

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

На правах рукопису

Серомаха Наталія Євгенівна

УДК [159.922.76]-056.313(043.3)

КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник —
БОНДАР ВІТАЛІЙ
ІВАНОВИЧ,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член
НАПН України

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ	
1.1. Проблема фрустрації в загальній та спеціальній психології.....	11
1.2. Проблема поведінки в ситуаціях фрустрації.....	22
1.3. Особливості поведінки дітей молодшого шкільного віку з нормальним розвитком у ситуаціях фрустрації.....	39
1.4. Особливості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.....	53
Висновки до розділу 1.....	67
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ	
2.1. Організація та методика експериментального дослідження.....	70
2.2. Особливості когнітивно-змістовного компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.....	87
2.3. Особливості мотиваційно-вольового компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.....	109
2.4. Особливості поведінкового компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.....	121
2.5. Рівні сформованості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.....	139
Висновки до розділу 2.....	146
РОЗДІЛ 3. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ	
3.1. Експериментальна комплексна програма корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації.....	149
3.2. Результати формувального експерименту.....	167
Висновки до розділу 3.....	187
ВИСНОВКИ	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	214

ВСТУП

В умовах перебудови та оновлення сучасної спеціальної освіти, що відбувається нині в Україні, актуальними залишаються питання розробки нових підходів і шляхів покращення процесу соціалізації дітей із психофізичними порушеннями. Повною мірою це стосується навчання й виховання розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Пріоритетними завданнями початкової ланки освіти допоміжної школи є засвоєння розумово відсталими дітьми соціальних норм і цінностей, виховання в них довільних форм поведінки та діяльності, розвиток уміння конструктивно розв'язувати проблемні життєві ситуації (І. Д. Бех, В. І. Бондар, В. П. Кащенко, Н. Л. Коломінський, В. К. Кузьміна, М. П. Матвєєва, С. П. Миронова, О. М. Мастюкова, І. І. Мамайчук, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко, Л. І. Фомічова).

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень з проблеми навчання й виховання розумово відсталих дітей свідчить, що недорозвиток пізнавальних процесів, недоліки мовлення, порушення мотиваційної й вольової сфер негативно впливають на вироблення в них усвідомлених, адекватних ситуації форм поведінки (Л. С. Виготський, О. В. Гаврилов, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Г. Г. Запрягаєв, С. Ю. Конопляста, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, О. В. Романенко, В. М. Синьов, Л. І. Фомічова, Л. М. Шипіцина). Ситуації фрустрації, у яких блокується активність дитини, цілеспрямованість її дій, можуть призводити до виникнення в неї негативних емоційних станів, афективних форм реагування. Закріплюючись у досвіді дитини, такі негативні емоційно-поведінкові явища можуть переходити в стійкі специфічні особистісні утворення (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук, В. Є. Василенко, Є. П. Ільїн, М. Д. Левітов, В. М. М'ясищев, Т. М. Титаренко, Н. В. Тарабрїна, В. М. Князєв, Н. С. Неймарк, Н. В. Плотникова, В. А. Роменець,

К. О. Славська, К. Д. Шафранська, Т. Шибутані). Соціальна важливість формування конструктивних способів розв'язання критичних ситуацій розумово відсталими молодшими школярами вимагає забезпечення умов для корекційної роботи з дітьми всіх форм розумової відсталості, різною за глибиною, інтенсивністю й тривалістю.

Проблема поведінкових наслідків стану фрустрації, способів розв'язання ситуацій фрустрації в діяльності широко представлена в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників. У галузі загальної психології це роботи Л. І. Анциферової, І. Д. Беха, Л. Ф. Бурлачука, Ф. Є. Василюка, О. І. Єремєєвої, Є. П. Ільїна, Р. Кратчфілда, Е. І. Кузьміної, К. Левіна, М. Д. Левітова, Н. Лівсона, М. О. Мкртчян, В. М. М'ясицева, А. А. Палійя, С. Розенцвейга, Н. В. Тарабріної, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої, С. С. Чшмаритян, Ю. М. Швалба, О. І. Фурманова; у віковій психології – дослідження Р. Б. Аугіса, Р. М. Грановської, О. Є. Данилової, Н. С. Неймарк, І. М. Нікольської, М. В. Оршанської, Н. В. Плотникової, О. М. Прихожан, О. О. Прохорова; в останні роки ці проблеми вивчали Е. І. Кіршбаум, В. М. Корольчук, Ю. Є. Кукіна, Т. О. Ломова, О. В. Махнач, О. О. Холодова, В. М. Чернобровкін, О. В. Янгічер та ін.

Узагальнення результатів наукових досліджень з вивчення особливостей поведінки розумово відсталих дітей, шляхів і засобів її корекції свідчить про детальне висвітлення цього питання в працях зі спеціальної психології й корекційної педагогіки вчених О. К. Агавеляна, Е. Я. Альбрехта, В. І. Бондаря, О. О. Бажукової, І. М. Бгажнокової, Ю. О. Бистрової, Л. С. Виготського, О. В. Гаврилова, С. Л. Горбенко, Г. Г. Запрягаєва, В. В. Ковальова, С. Ю. Коноплястої, К. С. Лебединської, Д. М. Малаєва, М. П. Матвєєвої, Ж. І. Намазбаєвої, В. К. Кузьміної, М. С. Певзнер, О. В. Романенко, В. М. Синьова, О. П. Сєверова, Г. Є. Сухаревої, О. П. Хохліної та ін.). Зокрема в роботах останнього часу досліджено питання психологічних особливостей рольової поведінки розумово відсталих підлітків (С. Л. Горбенко); соціально дезадаптованої поведінки дітей з

розумовою відсталістю (Л. К. Хохлов); особливостей поведінки розумово відсталих підлітків у конфліктних ситуаціях (Ю. О. Бистрова); сформованості морально-етичної поведінки учнів допоміжних шкіл (І. О. Григор'єва, Г. І. Савицька); поведінкових копінг-стратегій розумово відсталих підлітків (Т. О. Колосова, Д. М. Маллаєв, П. О. Омарова).

Утім проблема визначення особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації, з'ясування способів розв'язання ними труднощів, формування в дітей конструктивних форм реагування в складних ситуаціях життя й діяльності не була предметом спеціальних досліджень. Одержані дані стануть підґрунтям для розроблення методів та прийомів, спрямованих на зміцнення витривалості та самовладання в розумово відсталих дітей, і як наслідок – підвищення соціальної адаптованості учнів визначеної категорії до умов сучасного життя.

Актуальність і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми дослідження **„Корекція поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану досліджень кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова в межах наукового напрямку „Зміст освіти, форми, методи та засоби підготовки вчителів”. Тему затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 13 від 27 травня 2010 року) та узгоджено в Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 15 червня 2010 р.).

Мета дослідження – вивчити особливості проявів поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації, розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити комплексну програму корекції, спрямовану на поетапний та взаємопов'язаний розвиток соціально прийнятих форм поведінки та

оптимізацію міжособистісних взаємин розумово відсталої дитини.

Завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел з проблеми фрустрації та особливостей реагування людини в ситуаціях фрустрації.

2. Дослідити особливості поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації та залежність вибору певного типу емоційно-поведінкового реагування від вікових, особистісних властивостей поведінки таких дітей.

3. Визначити показники, критерії та рівні оцінки ступеня сформованості поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати, перевірити експериментальним шляхом ефективність комплексної програми корекції, спрямованої на поетапний та взаємопов'язаний розвиток соціально прийнятих форм поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Об'єкт дослідження – поведінка розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – особливості й корекція поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепція про розвиток психіки в діяльності (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв); положення теорії взаємозв'язку процесів навчання й розвитку (І. Д. Бех, В. І. Бондар, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, В. М. Синьов, Л. І. Фомічова); положення про розвиток емоційних процесів як чуттєвої основи формування соціальної поведінки (О. Г. Асмолов, О. В. Запорожець, Є. П. Ільїн, Д. М. Ісаєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, К. Хорні); концепція соціально-психологічних особливостей соціалізації особистості при порушеннях інтелектуального розвитку (О. К. Агавелян, В. І. Бондар, О. В. Гаврилов,

І. В. Дмитрієва, С. П. Миронова, Г. П. Мозгова, В. М. Синьов, О. П. Хохліна).

Методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз загальної та спеціальної літератури з проблеми дослідження з метою з'ясування стану вивчення досліджуваної проблеми, узагальнення та систематизації теоретичних положень;

– *емпіричні*: констатувальний, формувальний, контрольний експерименти; бесіда, анкетування, цілеспрямоване спостереження, аналіз, узагальнення, систематизація даних з метою виявлення особливостей поведінки розумово відсталих дітей і створення відповідних психолого-педагогічних умов для її корекції;

– *методи обробки даних*: кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження, їхня статистична обробка за допомогою критеріїв χ^2 та Уїлкоксона, коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена, Манна-Уїтні, кластерного аналізу.

Наукова новизна дослідження.

Уперше:

- з'ясовано сфери діяльності й ситуації, які визначаються високим фрустраційним впливом на поведінку розумово відсталих молодших школярів;

- вивчено істотні особливості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації;

- досліджено специфіку процесу розв'язання проблемних ситуацій дітьми досліджуваної категорії;

- схарактеризовано рівні сформованості поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації;

- з'ясовано та обґрунтовано психолого-педагогічні умови корекції поведінки розумово відсталих дітей;

- розкрито шляхи підвищення конструктивності поведінки дітей досліджуваної категорії в умовах цілеспрямованого впливу;

- створено й апробовано експериментальну комплексну програму корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації.

Уточнено:

- структуру поведінки розумово відсталих дітей і дітей з нормальним розвитком;

- вплив вікових, особистісних властивостей на розвиток поведінки розумово відсталих дітей.

Подальшого розвитку набули:

- діагностичні методики вивчення сформованості компонентів поведінки в ситуаціях фрустрації;

- зміст корекційної роботи, спрямованої на розвиток соціально-нормативної поведінки в розумово відсталих дітей.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання з діагностичною метою розроблених методик дослідження поведінки в проблемних ситуаціях. Запропонована програма корекції поведінки може бути використана в процесі спеціального навчання розумово відсталих дітей, може застосовуватись як основа для складання шкільними психологами, учителями, вихователями індивідуально орієнтованих програм для роботи з дітьми зі стійкими неконструктивними способами розв'язання труднощів. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю, зокрема в системі післядипломної освіти при розробці навчально-методичних рекомендацій до викладання курсів „Методика роботи з глибоко розумово відсталими дітьми”, „Методика роботи гувернера-дефектолога” та ін.

