакцій у дітей з розумовою відсталістю

Final Statistics:

Factor	Pct of Var	CumPct
1	15.5	15.5
2	13.8	29.3
3	12.6	41.9
4	10.3	52.2

Factor Matrix:

Factor	1	Factor	2
Коефіцієнт очікуємої агресії			.31623
Коефіцієнт особистісної дезадаптації	.69234		
Коефіцієнт комінікативності-агресивності			
Високий рівень агресивності			
Середній рівень агресивності	.34125		
Низький рівень агресивності			
Агресія			
Директивність			.30128
Страх	.47923		
Емоційність			
Комунікація			
Залежність	.31923		
Демонстративність			.44124
Ворожість			
Конфліктність			
Грубощі			
Негативізм			
Прихована агресія			
Реактивна агресія	.54347		.44125
Спонтанна агресія			.49025
Вербальна агресія	.30182		.51035
Фізична агресія			
Пряма агресія			.48103
Непряма агресія			
Агресивний самозахист	.51834		.46834
Недовіра до людей, речей, ситуацій			
Депресія	.49123		.49015
Ворожість по відношенню до дорослих	-.45789		
Асоціальність			
Ворожість по відношенню до інших дітей	.47261		.50274
Невгамовність			
Емоційне напруження			.52137
Інтровертованість			
Тривожність	.47290		
Егоцентризм			
Імпульсивність			.50783
Залежність	.51239		
Невпевненість			
Виснаження			.47437
Проблеми і труднощі у спілкуванні			
Готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації			
Захист від оточуючих зі страхом і тривогою			.46234
Захист від оточуючих з підозрою			
Підкреслення наявності перешкод			.49152
Ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення			
Активне заперечення провини за вчинок			
Очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуаці.	.31628		

Складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються			
Зведення відповідальності до мінімуму, уникнення засудження			.31260
Осуд спрямовується на самого себе, домінування почуття власної неповноцінності			
Гіперпротекція-.49103	.48738		
Гіпопротекція			
Потурання потребам			
Ігнорування потреб дитини	.50123		
Надмірність вимог-обов'язків			
Недостатність вимог-обов'язків	.50861		
Надмірність вимог-заборон	.46291		
Недостатність вимог-заборон			.51825
Надмірність санкцій			
Мінімальність санкцій			
Нестійкість стилю виховання			.49045
Відхилення характеру батьків	.52378		
Розширення сфери батьківських почуттів			
Стимулювання проявів дитячих якостей у дитини			
Виховна невпевненість батьків			
Фобія втрати дитини			
Нерозвиненість батьківських почуттів			
Проекція на дитину власних небажаних якостей			.31627
Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання			
Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини.	.48217		
	Factor 3	Factor 4	
Коефіцієнт очікуємої агресії			
Коефіцієнт особистісної дезадаптації			
Коефіцієнт комінікативності-агресивності			
Високий рівень агресивності			
Середній рівень агресивності			
Низький рівень агресивності			-.51263
Агресія			
Директивність	.52147		
Страх			
Емоційність			
Комунікація			-.48410
Залежність			
Демонстративність			
Ворожість			
Конфліктність			.46432
Грубощі			
Негативізм			
Прихована агресія			
Реактивна агресія	.49123		
Спонтанна агресія			.48943
Вербальна агресія			.54123
Фізична агресія		.51784	
Пряма агресія	.46127	.51241	
Непряма агресія			.48201
Агресивний самозахист			
Недовіра до людей, речей, ситуацій			.47432
Депресія			
Ворожість по відношенню до дорослих			
Асоціальність		.48790	
Ворожість по відношенню до інших дітей			
Невгамовність			.51043
Емоційне напруження			
Інтровертованість			.48105
Тривожність	-.48456	.50995	
Егоцентризм			

Імпульсивність	.53423	
Залежність		
Невпевненість		
Виснаження		
Проблеми і труднощі у спілкуванні	.51278	.50034
Готовність до захисту будь-якого рівня і в будь-якій ситуації	.48746	
Захист від оточуючих зі страхом і тривогою		
Захист від оточуючих з підозрою		.52146
Підкреслення наявності перешкод		
Ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось із оточення		
Активне заперечення провини за вчинок	.47235	
Очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуації		
Складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються		
Зведення відповідальності до мінімуму, уникнення засудження	.48421	
Осуд спрямовується на самого себе, домінування почуття власної неповноцінності		
Гіперпротекція		-.31246
Гіпопротекція		
Потурання потребам		.30123
Ігнорування потреб дитини	.50364	
Надмірність вимог-обов'язків		
Недостатність вимог-обов'язків	.31222	
Надмірність вимог-заборон		
Недостатність вимог-заборон		
Надмірність санкцій	.51763	
Мінімальність санкцій		
Нестійкість стилю виховання		
Відхилення характеру батьків	.46123	
Розширення сфери батьківських почуттів		
Стимулювання проявів дитячих якостей у дитини		
Виховна невпевненість батьків		
Фобія втрати дитини	-.31211	
Нерозвиненість батьківських почуттів		
Проекція на дитину власних небажаних якостей		
Винесення конфлікту між подружжям в сферу виховання		.50123
Зрушення в установках батьків по відношенню до дитини	.30043	

