

дитина перебуває впродовж значної частини свого життя, і за тривалістю впливу на особистість жоден із інститутів виховання не може зрівнятися з родиною.

Виділяються різні типи неблагополучних родин, в яких є діти з відхиленнями в поведженні – Г.Г. Бочкарьова, І.В. Дубровіна, зокрема А.Є. Лічко та В.І. Гарбузов виділяють три типи негативного ставлення батьків до дитини.

У роботах американських і західноєвропейських учених виявлені деякі особливості дії алкоголю на агресивну поведінку особистості.

За даним Всесвітньої організації охорони здоров'я, у стані сп'яніння відбувається до 50% усіх з'валтувань у світі, до 72% збройних нападів, до 86% убивств і т.д.

Переважна частина експериментальних робіт цілком однозначно показали, що алкоголь варто розглядати як фактор, що сприяє виходу фізичної агресії. При цьому чим більше доза спожитого спиртного, тим сильніше виражене агресивне реагування. Чимале значення має також і міцність напою, і пряма фармакологічна дія на певні нервові процеси, насамперед, на гальмування – отже, пияцтво неминуче підсилює агресивність, що стримується у звичайних умовах.

Учені С. Тейлор і К. Леонард показали, що агресія є спільною функцією фармакологічного стану, викликаного алкоголем, і ситуативних факторів, що порушують складні когнітивні процеси: настає дефіцит пам'яті, відбувається вповільнення центральних мозкових процесів тощо.

Велике занепокоєння батьків і фахівців викликають також моделі агресії, що демонструє телебачення.

Отже, агресія ніколи не виникає у вакуумі, а її існування багато в чому обумовлене деякими аспектами навколишнього природного середовища, що провокують її і впливають на форму і напрями її проявів.

Т.Г. Румянцева виділяє проблему впливу на агресію міжособистісних стресорів, до яких належать: територіальне втручання, порушення особистого простору, висока щільність населення тощо, хоча пряму залежність між агресією і цими факторами важко відслідкувати.

Вивчення механізму дії агресивної поведінки є досить актуальним, адже його розуміння дозволить запобігти агресивній поведінці дитини або відкорегувати її.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности / М. В. Алфимова, В. И. Трубникова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С.112–121.
2. Лебединская К. С. Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, С. В. Немировская и др. // Дефектология. – 1980. – № 5. – С.3–14.
3. Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера / Н. Д. Левитов. – Самара: СГУ, 2009. – 174 с.
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан. – СПб., 1996. – 39 с.
5. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов. – Москва : Владос, 2008. – 425 с.
6. Brunner H.G. MAOA deficiency and abnormal behaviour: Perspectives on an association // Ciba Found. Symp. 1996. V. 194. P. 155–64; discussion P. 164–167.
7. Mejia J.M. et al. Exploratory analysis of the relation between aggressive behavior and functional neurotransmitter polymorphisms in a sample of Quebec boys studied longitudinally // Am. J. Med. Genet. – 1997. – V. 74. – N 6. – P. 655–656.

УДК 159.922.76-056.313-057.874

ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

Сєромаха Н.Є.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

В статті представлені загальні результати емпіричного дослідження мотиваційно-вольового та власне поведінкового компонентів поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.

В статье представлены общие результаты эмпирического исследования мотивационно-волевого и непосредственно поведенческого компонентов поведения умственно отсталых детей младшего

школьного віку в ситуаціях фрустрації.

In the article the presented results of empiric research of motivational and povedinkovogo components of conduct mentally backward children of midchildhood in the situations of frustracii.

Ключові слова: розумово відстала дитина, поведінка, ситуація фрустрації, мотив, мета.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, поведение, ситуация фрустрации, мотив, цель.

Key words: mentally backward child, conduct, situation of frustracii, reason, purpose.