Результати дослідження було впроваджено в корекційно-розвивальну роботу таких спеціальних закладів освіти: Комунальний заклад “Конотопська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат” (довідка № 305/12 від 25.05.2012), Комунальний заклад „Луганська середня загальноосвітня

школа I – III ступенів № 45” (довідка № 302 від 08.10.2012), Комунальний заклад „Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135” (протокол № 2 від 17.10.2012); у роботу кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (довідка № 1/5146 від 25.12.2012), використано під час проведення курсів підвищення кваліфікації зі спеціальності „Дефектологія” для вчителів і психологів, які працюють у спеціальних загальноосвітніх закладах (довідка № 1/5147 від 25.12.2012).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження було представлено на *Міжнародних* науково-практичних конференціях: „Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології” (Київ, 2010), „Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах розвитку суспільства” (Луганськ, 2011), „Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров” (Москва – Челябінськ, 2012), „Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві” (Одеса, 2012); *Всеукраїнських і регіональних* науково-практичних конференціях та семінарах: „Підвищення ефективності психологічного супроводу навчально-виховної роботи в професійно-технічному навчальному закладі” (Луганськ, 2010), „Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні” (Київ, 2011), „Раннє виявлення розладів особистості й порушень розвитку у дітей і підлітків” (Луганськ, 2011), „Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку” (Кам’янець-Подільський, 2012), „Взаємодія спеціалістів логопедів і практичних психологів у межах складання індивідуального корекційно-освітнього маршруту дитини з мовленнєвими порушеннями різного генезу” (Луганськ, 2012), „Актуальні проблеми корекційної освіти: сучасність і перспективи” (Луганськ, 2012). Проміжні та кінцеві результати дисертаційної роботи доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології

НПУ імені М. П. Драгоманова та засіданнях кафедри дефектології і психологічної корекції Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Публікації. Матеріали дослідження висвітлено в 10 одноосібних публікаціях автора. З них 6 статей опубліковано в наукових фахових виданнях України.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (230 найменувань) та додатків (загальним обсягом 37 сторінок). У роботі подано 25 таблиць, 7 рисунків. Загальний обсяг роботи становить 250 сторінок, з них 192 сторінки – основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

1.1. Проблема фрустрації в загальній та спеціальній психології

Вивченню проблеми фрустрації присвячено велику кількість зарубіжних та вітчизняних експериментальних досліджень у галузі загальної, вікової, спеціальної психології (Б. Г. Ананьєв, Р. Б. Аугіс, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, Л. Ф. Бурлачук, Ф. Є. Василюк, О. Є. Данилова, Є. П. Ільїн, К. Левін, Е. І. Кіршбаум, О. І. Кузьміна, Д. Кун, Н. Д. Левітов, Р. Лоусон, В. М. М'ясищев, О. І. Єремєєва, С. Розенцвейг, В. А. Роменець, Н. В. Тарабріна, С. Г. Шебанова, С. С. Чшмаритян та ін.). На сучасному етапі розвитку науки ряд дослідників розглядають фрустрацію в контексті більш широкої проблеми переживання людиною кризових ситуацій життя [4; 14; 31; 129]. Явище фрустрації також досліджено у зв'язку з виникненням різноманітних поведінкових та емоційних реакцій людини (Р. Б. Аугіс, Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук, О. І. Єремєєва, Є. П. Ільїн, Е. І. Кіршбаум, Т. О. Ломова, Н. Б. Михайлова, А. А. Палій, В. Розов, Н. В. Тарабріна, С. С. Чшмаритян) [8; 9; 27; 69; 74; 103; 168; 190], взаємозв'язку фрустрації та агресії (Л. Берковіц, Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, В. І. Шебанова) [13; 97; 92; 214], впливу фрустрації на діяльність людини, розвиток її особистості (А. О. Вовк, О. О. Данилова, М. М. Димшиць, О. О. Коротаєва, В. М. Корольчук, Т. В. Куліченко, Т. О. Мардасова, О. М. Прихожан, Н. В. Плотникова) [51; 150; 154], взаємозв'язку між особливостями емоційних, поведінкових реакцій у стані фрустрації з інтелектуальними, особистісними, індивідуально-типологічними особливостями людини, їхньою професійною чи національною належністю (Ю. В. Бушов,

О. І. Кукіна, О. В. Махнач, К. З. Турбаєва, В. І. Шебанова, О. О. Холодова, О. В. Фролова, В. О. Якунін). Разом з тим явище фрустрації залишається недостатньо вивченим, продовжується конкретизація сутності наукового поняття „фрустрація”, вивчаються ефекти впливу фрустрації на поведінку та діяльність людини [31; 95; 96; 190].

Існують щонайменше два основних підходи до визначення терміна „фрустрація”. За першим фрустрація визначається як блокування цілеспрямованої поведінки людини, порушення планів, знищення задумів, як непереборні перешкоди чи обструкції на шляху до задоволення будь-яких життєвих потреб [200, с. 5]. З лінгвістичного погляду термін „фрустрація” доводить, що frustration позначає розлад (планів), знищення (задумів), тобто є вказівка на певну травмувальну ситуацію, при якій зазнається невдача [96]. У цьому випадку фрустрацію розглядають як *зовнішню ситуацію* блокування поведінки людини, *зовнішній бар’єр*, що перешкоджає досягненню мети та очікуваних задоволень [227; 229; 230].

Друге визначення поняття фрустрації пов’язують із внутрішньою емоційною реакцією людини, зумовленою тим чи тим обмеженням або перешкодою на шляху до мети [13, с. 54]. Деякі дослідників визначають фрустрацію як психічний стан, що виникає внаслідок протидії чинників, які блокують задоволення потреби, перешкоджають досягненню мети [3; 13; 31; 55; 69; 74; 90; 92; 94; 122; 129; 149; 150; 165; 187; 226; 228; 229]. У межах другого підходу автори відзначають існування зовнішньої причини блокування потреб людини (фрустратор, ситуація фрустрації) і психічний стан, який виражається в реакціях людини на дії фрустратора (безпосередньо фрустрація) [31; 69; 95; 97].

Розуміючи фрустрацію як психічний стан, радянський дослідник М. Д. Левітов подає таке визначення: *фрустрація* – це стан людини, який виражається в характерних особливостях переживань та поведінки, що викликається об’єктивно (чи суб’єктивно так сприйнятими) непереборними

труднощами, які виникають на шляху до досягнення мети чи вирішення певних завдань [97].

Подібні визначення фрустрації представлено й у наукових працях інших дослідників [8; 129; 187; 190]. В. М. М'ясищев визначає фрустрацію як стан, який викликають невдачі в реалізації цілей та намірів [129]. Ю. Є. Сосновникова характеризує фрустрацію як психічний стан, що виникає, коли людина на шляху досягнення мети зіштовхується з перешкодами, які є дійсно непереборними чи сприймаються людиною як непереборні [186; 187]. За К. Д. Шафранською, фрустрація – це психічний стан при переживанні життєвих труднощів. Н. В. Тарабріна визначає фрустрацію у вигляді негативного стану переживання невдачі [190].

До найважливіших умов виникнення стану фрустрації належать:

- наявність потреби як джерела активності, мотиву як конкретного прояву потреби, мети та плану дій;
- наявність опору – перешкоди-фрустратора [13; 31; 89; 94; 226].

З психофізіологічного боку фрустрація виникає, коли організм натрапляє на більш чи менш непереборні перешкоди або обструкції на шляху до задоволення будь-яких життєвих потреб. Зазвичай, стан фрустрації є достатньо неприємним та напруженим для того, щоб людина не намагалася позбутися його. Планування поведінки на шляху досягнення цілей мобілізує блок забезпечення мети певними діями. У цьому випадку говорять про енергетичне забезпечення цілеспрямованої поведінки. Коли перед уже діючим механізмом виникає перешкода, психічна подія переривається, гальмується. На місці переривання виникає різке „затоплення”, підвищення психічної енергії. Різка концентрація енергії призводить до зростання рівня активації підкоркових утворень, зокрема ретикулярної формації. Цей надлишок нереалізованої енергії викликає почуття дискомфорту та напруження, які необхідно зняти, оскільки цей стан є неприємним [74, с. 389].

Стан фрустрації характеризують невизначеністю та зміною звичайного ходу подій. Якщо такі зміни є значущими, у людини виникає інформаційне перенавантаження: людина мимоволі повторює в уяві критичну подію для того, щоб переосмислити її та об'єднати це з попереднім досвідом [167, с. 85]. На психологічному рівні фрустрація відрізняється станом розгубленості або безпорадності перед зовнішніми (предмети, люди) і внутрішніми (неспроможність виконати заплановане, внутрішній конфлікт) труднощами [94, с. 105 – 106]; характеризується змінами в уявленні та емоційністю [228].

На соціально-психологічному рівні фрустрація супроводжується гамою негативних емоцій, які здатні дезорганізувати свідомість та діяльність. За висловом В. М. М'ясищева, фрустрація – це і розчарування, і непокоєння, і розпач, і відчай [129; 190; 200; 212]. За невдачею може слідувати стан невпевненості, людина може проявляти роздратованість, пригніченість, зовнішню та внутрішню агресію, гнів, депресію [129; 167]. Такі наслідки фрустрації впливають на ставлення людини до соціального оточення, можуть бути неадекватними процесу виконання соціально важливої діяльності. За умови високої стійкості (толерантності) щодо фрустратора поведінка може залишатися в межах адаптивної норми, людина може демонструвати конструктивну поведінку, переборювати стан фрустрації, установлювати адекватні стосунки з соціальним оточенням.

Фрустрацію можуть викликати предмети, явища об'єктивної дійсності через певне ставлення до них індивіда [95, с. 100]. Згідно з принципом ситуаційності причинами виникнення стану фрустрації є кризові ситуації (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук, В. М. Воронін, А. Ф. Єсаулов, В. М. Князєв, С. В. Ковальов, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, К. О. Славська, А. В. Філіппов та ін.).

Ситуація, коли суб'єкт зіштовхується з „неможливістю реалізації внутрішніх потреб власного життя”, з проблемою потенційної чи актуальної загрози задоволення основних потреб, з якої він не може вийти чи

вирішити її в короткий час звичним способом, характеризується як *кризова ситуація, ситуація фрустрації* [13; 202; 211].

Кризові ситуації мають різний зміст. Причинами стану фрустрації К. Левін уважав ситуації внутрішніх мотиваційних конфліктів. Дослідник виділив три їх типи.

1. Конфлікт рівноцінних позитивних можливостей, коли в людини виникають дві чи більше привабливих цілей, але їх неможливо досягти одночасно. Особливість цього типу конфлікту полягає в тому, що за будь-якого вибору людина виграє, тому такий конфлікт викликає слабку фрустрацію.

2. Конфлікт рівноцінних негативних можливостей, коли людині необхідно обирати з двох непривабливих перспектив. За будь-якого вибору вона програє, тому фрустрація при цьому типу конфлікту буває найбільш сильною, часто реакцією на неї є спроба втекти або виникає емоція гніву.

3. Конфлікт позитивно-негативних можливостей („проблема вибору”), коли в мети є і позитивна, і негативна сторони. Такий тип у житті трапляється найчастіше. При вирішенні таких конфліктів спочатку домінує позитивна тенденція – людина поступається бажанню, але потім з’являються сумніви у зв’язку з можливими неприємностями, і з наближенням до мети ця негативна тенденція посилюється та може призвести до відмови від досягнення мети. При такому типі конфліктів фрустрація буває середньої сили [69, с. 164].

Психічний стан, викликаний ситуацією фрустрації, без сумніву знаходиться в залежності від типу ситуації. С. Розенцвейг у межах евристичної теорії фрустрації виділяв три види фрустраторів [229]. До першого виду зараховують ситуації позбавлення (privation), тобто відсутність необхідних засобів для досягнення мети й задоволення потреби. Другий вид становлять утрати (deprivation), третій тип ситуацій – конфлікт. Кожна з названих типів ситуацій, на думку автора, могла викликати різні психічні стани залежно від змісту, сили та значущості ситуацій для людини. За

С. Розенцвейгом, будь-яка реакція на фрустратор має на меті врегулювання рівноваги всередині організму людини [97; 229; 230].

Б. Г. Ананьєв у структурі особистості посилену увагу звертає на зв'язки, що існують між інтеріндивідуальною структурою соціального цілого та інтеріндивідуальною структурою самої особистості. Якщо відбувається дискоординація цих зв'язків, людина постає перед бар'єрами, які дезорганізують її індивідуальну свідомість та поведінку. За Б. Г. Ананьєвим, „стан фрустрації в людини є складною цілісною реакцією на бар'єри, що блокують діяльність” [3, с. 163]. Інтеріндивідуальні зв'язки мають особливу важливість для людини, яка знаходиться в передфрустраційному, фрустраційному та післяфрустраційному стані [3].

В. С. Мерлін стан фрустрації пов'язує з наявністю в людини психологічного конфлікту, “який виникає лише тоді, коли зовнішні умови породжують певні внутрішні умови”. Результатом психологічного конфлікту, за В. С. Мерліним, який з'являється тільки за певних внутрішніх умов, є невроз. Автор зауважує, що в психологічному конфлікті порушення пристосування особистості до соціальної діяльності має тривалий характер перебігу [123]. В. М. М'ясищев вважає фрустрацію безпосереднім чинником виникнення багатьох психогенних захворювань. Фрустрація виникає як наслідок „протиріччя між тенденціями і можливостями особистості, вимогами людини, її зовнішніми та внутрішніми можливостями та вимогами життя, з якими зустрічається людина” [128, с. 199 – 200].