Теми проведення групових корекційних занять з дітьми молодшого шкільного віку

Основна тема заняття	завдання	Зміст заняття
1.Розпізнавання емоційного стану людей на піктограмах.	навчити розпізнавати емоційний стан за мімікою.	1.Привітання 2.Знайомство с картами-піктограмами. 3.Вправи на розпізнавання емоцій 4.Підсумок заняття
2.Тренування виразної міміки	навчити розпізнавати емоційний стан за мімікою	1.Привітання 2.Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційні вправи (вправа «Апельсин») 4.Вправа на розпізнавання емоцій (Гра «Мімічна гімнастика») 5.Підсумок заняття
3.Вправи на розпізнавання емоційного стану по міміці.	навчити усвідомлювати свій емоційний стан.	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційні вправи (вправа «Апельсин») 4.Вправа на розпізнавання емоцій (Гра «Нумо вгадай!») 5.Підсумок заняття.
4.Вправи на усвідомлення свого емоційного стану.	навчити усвідомлювати свій емоційний стан і звільнитися від негативних емоцій.	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на

		<p>позитивні емоції.</p> <p>3.Релаксаційний тренінг (вправа «Апельсин»).</p> <p>4.Вправа на розпізнавання емоцій (Гра «Чарівний мішок»)</p> <p>7.Підсумок заняття.</p>
5.Способи підвищення настрою.	Обговорення з учнями, як можна самому собі підвищити настрій.	<p>1.Привітання</p> <p>2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції.</p> <p>3.Релаксаційні вправи (вправа «Черепашка»).</p> <p>4. Бесіда «Способи підвищення настрою</p> <p>5.Підсумок заняття</p>
6.Малюємо себе	Навчити дитину звертати увагу на позитивні і негативні риси свого характеру, розширити уявлення про себе	<p>1.Привітання</p> <p>2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції.</p> <p>3.Релаксаційні вправи (вправа «Розслаблення в позі «морської зірки»).</p> <p>6. Виконання малюнка.</p>
7.У яких ситуаціях ми відчуваємо гнів.	Обговорити з учнями, в яких ситуаціях вони відчували гнів.	<p>1.Привітання</p> <p>2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції.</p> <p>3.Релаксаційні вправи (вправа «Олені»).</p> <p>4.Бесіда «У яких ситуаціях ми відчуваємо гнів»</p> <p>5.Підсумок заняття.</p>
8.Способи вираження гніву.	Познайомити з вправами, які сприяють розрядці гніву безпечним способом	<p>1.Привітання</p> <p>2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції.</p> <p>3.Релаксаційна вправа</p>

		(вправа «Олені») 4.Вправа на розрядку гніву безпечним способом. 5.Підсумок заняття.
9.Відреагування гніву через рухи.	Навчання дитини від реагуванню свого гніву прийнятним способом, а також на від реагування всієї ситуації в цілом	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа (вправа «Пружинки») 4.Вправа на від реагування гніву через рухи. 5.Підсумок заняття.
10.Малювання власного гніву	Навчання дитини від реагуванню свого гніву прийнятним способом, а також на відреагування всієї ситуації в цілому.	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа (вправа «Пружинки») 4.Виконання малюнка. 5.Підсумок заняття.
11.Управління власним гнівом	Навчання навичкам контролю та управління власним гнівом.	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа (вправа «Чарівний сон») 4.Встановлення правил, які допомагають впоратися з гнівом. 5.Підсумок заняття.
12.Бесіда «Кого ми називаємо добрим?»	Розвиток моральних понять.	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа

		(вправа «Кулачки»).
		4.Бесіда «Кого ми називаємо добрим?»
		5.Підсумок заняття.
13.Бесіда «Кого ми називаємо чемним?»	Розвиток моральних понять.	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа (вправа «Кулачки»).
		4.Бесіда «Кого ми називаємо чемним?»
		5.Підсумок заняття.
14. Гра «Агресор і жертва	Розширення спектру поведінкових реакцій в проблемній ситуації	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа (вправа «Зсунь камінь»).
		4. Гра «Агресор і жертва»
		5.Підсумок заняття.
15. Гра «Мені в тобі подобається ...»	Розвиток позитивної самооцінки	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3.Релаксаційна вправа (вправа «Черепашка»).
		4. Гра «Мені в тобі подобається»
		5.Підсумок заняття.
16. Гра «Хто симпатичніший?»	Розвиток несприйняття агресивних станів	1.Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3. Релаксаційна вправа (вправа «Розслаблення в позі « морської зірки »).
		4. Гра «Хто симпатичніший?»

		5. Підсумок заняття.
17. Гра «Острів забіяк»	Профілактика агресивної поведінки.	1. Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3. Релаксаційна вправа (вправа «Розслаблення в позі «морської зірки»»). 4. Гра «Острів забіяк» 5. Підсумок заняття.
18. Гра «Посварилися й помирилися»	Корекція агресивної поведінки.	1. Привітання 2. Робота з піктограмами, налаштування учнів на позитивні емоції. 3. Релаксаційна вправа (вправа «Олені»»). 4. Гра «Посварилися й помирилися» 5. Підсумок заняття.

**ПРИБЛИЗНІ ЗАНЯТТЯ З БАТЬКАМИ В РАМКАХ ПРОГРАМИ
КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКОЮ І
ПОМІРНОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Заняття 1.

Тема: Причини і прояви агресивності.

