

## Розділ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ, НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

УДК 376-056.34:76.064]-053.6

### ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР В ШКІЛЬНІЙ ГРУПІ

*Бабяк О. О.*

*У статті представлена проблема формування поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі, визначено шляхи корекції його формування.*

**Ключові слова:** міжособистісні стосунки, поведінковий компонент, підлітки із ЗПР.

#### **Формирование поведенческого компонента межличностных отношений у подростков с ЗПР в школьной группе**

*В статье представлена проблема формирования поведенческого компонента межличностных отношений у подростков с ЗПР в школьной группе, определены пути коррекции его формирования.*

**Ключевые слова:** межличностные отношения, поведенческий компонент, подростки с ЗПР.

#### **Forming of the behaviorial component of interpersonal relations of teenagers with ZPR in school groups**

*The problem of forming of the behaviorial component of interpersonal relations of teenagers with ZPR in school groups is presented in the article. The ways of it's forming are defined.*

**Keywords:** interpersonal relations, behaviorial component, teenagers with ZPR.

Реформування освіти, яке відбувається нині в Україні, охоплює весь освітній простір, в тому числі і спеціальну освіту. На тлі реорганізації спеціальної школи особливої значущості набуває формування соціалізованої особистості з обмеженими можливостями, готової до міжособистісних стосунків в суспільстві.

Психолого-педагогічна наука має низку досліджень, присвячених вивченню міжособистісних стосунків дітей в період перебування в школі (Б.Г. Ананьєв, І.В. Блауберг, Я.Л. Коломенський, В.Н. М'ясіщєв, Н.Н. Обозов, С.Л. Рубінштейн, В.Н. Садовський, Є.Г. Юдін та ін.). Дослідники визначають міжособистісні стосунки

як взаємини дітей, що формуються в процесі безпосередньої взаємодії в групі, мають неформальний характер і містять емоційно забарвлену та спільну значущу оцінку партнерів по спілкуванню. Автори стверджують, що міжособистісні стосунки охоплюють широке коло явищ, але головним регулятором сталості, глибини, неповторності міжособистісних стосунків є привабливість однієї особи для іншої.

Досліджуючи суб'єктивні зв'язки і ставлення, які існують між людьми в соціальних групах, вчені вирізняють основні компоненти міжособистісних стосунків: когнітивний, емоційний, інтерактивний. Взаємодія цих трьох компонентів визначає міру міжособистісної привабливості партнерів, яка опосередкована сумісністю або несумісністю людей (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов, А.В. Петровський, І.М. Юсупов).

Так, в своєму дослідженні, Н.Н. Обозов пропонує наступну класифікацію міжособистісних стосунків: знайомства, приятелювання, товариські, дружні, любовні, подружні, родинні, деструктивні. Згідно з автором, ця класифікація спирається на кілька критеріїв: глибину стосунків, вибірковість щодо партнерів, функції стосунків.

Таким чином, міжособистісна привабливість чи непривабливість може набувати характеру сталих зв'язків між людьми й переходити у взаємну прихильність або неприхильність.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних дефектологів психолого-педагогічні особливості міжособистісних стосунків дітей із затримкою психічного розвитку були предметом дослідження Д.І. Альраххаля, Т.П. Артем'євої, Н.Н. Афанасьевої, Н.Л. Білопольської, А.А. Бодальова, Е.А. Вінникової, Г.В. Грибанової, Г.А. Коропової, В.А. Перм'якової, К.С. Слепович, Р.Д. Тригер та ін. Дослідники відзначають низку труднощів міжособистісних стосунків, а саме: спілкування відбувається в невеликих ендогенних групах з дітьми молодшого шкільного віку і носить швидкоплинний характер, процес спілкування протікає у вигляді широких дружніх стосунків, які мають інфантильний характер комунікативних зв'язків, що поєднуються з підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю, низьким рівнем домагань, підвищеною навіюваністю, пасивністю, слабким усвідомленням свого «Я».

Досліджуючи міжособистісні стосунки підлітків із ЗПР, вчені свідчать, що в цьому віці відбуваються індивідуальні і особистісні зміни в процесі міжособистісних стосунків між дітьми в шкільних групах, проте в процесі спілкування спостерігається слабка орієнтованість на однолітків, конфліктність, агресивність, сильна вираженість потреби в домінуванні або відгородженні (Р.Д. Тригер, А.В. Петровський, Я.Л. Коломенський, В.Р. Кисловська, А.П. Копилова).