О. О. Прохоров при визначенні невірноважених станів, до яких зараховує й стан фрустрації, зазначив, що невірноважені стани є функціональною структурою, яка утворюється при порушенні симетрії між організмом та середовищем. Основною причиною їхньої появи стають особливі ситуації предметного чи соціального середовища, які порушують звичну систему взаємин людини з навколишнім світом [159]. За Н. В. Чепелевою, стан фрустрації провокують складні, проблемні ситуації, ситуації конфлікту, протистояння, „де противною стороною може бути і

людина, і якісь складні обставини” [188, с. 111 – 112]. Пошук виходу з напруженої ситуації відбувається на підставі аналізу людиною попереднього досвіду, з активним підключенням усіх її внутрішніх резервів з подальшим їх розгортанням та усвідомленням [210].

Необхідними ознаками ситуації фрустрації згідно з більшістю визначень є наявність сильної вмотивованості досягти мети (задовольнити потребу) і подолати перешкоди, які ускладнюють її досягнення (Ж. Нюттен, К. Левін, М. Якобсон). Відповідно до цього Ф. Є. Василюк класифікує ситуації фрустрації за характером мотивів, які фруструються, та за характером „бар’єрів” [31]. До класифікації першого роду відносять відмінність базових, „вроджених” психологічних потреб (у безпеці, повазі, любові), фрустрація яких має патогенний характер, і „набутих потреб”, фрустрація яких не викликає психічних порушень (А. Маслоу). Бар’єри, які перешкоджають досягненню мети, можуть бути фізичні (різного роду матеріальні об’єкти, що утруднюють діяльність), біологічні (старість, хвороба), психологічні (непевненість суб’єкта в собі, некомпетентність, відсутність необхідних здібностей тощо); соціокультурні (норми, правила, соціальні заборони, які існують у цій культурі) [150].

Т. Дембо в роботі з експериментального вивчення фрустрації розділяє бар’єри на зовнішні та внутрішні залежно від структури ситуації. Внутрішніми є бар’єри, які перешкоджали досягненню мети (складність завдання, невміння досліджуваного), а зовнішніми – ті, які заважали „виходу з поля” (сукупність стосунків, які встановилися між експериментатором та досліджуваним). К. Левін при аналізі зовнішніх бар’єрів, які використовують дорослі для управління поведінкою дитини, розрізняє „фізично-речовинні”, „знаряддя влади”, „ідеалогічні” бар’єри (моральні цілі, цінності) [53; 226]. На підставі наведеної класифікації фрустраційних бар’єрів американський дослідник Д. Кун виділяє зовнішню фрустрацію, яку спричиняють зовнішні умови (затримки, невдачі, відмови, втрати та інші чинники), й особистісну,

засновану на особистих характеристиках людини (зріст, вага, ставлення до себе) [92, с. 504 – 505].

Фрустрація, як і будь-який стан, може розглядатися як синдром, тобто деяка єдність психічних процесів; характеризуватися часовими показниками; впливати на зміст та міру успішності діяльності й поведінки людини залежно від її особистісних якостей [74; 82; 89; 97; 123; 124; 128; 149; 162].

Дослідники відносять фрустрацію до групи складних станів з переважанням процесу волі, який пов'язується з боротьбою мотивів, рішучістю й нерішучістю, активністю й пасивністю в процесі вирішення ситуацій фрустрації (Г. Г. Голубєв, Є. П. Ільїн, М. Д. Левітов, К. К. Платонов, О. О. Прохоров). У той же час у стані фрустрації велику роль відіграє емоційний бік, коли людина переживає почуття невдоволення, роздратування, гніву, образи, коли мають місце і пізнавальні компоненти – здивування, усвідомлення, осмислення, нерозуміння, сумнів тощо. Складний характер стану фрустрації як переживання розкрито в працях російського дослідника І. О. Фурманова [202]. Згідно з його афективно-динамічною моделлю організації поведінки складниками стану фрустрації є мотиваційний компонент, який проявляється у внутрішньому напруженні мотиваційної сфери у випадку незадоволення потреби, емоційний компонент у вигляді фрустраційних емоцій страждання, страху, гніву, вольовий і моральний компоненти, які беруть участь у регуляції поведінки в кризовій ситуації.

За термінологією П. К. Анохіна, центральною, системоутворювальною характеристикою стану є ставлення людини. Згідно з теорією ставлень В. М. М'ясищева переживання людиною стану фрустрації значною мірою зумовлено ставленням людини до об'єктів і процесів дійсності, до інших людей, до самої себе. Вихід із ситуації фрустрації, ситуації конфлікту є характерним для особливостей особистості, її морально-ідейного рівня, її стійкості, афективної ірраціональності, її імпульсивної реакції в конфлікті чи самовладнання, самокритики, розумної стійкості та багато іншого [129].

Стан фрустрації одночасно є і переживанням, і зовнішньою діяльністю. Тільки в єдності цих двох сторін – єдності об'єктивного й суб'єктивного – фрустрацію можна пізнати повною мірою. Зовнішньо об'єктивно фрустрація проявляється у вигляді емоційних та поведінкових реакцій, певній діяльності індивіда. Проте психологічна багатозначність зовнішніх форм поведінки робить необхідним урахування психічного стану як переживання [96, с. 103]. Тому окреме місце при аналізі фрустрації як стану слід відводити вивченню суб'єктивного ставлення людини, яке проявляється у „вибірковості реакцій та переживань..., пов'язаної з певними предметами і фактами дійсності” [129, с. 52 – 53]. У якості системоутворювального чинника, який впливає на переживання поведінку людини в ситуаціях фрустрації, О. О. Прохоров називає „особистісний смисл”. Особистісний смисл – це індивідуальне відображення дійсного ставлення особистості до певних об'єктів, що входять у ситуацію, усвідомлене як „значення для мене”. Завдяки цьому відбувається актуалізація певного стану та пов'язаної з ним поведінки. Першочергове значення суб'єктивного смислу у виникненні стану фрустрації підтверджено в роботі Н. І. Наєнко. Вказується, що психологічна специфіка стану напруги залежить не від зовнішніх впливів, хоча й вони повинні бути міцними для людини, але й від особистісного смислу мети діяльності, оцінки ситуації, у якій вона знаходиться [131]. І. Д. Бех зазначає, що ситуації в житті особистості зачіпають її в „міру загальної зацікавленості власним буттям” [14, с. 13]. На роль суб'єктивної пристрастності в сприйманні важкої життєвої ситуації особистістю також указує Л. І. Анциферова, яка вводить поняття „цінності” (К. Левін), що в певних умовах може бути загублена [4, с. 5]. При цьому чим більш значуще місце в смисловій сфері особистості займає цінність, тим вищий мотиваційний потенціал оволодіння перешкодою. Це своєю чергою, буде знаходити відображення в зовнішніх об'єктивних проявах переживання людиною ситуації фрустрації.

Вивчення стану фрустрації підтверджує необхідність виділення достатніх умов переходу особистості від ситуації утруднення діяльності до

ситуації фрустрації [31]. Стан фрустрації виникає не одразу, для цього необхідно подолати так званий *фрустраційний поріг*. Його зумовлює низка моментів.

В. С. Мерлін до умов, які посилюють стан фрустрації, відносить ситуації дезінтеграції діяльності пристосування, які суб'єктивно сприймаються людиною як такі, що не мають рішення. Конфлікт виникає лише тоді, коли людині здається, що вона не в змозі змінити об'єктивні умови, які породили конфлікт. Ситуація фрустрації вирішується лише тоді, коли в людини створюється інше ставлення до об'єктивної ситуації й нові мотиви діяльності. Якщо цього не відбувається, дезінтеграція особистості зберігається та поглиблюється, відбувається більша чи менша деформація структури особистості, тобто пристосування до діяльності відбувається на більш низькому рівні [123, с. 240].

Є. П. Ільїн до чинників, які посилюють стан фрустрації, зараховує:

- глибину незадоволення потреби – чим сильніша була потреба, тим нижчий поріг фрустрації;
- емоційну збудливість – чим вона вища, тим нижчий фрустраційний поріг;
- рівень домагань людини, її звичку до успіху – чим частіше людина зустрічалася з невдачею, тим нижчий поріг фрустрації;
- етап діяльності – якщо перешкода виникає на початку діяльності, агресія виражається слабо порівняно з тим, якщо невдача буде мати місце наприкінці роботи [69, с. 165].

О. І. Єремєєва, Е. І. Кіршбаум, Н. В. Плотникова, Є. І. Рогов зазначають, що рівень фрустрації залежить від сили та інтенсивності фрустратора (кризової ситуації), стану людини та форм реагування, які склалися в неї протягом життя. Толерантність людини щодо ситуацій фрустрації залежить також від ступеня її емоційної збудливості, типу темпераменту, досвіду вирішення таких ситуацій [72; 74; 79; 88 – 90; 167].

Фрустрація як психічний стан є тимчасовою характеристикою психічної діяльності, може мати різну тривалість та інтенсивність. Б. Д. Паригін указує на відносну стійкість психічних станів у результаті їх інертності й залежно від сили переживань, сили впливу соціального середовища. Стан фрустрації може виникати не одразу після впливу фрустратора, а через деякий час із запізненням. Навіть коли причини переживання вже відсутні, а новий стан уже зародився, від негативного переживання на деякий час залишаються неприємні залишки, які минають з часом залежно від сили переживання та впливу, що викликається іншим психічним станом.

Фрустрація може здійснювати різний вплив на поведінку й діяльність людини. К. К. Платонов, Г. Г. Голубєв за впливом на діяльність та поведінку стан фрустрації належить до депресивних станів [149, с. 102 – 105]. Це виражено у в'ялості, апатичності, пасивності людини й виникає від неможливості задовольнити важливу потребу, неуспішності зусиль та постійних невдач, приниження гідності особистості з боку оточення, невдоволення роботою, перевтоми та поганого стану здоров'я.

Хоча фрустрацію дослідники часто розглядають у патологічному плані, цей стан може проявлятися й у більш „м'яких” формах, в окремих випадках навіть мати позитивне значення. Фрустрація в одних випадках мобілізує людину на досягнення віддаленої в часі мети, підвищує силу мотиву. Однак при цьому форми поведінки можуть мати імпульсивний та ірраціональний характер. В інших випадках фрустрація демобілізує людину, яка або намагається вийти з конфліктної ситуації (недосяжна мета виконується подумки або тільки частково чи вирішується подібне завдання), або взагалі відмовляється від діяльності.

Негативний вплив стану фрустрації відображається й на особистості людини загалом. Поки потреба не є задоволеною, не досягнута мета завдання, людина буде перебувати в стані незадоволення своїми потребами, а відповідно й самою собою. Оптимальний психічний стан може бути

створений успішним задоволенням головної потреби й упевненістю в задоволенні інших потреб. Оптимальний психічний стан залежить і від задоволеності людиною своєю соціальною роллю та значущості її в оточенні; упевненості в успіху справи, породжену знаннями, навичками, уміннями, майстерністю й успіхами в попередніх справах; знань умов діяльності та передбаченням можливих ускладнень; звичності умов виконання діяльності, темпу й ритму роботи.

1.2. Проблема поведінки в ситуаціях фрустрації

У численних дослідженнях проблеми фрустрації автори певною мірою звертають увагу на поведінкові „наслідки” виникнення стану фрустрації (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, А. Бандура, Р. Баркер, І. Д. Бех, М. Ф. Бурлачук, Ф. Є. Василюк, Т. Дембо, О. А. Донченко, К. Левін, М. Д. Левітов, Р. Лоусон, Є. П. Ільїн, С. Розенцвейг, Т. М. Титаренко, І. О. Фурманов та ін.). До класичних теорій пояснення фрустраційної поведінки належать теорія „фрустраційної регресії” (З. Фрейд, Р. Баркер, П. Дембо, К. Левін) [53, 94, 226], теорія „фрустраційної агресії” (З. Фрейд, Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, Р. Сірс) [150; 200]. За теорією фрустраційної регресії в стані фрустрації поведінка повертається до більш примітивних її форм, що виражається в зниженні організованості та диференційованості діяльності людини, зменшення ступеня реалістичності й часової перспективи [94]. За теорією фрустраційної агресії кожна агресивна дія детермінується попередньою фрустрацією. Фрустрацію розглядають як необхідну й достатню умову агресії, мотивом якої є таке нанесення шкоди іншим [13]. Пізніше теорія „фрустраційної агресії” зазнала змін: фрустрація „викликає озлобленість та лише емоційну готовність реагувати агресивно”, проте людина не обов’язково обиратиме агресію як єдиний можливий спосіб реагування в стані фрустрації (А. Бандура, Л. Берковиць, Б. Скінер) [13, с. 33].