Мета: Ознайомити батьків з проблемою проявів, причинами і механізмами виникнення агресивності у дітей та підлітків з помірною та важкою розумовою відсталістю.

Завдання:

1. Познайти батьків з поняттям агресивна поведінка.
2. Пояснити основні причини, які здатні викликати прояви агресивності у дітей та підлітків з помірною та важкою розумовою відсталістю.
3. Розкрити основні механізми виникнення агресивності.

Технічне забезпечення:

Анкети для батьків, характеристики агресивної дитини, картки «Портрет "особливої" дитини», схеми спостереження за агресивною дитиною.

1. Розминка.

1. Знайомство.

Сьогодні ми з вами познайомимося, пропоную вам назвати своє ім'я і в декількох словах сказати про свої очікування від зустрічі.

1. Міні - лекція «Що таке агресивна поведінка».

Агресивна поведінка – це форма соціальної поведінки, що характеризується спрямованістю на заподіяння іншим морального або фізичного збитку і детермінована зовнішніми і внутрішніми чинниками.

Агресія пов'язана не тільки з тими особливостями, які є у дитини. Виділяються клінічні, психолого-педагогічні та соціальні причини.

У кожній сім'ї дітей виховують по-своєму, можливо хтось хоче поділитися, задати питання про виховання дитини в сім'ї. А я вам розповім про ти стилі виховання, які зазвичай бувають у сім'ях і ми їх обговоримо.

2. Вправа «Портрет агресивної дитини».

Я пропоную вам розділитися на 3-4 підгрупи, для того, щоб пограти в гру. Кожній підгрупі я видам картку «Портрет " особливої " дитини» на якій перераховані індивідуальні особливості не тільки агресивних, а й інших категорій дітей.

Спробуйте всі разом вибрати риси, що притаманні агресивним дітям, доповнити цей список і, таким чином, скласти портрет дитини. Потім кожна підгрупа зачитає складену характеристику, після чого ми проведемо загальне обговорення.

А основні характеристики агресивної дитини запишемо на дошці. До них ми будемо звертатися в міру необхідності протягом усіх зустрічей.

Пропоную вам також протоколи спостереження і приблизну схему спостереження за поведінкою дітей, з тим, щоб відстежити в який момент найчастіше виникають агресивні поведінкові реакції у дітей, в чому вони виражаються, і чи не були вони викликані неоднозначно поведінкою вас самих. Заповнені схеми батьки не завжди бажали показати.

3. Міні - лекція «Як допомогти агресивній дитині».

Для корекції агресивної поведінки можна проводити дуже багато заходів. Основними з яких будуть:

- Гра;
- Навчання методам саморегуляції;
- Розвиток комунікативних навичок, формування довіри до людей і т.д.;
- Тематичні бесіди;
- Програвання ситуацій з подальшим їх аналізом;
- Малювання;
- Пісочна терапія;
- Казкотерапія або психотерапевтичні історії;

- Робота з м'яким матеріалом;
- Використання води;
- Музична терапія та інші.

Заняття 2 .

Тема: Як навчитися справлятися з власною агресією і поганим настроєм.

Мета: Вчити батьків працювати над проблемою зниження проявів агресивної поведінки у дітей та підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю.

Завдання:

1. Продовжувати вчити батьків розумінню причин проявів агресивної поведінки.
2. Продовжувати вчити батьків розуміння механізмів прояву агресивної поведінки.
3. Вчити розрядці власного гніву в прийнятній формі за допомогою вербальних засобів.

Технічне забезпечення:

Схеми спостереження за дитиною, листи ватману на дошці, список способів вираження гніву.

1. Розминка.

Пропоную вам спочатку попрацювати з тими схемами та анкетами, які ви брали для спостереження за дитиною. Прошу вас, за бажанням, розповісти про те, що ви відзначили в поведінці своєї дитини, які питання у вас виникли, що вас стурбувало і спробувати знайти причину такої поведінки дитини.

2. Основна частина .

1. Гра «обзивалки»

Пропоную вам пограти.

Мета: Знайомство з ігровими прийомами, які сприяють розрядці гніву в прийнятній формі за допомогою вербальних засобів.

Інструкція: Учасники гри передають по колу м'яч, при цьому називають один одного різними необразливими словами. Це можуть бути назви дерев, фруктів, грибів, риб, квітів ... Кожне звернення обов'язково має починатися зі

слів « А ти ... ». Наприклад: «А ти - морквина!» У заключному колі гравці обов'язково говорять своєму сусідові що-небудь приємне, наприклад: «А ти - моя радість!..» У ході обговорення учасники роблять висновок про те, що дана гра сприяє вирішенню не тільки поведінкових проблем дитини, але й може бути використана на заняттях за класифікацією.

1. Вправа «Робота з гнівом»

Пропоную вам, як і минулого разу розділитися на 3-4 групи, кожній з яких я видам список способів вираження гніву. Групи в результаті обговорення виберуть з усього списку ті прийоми, які вважають найбільш прийнятними в роботі з дітьми. Потім кожна група зачитає свій список, а інші учасники доповнять його, перераховуючи вдалі прийоми і методи, які вже успішно використовуються ними в повсякденній практиці.

2. Вправа «Світ очима агресивної дитини».

