

Рецензент

Прохоренко Л.І.

Кандидат педагогічних наук

старший науковий співробітник

**ФОРМУВАННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА
МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗПР В
ШКІЛЬНІЙ ГРУПІ**

Бабяк О.О.

Удосконалення системи освіти спеціальної школи підіймає проблему розвитку міжособистісних стосунків у школярів зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку, в тому числі, у дітей з затримкою психічного розвитку, яка пов'язана з розумовими та іншими психічними процесами.

Психолого-педагогічні особливості міжособистісних стосунків дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) є предметом дослідження Д.І. Альраххаля, Т.П. Артемьєвої, Н.Н. Афанасьєвої, Н.Л. Білопольської, Е.А. Вінникової, Г.В. Грібанової, Г.А. Коропової, В.А. Пермякової, 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. Їх спілкування — це широкі дружні стосунки, що має інфантильний характер комунікативних зв'язків, які поєднуються з підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю, низьким рівнем домагань, підвищеною навіюваністю, пасивністю, слабким усвідомленням свого «Я». (Бодальов А.А., Гозман Л. Я., Р.Д. Тригер).

Для міжособистісних стосунків характерна слабка орієнтованість на однолітків, конфліктність-агресивність, сильна вираженість потреби в домінуванні і підлеглості. (Р.Д. Тригер, А. В. Петровський, Я.Л. Коломенський, В.Р. Кисловська, А.П. Копилова). Структурні, емоційні

аспекти міжособистісних стосунків і їх формування у дітей із затримкою психічного розвитку менш вивчені.

Окремі дослідження показують, що діти із ЗПР можуть мати високий потенціал соціальної адаптації, за умови створення сприятливих можливостей для їхньої реалізації.

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 *афективний компонент* міжособистісних стосунків, який представлений особистісними, діловими й оцінними стосунками. Він включає позитивні або негативні переживання, що виникають у людини при міжособистісному спілкуванні з іншими людьми:

- а) симпатії чи антипатії;
- б) задоволеність собою, партнером, роботою і т. д.;
- в) емпатія - емоційний відгук на переживання іншої людини, яка може проявлятися у вигляді співпереживання (переживання тих почуттів, які

відчуває інший), співчуття (особистісного ставлення до переживань іншого) і співучасті (співпереживання, супроводжуване сприянням).

Афективний компонент знаходить своє вираження в різних емоційних переживаннях людей, взаємозв'язків між ними. Емоційний компонент включає все те, що пов'язано із станами та може бути зафіксовано на рівнях фізіологічної реєстрації та суб'єктивних звітів. "Це перш за все позитивні і негативні емоційні стани, конфліктність станів (внутрішньоособистісна, міжособистісна), емоційна чутливість, задоволеність собою, партнером, роботою і т.д." [5]. Емоційна основа міжособистісних стосунків означає, що вони виникають і складаються на основі певних почуттів, що народжуються у людей по відношенню один до одного. У вітчизняній психології розрізняються три види, або рівні емоційних проявів особистості: афекти, емоції і почуття. Емоційна основа міжособистісних стосунків включає всі види емоційних проявів.

Однак в нашій роботі характеризується саме третій компонент цієї схеми - почуття, причому термін вживається не в самому строгому сенсі. Природно, що "набір" цих почуттів безмежний. Однак виділяють наступні групи:

1. Кон'юнктивні-позитивні об'єднуючі і зближують людей почуття. Кон'юнктивні почуття проявляються в різних формах позитивних емоцій і станів, демонстрація яких свідчить про готовність до зближення, і спільної діяльності.

2. Диз'юнктивні почуття – сюди відносяться почуття людей, коли інша сторона виступає як неприйнятна, може бути навіть як фрустраційний об'єкт. Диз'юнктивні почуття виражаються у прояві різних форм негативних емоцій і станів, що розцінюється партнером як відсутність готовності до подальшого зближення і спілкування. Деякі автори виділяють додаткову групу почуттів [2.4]:

3. Індивідуентні (нейтральні) почуття припускають прояви нейтрального ставлення до партнера. Сюди можна віднести байдужість до партнера і т.п.

