

ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДРОЗД ЛІДІЯ ВІКТОРІВНА

УДК 159.923:376-056.36-056.2

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

053 Психологія

05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело


_____ Л. В. Дрозд

Науковий керівник – Бистрова Юлія Олександрівна,
доктор психологічних наук, доцент

Херсон – 2021

АНОТАЦІЯ

Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями – кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія (05 Соціальні та поведінкові науки). – Херсонський державний університет МОН України; Херсонський державний університет МОН України, Херсон, 2021.

Дисертація присвячена розробці та апробації методики формування готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі антиципації. У дисертаційному дослідженні проаналізовано та теоретично узагальнено психолого-педагогічні аспекти проблеми життєвого цілепокладання; уточнено розуміння сутності поняття «цілепокладання» у структурі соціальної компетентності особистості; зазначено, що готовність до цілепокладання є особистісною якістю індивіда, яка виражається в можливості зіставляти смислове значення цілі діяльності та власні можливості й здібності, уявляти та виконувати шляхи досягнення мети; обґрунтовано основні структурні компоненти готовності підлітка з інтелектуальними порушеннями до цілепокладання: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та регуляторний; розроблено та експериментально перевірено методику формування готовності підлітка з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання; представлено алгоритм формування життєвого цілепокладання у підлітків на основі інтерпретації, реінтерпретації, інтеріоризації, проблематизації, діалогізації діяльності, отримання власного практичного досвіду, можливості його застосування в нових умовах; висвітлено послідовність процесу формування життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями від

цілепокладання під керівництвом дорослого, через спільну діяльність в міжособистісному спілкуванні, до самостійного цілепокладання.

Уточнено психодіагностичний інструментарій із визначення рівня сформованості життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Подальшого розвитку в дисертаційному дослідженні набули науково-теоретичні підходи щодо поетапного формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає в тому, що розроблені кейс-методи та корекційні завдання з формування цілепокладання у підлітків можуть бути використані у практиці роботи закладів спеціальної освіти; діагностичний інструментарій для дослідження рівня та динаміки сформованості готовності до цілепокладання може бути впроваджено в практику психологічної служби освітнього закладу; розроблені у роботі методичні рекомендації можуть стати значущим підґрунтям для педагогів та психологів у формуванні окремих складових процесу цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком.

У дослідженні на основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури вперше визначено поняття життєвого цілепокладання як дефектологічної проблеми. Під цілепокладанням, виходячи з його логічної цілісності, у дисертаційному дослідженні розуміємо організований процес, у структурі якого виділено: ціленародження (складений образ мети); цілеутворення (моделювання цілі та завдань її досягнення з урахуванням необхідних методів та засобів); цілереалізацію; цілерефлексію (аналіз дій, бачення помилок у діях); цілекорекцію (корекція помилок у діях, вибір нових шляхів досягнення мети). У роботі визначено компоненти готовності підлітків до цілепокладання: мотиваційний, когнітивний, операційний, регуляторний та особистісний.

Особистісний компонент цілепокладання розглядаємо в дослідженні як якість у структурі особистості підлітка, яка характеризується проявами ініціативи (бажання, зацікавленість та потреба у життєвому цілепокладання); зібраності (можливість проявляти вольові зусилля у постановці та досягненні мети); відповідальності (вміння відповідати за власні дії); мобільності (вміння змінювати власні дії, корегувати їх для досягнення мети). Зазначено, що складові цього компоненту дуже важко формуються у підлітків з інтелектуальними порушеннями і потребують створення та використання спеціальних технологій.

Визначено основні психологічні механізми формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків: інтерпретація, реінтерпретація та інтеріоризація і методи активізації психологічних механізмів формування життєвого цілепокладання: метод проблематизації навчання (вибір реальних ситуацій трьох типів – з невизначеною метою; з невизначеними способами та засобами дій; з невизначеними умовами дій); метод діалогізації навчання (організація за допомогою технології питань та відповідей розуміння сенсу мети, збагачення практичного досвіду цілепокладання алгоритмами дій з промовою дій); метод антиципації (прогнозування, проєктування цілепокладання, моделювання з опорою на власний практичний досвід та алгоритми дій); метод рефлексії та регуляції (оцінка можливостей використання практичного досвіду або алгоритмів дій цілепокладання в умовах нових ситуацій або важких та нестандартних ситуаціях).

У дослідженні доведено ефективність використання послідовності формування готовності до життєвого цілепокладання – від керівництва цілепокладанням підлітка через спільні дії з підлітком до самостійної діяльності цілепокладання. Визначено основні етапи послідовного формування готовності до життєвого цілепокладання – організаційний, виконавчий та аналітичний.

Розроблено критерії визначення готовності підлітків до життєвого цілепокладання – низький, середній та високий; проведено оцінку початкового стану готовності підлітків за рівнем сформованості компонентів цілепокладання – когнітивного, мотиваційного, операційного, регуляторного та особистісного.

Встановлено, що підліткам з інтелектуальними порушеннями властиві такі характеристики, як поверховість знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну долю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, не сформованість вмінь проєктування життєвих планів на декілька років уперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження показав, що низький рівень сформованості життєвого цілепокладання встановлено більш ніж у половини підлітків з інтелектуальними порушеннями (63,15 % в експериментальній та 60,72% в контрольній групі). У цих підлітків виявлено поверховість знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають життєвих планів для досягнення, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проєктувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років уперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від минулих подій. Середній рівень констатований у 36,85 % підлітків експериментальної групи та 39,28 % підлітків контрольної групи. Високого рівня немає. Встановлено способи реагування підлітків з інтелектуальними порушеннями на проблемні ситуації та необхідність їх вирішення: так, доведено, що не завжди підлітки реагують деструктивно на ситуації прийняття рішення цілеутворення та реалізації досягнення мети. У випадку, коли підліток не спроможний самотійно впоратись із ситуацією, він використовує однаково часто як позитивні (звернення за допомогою, міркування), так і негативні (агресія, уникнення виконання) стратегії поведінки.

На основі аналізу теоретичних та практичних даних, отриманих у дослідженні, створено та реалізовано методику формування готовності до життєвого цілепокладання на трьох етапах – організаційному, виконавчому та аналітичному.

У дисертаційному дослідженні для формування готовності до життєвого цілепокладання було використано комплекс послідовних методів: метод кейсів; показу дій цілепокладання; аналізу за алгоритмом; дій постановки мети; прогнозування; планування; покрокового виконання; метод матриці (зібраного досвіду реалізації цілей); метод оцінки.

Під час реалізації методики використано такі засоби: кейси, за допомогою яких формувалися структурні компоненти цілепокладання – ціленародження, цілеутворення, цілереалізація, цілерефлексія та цілекорекція; алгоритми цілепокладання; пам'ятки моделювання покрокових завдань цілепокладання для досягнення загальної мети; матриці дій для виконання цілерефлексії; технологічні маршрутні картки.

Методику було реалізовано з використанням таких організаційних навчальних форм: корекційно-розвиткові заняття; заняття-проблематизація; навчальний експеримент; психологічний тренінг; позакласні заняття; кейси (реальні життєві ситуації).

Підтверджено ефективність упровадження експериментальної методики: збільшилася кількість підлітків, які мали середній рівень готовності до цілепокладання (від 36,85 % до 54,39 %). Серед підлітків з інтелектуальними порушеннями з'явилися учні з високим рівнем готовності до життєвого цілепокладання (від 0 % на початку експерименту до 35,09 %). Значно зменшився показник дітей, які мали низький рівень (від 63,15 % до 10,52 %).

Підвищилась кількість підлітків з інтелектуальними порушеннями, які володіють компетентностями когнітивного напрямку ($\varphi = 3,95$; $p = 0,01$);

мотиваційного напрямку ($\varphi = 4,7$; $p = 0,01$); операційного напрямку ($\varphi = 5,01$; $p = 0,01$).

Збільшилась кількість підлітків, які адекватно оцінюють себе та власні здібності й можливості, бачать власні помилки, самостійно виправляють їх, аналізують у групах під контролем дорослого два та більше варіантів досягнення мети, можуть вибрати самостійно оптимальний (33,85 %); збільшилась кількість підлітків після проведення методики зі сформованими особистісними якостями, потрібними для успішності процесу цілепокладання – відповідальність, можливість використовувати соціально схвалену поведінку та налагоджувати соціальні зв'язки (35,09 %); значно підвищився рівень контролю над власними діями, вміння оцінювати власну діяльність, рівень рефлексії ($\varphi=5,3$; $p=0,001$).

У дисертації розроблено методичні рекомендації для психолого-педагогічного колективу спеціальних шкіл щодо формування соціальних компетентностей, необхідних для здійснення процесу життєвого цілепокладання: формування здатності самостійно працювати; звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання; переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань; самостійно вибирати способи дій під час вирішення соціальних ситуацій; працювати в команді; вирішувати конфліктні ситуації; володіти соціально схваленою поведінкою та встановлювати дружні міжособистісні стосунки; мати здатність до компромісу та співпраці з однолітками та дорослими.

Ключові слова: підлітки, соціалізація цілепокладання, інтелектуальні порушення, кейси, інтерпретація, інтеріоризація, антиципація, компетентність.

ABSTRACT

Drozd, L. V. (2021) *Developing Life Goal Setting in Adolescents with Intellectual Disabilities*. Qualification research. Manuscript.

Dissertation for obtaining a degree of Doctor of Philosophy (PhD): Speciality 053 Psychology (05 Social and Behavioral Sciences). – Kherson State University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kherson, 2021.

The dissertation is devoted to the development and approbation of the methodology of formation of the readiness for life goal setting in adolescents with intellectual disabilities basing on anticipation. The psychological and pedagogical aspects of the issue of life goal setting are analysed and theoretically generalised in the dissertation research; the understanding of the essence of the “goal setting” concept within the structure of social competence of the individual is specified; there is noted that the willingness to set goals is a personal quality of the individual, which is expressed in the skill to correlate the semantic meaning of the activity goal and one’s own abilities and capabilities, as well as to imagine and perform ways to achieve the objective; the basic structural components of the readiness of the adolescent with intellectual disabilities for goal setting are substantiated and include the following: motivational, cognitive, operational, personal and regulatory components; the methods of the development of the readiness of adolescents with intellectual disabilities to set life goals are developed and experimentally tested; the algorithm of life goal setting development in adolescents with intellectual disabilities basing on interpretation, reinterpretation, internalisation, problematization, dialogization of activity, obtaining their own practical experience, as well as the ability to apply it in new conditions, are presented; the sequence of the process of life goal setting development in adolescents with intellectual disabilities starting from defining the goals under the guidance of an adult, through joint activities in interpersonal communication, and finally getting to independent goal setting.

Psychodiagnostics' tools for determination of the level of life goal setting development in adolescents with intellectual disabilities are specified. Scientific and theoretical approaches to the step-by-step formation of life goals in adolescents with intellectual disabilities are also further developed in the dissertation.

The practical significance of the obtained research results lies in the fact that the developed case methods and corrective tasks for the life goal setting development in adolescents can be used in the practical activity of special education institutions; the diagnostic tools for the investigation of the level and dynamics of the readiness formation for goal setting can be introduced into the practice of the psychological service of an educational institution; the methodical recommendations developed in the thesis can become a significant basis for teachers and psychologists in the formation of certain components of goal setting process in adolescents with intellectual disabilities and normotypic development.

Basing on the analysis and generalisation of psychological and pedagogical literature, for the first time there is defined the concept of life goal setting, as an issue, related to defectology (abnormal psychological and learning disabilities). The dissertation research defines goal setting, based on its logical integrity, as an organised process, which includes the following: identifying the goal (composite image of the goal); creating the goal (modelling of the goal and actions for its achievement taking into account the required methods and means); goal implementation; reflection (analysis of actions, reviewing errors in actions); and goal correction (correcting errors in actions, selecting new ways to achieve the goal). The components of adolescents' readiness for goal setting, particularly motivational, cognitive, operational, regulatory and personal ones, are defined in the thesis.

Within the framework of our thesis, we consider the personal component of goal setting as a quality in the structure of the adolescent's personality, which is characterised by manifestations of initiative (desire, interest and need for life goal setting); concentration (opportunity to show willpower in setting and achieving the

goal); responsibility (ability to be responsible for one's own actions); mobility (the ability to change one's own actions, adjust them to achieve the goal). There is noted that it is very difficult to develop the elements of this component in adolescents with intellectual disabilities and, thus, they require the creation and use of special technologies.

There were determined the main psychological mechanisms of the readiness formation for life goal setting in adolescents, these include: interpretation, reinterpretation and interiorization methods of psychological mechanisms activating of life goal setting, which include: learning problematization method (choice of real situations of three types, namely with uncertain purpose; with indefinite ways and means of action; with uncertain actions); learning dialogization method (framing the understanding of the meaning of the goal with the help of questions and answers technology, enriching the practical experience of goal setting through the algorithms of actions with speech actions); anticipation method (forecasting, goal setting, modelling based on own practical experience and algorithms of actions).

The research proves the effectiveness of using the sequence of defining formation of readiness for life goal setting, starting from defining the goals under the guidance of an adult, through joint activities in interpersonal communication, and finally getting to independent goal setting by an adolescent. The study also determined the main stages of consistent formation of readiness for life goal setting, particularly organisational, executive and analytical ones.

The criteria for determining the readiness of adolescents for life goal setting, which can be low, medium and high are developed. The paper also evaluated the initial state of readiness of adolescents basing on the level of formation of goal setting components (cognitive, motivational, operational, regulatory and personal ones).

It is concluded that adolescents with intellectual disabilities have the following characteristics: superficial knowledge about their own future, instability, random ideas about their own destiny, lack of real plans and focus regarding the future, lack

of skills to design life plans for several years ahead, ignorance of events, as well as identification of accidental, insignificant peculiarities. Quantitative and qualitative analysis of the results of the study showed that more than half of adolescents with intellectual disabilities demonstrate low level of life goals formation (63.15 % in the intervention group and 60.72 % in the observational/baseline group). These adolescents have superficial knowledge about their own future; their ideas are random, unstable; they do not have real plans that they want to achieve, ideas about their own profession and family; they can't focus on the future, do not know how to project future professional achievements and life plans for several years ahead, even with the help of an adult; they perceive past events basing on random, insignificant features; they are not able to compare past and future and do not see the dependence of present situation on past events. The research determined that 36.85 % of adolescents in the intervention group have the average level, while in the observational group this index was 39.28%. None of the groups had participants with high level. The ways adolescents with intellectual disabilities respond to problem situation and the need to solve them were also determined, specifically, the thesis proved that adolescents do not always react destructively to the situation with decision-making and implementation of the goal. In the case when the adolescent is not able to cope with the situation independently, he/she often uses equally both positive (requests for help, reflection) and negative (aggression, avoiding implementation) behaviour strategies.

Based on the analysis of theoretical and practical data obtained in the study, a method of formation of readiness for setting life goals was created and implemented at three stages: organisational, executive and analytical one.

In order to form readiness for life goal setting the dissertation research used a set of sequential methods, namely case method, showing actions of goal setting, algorithm analysis, activities for determining the purpose, forecasting (projection),

planning, step-by-step execution, matrix method (collected experience in achieving goals), and evaluation method.

While implementing the methodology the following tools are used: cases, which help to develop the structural components of goal setting, i.e., goal identification, goal creation, goal implementation, goal reflection and goal correction; goal setting algorithms; check lists for step-by-step modelling of goal-setting tasks to achieve a common goal; matrices of actions for performing goal reflection; and technological route cards.

During the implementation of the method the following organisational forms are used: correctional and developmental classes; problematization trainings; educational experiment; psychological training; extracurricular activities; case study (real life situation).

The study clearly confirmed the effectiveness of implementing the noted experimental method. In particular, the number of adolescents who had an average level of readiness for goal setting increased (from 36.85% to 54.39%). Among adolescents with intellectual disabilities there appeared students with a high level of readiness for life goals (from 0% at the beginning of the experiment to 35.09%). The rate of children who had a low level of readiness decreased significantly (from 63.15% to 10.52%).

The number of adolescents with intellectual disabilities who have cognitive, motivational and operational competencies increased, namely for cognitive competencies ($\varphi = 3.95$; $p = 0.01$); for motivational competencies ($\varphi = 4.7$; $p = 0.01$); and for operational competencies ($\varphi = 5.01$; $p = 0.001$).

The number of adolescents who adequately assess themselves, their abilities and capabilities, see their own mistakes or errors, correct them, analyse two or more options to achieve the goal in groups under the supervision of an adult, and can choose the best option increased (33.85%). The number of adolescents with developed personal qualities necessary for the success of the goal-setting process, i.e.,

responsibility, the ability to use socially acceptable behaviour and establish social cohesion, also increased after introducing the methodology (35.09%). The level of control over the adolescents' own actions, the ability to evaluate their own activities, as well as the level of reflection also significantly increased ($\varphi=5,3$; $p=0,001$).

The dissertation elaborated methodical recommendations for the psychological and pedagogical staff of special schools regarding the development of social competencies necessary for the implementation of the life goal-setting process, namely those include: the ability to work independently; the ability to ask for help, establish social cohesion or independently seek information in order to solve the problem; the ability to transfer the acquired theoretical skills to new conditions for performing the tasks; the ability to independently choose ways of action in solving social situations; the ability to work in teams; the ability to resolve conflict situations; the ability to have socially acceptable behaviour and establish friendly interpersonal relationships; the ability to reach compromise and cooperate with peers and adults.

Keywords: adolescents, socialisation of goal setting, intellectual disabilities, cases, interpretation, interiorization, anticipation, competence.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2018. №5. С. 265–270. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/103/99>

2. Дрозд Л. В. Корекційна робота з формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: психологічні науки*. Львів, 2018. № 3. С. 19–25 (співавтор Ю. Бистрова). DOI <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2018-3-3>

(Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів).

3. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків в умовах спеціальних закладів освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2020. № 2. С. 183–190. DOI 10.32999/KSU2312-3206

4. Дрозд Л. В. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальним порушенням. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2020. С. 81–92. <https://doi.org/10.33216/2219-2654>

5. Дрозд Л. В. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. №1. С. 148–152. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.26>

6. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальні заняття з формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 12. Том 2. С. 116–120. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.12-2.19>

7. Бистрова Ю. О., Дрозд Л. В. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. №3. С. 123–133. DOI:10.32999/KSU2663-970X (Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів)

Публікації в закордонних наукових періодичних виданнях

8. Конопльова Л. В. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja:*

flozofa, innowacja, doświadczenie. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. P. 117–120.

9. Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення із зони АТО. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo*. № 1(I), 2018. С. 169–182. (співавтор Бистрова Ю.О.) (*Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів*)

Публікації, що додатково відображають наукові результати

10. Дрозд Л. В. Сформованість життєвого цілепокладання у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку як передумова їх готовності до професійного самовизначення. *Вісник Луганського національного університету*. Старобільськ, 2018. № 6 (320). С. 324–332.

11. Дрозд Л. В. Забезпечення наступності психолого-педагогічного супроводу процесу формування цілепокладання в учнів спеціальних шкіл. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (22-23 березня 2018, м. Херсон)*. Збірник наукових праць. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 47–51.

12. Дрозд Л. В. Формування цілепокладання у підлітків з ООП як передумова їх успішної професійної соціалізації. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (3 квітня 2019 року)*/ К. О. Островська, Д. І. Шульженко, Г. С. Піонтківська, Є. О. Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 123–125.

13. Дрозд Л. В. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*

Психологія: реальність і перспективи. 2020. Вип. 14. С. 59–65.

https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	28
1.1. Сутність та структура цілепокладання в психолого-педагогічному контексті.....	28
1.2. Особливості діяльності цілепокладання осіб з інтелектуальними порушеннями.....	47
1.3. Теоретичне обґрунтування методики формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	57
Висновки до першого розділу.....	63
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	66
2.1. Мета, завдання та методи констатувального етапу експерименту.....	66
2.2. Експериментальне дослідження рівня сформованості готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі.....	79
2.3. Результати дослідження рівня сформованості готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі.....	90
Висновки до другого розділу.....	104
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	109
3.1. Основні умови забезпечення ефективності процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	109

3.2. Аналіз результатів впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними

порушеннями.....

.....128

3.3. Методичні рекомендації для психологів і вчителів щодо формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними

порушеннями.....146

Висновки до третього розділу.....158

ВИСНОВКИ.....162

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....166

ДОДАТКИ.....187

ВСТУП

Основне завдання Нової української школи – формування в учнів соціальної компетентності, тобто готовності до самостійного життя в усіх сферах життєдіяльності (професійна, родинна, правова, економічна, соціально-політична).

У цій ситуації актуальною потребою стає розвиток суб'єктної позиції учня, яка формується за рахунок умінь ставити цілі та визначати тактику її досягнення у майбутньому. Особливі труднощі у вирішенні цієї проблеми об'єктивно виникають у діяльності спеціальних освітніх закладів, у яких навчаються діти з інтелектуальними порушеннями. Це пов'язано з особливостями часових уявлень про майбутнє у таких дітей, з обмеженою нереалістичною уявою про доросле майбутнє та життєвий шлях людини. Так, підлітки з інтелектуальними порушеннями пов'язують власне майбутнє з відсутністю обмежень та обов'язків, при цьому не розуміють відповідальності за власне майбутнє, не уявляють самостійного життя, не вміють створювати життєві плани, тому процес соціалізації у них протікає дуже складно (А. Іваненко, В. Синьов, Г. Шаумаров).

Такі аспекти підготовки підлітків з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, як економічна готовність (М. Федоренко), правова готовність (О. Ляшенко), моральна (І. Григор'єва), готовність до вибору професії (В. Бондар, Ю. Бистрова, К. Рейда, В. Товстоган), готовність до створення сім'ї (А. Іваненко) окремо вивчали у спеціальній психології та корекційній педагогіці. Учені розглядали питання формування емоційного зв'язку та психологічної саморегуляції у підлітків з інтелектуальними порушеннями (Ю. Бистрова, В. Коваленко, О. Конопкін), соціально-нормативної поведінки (С. Єросова, В. Синьов), корекції різних соціальних дезадаптацій (І. Матющенко, М. Москаленко, О. Проскурняк) та поведінкових

девіацій як чинників порушень соціалізації: віктимної (А. Бистров, О. Романенко) агресивної (Л. Руденко, Д. Шульженко), конфліктної поведінки (Ю. Бистрова), фрустраційної (Н. Серомаха). Особливу увагу приділяли моральному вихованню підлітків з інтелектуальними порушеннями як запоруці успішної інтеграції в соціум та готовності до самостійного життя (І. Григор'єва, І. Шишменцев), розглядали формування цілепокладання в навчальній діяльності як факт прийняття учнем завдання (В. Давидов, Г. Дульнєв, В. Ляшко, Г. Мерсіянова, Б. Пінський, І. Ужченко, О. Хохліна та ін.), у професійному самовизначенні (Ю. Бистрова, В. Товстоган) .

Учені зазначають, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не мають чітких уявлень про гідне життя, не розуміють життєві перспективи, не можуть уявити та деталізувати образ майбутнього для себе, вони не знають, чого хочуть. Навіть коли називають бажані перспективи для себе, не можуть уявити, як досягнути мети (І. Дмитрієва, С. Конопляста, І. Шишменцев). Підлітки не мають та не розуміють зв'язку між пунктами життєвого плану та строками їх досягнення, реалізації. Соціально-часові межі у підлітків з інтелектуальними порушеннями практично несформовані. 82,4 % випускників спеціальних закладів освіти, на жаль, не можуть самостійно впоратись із побутовими проблемами, не взаємодіють із соціальним оточенням на відповідному рівні, не мають уявлень про майбутню сім'ю, не знають, як планувати сімейне життя. Крім того, вони частіше за все не мають соціально-трудової адаптації на належному рівні (Ю. Бистрова, О. Глоба, А. Іваненко, С. Конопляста, С. Яковлева) .

Отже, така ситуація загострює проблему пошуку шляхів соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, формування у них якостей самостійності та активного засвоєння реалій незалежного існування в соціумі, соціальних компетентностей та знань і навичок життєвого цілепокладання.

Життєве цілепокладання розглядали в дослідженні як результат узагальнення моральних цінностей та цілей особистості, який дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення. Життєве цілепокладання не можливе без планування. План виникає в особистості лише тоді, коли людина думає не лише про кінцевий результат, а обмірковує і починає шукати шляхи та способи його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй знадобляться. Психологія розглядає цілепокладання в межах особистісно-діяльнісного підходу структурі та процесі діяльності, учені наголошують, що здатність до цілепокладання формує свідомість та особистість людини загалом (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко, Ж. Нюттен, М. Рева, С. Рубінштейн, Л. Фомічова та ін.). Педагогіка розглядає цілепокладання в межах пізнавальної діяльності та інтелектуальної активності дитини (І. Бех, С. Миронова, Н. Наумова, В. Синьов, О. Тихомиров, М. Шеремет та ін.), учені наголошують на зв'язку саморегуляції та цілепокладання (Ю. Бистрова, В. Вилюнас, Б. Пінський, Л. Руденко, В. Синьов, Д. Шульженко С. Яковлева та ін.) .

Водночас наукових досліджень, присвячених проблемі діагностики та формування в підлітків з інтелектуальними порушеннями готовності до життєвого цілепокладання, у вітчизняній і світовій літературі не виявлено, тоді як вона набуває особливого значення у зв'язку, по-перше, з особливостями психічного розвитку осіб із порушеннями інтелекту і тому є необхідністю вивчення педагогічного, вікового та соціального аспектів проблеми; по-друге, з негативними тенденціями в молодіжному середовищі щодо планування майбутнього; по-третє, з протиріччями між необхідністю розвитку в таких підлітків готовності до життєвого цілепокладання та недостатністю дидактичного й психологічного інструментарію, корекційних методик, які дозволять розвивати цілепокладання підлітків на основі їх провідної діяльності під впливом зовнішнього цілепокладання, яке здійснює педагог.

Визначена проблема та важливість її вирішення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри корекційної освіти ХДУ за напрямом: «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (реєстраційний номер 0119U101727 від 22.11.2019). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою ХДУ (протокол № 10 від 20.05.2019 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки та психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 3 від 28.05.2019 р.).

Мета дослідження: з'ясувати психологічні особливості життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, розробити та апробувати методику формування готовності до життєвого цілепокладання на основі антиципації.

Основні завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми формування життєвого цілепокладання як складової соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями та з нормою інтелекту.
2. Визначити сутність та структуру готовності підлітків до життєвого цілепокладання; розробити критерії та показники її сформованості.
3. Розробити корекційну методику формування готовності підлітків до життєвого цілепокладання з урахуванням психологічних механізмів, які забезпечують успішність цього процесу.
4. Експериментально перевірити ефективність впровадження методики формування в підлітків готовності до життєвого цілепокладання на основі антиципації.

Об'єкт дослідження – соціалізація підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження – формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями готовності до життєвого цілепокладання як компонента їх соціалізації.

Методи дослідження: *теоретичні* :порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; *емпіричні*: метод діагностичних ситуацій, експертна оцінка, цілеспрямоване спостереження, бесіди, тестування та анкетування, а саме: методика М. Рожкова та А. Мудрик, для вивчення рівня соціалізації учнів; методика копінг-стратегій N. M. Ryan-Wegner в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського, для визначення способів вирішення складних проблемних ситуацій; методика дослідження імпульсивності Т. Потапенко, В. Лосенкова, експериментальна бесіда, для діагностики розвитку мовлення та уявлень про навколишній світ; методика Н. Колодної «Мої орієнтири» для визначення особистісного самовизначення; методика «Прості аналогії» для визначення регуляторних функцій, метод педагогічного експерименту О. Іванової, методика О. Лурії «Порівняння понять» для дослідження рівня саморегуляції; формувальні: метод кейсів, соціально-педагогічного тренінгу для формування соціальних компетентностей та інтегративних якостей; *статистичні*: кількісна та якісна обробка результатів дослідження, кореляційний для визначення взаємозв'язку та порівняльний аналіз за критерієм ф Фішера для доведення значущості відмінностей між двома вибірками (контрольній та експериментальній) після впровадження методики формування готовності до цілепокладання.

Теоретико-методологічна база дослідження ґрунтується на положеннях психологічних теорій і концепцій, а саме: концепції соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння

індивідом соціальних норм (В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Бистрова, Н. Коломінський, І. Мартиненко, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, Л. Фомічова, Д. Шульженко та ін.); ключових ідеях концепції впливу діяльності на розвиток особистості (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, В. Петровський, С. Рубінштейн, Н. Талізін); концептуальних ідеях компетентнісного підходу (І. Зимня, Л. Петровська, Г. Селевко, А. Хуторської); положеннях про цілепокладання в навчальній діяльності (В. Давидов, Г. Дульнєв, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.), науково-теоретичних положеннях про соціальну зумовленість та корекційно-профілактичну спрямованість освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку (В. Бондар, О. Гаврилов, А. Глоба, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, С. Яковлева, М. Ярмаченко та ін.), основних положеннях саморегуляції довільної активності (О. Конопкін, Б. Пінський, В. Синьов та ін.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- визначено сутність здатності до цілепокладання як особистісної якості індивіда, яка виражається в можливості зіставляти смислове значення цілі діяльності та власні можливості й здібності, уявляти та виконувати шляхи досягнення мети;
- обґрунтовано основні структурні компоненти готовності підлітка з інтелектуальними порушеннями до цілепокладання: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та регуляторний;
- розроблено та експериментально перевірено методику формування готовності підлітка з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання;
- представлено алгоритм формування життєвого цілепокладання у підлітків на основі інтерпретації, реінтерпретації, інтеріоризації,

проблематизації, діалогізації діяльності, отримання власного практичного досвіду, можливості його застосувати в нових умовах (кейс-метод);

- висвітлено послідовність процесу формування життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями від цілепокладання під керівництвом дорослого, через спільну діяльність в міжособистісному спілкуванні, до самостійного цілепокладання;

уточнено:

- розуміння сутності поняття «цілепокладання» у структурі соціальної компетентності особистості;
- психодіагностичний інструментарій із визначення рівня сформованості життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Подальшого розвитку набули науково-теоретичні підходи щодо поетапного формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Теоретична значущість: Зроблені в дослідженні аналіз та узагальнення теоретичних даних із питань формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, створена методика поетапного розвитку цілепокладання методом кейсів можуть стати підґрунтям для вдосконалення навчальних, корекційних, розвивальних, виховних програмі розробки посібників для вчителів індивідуальної форми навчання; вчителів, психологів, педагогів спеціальних ЗЗСО (загальний заклад середньої освіти) для дітей з інтелектуальними порушеннями; учителів, асистентів-учителів інклюзивних класів і педагогів спеціальних класів ЗЗСО; фахівців НРЦ (навчально-реабілітаційний центр) та ІРЦ (інклюзивно-ресурсний центр); спеціалістів із дитячих будинків-інтернатів. Результати дослідження можна використовувати в

процесі професійної підготовки, перепідготовки і підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає у тому, що:

- розроблені кейс-методи та корекційні завдання з формування цілепокладання у підлітків можуть бути використані у практиці роботи закладів спеціальної освіти;
- діагностичний інструментарій для дослідження рівня та динаміки сформованості готовності до цілепокладання може бути впроваджено в практику психологічної служби освітнього закладу;
- розроблені у роботі методичні рекомендації можуть стати значущим підґрунтям для педагогів та психологів у формуванні окремих складових процесу цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком.

Особистий внесок автора у роботах, написаній у співавторстві, полягає у визначенні чинників не сформованості цілепокладання [2]; створенні корекційної програми життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями [9].

Апробація результатів дослідження. Результати теоретико-емпіричного дослідження оприлюднено на міжнародних та всеукраїнських конференціях: «Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів» (Старобільськ, 2018), «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (Херсон, 2018), «Сучасні спеціальні освітні послуги в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (Нікополь, 2018), «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2018); на II з'їзді корекційних педагогів України «Актуальні

проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019).

Результати дослідження **впроваджено** в корекційно-розвивальну роботу таких закладів освіти: КЗ «Кремінська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», КЗ «Сватівська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», КЗ «Обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Рівненської обласної ради (довідка № 01-06/636 від 24.10.18 р.); КЗ «Михайлівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Черкаської обласної ради» (довідка № 54/11 від 28.11.18 р.), КЗ «Калинівська спеціальна загальноосвітня школа» Херсонської обласної ради (довідка № 20/55 від 28.05.20 р.), Херсонської гімназії № 3 імені В.Ф. Заботіна Херсонської міської ради; Херсонської гімназії №6 Херсонської міської ради; Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1 (довідка № 01-24/59 від 16.05.20 р.), Херсонської міської ради; КЗ «Гірська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат».

Публікації. Результати та основний зміст дослідження висвітлено у 13 наукових статтях, з них 7 статей – у фахових виданнях України, 2 – у міжнародних фахових виданнях, 4 – у загальнонаукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, списку використаних джерел (208 найменувань, з них 12 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 199 сторінок, з них основного тексту – 164 сторінки. Дисертація містить 14 таблиць та 6 малюнків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Сутність та структура цілепокладання в психолого-педагогічному контексті

У науковій літературі цілепокладання розглядають в аспекті діяльності як основний компонент її успішності (О. Леонт'єв, Б. Пінський, В. Синьов) [94; 120; 143].

У педагогічних працях основним компонентом цілепокладання вчені наголошують ціль, її зміст та мотиваційні характеристики (О. Асмолов, Г. Батурина, У. Байер, Л. Виготський, П. Гальперін, Ж. Ньютен, І. Ларнер, В. Мухіна, К. Прибрам, Л. Славіна, І. Ужченко, Ю. Швалб) [8; 9; 36; 38; 113; 165; 166; 181; 182]. У цих працях розглядають саме педагогічне цілепокладання, тобто таке, яке здійснює вчитель. У роботі корисне використання саме цієї наукової думки, тому що для формування цілепокладання у дитини з інтелектуальними порушеннями це буде визначальним фактором. Цілепокладання в навчальній діяльності як зв'язок цілепокладання у викладанні вчителя та здатність до навчання дитини, тобто прийняття цілей вчителя, висвітлено у працях М. Лебедевої, Г. Мерсіянової, Б. Пінського, В. Синьова, І. Ужченко, О. Хохліної та ін. Учені наголошують на взаємозв'язку цілей діяльності вчителя та учня [92; 106; 120; 165; 166; 175; 176]. Проблема формування компетентності цілепокладання в межах компетентнісного підходу присвячено праці Т. Бикової, Н. Колодної, Л. Славіної, Н. Харламенкової, О. Хуторського та ін. Автори запропонували методики формування освітнього цілепокладання на основі принципів розвитку навчальних компетенцій та

особистості школярів [29; 79; 174; 177; 178]. Зв'язок емоції та інтелектуального процесу цілепокладання розглядається в працях В. Вилюнаса, І. Васильєва [31; 32; 33].

У психологічних працях проблема цілепокладання досліджена здебільшого на матеріалі інтелектуальної діяльності людини (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Ломов, О. Тихомиров та ін.) [94; 95; 135; 161].

Упродовж усього періоду розвитку вітчизняної психології проблема цілі й цілепокладання виступала як одна з центральних, хоча автори на перший план висували різні аспекти цього феномену. Так, Л. Виготський основний акцент робив на проблемі способів досягнення цілі. Цей момент підкреслено багатьма його учнями й дослідниками, але при цьому часто не враховано, що Л. Виготський із самого початку розглядав психічні процеси як цілеспрямовані. Він писав: «Очевидно, узагалі в поясненні природи психологічного процесу, що приводить до виконання завдання, ми повинні виходити з цілі, але не можемо обмежитися нею» [36, с. 48]. І далі: «Головною й основною проблемою, пов'язаною з процесом утворення поняття та процесом цілеспрямованої діяльності в цілому, є проблема способів, за допомогою яких виконується та чи інша психологічна операція, реалізовується цілеспрямована діяльність» [36, с. 47-56]. Отже, Л. Виготський одним із перших у повному обсязі підняв проблему співвідношення «ціль – спосіб». Запропоноване ним рішення коротко можна представити таким чином: виділяється співвідношення «ціль – спосіб її реалізації». Оволодіння способами реалізації цілі приводить до того, що вони стають внутрішніми, психологічними знаряддями, а цілі далі починають зумовлювати протікання психічних процесів, тобто направляють і регулюють їх [36, с. 399-420].