У загальній психології *поведінку* визначають як активність, яка виникає при взаємодії людини та середовища, що забезпечує пряме чи непряме задоволення потреб [202]. У поведінці відображено взаємозалежність між інформацією про людину та її міжособистісні стосунки; комунікацією та саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування й діяльності; а також відбито перетворення внутрішнього світу самої особистості (Б. Г. Ананьєв, І. С. Кон, Б. Ф. Ломов, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн). Соціальна поведінка індивіда є ситуаційно специфічною: вона може залишатися сталою в межах певного типу ситуацій і змінюватися від одного типу ситуацій до іншого (Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук, В. М. Воронін, А. Ф. Есаулов, В. М. Князєв, С. В. Ковальов, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, К. О. Славська, Т. Шибутані, А. В. Філіппов). Людський індивід активно відшукує й навіть ініціативно створює ситуації, у яких дістає змогу найповніше виразити свою істоту (В. А. Роменець) [56; 138; 210].

У межах теоретико-методологічного положення про системну детермінацію поведінки О. Г. Асмолов, Б. Ф. Ломов та ін. аналізують її з урахуванням зовнішніх впливів (ситуацій) як причин поведінкових актів [103, с. 120]. Поведінку людини в ситуаціях фрустрації зумовлено багатьма чинниками залежно від сили фрустратора, суб'єктивної оцінки ситуації, функціонального стану індивіда тощо. Поведінка як зовнішній прояв стану фрустрації, її результат має складну будову й передбачає усвідомлення, оцінювання ситуації фрустрації, виходить з певних мотивів та спрямована на досягнення певної мети, супроводжується емоціями, має різні наслідки для суспільної діяльності та спілкування людини (Г. О. Балл, Л. Ф. Бурлачук, Є. Ф. Василюк, М. М. Димшиць, О. І. Єремєєва, Є. П. Ільїн, Е. І. Кіршбаум, О. О. Коротаєва, Т. В. Куліченко, М. Д. Левітов, Н. Б. Михайлова, А. А. Палій, Н. В. Плотникова, Н. В. Тарабріна, К. Д. Шафранська).

Істотними детермінантами поведінки в ситуаціях фрустрації є когнітивні та мотиваційні особливості особистості [9; 27; 56; 210; 211]. Когнітивний складник поведінки в кризовій ситуації має суб'єктивну

природу [9; 31; 32; 49; 62; 69; 94; 162; 226; 230]. Згідно з висунутим К. Левіним принципом психологічної єдності особистості та навколишнього світу особистість та подія взаємно переломлюються – залежно від переробки індивідом різних обставин життя вони викликають у нього різні переживання та реакції [94]. Виникнення стану фрустрації не завжди можна однозначно пов'язати з певним набором об'єктивних чинників. Суб'єктивність у виникненні фрустрації проявляється в момент надання цій ситуації особливого для суб'єкта значення (М. Ф. Бурлачук), особистісного смислу (О. М. Леонт'єв). Ситуація може перешкоджати реалізації найважливішої для людини мети, загрожувати процесу розгортання діяльності, пов'язаної з ціннісними орієнтирами життя особистості. Обов'язковою умовою виникнення стану фрустрації є той факт, що людина сприймає ситуацію як фрустраційну, загрозливу, усвідомлює її негативні наслідки. Саме усвідомлення ситуації як фрустраційної, конфліктної породжує відповідну поведінку. “Момент усвідомлення чи сприймання ситуації як конфліктної є надзвичайно важливим. Визначення учасником ситуації як конфліктної само по собі стає механізмом, який відсікає всі „стратегії” поведінки, що не відповідають цьому стану „системи”, і „включає” ті альтернативи, які можуть необхідним чином структурувати взаємодію при цьому стані”. За відомою теоремою Томаса, якщо людина визначає для себе ситуацію як реальну, то ситуація стає реальною за своїми наслідками, незалежно від того, наскільки вона реальна в дійсності [210, с. 94]. Отже, факт усвідомлення ситуації як загрозливої постає в якості необхідної умови виникнення стану фрустрації. Таке сприймання ситуації потребує від суб'єкта необхідності реагування у вигляді вибору певної стратегії поведінки [49, с. 165].

Кризові ситуації трапляються неочікувано, раптово, на цю раптовість людина реагує спочатку на сенсорному рівні – станом оціпеніння, який швидко змінюється особливою активністю особистості, яка в психології отримала назву „когнітивне оцінювання”. Когнітивне оцінювання – це процес розпізнання особливостей ситуації, виявлення негативних та

позитивних її сторін, визначення смислу і значення того, що відбувається. Процес подібного оцінювання складається з двох етапів: а) безпосереднього оцінювання ситуації як загрозливої; б) пошук та відбір засобів переборення загрози. У тому випадку, коли оцінка загрози поєднується з уявленнями про неможливість її переборення, у суб'єкта виникають негативні емоційні стани (гнів, страх та ін.) [165], деструктивні форми реагування. Від рівня розвитку механізму когнітивного оцінювання, його гнучкості, від здатності людини з різних поглядів розглядати складну ситуацію й застосовувати прийоми переоцінки залежить правильний вибір стратегії поведінки в ситуації фрустрації. Успішність когнітивного оцінювання залежить від упевненості людини у своїй здатності контролювати навколишній світ, уміння регулювати негативні почуття та афекти, від здатності актуалізувати свій життєвий досвід та впевненості в допомозі інших людей. Головним результатом когнітивного оцінювання є висновки людини – чи підконтрольна їй та чи та складна ситуація, чи може вона її змінити. У тому випадку, коли суб'єкт вважає ситуацію підконтрольною йому, він використовує поведінку, яка змінює ситуацію на кращу [4, с. 7]. „Щоб особистість була повноцінним володарем життя, вона мусить його постійно осмислювати, здійснюючи, якщо потрібно, відповідні корективи своїх діянь” (І. Д. Бех) [14, с. 13].

Аналіз праць Г. О. Балла, О. О. Зарецької, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої доводить, що особливу роль у процесі формування суб'єктивного „уявлення”, „образу” ситуації фрустрації відіграє накопичений людиною особистісний досвід [9; 63; 202; 209; 210]. Позитивне розв'язання будь-якої складної ситуації передбачає адекватне осмислення особливостей життєвої ситуації й самої проблеми, а також „підключення” власного досвіду до потреб осмислення ситуації. Ю. М. Швалб зазначає, що життєвий досвід – це не просто те, що індивід прожив та психологічно зберіг, утримав, а певна ситуація актуалізації деяких цілісних патернів. Досвід можна розглядати як сукупність ситуацій, перероблених та зафіксованих суб'єктом, – сумарний

продукт опрацювання свідомістю множини відбитків прожитих суб'єктом ситуацій (О. О. Зарецька) [210, с. 102]. Активне осмислення та переосмислення власного досвіду, яке відбувається внаслідок дії певного ансамблю ситуативних чинників, уміщує такі процедури, як витягування з пам'яті забутих фрагментів досвіду, їх актуалізацію, зіставлення з новими даними, отриманими під час перебування в складній ситуації. „Старі” дані при цьому зіставляються та взаємодіють з новим контекстом, а нові дані пов'язуються зі старим досвідом у єдиний текст, у який уплетені елементи актуальної ситуації [Там само, с. 101]. Особистісний досвід є результатом інтелектуальної ауторефлексії суб'єкта й знаряддям осмислення ситуації фрустрації.

Отже, усвідомлення ситуації, її певна суб'єктивна репрезентація в уявленні людини, підключення власного досвіду для осмислення умов ситуації та її наслідків є когнітивними детермінантами поведінки в ситуаціях фрустрації.

Смислову репрезентацію умов та змісту кризової ситуації може бути пов'язано з домінантними змістовними контекстами, які одночасно розглядаються як мотиваційні тенденції, які спрямовують і регулюють поведінку людини [211]. Поняття „мотив” означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків (тобто те, що примушує людину до дій); це пов'язані із задоволенням певних потреб спонукання до діяльності [170]. Якщо потреба є сутністю, механізмом усіх видів людської активності, то мотив є конкретним проявом цієї сутності [52; 170; 186]. Мотив становить усвідомлену потребу, значущість, що приписується суб'єктом наслідкам від очікуваних або ймовірних результатів своєї дії [211, с. 94].

Поведінка людини в тій чи тій ситуації зумовлена системою домінантних мотивів. Сукупність потреб та мотивів утворює мотиваційну сферу особистості. Змістовний компонент мотивації вказує на склад актуальних потреб, їхню структурну композицію. Він зумовлює спрямованість поведінки опосередковано через мету діяльності чи прийняте

рішення. Спонукальну функцію виконує динамічний компонент мотивації. У випадках, коли потреба задовольняється, змінюється спрямованість поведінки – поведінка спрямовується на задоволення іншої актуальної потреби. У випадках, коли потреба не задовольняється, спрямованість мотивації зберігається, проте зростає її напруженість. Існує оптимум мотивації, за межами якого вже виникає емоційна поведінка. І. О. Фурманов указує на залежність оптимуму мотивації від взаємозв'язку між напруженістю мотивації та реальними можливостями суб'єкта в конкретній ситуації [202].

З погляду сучасної теорії діяльності її системоутворювальним чинником є поєднання мотиву й мети діяльності у вигляді діади „мета – мотив” [35; 52; 99; 100]. Мета – усвідомлений результат діяльності. Будь-яка вольова дія передбачає наявність мети. Людина усвідомлює те, чого хоче досягнути шляхом певних дій. Але безпосередньо спонукає людину до здійснення цієї дії мотив, саме він „пояснює”, чому людина прагне певної мети. Зазвичай, перед людиною постають різні варіанти мети, між якими вона повинна зробити вибір. Тому постановка мети часто супроводжується багатьма внутрішніми труднощами, коливаннями та конфліктами між мотивами. Актуалізація у свідомості різних за спрямованістю та силою мотивів і наступний акт активного вибору особливості вольової поведінки.

Поєднання сильної вмотивованості досягти мету та наявність ситуації неможливості її досягнення є обов'язковими умовами виникнення стану фрустрації [31]. На думку Н. Майєра, необхідною ознакою поведінки в ситуації фрустрації є втрата орієнтації на первинну мету, яка є фрустрованою. К. Гольдштейн уважав, що поведінка в ситуації фрустрації не обов'язково позбавляється цілеспрямованості, усередині себе поведінка може містити деяку мету. Важливим є те, що досягнення цієї мети позбавлено сенсу відносно первинної мети чи мотиву певної ситуації [31; 97]. Ф. Є. Василюк, вивчаючи детермінанти поведінки в ситуації фрустрації, довів, що поведінка не завжди втрачає цілеспрямованість і може містити

окрему власну мету діяльності. Для аналізу поведінки він виділяє два найважливіші параметри: 1) „мотивовідповідність” – наявність осмисленого перспективного зв’язку поведінки з мотивом, що конститує психологічну ситуацію; 2) організованість поведінки певною метою, незалежно від того, чи відповідає вона зазначеному мотиву чи ні. За Ф. Є. Василюком, у складній для суб’єкта ситуації спостерігаються такі чотири типи поведінки:

1. Поведінка мотивовідповідна та організована метою – така поведінка не є фрустраційною. У цьому випадку великого значення набувають внутрішні характеристики поведінки. За зовнішнім проявом не можна точно визначити наявність у суб’єкта стану фрустрації, тому що навіть такі прояви фрустрації, як агресія, гнів, байдужість, деструктивні дії, можуть свідомо використовуватись людиною для досягнення позитивного результату діяльності.

2. Поведінка, за якої людина, намагаючись досягти бажаного, свідомо поводить істерично, підсилює власні реакції. Вона втрачає контроль над своєю поведінкою, не може врегулювати власні дії. Оскільки ця поведінка більше не організовується метою, вона втрачає психологічний статус цілеспрямованої дії, проте зберігається ще статус засобу реалізації первинного мотиву ситуації.

3. Поведінка, яка характеризується втратою зв’язку між поведінкою та первинним мотивом. Хоча окремі дії залишаються ще цілеспрямованими, людина діє вже не „заради чогось”, а „внаслідок чогось”.