Таким чином, проблема міжособистісних стосунків в шкільних групах підлітків із ЗПР залишається актуальною. Недорозвиток сформованості компонентів міжособистісних стосунків дітей із ЗПР (когнітивного, афективного, поведінкового) характеризується низьким ступенем сформованості потреби у взаємодії з однолітками, афективними проявами поведінки, конфліктністю, обмеженістю комунікативних можливостей, підвищеним рівнем агресивності, що виражається в афективних, розгальмованих формах відхилень в емоційно-вольовій сфері, низьким рівнем взаємодій з оточуючими тощо.

Провідну роль у регулюванні взаємостосунків відіграє *поведінковий компонент*, який представлений актами поведінки, адресованими членам групи. Він включає невербальні засоби спілкування і дії, які виражають стосунки даної людини до інших людей, до групи в цілому (міміку, жестикуляцію, пантоміму, локомоцію і нарешті мову, тобто все те, в чому проявляється особистість людини і що може спостерігатися іншими людьми). Поведінковий компонент міжособистісних стосунків реалізується в конкретних діях. У разі, якщо один з партнерів подобається іншому, поведінка буде доброзичливою, спрямованою на надання допомоги і продуктивну співпрацю. Якщо ж об'єкт не симпатичний, то інтерактивна сторона спілкування буде утруднена. Між цими поведінковими полюсами є велика кількість форм інтеракції, реалізація яких обумовлена соціокультурними нормами групи, до яких належать особи, що спілкуються.

Для з'ясування сформованості поведінкового компонента ми використали експериментальну методику «Спостереження в навчальній та позанавчальній діяльності». Ця методика дозволила з'ясувати, наскільки часто у дітей виникала потреба в міжособистісному контакті і за допомогою яких засобів вона реалізовувалася та яким чином діти висловлювали бажання здійснити спільну діяльність, задовольнити свої прагнення до взаємодії. Дослідження сформованості поведінкового компонента проводилося за такими критеріями:

- виявлення рівня вираженості соціальної спрямованості на однолітків;
- визначення рівня конфліктності (агресивності);
- визначення рівня взаємодій підлітків.

В процесі дослідження ми з'ясували, що переважною формою поведінки як у дітей з затримкою психічного розвитку, так і у дітей з нормальним розвитком є домінантність. Але у підлітків із ЗПР значно виражене негативне ставлення до однолітків. В ході спостереження було відмічено, що в колективах підлітків переважна форма спілкування дітей — діадами або тріадами, як і у дітей з нормальним розвитком.

Стійкість стосунків у дітей із ЗПР відповідає показникам, зафіксованим у молодших школярів з НР (67%). У підлітків з нормальним розвитком можна говорити про стійкість стосунків на високому рівні (87% – 7 клас) і (92% – 9 клас).

Тривалість спілкування у підлітків із ЗПР нижче, ніж у дітей з НР на 20%, що ще раз підкреслює їх низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, внаслідок недорозвинення суб'єкт-суб'єктних стосунків, а також недосконалої комунікативних засобів здійснення контактів.

В ході спостереження ми встановили, що в процесі позакласної діяльності досліджувані вважали за краще спілкуватися в 73% випадків (7 клас), 64,3% випадків (9 клас) з однолітками своєї статі. В процесі навчального процесу діти активно спілкувалися як з представниками своєї статі (52%), так і протилежної (48%).

Таким чином, можна зробити висновок, що переважна кількість дітей із ЗПР складає групу дітей, що вступають у нетривалі, нестійкі стосунки з однолітками, демонструючи низький рівень розвитку потреби в спілкуванні з навколишніми людьми, ніж у підлітків із НР. При цьому загальний час взаємодії в досліджуваних групах складає 12% усього періоду спостереження, тоді як в нормі воно перевищує 40%. Причиною слід вважати недорозвинення поведінкового компоненту міжособистісних стосунків, яке спричинене слабкістю емоційних переваг, недосконалістю засобів здійснення міжособистісних контактів, тобто соціально-особистісною незрілістю підлітків із ЗПР.

Такі висновки спонукають до виявлення шляхів корекційної роботи з формування поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, які передбачають розвиток наступних умінь: здійснення міжособистісних контактів, здійснення спільної діяльності, прагнення до взаємодії.

Для дослідження формування поведінкового компонента у підлітків із ЗПР міжособистісних стосунків в шкільній групі ми застосували спеціальну методику, яка складалася з декількох етапів. Основною метою першого етапу було формування безконфліктного стилю спілкування та комунікативної культури у підлітків із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст поведінкового компонента: входження в контакт з ровесником; почуття єдності з членами колективу; здійснення спільної діяльності; шанобливого ставлення до однолітків, співчуття, відкритості в спілкуванні, адекватного аналізу реальних міжособистісних ситуацій; формування безконфліктного стилю спілкування у процесі взаємодії із ровесником.