Найбільш розгорнуті уявлення про природу способів і функцій цілі в діяльності людини ми знаходимо в роботах О. Леонт'єва [94]. Поняття цілі він співвідносить із поняттям свідомої дії, яка виступає як найголовніша «складова»

людської діяльності [94, с. 56]. Найважливішою особливістю дії є те, що вона «розщеплює» діяльність, унаслідок чого виникає розбіжність предмета дії та його мотиву (О. Леонтьєв) [94, с. 57-92]. О. Леонтьєв першим поставив проблему співвідношення мотиву й цілі. Вихідною в його теорії є розбіжність мотиву та цілі, але їх співвідношення відкриває людині сенс дії. Аналізуючи процес формування цілі, він виокремлює два основні моменти. З одного боку, ціль виступає як форма конкретизації потреб і мотивів у реальних умовах діяльності, як форма «усвідомлення сенсу дії», з іншого – цілі не вигадуються суб'єктом, вони виникають в об'єктивних обставинах. Суттєвою особливістю підходу О. Леонтьєва є те, що він розглядає поняття цілі й цілепокладання як одні з центральних для розвитку не лише діяльності, але й свідомості особистості; вказують на те, що розвиток процесу виникнення цілі є необхідною передумовою розвитку особистості (О. Леонтьєв) [94, с. 234-278].

Інший аспект проблеми цілі та її визначення розглядає у своїх працях С. Рубінштейн [136]. Він об'єднав поняття цілі й довільності та зробив основний акцент на співвідношенні цілі й умов дії. Для С. Рубінштейна умови є не щось зовнішнє, що характеризує об'єктивні властивості ситуації, а дещо суто внутрішнє, як психологічний феномен. Науковець розкриває умови переважно як набір знань, понять, уявлень, які актуалізуються в суб'єкта в ситуації. С. Рубінштейн безпосередньо пов'язує поняття цілі з рівнем окремої дії. У своїй теорії С. Рубінштейн ставить ще одну проблему – співвідношення мотиву й цілі. Він стверджує, що зміст мотиву співвідноситься з ціллю та завданнями. С. Рубінштейн також спробував ввести проблему цілепокладання в проблему «життя суб'єкта» через зв'язок цілі та свідомості (С. Рубінштейн) [136, с.250-276].

Найбільш розгорнутими є дослідження під керівництвом О. Тихомирова [160; 161] – вивчення мотиваційно-сислової регуляції цілепокладання, внутрішніх механізмів і видів цілепокладання в різних видах діяльності

(Н. Березанська, Р. Бибрих, Т. Богданова, В. Клочко, Е. Телегіна, В. Терехов) [11; 14; 156; 160; 161].

За О. Тихомировим, поняття цілеутворення визначено як «формування образу майбутнього результату дій і прийняття цього образу як основи для практичних дій». Він виділив основні механізми цілеутворення: перетворення неусвідомлених передбачень у мету на стадії підготовки практичної дії; зміна цілей при недосягненні початкових передбачень результату; засвоєння заданої цілі шляхом зв'язування її з мотивом; вибір однієї з багатьох заданих цілей; перетворення мотиву в мотив-ціль; перехід від попередніх до кінцевих цілей; утворення ієрархії й тимчасової послідовності цілей [161, с. 127-156].

Потреба в цілепокладанні є як біологічною, так і соціально обумовленою. Не ставлячи перед собою мети, людина відчуває тривожність, фрустрацію, розчарування і безглуздість життя, в останньому твердженні і полягає екзистенційна природа цілепокладання. Мета робить життя осмисленим; обрана, усвідомлена мета знижує тривожність, дозволяє вибирати більш адаптивні моделі поведінки, емоційного реагування та гармонізує відносини (О. Тихомиров) [161, с. 156–161].

Модель цілепокладання як діяльності виглядає неявною передумовою пізнавального акту. Якщо розглядати цілепокладання в масштабі життя окремої людини, то бачимо, що цілепокладання здійснюється спочатку як цілеформування (потреба-мотив-інтерес), коли відбувається процес формування цілі як ідеального образу бажаного, а потім – як цілереалізація (ціль-засіб-результат) – досягнення цілі і втілення її в результаті діяльності. Цілеформування, цілеутворення як процес створення нових цілей є результатом діяльності людини на основі мислення й може бути довільним і мимовільним, характеризується часовою динамікою. Цілеутворення, виникнення цілі є центральним моментом під час виконання дії і головним механізмом формування нових дій людини (О. Тихомиров) [160, с. 152].

Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, Т. Ларіна, Т. Титаренко, А. Чунаєва та ін. [1; 6; 157; 158; 179] вважають: цілі з'являються найчастіше через потребу людини виходити за свої межі, рівень домагань, ідеали, «Я – ідеальне» тощо (Т. Титаренко) [157, с. 345-398]. Ю. Швалб визначає цілепокладання як процес постановки цілі в діапазоні «зовнішнє – внутрішнє». Дослідник розглядає психологічну модель способу життя як одну з форм цілепокладання й наголошує, що її основою має стати визначення схеми збалансування внутрішніх інтенцій особистості та зовнішніх умов діяльності (Ю. Швалб) [182, с. 56-90]. Як бачимо, у практичній і загальній психології питання постановки цілі розглядають по-різному, залежно від школи або наукового бачення того чи того автора. Однак теоретичний аналіз досліджень проблеми цілепокладання в психології засвідчив таке:

- цілепокладання виступає конструктивним чинником людської діяльності, займає одне з провідних місць як у структурі діяльності, так і безпосередньо в процесі її реалізації;

- цілепокладання є визначальним чинником становлення особистості та запорукою успішної життєдіяльності й суб'єктивного благополуччя;

- у єдиному процесі цілепокладання виокремлюють лінії співвідношень: «мотив–ціль», «ціль–спосіб», «ціль–умови». Центральним серед них є зіставлення цілі та способів.

Саме в цьому закладено можливість становлення й розвитку діяльності та механізм виникнення опосередкованих психічних процесів, вищих психічних функцій та успішної життєдіяльності особистості.

Отже, процес цілепокладання лежить в основі будь-якої цілеспрямованої діяльності людини і входить до її психологічної структури як невід'ємний компонент.

Вивчення цілепокладання в дитячій психології, зокрема онтогенез цілепокладання, представлено в роботах С. Єросової, Г. Коберник, П. Лакіса,

Н. Наумова, В. Синьова, Н. Серової, І. Сивової; О. Хохліної [66; 73; 91; 112; 139; 141; 143; 175; 176]. У педагогічній та спеціальній психології є роботи, присвячені вивченню навчальних завдань, їхньої структури, процесам їх прийняття учнями (Т. Дорохіна, І. Ужченко, Ю. Швалб) [65; 165; 166; 181; 182], особливостям власного стилю діяльності в досягненні поставленої мети (В. Ляшко, М. Рева, Н. Серова, О. Хохліна) [100; 130; 139; 175], розвитку вольової регуляції та довільності дій (С. Конопляста, Б. Пінський, О. Романенко, Л. Руденко, Я. Шевченко, С. Яковлева) [83; 120; 132; 193].

У зарубіжній психології вивчають переважно когнітивні аспекти мети, її зв'язок із свідомістю й самосвідомістю, самооцінкою, цілепокладання розглядають як вибір мети (Д. Міллер, Е. Доллард, В. Жайде, К. Прибрам, Е. Толмен, К. Левін, Д. Супер, Ф. Хоппе) [38; 93; 173; 201; 205; 206; 209]. Науковці аналізують цілепокладання в аспекті дидактики та наголошують, що саме суб'єкти освітнього процесу на різних його етапах встановлюють відповідну мету та визначають завдання її досягнення. Цілепокладання надає можливість учасникам освітнього процесу проєктувати власні дії на заняттях та у позакласній діяльності.

Так, К. Левін наголошував, що саме процес суб'єктивної оцінки мети іншого визначає дії суб'єкта (К. Левін) [93, с. 159-208]. Така думка є цікавою для нашого дослідження, тому що особи з інтелектуальними порушеннями спроможні сприймати мету значущого дорослого та частіше за все саме її формулюють як власну мету (Б. Пінський, В. Синьов) [120; 143, с. 204-206].

Представники особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів у психології наголошують, що діяльність цілепокладання має бути в основі всього процесу засвоєння індивідом знань, вмінь та навичок та оволодіння основними соціальними компетентностями, пов'язаними з провідною діяльністю особистості на кожному етапі її розвитку (А. Хуторський) [178, с. 56]. Тому можна зробити висновок, що весь освітній процес як провідна діяльність дитини

має бути пронизана діями цілепокладання, які виконують функції мотивації навчальної діяльності дитини, надають можливість структурувати весь освітній процес, дослідити та своєчасно скорегувати навчальну діяльність учнів.

Учені наголошують на величезній ролі вчителя та дорослих у досягненні мети дітьми. Дослідники стверджують, що саме від того, як була задана мета, буде залежати можливість її досягнення особистістю. На думку А. Хуторського, мета завжди має бути реальною та досяжною. Від коректності формулювання вчителем навчальної мети залежатиме кінцевий продукт діяльності учнів, можливість його прогнозування, оцінки учнями та корекції на етапі досягнення. Автор стверджує, що на первинному етапі формування цілепокладання в учнів доцільно для них формулювати цілі у вигляді кінцевого освітнього продукту та результату, і називає цей спосіб найефективнішим у навчанні та оволодінні компетенціями, необхідними для самостійного цілепокладання [178, с. 40-67].

Представники особистісно-орієнтованого підходу стверджують, що саме процес оволодіння цілепокладанням формує особистісні якості учнів – зібраність, відповідальність, організованість та інші (І. Бех, С. Максименко та ін.) [13; 101].

На думку вчених, формування цілепокладання буде більш ефективним, якщо не вчитель вказує учням кінцеву ціль та шляхи її досягнення (репродуктивний метод), а коли учні разом із вчителем формулюють не тільки мету, а й шляхи її досягнення, тобто завдання та самі результати (Т. Титаренко, Н. Хлопоніна, В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна) [158; 173; 179].

Крім того, вчені пропонують два способи формулювання результатів навчання у такий спосіб, щоб у них відображались основні дії учнів, які треба сформувати та закріпити як навик або компетентність для здійснення процесу самостійного цілепокладання:

Перший спосіб – розробка системи або ієрархії цілей (категорії цілей, рівні досягнення цілей) (Т. Титаренко) [158, с. 72].

Другий спосіб – створення алгоритмів формулювання цілей вчителем для розуміння їх учнями (використання окремих слів, часток мовлення, зокрема дієслів) (К. Ушинський, В. Чернобровкіна) [173, с. 53].

Так, К. Ушинський в аналітико-синтетичному методі навчання пропонував використовувати дієслова, які можуть вказувати на необхідні дії учня: визначте, перерахуйте, ідентифікуйте, виберіть, назвіть, наведіть приклади, вставте, зробіть висновки, підсумуйте, підрахуйте, перекажіть, проілюструйте, змініть, продемонструйте, знайдіть, модифікуйте, приготуйтеся, порівняйте, підбийте підсумки, відокремте, переробіть, зробіть, обговоріть, заплануйте, спрогнозуйте, змоделюйте тощо.

Узагальнення матеріалів із проблеми дослідження цілепокладання дає змогу резюмувати, що практично всі вчені педагогічного та психологічного напрямку для успішності процесу формування цілепокладання визначають відповідність мети таким критеріям:

- піддаватися можливості її дослідити;
- бути конкретно та чітко сформульованою;
- свідомою для розуміння іншими та самою особистістю;
- визначати бажаний результат та його продукт;
- бути реальною для досягнення;
- зрозумілою для виконання;
- спонукати до дії (П. Гальперін) [38, с. 179].

Постановка цілей за методом SMART дозволяє формувати цілепокладання в учнів та надає можливість використовувати засоби контролю оцінки їх досягнення в учнів.

Так, А. Хуторський [177, с. 230-239] визначає, що для формування цілепокладання за формулою «Мета – це кінцевий продукт певної діяльності»:

- мета має характеризувати завдання, які є значущими для учня, дозволять йому задовольнити потреби та оволодіти компетентностями для виконання цих завдань;

- мета має бути сформульована на основі досвіду учнів у вирішенні подібних завдань та досягненні подібної мети;

- мета має бути окреслена у відповідних межах часу та відповідати соціально-часовим уявленням учнів;

- мета, запропонована вчителем, має сприяти формуванню особистісних цілей учнів та мотивації їх досягнення;

- досягнення мети має сприяти формуванню нових навчальних та соціальних компетентностей учнів;

- досягнення мети має сприяти формуванню особистісних позитивних якостей учнів;

- досягнення мети має сприяти поглибленню досвіду цілепокладання в учнів та вчителів.

У наукових працях зі спеціальної психології наголошують, що для успішного вирішення проблеми формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями необхідно забезпечити наступність і послідовність у процесі їх освітнього супроводу (І. Бех, Ю. Бистрова, В. Бондар, Б. Пінський, Б. Пузанов, В. Синьов) [13; 16; 26; 120; 141] і формування соціальних компетентностей та образів майбутнього як запоруки успішного життєвого цілепокладання (Ю. Бистрова, І. Дмитрієва, А. Іваненко, В. Коваленко, В. Синьов) [15; 49; 70; 76; 143].

Якщо розглядати проблему цілепокладання в аспекті життєвих цілей та їх досягнення людиною впродовж життя, то треба наголосити, що питання життєвого цілепокладання привертало увагу дослідників у всі часи. Так, Арістотель, приділяючи увагу життєвим цілям, писав, що «...в цілях простежується деяка відмінність, тому що одні цілі – це діяльність, інші – певні

відокремлені від них результати...» [5, с. 56]. З. Фройд та неофрейдисти як детермінанти життєво важливих цілей особистості виділяли різні структурні утворення її життєвого досвіду [170, с. 50-109]. Вони вважали, що життєва ціль – це не що інше, як результат суперечності потреб індивіда з вимогами навколишнього середовища (К. Юнг) [192]. К. Левін вважав, що серед найбільших чинників рівня домагань, а отже, і життєвих цілей є особливості соціальної ситуації, ставлення до неї (К. Левін) [93]. Дж. Келлі вводить поняття «особистісний конструкт» у контексті прогнозування майбутніх подій і поведінки людини.

В основу теорії постановки життєвих цілей (життєвого цілепокладання) покладено дослідження Едвіна Локка. Він вважав, що постановка цілей – це пізнавальний процес, який має практичну користь, і що індивідуальні свідомі цілі й наміри визначають поведінку індивіда. Ціль – це конкретний показник, кінцевий стан або бажаний результат, якого треба досягти в певний період часу. Процес вибору цілей, на думку Е. Локка, багато в чому нагадує процес мотивації, оскільки в його основу покладено невідповідність між наявними та бажаними умовами, що призводить до відчуття напруги. Цей стан зменшується лише після досягнення цілі. Теорія цілепокладання акцентує увагу на важливості усвідомлених людиною цілей. Е. Локк використовував поняття «наміри» й «усвідомлені цілі» з метою підкріплення тези про те, що більш серйозні та складні цілі приводять до вищих результатів життєдіяльності, якщо вони усвідомлені особистістю [5, с. 50-123].

На думку багатьох авторів, можливість здійснювати усвідомлене життєве цілепокладання залежить від того досвіду, який дитина здобула у житті. Школа може стати ефективним інструментом формування такого позитивного досвіду, тому що ситуація успіху в навчальній діяльності допоможе учням розвинути особистісно у процесі постановки й реалізації навчальної мети, яка за структурою та складовими процесу досягнення є ідентичною (О. Асмолов,

Г. Абрамова, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Матюхіна, М. Рева, Л. Славіна, Н. Харламенкова) [2; 36; 38; 105; 130; 169; 173].

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі цілепокладання в підлітковому віці, подане поняття розглядають у різних наукових підходах: діяльнісному, особистісно-орієнтованому та компетентнісному.

Так, прихильники діяльнісного підходу розглядають цілепокладання як єдність цілеформування, цілеформування та цілевідтворення (Л. Єрохіна, О. Леонт'єв, Н. Серова, М. Лебедева) [66; 92; 94; 139]. Учені розглядають цілепокладання як особливий вид діяльності людини, оснований на її досвіді, який проявляється як готовність до досягнення мети.

Прихильники особистісно-орієнтованого підходу наголошують на наявності в структурі цілепокладання таких значущих для нього компонентів, як мотиваційний та операційно-діяльнісний (В. Ляшко, Г. Мерсіянова, І. Сивова, О. Хохліна) [100; 106; 141; 176].

У рамках компетентнісного підходу автори наголошують, що успішність цілепокладання, зокрема життєвого, залежить від досвіду людини та сформованості у неї соціальних компетентностей (К. Левін, Е. Толмен, Д. Сепер, Ф. Хоппе) [93; 206; 209].

Вивчення наукових праць із проблеми дослідження дозволило зробити висновок про різноманітність поглядів на сутність та структуру цілепокладання.

У дослідженні в межах діяльнісного підходу логічно розглядати цілепокладання, з одного боку, як процес самостійного, свідомого та мотивованого задуму мети та її формулювання, вибору засобів її досягнення, аналізу дій щодо досягнення мети та їх корекцію за необхідністю, а з іншого боку, як прийняття запропонованої вчителем у якості прикладу постановки цілі та перенесення її у власний план майбутніх дій.

Результати досліджень низки вчених (Г. Дульнев, Б. Пінський, Г. Жаренкова, А. Іваненко, Н. Королько, І. Кулагіна, І. Ужченко) [65; 70; 73; 120; 166] засвідчують відносно низький рівень сформованості цілепокладання в дітей з інтелектуальними порушеннями та вказують на неготовність до прийняття запропонованих вчителем у якості прикладу життєвих цілей та перенесення їх у власний план майбутніх дій, до неспроможності самостійної постановки життєвих цілей та їх досягнення в майбутньому, а також про недостатню сформованість мотиваційно-вольової сфери особистості як фундаменту формування життєвого цілепокладання. Учені виділяють основну умову досягнення мети – успішність діяльності цілепокладання (О. Леонтєв, Б. Пінський, В. Синьов) [94; 120; 143].

Тому в дисертаційній роботі ми виділили структурні елементи цілепокладання, на які буде спрямований формувальний експеримент:

- конструктивне прогнозування результатів майбутньої діяльності (формування майбутньої мети, її формулювання як кінцевого результату, визначення сенсу її досягнення);
- вибір умов діяльності – компетентностей (знань, вмінь, навичок, м'яких технологій тощо) та матеріальних ресурсів (носії інформації, блага);
- планування кроків до досягнення мети;
- проблемно-пошукова діяльність у межах власного досвіду цілепокладання для досягнення мети (вміння вибрати з наявних алгоритмів дій та інформації, умов та інструментарію, способів досягнення мети найефективніший);
- рефлексія (встановлення зв'язку між метою та умовами, способами й засобами її досягнення та результатами);
- цілекорекція – процес управління власною діяльністю цілепокладання (усунення неузгодженості між метою та результатом досягнення).

На основі узагальнення теоретичних даних, крім структурних елементів цілепокладання, доцільно виділити основні умови досягнення мети в цілепокладанні:

- успішність процесу цілепокладання;
- досвід цілепокладання.

Досвід цілепокладання є чинником успішності цього процесу та створює рівень психологічної готовності підлітка до самостійної діяльності цілепокладання (Л. Єросова, М. Рева, В. Терехов та ін.) [66; 130; 156].

У загальній та спеціальній психології і педагогіці готовність розглядають як якість особистості (О. Гудима, Є. Синьова) [45; 143], як здібність (Б. Ананьєв, Ю. Бистрова, І. Мартиненко, С. Рубінштейн, В. Синьов, Л. Фомічова та ін.) [4; 16; 103; 135; 168], як установка (А. Афузова, О. Ільїна, Н. Пахомова, Д. Узнадзе, М. Шеремет та ін.) [117; 166; 180], як сенс діяльності (О. Глоба, О. Асмолов, О. Леонтєв) [8; 41; 94].

У дослідженні ми розглядаємо готовність підлітка з інтелектуальними порушеннями до цілепокладання як здатність особистості зіставляти значущість необхідності досягнення мети та власні можливості, бачити імовірний результат та визначати шляхи його досягнення.

Сутність поняття «готовність» дало можливість визначити структурні компоненти готовності підлітка з інтелектуальними порушеннями до цілепокладання:

- мотиваційний – потреба у досягненні мети (В. Синьов, Б. Пінський, С. Яковлева) [120; 143; 193];
- когнітивний – знання про цілепокладання (види життєвих цілей, способи формування та формулювання, засоби досягнення, зміни або корекція цілей) (Л. Виготський, В. Синьов, І. Попович) [36; 122; 143];
- діяльнісно-технологічний – вміння та компетентності – постановка цілей, постановка тактичних завдань для досягнення цілей,

- цілереалізація (план дій) (Ю. Бистрова, В. Бондар, Б. Пінський, Б. Пузанов, В. Синьов) [15; 25; 120; 143];
- рефлексивний – уміння оцінити результат, причини поразки, пошук нових шляхів досягнення мети(В. Ляшко, Б. Пінський, О. Хохліна, Ю. Бистрова) [15; 100; 120; 175];
 - особистісний – ініціативність, відповідальність за власні дії (В. Бондар, Ю. Бистрова, В. Товстоган) [15; 25; 163].

Треба зазначити, що особистісний компонент впливає саме на якість процесу цілепокладання (Б. Пінський) [120, с.116].

Одним із найважливіших завдань сучасної спеціальної освіти залишається процес формування життєвого цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями як основи їх успішної соціалізації в майбутньому.

Для ефективного вирішення проблеми формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями необхідно забезпечити наступність і послідовність у процесі їх психологічного супроводу щодо формування діяльності цілепокладання (І. Бех, Ю. Бистрова, В. Бондар, Б. Пінський, Б. Пузанов, В. Синьов) [13; 16; 25; 120; 143].

Це можливо за умови створення комплексної індивідуальної системи розвитку особистості в умовах малої групи або освітнього закладу. У зв'язку з цим постає завдання теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення наступності в процесі формування готовності до цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Окреслена проблема належить до числа мало розроблених у психологічній науці, тому одним із завдань дисертаційного дослідження ми визначили узагальнення питань наступності супроводу на основі аналізу і синтезу теоретичних і практичних наукових даних.

По-перше, ми спираємося на розуміння забезпечення наступності та послідовності формування цілепокладання як процесу, який характеризується взаємозалежною діяльністю всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованою на

створення ефективної взаємодії особистості із соціальним середовищем, що сприяє самовизначенню, самоствердженню, саморозвитку підлітків (В. Бондар, Ю. Бистрова, Т. Вісковатова, В. Товстоган) [15; 25; 162].

По-друге, ми обґрунтували виділення декількох значущих категорій, що визначають сутність феномену забезпечення наступності та послідовності у процесі формування готовності до цілепокладання – це підтримка, допомога, супровід і захист. Підтримуючи, допомагаючи, захищаючи і супроводжуючи процеси формування цілепокладання в учнів з інтелектуальними порушеннями, інтегруючи при цьому зусилля різних фахівців – педагогів, психологів, дефектологів, ми реалізуємо сутність забезпечення наступності всього процесу (Ю. Бистрова, Н. Колодна, Л. Рибченко, С. Федоренко, М. Шеремет) [15; 79; 167; 187].

По-третє, аналіз специфіки процесу формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітків дозволив визначити сфери, в яких найбільш важливо і необхідно забезпечити наступність: суспільство, освітній заклад, сім'я, однолітки, особистість (А. Іваненко, В. Коваленко, І. Мартиненко, С. Конопляста) [70; 76; 83; 103]. Саме в цих сферах, перш за все, підлітки мають навчитися планувати власне майбутнє та ставити життєві цілі.

Отже, забезпечення наступності в процесі формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями вимагає врахування його видового різноманіття. Підставою для виділення видів забезпечення наступності з'явилися суб'єкти соціального розвитку: індивідуальний, груповий, соціальний (В. Курило, П. Лакіс, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко) [89; 91].

Забезпечення наступності в процесі формування готовності до життєвого цілепокладання на індивідуальному рівні здійснюється переважно у сфері особистої адаптації і передбачає забезпечення процесу розвитку і професійної соціалізації конкретної особистості. На цьому рівні доцільно:

- виявлення труднощів і проблем у процесі формування цілепокладання в підлітка;
- проведення індивідуальної діагностики;
- визначення індивідуальних корекційних програм;
- включення підлітка в роботу із самопізнання, формування Я-концепції;
- допомога у вирішенні конфліктів і скрутних життєвих ситуацій (Ю. Бистрова, Н. Серомаха та ін.) [16; 140].

Забезпечення наступності процесу формування готовності до життєвого цілепокладання на груповому рівні здійснюється тільки в ситуаціях взаємодії індивіда з іншими людьми – у сім'ї або групі неформального спілкування, або в умовах колективу в освітньому закладі. На цьому рівні доцільно:

- проведення діагностики спрямованості впливів у кожній групі;
- формування сприятливого психологічного клімату і міжособистісного спілкування (особливо при переформуванні класів на профілі);
- включення груп і колективів у соціально значущі види діяльності, підготовку до професійної діяльності;
- корекція внутрішньо групових відносин;
- допомога у вирішенні конфліктів;
- формування установок на професійне самовизначення і становлення.

Забезпечення наступності процесу формування готовності до життєвого цілепокладання на соціальному рівні здійснюється з урахуванням того, що кожна особистість є членом суспільства. Завдання полягає в тому, щоб особистість успішно адаптувалася в сучасних умовах розвитку суспільства. Для цього необхідно створити низку умов в освітній установі і її соціальному середовищі для оволодіння підлітками основними цінностями сучасного суспільства; формування в них соціальних якостей, необхідних для успішного професійного становлення особистості; оволодіння учнями системою знань,

способами діяльності, компетенціями, актуальними для ринку праці; включення учнів у реальну практику професійних відносин.

Отже, ми можемо скласти логічну структуру забезпечення наступності формування готовності до життєвого цілепокладання, яка дозволить ефективно реалізувати на практиці розроблені вище теоретичні положення (див. рис. 1.1).

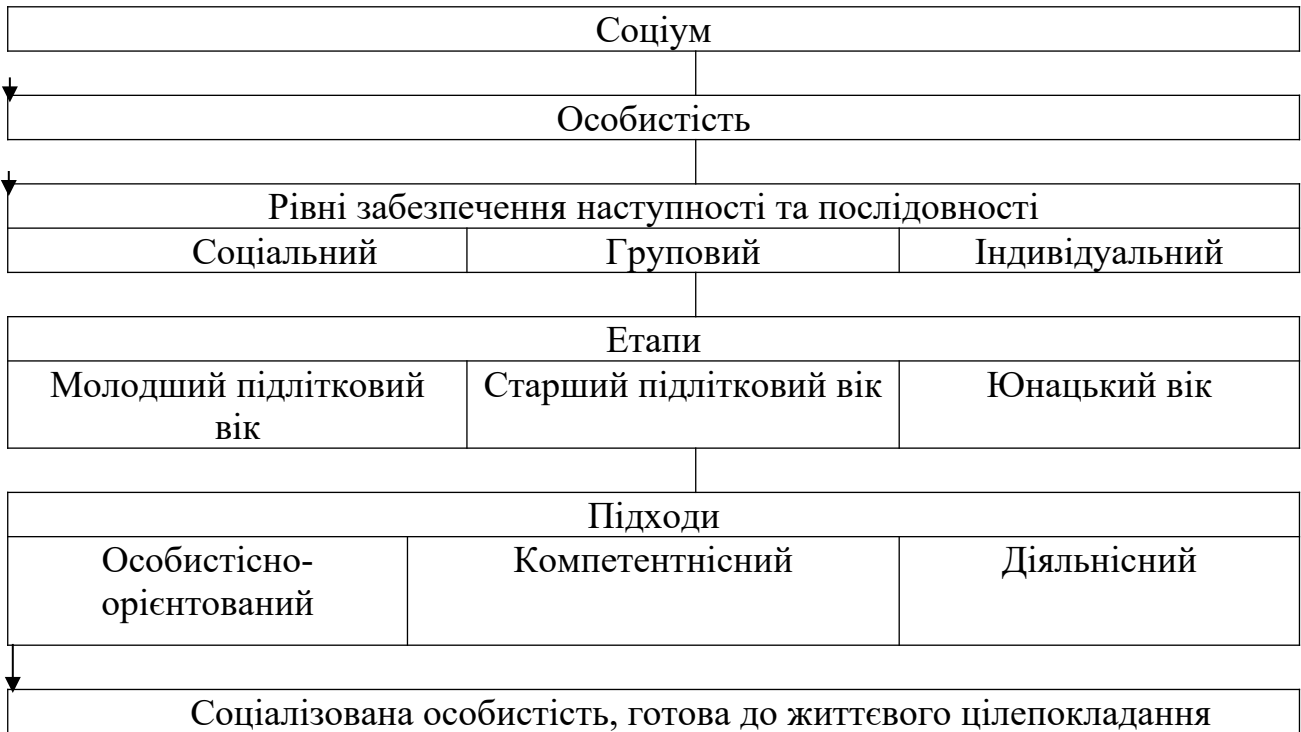


Рис. 1.1. Структура забезпечення наступності процесу формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями

Створюючи систему забезпечення наступності в процесі формування готовності до життєвого цілепокладання, ми виходимо з видів супроводу, які представлені етапами, відповідними різним віковим періодам розвитку дитину в пубертаті. При цьому спираємося на цілісність особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

Усе перераховане вище у своїй єдності і взаємозумовленості дозволило нам визначити компонентний склад забезпечення наступності психолого-педагогічного супроводу в процесі формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями:

1. Теоретико-методологічний компонент:

Провідні теоретико-методологічні ідеї, що забезпечують ефективність наступності і послідовності у процесі формування готовності до життєвого цілепокладання в особистості:

- ідея особистісного підходу, тобто розвиток особистісних особливостей учня в процесі формування готовності до цілепокладання;
- ідея співпраці, що передбачає організацію спільної діяльності;
- ідея інтеграції, що передбачає об'єднання всіх учасників комплексного супроводу освітнього закладу і соціуму в єдиний послідовний, спадкоємний процес;
- ідея оновлення змісту діяльності на основі інтеграції науки і практики;
- ідея професійного самовизначення та становлення особистості (К. Рейда, А. Шевцов) [131; 184].

Об'єкти процесу формування готовності до цілепокладання – підлітки з інтелектуальними порушеннями. Суб'єкти – керівництво школи, вчителі, вихователі, психологи, соціальні та корекційні педагоги, батьки.

2. Діагностико-аналітичний компонент:

Психолого-педагогічний інструментарій – для первинної діагностики учнів і подальшого відстеження ефективності забезпечення наступності процесу формування готовності до життєвого цілепокладання використовують різні методики. Необхідно відзначити, що ґрунтуючись на ідеях синергетики, інструментарій в освітніх установах може диференціюватися. Це пов'язано з кваліфікацією фахівців і особистісними та інтелектуальними особливостями учнів.

Корекційний компонент: корекційну роботу необхідно здійснювати з урахуванням особистісних особливостей кожного підлітка, які проявляються в різних видах діяльності в різних фазах пубертатного віку. Тому ми виділяємо в забезпеченні наступності супроводу особистісний аспект.

Отже, забезпечення наступності в процесі формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітка визначаємо як складний, системний особистісно-орієнтований процес, що містить сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формувального, розвивального та корекційного характеру на становлення особистості підлітка в діяльності, формування його особистісно важливих якостей, компетенцій. Забезпечення наступності та послідовності є результатом цілеспрямованої діяльності психологів, корекційних педагогів, батьків учнів зі створення психологічних передумов ефективного входження в самостійне життя і професію, моделювання професійного та особистісного становлення на основі сформованих і розпланованих цілей, активізації особистих ресурсів підлітка.

Для ефективності процесу цілепокладання особистість має володіти спеціальними соціальними та навчальними компетентностями, які формуються на основі власного досвіду та дозволяють обирати відповідні засоби та способи досягнення мети, корегувати шляхи її досягнення, обирати найефективніші. На основі механізмів антиципації прогнозувати та моделювати складові цілепокладання.

Отримані дані стали достатнім матеріалом для обґрунтування та створення методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, яку плануємо реалізовувати поетапно – від молодшого підліткового віку до старшого і юнацького віку. Структура формувальної методики, її етапи, обґрунтування використання формувальних методів та технологій з урахуванням особливостей розвитку осіб

з інтелектуальними порушеннями детально будуть висвітлені в наступній частині дослідження.

1.2. Особливості діяльності цілепокладання осіб з інтелектуальними порушеннями

Цілепокладання визначено у дослідженні як основу успішності провідної діяльності особистості, а життєве цілепокладання – основа успішної соціалізації. Формування готовності підлітків до життєвого цілепокладання забезпечить їх готовність до інтеграції в соціум та самостійного життя.

Такі аспекти підготовки підлітків з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, як економічна готовність (М. Федоренко) [167], правова готовність (О. Ляшенко) [99], моральна (І. Григор'єва) [43], готовність до вибору професії (В. Бондар, Ю. Бистрова, К. Рейда) [15; 26; 131], готовність до створення сім'ї (А. Іваненко) [70] окремо вивчали в спеціальній психології та корекційній педагогіці. Учені розглядали питання формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями, соціально-нормативної поведінки (С. Єрсова, В. Синьов) [66; 143], корекції різних соціальних дезадаптацій (М. Москаленко, О. Проскурняк) [111; 126] та поведінкових девіацій як чинників порушень соціалізації: віктимної (А. Бистров) [15], агресивної (Л. Руденко, Д. Шульженко) [190], адиктивної (С. Медведєв, Т. Харченко) [105; 173], конфліктної поведінки (Ю. Бистрова) [16]. Особливу увагу приділяли моральному вихованню підлітків з інтелектуальними порушеннями як запоруці успішної інтеграції в соціум та готовності до самостійного життя (І. Шишменцев) [188, с. 4–15].

Учені зазначають, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не мають чіткої уяви про гідне життя, не розуміють життєві перспективи, не можуть уявити та деталізувати образ майбутнього для себе, вони не знають,

чого бажають. Навіть коли називають бажані перспективи для себе, не можуть уявити, як можна досягнути мети. У підлітків з інтелектуальними порушеннями слабо розвинені вміння адекватно передбачати власне майбутнє, його цілепокладання та планування. Навіть коли підлітки надавали опис свого майбутнього, вони не знали, як цього досягти [16]. Це пов'язано з тим, що підлітки не мають та не розуміють зв'язку між пунктами життєвого плану та строками їх досягнення, реалізації. Соціально-часові межі у підлітків з інтелектуальними порушеннями практично несформовані (Н. Москаленко) [111, с. 20-21].

Проблемі вивчення різних аспектів розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями приділяли увагу відомі вітчизняні вчені, як І. Бех, Р. Бібріх, В. Бондар, А. Долженко, С. Максименко, О. Хохліна та ін. [13; 14; 25; 26; 101; 174; 175], але системного вивчення чинників розвитку діяльності життєвого цілепокладання як запоруки успішної соціалізації таких підлітків не було здійснено.

У сучасній спеціальній психології питанням формування готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до проєктування та планування власного майбутнього приділяють теж не виправдано мало уваги, хоча багато вчених підкреслюють, що інтелектуальні порушення сприяють розладам соціалізації, негативно впливають на розвиток вольової сфери дитини, яка якраз відповідає за контроль, самостійну діяльність, здатність ставити мету та досягати її (І. Бех, Л. Виготський, В. Гроховський, В. Гур'єва, Д. Ісаєв, В. Кузьміна, К. Лебединська, Б. Мікіртумов, Б. Пінський, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов та ін.) [13; 36; 45; 120; 126; 141]. Наголошено на впливі ступеню інтелектуальних порушень на динаміку і характер формування міжособистісних та комунікативних стосунків підлітків що, як наслідок, ускладнює налагодження соціальних зв'язків, потрібних для інтеграції в соціум, знаходження свого місця в колективі та соціального самовизначення

(О. Гаврилов, Л. Даргевичене, Г. Дульнев, Н. Коломинський, М. Матвеева, С. Миронова, О. Проскурняк та ін.) [45; 65; 104; 109; 126], вказують на роль взаємодії біологічних і соціальних факторів у розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов та ін.) [101; 73; 143]. Відзначають пряму залежність особливостей соціальної поведінки від структури порушення підлітка (Ю. Бистрова, Г. Запрягаєв, О. Романенко, Л. Руденко, В. Синьов) [16; 129; 132; 143]. Порушення критичності мислення, притаманні дітям з інтелектуальними порушеннями, не дозволяють їм правильно оцінювати свої дії, вчинки та їх наслідки, а легка піддатливість і конформізм зменшують опір впливу неприємних ситуацій і послаблюють контроль за власними діями. Учені наголошують, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не вміють досягати поставленої мети, якщо завдання для них виявиться складним, вони вибирають уникнення його виконання, заміну мети іншою, тому процес цілепокладання у них так важко формується під час навчальної діяльності (Б. Пінський, Т. Сак, В. Синьов) [120; 143].