4. „Катастрофічна” поведінка, яка не контролюється ні з боку волі, ні з боку свідомості суб’єкта. Поведінка є дезорганізованою, вона не перебуває в змістовно-смісловому зв’язку з мотивом ситуації [31].

Загальним є те, що поведінка в ситуації фрустрації, яка характеризується втратою „контролю з боку волі” та свідомості, призводить до дезорганізації діяльності, що на рівні внутрішніх станів виражається у втраті терпіння та надії” [31, с. 42].

Важливим системоутворювальним компонентом поведінки в стані фрустрації слугують емоції. Для характеристики стану фрустрації важливим є те, що блокування потреб, неможливість досягти мети завжди супроводжується сильними емоційними реакціями. Відповідно за своєю суб'єктивною якістю емоції, які виникають у ситуаціях незадоволення потреб, постають як негативні переживання [150, с. 24].

Емоції становлять психічне відображення у формі переживання життєвого смислу явищ і ситуацій, в основі якого лежить відношення їхніх суб'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоції зумовлюються і потребами та мотивами, і особливостями ситуації. Л. С. Виготський зазначав, що „емоції є ніби результатом оцінки організмом свого співвідношення з середовищем” [23, с. 137]. Вони виникають у „критичні та катастрофічні хвилини поведінки”, у момент, коли рівновага між організмом та середовищем так чи таке порушується [Там само].

Емоційні явища є формою уявлення у свідомості людини особистісного смислу подій, що відбуваються в її житті, та відображають ступінь задоволення її потреб [150]. Згідно із П. В. Симоновим, у результаті відображення людиною будь-якої актуальної потреби (її якості, значущості) та вірогідності її задоволення на підставі вродженого та онтогенетичного досвіду з'являються певні емоції. Задоволення чи незадоволення потреби породжує емоції задоволення чи незадоволення (П. В. Симонов). Те чи те емоційне ставлення до певного предмета чи особи формується на основі потреби по мірі того, як ми усвідомлюємо залежність їх задоволення від цього предмета чи особи, переживаючи ті емоційні стани задоволення чи незадоволення, які ми від них отримуємо (С. Л. Рубінштейн). Є. П. Ільїн називає емоції в стані фрустрації „емоціями розуму”, що виникають як оцінка ступеня успішності (неуспішності) досягнення мети, задоволення потреби [68; 69]. Якщо величина потреби зростає, а оцінка вірогідності її задоволення падає, тоді такий стан переживається як негативний, супроводжується

негативним емоційним тоном. З цього виходить, що сила напруженості мотивації зумовлює валентність емоційного фону поведінки [68; 69; 202].

До категорії емоцій, що детермінують та супроводжують поведінку в ситуаціях фрустрації, Є. П. Ільїн відносить образу, розчарування, гнів, тривогу, роздратованість, сум, печаль, апатію [69, с. 165 – 167]. До основних фрустраційних емоцій належать:

Образа – емоційна реакція на несправедливе ставлення до себе з'являється тоді, коли зачіпається почуття власної гідності, коли людина усвідомлює, що її незаслужено принижують. Виникає у випадку обману, звинувачень, докорів на її адресу. М. С. Неймарк показала, що образа як реакція на неуспіх легко виникає в людей з високою самооцінкою та рівнем домагань.

Розчарування – це незадоволеність, яка виникає, коли очікувані події не здійснюються. Чим більшого очікувала людина, чим важливішою для неї була ця подія, тим більше розчарування вона відчуває.

Прикрість (досада) – це роздратованість, невдоволеність унаслідок власної невдачі чи невдачі близької людини. Це жаль, часто поєднана зі злобою, з приводу обставин, людей, які заважали досягненню мети. Прикрість може супроводжуватись вербальною й фізичною агресією.

Гнів (злість) – емоційний стан, негативний за знаком, зазвичай, проявляється у формі афекту та викликається неочікуваним виникненням серйозної перешкоди на шляху задоволення виключно важливої для суб'єкта потреби. За Е. Шострим, гнів є блокованою, неправдивою емоцією. Людина може виражати гнів, озлобленість, хоча насправді відчуває страх, образу, біль. Сильний гнів позначають як лють, під час якої з'являється нічим нестримна агресивна поведінка.

Страждання – негативний емоційний стан, пов'язаний з інформацією про неможливість задоволення важливіших життєвих потреб, що до цього моменту уявлялося як щось більш-менш вірогідне, найчастіше виражається у формі емоційного стресу.

Печаль – емоція, стан душевної гіркоти (С. І. Ожегов). Печаль викликається розлукою, психологічною ізоляцією, невдачами в досягненні мети, розчаруванням, тобто втратою чогось значущого для людини. Емоція печалі лежить в основі такого розладу, як депресія.

Сум – емоційний стан, який виражається в безнадійності, утраті інтересу до того, що відбувається. Сум пов'язують з оцінкою ситуації як безвихідної, що перешкоджає задоволенню потреби, досягненню бажаного. Коли людиною оволодіває відчуття безнадійності чи результат стає остаточно зрозумілим, виникають інші емоції – розчарування, відчай, печаль, горе.

Горе – це глибока печаль з приводу втрати когось чи чогось цінного, необхідного. М. Д. Левітов пише, що в афективному переживанні горя можна виділити компоненти: жалість до того, з ким трапилося нещастя, відчуття безпорадності, неможливість повернути все назад, відчай. К. Ізард розглядає горе як взаємодію печалі, страждання з іншими базисними емоціями – страхом, гнівом, почуттям провини [55; 67; 69].

Я. Рейковський робить акцент на тому, що порушення в протіканні діяльності ініціюють зміни емоційного характеру та призводять до „збільшення загального рівня активації”, що не обов'язково повинно проявлятися в реакціях гніву. Він стверджує, що фрустрація викликає „...формування процесу, який має негативний знак і тривожний зміст” [165, с. 120 – 130].

Д. Креч, Р. Кратчфілд, Н. Лівсон вважають, що ситуації фрустрації, ситуації мотиваційного конфлікту можуть викликати в людини почуття провини, тривоги [201, с. 76]. Тривога – відчуття конкретної, невизначеної загрози, незрозуміле відчуття небезпеки, страх невідомого [55; 67; 149; 165]. Учені важливе значення зв'язку між фрустрацією та тривогою бачать у тому, що “тривога призводить до появи захисних наслідків фрустрації” у вигляді певних засобів, дій, спрямованих на послаблення негативного почуття. Крім того, одним з чинників, що підсилює фрустрованість людини, є тривожність.

Тривожність – це схильність індивіда до переживання тривоги. Тривожність є комплексом фундаментальних емоцій, який об'єднує страх, горе, гнів, сором, іноді інтерес [7]. Стійкими компонентами тривожності є підвищене переживання особистої загрози, висока чуттєвість до невдач та помилок, дисгармонійне уявлення про свою особистість. Загалом тривожність – суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості [33]. Н. В. Імадзе відзначає, що рівень тривожності є „потенцією до емоційного реагування на соціально небезпечні ситуації” й надає можливість прогнозувати поведінку людини в ситуаціях фрустрації.

Згідно з афективно-динамічним підходом організації поведінки (І. О. Фурманов) основними емоціями, які виникають у кризовій ситуації, є емоція страждання та пов'язані з нею страх та гнів [202]. Страждання в ситуації фрустрації повідомляє людині про те, що їй погано, і спричиняє певну поведінку. Зі стражданням пов'язана емоція страху. Страх може виникати як реакція побоювання, що потреба не буде задоволена й страждання буде продовжуватись. Реакція на страждання може також проявлятися у формі гніву як одного з компонентів загального збудження, яке сприяє виникненню агресії. Взаємодія емоцій у тріаді „страждання – страх – гнів” може по-різному впливати на поведінку, мати й адаптивний, і дезадаптивний характер. Його позитивними наслідками можуть стати дії, спрямовані на переборення перешкод для задоволення потреби, щоб випередити виникнення кризової ситуації в майбутньому. Дезадаптивність має місце, коли гнів призводить до агресії. Разом з тим взаємодія емоцій – складне явище. Вона може дезорганізувати ті дії, які призвели до виникнення кризової ситуації чи негативного емоційного стану, але й організувати дії, спрямовані на зменшення чи ліквідацію неприємних впливів. Отже, взаємодія емоцій, які виникають у кризових ситуаціях, впливає на поведінку, і може містити елементи і дезорганізації, і організації поведінки в ситуаціях фрустрації [Там само].

Взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних, емоційних, вольових характеристик особистості безпосередньо впливає на характер поведінки в ситуаціях фрустрації. Виділяють основні види фрустраційного реагування: рухове збудження – безцільні неупорядковані реакції; апатія (Р. Баркер); агресія та деструкція (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер, Р. Сірс); стереотипія – тенденція до повторення фіксованої поведінки (Н. Майєр); регресія – примітивізація поведінки, яка проявляється в поверненні до більш ранніх форм поведінки, зниження якості виконання; б) депресія (М. Д. Левітов, О. І. Фурманов) [31; 95; 96; 226].

Серед зарубіжних шкіл є тенденція з ряду фрустраційного реагування особливо виділяти агресію. *Агресія* (aggression – „рухатися на”, „наступати”) передбачає сукупність соціальних дій, фізичну чи вербальну поведінку людини, мета якої міститься в заподіянні шкоди будь-кому або будь-чому [2, с. 47]. Агресія може виражатися в різній формі та різній модальності: агресивна поведінка, негативізм, садизм, мазохізм, а іноді депресія, гнів, плач, скорбота, скарга. Відповідно до теорії „фрустрації – агресії” агресія – це потяг, що не виникає автоматично в надрах організму, а є наслідком фрустрації, тобто перешкода, яка виникла на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта [44; 65; 68; 202; 214].

Активізувальним компонентом та пусковим подразником, який запускає агресивну реакцію, є емоція гніву [13]. Виникнення агресивної поведінки може бути пов'язано й з емоційними властивостями людини, що характеризують її конфліктність. Найбільший внесок в агресивну поведінку роблять такі емоційні особливості особистості, як бажання помститись, образливість, запальність [69, с. 345]. Велика роль у виникненні агресивної поведінки належить також соціальному навчанню шляхом спостереження за зразком та орієнтуванню суб'єкта на обов'язкові стандарти поведінки, прийняті в конкретному суспільстві (А. Бандура, А. Басс, М. Д. Левітов). Загалом вибір способу поведінки буде визначатися і зовнішніми

обставинами, і досвідом, і вихованістю людини, які можуть блокувати пряму агресивну поведінку, переводячи її в непряму агресивну.

Типовим вираженням фрустрації може бути *фіксація (стереотипія)* поведінки у вигляді стереотипності, повторюваності дій. Людина активна, але виконує попередню діяльність за інерцією, хоча ця діяльність вже непродуктивна чи, навіть, небезпечна. По-іншому фіксація визначається як єдність людини з фрустратором, який зосереджує на собі всю увагу, викликає потребу довгий час сприймати, переживати, аналізувати фрустратор. У цьому випадку проявляється стереотипність не дій, а сприйняття та мислення людини в ситуаціях фрустрації [31; 95; 97].

Регресія – це повернення до більш примітивних, а нерідко до інфантильних форм поведінки, або зниження рівня діяльності під впливом фрустратора. Виражається у вигляді плачу, капризної поведінки. Примітивність у регресії належить не тільки до зовнішньо виражених реакцій, але і до внутрішніх переживань людини – бажання, щоб хтось пожалів (Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін). Регресія може виникати і як реакція копіювання чи як спеціально обдуманий „хід”, щоб викликати жаль і досягти бажаного [97; 226; 227].

Депресія – це тимчасовий, постійний чи періодичний стан суму, душевної пригніченості. Депресія виникає як реакція на фрустрацію, коли спроби успішно вирішити складну ситуацію виявляються нерезультативними. Людина „відмовляється” від прагнень, які стимулюють активність. Для депресії типовими стають почуття печалі, усвідомлення невпевненості в собі, безсилля, безнадійності, а іноді відчаю. Особливим різновидом депресії є стан скованості та апатії у вигляді тимчасового оціпеніння [95; 97].