Агресивні діти часто мають схильність приписувати ворожі наміри іншим дітям, з якими вони спілкуються, навіть якщо останні не збираються здійснювати агресивних вчинків. Така особистісна характеристика отримала назву упередженої атрибуції ворожості. Пропоную вам пограти. Вправа проводиться в колі. Один з вас, за бажанням, виконає будь-яку (неагресивну) дію (встане, покладе ногу на ногу, вийде в центр кола, посміхнеться, підморгне і т. д.). Сидячий поруч з ним прокоментує цю дію з позиції агресивної дитини, інші учасники можуть пропонувати свої варіанти коментарів. Наприклад: «Ти встав, тому що хочеш штовхнути ногою мій стілець, ти посміхаєшся, так як би хтось розповів тобі про мене гидоту ...» і т. д. Після проведення вправи пропоную вам розповісти про те, що ви відчували, яка роль вам ближче: роль агресивної людини або «невинної жертви». Чи бували ви коли-небудь в схожих ситуаціях, приписуючи ворожі дії людям, які, можливо, були не мають наміру їх виконувати.

3. Вправа на розвиток навичок саморегуляції.

Інструкція: Всі учасники тренінгу сідають у коло і закривають очі, спокійним голосом зачитується текст інструкцій. «Згадайте день, в який ви охоче йдете

на роботу ... Коли ви йдете не дуже охоче на роботу ... Згадайте день, в який ви охоче йдете додому ... Коли ви йдете не дуже охоче додому ... Назвіть ситуацію, коли ви буваєте зібраними ... Назвіть ситуацію, коли ви схвильовані і неуважні ... Сядьте на стілець і тримайте спину зовсім прямо. Покладіть руки на стіл або на коліна так, щоб долоні дивилися на стелю. Тепер уявним поглядом подивіться в центр своїх грудей. Вдихніть глибоко і видихніть без паузи між вдихом і видихом. Вдих відбувається дещо швидше, ніж видих ... коли ви видихаєте, уявіть собі, що ваш видих долітає до дверей нашої кімнати. А коли ви вдихаєте - не напружуйтеся, нехай повітря просто знову увійде у ваше тіло... Якщо хочете, можете своєму подиху надати якийсь колір. Наприклад, видихати сіре повітря. І уявіть собі, що ви видихаєте своє занепокоєння, свій страх, своє напруження. А вдихуваному повітрю можна дати якийсь інший, приємний колір, наприклад, блакитний. І уявіть собі, що ви вдихаєте спокій, впевненість і легкість». Потім учасники діляться своїми враженнями, розповідають про відчуття на початку вправи і в кінці і визначають можливості застосування цієї гри з дітьми.

Заняття 3.

Тема: Як впоратися з дитячою агресією.

Мета: Вчити батьків працювати над проблемою зниження агресивної поведінки у дітей та підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю.

Завдання:

1. Продовжувати вчити батьків розуміння механізмів прояву агресивності.
2. Вчити розрядці власного гніву в прийнятній формі за допомогою вербальних засобів.
3. Вчити батьків найбільш ефективним способам зниження агресії у дітей і підлітків з помірною та важкою розумовою відсталістю .
4. Вчити батьків методам конгруентної комунікації.

Технічне забезпечення: Блокноти, листи ватману на дошці, картки з назвами казок.

1. Розминка.

1. Вправа на розвиток емпатії. Дуже часто у агресивних дітей відсутнє почуття емпатії, так необхідної для ефективної взаємодії з оточуючими. Методом мозкового штурму пропоную вам, використовуючи блокноти або ватман, вивести визначення емпатії. Пропоную вам розділитися на 4 групи, кожна з яких отримає картку із завданням: придумати якомога більше питань для дітей на розвиток емпатії за сюжетами казок:

1 підгрупа: «Колобок».

2 підгрупа: «Курочка Ряба».

3 підгрупа: «Маша і Ведмідь».

4 підгрупа: «Гуси - лебеді».

Далі кожна група зачитає список складених питань, а всі інші разом візьмуть участь в обговоренні доцільності тих чи інших з них.

2. Основна частина .

1. Вправа «Ефективна взаємодія».

Вербальний варіант. Агресивні діти іноді виявляють агресію, не знаючи інших способів вираження своїх почуттів. Завдання дорослого - навчити їх виходити з конфліктних ситуацій прийнятними способами. З цією метою в групі (у колі) можна обговорити конфліктні ситуації, які найчастіше зустрічаються. Наприклад, як вчинити, якщо дитині потрібна іграшка, з якою хтось вже грає. Можна розіграти ситуацію по ролям у колі або в парах. Такі вправи допоможуть дитині розширити поведінковий репертуар. Група працюватиме парами. Один з учасників кожної пари тримає в руках якийсь важливий для нього предмет (книгу, годинник, зошит із записами і т. д.). Завдання іншого учасника полягає в тому, щоб умовити партнера віддати йому цей предмет. Перший учасник може віддати предмет тільки тоді, коли захоче. Потім учасники міняються ролями.

Невербальний варіант. Вправа виконується аналогічно вербальному варіанту, але з використанням тільки невербальних засобів спілкування. Обговорення вправи доцільно проводити після проведення

обох етапів. У ході обговорення учасники по колу діляться своїми враженнями і відповідають на питання: «Коли було легше просити предмет?», «Які слова чи дії партнера спонукали вас віддати його?» ... Так, багато учасників починають говорити про свої проблеми, про те, що їх стиль взаємодії з дітьми, виявляється, не передбачає такого ефективного способу впливу, як прохання. Деякі учасники усвідомлюють, що не вміють відмовляти іншим і при цьому часто потрапляють у неприємні ситуації. Далі всі учасники обговорюють можливості використання даної справи в повсякденній практиці.