Успішність розв'язання складних ситуацій, з якими розумово відсталі молодші школярі зустрічаються під час навчання, спілкування з дорослими, однолітками, визначається силою та характером мотивації виконуваної діяльності, наполегливістю у досягненні мети, ступенем розвитку самостійності у вирішенні власних проблем, розвитком навичок самоконтролю (І.В.Бондар, Г.М.Дульнев, В.О.Липа, М.П.Матвеева, Б.І.Пінський, В.М.Синьов).

В ході констатуючого експерименту нами були створені експериментальні ситуації двох типів, які дозволяли виявити особливості та рівні розвитку мотиваційного, поведінкового компонентів поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих молодших школярів. В першому експерименті ситуація фрустрації була змодельована під час заняття з трудового навчання. Перед дітьми було поставлено мету - правильно виготовити запропоновану вчителем аплікацію з опорою на зразок. Мотивом діяльності була винагорода за правильне виконання завдання, отримання винагороди стимулювало дітей до досягнення мети. На початку заняття дітям повідомлялась інструкція, учні перераховували паперові деталі аплікації, які вони отримали, порівнювали їх кількість з кількістю деталей зразка. У процесі виготовлення аплікації експериментатор непомітно забирав деякі з деталей аплікації. Ситуація усвідомлення дитиною факту невиваженості деталей для виготовлення аплікації розцінювалась нами як *фрустраційна ситуація* в процесі діяльності досліджуваного. Під час даного експерименту фіксувалися і кількісно оцінювалися показники 1) мотиваційно-вольового компоненту поведінки в ситуаціях фрустрації - *мотивовідповідність та організованість поведінки метою*; 2) виділялися однозначні, відносно елементарні фрагменти поведінки в ситуаціях фрустрації, які класифікувались згідно критеріїв С.Розенцвейга.

Експеримент другого типу дозволив зафіксувати особливості поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації, які не пов'язані з виконанням навчальних завдань. Досліджувані за інструкцією експериментатора було необхідно скласти з кубиків Кооса запропонований візерунок. З декількох запропонованих завдань аналізу підлягали особливості виконання трьох з них, при виконанні яких дитина зустрічалася з ситуацією утруднення. Наочний матеріал кубиків Кооса дозволяє екстеріорізувати процес вирішення завдання, побачити в розгорнутому вигляді ті способи, якими дитина намагається перебороти утруднення. В якості показників поведінкового компоненту ми обрали наступні характеристики: 1. кількість спроб, які дитина самостійно використовує для подолання утруднення, що виникло; 2. кількість спроб, які дитина використовує для переборення перешкоди за участю експериментатора; 3. сума відмов від діяльності при визнанні утруднення в процесі виконання завдання.

В дослідженні приймали участь учні молодших класів допоміжних та загальноосвітніх шкіл віком від 7 до 10 років м. Луганська. В процесі математичної обробки результатів для порівняння груп досліджуваних за результатами спостережень ми використовували хи-квадрат (χ^2). Частина показників нашого дослідження порівнювались за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні.

Дослідження мотиваційно-вольового компоненту в процесі проведення експерименту першого типу виявило, що загальним для розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації є втрата усвідомленого зв'язку із заданою метою діяльності, спрощення та підміна мети діяльності, наявність помилкових дій, які не сприяють досягненню результату, коротка мотивація діяльності [1,2]. В процесі експерименту були виявлені якісні відмінності між досліджуваними вже в підготовчій частині заняття. Більшість дітей експериментальної групи та 100% дітей контрольної групи при повідомленні умов виконання завдання, інструкції виявляли інтерес до завдання. Учні масових шкіл ставили експериментатору запитання для уточнення ходу подальшого виконання завдання, що могло свідчити про достатнє розуміння, усвідомлення інструкції та зацікавленість. Розумово відсталі учні не уточнювали зміст завдання для визначення послідовності дій. Вони розпочинали виконання завдання без необхідної орієнтації в умовах ситуації, не уточнювали характер і склад обладнання, необхідного для роботи, не визначали послідовність дій [1, с.11].