Емоційний компонент виконує основну регулюючу функцію при неофіційних взаємостосунках.

Таким чином, дослідження афективного компонента міжособистісних стосунків дає нам можливість розкрити особливості емоційних переваг підлітків із ЗПР, визначити рівень благополуччя взаємостосунків в групі та виявити найбільш значимі мотивування виборів.

З метою з'ясування стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР було проведено дослідження, що передбачало вивчення його особливостей. Вивчення афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР здійснювалося за допомогою методики «Соціометрія». Цей етап дослідження був присвячений вивченню особливостей емоційних переваг, рівня благополуччя взаємостосунків в групі, виявлення найбільш значимих мотивувань виборів підлітків з ЗПР, розкрити особливості афективного компоненту міжособистісних стосунків, за такими критеріями:

- встановлено міру включення у взаємостосунки підлітків із ЗПР;
- з'ясовано рівень емоційного благополуччя групи;
- визначено згуртованість групи і взаємність контактів;
- виявлено мотивування виборів підлітків із ЗПР.

Таким чином, аналіз результатів даної методики дав нам можливість з'ясувати міру включення в міжособистісні стосунки, визначити емоційне благополуччя колективу, та виявити мотиви, якими керується підліток із ЗПР при виборі однолітка. Отже, зазначена методика дозволяла розширити та уточнити дані щодо стану сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР.

В результаті дослідження ми з'ясували, що підлітки із ЗПР мають різну соціовалентність, так само, як і підлітки з НР. Дослідження виявило, що більшість підлітків із ЗПР мають подвійну, суперечливу соціовалентність (60% підлітків 7 класу та 63% 9 класу), а підлітки з НР володіють більшою мірою позитивною соціовалентністю (65% підлітків 7 класу та 72% 9 класу).

Підлітки із ЗПР, мають невисоку інтенсивність контактів (2 вибір), але досить високим рівнем взаємності; серед підлітків з НР досить висока інтенсивність контактів (4-5 виборів), взаємність - 41%. Колективи підлітків із ЗПР, як і колективи підлітків з НР, неоднорідні по своєму соціометричному статусу. У групах дітей із ЗПР виявлені соціометричні статуси "зірки", "популярні" "прийняті", "ізолювані", "неприйняті". Підлітки із ЗПР експериментальних груп, що вивчаються, розподілилися за тими ж статусними категоріях, що і підлітки з НР, але більший їх відсоток розташувалися в несприятливих соціальних статусах (63% (7 клас) та 65% (9 клас)). Підлітки із ЗПР знаходяться в несприятливій соціально-психологічній ситуації розвитку, а більшість підлітків з НР знаходяться в сприятливішій соціально-психологічній ситуації розвитку.

Отже, результати соціометричного дослідження показали, що в цілому в групах підлітків із ЗПР простежуються ті ж самі основні тенденції розвитку взаємостосунків, що і у їх однолітків з НР. Разом з цим було виявлено ряд чинників, що вказують на виражену своєрідність афективного компонента міжособистісних стосунків, спотворення соціального розвитку. До них відносяться: низький рівень задоволеності взаємостосунками; відповідність переважної кількості словесних інтерпретацій вибору нижчій віковій нормі; зниження показника диференціації взаємостосунків залежно від статі.

Такі висновки спонукають до вивчення шляхів корекційної роботи з формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР, які передбачають розвиток наступних умінь: прагнення до встановлення міжособистісних контактів; здатність до взаємодії; прагнення до міжособистісного спілкування.