2. Сьогодні ми почнемо вчитися конкретним прийомам роботи з тими проблемами у поведінці дітей, які вас можуть турбувати. Ми будемо розглядати їх на прикладах. Погана поведінка спостерігається як у здорових, так і у дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Однак у деяких дітей виникають додаткові труднощі при засвоєнні правил хорошої поведінки. У дітей з порушенням інтелекту погана поведінка може бути викликана нерозумінням нечітко сформульованих або суперечливих вимог батьків та оточуючих. Діти з фізичними особливостями вередують або вимагають до себе виняткової уваги, тому що вони залежні від інших і не можуть себе обслужити. У них немає впевненості в собі; вони бояться, що про них забудуть. Діти часто навмисне бешкетують, щоб добитися уваги, так як, коли вони поведуться покірно і не нагадують про себе їх просто "не помічають". Взагалі діти поведуться погано, якщо отримують від цього якесь задоволення чи вигоду. Щоб допомогти дітям навчитися вести себе правильно, необхідно наочно показувати їм, що при хорошій поведінці їм буде краще, ніж при поганій. Розглянемо деякі прийоми досягнення цієї мети на основі "біхевіористичного підходу", який складається з 5 етапів:

1. Уважно поспостерігати, за яких обставин дитина поводить погано.
2. Спробувати зрозуміти причину такої поведінки.

3. Поставити прийнятну педагогічну мету, виходячи з потреб дитини та рівня її розвитку.

4. Продумати систему поступового - крок за кроком - досягнення цієї мети, при якій хороша поведінка незмінно заохочується, а погана - не дає ні задоволення, ні уваги, ні заохочення.

5. Коли поведінка дитини покращиться, необхідно поступово переходити на більш природне поводження з нею. Отже, на першому етапі, щоб прищепити дитині навички більш прийнятну поведінку, спочатку уважно поспостерігайте за обстановкою і змінами, які відбуваються у дитині, коли вона перестає слухатися. Пильне спостереження необхідно вести 1-2 тижні. Для більш чіткого виявлення характерних моделей рекомендується робити записи в щоденнику - бажано ясно, конкретно і просто. Відзначайте все, що хоча б трохи могло спонукати дитину погано себе вести і що дає їй при цьому задоволення. Зараз ми розглянемо приклад на картинці.

На другому етапі необхідно подумати над такими питаннями:

- Яка обставина ("спусковий механізм") викликає подібну негативну реакцію дитини?
- Чи не є її поведінка наслідком розпливчастих або суперечливих вимог, пропонованих вами або іншими оточуючими?
- Яку вигоду отримує дитина з подібної поведінки і чи не спонукає вона повторити її свій вчинок?
- Чи не викликана поведінка дитини почуттям страху або невпевненості?

За розглянутим нами прикладом, можна зрозуміти наступне:

- "Найчастіше Рома починає викидати їжу з тарілки, коли мати залишає його одного - особливо, коли вона дбає про інших дітей".
- "Її власні вимоги до Роми непослідовні і суперечливі. Вона його ласє і тут же починає пестити і піклуватися - наприклад, годує з ложки, ніби немовля".

•Бешкетуючи з їжею, Рома отримує масу задоволень. Можливим поясненням поведінки Роми може стати наступне.

На третьому етапі якщо в поведінці дитини спостерігається кілька вад, найкраще виправляти їх окремо. Орієнтир виберіть позитивний. Постарайтеся сформулювати його як бажання досягти гарної поведінки, а не бажання виправити погану поведінку. У випадку з Ромою це легко сформулювати так: "привчити його їсти самостійно і спокійно" (а не просто "відучити його розкидати їжу"). Поставлена мета повинна бути дитині по силам, відповідати рівню її розвитку.

На 4 етапі необхідно незмінно заохочувати хорошу поведінку дитини. Кожного разу, коли вона виконує ваші вимоги, відразу ж висловіть їй своє схвалення. Заохочувати можна словом, ласкою або яким-небудь задоволенням (наприклад, можливістю пограти з улюбленою іграшкою). Можна дати дитині трохи улюбленої їжі. Однак заохочувати ласощами можна лише дуже худих дітей або при неефективності інших засобів. Не слід заохочувати ласощами повних дітей. Погану поведінку дитини слід залишати без уваги, а не відповідати покаранням. Заохочуючи хорошу поведінку можна домогтися успіху з набагато меншими душевними травмами як для батьків, так і для дитини.

Незмінно заохочуйте дитину за гарну поведінку і ні в якому разі не потурайте поганій. Крім того, необхідно врахувати наступні додаткові вказівки:

1. Будьте послідовні у своїх реакціях на поведінку дитини. Якщо в одних випадках ви заохотите її за хорошу поведінку, а в інших залишите без уваги або ж будете ігнорувати її погану поведінку (а іноді сварити або виконувати її вимоги), то це зіб'є її з пантелику. Дитина не виправиться.