Коли досліджувані помічали недостатність деталей для виготовлення аплікації фіксувалося тимчасова зупинка виконання завдання. Усвідомлення дітьми нових умов ситуації призводило до спрямування поведінки на пошук деталі, яка «загубилась», звернення до дорослого, пошук шляхів самостійного розв'язання складної ситуації. Розумово відсталі діти в ситуації фрустрації могли поводитись пасивно, не проявляли самостійних спроб

вирішення ситуації. Деякі з учнів допоміжних шкіл не помічали відсутності деталі, не усвідомлювали зміни умов виконання завдання та продовжували виконання роботи. В такому випадку експериментатор звертав увагу дітей на невивчення необхідних деталей та фіксував подальші зміни в поведінці дитини. У 59 % від загальної кількості ситуацій фрустрації поведінка розумово відсталих дітей зберігала усвідомлений зв'язок з мотивом діяльності, тобто досліджувані намагалися отримати винагороду, навіть незважаючи на неможливість правильно і точно виконати аплікацію. Розумово відсталі діти спрощували завдання, ігнорували факт невивчення деталей, замінювали деталь, якої не вистачає, іншою. У 41% випадків в ситуаціях фрустрації розумово відсталі втрачали усвідомлений зв'язок з мотивом діяльності, відмовлялись виконувати діяльність, проявляли негативізм, агресивні дії або поводитись пасивно, не засмучувались при неотриманні винагороди. Аналіз дослідження цілеспрямованості поведінки показало, що у 46,8% випадків розумово відсталі діти намагалися досягти мету діяльності шляхом організації самостійних пошукових спроб. Ці спроби часто не призводили до розв'язання складних умов ситуації та досягнення мети, часто мали нерезультативний характер. У порівнянні, досліджувані контрольної групи у 69% випадків проявляли спроби отримати результат та досягти мету завдання, частіше застосовували результативні спроби. Кількісний аналіз результатів дозволив виявити групи досліджуваних за рівнями сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації (табл.1)

Таблиця 1

Результати вивчення груп досліджуваних за рівнями формованості мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації

Мотиваційно-вольовий компонент	0	1	2
Норма	5.9%	13.7%	80.4%
Розумова відсталість	30.5%	47.6%	22,00%

Розумово відсталі діти показали переважно середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента (47,6% досліджуваних), ($X^2=43.7$; $p=0$), який характеризується усвідомленим зв'язком поведінки з її первинним мотивом, проте втрачається орієнтація поведінки на мету діяльності, лише окремі дії залишаються цілеспрямованими. Учні масових шкіл продемонстрували значно вищі показники - 80,4% досліджуваних мають високий рівень мотиваційно-вольового компонента, тобто в ситуації фрустрації їх поведінка має усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності, характеризується цілеспрямованістю. Спостереження під час експерименту дозволило виявити види поведінки, які застосовують молодші школярі під час утруднень (табл. 2).

Таблиця 2

Результати експериментального дослідження видів реагування досліджуваних в ситуаціях фрустрації (класифікація С.Розенцвейга)

	Оцінки експертів та їх кількість				χ^2
	0	1	2	3	
Експ.Е					
Норма	15.7%	54.9%	25.5%	3.9%	($X^2=14.7$; $p=0.002$)
Розумова відсталість	4.9%	39,00%	30.5%	25.6%	
Експ.І					
Норма	3.9%	54.9%	41.2%		($X^2=24.1$; $p=0$)
Розумова відсталість	34.1%	53.7%	12.2%		
Експ.М					
Норма	27.5%	70.6%	2,00%		($X^2=12.8$; $p=0.002$)
Розумова відсталість	42.7%	41.5%	15.9%		
Експ.ОД					
Норма	9.8%	51,00%	39.2%		($X^2=8.9$; $p=0.012$)
Розумова відсталість	0,00%	63.4%	36.6%		
Експ.ЕД					
Норма	25.5%	54.9%	19.6%		($X^2=2.5$; $p=0.289$)
Розумова відсталість	14.6%	64.6%	20.7%		
Експ.НР					
Норма	15.7%	66.7%	17.6%		($X^2=6.1$; $p=0.048$)
Розумова відсталість	34.1%	47.6%	18.3%		