Для дослідження формування афективного компонента у підлітків із ЗПР міжособистісних стосунків в шкільній групі ми застосували спеціальну методику, яка складалася з декількох етапів. Основною метою цього етапу було формування усвідомленості свого положення в системі

міжособистісних стосунків і взаємності стосунків, які є важливими складовими міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР. Завдання цього етапу були спрямовані на формування вмінь, які становлять зміст афективного компонента: формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу; мотивація дитини посісти в групі ровесників своє місце, бути визнаною; формування стійких мотивів діяти разом із ровесником; формування пізнавальних і особистісних мотивів спілкування у процесі взаємодії із ровесником.

Для досягнення поставлених завдань було проведено дві серії занять: перша серія включала в себе 7 занять, друга – 6, всього було проведено 13 занять. Заняття проводилися в індивідуальній та груповій формах з використанням допомоги експериментатора та поступово ускладнювалися.

Перша серія занять була спрямована на спонукання потреби у сприйнятті іншої людини в процесі діяльності з однолітками та дорослим. Заняття першої серії були організовані з використанням в навчальних ситуаціях дидактичних ігор, що було важливо для активізації інтересу дітей один до одного, адже саме ігри можуть значно посилити мотивацію учасників, сприяють розумінню складних взаємозв'язків. Вони допомагають соціалізації і розвитку особистості учасників і дають їм можливість перевірити на практиці, розвинути і інтегрувати різні переконання, навички, здібності.

Усі заняття першої серії було проведено в груповій формі із використанням дидактичних та сюжетно-рольових ігор, які сприяли прояву товариськості, підвищенню задоволеності в спілкуванні, розвитку рівня соціовалентності підлітків із ЗПР. Ми прагнули, щоб формування цих соціометричних характеристик несли радість та задоволення.

Заняття першої серії були організовані з використанням ігрових ситуацій, неочікуваних моментів, із застосуванням знайомих раніше способів роботи, що було важливо для формування позитивної мотивації на виконання запропонованих завдань. Усі 7 занять першої серії було проведено у

комбінованій формі із використанням дидактичних та рухливих ігор. На кожному із занять було використано дидактичні ігри „Я – Лідер”, „Відторгнутий”, „Незаселений острів”, „Провідник і сліпий”, „Прорвись в коло”, „Переможи самотність”, „Прогноз погоди”, „Підійди ближче”

Корекційна робота була побудована таким чином, щоб викликати у дітей бажання прислуховуватися до інструкції, оскільки тільки вислухавши її до кінця можна було зрозуміти сутність завдання. Ігри носили позитивний характер, вони були спрямовані на зацікавлення підлітків до занять, а також на закріплення навичок та вмінь взаємодії в групі, позитивного ставлення до однокласників, формування вміння входити в контакт, звертати на себе увагу.

Друга серія була спрямована на формування у дітей стійкої мотивації на якісне виконання своєї частини завдання в колективній роботі, під безпосереднім контролем дорослого; формування позитивного відношення до якісного виконання завдання; формування навичок співпраці, взаємовиручки, уважного відношення до товаришів, розвиток міжособистісної взаємодії. При цьому ми ставили за мету актуалізувати елементи взаємодопомоги у процесі взаємодії між дітьми у різних емоційно забарвлених видах спільної діяльності. Результати колективної роботи мали практичну значущість для дітей, адже в подальшому їх використовували в якості подарунку для товариша, костюмів для театрального дійства, як елемент інтер'єру класної кімнати. Було проведено 6 занять: 2 з аплікації („Подарунок на День народження”, «Осінні дари»), 1 з конструювання (створення композиції з засушених листочків „Осінні барви” 1 з трудового навчання (виготовлення костюмів для театральних персонажів), 2 з малювання (створення колективного колажу „Осінні барви”, „Портрет класу”).