2. Просувайтеся до наміченої мети поступово, крок за кроком. Якщо вихователь просувається повільно, але вірно, то нерідко його підопічні швидше привчаються до порядку, а початкового періоду погіршення поведінки зовсім не буде. Очікувати, що дитина, наприклад Рома, відразу ж

привчиться самостійно, не бешкетуючи, коли мати піклується про інших дітей, означало б вимагати від нього занадто багато чого. Матері слід вчинити інакше: допомогти синові поступово привчитися до цього.

На 5 етапі, коли ця зразкова поведінка увійде дитині в звичку, поступово переводьте ставлення до неї в більш природне русло. Такий підхід нерідко дуже ефективний як засіб допомогти дитині виправитися. Реакція вихователя на дії дитини ретельно спланована і послідовна.

Однак подібна заданість міжособистісних відносин неприродна. Батькам і дітям, як і всім іншим, необхідно навчитися спілкуватися один з одним не за планом і не з розрахунку отримати заохочення, а з бажання принести один одному радість. Таким чином, останнім кроком у вихованні в дитини нової, але вже постійної звички має стати поступове ослаблення негайного заохочення її гарної поведінки при одночасному вираженні радості від покращених взаємин.

Я розповім вам сьогодні про деякі способи позбавлення від власного гніву, який може виникати у всіх батьків щодо своєї дитини.

Додаток Е.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ЩО ДО ПОВОДЖЕННЯ З ДИТИНОЮ З АГРЕСИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ.

Під час проявів дитячої або підліткової агресії потрібне термінове втручання дорослих. Екстрене втручання націлене на зменшення або уникнення агресивної поведінки в напружених, конфліктних ситуаціях. При врегулюванні конфліктної ситуації варто дотримуватися таких правил:

1. Спокійне ставлення у разі незначної агресії. У тих випадках, коли агресія дітей і підлітків не небезпечна і пояснювана, можна використати такі позитивні стратегії:

- цілковите ігнорування реакцій підлітка – досить потужний спосіб припинення небажаної поведінки;
- вираження розуміння почуттів дитини («Звичайно, тобі образливо...»);

- переключення уваги, пропозиція якого-небудь завдання («Допоможи мені, будь ласка, дістати посуд з верхньої полиці, адже ти вищий за мене»);
- позитивне позначення поведінки («Ти злишся тому, що стомився»).

Оскільки агресія природна для людей, то адекватна й безпечна агресивна реакція часто не потребує втручання збоку. Діти нерідко використовують агресію просто для привертання до них уваги. Якщо підліток проявляє гнів у припустимих межах і через цілком зрозумілі причини, потрібно дати змогу йому відреагувати, уважно вислухати й переключити його увагу на щось інше.

2. Акцентування уваги на вчинках (поведінці), а не на особистості. Проводити чітку межу між учнем і особистістю дає змогу техніка об'єктивного опису поведінки. Після того, як дитина заспокоїться, доцільно обговорити з нею її поведінку. Варто описати, як вона поводитися під час прояву агресії, які слова говорили, які дії робили, не даючи при цьому ніякої оцінки. Критичні висловлення, особливо емоційні, викликають роздратування й протест, і відводять від вирішення проблеми. Аналізуючи поведінку дитини, важливо обмежитися обговоренням конкретних фактів, тільки того, що відбулося «тут і зараз», не пригадуючи минулих учинків, інакше в дитини виникне почуття образи, і вона не зможе критично оцінити свою поведінку. Замість поширеного, але неефективного «читання моралі», краще показати їй негативні наслідки її поведінки, переконливо продемонструвавши, що агресія найбільше шкодить їй самій. Важливо також указати на можливі конструктивні способи поведінки в конфліктній ситуації.

Один з важливих шляхів зниження агресії – установлення з дитиною зворотного зв'язку. Для цього використовуються такі прийоми:

- констатація факту («ти поводишся агресивно»);
- питання, що констатує («ти злишся?»);
- розкриття мотивів агресивної поведінки («Ти хочеш мене образити?», «Ти хочеш продемонструвати силу?»);

- проявлення своїх власних почуттів стосовно небажаної поведінки («Мені не подобається, коли зі мною говорять у такому тоні», «Я серджуся, коли на мене хтось голосно кричить»);
- апеляція до правил («Ми ж з тобою домовлялися!»).

Даючи зворотний зв'язок агресивній поведінці підлітка, дорослий має проявити щонайменше три якості: зацікавленість, доброзичливість і твердість. Остання стосується тільки конкретної провини, підліток повинен зрозуміти, що батьки люблять його, але проти того, як він поводить себе.

3. Контроль над власними негативними емоціями. Батькам і фахівцям треба ретельно контролювати свої негативні емоції в ситуації взаємодії з агресивними дітьми. Коли дитина або підліток демонструє агресивну поведінку, це викликає сильні негативні емоції – подразнення, гнів, збурювання, страх або безпорадність. Дорослим треба визнати нормальність і природність цих негативних переживань, зрозуміти характер, силу й тривалість почуттів, що запанували над ними.

Коли дорослий керує своїми негативними емоціями, то він не підкріплює агресивну поведінку дитини, зберігає з ним гарні стосунки й демонструє, як треба взаємодіяти з агресивною людиною.

4. Зниження напруження ситуації. Основне завдання дорослого, що стикається з дитячо-підлітковою агресією – зменшити напругу ситуації.