Егресивна поведінка – це відхід від ситуації фрустрації. Проявляється у формі уникнення важких завдань, відповідальних доручень, виходу з несприятливого шлюбу тощо. Егресивну поведінку спричиняють такі обставини, як відсутність позитивного емоційного ставлення з боку інших;

розходження власної самооцінки з оцінкою оточення; непосильні вимоги до суб'єкта (постійний страх перед невдачею); негативне ставлення людини до вимог оточення [69]. Вирішення проблеми завдяки відходу є тільки тимчасовим явищем у зв'язку з тим, що причина фрустрації залишається й продовжує викликати негативні емоції [201; 202; 222].

У межах однієї з найбільш довершених теорій фрустрації С. Розенцвейга поведінка дитини в критичних ситуаціях розрізняється за спрямованістю реакції:

Зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість: характеризується відкритим проявом агресії, спрямованої на обставини, предмети та соціальне оточення; у відповідях міститься засудження зовнішніх атрибутів чи учасників ситуації, або доручення іншій особі з вимогою виправити ситуацію, задовольнити потребу.

Спрямованість на себе (інтропунітивна): характеризується відкритим вираженням звинувачення чи вимоги, що адресується самому собі; у відповідях звичайно міститься покірливе прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини, відповідальності за вирішення, виправлення ситуації.

Несуб'єктивна (імпунітивна спрямованість): характеризують відсутністю агресії, звинувачень, вимог та невизнанням проблемної ситуації, або провини чи відповідальності когось, прояви надії на позитивне вирішення проблеми.

За характером розрізняють реакції:

З фіксацією на перешкоді (фіксування уваги на перешкоді, фрустраторі, на тому явищі, що створює ситуацію фрустрації).

Самозахисний (самовиправдання, наведення аргументів на свій захист, звинувачення іншого з метою запобігання покарання).

З фіксацією на задоволенні потреби (не уникнення ситуації, а наполегливість у її вирішенні будь-яким чином, тобто бажання не залишити ситуацію невирішеною, пошук виходу, конструктивного рішення тощо).

Поєднання реакцій за спрямованістю й характером дають змогу класифікувати поведінку в ситуаціях фрустрації за дев'ятьма видами (див. додаток А).

Дослідження Н. В. Тарабріної, К. Д. Шафранської показали, що в респондентів у дорослому віці превалюють екстрапунітивні реакції (50%), інтропунітивні реакції проявлялися у 27%, імпунітивні реакції – 23% випадків [69, с. 340]. Існують також результати дослідження взаємозв'язку рівня інтелектуального розвитку та типології реагування в ситуаціях фрустрації: за даними В. Є. Василенко, екстрапунітивні реакції пов'язані з інтелектом негативно, а інтропунітивні та імпунітивні – позитивно [Там само].

Поведінка в ситуаціях фрустрації може мати дві спрямованості, які різняться за основними цілями, характером протікання та результатом. У першу групу входять *неконструктивні* типи поведінки в ситуаціях фрустрації. Неконструктивний тип переборення людиною кризової ситуації представлено способами, які визначаються як „нереалістичні”, „захисні”, „примітивні”, „невдали”. Їх спрямовано на усунення, пом'якшення невдоволення суб'єкта. Це автоматичні, більшою мірою неусвідомлені та ригідні процеси, які зорієнтовано на невизнання, викривлення реальності, без урахування цілісності ситуації. Результатом таких засобів переборення негативних явищ є часткове покращення суб'єктивного стану, проте ціною погіршення ситуації загалом та дезорганізації поведінки [4; 7; 8; 51; 150; 201; 202].

У другу групу входять *конструктивні* типи поведінки. Конструктивна поведінка в ситуаціях фрустрації – це дії, які характеризуються активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю, адекватністю і об'єктивним, і суб'єктивним умовам ситуації [51]. Така поведінка дозволяє людині оволодіти ситуацією. Поведінка є гнучкою, зорієнтованою на визнання реальності та активне дослідження ситуації й веде до накопичення індивідуального досвіду [150, с. 32].

У стані фрустрації до неконструктивних типів поведінки відносять уже зазначені агресію, регресію, фіксацію, відхід. Проте жодну з наведених форм реагування не можна однозначно назвати неконструктивними, наприклад, агресивні дії, які можна сприймати як негативні, у випадку їх усвідомленого використання людиною для досягнення мети (інструментальна агресія), уже можна віднести до категорії конструктивних стратегій. Відхід також може бути конструктивним, якщо людина точно з'ясувала непереборність ситуації та уникає пошуку нових реальних цілей. Тому для віднесення конкретних дій до тієї чи тієї групи необхідно проводити детальний аналіз і контексту ситуації, у якій проявляється певна поведінка, і даних про основні властивості особистості суб'єкта ситуації [Там само, с. 34].

Конструктивні типи поведінки демонструє людина, коли незалежно від дії фрустраторів стан фрустрації не виникає.

1. Перешкода може посилювати мотивацію, підвищувати рівень активації („інтенсифікація зусиль”). Викликана перешкодою напруженість у цьому випадку може сприяти досягненню мети, фокусуючи увагу індивіда на конкретному мотиві, який діє в цей момент. Бар'єр створює поряд з початковою мотивацією „нову, захисну мотивацію, спрямовану на переборювання перешкоди” [204]. Цей ефект веде до прямих спроб досягнення мети шляхом “інтенсифікації зусиль” [74; 201], більш активними діями в тому ж напрямку.

2. Перешкода вимагає переоцінки ситуації загалом. При наявності об'єктивно непереборної перешкоди суб'єкт може отримати новий погляд на ситуацію та переглянути свої попередні дії, спрямовані на досягнення мети. За умови розширення поля власного пошуку та наявності відповідного рівня внутрішньої напруженості, який не буде заважати цілеспрямованій діяльності, людина може знайти альтернативний шлях досягнення бажаного в кризовій ситуації. У результаті може відбуватися переоцінка ситуації фрустрації взагалі, коли елементи ситуації, які здавалися ізольованими, стають об'єднаними та гармонійними [201].

Динаміка розв'язання ситуації фрустрації може відбуватися на поведінковому або діяльнісному рівнях активності. Процес вирішення кризової ситуації складається з певної послідовної сукупності подій та поведінкових актів учасників ситуації [211] (див. рис. 1.1).

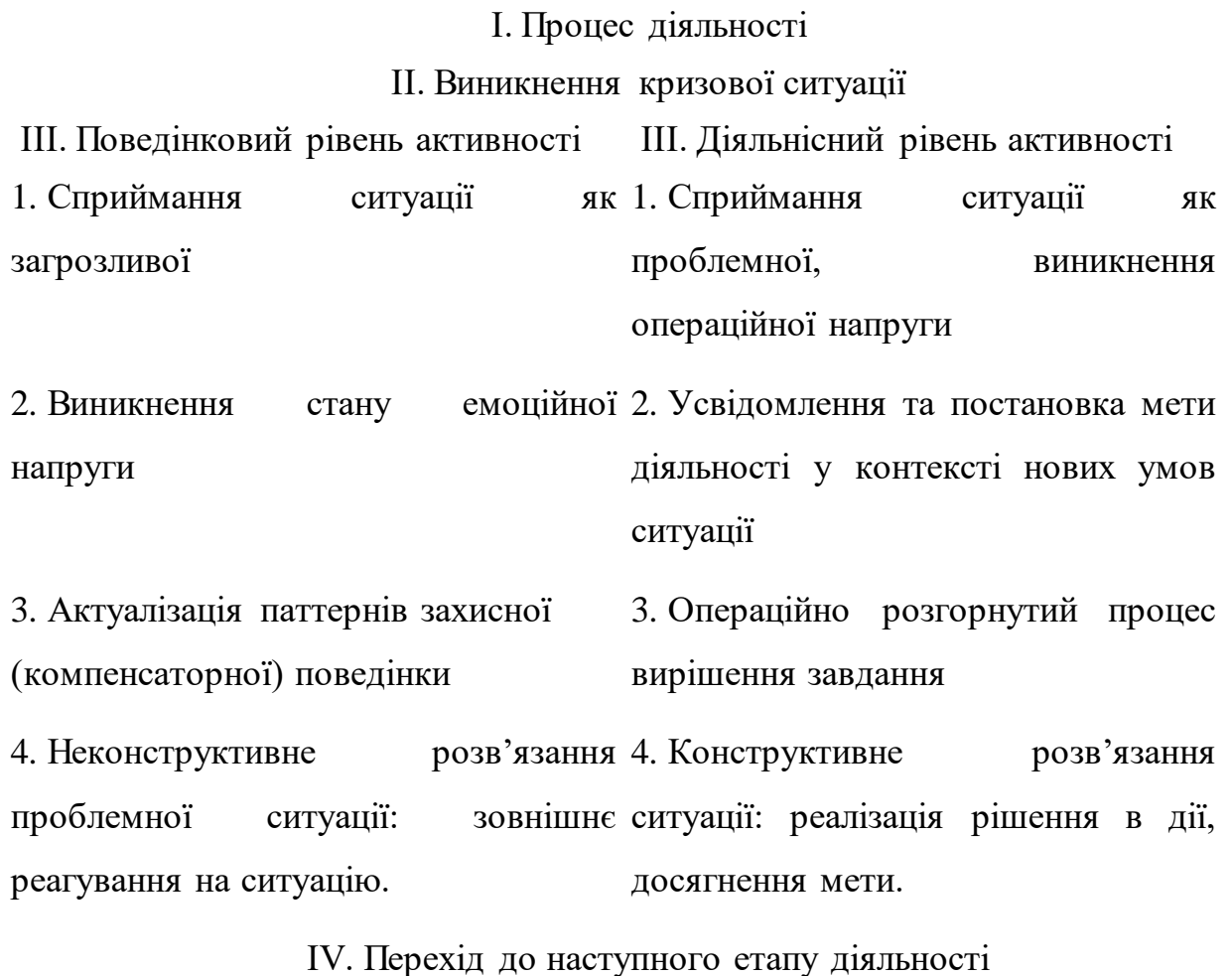


Рис. 1.1. Процесуальні ланки розв'язання кризової ситуації

Кризова ситуація виникає тільки за умови усвідомлення її людиною. Сміслова репрезентація умов проблемної ситуації у свідомості індивіда визначає певний напрям пошукових процесів, становить основу для процесів постановки мети. Чітке усвідомлення перешкоди на шляху досягнення мети діяльності – це кульмінація в динаміці кризової ситуації, після якої розгортається процес її вирішення або подолання [211]. Закономірним наслідком виникнення кризової ситуації є стан напруги, який може

енергетизувати конструктивні дії суб'єкта (операційна напруга) або дезорганізувати їх (емоційна напруга). Відповідно людина може вирішити ситуацію фрустрації, намагаючись прийняти ефективне, доцільне рішення, тобто конструктивно. Або зовнішньо реагувати на ситуацію, без достатнього осмислення умов ситуації, захищатися від загрози, поводитись неадекватно, неконструктивно.

Відмінність між процесом конструктивного й неконструктивного розв'язання ситуації фрустрації проявляється з моменту зіткнення з нею людини. Від того, сприймається ситуація як загрозна чи сприймається як проблемна, залежать внутрішні та зовнішні дії людини. Сам процес розв'язання ситуації відбувається по-різному. Якщо її внутрішній зміст не усвідомлюється, у поведінці актуалізуються готові способи дій. Тоді зовнішня поведінкова реакція людини в ситуації фрустрації відбувається на поведінковому рівні й має неконструктивний характер. Навпаки, розв'язання ситуації фрустрації на діяльнісному рівні проходить етап операційно розгорнутого вигляду, проходить етап постановки мети, яка скеровує подальші ланки процесу вирішення складної ситуації. Дії мають конструктивний характер.