Робота велася діадами, тріадами, бригадами. Підліткам пропонувалося виконати вироби, костюми, малюнки. Залежно від вирішуваних завдань, діти виконували різні завдання. Експериментатор організовував дитячі співтовариства таким чином, що в їх об'єднаннях були присутніми

представники усіх досліджуваних груп, тим самим створювалося як би мікрооб'єднання, де кожен її представник повинен був виконати чітко регламентовані обов'язки. У інших випадках, організовувалися об'єднання так, що в групі опинялися діти тільки з доміантними формами поведінки або тільки з підлеглими. Це примушувало дітей, для виконання спільної мети, проявляти більше уваги, чуйності, знаходити засоби взаємодії, уміння поступатися або навпаки, проявляти ініціативу в спільній діяльності.

Напередодні виготовлення аплікації як подарунку на День народження психолог проводив підготовчу роботу: розповідав історію про хлопчика, до якого на День Народження прийшли гості і подарували подарунки. Експериментатор запропонував зробити ці "подарунки"(у вигляді аплікації). Оскільки "у гості" прийшли 4 персонажі, то і "подарунків" треба було зробити 4, для цього булла запропонована робота парами. Експериментатор сформував пари таким чином:

1 пара: дитина з доміантними формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка і дитина з підлеглими формами поведінки і негативним відношенням;

2 пара: дитина з доміантними формами поведінки і негативним відношенням і дитина з доміантними формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка;

3 пара: діти з підлеглими формами поведінки;

4 пара: дитина з підлеглими формами поведінки і позитивним відношенням до однолітка і дитина з доміантними формами поведінки і негативним відношенням;

В процесі роботи учні були вимушені працювати спільно, прислухаючись до думки партнера. Експериментатор намагався не втручатися в спірні ситуації, з метою самостійного їх рішення і знаходження компромісу самими дітьми. Експериментатор стимулював роботу дітей("Як ви думаєте, хлопчику сподобається подарунок від "пари №1"; "пара №2", напевно, хочуть зробити самий кращий подарунок, подивіться, як вони

дружно працюють"! та ін.). Такий прийом роботи також сприяв посиленню мотивації на виконання завдання з виготовлення аплікації-подарунку. Таким чином, протягом усього процесу виконання діти були зацікавлені у якомога якіснішому виготовленні аплікації-подарунку.

Актуалізуючи прийомом до правильного засвоєння та якісного виконання діяльності підлітками була демонстрація результатів їхньої діяльності дорослим. Так, на заняттях з конструювання „Осінні барви” та малювання „Осінні барви”, „Портрет класу”, та виготовлення костюмів для театру психолог на початку занять повідомляв дітям, що їх малюнки будуть розміщені на виставці в холі, і батьки, інші вихователі зможуть подивитися на їх колективну роботу, а костюми будуть використані під час театрального дійства. Така інформація спонукала більшість дітей відповідальніше віднестися до поставленого завдання, покращити якість виконання малюнку та виготовлення костюму.

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

Визначення стану сформованості вмінь, які складають зміст афективного компонента міжособистісних стосунків показало, що у 65% підлітків експериментальної групи необхідні для цього вміння сформовані. Водночас, у дітей контрольної групи зазначені вміння сформовані лише у 25% дітей.

За результатами проведення методики „Соціометрія ” (адаптована Г. А. Короповою, Г. П. Артем'євою) нами було виокремлено підлітків з чотирма рівнями сформованості афективного компоненту міжособистісних стосунків: високим, достатнім, середнім і низьким.

Високий рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 25% підлітків ЕГ і лише 5% дітей КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків підлітків на цьому рівні характеризується проявом позитивних стосунків до однолітків, переважанням позитивних установок у процесі спілкування, побудові позитивних міжособистісних стосунків. Підлітки відчувають потребу в спілкуванні з однолітками, побудові з ними продуктивних міжособистісних стосунків, мають установку на задоволення цих потреб саме в тій групі, в якій вони знаходяться. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів - високий. В основі даного рівня знаходяться особистісно-ділові мотивування виборів однокласників.

Достатній рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 30% підлітків ЕГ і лише 20% дітей КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на

цьому рівні характеризують проявом і негативних, і позитивних стосунків до однолітків, переважанням достатньо позитивних установок у процесі спілкування. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів - достатній. В основі даного рівня знаходяться ділові та особистісні мотивування виборів однокласників.