На першому етапі формуючого експерименту було проведено дві серії занять.

Перша серія була спрямована на формування соціальних навичок в умовах гри.

Для вирішення поставлених завдань цей напрям роботи був розділений на декілька тематичних блоків: навчання співпраці і приналежності до групи; твердження себе і інших в якості самостійної особистості; формування співпереживання і довіри.

Заняття проводилися фронтально. При необхідності використовувалися й індивідуальні форми роботи. В одне заняття експериментатор включав ігри і вправи з різних тематичних блоків, що дозволяло прискорити ефективність роботи на цьому етапі.

Блок навчання співпраці включав такі ігри: «Малюємо незаселений острів», «Зображуємо кімнату», «Так», «Спиною до спини», «Картина на спині», «Паровозик», «Павутина», «Добра тварина» та ін.

У блок «утвердження себе і інших в якості самостійних особистостей» входили ігри: «Браво», «Кого бракує», «Подивимося один на одного», «Чим ми відрізняємося один від одного», «Серце класу», «Схожість і відмінності», «Біг рук», «Я падаю», «Я теж», «Вчимося розуміти один одного» та ін.

Формування співпереживання і довіри здійснювалося за допомогою ігор: «Прогулянка із зав'язаними очима», «Прорвись всередину», «Рукоприкладання в сліпу», «Автомобіль», «Круг», «Руки», «Хто сказав «Ах» та ін.

Заняття проводилося в другій половині дня двічі-тричі на тиждень. В процесі роботи брали участь експериментатор і педагог або вихователь класу. Участь педагога в ігровій діяльності підлітків забезпечувала великі можливості для формування мовного середовища. Дорослий за допомогою питань, прохань, звернень стимулював комунікативні навички дітей, збагачував мовний досвід дітей. Водночас, педагог був прикладом мовної, емоційної і ігрової поведінки. Він часто брав активну участь у безпосередній діяльності дітей, виконуючи ігрову роль нарівні з підлітками, і в той же час був завжди керівником гри, вирішуючи поставлені в ході навчання завдання.

Навчитися самоконтролю і управлінню власною діяльністю важко, якщо не існує можливості на практиці відчувати, що означає відповідати за свої вчинки. Педагог не приймав рішень за дитину і не намагався керувати нею ні безпосередньо, ні мимоволі. Обмеження на поведінку підлітка в ігровому просторі формулювалися таким чином, що підліткові дозволялося керувати власною поведінкою. Оскільки поведінка не спрямовувалася ззовні, діти навчалися само-

контролю і керуванню власною поведінкою, оскільки їм надавалася можливість приймати власні рішення.

Друга серія була спрямована на перенесення мотивів в реально діючі умови, тобто створювалися такі умови, в яких практика рольової поведінки регулювала б поведінку підлітків в повсякденному житті. На початковому етапі дітям пропонувалися конфліктні ситуації, які вони повинні були вирішити спільними зусиллями, причому експериментатор просив пояснити акти поведінки, а також висловити власну думку про ситуацію кожного члена колективу.

Участь педагога в діяльності дітей обмежувалася тим, що експериментатор тільки пропонував ситуацію і створював організаційні умови, в яких вирішувалися конфлікти. Педагог брав непряму участь, він не втручався в сам процес вирішення проблеми, а тільки був «спостерігачем», що забезпечувало вдосконалення самостійного встановлення взаєностосунків та їх реалізації через формування соціально прийнятних форм поведінки.

Ситуація програвалася, її учасники пропонували свої шляхи вирішення конфлікту, моделюючи ту або іншу поведінку. При підведенні підсумків експериментатор не висловлював своєї думки, щоб не тиснути на підлітків, але в той же час направляв, особливо на першому етапі, хід відповідей-міркувань підлітків. Надалі школярі самі знаходили вихід з ситуації, що склалася, причому нерідко спостерігалися випадки неоднозначного вирішення конфлікту.

Наведемо приклади деяких запропонованих конфліктних ситуацій:

«Друзі» (У їдальні в учня виявилися два шматки торта. Один з них він віддає своєму кращому другу, інший їсть сам. До них підходить третій учень і просить його погостити. Перший учень не любить того, що підійшов, а його другу, навпаки, цей хлопчик подобається).

«Власність» (Два учні б'ються через олівець. Один звинувачує іншого в тому, що той узав без дозволу його олівець. Інший стверджує, що приніс його з дому).