Експ.Е.ОД	0	1		
Норма	58.8%	41.2%		($X^2=13.2$; $p=0$)
Розумова відсталість	21.6%	78.4%		
Експ.Е.NP	0	1		
Норма	68.6%	31.4%		($X^2=6.7$; $p=0.01$)
Розумова відсталість	40.8%	59.2%		
Експ.І.ОД	0	1		
Норма	70.6%	29.4%		($X^2=3.8$; $p=0.05$)
Розумова відсталість	88.2%	11.8%		
Експ.І.NP	0	1		
Норма	25.5%	74.5%		($X^2=22.6$; $p=0$)
Розумова відсталість	74.5%	25.5%		

Практично у всіх випадках можна спостерігати значні відмінності між виборками розумово відсталих та нормальних дітей. Розумово відсталі діти в ситуаціях фрустрації частіше проявляють екстрапунітивні реакції ($X^2=14.7$; $p=0.002$) і значно менше інтропунітивних ($X^2=24.1$; $p<0.001$) та імпульсивних реакцій ($X^2=12.8$; $p=0.002$). Діти з нормальним розвитком показали переважно імпульсивні реакції, середній рівень яких виявлений у 70,6% досліджуваних, рідше виявлені екстрапунітивні та інтропунітивні реакції (54,9%). Розумово відсталі діти в ситуаціях фрустрації фіксуються на фрустраторі, зовнішній перешкоді, менш схильні до ігнорування перешкод (ОД) (64,3%) ($X^2=8.9$; $p=0.012$). Показник фіксації на самозахисті (ЕД) у розумово відсталих дітей значно не відрізняється від норми. Аналіз загальних тенденцій доводить, що розумово відсталі діти схильні підкреслювати зовнішні перешкоди (Е-ОД) (78,4%), в ситуації фрустрації виявляють несаможиттєвість, очікують допомоги ззовні для вирішення проблеми (Е-NP) (59,2%). Значно різняться показники інтропунітивних реакцій з фіксацією на задоволенні потреби І-NP. Діти, що нормально розвиваються, демонструють значну схильність до самостійного розв'язання ситуації фрустрації (74,5%), розумово відсталі діти переважно не схильні до самостійного вирішення труднощів - тільки 25,5% дітей виявили самостійність.

В процесі експерименту другого типу була використана методика «Склади візерунок» із застосуванням кубиків Кооса. В процесі експерименту розумово відсталі діти виявили різну зацікавленість до змісту завдання. Розумово відсталі діти привертали зовнішній вигляд матеріалу завдання, яскравість візерунків, несхожість матеріалу з типовими завданнями шкільної програми. Але досліджувані починали діяти без попереднього аналізу зразка, орієнтації в умовах завдання. Діти з нормальним розвитком із зацікавленістю виконували завдання, в процесі повідомлення інструкції виявляли інтерес, уважно роздивлялися зразки орнаментів, уточнювали інструкцію, ставили запитання до експериментатора. В складних ситуаціях досліджувані контрольної групи у 100% випадків самостійно намагалися вирішити ситуацію неуспіху. Розумово відсталі діти не могли організувати самостійні пошуки шляхів виходу з ситуації неуспіху й одразу зверталися до дорослого. Могли проявляти безпорадність, пасивність, за умови нерезультативності спроб потребували допомоги або відмовлялися від виконання завдання. Результативні самостійні спроби організовувалися рідко, лише у 20% випадків (табл. 3).