Типовими неправильними діями дорослого, що посилюють напруження й агресію, є:

- підвищення голосу, зміна тону на загрозливий;
- демонстрація влади («Учитель тут поки ще я», «Буде так, як я скажу»);
- крик, обурення;
- агресивні пози й жести: стислі щелепи, перехрещені або зчеплені руки, розмова «крізь зуби»;
- сарказм, глузування, висміювання й передражнювання;
- негативна оцінка особистості дитини, його близьких або друзів;

- використання фізичної сили;
- втягування в конфлікт сторонніх людей;
- непохитне настоювання на своїй правоті;
- покарання або погрози покарання;
- узагальнення типу: «Ви всі однакові», «Ти, як завжди...»;
- порівняння дитини з іншими дітьми – не на її користь;
- команди, жорсткі вимоги, тиск;
- виправдання, підкуп, нагороди.

Деякі з цих реакцій можуть зупинити дитину на короткий час, але можливий негативний ефект від такої поведінки дорослого приносить значно більше шкоди, ніж сама агресивна поведінка.

5. Обговорення провини. Аналізувати поведінку в момент прояву агресії не потрібно, цим варто займатися тільки після того, як ситуація розв'яжеться й усі заспокояться. Водночас, обговорити інцидент треба якомога швидше. Краще це зробити наодинці, без свідків, і тільки потім обговорювати в групі або родині (і то не завжди). Під час розмови важливо зберігати спокій і об'єктивність. Слід детально обговорити негативні наслідки агресивної поведінки, її руйнівність не тільки для оточуючих, а й насамперед для самого найменшого агресора.

6. Збереження позитивної репутації дитини. Дитині, тим більше підліткові, дуже важко визнати свою неправоту й поразку. Найстрашніше для неї – публічний осуд і негативна оцінка. Діти й підлітки намагаються уникнути цього за будь-яку ціну, використовуючи різні механізми захисної поведінки. І справді, погана репутація й негативний ярлик небезпечні: закріпившись за підлітком, вони стають самостійною спонукальною силою його агресивної поведінки.

Для збереження позитивної репутації доцільно:

- привселюдно мінімізувати провину підлітка («Ти не добре себе почуваш», «Ти не хотів його скривдити»), але в бесіді віч-на-віч показати істину;
- не вимагати повного підпорядкування, дозволити підліткові виконати вашу вимогу по-своєму;
- запропонувати підліткові компроміс, договір із взаємними поступками.

Наполягаючи на цілковитому підпорядкуванні (тобто на тому, щоб дитина не тільки негайно зробила те, що ви хочете, а й тим способом, яким ви хочете), можна спровокувати новий вибух агресії.

7. Демонстрація моделі неагресивної поведінки. Важлива умова виховання «контрольованої агресії» у дитини – демонстрація моделей неагресивної поведінки. Під час проявів агресії обидві сторони втрачають гублять самовладання, виникає дилема – боротися за свою владу або розв'язати ситуацію мирним способом. Дорослим потрібно поводитися неагресивно, і чим менший вік дитини, тим більш миролюбною повинна бути поведінка дорослого у відповідь на агресивні реакції дітей.

Поводження дорослого, що дає змогу показати зразок конструктивної поведінки й спрямованої на зниження напруження в конфліктній ситуації, містить такі прийоми:

- нерефлексивне слухання (це слухання без аналізу (рефлексії), що дає змогу співрозмовникові висловитися. Воно складається з уміння уважно мовчати. Усе, що потрібно робити, – підтримувати мовлення співрозмовника, намагаючись, щоб він виговорився);
- пауза, що дає змогу дитині заспокоїтися;
- вселяння спокою невербальними засобами;
- прояснення ситуації за допомогою навідних запитань;
- використання гумору;
- визнання почуттів дитини.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ БАТЬКІВ ЩО ДО ПОВОДЖЕННЯ З ДИТИНОЮ З АГРЕСИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

1. При взаємодії з дитиною рекомендується доброзичливий, спокійний і довірчий стиль.
2. Уникайте крайнощів: не можна дозволяти дитині робити все, що їй заманеться, але не можна і все забороняти, чітко вирішіть для себе, що можна і що не можна, і узгодьте це з усіма членами сім'ї.
3. Своєю поведінкою показуйте дитині приклад: стримуйте свої емоції, адже вона наслідує вас у своїй поведінці.
4. Приділяйте дитині досить уваги, нехай вона ніколи не відчуває себе забутою, покинутою.
5. Пам'ятайте, що істеричні напади, якщо вони трапляються, найчастіше пов'язані з прагненням звернути на себе увагу або викликати жалість і співчуття. Не треба потурати дитині, не треба змінювати своїх вимог, краще, коли дитина заспокоїться, пояснити їй, чому ви вчинили так, а не інакше.
6. Якщо ви помічаєте у дитини прояви агресивності, необхідно ретельно аналізувати її причини, виявляти труднощі, які відчувають дитина, по можливості усувати їх.
7. Пам'ятайте, що заборона і підвищення голосу - самі неефективні способи подолання агресивності. Лише зрозумівши причини агресивної поведінки і знявши їх, ви можете сподіватися, що агресивність дитини буде знята.
8. Дайте дитині можливість виплеснути свою агресію, змістіть 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.
9. Показуйте дитині особистий приклад ефективною поведінки. Не допускайте при ньому спалахів гніву.