1.3. Особливості поведінки дітей молодшого шкільного віку з нормальним розвитком у ситуаціях фрустрації

Перехід до шкільного навчання, зміна соціальної ситуації розвитку молодшого школяра значно змінює спосіб життя дитини, її становище в суспільстві, висуває нові, ускладнені вимоги не тільки до її інтелектуальних можливостей, психофізіологічної конституції, але й до цілісної її особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, В. П. Кащенко, Г. Крайг, О. М. Леонт'єв, В. С. Мухіна, Р. С. Немов, В. М. Пискун, А. В. Петровський, Л. С. Славіна, С. М. Хорунжий, Л. Є. Яценко та ін.). Якісно нова соціальна позиція дитини

надає їй право й одночасно обов'язки здійснення діяльності, громадської за змістом, змістом і формою, а саме навчання, за яку дитина повинна нести відповідальність перед школою й батьками. Неможливість повною мірою виконати поставлені перед молодшими школярами вимоги, підпорядкувати поведінку закономірностям суспільного життя є передумовами виникнення порушень поведінки, негативних емоційних станів, об'єктивними чинниками фрустрації (А. Л. Венгер, Р. М. Грановська, О. Є. Давидова, В. С. Мухіна, І. М. Нікольська, Н. В. Плотникова, К. Н. Поліванова, А. М. Прихожан, Г. А. Цукерман).

Молодший шкільний вік (від 6 – 7 до 9 – 10 років) характеризується найважливішою обставиною – вступом дитини до школи. Перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку становить перехід від однієї форми життєдіяльності до іншої, що дозволяє віднести цей етап до критичного періоду розвитку [24; 27; 39].

Момент вступу до школи й період первинного засвоєння вимог, що висуваються новою соціальною ситуацією розвитку, породжує нові специфічні переживання. Шкільне життя здійснює певний фрустраційний вплив, оскільки ставить раніше вільну у своїх бажаннях дитину в стан залежності. Серед труднощів, типових для початкового етапу навчання в школі, виділяють труднощі, пов'язані з новим режимом дня; комунікативні труднощі, які викликаються складністю звикання до класного колективу; проблеми взаємин з учителем; труднощі, пов'язані зі змінами в сімейних обставинах. На думку Л. С. Славіної, відхилення в емоційній регуляції життєдіяльності школяра значною мірою породжуються й незадоволеною потребою у сприятливих стосунках з оточенням, і розходженням між завищеним рівнем вимог і рівнем власних можливостей при наявності неусвідомленої невпевненості в собі [182]. Ці чинники підвищують психічне напруження, що в окремих випадках слугує причиною порушення психічного здоров'я дитини, виникнення шкільних неврозів, соматичних розладів [42; 44; 64; 78].

Нове становище молодшого школяра в суспільстві призводить до перебудови його конкретних зв'язків з оточенням. Цю обставину пов'язують з появою в дитини нової системи соціальних взаємин „учень – учитель”, яка стає центром усього його життя, починає визначати ставлення учня до батьків і дітей. А. В. Петровський стверджує, що референтність учителя зумовлено тим, що він, використовуючи апарат оцінювання, регулює стосунки дитини з іншими дорослими, насамперед з батьками, формує їхнє ставлення до неї та її ставленням до себе як „до іншої” [160]. При цьому фактором розвитку особистості молодшого школяра, на його думку, є не стільки сама навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисципліни і старанності дитини. Особливе становище вчителя в соціальній ситуації розвитку молодшого шкільного віку й зумовлює його виключний авторитет і вплив на емоційне благополуччя учня [27; 50; 64; 160]. Автори Н. О. Березовін, Я. Л. Коломінський, І. В. Дубровіна закономірним вважають розгляд порушення значущих взаємин „учень – учитель” у якості основної причини виникнення різних психогенних порушень як варіантів наслідків неправильного ставлення вчителя до учня, неправильної організації навчального процесу.

Однак основні психологічні проблеми молодшого шкільного віку тісно пов'язані з провідною – навчальною – діяльністю, яка, згідно з О. М. Леонтьєвим, зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на цій стадії [99; 100]. Головна особливість навчальної діяльності полягає в тому, що її результат складає насамперед зміна самого учня, його розвиток. Навчальна діяльність – це така діяльність, яка повертає дитину на саму себе, тренує рефлексію оцінки того, „чим я була” і „чим я стала”. У наукових працях Д. Б. Ельконін висуває припущення про те, що становлення навчальної діяльності є ставленням особистості дитини, її самосвідомості, самооцінки, самовиховання [220, с. 491].

За результатами дослідження психологів, труднощі, які можуть

викликати порушення поведінки, стан фрустрації в молодших школярів, пов'язані з впливом великої кількості чинників зовнішнього та внутрішнього порядку. У роботі Л. С. Славіної було показано, що важливими причинами виникнення афектів у молодшому шкільному віці постає відсутність успіхів у навчанні. Агресивність, конфліктні ситуації, негативізм, реакції звинувачення найчастіше спостерігаються у зв'язку з переживаннями дітьми відсутності успіху в тій сфері діяльності, яка становить для них основний зміст їхнього життя, у якій вони бажають бути на рівні тих вимог, які висуває до них оточення.

М. Тишкова виділяє такі типи складних ситуацій у школі й аналізує їх з погляду вікових особливостей дітей:

– складні ситуації й вимоги, що надаються учням, коли вони не можуть досягти мети діяльності, при повторенні яких виникають негативні установки, знижується рівень інтелектуальної діяльності й навіть блокується розвиток у цій сфері;

– покарання, конфлікти з учителями, що викликають негативні емоції, призводять до агресії чи регресії;

– ситуації „публічної поведінки”, соціальної оцінки й критики (опитування, іспити) [193].

Часто завдання, які постають перед молодшими школярами в процесі навчання, викликають утруднення й призводять до переживання невдачі. Унаслідок обмеженості вибору, адекватних засобів подолання труднощів у цьому віці, неуспіх може призводити до виникнення фрустрації, у спробах розв'язати які дитина або застосовує різноманітні захисні механізми, або реагує на психосоматичному рівні. Накопичення невдалого досвіду і стійка фіксація неуспіху може призводити до формування специфічних новоутворень, афективно-потребнісної сфери, які, згідно з Л. І. Божович, набувають спонукальної сили й характеризуються власною логікою розвитку [23].

У результаті змінюються не тільки інтереси учнів, але відбувається

переоцінка цінностей, змінюється самооцінка та інші особистісні новоутворення. Компенсація власної неспроможності (некомпетентності) реалізується в афективній поведінці (протидії шкільним нормам, порушенні дисципліни, зростанні конфліктності з оточенням), чи в повному ігноруванні своїх неспіхів, утраті суб'єктивного значення не тільки навчання, але й школи загалом. Згідно з Г. М. Бреславим, негативне ставлення до школи в молодшому шкільному віці є важливим симптомом відхилення у формуванні особистості на цьому етапі розвитку.

Отже, нова соціальна ситуація розвитку вводить дитину в строго нормований світ взаємозв'язків і потребує від неї організованої довільності, відповідальності за дисципліну, за розвиток виконавчих дій, пов'язаних з набуттям навичок навчальної діяльності. Таким чином, нова соціальна ситуація робить умови життя дитини більш жорстокими й постає для неї як кризова, фрустраційна [23; 26; 33; 51; 127; 150; 193; 208].

У ситуаціях фрустрації поведінка молодших школярів зумовлюється *віковими* особливостями, пов'язаними з новоутвореннями безпосередньо молодшого шкільного віку – виникненням передумов до теоретичної свідомості й мислення, розвитком рефлексивних здібностей, узагальненням переживань, домінуванням мотиву „Я повинен” над мотивом „Я хочу”, зміною ієрархії мотиваційної сфери, розвитком усвідомленої вольової регуляції поведінки (Л. І. Божович, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. С. Мухіна, А. В. Петровський). Пошук внутрішніх чинників фрустрації, або, іншими словами, „внутрішніх факторів”, які в кожному конкретному випадку зумовлюють виникнення стану фрустрації, певним чином впливають на поведінку, визначають необхідність аналізу індивідуально-особистісних характеристик розвитку дітей і психологічних особливостей реагування на складні ситуації, які склалися в них у попередні періоди (В. І. Абраменко, О. Л. Венгер, Р. М. Грановська, М. Ф. Добринін, І. М. Нікольська, Н. К. Поліванова, Г. О. Цукерман) [47; 56; 136; 208].

Розглянемо вікові особливості поведінки молодших школярів.

У молодшому шкільному віці дитина відкриває для себе нове місце в соціальному просторі людських взаємин. Вона вже вміє будувати свої стосунки з дорослими та однолітками, має навички саморегуляції, уміє підпорядкувати себе обставинам, бути непереломною у своїх бажаннях. Дитина розуміє, що оцінка її вчинків і мотивів визначається не стільки її власним ставленням до самої себе („Я хороша”), але насамперед тим, як її вчинки виглядають в очах оточення.

У дітей молодшого шкільного віку вже достатньо розвинуто рефлексивні здібності. У нових умовах життя при вирішенні проблемних ситуацій у ставленні до вчителів та однокласників ці набуті рефлексивні здібності надають дитині добру послугу. У процесі безпосередньо навчальної діяльності від школяра вимагається особлива рефлексія, пов'язана з розумовими операціями при вирішенні проблемних задач на уроці: аналізом навчальних задач, контролем і організацією виконавчих дій, а також контролем за увагою, мнемотехнічними діями, мисленнєвим плануванням і рішенням задач [126, с. 249 – 250].

Зміна самосвідомості призводить до переоцінки цінностей. Старі інтереси, мотиви втрачають свою спонукальну силу, на зміну їм приходять нові. Усе, що має відношення до навчальної діяльності, стає цінним, усе, що пов'язано із грою, – менш важливим. Хоча гра залишає свою привабливість, вона вже перестає бути основним змістом життя дитини. Перебудова емоційно-мотиваційної сфери в молодшому шкільному віці не вичерпується появою нових мотивів і перестановками в ієрархічній мотиваційній системі, але й передбачає підготовлене всім ходом особистісного розвитку дошкільника новоутворення – узагальнення власних переживань (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Л. Є. Яценко) [91, с. 251 – 253]. Усвідомлені переживання дітей зумовлюються оцінкою дорослих. До емоційної сфери особистості молодших школярів належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів [2; 91; 221].

Переживання дітей набувають нового смислу, між ними встановлюються зв'язки, стає можливою боротьба переживань [91, с. 253].

Для молодших школярів загалом характерним є життєрадісний, бадьорий настрій. Причиною афективних станів, які іноді бувають у них, на думку Л. С. Славіної, є розходження між вимогами і можливостями задовольнити їх прагнення, домогтися високих оцінок своїх якостей і дійсним станом ровесників. У такій ситуації молодший школяр може виявити грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної нестійкості. Фіксація таких реакцій може призводити до ізоляції дитини в колективі, формування в неї негативних рис характеру (С. Л. Славіна, С. М. Томчук, Н. С. Лейтес, М. П. Якобсон). І. Ю. Кулагіна, В. Н. Колюцький указують, що формування й закріплення стійкого афективного комплексу у вигляді почуття неповноцінності, приниження чи почуття власної значущості, компетентності зумовлюються чергою невдач та успіхів у навчанні, спілкуванні, які кожного разу приблизно однаково переживаються дитиною. Деякі з афективних комплексів можуть закріплюватися в структурі особистості та впливати на розвиток самооцінки дитини, її рівня домагань [91].

Молодший шкільний вік є початковим етапом формування довільності поведінки й діяльності дітей (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Я. Л. Коломінський) [23, с. 213 – 214]. Важливий момент – свідомо поставлена багатьма дітьми мета діяльності, вольова регуляція поведінки, вміння долати зовнішні й внутрішні труднощі. Шкільне навчання вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Свідомий контроль дитиною власних дій у молодшому шкільному віці досягає такого рівня, коли діти вже можуть управляти своєю поведінкою на основі прийнятого рішення, наміру, довготривалої мети [134, с. 211 – 212]. Утримання мети значною мірою

залежить від складності завдання, тривалості його виконання, від успіху та невдач при його виконанні, а також від мотивів діяльності [134].

Важливе також урахування ключового значення взаємодії “вчитель – учень”, з чого є зрозумілим, що постановка цілей учнем опосередковується відповідною діяльністю вчителя. Процес цілепокладання, корегований успіхами й невдачами дітей, значною мірою детермінується ззовні – санкціонуванням учителя. Позитивна оцінка викликає радість, негативна – сум, невдоволення. Емоційне забарвлення, яке виникає, посилює чи послаблює мотиви учіння, змінює самооцінку та рівень домагань дітей. У нормі мета, задана вчителем, набуває суб’єктивного статусу обов’язковості й засвоюється в якості мети власних дій настільки повно й адекватно, наскільки вона зрозуміла учням. Але в складних ситуаціях навчальної діяльності позитивність факту отримання навчальної задачі як чогось об’єктивного не знімає співвіднесення учнем власних можливостей з вимогами ситуації. Мотивація рішення поставленого завдання залежить від первинної оцінки ступеня її складності. Надзвичайно просте, як і надзвичайно складне, на думку учня, завдання може відкидатися навіть за повної поваги до вчителя й прагнення до позитивної оцінки [26, с. 113 – 115].