Отже, слабка сформованість процесу цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями обумовлені, у першу чергу, недостатнім інтелектом, що і стає причиною незрілості особистісних утворень, емоційно-вольової нестійкості, нерозвиненості моральної та правової свідомості, недостатнім усвідомленням мотивів власної діяльності, низької зацікавленості будь-якою діяльністю, зокрема плануванням та покроковим виконанням плану; демонстративністю під час небажання виконувати завдання; слабкістю вольової регуляції. За інтенсивністю свого розвитку діти з порушеннями інтелекту поступаються не лише своїм одноліткам з нормотиповим розвитком, а й дітям молодшого віку з нормою інтелекту. За рівнем розвитку інтелекту розумово відсталі підлітки 14-ти років не відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком 9,5 років [143, с.227].

Мислення підлітків з інтелектуальними порушеннями характеризується конкретністю і ситуативністю, вони не можуть передбачати майбутні дії у часі (короткострокові або довгострокові). Засвоєні закономірності вони прив'язують до конкретної ситуації й не переносять на аналогічні. Це призводить до механічного запам'ятовування правил цілепокладання, прогнозування та планування, але на практиці всі ці правила виявляються відсутніми. Окрім того, як показали дослідження В. Синьова, «аналогічна задача, яка відрізняється лише несуттєвими характеристиками, сприймається як зовсім нова, що змушує шукати нові способи розв'язання, і, навпаки, задача, яка суттєво відрізняється від розв'язаної й подібна до неї лише за другорядними властивостями, сприймається як аналогічна» [143, с. 109]. Унаслідок чого підлітки стають нездатними діяти відповідно до ситуації, не вміють знайти шляхи її вирішення самостійно, не можуть передбачити таку ж ситуацію у майбутньому [16, с. 127-133; 99; 104; 111; 112; 113; 120, с. 51-79; 143, с.109].

Цілепокладання та прийняття рішення підлітка з інтелектуальними порушеннями в складних життєвих ситуаціях часто залежить від біологічних факторів, пов'язаних зі структурою порушення та особливостями нейродинаміки; особистісних, пов'язаних з особливостями розвитку індивіда; психологічних, пов'язаних із суб'єктивним сприйняттям будь-якої ситуації; соціальних факторів, пов'язаних з умовами розвитку підлітка в найближчому соціальному оточенні (А. Бистров, Ю. Бистрова, В. Коваленко, В. Синьов) [15; 16; 76; 143].

Як зазначає С. Конопляста, «недостатність інтелекту призводить, по-перше, до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани і керувати ними» [83, с.10-11]. «Розв'язуючи задачу практично, розумово відстала дитина не робить з цього самостійних висновків, не перетворює одержаний досвід у власне надбання, яким можна було б

скористатись іншим разом», хоча розумово відсталі учні добре знають, що «добре», а що «погано», ці знання зовсім не спонукають до відповідної поведінки [83, с. 3-12].

На думку В. Синьова, підлітки з інтелектуальними порушеннями погано усвідомлюють мотиви власної діяльності цілепокладання, не аналізуючи її. Як наслідок – безглузді невмотивовані цілі та бажання їх досягнути, нездатність пояснити, чому зробили так, а не інакше, підлітки не можуть передбачити наслідки власних дій [143,с.126].

За наявності у підлітків з інтелектуальними порушеннями негативного емоційного досвіду невпевненість в окремих ситуаціях закріплюється в риси особистості – сором'язливість. Підлітки стають боязливими, невмілими в спілкуванні, у плануванні власних дій, відчуваючи постійне напруження через острах виявити свою неспроможність. Сукупність зазначених рис може сприяти становленню жертви злочину або булінгу [143, с.11].

Діяльність підлітків з інтелектуальними порушеннями нецілеспрямована. Первинний мотив зберігається, але втрачається контроль над діями цілепокладання [143, с. 226].

Недостатність волі у підлітків з інтелектуальними порушеннями може стати причиною неспроможності планувати власне майбутнє та досягати поставленої мети. Неможливість виконати поставлені та заплановані дії у досягненні мети призводить до того, що підліток заміщає мету іншою, більш для нього приємною, але дуже часто це може бути поведінкова девіація. «Період вікових криз також сприяє посиленню негативних впливів соціального характеру з подальшим виникненням у школярів девіацій поведінки за невротичним або психопатоподібним типом, які в умовах несприятливого середовища можуть призвести до відхилень поведінки асоціального характеру (алкоголізм, крадіжки)» [143, с. 128]. З усіх випускників спеціальних шкіл – близько половини з порушеннями поведінки, що обумовлено інтелектуальною

неповноцінністю, відхиленнями в розвитку особистості та особливостями її реагування [156, с. 246].

Багато дослідників причину слабкості процесів цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями бачать у нерозумінні та неможливості засвоїти моральні норми, тому не можуть уявити власне життя у майбутньому та соціально схвалені стосунки (І. Григор'єва, І. Дмитрієва, А. Іваненко, А. Капустін, І. Колесник, С. Конопляста, М. Кот, Н. Тарасенко, І. Шишменцев та ін.) [43; 50; 70; 83; 156; 188].

Отже, несприятливі біологічні та психологічні фактори, ускладнені соціальною ситуацією розвитку, зумовлюють порушення процесів цілепокладання в підлітків. Учені вказують на залежність таких підлітків «від ситуації та власної афективності: діти з інтелектуальними порушеннями безпосередньо реагують на зовнішні подразники, не замислюючись над наслідками таких дій для себе та оточуючих; схильні до некритичного наслідування інших; часто здійснюють безглузді поведінкові акти, позбавлені мети та сенсу» [157, с. 143-145].

Підлітки при створенні власних життєвих цілей не вміють контролювати свої бажання, протистояти спокусі або волі іншої людини, підкоряти свої дії висунутим вимогам (А. Бистров) [15, с. 4].

Такі підлітки не можуть протистояти негативному впливу оточення та стають жертвами або виконавцями задумів інших людей. Переважання біологічних потреб, не сформованість ієрархії мотивів, слабкість сприймання, бідність, пасивність інтересів, ситуативність їх прояву визначають цілі та дії щодо їх досягнення підлітків з інтелектуальними порушеннями [143, с. 245].

У підлітків з інтелектуальними порушеннями спостерігають такі примітивні форми поведінки, як польова та імпульсивна, які теж заважають цілеспрямованим діям у процесі цілеформування та цілевиконання. «Польова поведінка є залежною від зовнішніх подразників, а імпульсивна – від

безпосередніх потреб»[15]. Ця поведінка пов'язана з порушеннями вольової сфери таких учнів, тому не може бути цілеспрямованою й усвідомленою.

Учені зауважують, що «усе це негативно позначається на успішності адаптації до самостійного дорослого життя. Значення самостійності прийняття рішення є дуже вагомим для нормального вольового акту. Проте, як уже зазначали, характерною особливістю підлітків з інтелектуальними порушеннями є знижена критичність та висока сугестивність (А. Бистров, С. Конопляста). При навіюванні відбувається автоматичне перенесення рішення від однієї особи до іншої. Таку ж природу мають негативізм та впертість, які також досить часто виявляються у поведінці учнів з порушеним інтелектом» [15, с. 67-70; 83, с. 93-97].

«Більшість з цих учнів, засвоївши протягом перебування у спеціальній школі правила поведінки, діють відповідно до них, але доти, доки вимоги, що вимагає ситуація, доступні їхньому розумінню і не суперечать безпосереднім потребам. Факти доводять, що свідомо самостійно приймати рішення, формулювати особисте ставлення до всього, що відбувається, підлітки з інтелектуальними порушеннями можуть не завжди. Отже, учні, які закінчують спеціальну школу, не володіють прийомами цілепокладання на такому рівні, щоб їхні дії можна було розцінювати як дії розвиненої особистості» [143, с. 106].

Слабка сформованість діяльності цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями є багатофакторним феноменом і визначається, по-перше, психологічними передумовами: емоційно-вольовою нестійкістю, недостатнім усвідомленням мотивів власної діяльності та прогнозування, незрілістю особистісних утворень, навіюванням, слабкістю вольової регуляції. По-друге, біологічними передумовами, які спричинені первинним порушенням: конкретністю та ситуативністю мислення, невмінням проводити операції аналізу та синтезу, причинно-наслідкових зв'язків тощо. Необхідно зазначити

деякі соціальні аспекти: низька сформованість соціальних компетентностей, слабка комунікативна здібність налагодження соціальних зв'язків. Усе це в поєднанні з віковим фактором, який додає неспецифічну вікову кризову симптоматику і формує риси особистості, практично нездатної до самостійного цілепокладання. Тому в аспекті корекційної роботи вчені (А. Бистров, Ю. Бистрова, В. Бондар, Н. Буфетов, О. Глоба, О. Гришко, С. Єрсова, М. Матвеева, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, М. Супрун, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет, Д. Шульженко, С. Яковлєва та ін.) підкреслюють необхідність цілеспрямованої роботи із формування в дітей з порушеннями інтелекту досвіду суспільної свідомості й діяльності прогнозування та планування [15; 16; 25; 26; 41; 44; 66; 104, с. 64-77; 117; 143, с. 323-344; 155; 167; 168; 176; 116; 185; 186; 190; 193].

Отже, така ситуація загострює проблему пошуку шляхів соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, формування у них якостей самостійності та активного засвоєння реалій незалежного існування в соціумі, соціальних компетентностей та знань і навичок життєвого цілепокладання. Тому вважаємо, що при створенні корекційних програм та методик формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями треба приділяти особливу увагу формуванню соціально-часових уявлень, враховувати особливості та можливості підлітків з інтелектуальними порушеннями бачити себе в майбутньому, будувати життєві плани та задуми.

Соціально-часове уявлення розглядали в дослідженні як передумову узагальнення моральних цінностей та соціальних очікувань особистості, яка дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення (І. Попович) [122, с. 34-38]. Соціальні очікування неможливі без планування. План виникає в особистості лише тоді, коли людина міркує не тільки про кінцевий результат, а обмірковує і починає шукати шляхи та способи

його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй знадобляться. (Н. Москаленко) [111, с. 20].

Соціальні очікування, проектування майбутнього, покладання цілей на основі соціально-часових уявлень, особистості – процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю особистості до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних контактів, дій, вчинків. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до індивідуальності, до особистості, до суб'єкта (І. Попович) [122, с. 58-61].

Зауважимо, що таке визначення соціально-часових уявлень, як психолого-педагогічної категорії, надає нам змогу поставити ще одне актуальне питання дослідження: формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей – вміння свідомо та відповідально не тільки створювати життєвий задум, але й користуватися ним як конкретним практичним орієнтиром в життєдіяльності та реалізації соціальних очікувань (Н. Москаленко) [111, с. 20-21].

Результати теоретичних досліджень із загальної та спеціальної психології переконують, що в контексті формування цілепокладання, зокрема життєвого, сформованого на уявленнях про майбутнє, найсприятливішим є підлітковий вік, значне новоутворення якого – усвідомлення себе як особистості та ідентифікації себе з однолітками (А. Іваненко) [70, с. 7-8]. Для підлітка з інтелектуальними порушеннями за сприятливих соціальних умов особливо важливим у цьому віці стає статево-рольова ідентифікація, порівняння своїх досягнень (статевих, навчальних, особистісних) з досягненнями інших, орієнтація на майбутнє та виникнення нових планів для його побудови (Ю. Бистрова) [16, с. 45].

Отже, виходячи з узагальнення та аналізу соціально-часових уявлень як категорії цілепокладання, доцільно життєве цілепокладання розглядати в

дослідженні як результат узагальнення моральних цінностей і цілей особистості, який дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення. Життєве цілепокладання неможливе без прогностичних дій та планування.

Визначення цілепокладання як психолого-педагогічної категорії та вивчення особливостей цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями надає нам змогу вирішити ще одне питання дослідження: формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями в межах навчальної діяльності не тільки вміння планувати, але й користуватися планом як орієнтиром у досягненні мети.

Отже, із наведеного огляду наукових праць із проблеми дослідження можемо зробити висновок: у спеціальній психології питання формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями як комплексної багатоаспектної готовності до самостійного життя після закінчення спеціального загальноосвітнього навчального закладу об'єктом окремого дослідження ще не були, тому потребують подальшого вивчення і забезпечення науковим підґрунтям та практичними розробками.

1.3. Теоретичне обґрунтування методики формування готовності до життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями

Підходи до розроблення методики формування готовності до життєвого цілепокладання ґрунтувалися на таких теоретичних засадах:

1. Процес формування життєвого цілепокладання полягає у створенні образу майбутнього результату дій, розумінні та прийнятті цього образу як

основи послідовних практичних або розумових дій (О. Тихомиров) [160]. Цілепокладання визначають як стратегічний вибір в умовах невизначеності з розумінням покрокових тактичних дій (Т. Бикова, Н. Наумова, М. Рева, Ю. Швалб) [29; 112; 130; 181].

2. Формування життєвого цілепокладання як процесу, що виникає і розвивається у взаємодії певних напрямів психічного та соціального розвитку, вимагає комплексного підходу, який включатиме розвиток емоційного позитивного досвіду, психічних функцій, мотиваційно-вольової сфери підлітка, сфери рефлексії, сфери діяльності, і відбувається шляхом постановки позитивної майбутньої мети (М. Рева, Ю. Швалб) [130; 182]. Ізольований вплив на окремих компонент комплекс не досягне мети.

3. Прагнення до самоствердження, яке можливо лише за умови відсутності травмуючих зовнішніх обставин, та орієнтація на перспективу на основі здобутого позитивного досвіду в житті виступають одним із головних чинників, що спонукають до самозміни, самовизначення шляхом самовдосконалення, адже оптимізація індивідуально-психологічних параметрів підвищує ефективність її функціонування й надає більше шансів у досягненні поставленої мети (Ю. Швалб) [181, с. 99-104].

4. Одним зі шляхів вирішення проблеми ефективності й зменшення часових і фізичних витрат корекційно-розвивального навчання можна вважати включення цієї методики у загальну систему психологічного супроводу.

5. Стосовно поетапного формування розумових дій і провідної ролі навчання в процесі розвитку (П. Гальперін, Л. Виготський) [38; 36], основу цілепокладання складають розумові дії – покладання мети теоретичною діяльністю (ціле (формування) утворення) та об'єктивно-предметні дії (ціле (здійснення) реалізація). За виконуваними функціями будь-яка дія може бути розділена на три частини: орієнтувальну, виконавчу й контрольну.

6. Психічний розвиток особистості полягає у послідовній зміні окремих форм конкретної діяльності підлітка, в ускладненні структури цієї діяльності й у збагаченні психологічних процесів, що розвиваються всередині цієї діяльності. Формування особистості підлітка відбувається у властивих віку видах діяльності – навчальній, інтимно-особистісній та творчій (Г. Абрамова, Л. Виготський, М. Рева) [36; 103; 130]. Недостатній розвиток цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями та його значення в діяльності підкреслює необхідність використання корекційних заходів із формування вмінь прийняття (або постановки) та досягнення цілей.

Для оцінки сформованості у підлітків з інтелектуальними порушеннями готовності до цілепокладання ми визначили чотири критерії на основі самої структури цілепокладання як діяльності: мотиваційний, операційний, регуляторний та особистісний. Також було визначено рівні готовності підлітків до цілепокладання – низький, середній та високий.

Виходячи з того, що рефлексію у психології вчені розглядають як усвідомлення власних дій, здібностей та можливостей у досягненні мети (В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна, Н. Хлопоніна) [173; 179], основу саморегуляції дій (Г. Голіцин, С. Яковлева) [42; 193; 210], наголошують на залежності від рівня рефлексії можливостей особистості програмувати, моделювати, планувати, оцінювати та корегувати власні життєві цілі (Т. Титаренко, А. Шевцов) [158; 184], вважаємо, що регуляторний та особистісний компоненти мають бути основними показниками у визначені рівня готовності до цілепокладання.

Отже, визначаємо високий рівень готовності підлітка до життєвого цілепокладання, якщо на високому рівні сформовані всі компоненти; середній рівень – сформованість операційного, когнітивного та мотиваційного компонентів на середньому рівні, а регуляторного та особистісного на високому; низький рівень – сформованість операційного, когнітивного та

мотиваційного компонентів на низькому рівні, а регуляторного та особистісного на середньому.

Аналіз та узагальнення теоретичного матеріалу з проблеми цілепокладання дозволили розробити методику формування готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання. Алгоритм цієї методики дозволить визначити формувальні дії від цілепокладання під керівництвом (основна роль у цілепокладанні належить дорослому) через спільну діяльність цілепокладання (спільне визначення мети підліток-дорослий) до самостійного цілепокладання. У процесі цілепокладання доцільно виділити продуктивний та репродуктивний (найбільш доцільно використовувати для підлітків із порушеннями інтелекту) шляхи.

Перед початком експериментальної роботи визначено етапи впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання:

1 етап – організаційний – формування і розвиток мотиваційної та когнітивної складових процесу цілепокладання особистості.

2 етап – виконавчий – формування та розвиток соціальних вмінь та компетентностей, які дозволяють здійснювати процес ціленародження, цілеформування, цілереалізації, цілерефлексії та цілекорекції.

3 етап – аналітичний – перенесення сформованих алгоритмів цілепокладання в нові або нестандартні ситуації.

Під час виконання кожного етапу впровадження методики реалізовувалися на практиці її складові: організаційна, технологічна, виконавча та корекційна.

Організаційна складова методики передбачає розвиток особистісної зацікавленості підлітка до процесу цілепокладання, набуття ним особистісного сенсу мети, що буде спонукати підлітка до оволодіння знаннями та компетенціями, необхідними для досягнення цілі.

Технологічна складова методики формування готовності до життєвого цілепокладання представлена в таблиці 1.1.

Працює вона за аналогією до кейс-методів: створення життєвої проблемної ситуації, проведення актуалізації опорних знань за допомогою діалогу, створення теоретичного прогнозу та практичного експерименту, досягнення мети за допомогою проєктної діяльності (поетапне вирішення тактичних завдань), аналіз діяльності цілепокладання (актуалізація на уроці – закріплення у позакласній діяльності), здійснення моніторингу сформованості цілепокладання в підлітків, проблематизація, діалогізація дій, збагачення досвіду цілепокладання за допомогою алгоритмів.

Технологічна складова формування готовності до життєвого цілепокладання враховує також розвиток та корекцію психологічних механізмів мислення(інтерпретація, реінтерпретація, інтеріоризація).

Виконавча складова методики формування готовності до цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями направлена на визначення і засвоєння методів та прийомів діяльності цілепокладання з використанням різноманітних засобів та способів досягнення мети (власної, або прийнятої та усвідомленої підлітком) (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура методики формування готовності до цілепокладання у підлітків з порушеннями інтелекту

Репродуктивний шлях	Цілеутворення (мету задає дорослий)	Продуктивний шлях
Методи: пояснення сенсу, емоційне прийняття, показ дій,	Ціленародження (прийняття мети як власної) Цілеутворення(самостійне	Методи: пояснення сенсу, порівняння, інверсія, аналіз, логічне

допомога, вправи, завдання, приклади. Засоби: зміна змісту, завдання на доопрацювання визначення цілі, алгоритм порівняння, пам'ятка для формулювання складання цілі, алгоритмічні картки, матриця рефлексії. Умови: зацікавленість, актуалізація опірних знань.	формування та формулювання підлітком) Ціlereалізація (план дій, шляхи виконання) Ціlereфлексія (аналіз дій, бачення помилок) Цілекорекція (виправлення помилок, пошук нового шляху досягнення мети)	міркування, деталізація, прогнозування, експеримент. Засоби: зміна змісту, завдання з відкритими цілями, алгоритм порівняння, пам'ятка для формулювання складання цілі, технологічні картки, матриця рефлексії. Умови: зацікавленість, актуалізація опорних знань, проблематизація, діалогізація, проектна діяльність.
--	--	--

Корекційна складова методики – за допомогою реальної життєвої ситуації та практичного її вирішення досягається збагаченням діяльності цілепокладання шляхом використання нових компетентностей для вирішення нестандартних або складних життєвих ситуацій, ситуацій зі складними умовами виконання, при яких не збігаються умови та засоби виконання завдань, якими володіє підліток.

На мінімальному (низькому рівні) підліток мусить мати загальні уявлення про майбутнє і необхідність прогнозувати та планувати його, орієнтуватися в часі виконання завдань цілепокладання. На середньому та високому рівні підліток має використовувати цілепокладаючу складову у практичній діяльності та навчання.

Можемо зробити висновки, що формування готовності до життєвого цілепокладання, на нашу думку, буде ефективним, якщо:

- під час упровадження методики під цілепокладанням будемо розуміти процес висунення цілі, розуміння її підлітком, прийняття, формування, формулювання, визначення стратегії та тактичних завдань її досягнення, здійснення рефлексії на кожному етапі (виконанні тактичного завдання) та корекції дій для досягнення мети (самостійної або за допомогою дорослого);

- процес формування життєвого цілепокладання у підлітків будемо розуміти як логічний шлях від керівництва цілепокладанням підлітка з боку дорослих до спільних дій підлітка та дорослого при цілепокладанні, від спільних дій до самостійної діяльності життєвого цілепокладання підлітка з інтелектуальними порушеннями;

- основними психологічними механізмами, які ми використовуватимемо під час упровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання, мають бути такі: інтерпретація (перенесення процесу діяльності цілепокладання на навчальний алгоритм); реінтерпретація (уточнення та зміна підлітком сенсу початкової інформації (навчального алгоритму) на основі вже засвоєних алгоритмів дій (досвіду цілепокладання) для успішної діяльності конкретного прогнозування життєвих планів); інтеріоризація (переклад структури діяльності цілепокладання у структуру свідомості (у внутрішній план));

- методику формування готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями будемо реалізовувати поетапно, з використанням соціально-психологічного супроводу, на основі використання методів бачення сенсу цілепокладання, показу та аналізу дій, їх прогнозування, практичного виконання з використанням самостійного проектування та планування діяльності цілепокладання (короткострокове та довгострокове

планування за алгоритмами дій, технологічними картами, пам'ятками моделювання ситуації та матрицями рефлексії).

Висновки до першого розділу

На основі аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури можемо зробити такі висновки:

1. Під цілепокладанням, виходячи з його логічної цілісності, у дисертаційному дослідженні ми будемо розуміти організований процес, у структурі якого виділяємо:

- ціленародження (складений образ мети);
- цілеутворення (моделювання цілі та завдань її досягнення з урахуванням необхідних методів та засобів);
- цілереалізацію;
- цілерефлексію (аналіз дій, бачення помилок у діях);
- цілекорекцію (корекція помилок у діях, вибір нових шляхів досягнення мети).

2. У дослідженні визначено компоненти готовності підлітків до цілепокладання: мотиваційний, когнітивний, операційний, регуляторний та особистісний.

3. Визначено особистісний компонент як якість у структурі особистості підлітка, який характеризується проявами ініціативи (бажання, зацікавленість та потреба у життєвому цілепокладанні); зібраності (можливість проявляти вольові зусилля у постановці та досягненні мети); відповідальності (вміння відповідати за власні дії); мобільності (вміння змінювати власні дії, корегувати їх для досягнення мети). Зазначено, що, на думку вчених, саме складові цього компоненту дуже важко формуються у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

4. Визначено основні психологічні механізми формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків: інтерпретація, реінтерпретація та інтеріоризація.

5. Визначено методи активізації психологічних механізмів формування життєвого цілепокладання:

- метод проблематизації навчання (вибір реальних ситуацій трьох типів – з невизначеною метою; з невизначеними способами та засобами дій; з невизначеними умовами дій);

- метод діалогізації навчання (організація за допомогою технології питань та відповідей розуміння сенсу мети, збагачення практичного досвіду цілепокладання алгоритмами дій з промовою дій);

- метод антиципації (прогнозування, проектування цілепокладання, моделювання з опорою на власний практичний досвід та алгоритми дій).

- метод рефлексії та регуляції (оцінка можливостей використати практичний досвід або алгоритми дій цілепокладання в умовах нових ситуацій або важких та нестандартних ситуацій).

6. Визначено послідовність формування готовності до життєвого цілепокладання – від керівництва цілепокладанням підлітка через спільні дії з підлітком до самостійної діяльності цілепокладання.

7. Визначено основні етапи впровадження методики: організаційний, виконавчий та аналітичний.

8. Розроблено критерії визначення готовності підлітків до життєвого цілепокладання: низький, середній та високий.

Зміст першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. P. 117–120.

2. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2018. № 5. С. 265–270.

3. Сформованість життєвого цілепокладання у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку як передумова їх готовності до професійного самовизначення. *Вісник Луганського національного університету*. Старобільськ, 2018. № 6 (320). С. 324–332.

РОЗДІЛ 2

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Мета, завдання та методи констатувального експерименту

Основна мета констатувального етапу – виявити початкову готовність підлітків до життєвого цілепокладання, вміння моделювати майбутнє шляхом створення реальних для досягнення, конкретних життєвих планів.

На початку впровадження методики з метою виявлення особливостей сформованості життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями розроблено та проведено констатувальний експеримент. Для його проведення на основі теоретичного аналізу та узагальнення літератури з проблеми дослідження було визначено основні компоненти життєвого цілепокладання і готовності випускника до самостійного устрою власного життя:

1. Уміння планувати та поетапно реалізовувати, вирішувати завдання.
2. Наявність загальної обізнаності та реальних для досягнення життєвих планів.
3. Сформованість мотиваційної сфери.
4. Сформованість реальної часової складової цілепокладання.
5. Сформованість прогностичних здібностей та соціальних очікувань.
6. Сформованість особистісних якостей, необхідних для процесу цілепокладання (зібраність, відповідальність, мобільність).

Перед початком констатувального експерименту на основі компонентів життєвого цілепокладання було виділено та описано критерії успішності цього процесу в підлітків з інтелектуальними порушеннями:

когнітивний критерій – загальна соціальна обізнаність, сформованість соціальних компетенцій, наявність реальних для досягнення життєвих планів, сформованість соціально-часових уявлень, елементарних навичок розуміння та послідовного утворення дій цілепокладання, узагальнення та порівняння;

мотиваційний критерій – сформованість мотивації до провідної діяльності;

операційний критерій – вміння визначати мету, планувати дії (завдання) для її досягнення, поетапно реалізовувати завдання;

регуляторний критерій – здатність до прогностичних дій та соціальних очікувань; вміння оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, бачення власних помилок, вміння їх виправляти самостійно, доведення дій до логічного завершення.

особистісний – наявність таких якостей, як відповідальність, зібраність, володіння м'якими технологіями (вміння презентувати власні досягнення та інтереси, працювати в команді та під керівництвом, мати власну думку та вміння її змінювати, прислухаючись до інших).

Методи дослідження на констатувальному етапі: Емпіричні – спостереження, опитування, навчальний експеримент, метод аналізу тематичного відеофрагменту, метод планування та способи його реалізації (від провідної діяльності до власного життя). Статистичні: кількісна та якісна обробка результатів дослідження, кореляційний аналіз для встановлення значущих зв'язків і порівняльний аналіз за критерієм Фішера для доведення значущості відмінностей між двома вибірками (контрольній та експериментальній).

За визначеними критеріями було підібрано діагностичні методики:

Когнітивний критерій – методика «Внутрішня позиція школяра» (за Л. Божович) [23], авторська гра-драматизація «Школа», організована бесіда (за питаннями І. Мамайчук, В. Кудряшової у власній адаптації) [86], методика діагностики соціально-часових уявлень (Н. Москаленко) [111], методика «Прості аналогії», методика О. Лурії «Порівняння понять» [97; 98], проведені на основі навчального експерименту О. Іванової [17, с. 15].

Мотиваційний критерій – методика Н. Колодної «Мої орієнтири» для визначення сформованості мотивації, прогностичних здібностей та соціальних очікувань [81].

Операційний критерій – Методика О. Лурії «Порівняння понять», проведена на основі навчального експерименту О. Іванової; спостереження під час занять [97; 98].

Регуляторний критерій – методика «Прості аналогії», проведена на основі навчального експерименту О. Іванової [17, с. 15; 98], організована бесіда (за питаннями І. Мамайчук, М. Ільїна у власній адаптації), методика N.M. Ryan-Wegner в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського. «Копінг-стратегії» для визначення способів дій при вирішенні проблемних ситуацій [149].

Особистісний критерій – методика діагностики імпульсивності Т. Потапенко, В. Лосенкова [87, с. 21], методика N.M. Ryan-Wegner в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського. «Копінг-стратегії» [149].

На основі п'яти критеріїв було визначено рівні готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання.

Низький рівень готовності до життєвого цілепокладання характеризується поверховістю знань про власне майбутнє, випадковими, нестійкими уявленнями про власне майбутнє, відсутністю планів у навчальній, особистісній, професійній діяльності, відсутністю уявлень про власну професію та сім'ю, слабким орієнтуванням в майбутньому часі, невмінням навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років вперед, усвідомленням події минулого тільки за випадковими, несуттєвими ознаками, невмінням порівнювати минуле та майбутнє, не баченням залежності сучасності від минулих подій, проблеми з поведінкою та невмінням переносити сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, невмінням звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки, невмінням та слабкістю визначення елементарних характеристик або ознак життєвої ситуації, успішності в професії або благополучного життя в майбутньому.

Середній рівень готовності до життєвого цілепокладання характеризується наявними але неповним знаннями про майбутнє життя, вмінням планувати власне майбутнє за допомогою дорослого та приймати його цілі як власні переконання, але такі цілі при середньому рівні сформованості життєвого цілепокладання нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мають фрагментарний характер, не мають чіткої мети в майбутньому. Час подій усвідомлюється частково, слабо налагоджуються соціальні зв'язки, а підлітки не розуміють, які саме зв'язки їм потрібні для досягнення мети.

Високий рівень готовності до життєвого цілепокладання у підлітків характеризується сформованістю повних знань про власне майбутнє та необхідність його планування, наявністю мети, навичок її послідовного досягнення, вміннями планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, наявністю усвідомленого ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знаннями про необхідність налагодження соціальних зв'язків, навиками звернення за допомогою в різних життєвих ситуаціях.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями досить важко сприймають багато формулювань особистісних опитувальників. У зв'язку з цим дібрано ті тести, які однаково легко сприймали підлітки із загальноосвітніх і спеціальних шкіл. Перед початком діагностики з підлітками проводили бесіди для визначення їх розуміння власного майбутнього, міжособистісних стосунків у ньому, вміння оцінювати взаємини з однолітками та дорослими на основі мовленнєвих висловлювань опонента.

Одним із завдань констатувального експерименту, яке потребує, на нашу думку, додаткового пояснення, було дослідження когнітивного компоненту – виявлення сформованості соціально-часових уявлень підлітків як передумови життєвого цілепокладання. Соціально-часове уявлення розглядали в дослідженні як передумову узагальнення моральних цінностей та соціальних

очікувань особистості, яка дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення (І. Попович) [121; 122; 123; 207]. Соціальні очікування не можливі без планування (Н. Москаленко) [111].

Соціальні очікування, проектування майбутнього, покладання цілей на основі соціально-часових уявлень особистості – процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю особистості до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних контактів, дій, вчинків. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до індивідуальності, до особистості, до суб'єкта (І. Попович) [123; 207].

Зауважимо, що таке визначення соціально-часових уявлень як психолого-педагогічної категорії ми розглядаємо як вміння свідомо та відповідально не тільки створювати життєвий задум, але й користуватися ним як конкретним практичним орієнтиром у життєдіяльності та реалізації соціальних очікувань.

На сьогодні в спеціальній освіті не існує науково обґрунтованого переліку соціально-часових об'єктів та явищ, які доцільно використовувати на корекційно-розвивальних заняттях з підлітками, що мають інтелектуальні порушення. Тому в якості експерименту для розгляду констатувального етапу ми вибрали декілька соціальних об'єктів та явищ: події життя; ставлення до подій життя за критеріями «важливе – неважливе»; ставлення до подій життя за критеріями «приємне – неприємне»; настрої людини; відчуття людини; поведінка; оцінка події або характеру; наслідки поведінки для тебе самого та для інших; ставлення до людей та оцінка їх ставлення до тебе; характер людини; характер та доля.

Основні завдання дослідження соціально-часових уявлень:

1. Визначити сформованість уявлень про життєвий шлях людини, про соціальні об'єкти та явища, пов'язані з часовою перспективою життєдіяльності людини.

2. Визначити сформованість уявлень про закони долі людини, вміння планувати життя, передбачати наслідки прийнятого рішення або зробленого вибору.

3. Визначити сформованість прогностичних здібностей та соціальних очікувань.

4. Формувати розуміння психологічного часу особистості (минуле, сьогодення, майбутнє).

Для дослідження сформованості прогностичних здібностей та соціальних очікувань використовували методику Н. Колодної «Мої орієнтири» [81].

Для отримання результатів дослідження часових уявлень було організовано навчальний експеримент з виконанням завдань. Під час експерименту проводили спостереження за підлітками та спеціально організовану бесіду.

Підліткам надавали завдання спланувати свої дії на короткий строк (наприклад, на добу або на тиждень), а потім завдання ускладнювали – підлітки мушили зробити довгостроковий план (наприклад, на рік або на канікулярний період). Спочатку підлітки отримували завдання для індивідуального планування тільки власного часу, а потім разом із дорослими вчилися планувати дії для колективу однолітків (наприклад, класу, або гуртка).

Діагностика знань і уявлень про навколишній світ, уявлення про майбутнє, а також розвиток мовлення проводиться у формі експериментальної бесіди щодо виявлення загальної обізнаності. Вона дозволяє отримати характеристику обізнаності підлітків про сім'ю, професії дорослих і сезонні явища природи, часові уявлення «минуле-майбутнє» [81].

Запропоновані питання (за питаннями І. Мамайчук, В. Кудряшової у власній адаптації) [39; 54]:

1. Яка зараз пора року? Чому ти так вирішив (вирішила)?
2. Які ще пори року ти знаєш?
3. У яку пору року йде сніг?
4. У який час опадає листя з дерев?
5. Назви членів своєї родини.
6. Назви професії людей, які ти знаєш.
7. Де треба навчатися, щоб мати таку професію?
8. Твої досягнення сьогодні у навчанні допоможуть у цій професії? Як саме?
9. Ким працює тато? Чим займається мама?
10. Хто такий шофер?
11. Для чого лікар навчається 6 років в університеті?
12. Якщо тобі треба заплатити за газ, куди звернешся?
13. Для чого платити за житло?
14. Як ти уявляєш власну родину в майбутньому?

Додатково ми додали такі питання для виявлення рівня ступеня інформованості в побуті, соціумі, власній особистості, часі:

1. Назви своє повне ім'я.
2. Скільки тобі років? Через 5 років ти будеш старше або молодше? Скільки тобі буде? Сім років тому ти був старше або молодше? Скільки років тобі було?
3. У якому місті ти живеш, в якій країні?
4. Назви столицю нашої держави.
5. Які літні місяці ти знаєш?
6. Яка пора року настане після лютого?
7. Чому злочинців саджають до в'язниці?

8. Чому потрібно виконувати обіцянки?
9. Що ти будеш робити, якщо маленький хлопчик, менше тебе за віком, став би з тобою битися? (Для дівчат «дівчинка»).
10. Що ти будеш робити, якщо прийшов в магазин за хлібом, а хліба в магазині не виявилось?

Сформованість “*внутрішньої позиції школяра*” (за Л. Божович) [23], а також розвиток мотиваційної сфери виявляється у вільній бесіді з використанням опитувальника Л. Божович і Н. Гуткіної [23] та спеціально змодельованих авторських іграх-драматизаціях про шкільне життя.