Середній рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 30% підлітків ЕГ і для 35% підлітків КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують проявом негативних стосунків до однолітків. Їм властива певна дистанція при взаємодії з однолітками. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів - середній. В основі даного рівня знаходяться дружня привабливість при виборі однолітка.

Низький рівень сформованості афективного компонента міжособистісних стосунків був притаманний для 15% дітей ЕГ і для 40% дітей КГ. Афективний компонент міжособистісних стосунків дітей на цьому рівні характеризують переважанням негативного прояву стосунків до однолітків, переважанням негативних установок у процесі спілкування та побудові міжособистісних стосунків з однокласниками. Рівень емоційного благополуччя в групах підлітків та рівень взаємності контактів - низький. Підлітки мають низьку зацікавленість в встановленні міжособистісних контактів. В основі даного рівня лежить емоційний вибір.

За результатами контрольного експерименту було виявлено позитивну динаміку в кількісному складі окремих статусних підгруп. До кінця навчання більшість експериментальних груп 80% мали повну структуру, причому значно скоротилося число «ізолюваних», а КГ – 55%.

Скоротилося число одночасних негативних і позитивних виборів, що свідчить про підвищення рівня емоційної диференціації підлітків із ЗПР.

Вивчення статусних підгруп показало і позитивні тенденції в збільшенні індексу групової згуртованості на емоційно-міжособистісному рівні 43% .

На 20% збільшилася кількість обраних для спільної діяльності однолітків, що свідчить про збільшення зацікавленості в спілкуванні з однокласниками, хоча показник рівня задоволеності стосунками в групах підлітків із ЗПР залишався невисоким.

Аналіз мотивів соціометричних виборів після проведеного корекційного навчання виявили якісні зміни в системі вибору учасників. Підлітки більше стали керуватися діловими і особовими якостями при виборі однокласників для спільної діяльності.

Вцілому ми констатували позитивні зміни, що сталися в розвитку емоційної структури міжособистісних стосунків, що знайшло своє відображення у збільшенні кількості контактів, зміни їх якісної основи і тривалості спілкування в групі однолітків. Змінився і характер мотивувань при виборі партнерів взаємодії. Такі дані, підтверджують висновок, про кращу сформованість афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків ЕГ та показують ефективність впровадження поетапної корекційної методики.

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

- здатність до диференціації якостей людини;
- уміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаємостосунків членів групи;
- прагнення до взаємсприйняття і взаєморозуміння дітьми один одного.

1. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений: (к 100-летию со дня рождения В.И.Мясищева) //Вопросы психологии -1993. - №2.С89 — 91.
2. Вайсман Р.С. Связь межличностных отношений с групповой эффективностью деятельности //Вопросы психологии. -1977. - №4.С.7-10.
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений.-2-е изд., доп. и перераб.- Минск: Нар.Асвета,1984.-106
4. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: Изд. – во Ленинградского ун. - та, 1979. — 151 с.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат,1982-255с.

У статті представлено проблема формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі, визначено шляхи та корекцію його формування.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, афективний компонент, підлітки із ЗПР.

Формирование аффективного компонента межличностных отношений у подростков с ЗПР в школьной группе.

В статье представлены проблема формирования аффективного компонента межличностных отношений у подростков с ЗПР в школьной группе, определены пути и коррекция его формирования.

Ключевые слова: межличностные отношения, аффективный компонент, подростки с ЗПР.

Features of component of interpersonality relations for teenagers with ZPR in a school group.

In the article presented component of interpersonality relations for teenagers with ZPR.

Keywords: interpersonality relations, component, are from ZPR..

Бабяк О.О. Інститут спеціальної педагогіки АПН України, Київ, 2013, молодший науковий співробітник лабораторії інтенсивної педагогічної корекції.