Таблиця 3

Результати експериментального вивчення поведінки в ситуаціях фрустрації із застосуванням кубиків Кооса

	Норма (N=51)	Розумова відсталість (N=82)	U	p
Самостійні спроби	9,4	3,9	4009,5	<0.001
Спроби з допомогою	5,2	7	1226,5	<0.001
Відмови	0,6	2,3	621,5	<0.001

Бачимо, що розумово відсталі молодші школярі показали в процесі виконання завдання достовірно меншу кількість спроб самостійного розв'язання ситуацій фрустрації ($U=4009,5$; $p<0.001$), порівняно з дітьми в нормі. Труднощі стимулювали розумово відсталіх молодших школярів частіше звертатися по допомогу до дорослого ($U=1226,5$; $p<0.001$) або відмовлятися від виконання завдання. Учні допоміжних класів виявили значно більшу кількість відмов від завдання у випадку фрустрації ($U=621,5$; $p<0.001$) порівняно з дітьми, що нормально

розвиваються.

Отримані відомості дають змогу зробити висновок про переважання середнього та низького рівня сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих молодших школярів. При зіткненні з труднощами діти втрачають усвідомлений зв'язок із заданою метою діяльності, спрощують та підмінюють мету, виявляють коротку мотивацію діяльності. В ситуаціях фрустрації частіше проявляють екстрапунітивні реакції, фіксуються на фрустраторі, зовнішній перешкоді, виявляють несаможиттєвість, очікують допомоги ззовні для вирішення проблеми. Труднощі в діяльності не стимулюють розумово відсталі діти до саможиттєвості їх розв'язання, діти частіше звертаються по допомогу до дорослого або відмовляються виконувати діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Максименко С.Д. и др. Психология формирования трудовых умений школьников / Сравн. анализ деятельности учащихся массовой и вспом. школ / С.Д.Максименко, В.И.Бондарь, И.Д.Бех. - К.: Рад. Школа, 1980. — 110с.
2. Синьов В.М. Психология розумово відсталої дитини: [підручник] / Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. - К.: Знання, 2008. - 359с.

УДК 159.922.76-056.26:617.7(043.3)

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я В УМОВАХ ГЛИБОКОЇ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Синьова Є.П.

кандидат психологічних наук, професор
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

Власенко С.Б.

Київське вище професійно-технічне училище
технологій та дизайну виробів із шкіри

Стаття присвячена вивченню особливостей уявлень про матеріальний та тілесний компоненти образу фізичного Я у сліпих молодших школярів та шляхів формування адекватних уявлень про себе.

Проаналізовано основні теоретичні підходи до вивчення проблем самосвідомості та Я-концепції у загальній та спеціальній психології, визначено місце образу фізичного Я в структурі Я-концепції особистості, залежність його сформованості від глибини порушення зору та віку дитини, представлено результати апробації комплексної методики психолого-педагогічної корекції елементів образу фізичного Я особистості в умовах зорової депривації.

Статья посвящена изучению особенностей представлений о материальном и телесном компонентах образа физического Я у слепых младших школьников и путей формирования адекватных представлений о себе.

Представлены и проанализированы основные теоретические подходы к изучению проблем самосознания и Я-концепции в общей и специальной психологии. Раскрыто место образа физического Я в структуре Я-концепции личности, зависимость его сформированности от глубины нарушения зрения и возраста ребенка, представлены результаты апробации комплексной методики психолого-педагогической коррекции элементов образа физического Я личности в условиях зрительной депривации.

The article is devoted to the research of the peculiarities in concepts of material and corporal components of physical I-image of blind junior pupils with the view to improve the ways of developing adequate vision of him- or herself.

The basic theoretical approaches to the study of problems of self-consciousness and I-concept in general and special psychology are represented and analysed. The position of physical I-image in the structure of I-concept of the personality is revealed, its dependence on type of visual impairment and child's age. The complex methodology for psychological and pedagogical correction of physical I-image components of visually impaired person is elaborated and tested.

Ключові слова: молодший шкільний вік, сліпі діти, глибокі порушення зору, образ фізичного Я, матеріальний компонент образу фізичного Я, тілесний компонент образу фізичного Я, схема тіла, образ тіла, методика психолого-педагогічної корекції.