Питання, на які повинен відповісти підліток:

1. «Ти хочеш ходити до школи? Чому?»
2. «Ти любиш читати книжки?»
3. «Ти сама (сам) просиш, щоб тобі почитали книжку?»
4. «Які в тебе улюблені книжки?»
5. «Роботу, що у тебе не виходить, ти намагаєшся виконати або кинути?»
6. «Тобі подобаються шкільні речі?»
7. «Якщо тобі дозволять вдома користуватися шкільними приладами, а в школу дозволять не ходити, чи влаштує це тебе? Чому?»
8. «Якщо зараз ми влаштуємо соціальну гру про школу, або будемо знімати фільм про це, то ким би ти хотів бути: учнем або вчителем? Чому?»
9. «У фільмі про школу що б тобі хотілося: щоб довше був урок або перерва? Чому?» Л. Божович і Н. Гуткіна [23].

Під час бесіди та гри-драматизації «Школа» можна визначити наявність у підлітка пізнавальної та навчальної мотивації, а також культурний рівень середовища, в якому він росте.

Для визначення регуляторного компоненту – можливості контролювати виконання завдання, досягати мети, бачити власні помилки та корегувати шляхи досягнення використовувався метод навчального експерименту О. Іванової.

Завданням для виконання експерименту ми використали методику «Прості аналогії» (див. Додаток Г).

Мета методики – виявити можливість встановлення логічного зв'язку між словами і поняттями. Стимульним матеріалом методики є бланк, що складається з двох колонок тексту, на якому ліворуч розташовано пари слів – зразки, за аналогією з якими слід виділити пару слів у правій половині бланка. Причому праворуч угорі (над рисою) зазначено слово пари, і завдання дитини – тільки виділити одне з п'яти (рідше чотирьох) представлених праворуч (під рисою) слів.

Інструкція. «Подивися, тут написано два слова. Наприклад: Школа – учень. (При цьому увага дитини фіксується на першому слові). Між цими словами (варіант – між ними) існує певний зв'язок: Учень – вчиться в школі. Тобі потрібно підібрати таке ж слово, що підходить.

Віковий діапазон застосування: оскільки ці завдання можна застосовувати в ситуації, коли дитина володіє осмисленим читанням, методика можлива для застосування для дітей, які умовно нормативно розвиваються, починаючи з віку 7-7,5 років, підходить для дослідження логічного мислення підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Процедура проведення:

Інструкція. «Подивися. Тут написані два слова (при цьому пальцем або олівцем вказують на текст). Ложка – каша (вказують слово під рисою), між ними існує певний зв'язок: Ложкою ми їмо кашу. Тут зверху (показується слово над рисою в правій частині листа) написано слово «виделка». Тобі потрібно підібрати слово, що підходить, з ось цих (показують усі слова під рисою у правій частині листа). Дивись: ложкою ми їмо кашу, а виделкою (роблять інтонаційну паузу). Яке слово, з представлених нижче (знову показують усі слова під рисою в правій частині листа), підходить?»

Якщо підліток дає неправильну відповідь або не знає, яку відповідь дати, – пропонують докладнішу інструкцію-навчання. Підліткам може бути надана інструкція більш «дорослого» виду, в якій її просять підібрати таке слово з п'яти нижніх праворуч (показують слова праворуч під рискою), яке буде підходити до верхнього праворуч (показують слова праворуч над рискою) так само (за аналогією), як нижнє слово ліворуч до свого верхнього.

Інструкція-навчання. *«Ложкою ми їмо кашу (дитині показують слово спочатку над рискою, потім під рискою у лівій частині листа), а виделкою ми їмо – м'ясо (показують відповідне слово під рискою у правій частині листа). Виходить: ложка (інтонаційна пауза) – каша, виделка (інтонаційна пауза) – м'ясо. А тепер зроби сам наступне завдання».*

Показники, які підлягають аналізу:

- можливість утримання інструкції і логіки завдання;
- доступна складність виконаного завдання;
- критичність дитини до результатів своєї діяльності.
- доступність операцій встановлення логічних зв'язків за аналогією загалом;
- стратегія виділення дитиною логічних зв'язків і відношень між поняттями;
- можливість зорового аналізу великого обсягу друкованого матеріалу;
- наявність відповідей імпульсивного характеру;
- інертність у виборі зв'язків;
- оцінка обсягу і характеру необхідної допомоги при навчанні.

Аналіз результатів і приблизні вікові нормативи виконання:

Виконання методики в повному обсязі (варіюється в різних виданнях від 10-12 до 20-30 завдань) є умовно нормативним для підлітків 11–13 років. Недоступність виконання навіть простих завдань у силу проблем власне логічного характеру нормативно не зустрічається у дітей старше 7–7,5 років.

Для визначення способів вирішення складних проблемних ситуацій, уміння звертатися про допомогу підлітків з інтелектуальними порушеннями у процесі цілепокладання використовували методика копінг-стратегій, створену N.M. Ryan-Wegner і адаптовану Н. Сиротою, В. Ялтонським [149] (див. Додаток Б).

Методика копінг-стратегій (способів подолання проблемних ситуацій з використанням психологічних механізмів захисту)призначена для виявлення найбільш уживаного дітьми і підлітками набору стратегій подолання фрустрації при зіткненні з проблемними ситуаціями. Як вказувала Н. Сирота, ця методика визначає саме дитячий набір копінг-стратегій, який частково зберігається в підлітковому віці, співіснуючи з новими стратегіями. Методика складається з 26 питань. Стратегії ранжуються за значимістю: від 0 до 3 – відповіді на питання: «Як часто ви це робите?», і від 4 до 7 – «Як сильно це допомагає?» [149].

Підлітки з інтелектуальними порушеннями на когнітивному рівні дуже складно диференціюють свій стан, тому була використана тільки перша половина методики, а саме відповіді на питання: «Як часто ви це робите?». Крім того, методика була модифікована таким чином: було введено ще дві стратегії: «йду до мами» (K27), «йду до тата» (K28), оскільки ці два способи поведінки вкрай значущі та часто використовуються підлітками з інтелектуальними порушеннями під час виникнення проблем, які треба самостійно вирішувати. Питання позначені порядковими номерами K27 ... K28. Вибір механізмів психологічного захисту у процесі цілепокладання, на нашу думку, буде вказувати на не сформованість соціальних компетентностей, необхідних для постановки цілей та їх досягнення, пошуку оптимальних шляхів вирішення ситуації.

Уміння звертатися про допомогу як складову регуляторного компоненту та операційний компонент цілепокладання досліджували також за методикою

О. Лурії «Порівняння понять» на основі методу навчального експерименту
О. Іванової.

Підліткам під час виконання завдань методики надавали дозовану допомогу:

- стимуляція до дій;
- роз'яснення сутності завдання;
- показ дій з репродуктивним виконанням підлітком;
- виконання завдання разом з підлітком та роз'ясненнями послідовності логічних дій.

Порівняння понять

Мета: за допомогою цієї методики аналізується розвиток операції порівняння.

Процедура проведення

Метод полягає в тому, що випробуваному називають два слова, що позначають ті чи ті предмети або явища, і просять сказати, що спільного між ними і чим вони відрізняються один від одного. При цьому експериментатор весь час стимулює випробуваного в пошуку можливо більшої кількості рис подібності та відмінності між словами пари: «Чим ще вони схожі?», «Ще чим?», «Чим ще вони відрізняються один від одного», «Ще чим?».

Надано список слів для порівняння. Можна виділити три категорії завдань, які застосовують для порівняння і розрізнення понять (О. Лурія). По-перше, випробуваним дають два слова, які явно належать до однієї категорії (наприклад, «корова – кінь»). По-друге, пропонують два слова, у яких загальне знайти важко і які набагато більше відрізняються одне від одного, ніж у попередньому випадку (наприклад, «ворона – риба»). Третя група завдань ще складніша – це завдання на порівняння і розрізнення об'єктів в умовах конфлікту, де відмінності виражені набагато більше, ніж схожість (наприклад, «вершник – кінь»). Різниця рівнів складності цих категорій завдань залежить від

ступеня складності абстрагування ознак або наочної взаємодії об'єктів, від ступеня складності включення цих об'єктів у певну категорію.

Показники, які підлягають аналізу:

- можливість утримання інструкції і логіки завдання;
- доступна складність виконаного завдання;
- послідовність виконання завдання;
- звернення про допомогу;
- результативність;
- критичність дитини до результатів своєї діяльності.

Аналіз результатів і приблизні вікові нормативи виконання.

Проводиться кількісний і якісний аналіз результатів. Кількісна обробка полягає в підрахунку кількості виділених піддослідним у кожній парі рис подібності та відмінності. Високий рівень розвитку операції порівняння відзначають у тому випадку, коли школяр назвав понад двадцять рис, середній – десять-п'ятнадцять рис, низький – менше десяти рис. У процесі обробки відповідей важливо врахувати, які риси зазначив учень у більшій кількості – риси подібності або відмінності, чи часто він вживав родові поняття.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями замість виділення загального зазвичай вказують на відмінності об'єктів, оскільки за операцію розрізнення «відповідає» наочно-дієве і наочно-образне мислення. За вказівкою на загальне криється операція введення в абстрактну категорію. Той факт, що раніше дозріває розрізнення, а потім узагальнення, свідчить про зміну психологічних операцій, про перехід від наочних форм мислення до словесно-логічного узагальнення.

Отже, ми підібрали такі методи дослідження, які дозволяють визначити рівень сформованості готовності до життєвого цілепокладання на констатувальному етапі. Аналіз результатів констатувального дослідження представлено у наступному підрозділі.

2.2. Експериментальне дослідження рівня сформованості готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі

Дослідження проводилося впродовж 2017 року на базі Калинівської спеціальної загальноосвітньої школи, Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1, Кремінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Горської спеціальної загальноосвітньої школи. У дослідженні взяли участь 113 підлітків: 58 хлопців та 55 дівчат (учнів 6-9 класів спеціальних шкіл). Із них експериментальну групу склали 57 підлітків з інтелектуальними порушеннями (хлопчики та дівчата), та контрольну групу 56 підлітків (хлопчики і дівчата). Методику формування готовності до життєвого цілепокладання планували впроваджувати в експериментальній групі. Контрольну групу було створено для визначення ефективності впровадження методики шляхом порівняння результатів сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків обох груп (із використанням методики в освітньому процесі та без використання). Підлітки контрольної групи не брали участь у формувальному експерименті, з ними проводили звичайну виховну роботу, передбачену типовими планами для закладів спеціальної освіти.

Проведені на констатувальному етапі опитування та бесіди для виявлення готовності до життєвого цілепокладання показали випадковість та нестійкість багатьох соціально-часових уявлень.

Під час індивідуальних бесід на констатувальному етапі підлітки надавали незрілі відповіді на такі питання, як: «Через скільки років ти досягнеш власної мрії?», «Що таке – жити добре?», «Як ти побудуєш самостійно таке життя, як у героя в улюбленому фільмі?», «Що тобі потрібно зробити, щоб жити, як твій сусід?», «Тобі потрібна допомога у досягненні твоєї мети?», «Коли закінчиш

школу, що будеш робити?», «Скільки грошей треба заробляти на місяць, щоб жити добре?», «Щоб ти попросив для себе у чаклуна?»).

Наведемо деякі приклади соціально-часових уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями (вербальна інтерпретація поняття «доля»):

«Доля – це... коли ти йдеш далі, життя йде далі, все далі... (Яка може бути доля у людини?) Весела або сумна, щаслива або нещаслива. Щаслива – це коли одружився та діти. Весело жити доля. Сумна доля, коли нічого цікавого або сумне сталося на роботі або вдома. Події веселі, коли народився хтось, дитина або кошеня, або цуценя».

«Доля – це те, що обов'язково відбудеться. (Яка може бути доля у людини?) Вона може бути складна або легка. Легка – коли добре все, гроші є. Складна – коли погано живеш. Погано жити – це мало заробляти, можна мало купити їжі. Щоб гарно жити, треба працювати».

Отже, підлітки з інтелектуальними порушеннями мають поверхові уявлення про проблеми дорослого життя, про роль людини у визначенні власного життєвого шляху, про відповідальність за життєвий вибір та його наслідки, про наслідки прийняття власного рішення, про проектування та планування майбутнього.

З'ясовано, що підліткам з інтелектуальними порушеннями властиві такі характеристики, як: поверховість знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну професію та сім'ю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, не сформованість вмінь проектування майбутніх професійних досягнень та життєвих планів на декілька років уперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак, відсутність навиків порівняння та аналізу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, міжособистісних стосунків та соціальних зв'язків. Визначено критерії готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання та самостійного устрою власного життя: наявність реальних для

досягнення життєвих планів; вміння планувати та поетапно реалізовувати план; професійне самовизначення відповідає здібностям та нахилам; сформовані моральні норми та нормативно-соціальна відповідальна поведінка, реальна часова складова цілепокладання; вміння переносити сформовані соціальні компетентності та досвід в нові умови; сформована готовність до виконання сімейних та статевих ролей у житті; сформовані міжособистісні стосунки та вміння налагоджувати соціальні контакти; вміння звертатися за допомогою та надавати допомогу іншим.

Дослідження рівня загальної обізнаності та реальних життєвих планів показав, що 16,1% підлітків належать до 1 рівня успішності – підлітки з високою загальною обізнаністю. Діти мають знання як конкретного, так і абстрактного характеру, цілеспрямовано виявляють пізнавальну цікавість до природного, наочного й соціального світу. Вони частково можуть встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, мають часові уявлення, описують ознаки минулого та майбутнього часу, знають та наводять суттєві ознаки пір року, місяців, мають побутову орієнтацію, володіють правилами поетапного виконання завдань за алгоритмами тощо. При визначенні понять використовують їх родову приналежність, знають норми поведінки й можуть про них розповісти, мають комунікативні потреби, здатні до налагодження соціальних зв'язків (див. рис. 2.1).

35,9% підлітків належать до 2 рівня успішності – підлітки характеризуються мовленнєвою інертністю та невисокою пізнавальною активністю. Вони володіють певним запасом знань про навколишній світ, але ці знання уривчасті, безсистемні, стосуються в основному привабливих для дитини областей або базуються на отриманому раніше досвіді. Їх словник обмежений, наголошено на недостатній широті мовленнєвого висловлення й порушення граматичної структуризації мови. Ці підлітки плутають пори року й місяці, але після вказівки на помилку відразу виправляють її (див. рис. 2.1).

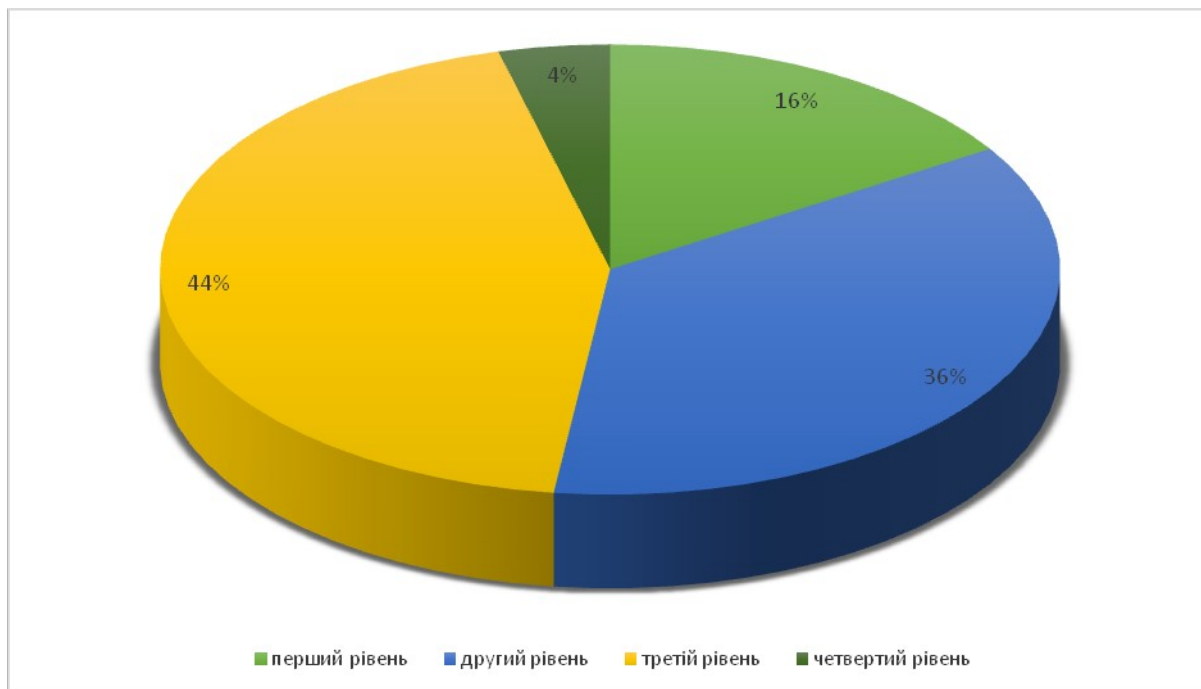


Рис. 2.1. Рівень загальної обізнаності підлітків з інтелектуальними порушеннями до початку експерименту

43,9 % підлітків належать до 3 рівня успішності – підлітки, що характеризуються зниженими комунікативними потребами. Їх мовлення носить ситуативний характер, словник бідний і недиференційований. Зміст багатьох понять неточний, звужений, а їх вживання є неправильним, помилковим. Мовлення цих дітей насичене багатьма неправильно або примітивно побудованими конструкціями, зв'язний мовленнєвий вислів є мало цілеспрямованим. Підлітки погано керують своїм мовленням, легко зісковзують на сторонні теми, часто повторюють одні й ті самі фрази (див. рис. 2.1).

4,1% підлітків належать до 4 рівня успішності – підлітки, нездатні відповісти на поставлені питання. Виражений дефіцит знань не дає їм змоги детально описати навіть знайомі предмети та явища. Підлітки практично нічого не знають про навколишній світ, за винятком того, з чим стикаються щодня.

Виявів пізнавальної цікавості майже немає: вона ситуативна й короткочасна. Інформація, яку пропонує дорослий, здебільшого ігнорується або викликає протест (див. рис. 2.1).

Сформованість «внутрішньої позиції школяра» та мотиваційної сфери представлено на рисунку (див. рис. 2.2):

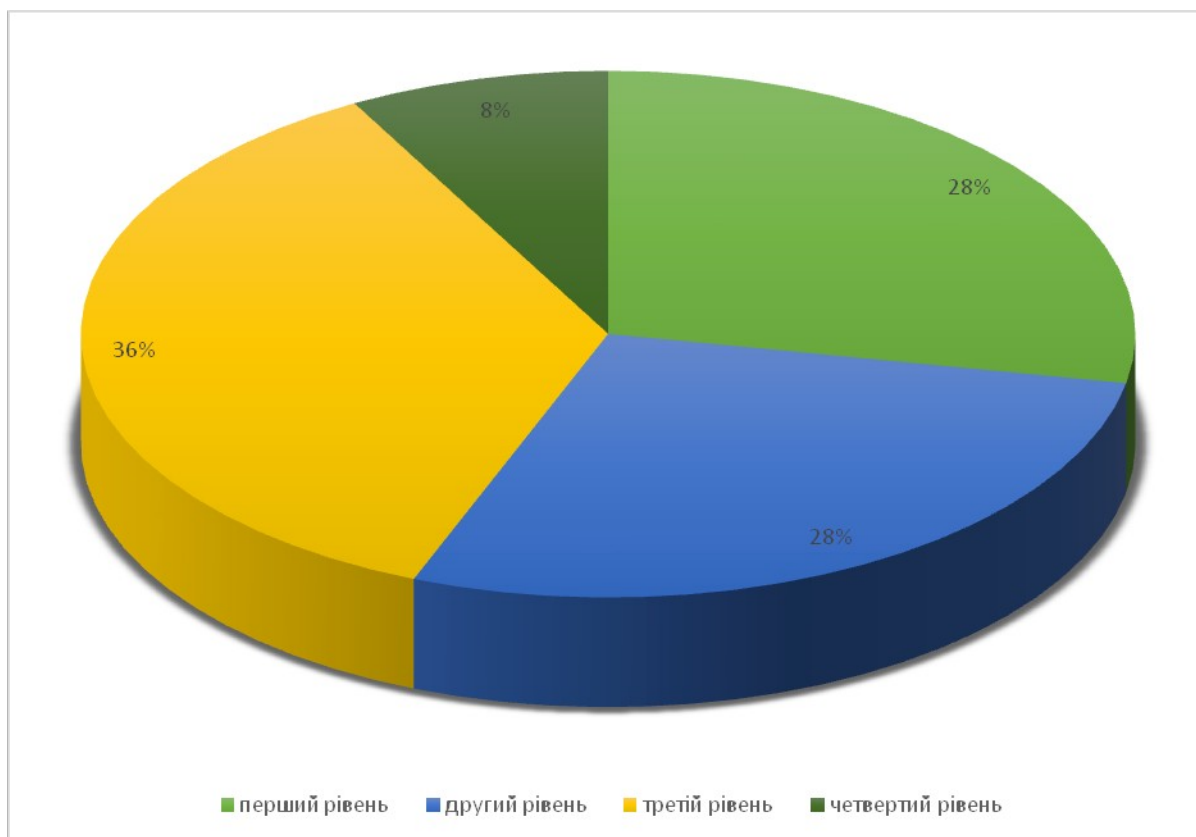


Рис.2.2. Рівень сформованості мотиваційної сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями

28,1% підлітків належать до 1 рівня успішності – під час ігор-драматизацій про школу вони віддають перевагу ролі учня, щоб “виконувати завдання”, “відповідати на питання”. При цьому зміст гри вони зводять до реальної навчальної діяльності, мають навчальну мотивацію.

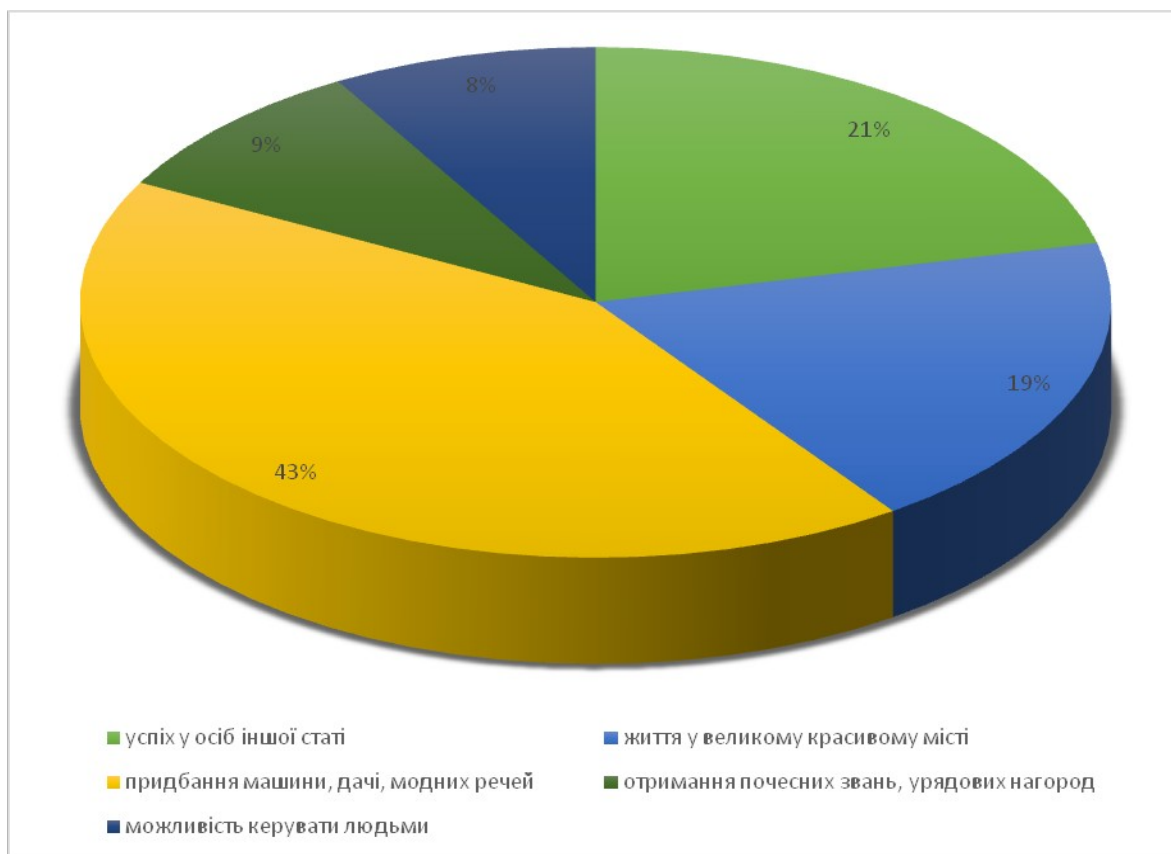
28,1 % підлітків належать до 2 рівня успішності – підлітки, що також висловлюють бажання йти до школи, яке пояснюється, проте, зовнішніми чинниками: “у школі є їдальня”, “у школі цікаві перерви”, “всі підуть, і я піду”. Такі підлітки зазвичай в інсценуваннях про школу віддають перевагу ролі вчителя: “вчителем бути цікаво”, “завдання не хочу виконувати, а хочу говорити” (див. рис. 2.2.).

35,9 % підлітків належать до 3 рівня успішності – підлітки демонструють байдужість відносно цього питання: “не знаю”, “якщо дуже треба комусь, то піду” (див. рис. 2.2.).

7,9% підлітків належать до 4 рівня успішності – підлітки, які активно не бажають ходити до школи. У більшості випадків вони пояснюють це небажання “негативним” досвідом знайомих школярів (“у школі важко”, “батьки лають за погані оцінки”), мотивації до навчання не мають, завдання до кінця не виконують, кажуть, що втомилися або не цікаво їм. Вважають, що вчителем бути легше, бо не треба відповідати на питання та отримувати оцінки. А тільки слухати уважно.

Для дослідження сформованості прогностичних здібностей та соціальних очікувань, мотивів соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями, їх соціальних орієнтирів, використовували методику Н. Колодної «Мої орієнтири» (див. рис. 2.3). Зазначимо, що підлітки обирали відразу декілька цілей, запропонованих в анкеті. Дослідження проводилося індивідуально, супроводжувалося обговоренням підлітка та експериментатора.

За результатами методики (див. рис. 2.3.) можна зробити такі висновки, що більшість підлітків (21 % з числа досліджуваних) готові розвиватися, змінюватися та працювати над собою заради успіху в осіб іншої статі. Це легко пояснюється провідною діяльністю в підлітковому та юнацькому віці.



**Рис. 2.3. Результати проведення методики
«Мої орієнтири»**

Треба зазначити, що в бесідах підлітки наголошують, що виконувати складні завдання заради, того, щоб сподобатися одноліткам, вони готові, а коли починаються практичні дії, то шукають іншу мотивацію, щоб цього не робити. Підлітки вмикають захисні механізми уникнення, пояснюючи, що їм не цікаво, або ціль сподобатися одноліткам їм байдужа, або починають переконувати, що люблять їх насправді якраз за те, що вони можуть робити, що хочуть, і можуть спокійно кинути працювати та не боятися покарань за це.

Практично всі спеціальні-школи знаходяться у районних центрах, тому більшість підлітків вважають, що навчання та соціальна активність їм потрібні для того, щоб досягти певних можливостей жити у великому красивому місці (19 % підлітків). 43 % підлітків мріють про красиве життя та в основних цілях

соціалізації бачать придбання дорогих та модних речей. Треба зазначити, що 17 % випускників мають амбітні цілі: 8 % хоче мати можливість керувати людьми, а ще 9 % підлітків мріє отримати почесні звання та винагороди (див. рис. 3.3). Це легко пояснюється особливостями інтелектуального розвитку підлітків та корелює з їх ствердженнями в іграх-драматизаціях про школу: більшість підлітків вважає, що бути вчителем легко, бо можна нічого не робити та керувати всім.

Регуляторний компонент цілепокладання ми вивчали на основі навчального експерименту О. Іванової, за допомогою методики «Прості аналогії» та методики О. Лурії «Порівняння понять». Якісна оцінка сформованості регуляторної сфери проводилася під час виконання завдань. Підліткам контрольної та експериментальної групи надавали інструкцію для виконання і потім дозовану допомогу. У першу чергу, ми з'ясовували, як підлітки можуть контролювати дії, бачити та виправляти помилки, шукати нові шляхи виконання завдань. На етапі дослідження в протоколі фіксували такі найбільш загальні характеристики підлітка, як: ставлення до обстеження, прийняття ситуації виконання завдання за інструкцією й мотивація діяльності, її особливості. Відзначали темпові характеристики діяльності, зокрема, їх зміну за різних зовнішніх впливів (наприклад, зовнішній мотивації), характеристики та особливості працездатності. Описували зміни цих характеристик у процесі роботи з підлітком із плином часу, за впливу будь-яких перешкод. Відзначали будь-які інші значимі зміни поведінки підлітка і їх імовірні причини (стомлення, пересичення, присутність незнайомої людини).

Дослідження показало, що без додаткової підготовки підлітки експериментальної та контрольної групи володіють навиками контролю та регуляції на дуже низькому рівні. Тільки 1-2 учні показали середній рівень сформованості цього процесу, що складає менше 1 % від загальної кількості досліджуваних. Результати сформованості регуляторної сфери підлітків з

інтелектуальними порушеннями до впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання можна побачити в таблиці 2.1.

Для визначення рівня сформованості окремих компонентів життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями після констатувального етапу в експериментальній та контрольній групах було проведено порівняння його показників до впровадження методики за основними компонентами: когнітивним, мотиваційним, операційним, регуляторним та особистісним. Це дозволило виділити відсоток підлітків, які володіють компетентностями за окремими критеріями. Результати порівняльного аналізу відображено в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Сформованість компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями до початку експерименту

групи	експериментальна група (n =57)	контрольна група (n =56)	φ/p
Мотиваційний	8,77 %	8,61 %	0,17/0,01
Когнітивний	9,65 %	9,48 %	0,11/0,05
Операційний	15,26 %	15,68 %	0,15/0,01
Регуляторний	0,57 %	0,56 %	0,13/0,01
Особистісний	2,85 %	2,8 %	0,15/0,01

Як ми бачимо (див. табл. 2.1), немає різниці у відсотках сформованості окремих компонентів готовності до життєвого цілепокладання в підлітків контрольної та експериментальної груп. Найбільш сформованим у підлітків з інтелектуальними порушеннями є операційний компонент (15,26 % – у експериментальній та 15,68 % – у контрольній), це пов'язано з тим, що за навчальними планами спеціальних загальноосвітніх шкіл цьому компоненту навчальної діяльності приділяють найбільшу увагу. Так, формування операційних дій здійснюється на заняттях з математики, трудового навчання тощо.

У теоретичній частині дослідження ми зазначали, що саме сформованість особистісного та регуляторного компонентів є основними у процесі самостійного життєвого цілепокладання. Як бачимо, ці компоненти сформовані у підлітків з інтелектуальними порушеннями на дуже низькому рівні. Регуляторний (0,57 % та 0,56 % відповідно) – підлітки практично не оцінюють власні дії, не бачать зроблених помилок, не вміють самостійно їх виправляти, не вміють обирати найефективніший шлях вирішення завдання та не вміють порівнювати варіанти між собою.

Особистісний компонент (2,85 % та 2,8 % відповідно) – підлітки не мають сформованих м'яких технологій. Не вміють себе контролювати, проявляють імпульсивність, незібраність. Не хочуть брати на себе відповідальність за виконання дій, а перекладають це на інших однолітків або на дорослих. У складних соціальних ситуаціях потребують їх вирішення від інших.

У дослідженні ми порівнювали також сформованість компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, та у підлітків із загальноосвітніх шкіл. Результати порівняльного аналізу представлено у таблиці 2.2.

Як показують результати порівняльного аналізу, особливо помітно різницю сформованості когнітивного компоненту у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із нормотиповим розвитком ($\varphi=5,01$; $p=0,001$); мотиваційного компоненту ($\varphi=4,7$; $p=0,01$). Це логічно пов'язано з особливостями та структурою первинного порушення у досліджуваних експериментальної групи. Як ми бачимо, підлітки загальноосвітніх шкіл мають більше мотивації до навчання та складання життєвих планів, але, треба зазначити, що всі показники теж знаходяться в них не на високому, а лише на середньому рівні, що свідчить про необхідність та корисність впровадження методик формування життєвого цілепокладання на основі реальних кейсів також для підлітків загальноосвітніх шкіл.

Таблиця 2.2

Порівняльний аналіз сформованості компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із загальноосвітніх шкіл (n=57)

групи	експериментальна група (n = 57)	загальноосвітня школа (n = 56)	φ /p
Мотиваційний	8,77 %	39,47 %	4,7/0,01
Когнітивний	9,65 %	55,26 %	5,01/0,001
Операційний	15,26 %	36,85%	3,95/0,01
Регуляторний	0,57 %	33,34 %	5,3/0,05
Особистісний	2,85 %	36,85%	3,95/0,01

Значно вище показники регуляторного компоненту у підлітків загальноосвітніх шкіл ($\varphi=5,3$; $p=0,001$), це говорить про сформованість рефлексії при нормі інтелектуального розвитку.

Крім того, як показало дослідження, у підлітків загальноосвітніх шкіл на середньому та частково високому рівні розвинені особистісні якості, необхідні для життєвого цілепокладання особистісні компоненти($\varphi=3,95$; $p=0,01$) – відповідальність за власні дії та вчинки, вміння працювати спільно в команді, вміння презентувати власну точку зору, вміння слухати та чути інших, вміння працювати під керівництвом тощо.

Отриманий на цьому етапі діагностичний матеріал у зіставленні з теоретично визначеними критеріями рівнів сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, дозволяє перейти до узагальнення діагностичних даних констатувального етапу.

2.3. Результати дослідження рівня сформованості готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями

Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями загальної обізнаності, мотивації, сформованості соціально-часових уявлень, прогностичних здібностей, соціальних очікувань і готовності підлітка до самостійного устрою власного життя та компонентами – когнітивним, мотиваційним, операційним, регуляторним та особистісним було виділено три узагальнені рівні сформованості у підлітків готовності до життєвого цілепокладання: високий, середній та низький (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Рівні сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із загальноосвітніх шкіл

Рівні сформованості	Експериментальна група	Контрольна група	Загальноосвітня школа
	57 осіб (хлопці та дівчата)	56 осіб (хлопці та дівчата)	57 осіб (хлопці та дівчата)
Високий	-	-	33,34 %
Середній	36,85%	39,28 %	63,15 %
Низький	63,15 %	60,72 %	3,51 %

Так, низький рівень встановлено більш ніж у половини респондентів (63,15 % в експериментальній та 60,72 % в контрольній групі), тоді як у підлітків із загальноосвітніх шкіл цей показник всього лише 3,51 %. У підлітків із низьким рівнем готовності виявлено поверховність знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають реальних планів для досягнення, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років вперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від

минулих подій. Ці підлітки мають проблеми з поведінкою та не вміють переносити сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, практично не звертаються за допомогою, не вміють налагоджувати соціальні зв'язки, їм складно визначити елементарні характеристики або ознаки життєвої ситуації, успішності в професії або благополучного життя в майбутньому.

Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання констатований у 36,85 % підлітків експериментальної групи та 39,28 % підлітків контрольної групи. У цих підлітків неповні знання про майбутнє життя. Вони вміють планувати власне майбутнє за допомогою дорослого та приймати його цілі як власні переконання, але ці цілі нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мають фрагментарний характер, не мають чіткої мети в майбутньому. Час подій такі підлітки усвідомлюють частково, слабо налагоджують соціальні зв'язки, не розуміють, які саме зв'язки їм потрібні для досягнення мети. У групі підлітків із загальноосвітніх шкіл цей показник у два рази більше (63,15 %).

Високий рівень у підлітків з інтелектуальними порушеннями не виявлено. Високий рівень свідчить про сформованість повних знань про власне майбутнє та необхідність його планування. У підлітків із загальноосвітніх шкіл цей показник 33,34 %. Підліток, що має високий рівень, мусить знати, що таке план майбутнього, мати мету, знати, як послідовно її досягти, вміти планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, мати усвідомлене ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знати про необхідність налагодження соціальних зв'язків, знати, куди звертатися про допомогу в різних життєвих ситуаціях. Підлітки експериментальної та контрольної груп за результатами дослідження не проявили знань, вмінь та компетентностей на цьому рівні.