«Одна книга на двох» (Двоє дітей знаходяться в ігровій кімнаті. Один дивиться барвистий журнал. Інший входить в приміщення до першого і хоче подивитися цей же журнал), та ін.

В другій серії занять пропонувалися конфліктні ситуації, які діти вирішували за допомогою ляльок або рольової гри. Цей етап роботи був найбільш складним для виконання, оскільки тут було необхідно проявити не лише свої емоції, але і соціальну компетентність в рішенні конфліктних ситуацій. Тематика ситуацій включала конфлікти в системі «дитина-дитина», «дитина-дорослий». Складність полягала в тому, що в цих іграх пропонувався тільки сюжет і була

відсутня оцінка значущості вчинків дійових осіб. Підлітки повинні були самі знайти шляхи вирішення ситуацій, що склалися, і реально оцінити їх наслідки. При вирішенні поставлених завдань враховувалися індивідуальні особливості досліджуваних. Цей блок включався в корекційну роботу на завершальному етапі навчання, коли можна було констатувати певну соціальну компетентність школярів.

Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань формуючої методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив формуючої методики на якість і дієвість компонентів міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. В контрольному експерименті взяли участь підлітки із ЗПР 15-16 років: 20 дітей експериментальної групи та 20 дітей контрольної групи, які не проходили спеціального навчання. Необхідність залучення до дослідження дітей із ЗПР 15-16 років ми вбачали в тому, що саме в цей віковий період більш інтенсивно формуються базові основи особистості, усвідомлення іншої людини (Т. В. Драгунова, А. Г. Собієва) та бурхливий розвиток рефлексії і на її основі — самопізнання. Саме у цьому віці уперше виникає орієнтування на самооцінку (Л. С. Виготський). Усього до експерименту було залучено 40 дітей. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння експериментальних даних цих двох груп.

У результаті проведення експериментального дослідження отримано експериментальні дані, які засвідчують ефективність впливу формуючої методики на стан сформованості поведінкового компонента у підлітків із ЗПР. Методика проведення дослідження була аналогічна констатуючому етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що і в констатуючому дослідженні. У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формуючої методики на стан поведінкового компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

Так, в результаті визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків, було з'ясовано, що у 60 % підлітків експериментальної групи необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей контрольної групи зазначені вміння сформовані лише у 20 %.

Аналіз результатів показав, що після спеціально організованої психолого-педагогічної роботи з формування міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР підвищився рівень соціальної спрямованості. Значно зменшилася кількість дітей, що не вступали в спілкування з однолітками, також скоротилося число дітей, що не проявляли зацікавленості у встановленні взаємостосунків з іншими. Діти стали

самостійно проявляти ініціативу в спілкуванні. Розширилося коло спілкування школярів, що раніше мали труднощі в поведінці. Контакти стали тривалими (20-30 хв.), утворювалися різні угруповання, до складу яких входили діти з усіх досліджуваних груп. Збільшилося число спільних ігор.

Важливою умовою успішності міжособистісних стосунків виступає рівень соціальної спрямованості. Результати контрольного експерименту показали, що в 40% підлітків експериментальної групи підвищився рівень соціальної спрямованості на однолітка, у контрольній групі таких підлітків виявилось 20%.

Розглядаючи дані дослідження, ми виявили істотні зміни в стані міжособистісних стосунків, що сталися в результаті проведеного навчання. Збільшилася кількість підлітків, що входять до групи школярів з позитивним ставленням до однолітків і скоротилася кількість учнів, що мають негативне ставлення до однолітків. Це стало можливим за рахунок вдосконалення стосунків, які формувалися і розвивалися на основі переваг, що з'явилися в процесі навчання. У контрольній групі спостерігалися незначні збільшення в кількісних показниках складу груп.

Діти з домінантними формами поведінки і позитивним ставленням до однолітків виявляли стійку зацікавленість в стосунках з однокласниками, у них зміцнилися старі дружні об'єднання, а також утворювалися нові. Склад цієї групи розширився за рахунок дітей, що раніше входили в групи з негативним відношенням до однолітків, у яких досконаліші стосунки з певними учнями сформувалися і розвивалися на основі переваг, що з'явилися в процесі навчання.

Діти з домінантними формами поведінки і негативним відношенням проявляли менше агресивності. Зменшилося число афективних спалахів, з'явилися перші спроби аналізу своєї поведінки. Ставлення до партнерів носило коректніший характер, вони намагалися встановити контакт на основі взаємоповаги і терплячості. Не можна сказати, що вони частіше вступали в нові контакти, але якісно змінився характер спілкування у вже існуючих, підлітки стали чуйнішими і уважнішими. Вони включали у свою діяльність 1-2-х однолітків, намагаючись відстояти своє лідируюче положення.