10. Стримуйте прагнення дитини провокувати сварки з іншими, якщо таке спостерігається. Треба звертати увагу на недружні погляди один на одного або бурмотіння чого-небудь з образою собі під ніс.

11. Не прагніть припинити сварку, обвинувативши іншу дитину в її виникненні. Намагайтеся об'єктивно розібратися в причинах її виникнення.

12. Після конфлікту обговоріть з дитиною причини його виникнення, визначте неправильні дії вашої дитини, які призвели до конфлікту. Спробуйте знайти інші можливі способи виходу з конфліктної ситуації.

13. Не обговорюйте при дитині проблеми її поведінки. Вона може утвердитися в думці про те, що конфлікти неминучі, і буде продовжувати провокувати їх.

14. Не завжди слід втручатися у сварки дітей. Наприклад, коли два хлопчики в ході гри щось не поділили і почали сваритися, краще поспостерігати за цим конфліктом, але не втручатися в нього, тому що діти самі зможуть знайти спільну мову, і при цьому вони вчаться спілкуватися один з одним. Якщо ж під час сварок один з них завжди перемагає, а інший виступає "жертвою", слід переривати таку гру, щоб запобігти формуванню боязкості у переможеного.

Додаток 3.

Особистісні чинники (в %)

Особистісні чинники	Досліджувані дошкільного віку				Досліджувані молодшого шкільного віку				Досліджувані підліткового віку			
	<i>Л.р.в</i>		<i>П.р.в</i>		<i>Л.р.в</i>		<i>П.р.в</i>		<i>Л.р.в</i>		<i>П.р.в</i>	
	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц
відчуття тривоги	9,5	8,1	8,8	7,9	8,7	7,8	8,5	7,5	8,5	7,1	7,5	6,9
відчуття ізоляції незахищеності, відторгнутості	5,1	4	4,7	3,8	6,2	5,4	5,1	4,6	6,9	5,9	5,4	5
залежність від матері	7,5	7,3	5,4	5,1	6,5	6	3,8	3,2	5,5	5	3,1	2,8
незахищеність і ригідність	5,4	4,9	4,8	4,3	6,3	5,8	5,4	4,9	5,8	5	6,2	5,6
уникнення нових переживань	8,7	8,3	8,9	8	9,5	8,7	9,5	8,9	9,0	8,3	10	9,5
надмірне хвилювання, що супроводжується ослабленням гальмування	3,8	3	5,4	4,9	4,8	4,1	6,8	5,8	7,9	6,7	7,2	6,4
погана особистісна орієнтація	11,4	10,7	12,4	11,8	9,4	8,6	10,2	9,1	11,8	10,8	11,5	10,8
імпульсивність	7,4	6,1	7,4	6,3	7,6	7	7,9	7,3	6,8	6	7,8	7,2
асоціальні прояви в поведінці	6,4	5,3	7,5	5,9	8,2	7,1	9,4	8	12,9	11,1	11,5	10,2
прояви девіантної поведінки	8,5	7,7	8,3	7,8	10,6	9	10,1	9	13	11,0	13,1	11,4
порушення міжособистісних відносин	6,4	4,7	6,7	4,7	8,9	7,1	9,7	8,2	10,4	8,9	11,3	9,2
тенденція до відчуження і опозиції	5,6	4,9	5,2	4,5	6,4	5,8	6,4	5,7	9,4	8,2	9,3	8,2

Таблиця 1.

**Середній відсоток відповідей кожної категорії залежно від віку досліджуваних (за даними методики Hand Test)
(в%)**

Категорії	дошкільний вік				молодший шкільного вік				підлітковий вік			
	Л.р.в.		П.р.в.		Л.р.в.		П.р.в.		Л.р.в.		П.р.в.	
	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц	до корекц	після корекц
Агресія (Agr)	10,9	8,2	12,9	11,9	12,5	11,4	16,5	15,5	14,6	13,8	17,6	16,2
Директивність (Dir)	4,3	3,6	3,6	3	5,9	4,8	4,9	4	7,8	6,8	6,5	5,7
Страх (F)	3,8	3	3,8	3	2,6	1,8	3,4	2,9	1,6	1	2,8	2,1
Емоційність (Aff)	4,1	3	3,3	2,9	4,2	4,9	3,2	3,2	3,7	3	3,5	3
Комунікація (Com)	2,8	4	1,6	3,6	1,9	2,7	1,8	2,3	2,3	3,8	1,5	2,4
Залежність (Dep).	3,5	3	2,5	1,9	2,4	1,8	1,9	1,5	2,1	1,5	1,6	1
Демонстративність(Ex).	4,2	3,3	4,2	3,6	4,8	3,8	4,3	3,5	6	4,8	5,5	4,8
Покаліченість (Crip)	3,4	2,8	3,9	2,8	3,6	2,9	4,1	3,7	3	2,1	4	3
Активна байдужість (Act)	5,3	4,2	6,7	5,8	5,9	5	6,8	6	4,8	3,7	5,5	4,2
Пасивна байдужість (Pas)	6,9	5,9	5,1	4,6	6,4	5,7	4,7	3,9	5,7	4,8	4,2	3,7
Опис (Des)	1,6	1,3	0,1	-	2,9	-	0,2	-	0,5	-	0,1	-
Відмова від відповіді (Fail)	2,1	1	2,6	1,3	1,5	1	2,5	1,8	3,4	2,1	3,9	2,7