На констатувальному етапі впровадження методики готовності до життєвого цілепокладання важливим було з'ясувати, як відбувається цей процес

у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із загальноосвітніх шкіл, які копінг-стратегії (способи подолання труднощів) вони використовують під час постановки цілей, планування шляхів їх досягнення та реалізації планів.

Завданнями цього етапу було:

- визначення зв'язку процесу цілепокладання з поведінкою підлітків на етапі досягнення мети;
- прийняття завдання та досягнення кінцевого результату;
- звернення за допомогою та її прийняття;
- бачення та корекція власних помилок при ціледосягненні;
- володіння соціальними компетентностями в процесі життєвого цілепокладання.

З'ясуємо, як поєднуються між собою способи вирішення реальних соціальних ситуацій підлітками та стратегії їх поведінки. У дослідженнях Б. Пінського, присвячених формуванню у підлітків з інтелектуальними порушеннями операційних вмінь, зазначено, що при складних вправах учні не доводять дії до логічного завершення, втрачають зацікавленість процесом виконання вправ та використовують захисні механізми уникнення дій, переключення на іншу діяльність, яку легше виконувати, але вона не надає бажаного результату, відмовляються від дій взагалі (Б. Пінський) [67].

Дослідження на констатувальному етапі показали взаємозв'язок рівня сформованості життєвого цілепокладання та способів вирішення складних або проблемних життєвих ситуацій у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (див. табл. 2.4, 2.5).

Таблиця 2.4

Матриця кореляційних зв'язків рівня сформованості життєвого цілепокладання та копінг-стратегій у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Копінг-	Рівні сформованості життєвого цілепокладання
---------	--

стратегія	Високий	середній	низький
K1	-	-0,21	-0,04
K2	-	0,31	0,17
K3	-	0,29	0,25
K4	-	0,21	0,23
K5	-	-0,17	-0,17
K6	-	-0,01	0,03
K7	-	-0,13	-0,15
K8	-	0,29	-0,08
K9	-	0,31	0,27
K10	-	-0,07	0,52
K11	-	0,22	0,41
K12	-	-0,03	0,39
K13	-	-0,3	0,56
K14	-	-0,04	-0,21

Продовж. табл. 2.4.

Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	Високий	середній	низький
K15	-	0,16	0,25
K16	-	-0,12	-0,26
K17	-	0,41	-0,05
K18	-	-0,13	0,12
K19	-	-0,19	0,2
K20	-	-0,1	0,15
K21	-	0,28	0,07
K22	-	-0,19	-0,26
K23	-	0,01	-0,21
K24	-	-0,17	-0,02
K25	-	0,24	-0,1
K26	-	0,17	0,6
K27	-	0,28	0,15
K28	-	0,27	0,1

Так, низький рівень сформованості здатності до цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями пов'язаний із такими способами вирішення ситуації, як «волаю і кричу» (K26, $r=0,6$), у підлітків з нормотиповим розвитком цей показник значно нижче ($r=0,03$); «божеволюю та починаю психувати» (K11, $r=0,41$ у підлітків з інтелектуальними порушеннями; $r=0,1$ – при нормотиповому розвитку); «б'юся» (K10, $r=0,52$; $r=0,33$ відповідно); «б'ю, ламаю та шпурляю речі» (K12, $r=0,39$; $r=0,13$ відповідно); «ображаю та лаюсь на когось» (K13, $r=0,56$; $r=0,27$ відповідно) (див. табл. 2.4, 2.5)

Таблиця 2.5

Матриця кореляційних зв'язків рівня сформованості життєвого цілепокладання та копінг-стратегій у підлітків з нормотиповим розвитком

Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	високий	середній	низький
K1	-0,22	-0,24	-0,01
K2	-0,28	0,26	0,17
K3	0,16	0,3	0,25
K4	-0,15	0,21	0,23
K5	0,26	-0,17	-0,17
K6	0,51	-0,01	0,03
K7	0,25	-0,13	-0,15
K8	0,22	0,25	-0,08
K9	-0,03	0,19	0,27
K10	-0,02	-0,07	0,33
K11	-0,33	0,22	0,1
K12	-0,35	-0,03	0,13
K13	-0,36	-0,3	0,27
K14	0,23	-0,04	-0,21
K15	0,25	0,16	0,25
K16	0,02	-0,12	-0,26
K17	-0,01	0,33	-0,05
K18	-0,01	-0,13	0,12
K19	0,15	0,19	0,2
K20	0,19	0,12	0,05

K21	0,09	0,28	0,07
K22	-0,23	-0,19	-0,26

Продовж. табл. 2.5.

Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	Високий	середній	низький
K23	0,35	0,01	-0,21
K24	0,17	-0,17	-0,02
K25	0,27	0,24	-0,1
K26	-0,05	0,07	0,03
K27	0,12	0,28	0,15
K28	0	0,27	0,1

Показники копінг-стратегій (способів вирішення проблемних ситуацій) корелюють з результатами методики “Сформованість внутрішньої позиції школяра” (за Л. Божович) [149], а також результатами бесіди з використанням опитувальника Л. Божович і Н. Гуткіної та спостереженням за підлітками під час виконання завдань цілепокладання.

Загалом агресивні способи поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями ми розглядали скоріш як крик відчаю від безсилля виконати завдання, як захисний психологічний механізм, про який писав ще Б. Пінський.

Отже, дослідження показало, що при низькому, недостатньому рівні сформованості складових цілепокладання підлітки втрачають зацікавленість процесом виконання та використовують захисні механізми агресивного плану.

Крім того, як показало опитування вчителів та вихователів, такі прояви неадекватної поведінки дуже часто пов'язані зі стилями виховання в родині підлітків та негативним ставленням узагалі до навчання та навчального закладу.

Це дуже добре видно при аналізі відповідей підлітків під час стандартизованої бесіди з використанням опитувальника Л. Божович і Н. Гуткіної та спостереження за підлітками під час постанови гри-драматизації про шкільне навчання. Підлітки наголошували, що їм не подобається, що

вчителі на них кричать, коли в школі над ними насміхаються. Підлітки з низьким рівнем цілепокладання наголошували, що їм взагалі не подобається школа, і вони не хочуть до неї ходити.

У дослідженні ми ставили мету дослідити вміння підлітків з інтелектуальними порушеннями звертатися за допомогою. Дослідження агресивних форм поведінки під час організованого спостереження при виконанні завдань цілепокладання за допомогою навчального експерименту дало змогу всі агресивні способи реагування на складну проблемну ситуацію розділити на два типи:

- перший тип – способи агресії, неспрямованої на інших: «волаю і кричу» (K26, $r=0,6$); «божеволю та починаю психувати»; «б'ю, ламаю та кидаю речі» (K12, $r=0,39$) – це не стільки факт прояву негативу, скільки крик про допомогу, яку підліток неспроможний попросити інакше, бо не має сформованих соціальних компетентностей налагодження соціальних зв'язків;
- другий тип – способи направленої на інших агресії – «б'юся» (K10, $r=0,52$); «ображаю та лаюсь на когось» (K13, $r=0,56$), «гризу нігті», що пов'язано з підвищеною тривожністю підлітка та незасвоєними нормами соціально схваленої поведінки. Дуже часто саме такий приклад агресивної поведінки підлітки бачать у родині та використовують її як сформований шаблон поводження для досягнення мети.

Учені наголошують, що агресивні дії, імпульсивна відмова від виконання поставлених завдань для досягнення мети у підлітків з інтелектуальними порушеннями пов'язані з незрілістю функцій контролю та вольової сфери загалом, які так потрібні при цілерефлексії та цілекорекції (В. Бондар, Б. Пінський, В. Синьов) [25; 120; 144].

Тому додатково ми проводили діагностику імпульсивності як особистісної якості в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Дослідження проводилося за методикою Т. Потапенко, В. Лосенкова.

Результати дослідження свідчать про те, що імпульсивність, тобто спонтанність дій, миттєві неадекватні реакції на ситуацію, схильність діяти без достатнього свідомого контролю, під впливом зовнішніх обставин або в силу емоційних переживань, у підлітків з інтелектуальними порушеннями до старших класів знижується з показника 55 балів в 3 класі до 32 балів в 9 класі. Для підлітків з інтелектуальними порушеннями характерними є імпульсивні дії та висловлювання, складнощі розуміння прихованого сенсу висловлювань, їх фрагментарне розуміння, неможливість сформулювати судження, зробити висновок із почутої інформації, утруднення встановлення причинно-наслідкових зв'язків, нерозуміння емоції співрозмовника, перенесення навика спілкування в нові умови. У нормі імпульсивність повинна зникнути до 10 років, може проявлятися в дошкільному та молодшому шкільному віці як недолік контролю над поведінкою. За інтелектуальної недостатності недолік контролю над поведінкою пов'язують з недорозвиненням емоційно-вольової сфери, тому корекція функцій контролю утруднена, але можлива. На це й вказують показники зниження імпульсивності у підлітків у старших класах спеціальної загальноосвітньої школи. Але низький рівень цілеспрямованості та його зниження до старших класів говорить про недостатність корекційної та виховної роботи, спрямованої саме на формування цих рис характеру.

Результати дослідження імпульсивності будуть корисними при формуванні корекційно-розвивальних занять методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків, адже корекція імпульсивності повинна проводитися в організації спільної діяльності, в якій виконання рольових правил вимагає стримування власних безпосередніх спонукань і врахування інтересів інших учнів, а також у підлітковому віці в навчальній діяльності. При

досягненні підліткового віку імпульсивність навіть при нормі розвитку знову може проявлятися як вікова особливість, пов'язана вже з підвищенням емоційної збудливості в цьому віці. Це теж треба враховувати при складанні кейсів реальних проблемних ситуацій для забезпечення підліткам успіху в процесі їх виконання.

Отже, в основі низького рівня сформованості життєвого цілепокладання лежать – висока імпульсивність підлітків з інтелектуальними порушеннями та знижені самоконтролю, аналіз і цілеспрямованість дій. На формування цих рис теж будуть направлені окремі заняття в межах упровадження методики.

Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання корелює з такими показниками способів вирішення проблемної ситуації, як «Прошу вибачення» (K17, $r=0,41$ – у підлітків з інтелектуальними порушеннями; $r=0,33$ – у підлітків з нормотиповим розвитком); «Міркую про це» (K21, $r=0,28$; $r=0,28$ відповідно); «Йду до мами» (K27, $r=0,28$; $r=0,28$ відповідно); «Йду до тата» (K28, $r=0,27$; $r=0,27$ відповідно). Можемо зазначити, що на середньому рівні підлітки з інтелектуальними порушеннями та з нормотиповим розвитком обирають однакові стратегії вирішення проблемної ситуації – міркують про це або звертаються про допомогу. Середній рівень сформованості готовності до цілепокладання корелює також зі стратегіями «Їм або п'ю» (K9, $r=0,31$; $r=0,19$ відповідно); «малюю, пишу або читаю» (K8, $r=0,29$; $r=-0,28$ відповідно), а також з бажанням відчувати захист «Обіймаю улюблену річ або домашню тварину» (K3, $r=0,29$; $r=0,30$ відповідно).

У бесідах на шкільну тематику підлітки з інтелектуальними порушеннями дуже часто відповідають: «Ходжу до школи, тому що мати вважає, що мені треба вчитися», «Мама вважає, що я мушу стати гарним будівником та заробляти багато грошей», «Вчитель хоче від мене гарної поведінки, тому я слухаю вчителя» тощо.

Як показало дослідження, підлітки з середнім рівнем розвитку готовності до життєвого цілепокладання приймають та усвідомлюють цілі значущого для них дорослого. За програмою навчання у спеціальній школі такі підлітки звикли приймати цілі вчителя та виконувати завдання за зразком ціледосягнення, запропонованого вчителем. Треба зазначити, що підлітки звертаються за допомогою до дорослих. Що характерно, таку ж ситуацію ми побачили під час аналізу результатів дослідження показників у підлітків із нормотиповим розвитком.

У підлітків з інтелектуальними порушеннями не виявлено високого рівня готовності до життєвого цілепокладання, тому таку кореляцію провести не було можливості, але у підлітків з нормотиповим розвитком (див. табл. 2.3.) високий рівень корелює зі стратегією вирішення проблемних ситуацій «Роблю щось, що може виправити, розв'язати ситуацію» (К6; $r=0,51$).

Результати дослідження за методикою копінг-стратегій довели, що практично немає різниці між виборами стилю поведінки при вирішенні проблемних ситуацій у молодшому та старшому підлітковому віці (таблиця 2.6).

Різниця була тільки в тому, що молодші підлітки частіше звертаються про допомогу до батьків або інших значущих дорослих (K27, K28; $p<0,001$). До старшого підліткового віку ця тенденція змінюється, це обумовлено зміною провідної діяльності підлітків у цьому віці на інтимно-особистісні стосунки, де на перший план виходять відносини з однолітками, тому частіше вибираються інші стратегії, такі, як «Говорю з іншими» (K20; $p<0,05$), «Гуляю, бігаю, катаюся на велосипеді» (K24; $p<0,05$), «Волаю та кричу» (K26; $p<0,01$) (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Порівняльний аналіз виборів способів вирішення проблемних ситуацій підлітками з інтелектуальними порушеннями (за віком)

копінг-стратегія	молодший підлітковий вік n = 29	старший підлітковий вік n = 28	індекс r
K1	0,57	0,62	0,6
K2	0,25	0,16	0,24
K3	0,57	0,56	0,9
K4	0,51	0,44	0,53
K5	0,67	0,76	0,34
K6	0,31	0,33	0,84
K7	0,57	0,47	0,32
K8	0,55	0,47	0,43
K9	0,47	0,49	0,86
K10	0,25	0,24	0,91
K11	0,12	0,2	0,27
K12	0,16	0,13	0,75
K13	0,25	0,2	0,53
K14	0,61	0,44	0,11
K15	0,31	0,36	0,67
K16	0,29	0,24	0,59
K17	0,86	0,62	0,31
K18	0,55	0,47	0,43
K19	0,35	0,36	0,98
K20	0,49	0,69	0,05
K21	0,51	0,64	0,19
K22	0,69	0,8	0,21

Продовж. табл. 2.6.

копінг-стратегія	молодший підлітковий вік n = 29	старший підлітковий вік n = 28	індекс r
K23	0,82	0,8	0,77
K24	0,45	0,42	0,78
K25	0,73	0,82	0,27
K26	0,24	0,13	0,21
K27	0,67	0,4	0,01
K28	0,49	0,27	0,02

Дуже цікавими є гендерні відмінності у виборі способів вирішення ситуацій (див. табл. 2.7). Дівчатка достовірно частіше використовують спосіб поведінки при вирішенні проблемних ситуацій «Обіймаю улюблену річ або домашню тварину» (K3; $p < 0,001$), та не так часто, як хлопці, використовують спосіб «Граю на комп'ютері» (K14; $p < 0,001$) (див. табл. 2.7).

Ці дані свідчать про те, що хлопці більш активні у використанні способів подолання проблем, дівчата більш емоційні. На ці фактори ми будемо звертати увагу при створенні кейсів реальних ситуацій. Ця інформація нам потрібна для того, щоб забезпечити успіх кожному підлітку в діяльності цілепокладання, урахувавши його інтереси, потреби та емоційний стан, тим самим розвинути в нього мотивацію до цієї діяльності.

Таблиця 2.7

Порівняльний аналіз виборів способів вирішення проблемних ситуацій підлітками з інтелектуальними порушеннями (за гендерними відмінностями)

копінг-стратегії	дівчата n=26	хлопці n=31	індекс r
K1	0,7	0,51	0,06
K2	0,14	0,26	0,14
K3	0,72	0,43	0
K4	0,51	0,45	0,57
K5	0,77	0,66	0,26
K6	0,23	0,4	0,09
K7	0,49	0,55	0,57
K8	0,49	0,53	0,7

K9	0,47	0,49	0,81
K10	0,28	0,23	0,56
K11	0,19	0,13	0,47
K12	0,12	0,17	0,47
K13	0,21	0,25	0,68
K14	0,37	0,66	0
K15	0,23	0,42	0,06
K16	0,28	0,26	0,87
K17	0,63	0,85	0,36
K18	0,56	0,47	0,4
K19	0,3	0,4	0,34
K20	0,63	0,55	0,43
K21	0,51	0,62	0,28
K22	0,79	0,7	0,31

Продовж. табл. 2.7.

копінг-стратегії	дівчата n=26	хлопці n=31	індекс r
K23	0,74	0,87	0,13
K24	0,35	0,51	0,12
K25	0,7	0,83	0,13
K26	0,16	0,21	0,58
K27	0,51	0,57	0,6
K28	0,28	0,47	0,05

Отже, ми з'ясували, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями можна простежити певні тенденції в поведінці, коли вони опиняються в ситуації, яка потребує від них постановки цілей та вирішення проблемної ситуації.

Важливим результатом дослідження, який ми будемо використовувати під час апробації методики готовності до цілепокладання, є розуміння того, що не завжди підлітки реагують деструктивно на ситуації прийняття рішення цілеутворення та реалізації досягнення мети. Якщо підліток не спроможний самостійно впоратися з ситуацією, він може розвернути її рішення як у

позитивному (звернення про допомогу, міркування), так і в негативному (агресія, уникнення виконання) плані.

Висновки до другого розділу

Отже, у роботі на основі теоретичного аналізу літератури та практичного вивчення окресленої проблеми визначено напрями дослідження сформованості життєвого цілепокладання на констатувальному етапі – уявлення підлітків про власні можливості, готовність їх до самостійного життя, розвиток здібності до передбачення власного майбутнього, цілепокладання та планування дій для досягнення власної мети.

За основними напрямами було сформульовано наступні завдання: вивчення вміння планувати та поетапно реалізовувати вирішення завдання; визначення наявності загальної обізнаності та реальних для досягнення життєвих планів; з'ясування сформованості мотиваційної сфери; дослідження сформованості реальної часової складової цілепокладання; вивчення прогностичних здібностей та соціальних очікувань, мотивів соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями, їх соціальних орієнтирів; дослідження способів дій при вирішенні проблемних ситуацій; на основі отриманих даних встановлення рівня сформованості цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

На основі визначених завдань було підібрано методики дослідження та розроблено й впроваджено констатувальний експеримент.

Діагностичний комплекс складено з авторських методик (ігор-драматизацій, анкет, структурованих бесід), методик, адаптованих автором для роботи з підлітками з інтелектуальними порушеннями.

За допомогою наведених методик зроблено оцінку початкового стану готовності до цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями за

рівнем сформованості його компонентів – когнітивного, мотиваційно-емоційного, операційного, регуляторного та особистісного.

Аналіз результатів початкового стану компонентів цілепокладання дозволив виявити три рівні його сформованості – низький, середній та високий. За основу визначення кожного рівня бралися показники прояву кожного критерію. Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями загальної обізнаності, мотивації, сформованості соціально-часових уявлень та готовності підлітка до самостійного устрою власного життя, було виділено три узагальнені рівні сформованості у підлітків готовності до життєвого цілепокладання: низький (мінімальний), середній (достатній) і високий.

Встановлено, що підліткам з інтелектуальними порушеннями властиві такі характеристики, як: поверховість знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну долю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, не сформованість умінь проектування життєвих планів на декілька років уперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак.

Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження показав, що низький рівень сформованості життєвого цілепокладання встановлено більш ніж у половини підлітків з інтелектуальними порушеннями (63,15 % в експериментальній та 60,72 % в контрольній групі). У цих підлітків виявлено поверховість знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають реальних життєвих планів для досягнення, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років уперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від минулих подій. Середній рівень констатований у

36,85 % підлітків експериментальної групи та 39,28 % підлітків контрольної групи. Високого рівня немає.

Встановлено способи реагування підлітків з інтелектуальними порушеннями на проблемні ситуації та необхідність їх вирішення – так доведено, що не завжди підлітки реагують деструктивно на ситуації прийняття рішення цілеутворення та реалізації досягнення мети. У випадку, коли підліток не спроможний самостійно впоратись з ситуацією, він використовує однаково часто як позитивні (звернення про допомогу, міркування), так і негативні (агресія, уникнення виконання) стратегії поведінки.

На констатувальному етапі дослідження не виявлено різниці в ступені сформованості готовності до цілепокладання та її основних компонентів у підлітків експериментальної та контрольної груп. Переважання низького рівня готовності до цілепокладання у підлітків підтверджує необхідність використання методики його формування.

Теоретичні та практичні дані, отримані у дослідженні, є достатнім матеріалом для апробації методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення із зони АТО. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo*. N 1(I), 2018. С. 169–182. (співавтор Бистрова Ю.О.).

2. Забезпечення наступності психолого-педагогічного супроводу процесу формування цілепокладання в учнів спеціальних шкіл. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*: Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю : Збірник наукових праць. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 47–51.

3. Формування цілепокладання у підлітків з ООП як передумова їх успішної професійної соціалізації. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року* / К. О. Островська, Д. І. Шульженко, Г. С. Піонтківська, Є. О. Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 123-125.

4. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету Психологія: реальність і перспективи*. Рівне, 2020. Вип. №14. С. 59–65.

5. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон. 2020. №3. С. 123–133. (співавтор Ю. Бистрова).

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Основні умови забезпечення ефективності процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Третя частина дослідження присвячена впровадженню методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями та аналізу отриманих результатів.

У другій частині нашого дослідження виявлено вихідні рівні готовності до цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями. В експерименті брали участь 113 підлітків – учнів 6-9 класів спеціальних шкіл. Результати показали, що всі підлітки без винятку мають несформовану готовність до життєвого цілепокладання на такому рівні, щоб робити це самостійно.

Для проведення формувальної частини дослідження з групи підлітків з інтелектуальними порушеннями, що брали участь у попередньому дослідженні, було сформовано дві групи – контрольна 56 осіб (КГ) та експериментальна 57 осіб (ЕГ).

Основна мета методики – сформувати у підлітків готовність до цілепокладання як установку та особистісну якість.

Саме готовність до діяльності може забезпечити її успіх, тобто, розглядаючи цілепокладання як складову діяльності, ми маємо створити умови забезпечення її успіху в підлітка з інтелектуальними порушеннями. Відчуття успіху, з одного боку, підвищує мотивацію до процесу цілепокладання, а з іншого боку, сприяє розвитку та соціалізації підлітка, бо ми знаємо, що за О. Леонтєвим [46], людина розвивається тільки в діяльності, при тому діяльність має бути успішною.

Поверхові уявлення про майбутнє життя та низький рівень життєвого цілепокладання у більшості підлітків з інтелектуальними порушеннями (63,15 % в експериментальній та 60,72 % в контрольній групі) дали змогу виділити основні напрями корекційно-розвивальних занять у рамках методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями:

- навчити підлітків міркувати про власне життя;
- сформувати мотивацію до життєвого цілепокладання.
- розвинути здібності та соціальні компетентності, потрібні для здійснення цілепокладання;
- навчити проектуванню життєвих планів;
- навчити планувати свій час.

Упровадження методики здійснювали в три етапи.

На першому – організаційному етапі в ситуації знаходження сенсу необхідності планування майбутніх дій проводилося формування мотивації до життєвого цілепокладання як необхідності та потреби здійснити цей процес. Приділяли увагу розвитку мотивації до набуття нових соціальних компетентностей, знань та вмінь, які допоможуть у реалізації цілепокладання. На цьому етапі розвиток мотивації здійснювався через презентацію та показ значущості цілепокладання для успіху будь-якої діяльності людини.

Перший етап методики передбачав проведення 16-ти занять. Заняття проводили один раз на два тижні протягом навчального року. Форма проведення занять – корекційно-розвивальні заняття та психологічний тренінг тривалістю 35 хвилин. На тренінгу разом із плануванням підлітки опанували нові м'які технології, зокрема, налагодження міжособистісних зв'язків соціальних контактів при плануванні, вміння працювати разом з іншими (розвиток спільної діяльності), вміння звертатися про допомогу до однолітків або дорослих.

Основним завданням під час виконання цього етапу була підготовка реальних кейсів, які через трансформацію навчального предметного матеріалу створювали ситуацію зацікавленості. Трансформація здійснювалася шляхом надання реальних життєвих прикладів, доступних для розуміння підлітків, цікавих для них, пов'язаних із повсякденним життям. Для кейсів вибирали приклади, які є для підлітків проблемами, що потребують реального негайного вирішення для задоволення власних потреб та зацікавленості.

До роботи з кейсами залучалися вчителі та вихователі. Цілепокладання, у першу чергу, формується в навчальній діяльності. Тому для формування зацікавленості процесом цілепокладання ми пропонували закріплення матеріалу, актуалізованого під час занять, у позакласній роботі.

Наприклад, під час вивчення побутової хімії надавали завдання створити для матусі інструкцію, як користуватися «Доместосом», який вона купила в магазині. В обговоренні формували причинно-наслідкові зв'язки у підлітків: «Чому це може бути небезпечно?», «Що там є в ньому та як діє ця речовина на людей?», «Якщо помити «Доместосом» підлогу у під'їзді на третьому поверсі, де більші чути запах – на першому або на п'ятому поверсі? Чому?», «Склади план екстремальних дій для себе й тата, як що він пролив аміак у гаражі, де ви були разом?» «Де може знаходитися аміак?» «Чому він небезпечний? Як він діє?» «До кого будеш звертатися за допомогою?».

Для створення ситуації зацікавленості використовували прийоми впливу на емоційну сферу підлітків – складали ситуації, коли підліток може здивуватися, побачити себе у люстерці серед карток хижаків. «Чому тут є твоє зображення?».

Це може бути також показ шляхів життя людини за різних складових сучасності, ким може стати випускник за різних соціальних зв'язків. На тренінгу може програтися ситуація випадку в житті, або системного планування власного шляху – планування здійснювалося від короткострокових планів (на годину, на день) поступово до довгострокових (на місяць, на рік, на 5 років).

Ще одним важливим завданням етапу було формування когнітивної складової цілепокладання: підлітки разом з експериментатором вчилися міркувати про власні дії та власне майбутнє. На заняттях та під час тренінгу здійснювали показ зразка дій та зразка цілепокладання.

У практиці тренінгів активно використовували ігри-драматизації. Підлітки разом із психологом створювали ігрові ситуації з майбутнього, при цьому уявлення про майбутнє будувалося разом з опорою на улюблені фільми, образи літературних оповідань та казок. Підлітки самі пропонували психологу емоційно значущі для них сюжети з особистісного досвіду перегляду фільму. Іноді підлітки згадували значущого дорослого, життя якого здавалося їм позитивним уявленням про майбутній життєвий шлях для себе. Але зауважимо, що самостійно підлітки під час тренінгу засвоювали конкретний зміст майбутнього («У мене буде майбутнє таке, як я бачив у фільмі», або «Хочу жити так, як живе мій сусід») та час, коли це станеться («Коли я виросту...», «Коли закінчу школу...», «Коли поїду в інше місто...»). Але цих вмінь недостатньо для досягнення мети.

Формуванню готовності до цілепокладання сприяв метод кейсів, який у методиці презентується нами як кейс-технологія, тобто психолого-педагогічний

метод ситуаційного аналізу. Застосування кейс-технології психологом спрямовано на навчання підлітків самостійно приходити до розуміння життєвої або навчальної ситуації та актуалізацію у підлітків відповідного комплексу. Формуванню готовності до цілепокладання сприяв метод кейсів, який у методиці презентується нами як кейс-технологія, тобто психолого-педагогічний метод ситуаційного аналізу. Застосування кейс-технології психологом спрямовано на навчання підлітків самостійно приходити до розуміння життєвої або навчальної ситуації та актуалізацію у підлітків відповідного комплексу знань та компетенцій (тобто власно кейсу), необхідних для засвоєння для того, щоб вирішити проблему самостійно. При цьому перехід до самостійного вирішення ситуації проходить від засвоєння показу дорослим шляхів вирішення ситуації, потім відбувається спільне вирішення проблемних завдань, наступний крок – вже самостійне вирішення будь-якої ситуації на основі досвіду пошуків рішень. Унікальність кейс-технології в тому, що будь-яка ситуація, запропонована в якості проблемної однозначного рішення не має.

Метод кейсу полягає у наступному:

- запропонувати можливі варіанти рішення ситуації, а потім вибрати оптимальний, найкращий для вирішення проблеми;
- проаналізувати ситуацію, поміркувати спочатку разом в команді, а потім на наступних етапах вже самостійно над її вирішенням, знайти сутність проблеми.

Нами було розроблено пізнавальні навчальні та соціальні кейси, які вирішувалися за допомогою алгоритмів покрокової реалізації ціледосягнення.

Для кожної соціальної та навчальної ситуації складався орієнтовний алгоритм її вирішення, пам'ятки для формулювання та формування цілей, спеціальні матриці реалізації цілей.

Кейси передбачали сформування у підлітків комунікативних компетентностей – навички спілкування та переконання; компетентності

практичної діяльності та креативності – навички передбачення та прогнозування й моделювання; соціальні компетентності – вміння слухати, підтримувати інших, вміння правильно оцінювати поведінку друзів та дорослих.

Кейс-метод формує у підлітків з інтелектуальними порушеннями вміння робити самостійний свідомий вибір поведінки або практичних дій, брати відповідальність на себе та за власні вчинки.

Наприклад, навчальний кейс: надається завдання: «На заняттях з трудового навчання в майстерні разом перемішана металева стружка та тирса. Як можна їх розділити, якщо у тебе є магніт?», «Якщо є тільки вода?», «Склади план дій. Що спочатку будеш робити? Що потім?», «Якщо ти будеш столяром у майбутньому, тобі знадобяться такі знання?».

Ще один приклад соціальної ситуації – надається проблемна ситуація: «Ян навчається у сьомому класі спеціальної загальноосвітньої школи, прийшов перший раз 1 вересня в цю школу. Раніше навчався у школі в іншому місті. Однолітки зацікавилися новим хлопцем у класі, Ян отримав від однокласників в перший день два запрошення.

Перше – два друга – Данила та Андрій запрошують Яна після занять пограти в футбол на шкільному стадіоні. Хлопці займаються спортом, люблять прогулянки на свіжому повітрі.

Друге запрошення – три друга – Максим, Сергій та Юрко – вони мають порушення поведінки, їх бояться всі однокласники, вони мають друзів, яких вже забирала поліція. Вони запропонували Яну з ними ввечері випити пива у парку та дуже весело провести час».

«Що треба зробити Яну? Що надає Яну те, що він піде грати у футбол? Що отримає Ян, якщо піде з друзями в парк пити пиво? Кому сказати: «ні»? Як це зробити так, щоб не було поганих наслідків?»

Для кожного досягнення поставленої мети підліткам під час тренінгів надаються пам'ятки дій (дивись таблицю 3.1 дисертації). Підліток діє на основі

вже накопиченого досвіду та за допомогою пам'ятки – покрокової інструкції. Усі дії підлітків обговорюються в команді та за допомогою експериментатора.

Отже, на першому етапі дослідження ми формували мотиваційний та когнітивний аспекти цілепокладання.

Після першого етапу методики з використанням корекційно-розвивальних занять та елементів психологічного тренінгу практично всі підлітки експериментальної групи навчилися міркувати про власне майбутнє, намагалися уявити та окреслити для себе мету власного життя, на достатньому рівні впоралися з завданнями цілепокладання життєвих ситуацій на основі активізації предметних знань, навчилися використовувати алгоритми планування мети та пам'ятки моделювання цілепокладання, але жоден підліток не зміг самостійно послідовно спланувати досягнення мети (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Пам'ятка моделювання покрокового досягнення мети

дії	алгоритм дій №1	алгоритм дій №2
1.	Спочатку уважно послухай завдання	
2.	Поміркуй, яка у тебе може бути кінцева ціль виконання цього завдання	
3.	Кінцева ціль одна	Кінцевих цілей багато
4.	Сформулуй ціль	Сформулуй усі цілі
5.	Сформулуй кроки до досягнення мети (що спочатку, що потім будемо робити)	
6.	Які засоби тобі потрібні для досягнення мети	
7.	Виконуй завдання одне за одним	З'ясуй, скільки часу треба для всіх цілей
8.	-	Вибери тільки досяжні цілі та найкращі для виконання завдання
9.	-	З цих цілей вибери таку, на яку треба менше часу для виконання та менше засобів, але вона має збігатися з метою завдання

10.	-	Виконуй завдання одне за одним
-----	---	--------------------------------

На другому – виконавчому етапі основною метою методики було формування вмінь та навичок ціленародження, цілеутворення, цілереалізації, цілерефлексії та цілекорекції. Формування складових життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями здійснювалося під керівництвом експериментатора на початковій стадії етапу, потім здійснювалася спільна діяльність експериментатора та підлітків, потім у тренінгових групах – спільна діяльність підлітків під керівництвом вчителя. На заключній стадії етапу здійснювалася самостійна діяльність підлітків із життєвого цілепокладання.

Для виконання переходу від прийняття дій цілепокладання дорослого до самостійних дій підлітка на виконавчому етапі формувалися кейси реальних ситуацій та дидактичні рекомендації для вчителів-предметників. Перед підлітками на основі реальної практичної ситуації ставилася проблема, експериментатор демонстрував шляхи її вирішення, разом виконували проблемні завдання та в обговореннях закріплювали знання та вміння (метод діалогізації дій за П. Гальперіним) [38]. Формування вмінь цілепокладання здійснювалося під контролем та керівництвом експериментатора. Для дій під керівництвом надавали наступні завдання вирішення соціальної реальної ситуації:

- визначити мету за наявності завдань;
- визначити завдання для досягнення мети;
- додати завдання до запропонованих завдань та мети.

Після закріплення цього матеріалу для контролю над діями цілепокладання надавали змодельовані завдання з помилкою, завдання без запитань, завдання на формулювання мети, яка є очевидною та знайомою для підлітка.

Під час формування соціальних компетентностей, необхідних для готовності до життєвого цілепокладання, надавали кейси з надлишковими або частково відсутніми даними, пропонували засоби, які можна використовувати у процесі досягненні різних цілей. При цьому матеріал кожного кейсу та занять неодноразово закріплювався, робилася актуалізація опорних знань перед корекційно-розвивальними заняттями, на навчальних заняттях та в позакласній діяльності. Підлітки з інтелектуальними порушеннями часто змішують поняття, тому кейси робили таким чином, щоб не було однакових завдань для різних цілей на одному занятті. Тільки після сформованого навику або компетентності підліткам надавали завдання з однаковими засобами та способами дій для досягнення загальної мети. Досконало вивчали ознаки ситуацій для здійснення перенесення дій у нові умови.

Для формування самостійного цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями вибирали кейси з проблемними ситуаціями трьох типів:

- не визначено мету завдання;
- не визначено засоби та способи дій для досягнення мети;
- не визначено умови досягнення мети.

Другий етап включав додатково до дидактичної роботи на заняттях та в позакласній діяльності 20 групових корекційно-розвивальних занять тривалістю 35 хвилин з циклічністю один раз на тиждень за наступною тематикою: «Моє життя», «Моя сім'я», «Професія – мій власний вибір», «Мій вибір у моїх руках», «Коли я стану дорослим», «Мої права та обов'язки в майбутньому», «Я – громадянин», «Я працюю в колективі», «Мої батьки в моєму житті», «Друзі в моєму житті». Психолог ретельно пояснював усі завдання, а після їх виконання робили пізнавальні узагальнення для закріплення знань. На кожному занятті проводили тренінгові вправи, під час яких підліткам пропонували, наприклад, скласти розклад дня, а потім разом із психологом оцінювали його ефективність;

спланувати вільний час; записати власні досягнення в минулому (спортивні, навчальні, творчі та ін.); поміркувати, чого ще можна досягнути та як; скласти автобіографію тощо. Для цього використовували такі вправи (приклади):

- 1. «Раніше та зараз»: основна мета – планування та порівняння досягнень минулого та сучасності, розуміння впливу минулого на події сьогодні.
- 2. «Події дня»: основна мета – формування вміння оцінювати рівень насиченості життя подіями, орієнтуватися в часі подій.
- 3. «Я через 10 років»: основна мета – формування зразка майбутнього, вміння описати та обговорити зміст образу себе дорослого, формування власної професійної перспективи, формування плану власних досягнень.
- 4. «Історія мого життя через 5 років»: основна – навчити аналізувати та поєднувати під час опису життя події, які вже були, та які тільки будуть (але нібито вже сталися), створювати зміст власних дій у майбутньому для досягнення мети, вміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У процесі проведення організаційного та виконавчого етапів методики з формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями ми використовували правила управління власним часом та плануванням: вчили чітко та конкретно формулювати пункти плану власних дій (щоб запам'ятати – треба записати так, щоб було зрозуміло прочитати); вчили розстановці пріоритетів під час виконання дій та їх послідовності (спочатку – потім); правила жорстких (обов'язково виконати в певний час) та м'яких справ (можна переносити час виконання); правила розрахунку вільного часу.