Підлітки з підлеглими формами поведінки стали активніші. Знизився рівень залежності від думки дорослого. За рахунок розширення уявлень про оточуючих, вдосконалення навичок спілкування у них відзначалася поява упевненості у власних можливостях, свобода висловлювань, незалежність від думки оточення, що сприяло встановленню більш сприятливого (комфортного) становища в групі. Школярі стали проявляти зустрічну активність у встановленні



нових контактів, вибірково підходити до вибору партнерів, тобто в таких випадках можна говорити про зниження підлеглих форм поведінки.

Кількість дітей з негативним ставленням до однолітків зменшилася вдвічі за рахунок переходу цих дітей в інші групи. Учні стали проявляти ініціативу у встановленні контакту з окремими значимими представниками підліткового співтовариства, дотримуючись при цьому соціально прийнятних норм поведінки.

Важливим умінням, що складає зміст поведінкового компонента міжособистісних стосунків, є здатність продуктивно вирішувати конфліктні ситуації. За даним критерієм у експериментальній групі були отримані наступні результати: у 50% дітей зафіксовано відсутність конфліктів; у 40% дітей виявлено продуктивне вирішення конфліктів; у 10% дітей – небажання вирішувати конфлікт. У дітей контрольної групи отримані наступні результати: у 20% дітей зафіксовано відсутність конфліктів; у 30% дітей виявлено – продуктивне вирішення конфліктів; у 45% дітей – небажання вирішувати конфлікт. Тобто, в експериментальній групі кількість дітей, які здатні до безконфліктної поведінки або ж до продуктивного вирішення конфлікту, на 30% вища. Ці дані свідчать, що у більшості дітей експериментальної групи рівень сформованості поведінкового компоненту міжособистісних стосунків вищий, ніж у їх однолітків із контрольної групи, тому, що 45% дітей контрольної групи не здатні до вирішення конфліктних ситуацій у процесі спільної з ровесником діяльності.

Наступним важливим критерієм є тривалість взаємодії підлітків. За цим критерієм у експериментальній групі були отримані наступні результати: 55% дітей мали високий рівень тривалості спілкування, що склав 20 і більше хвилин, 30% дітей із середнім рівнем тривалості спілкування, що склав від 10 до 15 хвилин, і 15% дітей із низьким рівнем, при якому тривалість взаємодії з оточуючими складала близько 5 хвилин. У дітей контрольної групи отримані наступні результати: високий рівень тривалості спілкування був виявлений у 20% дітей, середній – у 40% дітей, з низьким рівнем було 40% учнів.

Якісний аналіз отриманих даних свідчить, що в результаті систематичного виконання підлітками експериментальної групи корекційних завдань, спрямованих на формування міжособистісних стосунків, у дітей спостерігалось підвищення соціальної спрямованості на однолітків, високий рівень тривалості ситуації спілкування. У контрольній групі було виявлено, що для більшості цих дітей характерним є низький рівень соціальної спрямованості на однолітків, низький і середній рівні тривалості ситуації спілкування.

Таким чином, на підставі викладених результатів можна стверджувати, що корекційні заняття сформували у дітей експериментальної групи усвідомлене, помірковане ставлення до розв'язання навчальних завдань. Було виявлено, що 60% дітей експериментальної групи продемонстрували високий і достатній рівень, порівняно з 20% дітей контрольної групи, що засвідчує ефективність корекційного впливу. В результаті запровадження системи корекційних занять на формування соціальної спрямованості, зміст яких полягав у спонуканні потреби у взаємодії з ровесником, формуванні вмій входити в контакт, звертати на себе увагу, стійких мотивів взаємодії із ровесником, сформовані всі компоненти формування міжособистісних стосунків під час виконання спілкування. У 40% дітей експериментальної групи відмічаються позитивні зміни у розвитку поведінкового компонента міжособистісних стосунків, що вказує на необхідність продовження корекційного впливу на даний компонент.

Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи II етапу формуючого експерименту, який буде спрямований на формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПП і передбачатиме розвиток наступних умінь:

- прагнення до встановлення міжособистісних контактів;
- здатність до взаємодії;
- прагнення до міжособистісного спілкування.

### **Література**

1. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В. И. Мясищева) / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 89-91.
2. Вайсман Р. С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности / Р. С. Вайсман // Вопросы психологии. — 1977. — № 4. — С. 7-10.
3. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. и перераб. — Минск: Нар. Асвета, 1984. — С. 106
4. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. — Л.: Изд. — во Ленинградского ун. — та, 1979. — 151 с.
5. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.