Корекційно-розвивальні та тренінгові заняття було організовано в режимі активного діалогу в системі дорослий-підліток – експериментатор разом із

підлітками аналізував запропоновані покрокові дії (тактичні завдання цілепокладання) за допомогою технологічних карток (маршрути досягнення результатів у вирішенні ситуації).

Під час використання технологічних карток використовували групову форму роботи, що сприяло розвитку самостійності дій підлітків без допомоги дорослого. Технологічні картки для розвитку зацікавленості завданнями складала на зразок квестів. Така форма навчання дуже подобається молоді, тому підлітки з задоволенням брали в ній участь. У складних ситуаціях квесту експериментатор надавав підліткам дозовану допомогу.

Дозована допомога була організована на основі методу навчального експерименту О. Іванової та Л. Виготського про зону найближчого розвитку дитини.

Види допомоги:

1. Стимуляція до дії (подумай, постарайся).
2. Роз'яснення сутності завдання (дії)
3. Введення наочності (показ шляхів вирішення).
4. Демонстрація зразка (виконання завдання з подальшою репродукцією його підлітком).

Також під час виконання завдання щодо пошуку шляхів досягнення мети використовували індивідуальну роботу. Під час таких занять формувалися вміння самостійно визначати дії цілепокладання та їх послідовність. При цьому використовували методи деталізації дій та варіативного прогнозування.

Формування вмінь цілерегуляції здійснювалося за допомогою дорослого з використанням матриць рефлексії. Такі завдання потребують детального аналізу кожного кроку досягнення мети та вирішення на основі аналізу необхідності зміни дій на інші, більш ефективні для кінцевої цілі. Цей етап є найскладнішим для формування готовності до цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями. Підлітки не бачать власних помилок у досягненні мети, не

аналізують власні дії, а коли дорослий вказує їм на проблему, втрачають зацікавленість процесом та мотивацію до досягнення мети. Тому важливою умовою на цьому етапі формування готовності до життєвого цілепокладання буде використання активних організаційних форм, які подобаються підліткам та забезпечуватимуть успішність діяльності кожного підлітка – це заняття-проблематизації; навчальний експеримент як гра; психологічний тренінг; цікаві позакласні заняття; кейси (реальна життєва ситуація).

На третьому – аналітичному етапі формування готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання всі етапи цілепокладання від ціленародження до цілекорекції відпрацьовували в проєктній діяльності. На цьому етапі в груповій роботі за допомогою елементів психологічного тренінгу формувалися особистісні якості підлітків, необхідні для успішного цілепокладання – ініціативність, відповідальність, зібраність. Ці якості належать до розвитку вольової сфери підлітка, тому при порушеннях інтелекту формуються дуже важко, але під час послідовної роботи можуть надавати певний результат. Перевірку сформованості особистісної складової цілепокладання здійснювали за рахунок самостійного створення кожним підлітком власного плану дій на тиждень, місяць, семестр тощо. Після закріплення вмій відповідально складати короткострокові плани, підліткам пропонували скласти довгострокові плани – картку професійного самовизначення («Ким я хочу стати? Які здібності для цього маю? Що буду робити для досягнення мети?»); особистісного самовизначення («Як я змінюся після закінчення школи? Яка у мене буде родина?»).

У контрольній групі, на відміну від експериментальної, окремо не проводили методіку формування готовності до життєвого цілепокладання, на заняттях та у позакласній діяльності для них використовували завдання, передбачені навчальним планом спеціальних шкіл, репродуктивно-продуктивні методи навчання. Мету на заняттях та в позакласній діяльності ставив

винятково вчитель та надавав учням для виконання. Реальні кейси з практичними соціальними ситуаціями для них не використовували. Ціленародження та цілеутворення здійснювалося винятково вчителем. Підлітки контрольної групи отримували тільки готові цілі та шляхи їх досягнення (цілереалізації), цілерефлексію здійснював вчитель, цілекорекція теж проводилася під контролем та керівництвом вчителя.

Виходячи із загальних концепцій, одним із завдань методики було виявлення суб'єктивних психологічних передумов виникнення труднощів у постановці життєвих цілей, їх подолання шляхом встановлення соціальних зв'язків для їх досягнення у підлітків з інтелектуальними порушеннями. За результатами спостереження під час упровадження методики встановлено, що найчастіше причиною конфліктної або агресивної поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями стає порушене продукування та сприймання висловлювань, а також нерозуміння емоцій іншої сторони або складність для досягнення запропонованих експериментатором цілей. Це пов'язано з більш пізнім формуванням особистості підлітка спеціальної школи порівняно з підлітком загальноосвітньої школи. Підліток з інтелектуальними порушеннями до старших класів починає усвідомлювати, що є неуспішним у порівнянні з іншими однолітками, відчуває власну та суспільну неповноцінність. Це усвідомлення заважає йому досягти успіхів у міжособистісних стосунках та діяльності, яка притягує підлітка, а отже, збільшує тривожність із цього приводу ($p < 0,01$).

Дослідження показало, що величезну роль у формуванні позитивної чи деструктивної поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями у процесі цілепокладання відіграє мовленнєва комунікація в міжособистісних стосунках. При інтелектуальних порушеннях підліток може засвоювати та розуміти стилі спілкування тільки на конкретних прикладах, тому саме вербальна комунікація є основою для того, щоб підліток оцінив та сприйняв ситуацію. Слабка

здатність самостійно робити висновок із будь-яких суджень, приводить до того, що підліток сприймає судження у порівнянні з практичною ситуацією. Так, у попередніх бесідах із батьками та вчителями ми встановили, що до причин, які викликають конфлікти, зокрема в сім'ї, належать знехтування підлітка батьками, використання мовленнєвих конфліктогенів (безапеляційність висловлювань, агресивність, повчання, ігнорування). За результатами спостереження під час виконання кейсів реальних проблемних ситуацій було з'ясовано, що вибір поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями також залежить від особистісних якостей, вихованих у родині, бо саме там іде формування та закріплення окремих стереотипів мовленнєвої комунікації та деструктивної поведінки: залежної (приспосовування в умовах проблемних ситуацій, конфліктної взаємодії або фрустрації), відокремленого (уникнення відповідальності за власні дії при досягненні мети, небажання приймати рішення, невміння працювати в команді та під керівництвом) та агресивного (деструктивне суперництво) з використанням засвоєної на практиці відповідної лексики [200].

Під час виконання реальних кейсів підлітками на етапі групової взаємодії та спільних з експериментатором дій було визначено залежність поведінки підлітків від їх вікових особливостей (негативна та позитивна стадія пубертатного віку), гендерних відмінностей та рівня розвитку комунікативних навиків міжособистісного спілкування. Це з'ясовувано методом порівняльного аналізу продукування та сприймання висловлювань у конфліктних та фрустраційних ситуаціях різних груп підлітків (підлітки з інтелектуальними порушеннями та підлітки з нормотиповим розвитком).

Виявлено, що підлітки загальноосвітніх шкіл більш здібні до співпраці у вирішенні проблемних реальних ситуацій ($p < 0,01$). А в підлітків спеціальних шкіл, у силу ускладнення сприймання висловлювань та порушення можливості робити висновки з будь-яких суджень, недорозвиненості контролю над своїми

діями, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків, через неможливість адекватно оцінити ситуацію переважають деструктивні форми поведінки: пасивні – уникнення, пристосування та активні – агресія, суперництво. Без певної корекційної роботи кількість конструктивних способів – співпраці або компромісу в досягненні мети – від молодшого до старшого підліткового віку не збільшується ($\phi=0,06$, $p=0,95$; $\phi=-1,52$, $p=0,13$). Стратегії поведінки підлітків у процесі виконання реальних кейсів із віком практично не змінюються, про це свідчать і показники ($\phi=-1,59$, $p=0,11$). За результатами діагностики виявлено, що підлітки з інтелектуальними порушеннями використовують майже такі ж стратегії поведінки, як підлітки з нормотиповим розвитком, за винятком стратегії співпраці та спільної діяльності у команді, яку практично не використовують підлітки з інтелектуальними порушеннями без додаткової організації експериментатором. Це зумовлено їх неспроможністю прийняти та проаналізувати аргументи іншої сторони конфлікту та суттєві ознаки ситуації загалом. Слабкість причинно-наслідкових зв'язків не дозволяє їм правильно та аргументовано висловлювати власну думку [200].

Крім того, проведені дослідження висвітлили якісні зміни. Спостереження та відповіді на запитання анкети Копінг-стратегій показали, що «...близько 40% опитуваних підлітків з інтелектуальними порушеннями намагаються регулювати свій стан бійками ($r=0,61$), вербальною агресією ($r=0,60$), псуванням речей ($r=0,38$), криком ($r=0,63$), неадекватною поведінкою ($r=0,45$). Агресія в підлітків з інтелектуальними порушеннями часто виявляється як крик відчаю, а не як соціальна активність у досягненні мети, що властива нормі» [149, с. 43-48]. Це вказує на не сформованість особистості, самосвідомості таких підлітків, а також на не співвіднесеність особистісних очікувань та вимог соціального середовища до цієї категорії дітей. Стратегія пристосування виражається в прагненні зберегти стосунки, готовності поступитися та підкоритися всупереч власним інтересам. Кількісний показник пристосування до ситуації, небажання

її вирішувати в підлітків загальноосвітніх і спеціальних шкіл не відрізняється. Однак спостереження показують якісні відмінності цієї ознаки в різних групах. У підлітків з інтелектуальними порушеннями це пов'язано з недорозвиненістю вольової сфери, невмінням відстоювати власну точку зору, продукувати висловлювання з вираженою конформністю та підлеглистю, навіюваністю у судженнях. Так, підлітки з інтелектуальними порушеннями частіше обирають стратегію пристосування в ситуації виконання кейсів реальних проблемних ситуацій, коли говорять про відчуття страху невідповідності очікуванням оточуючих ($r=0,30$) і страху стосунків з учителями ($r=0,31$). Підлітки з нормотиповим розвитком часто займають пасивну позицію підкорення, виходячи з моральних норм. Уникнення складних ситуацій та ситуацій прийняття самостійного рішення вказують на пасивну соціальну позицію підлітків з інтелектуальними порушеннями. Основна причина тут – не сформованість причинно-наслідкових зв'язків разом із вимушеним підкоренням вимогам оточуючих. «До старших класів спеціальної школи в підлітків помічається тенденція до зменшення соціально пасивних форм реагування в ситуації конфлікту (уникнення, пристосування), але вона незначна ($\phi = 1,93$, $p=0,056$; $\phi = 1,68$, $p=0,095$). Отже, високий рівень деструктивних форм поведінки в конфлікті зумовлений низьким рівнем адаптації підлітків до соціального оточення» [200, с. 48-54].

У дослідженні ми звернули увагу на гендерний аспект відмінностей у поведінці підлітків з інтелектуальними порушеннями у складних ситуаціях фрустрації або прийняття самостійного рішення. Дівчата частіше використовують соціально схвалену поведінку, а тому більш схильні до пристосування та уникнення в конфлікті, у той же час беруть усю відповідальність за ситуацію на себе, про що свідчить переважання інтрапунітивних реакцій у поведінці дівчат ($p<0,01$). Хлопці частіше виявляють

відкрите суперництво та схильні перекладати всю відповідальність і провину на опонента (переважання самозахисних реакцій) ($p < 0,01$) [108].

Відповіді, отримані за методикою Копінг-стратегій, ретельно звіряли з протоколами спостережень за поведінкою та мовленнєвими висловлюваннями підлітків у конфліктних ситуаціях. Під час спостереження була використана схема, заснована на принципах критичної або фрустраційної ситуації С. Розенцвейга [198].

Отримані результати висловлювань за методикою Копінг-стратегій дозволяють зробити висновки про вибір способу комунікації підлітка з інтелектуальними порушеннями як про результат його соціалізації. Підліток вирішує складну життєву ситуацію, виходячи з норм, які він засвоїв на практичному досвіді у родині, школі, з оточуючими однолітками та дорослими, використовує доступні йому стереотипи поведінки, але дуже часто не може перенести сформований навик поведінки в нові умови і починає тривожитися та проявляти з цього приводу агресію. На підставі продукування висловлювань та самостійних висновків підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі власних суджень можна говорити про їх механізми соціалізації в подоланні конфліктних ситуацій – активно-наступальні (агресивні або конструктивні) і пасивно-оборонні (підлеглі або відповідальні). Якщо в силу інтелектуальних порушень у підлітків моральні норми недостатньо засвоєні, не розвинений контроль над своїми діями і вчинками, ситуацію вони не сприймають адекватно, то можна говорити більшою мірою про імпульсивні реакції на те, що відбувається.

Підліткам з інтелектуальними порушеннями притаманні високий рівень агресивності висловлювань або неадекватної підлеглості у судженнях та діях, що корелюють із низьким рівнем соціалізації в групі однолітків. Підлітки вимагають вирішення власних проблем від оточуючих, що дуже часто є

ознакою неадекватної самооцінки і ускладнює міжособистісні контакти з іншими підлітками.

При цьому підлітки з нормотиповим інтелектуальним розвитком теж досить часто конфліктують при вирішенні складних проблемних реальних ситуацій, але пояснюють це тим, що відмова від суперництва може бути сприйнята як поступка та шлях до поразки. Крім того, у критичних і конфліктних ситуаціях підлітки загальноосвітніх шкіл частіше вибирають самозахисну (E) та завзято-вирішальну (NP) реакцію (пошук виходу, конструктивного рішення, бажання домогтися задоволення потреб, не залишати ситуацію невирішеною).

Частий вибір неадекватних стратегій поведінки у ситуаціях реальних кейсів можна пояснити також низьким рівнем та особливостями комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями. Так, за результатами дослідження виявлено, що тільки 61 % підлітків повністю, а не фрагментарно розуміють сенс зверненого мовлення, при цьому всього 5,32 % підлітків (відповідно) розуміють прихований сенс висловлювання. Усі результати спостереження було враховано у процесі розробки реальних кейсів, норми соціально схваленої поведінки підлітки засвоювали під час психологічних тренінгів та занять з розвитку мовлення. Підлітки навчалися замінювати лихослів'я нормативними лексичними формами. Аналіз комунікативної діяльності до та після проведення методики формування готовності до життєвого цілепокладання показав значне покращення рівня соціальної та комунікативної компетентності підлітків експериментальної групи (див. табл. 3.2). У контрольній групі показники не змінилися.

Отже, більш ніж половина підлітків навчилася зіставляти емоцію співрозмовника та його висловлювання (32,15 % на початку експерименту, 67,85 % – після його проведення), діяти та відповідати практично без проявів імпульсивності (71,4 % та 32,15 % – відповідно). Підлітки навчилися зіставляти

та адекватно розуміти висловлювання та емоції однолітків під час виконання кейсів (32,15 % та 67,85 % відповідно). Значно збільшився відсоток підлітків, спроможних правильно зробити висновки на основі власного судження (з 7,14 % до 56,14 %).

Таблиця 3.2.

Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями до та після впровадження методики (в %)

критерії	до експерименту	після експерименту
Розуміє сенс зверненого мовлення	60,71	89,3
Розуміє прихований сенс висловлювання	3,57	14,28
Зіставляє та адекватно розуміє висловлювання та емоцію опонента	32,15	67,85
Правильно робить висновок на основі власного судження	7,14	35,76
Відповідає згідно з власним висновком	14,28	56,14
Відповідає імпульсивно	71,4	32,15

Практично 90 % підлітків після впровадження методики навчилися розуміти сенс зверненого мовлення. Усе це говорить про сформованість необхідних комунікативних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями, необхідних для процесу життєвого цілепокладання. Тобто, після проведення методики ми можемо говорити про комунікативну особистісну готовність підлітків до налагодження соціальних зв'язків та вибору способів досягнення мети на основі комунікації.

Ще раз зауважимо, що вибір поведінки підлітками з інтелектуальними порушеннями в ситуації вирішення конкретних життєвих ситуацій (кейсів), спрямованих на активізацію процесу цілепокладання, залежить від рівня їх соціалізації та обумовлений наявним співвідношенням між внутрішніми та зовнішніми регуляторами поведінки.

Отже, впровадження методики передбачало послідовне відпрацювання з підлітками всіх етапів цілепокладання від ціленародження до цілекорекції за допомогою реальних кейсів. Крім того, у груповій роботі за допомогою елементів психологічного тренінгу формувалися особистісні якості підлітків та комунікативні компетентності, необхідні для успішного цілепокладання – ініціативність, відповідальність, зібраність, вміння налагоджувати соціальні зв'язки, працювати в команді, слухати та чути співрозмовника або опонента. Ці якості належать до розвитку вольової сфери підлітка, тому при порушеннях інтелекту формуються дуже важко, але при послідовній роботі, як показало дослідження, можуть давати певний результат. Результати впровадження методики висвітлено в наступному підрозділі дисертаційного дослідження.

3.2. Аналіз результатів впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями

На аналітичному етапі (2019-2020 рр.) після впровадження методики проведено аналіз і статистичну обробку результатів дослідно-експериментальної роботи.

Завданнями аналітичного етапу були:

1. Узагальнення результатів упровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

2. Розроблення висновків за підсумками експерименту.

Під час аналітичного етапу перевірено ефективність методики, узагальнено її структуру та зміст, проаналізовано сутність, основні підходи на різних етапах експерименту (констатувальному та формувальному). Проаналізовано забезпечення наступності у процесі формування цілепокладання, психолого-педагогічні умови її ефективності.

Як показало експериментальне дослідження щодо впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання, успішність цього процесу у підлітків з інтелектуальними порушеннями можливе при сформованості основних її складових:

1. Сформованість навичку планування та поетапної реалізації, вирішення завдань.
2. Сформованість загальної обізнаності та реальних для досягнення життєвих планів.
3. Сформованість мотиваційної сфери.
4. Сформованість реальної часової складової цілепокладання.
5. Сформованість прогностичних здібностей та соціальних очікувань.
6. Сформованість особистісних якостей, необхідних для процесу цілепокладання (зібраність, відповідальність, мобільність).

Заключним етапом при організації методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями є проведення повторної психодіагностики, обробки даних діагностичного обстеження, інформування педагогів і батьків про результати проведеної роботи.

Після проведеного формувального етапу експерименту на основі компонентів життєвого цілепокладання, було порівняно критерії успішності цього процесу в підлітків з інтелектуальними порушеннями до та після впровадження методики.

За когнітивним критерієм оцінювали та порівнювали результати сформованості загальної соціальної обізнаності та наявності реальних для досягнення життєвих планів, сформованості соціально-часових уявлень.

За мотиваційним критерієм оцінювали та порівнювали результати сформованості мотивації до провідної діяльності.

За операційним критерієм оцінювали та порівнювали результати сформованості вміння визначати мету, планувати дії (завдання) для її досягнення, поетапно реалізовувати завдання.

За регуляторним критерієм оцінювали та порівнювали результати сформованості здатності до прогностичних дій та соціальних очікувань; вмінь оцінити ситуацію, вибрати шляхи її вирішення за власною оцінкою, бачення власних помилок, уміння їх виправляти самостійно, доведення дій до логічного завершення.

За особистісним критерієм оцінювали та порівнювали результати сформованості таких якостей, як відповідальність, зібраність, володіння м'якими технологіями (вміння презентувати власні досягнення та інтереси, працювати в команді та під керівництвом, мати власну думку та вміти її змінювати, прислухаючись до інших).

Методи дослідження: Емпіричні – спостереження, опитування, навчальний експеримент, метод аналізу тематичного відеофрагменту, метод планування та способи його реалізації (від провідної діяльності до власного життя), авторська гра-драматизація «Школа», для організації спеціально змодельованих умов для спостереження за проявами особистісних якостей підлітків та їх ставлення до навчальної діяльності, методика «Внутрішня позиція школяра»(за Л. Божович), організована бесіда (за питаннями І. Мамайчук, М. Ільїна у власній адаптації), методика діагностики соціально-часових уявлень (Н. Москаленко), методика Н. Колодної «Мої орієнтири» для визначення сформованості прогностичних здібностей та соціальних очікувань,

Статистичні: кількісна та якісна обробка результатів дослідження, порівняльний аналіз за критерієм ϕ Фішера для доведення значущості відмінностей між двома вибірками (контрольній та експериментальній; на початку впровадження методики та після її впровадження).

Аналіз результатів сформованості внутрішньої позиції підлітків, їх самосвідомості та мотиваційної сфери, отриманих після впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання за допомогою реальних кейсів представлено на рисунку 3.1:

45,28 % підлітків належать до 1 рівня успішності: вони мають стійку навчальну мотивацію, під час виконання реальних кейсів із проблемними ситуаціями такі підлітки відповідально ставилися до їх виконання, як до навчальних завдань, слухали поради вчителя, аргументували власні дії, навчилися робити спільні справи з однолітками та працювати в команді.

31,58 % підлітків належать до 2 рівня успішності: це підлітки, яким для виконання навчальних завдань завжди потрібна додаткова особистісна мотивація (див. рис. 3.1.). Такі підлітки проявляють не дуже велике бажання ставити цілі та вирішувати проблемні ситуації, якщо вони пов'язані з навчальною діяльністю, але зацікавленість зростає, якщо в ситуацію додається особистісний компонент, стосовний комунікації з протилежною статтю або досягнення мети, пов'язаної з вирішенням міжособистісних проблем. Підлітки готові виконувати завдання, якщо бачать перспективу для себе. Вони слухають аргументи та працюють у команді відповідально, якщо мають особистісну зацікавленість.

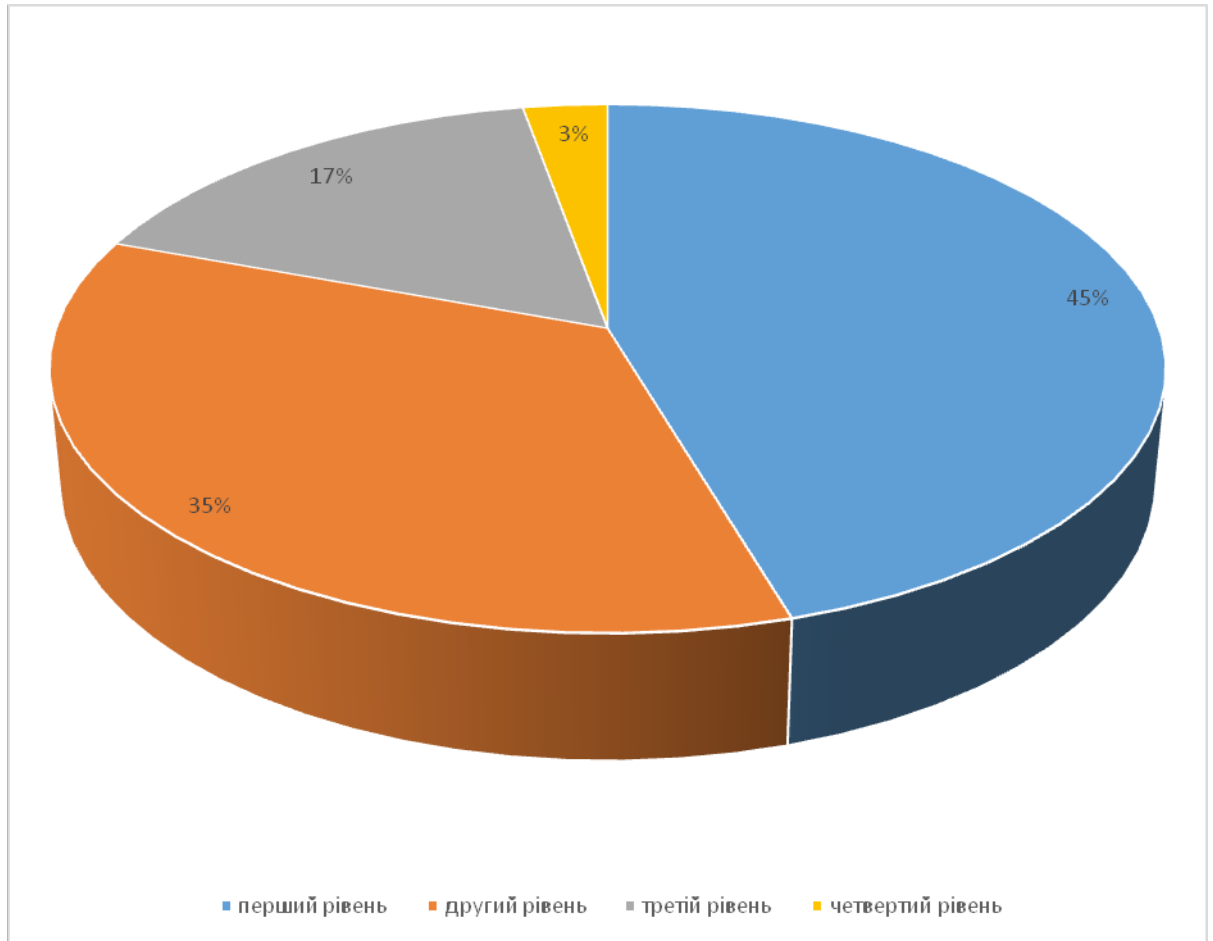


Рис. 3.1. Рівень сформованості мотиваційної сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями

Значно знизився показник кількості підлітків із 3 рівнем успішності (від 35,9 % на початку експерименту до 17,01 % після його закінчення) – підлітки демонструють байдужість відносно занять методики: «не знаю», «якщо дуже треба комусь, то піду», при цьому в групі під керівництвом вчителя завдання з цілепокладання виконують (рисунок 3.1.).

2,85 % підлітків (до експерименту цей показник був 7,9%) належать до 4 рівня успішності – підлітки, які активно не бажають ходити до школи та не хочуть брати участь у заняттях. У більшості випадків вони пояснюють це небажання «негативним» досвідом («це важко», «Ви будете лаяти за погане виконання»), мотивації до навчання та занять не мають, завдання до кінця не виконують, кажуть, що втомилися або їм не цікаво. Але треба зауважити, що

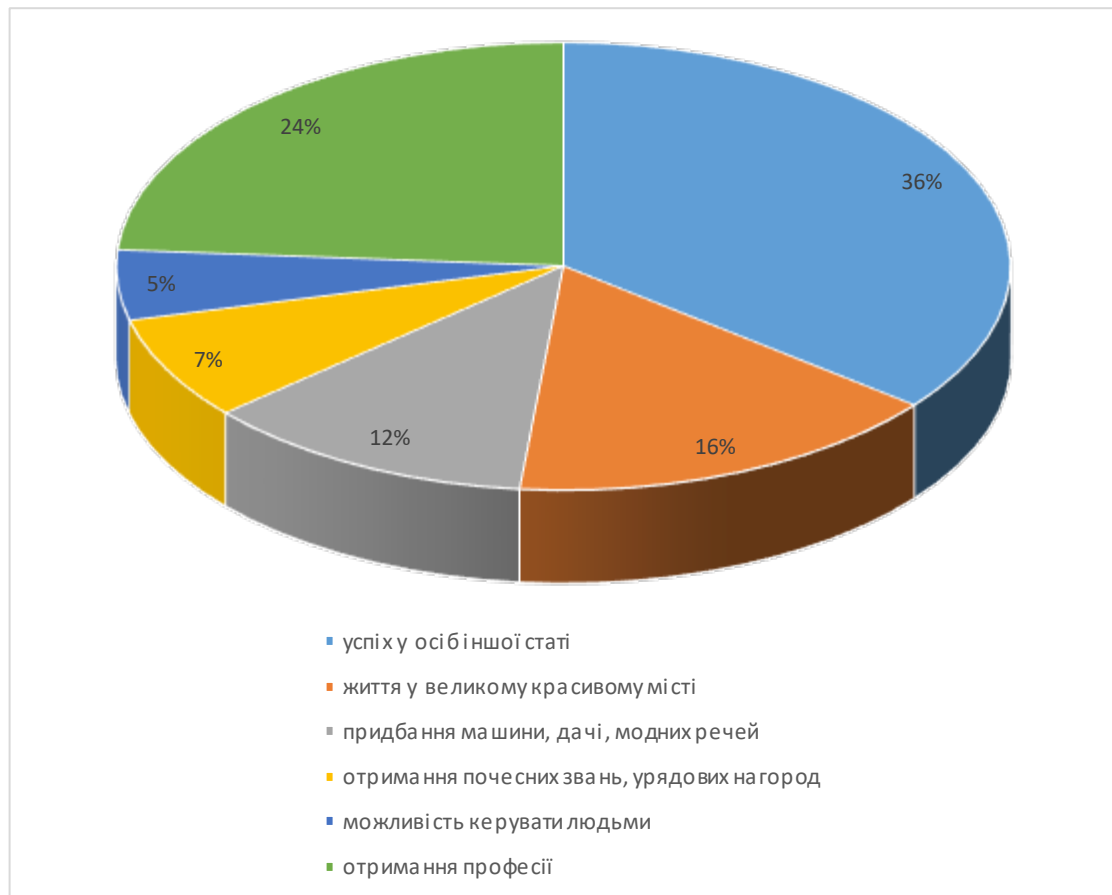
завдання з цілепокладання зі зміненою мотивацією (наприклад, квести) такі підлітки виконували із задоволенням.

Можемо зробити висновки, що за наявності додаткової мотивації та елементів зацікавленості всі підлітки без винятку готові працювати над життєвим цілепокладанням, планувати власні дії та міркувати про майбутнє, шукати разом з однолітками шляхи вирішення проблемних ситуацій.

Для повторного дослідження сформованості прогностичних здібностей та соціальних очікувань, мотивів соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями, їх соціальних орієнтирів, використовували методику Н. Колодної «Мої орієнтири» (див. рис. 3.2). Зазначимо, що підлітки обирали відразу декілька цілей, запропонованих у анкеті. Дослідження проводили індивідуально, супроводжували обговоренням підлітка та експериментатора. Показники в контрольній групі не змінилися. В експериментальній групі можемо побачити якісні зміни у показниках мотивації до цілепокладання.

За результатами методики (див. рис. 3.2.) можна зробити такі висновки, що більшість підлітків (36,28 % з числа досліджуваних) готові розвиватися, змінюватися та працювати над собою заради успіху в осіб іншої статі. Це легко пояснюємо провідною діяльністю в підлітковому та юнацькому віці.

Треба зазначити, що в бесідах після проведення методики підлітки наголошують, що вони готові виконувати складні завдання заради, того, щоб сподобатися одноліткам. Готові ставити цілі та досягати їх. Під час вирішення практичних кейсів вони наполегливо виконували завдання, готові були змінювати способи їх реалізації, повертатися на початок та починати нові способи дій заради мети. Були випадки, коли підлітки не хотіли виконувати завдання, але у процесі пояснення, що це може зруйнувати дії всіх членів команди щодо досягнення мети, вони погоджувалися продовжити роботу. Раніше, на етапі попередньої діагностики, таких випадків прояву командного духу в підлітків з інтелектуальними порушеннями виявлено не було.



**Рис. 3.2. Результати проведення методики
«Мої орієнтири»**

Тільки 12,07 % підлітків (проти 43 % підлітків на початку впровадження методики) в основних цілях соціалізації бачать придбання дорогих та модних речей. Це свідчить про сформованість особистісної складової цілепокладання, підлітки почали розуміти різницю у постановці життєвих цілей, розділяти причину та наслідок. У бесідах вони зазначали, що щасливе життя не може залежати від речей, одягу та телефону. На питання, про що вони мріють, підлітки частіше відповідали: «Подорожувати країною», «Отримати професію», «Побудувати дім».

Треба зазначити, що 12,07 % підлітків (проти 17,01 % підлітків на початку експерименту) мають амбітні цілі – 5,03 % хоче мати можливість керувати людьми, а ще 7,11 % підлітків мріє отримати почесні звання та винагороди (див. рис. 3.2). Це легко пояснюється особливостями інтелектуального розвитку підлітків та корелює з їх ствердженнями в іграх-драматизаціях про школу – більшість підлітків вважає, що бути вчителем легко, бо можна нічого не робити та керувати всім.

Зазначимо, що після проведення методики формування готовності до життєвого цілепокладання 24,14 % підлітків з інтелектуальними порушеннями основною мотивацією до шкільного навчання та планування майбутнього називають отримання професії. Це свідчить про появу в них професійного самовизначення, яке є важливою складовою майбутньої соціалізації.

Для виявлення сформованості соціально-часових уявлень проводили індивідуальні бесіди після закінчення формувального етапу дослідження. Значно змінилися відповіді підлітків на такі питання, як: «Через скільки років ти досягнеш власної мрії?», «Що таке жити добре?», «Як ти побудуєш самостійно таке життя, як у героя в улюбленому фільмі?», «Що тобі потрібно зробити, щоб жити, як твій сусід?», «Тобі потрібна допомога у досягненні твоєї мети?», «Коли закінчиш школу, що будеш робити?», «Скільки грошей треба заробляти на місяць, щоб жити добре?», «Щоб ти попросив для себе у чаклуна?».

У відповідях на запитання 36,85 % підлітків називають реальні для досягнення життєві плани; вміють планувати та поетапно реалізовувати план; їх професійне самовизначення відповідає здібностям та нахилам; 39,47 % підлітків мають сформовані моральні норми та нормативно-соціальну відповідальну поведінку. 33,85 % підлітків розуміють та реалізують на практиці реальну часову складову цілепокладання; вміють переносити сформовані соціальні компетентності та досвід у нові умови; у них сформована готовність до виконання сімейних та статевих ролей у житті. У 54,39 % підлітків сформовані

міжособистісні стосунки та вміння налагоджувати соціальні контакти; вміння звертатися за допомогою та надавати допомогу іншим.

Узагальнені результати впровадження методики – сформованість компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків на узагальненому етапі відображено в таблиці 3.3.

Отже, після проведення методики значно підвищився рівень окремих компонентів цілепокладання в експериментальній групі, важливих соціальних компетентностей, необхідних для успішності цього процесу в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Особливо помітно підвищилась кількість підлітків з інтелектуальними порушеннями, які володіють компетентностями когнітивного напрямку ($\phi=3,95$; $p=0,01$); мотиваційного напрямку ($\phi=4,7$; $p=0,01$); операційного напрямку ($\phi=5,01$; $p=0,001$);

Таблиця 3.3

Результативність сформованості у підлітків з інтелектуальними порушеннями компонентів готовності до життєвого цілепокладання до та після впровадження методики

групи	До впровадження методики	Після впровадження методики	ϕ / p
Експериментальна група			
Мотиваційний	8,77 %	39,47 %	4,7/0,001
Когнітивний	9,65 %	36,85%	3,95/0,01
Операційний	15,26 %	54,39 %	5,01/0,001
Регуляторний	0,57 %	33,85 %	5,3/0,001
Особистісний	2,85 %	35,09 %	5,15/0,001

Продовж. табл. 3.3

групи	До впровадження методики	Після впровадження методики	ϕ / p
Контрольна група			
Мотиваційний	8,61 %	9,47 %	0,99/0,05
Когнітивний	9,48 %	11,51 %	1,8/0,05

Операційний	15,68 %	17,85 %	1,1/0,05
Регуляторний	0,56 %	2,8 %	2,7/0,05
Особистісний	2,8 %	8,93 %	4,15/0,01

Збільшилась кількість підлітків, які адекватно оцінюють себе та власні здібності й можливості, бачать власні помилки, самостійно виправляють їх, аналізують у групах під контролем дорослого два та більше варіантів досягнення мети, можуть вибрати самостійно оптимальний (33,85 %); збільшилась кількість підлітків після проведення методики зі сформованими особистісними якостями, потрібними для успішності процесу цілепокладання – відповідальність, можливість використовувати соціально схвалену поведінку та налагоджувати соціальні зв'язки (35,09 %); значно підвищився рівень контролю над власними діями, вміння оцінювати власну діяльність, рівень рефлексії ($\varphi=5,3$; $p=0,001$).

Після проведення методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями для підтвердження кількісних показників якісним аналізом даних проведено структуровані бесіди з підлітками експериментальної групи. Учням поставлено низку питань, бесіди психолог проводив індивідуально.

За результатами відповідей можна зробити такі висновки, що після проведення експериментальної методики значно підвищилося бажання підлітків досягти успіху в різних сферах життя. При тому, треба зазначити, що на когнітивному рівні підлітки відрізняли ці сфери та могли в них орієнтуватися – це реалізація у професійному плані, у провідній діяльності (навчальній та інтимно-особистісній), у соціальній, сімейній та фізично-особистісній сфері.

Наприклад, підліткам ставили питання: «Яка твоя мета у житті?». Відповіді підлітків систематизували за параметрами представлених сфер реалізації особистості. Дуже часто підлітки називали декілька цілей одночасно, але вони стосувалися різних сфер їх майбутнього життя.

Так, 33,85 % підлітків відповідали на це питання, зазначаючи, перш за все, професійну сферу: «Хочу стати кухарем», «Буду, як тато, працювати механіком у котельні», «Хочу стати, як мама, листоношою», «Буду обов'язково самою гарною швачкою» тощо. Можемо побачити, що підлітки ставлять реальні цілі для досягнення, порівнюють професії зі своїми здібностями та бажаннями. На початку експерименту вони називали дуже часто нереальні для досягнення цілі – стати далекобійником, лікарем, юристом, прокурором.

15,26 % підлітків називають цілі, які стосуються навчальної діяльності: «Хочу закінчити школу», «Хочу вивчитися, щоб отримати професію», «Хочу гарно вивчити все з математики та відповідати вчителю так, щоб він здивувався».

17,85 % підлітків з інтелектуальними порушеннями зазначають, що хочуть реалізуватися в особистісно-інтимній сфері та мати успіх у протилежної статі. При цьому вони спроможні відповісти, що саме вони для цього будуть робити. Після проведення методики, відповіді підлітків носили адекватний характер. Наприклад, «Хочу подібатися хлопцям, для цього треба бути охайною, стати швачкою, щоб шити собі гарні сукні. «Хлопцям подобаються дівчата гарні, охайні, у яких є модні речі», «Хочу вчитися на відмінно, щоб на мене звернув увагу самий розумний відмінник в нашому класі», «Хочу, щоб я подобався всім дівчаткам, для цього у мене має бути дім та господарство. Дівчата люблять, щоб про них піклувалися» тощо.

Треба зазначити, що 11,26 % підлітків згадали саме сімейну сферу: «Хочу побудувати будинок для родини», «Хочу вийти заміж», дуже часто в якості прикладу мети майбутнього підлітки називали практичні приклади з життя знайомих та рідних: «Хочу, щоб у мене було дві дитини та гарна жінка, як у мого дядьки», «Хочу таку родину, як у нас: щоб були мама, тато й дитина. Я буду пишатися дитиною». У тому, що діти згадують майбутнє сімейне життя, ми бачимо ефективність упровадження методики та окремих її занять,

присвячених темі «Родина». Дуже часто навіть підлітки із загальноосвітніх шкіл сферу сімейних стосунків узагалі не називають серед майбутньої мрії.

39,47 % підлітків приділяють увагу саме сфері фізичної активності, хочуть займатися фітнесом, мають цілі схуднути, накачати м'язи, мати тонку талію тощо. Вони розуміють, як досягти мети – серед відповідей дуже часто можна зустріти такі: «Займатися спортом», «Вести здоровий спосіб життя».

35,09 % підлітків хочуть досягти успіху та поваги, як приклад шанобливого ставлення наводять приклад ставлення до вчителів, директора, батьків, поважних знайомих.

Другим питанням стандартизованої бесіди було наступне: «Як ти вважаєш, через скільки років ти досягнеш своєї мети?». Підлітки з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи надавали такі відповіді: через 5 років – 10,52 % підлітків, через 10 років – 85,5 % підлітків, через 2 роки – 5,7 %, через два місяці – 2,85 %. Це говорить про те, що підлітки навчилися орієнтуватися в часі досягнення мети та володіють соціально-часовими уявленнями. Крім того, підлітки аргументували, чому мети не можна досягнути негайно: «Треба спочатку закінчити школу, потім ще вчитися, а потім ще працювати, щоб мати досвід праці», «Треба поступити в училище», «Треба тренуватися для досягнення мети не один день», «Треба стати дорослим та вміти заробляти, щоб створити родину та виховувати дітей».

У цьому підлітки бачать й основні труднощі в досягненні мети: освітні – «Треба добре вчитися, щоб поступити в училище», «Треба мати хороші оцінки та вміння на заняттях з праці, щоб стати доброю швачкою»; фізичні – «Треба більше займатися у фітнес-клубі», «Треба тренуватися з дорослими хлопцями, щоб вони навчили»; професійні – «Треба мати гарний зір, щоб шити», «Треба розбиратися у квітах, щоб створювати клумби», «Треба добре готувати, щоб стати найкращим кухарем».

Ще одним питанням, на яке відповідали підлітки під час стандартизованої бесіди, було наступне: «Що допоможе тобі досягнути мети?». Підлітки надавали різні відповіді, всі їх можна розділити на три групи.

- навчальні («Навчання у школі», «Якщо поступлю до училища», «Знання з математики») – 35,09 % підлітків;
- особистісні («Мій характер», «Якщо буду відповідальним», «Зібраність та бажання») – 36,85 % підлітків;
- комунікативні («Порада батьків», «Мої друзі», «Вчителі та директорка», «Соціальні органи») – 20,54 % підлітків.

Останнім, четвертим питанням було таке: «Як часто ви ставите собі мету на майбутнє?» На це питання підлітки відповідали: «Дуже часто тепер» – 44,64 %, «Не часто, іноді» – 39,28 %, «Ніколи не ставлю» – 8,93 % підлітків.

У контрольній групі показники за всіма критеріями практично не змінилися.

За два роки у підлітків контрольної групи трішки збільшилися показники регуляторного компоненту (з 0,56 % на початку до 2,8 % при повторній діагностиці через 2 роки) та особистісного (з 2,8 % на початку до 8,93 % при повторній діагностиці через 2 роки). Це логічно пов'язано з процесами дорослішання підлітків.

Після закінчення формувального етапу було також проведено повторне дослідження способів реагування підлітків з інтелектуальними порушеннями на проблемні ситуації, представлені реальними кейсами, коли підлітку необхідно самостійно ставити мету та планувати її досягнення, а також здійснювати покрокове вирішення завдань для досягнення мети. Порівняльний аналіз результатів цього дослідження представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Порівняльний аналіз способів реагування підлітків з інтелектуальними порушеннями на необхідність самостійного цілепокладання
(експериментальна група)**

копінг-стратегія	вибір до впровадження методики	вибір після впровадження методики	індекс r
K1	0,63	0,56	0,49
K2	0,15	0,26	0,2
K3	0,7	0,44	0,01
K4	0,41	0,54	0,22
K5	0,76	0,66	0,28
K6	0,02	0,6	0,07
K7	0,48	0,56	0,43
K8	0,52	0,5	0,93
K9	0,37	0,58	0,04
K10	0,2	0,3	0,24
K11	0,22	0,05	0,12
K12	0,2	0,007	0,12
K13	0,28	0,13	0,22
K14	0,59	0,48	0,3
K15	0,39	0,28	0,25
K16	0,26	0,28	0,84

Продовж. табл. 3.4.

копінг-стратегія	вибір до впровадження методики	вибір після впровадження методики	індекс r
K17	0,61	0,88	0,25
K18	0,5	0,52	0,85
K19	0,28	0,48	0,01
K20	0,31	0,56	0,63
K21	0,37	0,68	0,06
K22	0,74	0,74	0,99
K23	0,08	0,82	0,005
K24	0,33	0,54	0,04
K25	0,8	0,74	0,46
K26	0,56	0,11	0,01
K27	0,57	0,52	0,66
K28	0,56	0,52	0,65

Дослідження показало, що підлітки експериментальної групи достовірно частіше почали використовувати позитивні способи подолання труднощів, як К6 – намагаюся зробити щось, щоб вирішити ситуацію, К23 – намагаюся розслабитися, залишатися спокійним, К19 – говорю сам із собою про це, К20 – говорю з іншими про це, К21 – міркую про це. Зменшилися показники деструктивних способів реагування, як К26 – кричу та волаю, К11 – божеволюю та починаю психувати, К12 – ламаю та жбурляю речі, К13 – лаюся та ображаю когось. Підлітки звертаються про допомогу до дорослих (К27, К28), але змінилася якість цих звернень: вони потребують поради, а не як раніше, коли хотіли, щоб батьки або вчитель усе зробив за них. Ці дані підтверджено відповідями вчителів та батьків на питання анкетування.

У контрольній групі змін способів подолання труднощів практично не відбувалося (див. Додаток В).

Ефективність роботи у позаурочний час із реальними соціальними ситуаціями на основі навчального матеріалу та корекційно-розвивальних і тренінгових занять у рамках упровадження методики готовності до життєвого цілепокладання доведено шляхом діагностики рівня сформованості цього процесу у підлітків з інтелектуальними порушеннями за виділеними у дослідженні критеріями та рівнями (див. табл. 3.5).

В експериментальній групі було визначено статистично значущі показники: значно збільшилася кількість підлітків із високим рівнем життєвого цілепокладання (від 0 % до 35,09 %). Значно зменшився показник підлітків, які мали низький рівень (від 63,15 % до 10,52 %) (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні	Експериментальна група 57 осіб (хлопці та дівчата)		
	констатувальний	формувальний	ф /р

сформованості	експеримент	експеримент	
Високий	-	35,09 %	3,4/0,01
Середній	36,85%	54,39 %	1,7/0,05
Низький	63,15 %	10,52 %	5,39/0,001

Низький рівень сформованості життєвого цілепокладання у 10,52 % підлітків експериментальної групи після проведення програми обумовлений їх первинним порушенням, слабкістю формування причинно-наслідкових зв'язків та низьким рівнем, швидкістю та якістю засвоєння знань, вмінь та навичок.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Контрольна група 56 осіб (хлопці та дівчата)		
	констатувальний експеримент	формувальний експеримент	φ / p
Високий	-	8,93 %	0,61/0,05
Середній	39,28 %	39,28 %	-
Низький	60,72 %	44,64 %	1,79/0,05

Рівень сформованості життєвого цілепокладання у підлітків контрольної групи практично не змінився (вони не брали участь у програмі корекційно-розвивальних занять із формування життєвого цілепокладання). Значного покращення у представлених показниках усіх рівнів не виявлено. Низький рівень констатовано у 60,72 % підлітків на початку експерименту в 2017 році та в 44,64 % підлітків у 2019 році ($\varphi=1,79$; $p \geq 0,05$) (див. табл. 3.6).

Високого рівня сформованості життєвого цілепокладання в контрольній групі не було в 2017 році, у 2019 році цей показник зріс до 8,93 % ($\varphi=0,61$; $p \geq 0,05$), але значних зсувів у представлених показниках не виявлено (табл. 3.6). Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання в підлітків у

контрольній групі за всіма зазначеними критеріями залишився без змін (див. табл. 3.6).

Незначні позитивні зміни в контрольній групі пов'язані з тим, що підлітки контрольної групи навчаються в спеціальних закладах освіти, та з ними впродовж двох років проводилася виховна та корекційна робота, яка надала певний результат. Але без спеціально організованої програми корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування життєвого цілепокладання, цей результат за два роки незначний.

Як показало дослідження, порівняно з даними контрольної групи, в експериментальній за два роки впровадження програми (2017-2019) значно збільшилася кількість тих, у кого визначено високий рівень сформованості життєвого цілепокладання (35,09 % у експериментальній групі, 8,93 % в контрольній, $p \leq 0,05$), та зменшилася представленість осіб із низьким рівнем уявлень про власне майбутнє та його цілепокладання (10,52 % у експериментальній групі, 44,64 % в контрольній, $p \leq 0,001$). Особливо помітно підвищився рівень уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про план майбутнього, про послідовність у плануванні та необхідність планування власного життя для досягнення будь-якої життєвої мети, про майбутню сім'ю та професію. Підлітки навчилися проектуванню життєвих планів, плануванню свого часу, плануванню події на короткий (день, тиждень) та довгий (рік, 5 років) строк, порівнянню власних досягнень у минулому та в сучасності, плануванню досягнень у майбутньому; отримали та засвоїли знання про необхідність налагодження соціальних зв'язків, навчилися звертатися за допомогою та налагоджувати міжособистісні стосунки, оволоділи навиками соціально-нормативної поведінки.

Отримані після впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання результати порівняльної діагностики засвідчили

ефективність її використання для формування цього процесу в підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних закладів освіти.

3.3. Методичні рекомендації для психологів і вчителів щодо формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Процес формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями неможливо розглядати як звичайну систему корекційних заходів із формування окремих знань, умінь та навичок. Дослідження показало, що успішність діяльності цілепокладання залежить від низки сформованих компонентів – особистісного, когнітивного, мотиваційного, операційного та регуляторного. Тому основне завдання команди вчителів, вихователів та психологічної служби освітнього закладу – це створення відповідних умов для розширення досвіду підлітка в плані соціальних компетентностей, необхідних для оволодіння процесом постановки життєвих цілей та їх досягнення.

На етапі впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями доцільно надати рекомендації щодо проведення корекційно-розвивальних та тренінгових занять:

- методика складається з взаємопов'язаних занять та елементів тренінгу, які проводяться у визначеній послідовності;
- заняття, передбачені методикою, активізують опорні знання, отримані підлітками під час навчальних занять у школі, тому важливим є взаємозв'язок формування цілепокладання на заняттях та в позакласній діяльності;

- в основі кожного заняття покладено кейс із реальною соціальною ситуацією, корекційні ігри, ігри-драматизації та структуровані бесіди, які допомагають підліткам оволодіти механізмами вирішення проблемних ситуацій;
- у структуру кожного заняття методики обов'язково має входити компонент відпочинку та релаксації, який знімає стреси та емоційне напруження під час вирішення проблемних ситуацій, підвищує зацікавленість процесом дій, підвищує когнітивні функції підлітків;
- після кожного заняття проводиться обговорення, самооцінка дій учнями. Це дозволяє корегувати процес занять та забезпечувати ситуацію успіху кожному підлітку;
- під час організації занять доцільно використовувати елементи зацікавленості для підлітків – музику, організацію квестів, ігри; правильно підібраний музичний фон знімає напругу та стан тривоги у підлітків, позбавляє агресії;
- доцільно використовувати методи активного заохочення підлітків за виконання завдань та досягнення мети. У випадку проявів деструктивної поведінки підлітками під час занять психолог може використовувати так званий метод дискомфорту, тобто на занятті створюються умови, коли підлітку не вигідно так поводитися.

Основною умовою для формування готовності до життєвого цілепокладання є збагачення досвіду соціальної взаємодії та налагодження соціальних зв'язків для вирішення життєвих ситуацій. Для забезпечення такої умови доцільно використовувати різноманітні методичні прийоми: показ дій вирішення ситуації; аналізу з використанням алгоритмів дій; постановки мети, прогнозування та планування шляхів досягнення; використання матриць на шляху реалізації планів (зібраного досвіду реалізації цілей); метод кейсів; метод покрокового виконання; метод оцінки тощо.

На етапі роботи з реальними соціальними кейсами важливо сформувати соціальну компетентність до життєвого цілепокладання. Тому перед початком впровадження наведеної у дослідженні методики доцільно сформувати у підлітків з інтелектуальними порушеннями деякі компетентності:

1 – здатність самостійно працювати.

2 – здатність звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання.

3 – здатність переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань.

4 – здатність самостійно вибирати способи дій при вирішенні соціальних ситуацій.

5 – здатність працювати в команді.

6 – здатність вирішувати конфліктні ситуації.

7 – здатність до планування майбутніх дій.

8 – здатність до соціально схваленої поведінки та встановлення дружніх міжособистісних стосунків.

9 – здатність до компромісу і співпраці з однолітками та дорослими.

Для формування цих компетентностей у дослідженні було поставлено наступні завдання:

1. На основі ігор-драматизацій, елементів проєктної діяльності, завдань планування та тренінгових занять створити конкретні проблемні соціальні ситуації (кейси) для позакласної роботи з підлітками, які мають інтелектуальні порушення.

2. Розробити практичні завдання для позаурочної діяльності для формування соціальних компетентностей як запоруки успішного життєвого цілепокладання.

Для формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати конкретні ситуації у

позакласній роботі для закріплення знань та навичок, отриманих на заняттях у школі.

Заняття з формування компетентності до цілепокладання створено на основі принципів, які, на нашу думку, доцільно використовувати в межах компетентнісного підходу:

1. Принцип взаємозв'язку різних способів освітньої діяльності (урок та позакласна робота).
2. Принцип системності, цілісності, послідовності та спадкоємності освітнього процесу в спеціальному закладі освіти.
3. Принцип відповідності методів навчання актуальним потребам НУШ.
4. Принцип особистісно орієнтованого навчання.
5. Принцип індивідуальності та самостійності прийняття рішень.
6. Принцип взаємодії та співпраці.

Наведені принципи було реалізовано за допомогою роботи з конкретними соціальними ситуаціями, які надавалися підліткам для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях у школі та виховних годинах, з метою формування в них соціальних компетентностей.

Заняття з формування соціальних компетентностей на основі кейсів надає можливість ставити перед підлітками завдання та поетапно досягати результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації. Основна мета занять – створення педагогічних умов у позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого процесу формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей, що забезпечить їх успішну соціалізацію та готовність до життєвого цілепокладання. Процес формування компетентності: підлітки розглядають ситуацію, знаходять шляхи її вирішення за допомогою вчителя або самостійно, обговорюють їх та приймають спільне рішення.

Кожна дитина розвивається в умовах успішної провідної діяльності. Заняття з індивідуально підібраними кейсами дозволить забезпечити успішність їх виконання для всіх підлітків спеціального закладу освіти незалежно від ступеню інтелектуального розвитку та супутніх порушень.

Реалізація занять із формування соціальних компетентностей включає:

- створення педагогами кейсу на матеріалі, вивченому на уроках у школі та підкріпленому практичними діями на позакласних заняттях;
- створення міжпредметних ситуацій, взаємозв'язок між предметами, взаємозв'язок між роботою в класі та позакласною роботою;
- актуалізація опорних знань та вмінь на уроках перед вирішенням кейсів;
- використання різних способів комунікації у системі учень-учень, учень-вчитель (роз'яснення, допомога, підтримка, медіація, показ дій, спільне проектування та планування);
- особистісний підхід при формуванні тренінгових груп для виконання завдань-кейсів;
- індивідуальна робота з кожним підлітком під час роз'яснення сутності завдання;
- індивідуальна мотивація;
- самостійна робота підлітків під час вирішення проблемної ситуації (за варіантами, наданими вчителем; самостійний вибір варіантів);
- варіативність завдань (декілька правильних рішень);
- показ алгоритмів вирішення складних завдань (конфліктних ситуацій, ситуацій фрустрації, ситуацій створення соціальних зв'язків);
- створення педагогами моделі комунікації та міжособистісного спілкування під час виконання завдань.

Етапи впровадження занять:

1 етап – підготовчий: створення реальних соціальних ситуацій (кейсів) вчителями, методичного забезпечення для їх виконання.

2 етап – актуальний: підготовка підлітків для роботи з кейсами, створення тренінгових груп, активізація опорних знань на заняттях.

3 етап – формувальний експеримент: реалізація завдань на основі кейсів, ігри-драматизації, робота в команді, під керівництвом, пошук відповіді, презентація власних аргументів, прийняття рішення (самостійне, колективне).

4 етап – узагальнювальний: експертна оцінка сформованості соціальної компетентності за допомогою методів спостереження, анкетування, бесіди.

Алгоритм формування соціальної компетентності за допомогою спеціальних занять: на першому етапі підліток сприймає ситуацію та надану інформацію. Завдання педагога – досягти розуміння ситуації підлітками за допомогою роз'яснень та питань. Наступний етап – підліток відтворює інформацію. Далі – осмислення події та розуміння, що недостатньо інформації, знань, вмінь та навичок для її вирішення, немає алгоритму самостійного вирішення ситуації. Підліток має зрозуміти, що для вирішення ситуації недостатньо компетенцій, та звернутися за допомогою, змінити ставлення до ситуації, знайти нові мотиви для її вирішення. Останній етап – нове рішення ситуації, новий спосіб діяльності – нова компетентність.

Теоретичні знання, отримані на уроці, можуть стати базою для вирішення соціальних ситуацій. А складні соціальні ситуації та відчуття успіху під час їх вирішення – мотивацією для навчання та отримання нових знань.

Позакласну діяльність у дослідженні ми розглядаємо як основну сферу взаємодії в системі вчитель-учень, яка заснована на потребах та інтересах учнів, їх власному виборі різних напрямів діяльності, крім навчальної, в різних сферах можливої інтеграції підлітків у суспільство (спортивна, творча, оздоровча, дозвільна, розважальна, соціально-корисна), яка може бути реалізована у розвивальних програмах, конкурсах, екскурсіях, творчих гуртках, спортивних

секціях та патріотичних заходах, створює комфортне середовище для учня та забезпечує йому ситуацію успіху у важливих для підліткового віку видах діяльності. Успіх у провідній діяльності забезпечує, у свою чергу, розвиток особистості (В. Синьов, О. Пошетун, В. Кривуша, М. Супрун)[144;148;153].

На основі реальних кейсів учням надавалися знання про організацію роботи в групах, вирішення і розв'язання конфліктів, складних життєвих ситуацій та ситуацій фрустрації; підлітки навчалися розповідати про себе, презентувати власні досягнення та здібності, ділитися власними інтересами, відповідати за власні вчинки та поведінку, аналізувати результати власної діяльності та діяльності й поведінки однолітків, вчилися контролювати власний емоційний стан; разом з вчителями планувати та проєктувати майбутнє, складати плани дій у часі.

Реалізація занять із формування соціальних компетентностей для здійснення діяльності життєвого цілепокладання включала: створення вчителями кейсів для позакласної роботи на матеріалі, вивченому на заняттях у школі та підкріпленому практичними діями на спеціально створених авторських тренінгах у малих групах; взаємозв'язок між роботою в класі та позакласною роботою; актуалізацію опорних знань перед вирішенням кейсів; використання різних способів комунікації у системі учень-учень, учень-вчитель; індивідуальну мотивацію для кожного підлітка з урахуванням його інтересів; самостійну роботу учня під час вирішення проблемної ситуації; показ алгоритмів вирішення складних завдань (конфліктних ситуацій, ситуацій створення соціальних зв'язків); створення педагогами моделі комунікації та міжособистісного спілкування під час виконання завдань.

Напрями роботи методичних об'єднань учителів із кейсами:

- об'єднання природничого циклу – корекція своєрідного сприйняття дитиною навколишнього середовища, соціальна адаптація дитини в

середовищі однолітків, формування нормативної поведінки та компетентності, необхідної для самостійного життя;

- об'єднання естетично-гуманітарного циклу – розвиток мовленнєвої діяльності в системі соціальних відношень, формування національно свідомої, моральності, духовності;
- об'єднання математичного циклу – практична спрямованість на використання знань у повсякденному житті, самовизначення, формування інформаційних, комунікативних та творчих компетентностей.

Кейси реальних ситуацій було реалізовано за розділами:

I розділ – «Я та мій світ» (у завданнях кейсу створювалися умови, за яких підлітки найкращим чином можуть дізнатися про власний світ, власні почуття);

II розділ – «Друзі та я» (у завданнях кейсу створювалися умови, за яких найкращим чином підлітки можуть дізнатися про міжособистісні стосунки, комунікативні навички, розв'язання конфліктів та налагодження соціальних зв'язків);

III розділ – «Я у дорослому світі» (у завданнях кейсу створювалися умови, за яких найкращим чином підлітки можуть дізнатися про стосунки та особливості спілкування з дорослими – педагогами, батьками; про засвоєння норм соціально схваленої поведінки).

Наведемо декілька прикладів таких вправ для підлітків з інтелектуальними порушеннями для розвитку навичок конструктивного спілкування з однолітками.

Під час проведення вправи доцільно робити стоп-кадр: учні під час гри зупиняють ситуацію для того, щоб було можливо її прокоментувати.

1. Вправа «Драматизація ситуації». Підліткам надаються ситуації, які їм треба розіграти з однолітками в класі. Ціль вправи: розвиток вміння спілкуватися, ділитися власними думками та почуттями.

Ситуації:

«Твої друзі грають разом в футбол, але не хочуть брати в команду одного хлопця з класу. Що можна їм сказати?».

«Ти прийшов у новий клас. Треба познайомитися з однокласниками. Як ти можеш це зробити?».

«На дитячому майданчику дівчинка з 2-го класу плаче, загубила іграшку. Як можеш їй допомогти?».

«Ти образив свого друга. Як вибачитися?».

2. Вправа «Телефон». У грі беруть участь два учні. Один телефонує іншому. Мета гри – розвиток діалогічного мовлення, творчості та уяви. Учитель надає завдання, яке треба розіграти по телефону:

«У друга День народження, привітай його та спробуй домовитися, щоб прийти до нього в гості».

«Запроси друга погратися біля дому у футбол твоїм новим м'ячем».

«Твого друга образили старшокласники, зателефонуй і підтримай його».

«Твій друг знайшов маленького пса. Порадь йому, що робити».

3. Вправа «Вікно».

Мета гри – розвиток творчої уяви, комунікативних навичок, невербального спілкування. Два учні повинні уявити, що між ними товсте скло, через яке неможливо почути один одного. Підлітки можуть артикулювати губами, писати букви пальцями на склі, жестикулювати, але говорити в голос неможна.

Наведені зразки вправ ми використовуємо комплексно під час тренінгів у позаурочній роботі.

У процесі виконання практичних завдань для вирішення реальних проблемних ситуацій підлітки навчалися діяти за словесною інструкцією, потім – наслідуючи дії експериментатора. Дії за словесною інструкцією, спочатку дуже простою й короткою, а потім все більш розгорнутою,

допомагають формуванню в підлітків словесної регуляції діяльності. Під час виконання кейсів підлітки навчаються планувати свої дії: що буде зроблено спочатку, що потім, осмислювати значення послідовності дій для досягнення кінцевого результату, що призводить до появи нової соціальної компетентності – самоконтролю в процесі вирішення проблемних ситуацій та прийняття рішення.

Спостереження за підлітками під час виконання кейсів показало, що вони складно включаються в роботу, переключаються з одного завдання на інше, у них спостерігаються порушення організації й темпу діяльності, відсутність елементарних пізнавальних інтересів та пізнавальної активності, потреби в знаннях, можливостей їх здобуття, тому в кейсі треба прописувати та готувати елементи зацікавленості, здивованості, враховувати темп виконання завдань при створенні кейсів, забезпечувати ситуацію успіху у діяльності, використовуючи інтерактивні методи та прийоми роботи.

Особливе значення для формування готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями має розвиток їхньої емоційно-вольової сфери. Для підлітків характерна несамостійність, безініціативність, незрілість особистості, відгородженість, невпевненість. Це заважає формуванню саме особистісного компонента цілепокладання, який передбачає саме розвиток таких якостей, як зібраність, відповідальність та мобільність. Тому корекційна робота вихователів із підлітками на позакласних заняттях має бути спрямована саме на корекцію цих особливостей підлітків. Тільки при комплексній взаємодії формування особистісних якостей підлітка на виховних годинах, у позакласній діяльності, на навчальних заняттях, зокрема на літературі, використовуючи приклади героїв оповідань, під час упровадження корекційно-розвивальних занять та групових тренінгів, а також безпосередньо під час виконання кейсів – можемо сформувати особистісні якості підлітків, необхідні для успішного цілепокладання.

Ще одна проблема, яка може виникнути під час формування готовності до життєвого цілепокладання – це не сформованість у підлітків з інтелектуальними порушеннями міжособистісних стосунків на достатньому для формування соціальних зв'язків рівні. Це пов'язано з тим, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не орієнтуються в емоціях однолітків, тому не вміють їх розпізнавати та відтворювати. Невміння відтворювати мімікою правильну емоцію призводить до конфліктів з однолітками, поведінкових порушень. Тому важливим завданням, поряд з підтримкою діяльності цілепокладання, є формування на групових заняттях емоційної сфери підлітків. У кейсах треба давати такі реальні ситуації, які потребують від підлітків оцінити обстановку та емоційний стан інших членів групи. Отже, буде вирішено ще одне завдання методики – перенесення сформованого підлітком навичку в нові умови. Запам'ятовуючи та відокремлюючи емоції, стан інших членів групи, підлітки запам'ятовують суттєві ознаки ситуації, тобто вони переносять ці ознаки в нові умови, бачать їх та розпізнають знайому ситуацію за ознаками.

Під час виконання кейсів поступово слід переходити до самостійного виконання їх підлітками. Додатково формувати самостійність у виконанні завдань доцільно під час освітнього процесу на кожному предметі. У тексті дослідження ми окреслили напрями роботи з формування самостійності на кожному методичному об'єднанні. Самостійне формування навчальних цілей, планування власної діяльності у процесі виконання завдань кейсів, уміння працювати самостійно, уміння бачити та виправляти власні помилки надає можливість підлітку в майбутньому так само приймати самостійні життєві рішення, планувати своє майбутнє, ставити професійну мету та досягати її.

Для того, щоб досягти мети в різних видах діяльності, що відповідає віку, зокрема, у праці, грі, малюванні, під час здобуття нових знань будь-якій дитині необхідна сформована довільна увага, яка мусить бути достатньо стійкою, зосередженою, потрібне вміння переключати увагу за потребою, проявляти

наполегливість у русі до мети без відволікання, готовність до подолання труднощів, проблемних моментів, які виникають на шляху у процесі опанування новою діяльністю, та вміння бачити і виправляти власні помилки. Лише за достатнього рівня сформованості вольових процесів підліток буде готовий до життєвого цілепокладання, яке вимагатиме від нього позитивного емоційного настрою, що сприяє оволодінню поставленими завданнями для досягнення загальної мети, засвоєнню знань та навчальних компетентностей, успішному входженню до колективу однолітків і становленню соціально правильних взаємин з дорослими, зокрема, вчителями.

Розуміння емоційних станів однолітків, уміння відтворювати емоції, контролювати свій емоційний стан, готовність налагоджувати міжособистісні стосунки з дорослими та однолітками – ще одна важлива компетентність, необхідна для успішної діяльності життєвого цілепокладання. Тільки комплексний підхід до формування соціальних компетентностей (під час освітніх занять, виховних годин, позакласної діяльності, тренінгів, корекційно-розвивальних занять, виконання кейсів методики) надає підліткам можливість оволодіти готовністю до життєвого цілепокладання.

Отже, експериментальне дослідження показало, що впровадження занять із формування соціальних компетентностей у позакласну роботу дозволяє закріплювати знання, вміння й навички, отримані та засвоєні підлітками на заняттях у школі. Комплекс таких вправ складає повноцінний тренінг міжособистісної взаємодії та спілкування, та є частиною корекційно-формувальних занять, які ми використовували для формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями, необхідних для успішного життєвого цілепокладання.

Ефективність занять з формування соціальної компетентності у позакласній роботі забезпечено системним, поетапним, безперервним та послідовним їх упровадженням; створенням взаємозв'язку «урок – позакласна

робота»; створенням єдиного розвивально-виховного простору в системі «родина – школа»; створенням «батьківського університету» соціальних компетентностей; урахування вікових, психофізичні та індивідуальні особливості підлітків; створенням індивідуальних кейсів із конкретними соціальними ситуаціями для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях у школі та виховних годинах, з метою формування в них соціальних компетентностей як здатності та готовності до життєвого цілепокладання.

Упровадження занять формування соціальних компетентностей життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями дозволило:

- по-новому формувати в учнів розуміння соціального оточення і сучасних технологій та соціальних зв'язків;
- розвинути розуміння нормативної поведінки, її застосування, запобігати здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, алкоголь тощо);
- привити вміння і бажання вчитися та вибирати професію;
- розвинути вміння застосовувати знання в практичній діяльності;
- переносити сформовані соціальні навички в нові умови;
- навчити володіти прийомами цілепокладання, як прийняття та усвідомлення мети, наданої вчителем;
- навчити робити свідомий вибір та планувати майбутнє;
- підготувати підлітків до самостійного життєвого цілепокладання.

Висновки до третього розділу

На основі аналізу теоретичних та практичних даних, отриманих у дослідженні, створено та реалізовано методика формування готовності до життєвого цілепокладання на трьох етапах – організаційному, виконавчому та аналітичному.

Для формування готовності до життєвого цілепокладання було використано комплекс послідовних методів:

- метод кейсів;
- метод показу дій цілепокладання;
- метод аналізу за алгоритмом;
- метод дій постанови мети;
- метод прогнозування;
- метод планування;
- метод покрокового виконання;
- метод матриці (зібраного досвіду реалізації цілей);
- метод оцінки.

Під час реалізації методики використано такі засоби:

- кейси, за допомогою яких формувалися структурні компоненти цілепокладання – ціленародження, цілеутворення, цілереалізація, цілерефлексія та цілекорекція;
- алгоритми цілепокладання;
- пам'ятки моделювання покрокових завдань цілепокладання для досягнення загальної мети;
- матриці дій для виконання цілерефлексії;
- технологічні маршрутні картки.

Методику було реалізовано з використанням наступних організаційних навчальних форм:

- корекційно-розвиткові заняття;
- заняття-проблематизація;
- навчальний експеримент;
- психологічний тренінг;
- позакласні заняття;
- кейс (реальна життєва ситуація).

Збільшення кількості учнів із середнім рівнем готовності до життєвого цілепокладання, наявність учнів із високим рівнем та зменшення учнів із низьким рівнем готовності до життєвого цілепокладання свідчить про ефективність упровадження та реалізації методики та доцільності її використання для формування мотиваційної основи цілепокладання, розвитку вмінь та соціальних компетентностей, які дозволяють підліткам здобувати та накопичувати досвід цілепокладання.

Розроблено рекомендації для психолого-педагогічного колективу спеціальних шкіл щодо формування соціальних компетентностей, необхідних для здійснення процесу життєвого цілепокладання: формування здатності самостійно працювати; звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання; переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань; самостійно вибирати способи дій під час вирішення соціальних ситуацій; працювати в команді; вирішувати конфліктні ситуації; володіти соціально схваленою поведінкою та встановлювати дружні міжособистісні стосунки; мати здатність до компромісу та співпраці з однолітками й дорослими.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Корекційна робота з формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: психологічні науки*. Львів, 2018. №3. С. 19–25 (співавтор Ю. Бистрова).

2. Корекційно-розвивальна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків в умовах спеціальних закладів освіти. *Науковий*

вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон, 2020. №2. С.183–190.

3. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальним порушенням. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2020. С. 81–92.

4. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології.* Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. №1. С. 148–152.

5. Корекційно-розвивальні заняття з формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус».* Одеса, 2020. Вип. №12. Том 2. С.116–120.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Узагальнення отриманих у дисертаційному дослідженні результатів дає підстави зробити такі висновки:

1. Встановлено, що цілепокладання – це складова будь-якої діяльності, яка обумовлює її успішність. Життєве цілепокладання – це прогнозування, моделювання майбутнього та шляхів його досягнення. У дослідженні за основу прийнято сутність цілепокладання як зв'язок цього процесу у викладанні вчителя та здатність до навчання підлітка з інтелектуальними порушеннями, тобто прийняття цілей учителя. Тому для комплексного впливу на особистість підлітка елементи формування цілепокладання необхідно включати в діяльність педагогів спеціальних шкіл на заняттях та в позакласній діяльності.

2. З'ясовано, що зміст процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями має поєднувати всі його аспекти – мотиваційний, когнітивний, операційний і регуляторний та сприяти формуванню особистісних якостей підлітків (зацікавленість, зібраність, ініціативність, відповідальність, вміння поступатися або навпаки приймати самостійне рішення).

3. Визначено умови формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями – це поступовий перехід від цілепокладання під керівництвом учителя через спільні дії до самостійного цілепокладання; використання комплексу завдань та кейсів для формування соціальних компетентностей та вмінь, необхідних для виконання складових цілепокладання; використання та закріплення алгоритмів цілепокладання на шкільних заняттях та у позакласній роботі; використання методу поетапного

засвоєння та закріплення всіх структурних елементів цілепокладання від ціленародження до цілекорекції.

4. Визначено психологічні механізми формування життєвого цілепокладання у підлітків – це формування готовності до цього процесу як установки на основі інтерпретації, реінтерпретації та інтеріоризації за допомогою алгоритмів.

5. Встановлено, що підліткам з інтелектуальними порушеннями властиві такі характеристики, як поверховість знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну долю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, несформованість умінь проєктування життєвих планів на декілька років уперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак ситуації.

6. На основі теоретичних даних та аналізу результатів попередньої діагностики розроблено та реалізовано на практиці методику готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

7. Розроблено та апробовано комплекс психологічних технологій організації процесу формування готовності до життєвого цілепокладання на основі кейс-методу – інтерактивної технології навчання для формування компетентностей та особистісних якостей на основі вирішення реальних та змодельованих учителем соціальних ситуацій, які потребують аналізу, постановки мети, додаткових знань для її досягнення та самостійного пошуку рішення.

8. Підтверджено ефективність упровадження експериментальної методики: збільшилась кількість підлітків, які мали середній рівень готовності до цілепокладання (від 36,85 % до 54,39 %). Серед підлітків з інтелектуальними порушеннями з'явилися учні з високим рівнем готовності до життєвого цілепокладання (від 0 % на початку експерименту до 35,09 %). Значно зменшився показник дітей, які мали низький рівень (від 63,15 % до 10,52 %).

Підвищилася кількість підлітків з інтелектуальними порушеннями, які володіють компетентностями когнітивного напрямку ($\varphi=3,95$; $p=0,01$); мотиваційного напрямку ($\varphi=4,7$; $p=0,01$); операційного напрямку ($\varphi=5,01$; $p=0,001$).

Збільшилась кількість підлітків, які адекватно оцінюють себе та власні здібності й можливості, бачать власні помилки, самостійно виправляють їх, аналізують у групах під контролем дорослого два та більше варіантів досягнення мети, можуть вибрати самостійно оптимальний (33,85 %); збільшилась кількість підлітків після проведення методики зі сформованими особистісними якостями, потрібними для успішності процесу цілепокладання, – відповідальність, можливість використовувати соціально схвалену поведінку та налагоджувати соціальні зв'язки (35,09 %); значно підвищився рівень контролю над власними діями, вміння оцінювати власну діяльність, рівень рефлексії ($\varphi=5,3$; $p=0,001$).

9. Розроблено методичні рекомендації для психолого-педагогічного колективу спеціальних шкіл щодо формування соціальних компетентностей, необхідних для здійснення процесу життєвого цілепокладання: формування здатності самостійно працювати; звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання; переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань; самостійно вибирати способи дій при вирішенні соціальних ситуацій; працювати в команді; вирішувати конфліктні ситуації; володіти соціально схваленою поведінкою та встановлювати дружні міжособистісні стосунки; мати здатність до компромісу та співпраці з однолітками й дорослими.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Подальшого вивчення потребують питання формування життєвого цілепокладання в окремих сферах самореалізації та соціалізації особистості,

зокрема, у професійній, формування необхідних соціальних та операційних, технологічних компетентностей, необхідних для досягнення професійної мети.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. Л. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 334 с.
2. Агресивна дитина: як їй допомогти [упоряд.: Атемасова О. А]. Харків : «Ранок», 2010. 176 с.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избран, психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева; М. : Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2005. 431 с.
5. Антисери Д., Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье / в переводе и под редакцией С. А. Мальцевой. СПб. : Пневма, 2001. 231 с.
6. Анцыферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода. Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова-Славская. М. : Наука, 1990. С.7–17.
7. Архитко О. В., Бистрова Ю. О. Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2018. Вип. 36. С. 11–17.
8. Асмолов А. Г. Установка и целеобразование. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. М. : Изд-во МГУ, 1979. С. 125–132.
9. Батурина Г. И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения. Советская педагогика. 1975. №4. С. 44–45.

10. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография. Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2008. 208 с.
11. Березанская Н. Б. Анализ произвольных компонентов в структуре целеобразования: дисс. канд. психол. наук. М., 1978. 201 с.
12. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 191 с.
13. Бех І. Д. Проблеми аномальної дитини. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. 1995. № 2. С. 127–133.
14. Бибрих Р. Р. Исследование видов целеобразования. Кишинев: Штинца, 1987. 131 с.
15. Бистров А. Є. Порушення поведінки розумово відсталих підлітків і методи їх корекції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 4 (38), 2014. С. 413–421.
16. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
17. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2007.
18. Бистрова Ю. О., Дрозд Л. В. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. №3. С. 123–133. DOI 10.32999/KSU2663-970X.
19. Бігунов Д. О. Психологічні механізми виходу із конфліктних комунікативних ситуацій. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2018. Т. 23, Вип. 2. С. 33–40.
20. Блеч Г. В. Врахування особистісно орієнтованого підходу при формуванні природничих знань у дітей з порушеннями розумового

- розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: Наук. метод. зб.: Вип. 8. Т. I / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К., 2006. С. 230–235.
21. Богдасарян Л. Х. Причина и цель: автореф. дис. канд. фил. наук. М., Ереван, 1967. 12 с.
 22. Богоявленская Д. Б. Методологические и методические проблемы исследования целеполагания. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. М. : Изд-во МГУ, 1979. С. 95-105.
 23. Божович Л. И. Избранные психологические труды. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
 24. Большунов А. Я. Соотношение целеобразования и смыслообразования в продуктивной мыслительной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1985. 24 с.
 25. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
 26. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. К. : Радянська школа, 1987. 128 с.
 27. Брушлинский А. М. Мышление и прогнозирование : (лог.-психол. анализ). М.: Мысль, 1979. 230 с.
 28. Бурдые П., Головаха Е. Люди с историями, люди без историй. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев : Наук. думка, 1998. 144 с.
 29. Быкова Т. В. Личностное целеполагание (философски-социальные аспекты): автореферат канд. фил. наук. Иркутск. 1995. 17 с.
 30. Быстрова Ю. А. Структура обеспечения преемственности в процессе психолого-педагогического сопровождения социализации учащихся специальных школ-интернатов. *Психология и педагогика: методика и*

- проблемы практического применения : сборник материалов XXXV Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Часть 1 / Под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. С. 43–48.*
31. Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. *Психологический журнал*. 1998. №4. Т. 19. С. 49-60.
 32. Васильев И. А. Соотношение процессов целеобразования и интеллектуальных эмоций в ходе решения мыслительных задач. *Психологические механизмы целеобразования / отв. ред. О. К. Тихомиров. М. : Наука, 1977. С. 68–95.*
 33. Вилюнас В. К. Целепобудительная функция эмоций. *Психологические исследования*. М. : Изд-во МГУ, 1973. Вып. 4. С. 41–48.
 34. Володарская И. А., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной педагогике. М. : Изд-во МГУ, 1989. 72 с.
 35. Все про соціальну роботу: Навчальний енциклопедичний словник-довідник / За науковою ред. д.с.н., проф. В. М. Пічі. Вид. 2-ге, виправлене, перероблене та доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2013. 616 с.
 36. Выготский Л. С., Давыдов В. В. *Собрание сочинений : в 6 т.; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1982. Т. 2 : Проблемы общей психологии. 1982. 504 с.*
 37. Выготский Л. С. *Проблемы дефектологии : сборник; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. М. : Просвещение, 1995. 524 с.*
 38. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. 283 с.*
 39. Гершунский Б. С. *Дидактическая прогностика : Некоторые актуальные проблемы теории и практики. Киев: Вища школа, 1979. 240 с.*

40. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев, 1986, 197 с.
41. Глоба О. П. Концепція створення в Україні національної системи корекційно-реабілітаційних послуг. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 64–77.*
42. Голицын Г. А. Рефлексия как фактор развития. Проблемы рефлексии. Новосибирск : Наука, 1987. С. 54–60.
43. Григор'єва І. О. Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 219 арк.
44. Гришко О. Д. Особливості мотиваційної сфери розумово відсталих неповнолітніх засуджених : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія [наук. кер. В. М. Синьов] ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 1995. 26 с.
45. Гудима О. В. Особливості особистісно-орієнтованого навчання у спеціальній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Вип. 10 / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 61–64.*
46. Давыдов В. В. Деятельностный подход в обучении и формировании творческой личности. Уфа, 1990. 361 с.
47. Дандарова Ж. К., Кон И. С., Костромина С. Н. Психология подростка : учебник; под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 480 с.

48. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. К. :«МП Леся», 2011. 528 с.
49. Дмитрієва І. В. Змістовно-процесуальні компоненти системи естетичного виховання розумово відсталих учнів 6-9-х класів засобами мистецтва. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2008. № 22(161). С. 55–64.
50. Дмитрієва І. В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2006. Вип. 5. С. 116–123.
51. Дмитрієва О. І. Комплексний підхід до процесу реабілітації дітей з особливими освітніми потребами у сучасному навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 34. С. 10–15.
52. Дорохина В. Т. Исследование процесса принятия учебного задания: дисс. канд. психол. н. Харьков, 1976. 20 с.
53. Дрозд Л. В. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. №1. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. С. 148–152.
54. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків в умовах спеціальних закладів освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2020. №2. С. 183–190.
55. Дрозд Л. В. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальним порушенням. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2020. №1 (51). С. 81–92.

56. Дрозд Л. В. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 59–65.
57. Дрозд Л. В. Сформованість життєвого цілепокладання у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку як передумова їх готовності до професійного самовизначення. *Вісник Луганського національного університету*. Старобільськ, 2018. № 6 (320). С. 324–332.
58. Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2018. № 5. С. 265–270.
59. Дрозд Л. В. Формування цілепокладання у підлітків з ООП як передумова їх успішної професійної соціалізації. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції 3 квітня 2019 року / К. О. Островська, Д. І. Шульженко, Г. С. Піонтківська, Є. О. Кузьмінська*. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 123–125.
60. Дрозд Л. В., Бистрова Ю. О. Корекційна робота з формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: психологічні науки*. Львів, 2018. №3. С. 19–25.
61. Дрозд Л. В., Бистрова Ю. О. Формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення із зони АТО. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwowi Społeczeństwo*. N 1(I), 2018. С. 169–182.
62. Дрозд Л. В. Формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації*

- корекційної освіти України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (22-23 березня 2018 рік, м. Херсон). Збірник наукових праць. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 47–51.
63. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальні заняття з формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 12. Том 2. С.116–120. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.12-2.19>
64. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование*. 2002. №2. С. 42–45.
65. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. М. : Просвещение, 1981. 176 с.
66. Єрсова С. А. Особливості розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки молодшими школярами з порушенням інтелектуального розвитку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2012. 20 с.
67. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр Академия, 2006. 208 с.
68. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
69. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. 512 с.
70. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
71. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод, посіб. / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 136 с.

72. Кобернік Г. М. Синьов В. М. Основи дефектології. К. : Вища шк., 1995. 143 с.
73. Кобильченко В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 23–26.
74. Коваленко В. Є. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; наук. кер. В. М. Синьов ; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
75. Коваленко В. Є., Бистрова Ю. О. Характер емоційного зв'язку з розумово відсталою дитиною підліткового віку. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. VIII. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2008. С. 317–322
76. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. 226 с.
77. Колодна Н. А. Медико-соціальна реабілітація дітей з вадами зору в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 84–87.
78. Колодна Н. А. Психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта на Луганщині : Науково-методичний журнал Луганськ*. 2010. №2 (33). С. 133–135.
79. Колодна Н. А., Бистрова Ю. А. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Луганськ, 2010. Частина I. № 10 (197). С. 80–91.
80. Колодна Н. А., Муренець Л. С., Примаєк О. Я. Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми

- потребами. *Директор школи : для керівників навчальних закладів*. Київ : Шкільний світ, 2017. № 19/20. С. 85–104.
81. Конопкин О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (Структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. №11. С. 51–55.
82. Конопляста С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)». М., 1991. 17 с.
83. Конопльова Л. В. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie*. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. P. 117–120.
84. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
85. Кудряшова В. В. Конспект воспитательного занятия «Репка». Коррекционная работа в школе. Урок. URL: zanyatiya__%C2%ABrepka_%C2%BB__forma_t_200208
86. Курганова Е. А., Карабанова О. А. Анкета «Оцени поступок». Методика «Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю. М., 2004. URL: https://xn--j1ahfl.xn--plai/library/metodika_differenciatciya_konventcionalnih_i_moral_194809.html
87. Курило В. С., Коротяев Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. 308 с.

88. Курило В. С., Савченко С. В. От качества преподавания к качеству образования. *Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки, 2006. № 6 (101). С. 6–9.
89. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). Ростов : Изд-во Ростовск. ун-та, 1986. С. 121–126. URL: <https://cutt.ly/NyXsCjH>
90. Лакис П. П. Методологические и логические аспекты прогнозирования. Рига : Зинатне, 1985. 216 с.
91. Лебедева М. Н. Дидактические средства проектирования опыта целеполагания как составляющей содержания образования: на материале образовательной области «Математика»: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. обл. ун-т Владимир, 2004. 203 с.
92. Левин К. Теория поля в социальных науках; пер. с англ. Санкт-Петербург : «Сенсор», 2000. 368 с.
93. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Политиздат, 1977. 304 с.
94. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М. : Наука, 1980. 279 с.
95. Лукин С. Е. Суворов А. В. Тест рисуночной ассоциации Розенцвейга (руководство по использованию). СПб., 1993. 62с.
96. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребёнок. М., 1960. 152 с.
97. Лурия А. Р. Экспериментальные конфликты у человека. *Проблемы современной психологии. Ученые записки Московского государственного университета экспериментальной психологии*. М. : Госиздательство, 1930. Т. 6. С. 98–137.
98. Ляшенко О. О. Правове виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку в навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.03, 2010. 20 с.

99. Ляшко В. В. Індивідуальний стиль діяльності в контексті компенсаторних можливостей розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2016. Вип. 7(2). С. 196–205.
100. Максименко С. Д., Бех И. Д. Психологические особенности учебной деятельности младших школьников. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / под ред. С. Д. Максименко. К., 1983. Гл. 2. С. 27-40.
101. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников. М., 1986. 92 с.
102. Мартиненко І. В., Базима Н. В., Качуровська О. Б., Коломієць Ю. В. Особливості психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами в навчанні в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. пр. Київ, 2018. Вип. 36. Серія 19. С. 68–74.
103. Матвеева М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2005. 164 с.
104. Матющенко І. М. Вивчення соціально-психологічної адаптації старшокласників допоміжної школи. *Дефектологія*, 2006. № 3. С. 16–20.
105. Мерсиянова Г. Н. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы при выполнении трудовых заданий. *Вопросы трудового обучения в вспомогательной школе* / под ред. Г. М. Дульнева. М. : Просвещение, 1965. С. 27-67.
106. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. МОН України.
URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07/rekomendatsii_organizatsiya-navchannyaoop.pdf

107. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, РВВ, 2008. 204 с.
108. Миронова С. П. Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка (сурдопедагогіка і тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка и логопедія)». К., 1994. 22 с.
109. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: Феномен, структура и функции в произвольной активности человека / Рос. акад. образования. Психол. ин-т. М. : Наука, 2001. С. 191.
110. Москоленко Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 170 с.
111. Наумова Н. Ф. Целеполагание как системный процесс. М. : Репринт ВНИИСИ ГКНТ и АН СССР. 1982. 155 с.
112. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспективы будущего. М. : Смысл, 2004. 608 с.
113. Освітні технології: Навч.-мет. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. К. : А.С.К., 2001. 256 с.
114. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М. : Знание, 1991. 232 с.
115. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
116. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 356 с.

117. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М. : МГУ, 1982. 168 с.
118. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.
119. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1985. 128 с.
120. Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: Монографія. Херсон : ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
121. Попович І. С. Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика: навч.-метод. посіб. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 158 с.
122. Попович І. С. Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості*. 2018. С. 80–106.
123. Присяжная А. Ф. Формирование основ прогностической компетентности школьников : монография. Челябинск : ЧИУМЦ Образование, 2005. С. 144.
124. Приходько Ю. О., Кучеренко Є. В. Психологічні механізми професійного самовизначення студента: теоретичний аналіз проблеми. *Вісник психології і педагогіки*. К., 2010. Вип. 4. С. 56-61.
125. Проскурняк Е. И. Социально-психологическая адаптация учащихся младших классов вспомогательной школы-интерната : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. К., 2004. 246 с.
126. Психологічний словник /за ред. В. І. Войтка. К. : Вища шк., 1982. 215 с.
127. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під керівн. В. Б. Шапаря]. Х. : Прапор, 2009. 672 с.

128. Психологія особистості : Словник-довідник [за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. К. : Рута, 2001. 320 с.
129. Рева М. М. Соціально-психологічні детермінанти життєвого цілепокладання. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 207–216. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5551/1/Reva.pdf> (дата звернення: 17.05.2018).
130. Рейда К. Готовність учнів допоміжної школи до самостійної праці. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 39–42.
131. Романенко О. В., Степанчук Д. М. Вплив стилів лідерства на соціально-психологічний клімат у групі серед підлітків. *Юридична психологія*. К. : НАВС, 2018. № 1(22). С. 43–51.
132. Романовська Д. О. Тренінгові опанування учнями проблемно-вирішальної поведінки. *Психолог*. 2003. № 37 (85). С. 5–13.
133. Робаков Н. И. Категория цели: проблемы исследования. М. : Мысль, 1980. 128 с.
134. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007. 713 с.
135. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. С. 255–385.
136. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск : Альма-Матер, 2003. 406 с.
137. Семенов И. Н., Зарецкий В. К., Степанов С. Ю. Продуктивность рефлексии при дискурсивном решении задач. *Новые исследования по психологии*. 1979. №2. С. 7–12.
138. Серова Н. А. Целеполагание в условиях личностно ориентированного обучения математике в средней школе: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2004. 165 с.

139. Серомаха Н. Є. Корекція поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації: дис.... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ. 2012. 253 с.
140. Сивова И. С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоградский гос. пед. ун-т Волгоград, 1999. 207 с.
141. Синёв В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы. *Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе.* / Под ред. В.В. Воронковой. М., 1994. С. 278–297.
142. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : у 2-х ч. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. 1: [Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка)]. 2007. 241 с.
143. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії : Вибрані наукові праці. К. : МП «Леся», 2010. 779 с.
144. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Т.2 (7). Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. С. 323–344.
145. Синьов В. М. Корекція інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи: Автореферат дисс... докт. пед. наук. М., 1988.
146. Синьов В. М. Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини: підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.
147. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч.-метод. посіб. К. : РВ КІВС, 2000. 140 с.

148. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: Автореф. дис... д.м.н. Психо-невр. ин-т им. В. М. Бехтерева. СПб., 1994. 51с.
149. Спеціальна педагогіка : понят.-термінол. слов. / за ред. В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
150. Спеціальна психологія : тексти : навч. посіб. : у 2 ч. / М. П. Матвеева (ред.), С. П. Миронова (ред.) ; Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т. Кам'янець-Подільський, 1999. Ч. 1. Кам'янець-Подільський, 1999. 158 с.
151. Співак Л. М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навч. посібник. Кам'янець-Подільський : «Каравела» 2011. 435 с.
152. Супрун М. О., Супрун Д. М. Девіантна поведінка підлітків (соціально-педагогічний аспект). *Науковий вісник Інституту кримінально-виконавчої служби*. 3 (7), 2016. С. 141–149.
153. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знания. М., 1975. 325 с.
154. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.03. Ін-т дефектології АПН України. К., 1999.
155. Терехов В. А. Целеобразование и принятие решений в деятельности человека. Психологические механизмы целеобразования / отв. ред. О. К. Тихомиров. М. : Наука, 1977. С. 156–184.
156. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості : кол. моногр. Київ : Пед. думка, 2007. 456 с.
157. Титаренко Т. М. Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 76 с.
158. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.

159. Тихомиров О. К. Психологические механизмы целеобразования. М. : Наука, 1977. 259 с.
160. Тихомиров О. К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии. *Психологические механизмы целеобразования* / Под. ред. О. К. Тихомирова. М., 1995. С. 66–82.
161. Товстоган В. С. Визначення професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2007. № 1. С. 19–24.
162. Товстоган В.С. Стан сформованості професійно важливих якостей в учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2001. № 1. С. 50–55.
163. Трубников Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М. : Высшая школа, 1967. 189 с.
164. Ужченко І. Ю., Кукса Е. В. Психологічна характеристика процесу цілепокладання у молодших школярів і затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 21. С. 441–445.
165. Ужченко І. Ю., Кукса Е. В. Формування цілепокладання у молодших школярів із інтелектуальною недостатністю засобами комп'ютерних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 247–253.
166. Федоренко М. І., Федоренко С. В. Требования к печатной литературе для детей со сниженным зрением. *Проблеми сучасного підручника*, 2016. № 17. С. 485–493.
167. Фомічова Л. І. Теоретичні підходи до навчання дітей у спеціальних школах. *Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки та психології*. К., 2002. С. 199–207.

168. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 159 с.
169. Фрейд З. Психология бессознательного :сб. произведений / Зигмунд Фрейд ; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. М. : Просвещение, 1990. 448 с.
170. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования: пособие для учителей. М., 1997. 305 с.
171. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. Тернопіль : Економічна думка, 2013. 64 с.
172. Харламенкова Н. Е. Исследование особенностей целеполагания методом проекции. *Психологический журнал*, 1995. Т. 16. №2. С. 51–59.
173. Харламенкова Н. Е. Сопоставление смысловых характеристик целеполагания у личности с консервативной и радикальной установкой *Психологический журнал*. 1994 Т. 15. №2. С. 17.
174. Хохліна О. П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2005. № 13(93) : Пед. науки. С. 203–209.
175. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К. : Пед. Думка, 2018. 242 с.
176. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
177. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской. *Народное образование*. 2003. №5. С. 18–23.
178. Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и её методологическое значение. М., 1979. 218 с.

179. Шаумаров Г. Б. Особенности межличностных отношений учащихся вспомогательной школы. *Межличностные отношения, их роль в совершенствовании учебной деятельности*. Ташкент, 1985. С. 70–77.
180. Швалб Ю. М. Соотношение цели и средств в учебной деятельности. Киев, 1984. 25 с
181. Швалб Ю. М. Целеполагание как феномен сознания. Київ : Стилос, 1997. 72 с.
182. Швалб Ю. М., Вернік О. Л., Гарнець О. М. та ін. Еколого-психологічні чинники сучасного способу життя : кол. моногр. Педагогічна думка, 2007. 276 с.
183. Шевцов А. Г. Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я : монографія. К. : Соцінформ, 2004. 200 с.
184. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис. Зб. наукових праць*. К.: НПУ імені МП Драгоманова, 2007. № 7. С. 79–81.
185. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*, 2011. № 1. С.3–5.
186. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник асоціації корекційних педагогів*, 2007. № 1. С. 14–16.
187. Шишменцев І. М. Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 21 с.
188. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 4. С. 8–19.

189. Шульженко Д. І. Індивідуально-психологічні неоднаковості дітей з аутичним спектром порушень. *Вісн. Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2008. № 22(161). С. 250–257.
190. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). М., 1993. 197 с.
191. Юнг К. Г. Психологические типы. Санкт-Петербург : Ювента, 1995. 717 с.
192. Яковлева С. Д. Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід). *Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць (педагогічні науки)*. Вип. 13. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 78–92.
193. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. Киев: Наукова думка, 1977. 123 с.
194. Bandura A. Principles of Behavior Modification. New York, 1969. 677 p.
195. Benda C. E. Developmental Disorders of Mentation and Cerebral Palsies. New York : Grune & Stratton, 1952. 565 p.
196. Bystrova Y. Behaviour peculiarities of adolescents with intellectual disabilities in conflict situations Modern research of the representatives of psychological sciences: Collective monograph. O. Ye. Blynova, Yu. O. Bystrova, I. M. Halian, O. M. Kikinezhdi, etc. – Lviv-Toruń : Liha-Pres, 2019. – 332 s.
197. Bystrova Y., Drozd L. Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations Insight: the psychological dimensions of society / 9. Special psychology No 3 (2020). P. 123-133.
198. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education fpersons with special need sinthe instituti on for high education / Y. Bystrova // Aktualne problem nowoczesny chnauk – 2012 :materiały VIII

- Międzynarodowa naukowo-praktycznej konferencji/Vol. 26. Psychologia i socjologia :Przemysł. Nauka i studia, 2012. C. 73-77.
199. Dollard J. Criteria for the life history. New Haven : Yale Univ. Press, 1936. 246 p.
 200. Dreikurs R. Grund begriffe der Individual psychologie. Stuttgart :Klett-Cotta, 1997. P. 127-149.
 201. Drozd L. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. P. 97–106.
 202. Holland B. F. A Study of the Reaction of Psychologically Normal Blind and Deaf Children to Question in a Verbal Intelligence Test. *Teachers Forum (Blind)*. 1936. № IX.P. 1-10.
 203. Jaide W. Die Berufswahl. Munchen : Jventa, 1966. 270 p.
 204. Lewin K., Lewin G.W. Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics. New York : Harpen & Rom, 1948. 258 p.
 205. Popovych, I. S. & Blynova, O. Ye. (2019) The Structure, Variables and Interdependence of the Factors of Mental States of Expectations in Students' Academic and Professional Activities. *The New Educational Review*, 55 (1), 293-306. <https://doi:10.15804/tner.2019.55.1.24>
 206. Rene Gille Le test-film (french) paperback, 1959. january 1. 56 p. <https://cutt.ly/GyXds8Y>
 207. Super D. E. Vocational Development A Framework of Research. New Jersey, 1957. 391 p.
 208. Yakovleva S. Individualization and differentiation at teaching of pupils with cognitive development. *Insight: the psychological dimensions of society*. № 1. 2019. P. 110–116.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2018. № 5. С. 265–270. <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/103/99>
2. Дрозд Л. В. Корекційна робота з формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка: психологічні науки*. Львів, 2018. №3. С. 19–25 (співавтор Ю. Бистрова). DOI <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2018-3-3> (*Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів*).
3. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків в умовах спеціальних закладів освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2020. №2. С. 183–190. DOI:10.32999/KSU2312-3206
4. Дрозд Л. В. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальним порушенням. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк, 2020. С. 81–92. <https://doi.org/10.33216/2219-2654>
5. Дрозд Л. В. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. №1. С. 148–152. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.26>

6. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальні заняття з формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 12. Том 2. С.116–120. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.12-2.19>

7. Бистрова Ю. О., Дрозд Л. В. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Науковий журнал Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. №3. С. 123–133. DOI 10.32999/KSU2663-970X (Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів)

Публікації в закордонних наукових періодичних виданнях

8. Конопльова Л. В. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie*. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. P. 117–120.

9. Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у дітей з особливими освітніми потребами в умовах вимушеного переміщення із зони АТО. *EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo*. № 1(I), 2018. С. 169–182. (співавтор Бистрова Ю.О.) (Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів)

Публікації, що додатково відображають наукові результати

10. Дрозд Л. В. Сформованість життєвого цілепокладання у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку як передумова їх готовності до професійного самовизначення. *Вісник Луганського національного університету*. Старобільськ, 2018. № 6 (320). С. 324–332.

11. Дрозд Л. В. Забезпечення наступності психолого-педагогічного супроводу процесу формування цілепокладання в учнів спеціальних шкіл. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (22-23 березня, 2018, м. Херсон). Збірник наукових праць. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2018. С. 47–51.*

12. Дрозд Л. В. Формування цілепокладання у підлітків з ООП як передумова їх успішної професійної соціалізації. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (3 квітня 2019 року) / К. О. Островська, Д. І. Шульженко, Г. С. Піонтківська, Є. О. Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 123–125.*

13. Дрозд Л. В. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету Психологія: реальність і перспективи. 2020. Вип. 14. С. 59–65.*
https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14

Апробація результатів дисертації

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів» (Старобільськ, 2018) + стаття.

2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» (Херсон, 2018) + стаття.

3. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Сучасні спеціальні освітні послуги в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (Нікополь, 2018) + доповідь.

4. Міжнародний науковий конгрес «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2018) + доповідь.

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2018) + стаття.

6. II з'їзд корекційних педагогів України «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами в освітніх реаліях України» (Київ, 2019) + доповідь.

Методика визначення копінг-стратегій

Методика була створена N. Ryan-Wegner і адаптована Н. Сиротою, В. Ялтонським [260]. Вона призначена для визначення найбільш уживаного дітьми і підлітками набору стратегій подолання фрустрації при зіткненні з проблемними ситуаціями. Як вказувала Н. Сирота, ця методика визначає саме дитячий набір копінг-стратегій, який частково зберігається в підлітковому віці, співіснуючи з новими стратегіями. Методика складається з 26 питань. Стратегії ранжуються за значимістю: від 0 до 3 – відповіді на питання: «Як часто ви це робите?», і від 4 до 7 – «Як сильно це допомагає?» [149]. Підлітки з інтелектуальними порушеннями на когнітивному рівні дуже складно диференціюють свій стан, тому була використана тільки перша половина методики, а саме, відповіді на питання: «Як часто ви це робите?». Крім того, методика модифікована так: було введено ще дві стратегії: «йду до матері» (K27), «йду до тата» (K28), оскільки ці два способи поведінки вкрай значущі та часто використовуються підлітками з інтелектуальними порушеннями під час виникнення проблем, які слід самостійно вирішувати. Питання позначені порядковими номерами K1 ... K28.

Анкета копінг-стратегій

№	Зміст	позначення
1.	залишаюсь один	K1
2.	гризу нігті	K2
3.	Обіймаю або притискаю до себе улюблену річ або домашню тварину	K3
4.	плачу або сумую	K4
5.	мрію, як мені потім буде добре	K5
6.	роблю щось, що може виправити, розв'язати ситуацію	K6
7.	гуляю біля дому або на вулиці	K7

8.	малюю, пишу або читаю щось	K8
9.	їм або п'ю	K9
10.	б'юся	K10
11.	божеволію та починаю психувати	K11
12.	б'ю, ламаю та шпурляю речі	K12
13.	ображаю та лаюсь на когось	K13
14.	граю на комп'ютері	K14
15.	бігаю або ходжу пішки	K15
16.	молюся	K16
17.	прошу вибачення або говорю правду	K17
18.	сплю	K18
19.	говорю сам із собою	K19
20.	говорю з іншими	K20
21.	міркую про це	K21
22.	намагаюся забути	K22
23.	Намагаюся розслабитися, залишатися спокійним	K23
24.	гуляю, катаюсь на велосипеді	K24
25.	Дивлюся телевізор, слухаю музику	K25
26.	волаю і кричу	K26
27.	йду до мами	K27
28.	йду до тата	K28

Додаток В

Порівняльний аналіз способів реагування підлітків з інтелектуальними порушеннями на необхідність самостійного цілепокладання (контрольна група)

копінг-стратегія	вибір до впровадження методики	вибір після впровадження методики	індекс r
K1	0,63	0,56	0,49
K2	0,15	0,26	0,2
K3	0,7	0,44	0,01
K4	0,41	0,54	0,22
K5	0,76	0,66	0,28
K6	0,02	0,6	0,07
K7	0,48	0,56	0,43
K8	0,52	0,5	0,93
K9	0,37	0,58	0,04
K10	0,2	0,3	0,24
K11	0,22	0,23	0,89
K12	0,2	0,27	0,78
K13	0,28	0,27	0,99
K14	0,59	0,48	0,3
K15	0,39	0,28	0,25
K16	0,26	0,28	0,84
K17	0,61	0,88	0,25
K18	0,5	0,52	0,85
K19	0,28	0,27	0,99
K20	0,31	0,36	0,98
K21	0,37	0,38	0,96
K22	0,74	0,74	0,99
K23	0,08	0,1	0,65
K24	0,33	0,54	0,04
K25	0,8	0,74	0,46
K26	0,56	0,54	0,98
K27	0,57	0,52	0,66
K28	0,56	0,52	0,65

Додаток Г

Стимульний матеріал до методики «Прості аналогії»

1	риба сітка	муха решето, комар, кімната, дзижчати, павутина
2	пальто гудзик	черевик кравець, магазин, нога, шнурок, шапка
3	нога чоботи	рука калоші, кулак, рукавичка, палець, кисть
4	вода спрага	їжа пити, голод, хліб, рот, холодна
5	потяг вагон	кінь поїзд, овес, стайня, сані, візник
6	ранок ніч	зима мороз, день, січень, осінь, санчата
7	пісня глухий	картина кривий, сліпий, художник, малюнок, хворий
8	чай цукор	суп вода, тарілка, крупа, сіль, ложка
9	собака вовна	щука вівця, спритність. риба, вудка, луска
10	коса трава	бритва сіно, волосся, гостра, сталь, інструмент

Приклади застосування пізнавальних кейсів

Формуванню готовності до цілепокладання сприяв метод кейсів, який у методиці презентується нами як кейс-технологія, тобто психолого-педагогічний метод ситуаційного аналізу. Застосування кейс-технології психологом спрямовано на навчання підлітків самостійно приходити до розуміння життєвої або навчальної ситуації та актуалізацію у підлітків відповідного комплексу. Формуванню готовності до цілепокладання сприяв метод кейсів, який у методиці презентується нами як кейс-технологія, тобто психолого-педагогічний метод ситуаційного аналізу. Застосування кейс-технології психологом спрямовано на навчання підлітків самостійно приходити до розуміння життєвої або навчальної ситуації та актуалізацію у підлітків відповідного комплексу знань та компетенцій (тобто власно кейсу), необхідних для засвоєння для того, щоб вирішити проблему самостійно. При цьому перехід до самостійного вирішення ситуації проходить від засвоєння показу дорослим шляхів вирішення ситуації, потім відбувається спільне вирішення проблемних завдань, наступний крок – вже самостійне вирішення будь-якої ситуації на основі досвіду пошуків рішень. Унікальність кейс-технології в тому, що будь-яка ситуація, запропонована в якості проблемної однозначного рішення не має.

Метод кейсу полягає у наступному:

- запропонувати можливі варіанти рішення ситуації, а потім вибрати оптимальний, найкращий для вирішення проблеми;
- проаналізувати ситуацію, поміркувати спочатку разом в команді, а потім на наступних етапах вже самостійно над її вирішенням, знайти сутність проблеми.

Нами було розроблено пізнавальні навчальні та соціальні кейси, які вирішувалися за допомогою алгоритмів покрокової реалізації ціледосягнення.

Для кожної соціальної та навчальної ситуації складався орієнтовний алгоритм її вирішення, пам'ятки для формулювання та формування цілей, спеціальні матриці реалізації цілей.

Кейси передбачали сформування у підлітків комунікативних компетентностей – навички спілкування та переконання; компетентності практичної діяльності та креативності – навички передбачення та прогнозування й моделювання; соціальні компетентності – вміння слухати, підтримувати інших, вміння правильно оцінювати поведінку друзів та дорослих.

Кейс-метод формує у підлітків з інтелектуальними порушеннями вміння робити самостійний свідомий вибір поведінки або практичних дій, брати відповідальність на себе та за власні вчинки.

Приклади кейсів

Навчальний кейс.

Наприклад, надається завдання: «На заняттях з трудового навчання в майстерні разом перемішана металева стружка та тирса. Як можна їх розділити, якщо у тебе є магніт?», «Якщо є тільки вода?», «Склади план дій. Що спочатку будеш робити? Що потім?», «Якщо ти будеш столяром у майбутньому, тобі знадобяться такі знання?».

Соціальний кейс.

Наприклад надається проблемна ситуація: «Ян навчається у сьомому класі спеціальної загальноосвітньої школи, прийшов перший раз 1 вересня в цю школу. Раніше навчався у школі в іншому місті. Однолітки зацікавилися новим хлопцем у класі, Ян отримав від однокласників в перший день два запрошення.

Перше – два друга – Данила та Андрій запрошують Яна після занять пограти в футбол на шкільному стадіоні. Хлопці займаються спортом, люблять прогулянки на свіжому повітрі.

Друге запрошення – три друга – Максим, Сергій та Юрко – вони мають порушення поведінки, їх бояться всі однокласники, вони мають друзів, яких вже забирала поліція. Вони запропонували Яну з ними ввечері випити пива у парку та дуже весело провести час».

«Що треба зробити Яну? Що надає Яну те, що він піде грати у футбол? Що отримає Ян, якщо піде з друзями в парк пити пиво? Кому сказати: «ні»? Як це зробити так, щоб не було поганих наслідків?»

Для кожного досягнення поставленої мети підліткам під час тренінгів надаються пам'ятки дій (див. табл. 3.1 дисертації). Підліток діє на основі вже накопиченого досвіду та за допомогою пам'ятки – покрокової інструкції. Усі дії підлітків обговорюються в команді та за допомогою експериментатора.