Після прийняття завдання, орієнтування в його умовах учень по мірі досягнення попередніх цілей уже самостійно висуває нові цілі. Звичайно, що на наступних стадіях утворення цілей школяр звертається за допомогою до вчителя, але такі звернення виконують прагматичну й пізнавальну функції та надають можливість додаткового контакту з учителем. При цьому очікується не стільки нова інформація, скільки підтвердження обраного шляху.

Крім того, на цьому етапі в процесі утворення нових цілей особливе місце займає співвідношення „близьких” і „далеких” цілей. Переважання навчальних проблемних завдань, які містять момент необхідності, призводить до підвищення числа „далеких” цілей. Набуття дітьми здатності до емоційного зміщення в часі дозволяє їм у складних, неоднозначних ситуаціях змінювати „близькі” цілі, відчуваючи при цьому віддалені результати своєї

діяльності, зберігаючи реалізацію „далеких” цілей без огляду на зміну „близьких” цілей.

У молодших школярів інтенсивно відбувається інтеріоризація соціальних норм і правил поведінки. З’являються перші форми самоконтролю, які не пов’язуються з ситуативними соціальними санкціями. Саме подібні форми самоконтролю, які застосовують внутрішні еталони „потрібної” поведінки, забезпечують розвиток таких феноменів, як сором і совість. Хоча в молодшого школяра ці явища ще можуть мати епізодичний характер і прекрасно вживатися з нетерпимістю до чужих недоліків і некритичністю до своїх. З розвитком самоконтролю зменшується імпульсивність поведінки учнів, розширюється підготовчий етап у їхній діяльності, мовленнєві дії замінюють зовнішні предметні дії, що дозволяє дитині довільно обмежувати власну активність. Емоції при цьому втрачають свій експресивний характер, але набувають більшої глибини та стійкості (Г. М. Бреслав, Є. І. Савонько, Л. С. Славіна, Є. О. Шестакова).

Ускладнення емоційно-мотиваційної сфери, розвиток рефлексії, самоконтролю, довільності дій, виникнення внутрішнього життя дитини призводить до того, що зовнішні події, ситуації складають зміст переживань, вони переломлюються у свідомості дитини й емоційні уявлення про них утворюються залежно від логіки почуттів дитини, її рівня домагань, очікувань тощо (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Бреслав, Г. Крайг, Р. С. Немов, С. Л. Рубінштейн, Л. І. Пилипенко). Відповідно змінюється структура поведінки дитини в тій чи тій ситуації. У структурі поведінки з’являється смислова орієнтовна основа вчинку – інтелектуальний момент, який дозволяє більш чи менш адекватно оцінити майбутній вчинок з погляду його результатів і більш віддалених наслідків [91, с. 254] (див. Рис. 1.2).

Отже, смислове орієнтування у власних діях стає важливою стороною внутрішнього життя, виключає імпульсивність та безпосередність поведінки дитини. Новоутворення в учнів молодшого шкільного віку, такі як смислове орієнтування у власних вчинках, самоаналіз, розвиток навичок

самоконтролю, орієнтація поведінки на соціальні норми, переважання „далеких цілей” діяльності, підвищення самостійності, безумовно, здійснюють конструктивний вплив на організацію дитиною власної поведінки в ситуаціях фрустрації.

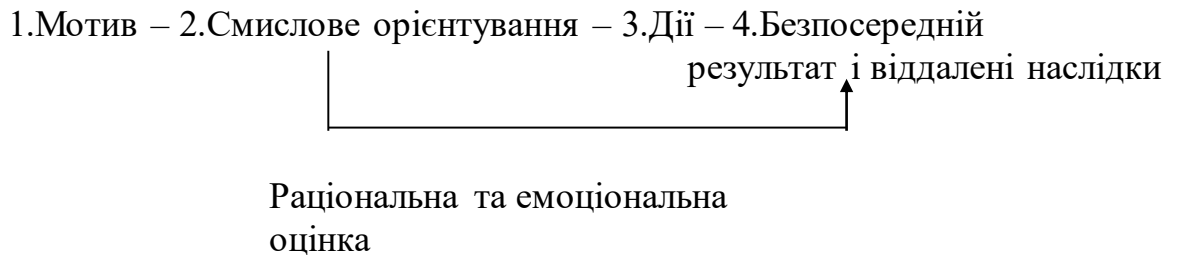


Рис. 1.2. Схема структури поведінки дітей молодшого шкільного віку

Домагаючись визнання в навчальній діяльності, дитина вправляє свою волю в досяганні поставлених завдань. У ситуаціях поразки чи успіху вона опиняється в пастці своїх переживань, розвиває здатність до ідентифікації з іншими, до позитивних форм поведінки і взаємодії. Але напруженість шкільного життя дітей може також призводити до багатьох відхилень від окресленого шляху розвитку у вигляді гіперзбудливості, гіпердинамії, пасивності, вираженої загальмованості, негативізму. Ці відхилення знижують волюву активність дітей, викликають пригніченість, негативні емоційно-поведінкові реакції. Дитині необхідно перебороти труднощі, які на неї звалились [126, с. 250].

Намагаючись перебороти труднощі, діти молодшого шкільного віку можуть використовувати різні типи поведінки в ситуаціях фрустрації, які залежать не тільки від вікових, але й від *індивідуальних* особливостей дитини – самооцінки, рівня домагань, темпераменту, стилю сімейного виховання тощо [8; 51; 82; 85; 90; 136; 158].

Дослідження А. Л. Венгера, Г. А. Цукерман показують, що, незважаючи на наявність високої психологічної готовності до школи, через деякі особистісні особливості діти мають значні труднощі в навчанні. До числа основних синдромів, що викликають труднощі в навчанні, зараховують

такі: „хронічну неуспішність”, „негативістичну демонстративність”, „відхід від діяльності” [33].

Центральним чинником, що зумовлює труднощі при синдромі „хронічної неуспішності”, є суттєве підвищення рівня тривоги і як наслідок – зниження впевненості в собі. Це відбувається у випадку негативістичних оцінок батьками невдач дитини, які є обов’язковими на початку шкільного навчання. Постійний страх зробити помилку призводить до погіршення результатів і дезорганізації діяльності. Створюється замкнене коло: несприятливі особистісні якості дитини позначаються на якості її діяльності, низька результативність діяльності викликає неадекватну реакцію з боку значущих дорослих, а ця негативна реакція своєю чергою посилює створені в дитини особистісні якості. Для цього синдрому характерна тотальність переживання дитиною своїх неуспіхів, максимальна генералізація цього переживання.

Описаний синдром є яскравим прикладом закріплення в особистісних новоутвореннях дитини стану фрустрації, негативних емоційно-поведінкових реакцій. При цьому первинними чинниками фрустрації слугує високий ступінь соціалізованості й конформності дитини, установка на виконавчість, слухняність, некритичне виконання вимог дорослих [Там само].

В основі синдрому „негативістичної демонстративності” лежить гіпертрофована потреба в увазі до себе з боку оточення. Якщо дитина не може задовольнити цю потребу, тобто не має значних здібностей, досягнень чи не може себе реалізувати, її демонстративність знаходить вихід у свідомому порушенні правил поведінки, що слугує способом привернення до себе уваги. Порушення поведінки проявляються у формі негативізму, який поширюється не тільки на норми шкільної дисципліни, але й на навчальні вимоги вчителя. Невдачі в навчанні не викликають у дитини негативних переживань. Головний фруструючий чинник цих дітей – нестача уваги.

„Відхід від діяльності” становить поєднання демонстративності й тривожності. Страх негативної реакції з боку оточення не дозволяє дитині

реалізувати демонстративну поведінку, тому вона розгортає свою діяльність у внутрішньому плані. „Ігри подумки” стають засобом задоволення потреби в повазі з боку оточення. Негативними наслідками відходу від діяльності стають недостатність знань, труднощі в реалізації своїх можливостей. Разом з тим хронічної неуспішності в них не спостерігається: фантазування допомагає дітям не звертати увагу на свої невдачі в реальному житті. Проте в дітей спостерігається підвищений рівень тривожності, причиною чого є конфлікт між прагненням отримати реальну увагу й неможливістю її отримання [Там само, 208]. Отже, запропонована авторами типологія враховує не тільки прояви фрустрації в діяльності, поведінці дітей, але й систему соціальних взаємин, „внутрішні” психологічні особливості дитини.

Дослідженням особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації дітей молодшого шкільного віку також присвячені роботи Р. М. Грановської, Н. С. Неймарк, М. В. Оршанської, Н. В. Плотникової, А. М. Прихожан, А. О. Прохорова, М. Тишкової, Н. С. Чернишової [47; 133; 140; 150; 154; 159; 193].

Як відомо, „соціогенез вищих форм поведінки” (Л. С. Виготський) відбувається у сфері спілкування, взаємодії з дорослими й однолітками, у процесі вирішення молодшими школярами багатьох неоднозначних ситуацій. В. С. Мухіна, вивчаючи особливості спілкування молодших школярів, виділяє такі типи поведінки в ситуаціях фрустрації:

активний, адекватно лояльний, прагне до подолання фрустрації тип поведінки – адаптивна форма соціального нормативного реагування;

активний, неадекватно лояльний, фіксований на фрустрації тип поведінки – адаптивна форма соціального нормативного реагування;

активний, адекватно нелояльний, агресивний, фіксований на фрустрації тип поведінки – негативна нормативна форма соціального реагування;

активний, адекватно нелояльний, ігноруючий, фіксований на фрустрації тип поведінки – негативна нормативна форма соціального реагування;

пасивний тип поведінки – нерозвинена, неадаптована, форма соціального реагування [8, с. 126].

За активного, адекватно лояльного типу дитина шукає мовленнєві й емоційні форми, які сприяють налагодженню позитивних стосунків. Якщо того потребує ситуація й дитина дійсно не мала рації, вона просить вибачення, без страху, але з повагою дивиться в очі опоненту й виражає готовність продовжувати співпрацю. Але така форма взаємодії не може бути дійсно вироблена й прийнята дитиною на цьому віковому етапі. Така поведінка може проявлятися лише в окремих ситуаціях спілкування дитини.

За неадекватно лояльного типу спілкування, що активно вмикається, дитини начебто здає свої позиції, без опору поспішає вибачитися. Готовність без відкритого обговорення ситуації до прийняття агресивного тиску від іншої людини є небезпечним для розвитку почуттів особистості дитини.

За адекватно нелояльного, агресивного типу спілкування, що активно вмикається, дитина здійснює емоційний, мовленнєвий чи дієвий випад у відповідь на агресію з боку іншої людини, може відкрито сваритися. Відкрита агресія у відповідь на агресію ставить дитину в позицію рівності щодо однолітка.

За адекватно нелояльного ігноруючого типу спілкування, що активно вмикається, дитина демонструє повну зневагу до агресії, яка на неї спрямована. Відкрите ігнорування у відповідь на агресію може поставити дитину над ситуацією, й залежно від ступеня розвитку в неї рефлексивності, не перебільшити у власних емоційних реакціях, не образити партнера по спілкуванню й поставити його на місце. Така позиція дозволяє зберегти почуття власної гідності й почуття особистості.

За типу поведінки, що пасивно невмикається, ніякого спілкування не відбувається, дитина ухиляється від спілкування. Така позиція пригнічує почуття власної гідності дитини, призводить до невпевненості у власних силах.

Р. М. Грановська, І. М. Нікольська довели, що кожна дитина, намагаючись знизити рівень внутрішнього напруження, упоратися з тривогою й занепокоєнням ситуаціях фрустрації, спирається на характерні для неї особистісні властивості. Збудливий ще більше збуджується, стриманий і розслаблений, навпаки, ще більше розслаблюється. Молодший школяр з поганим самоконтролем зовсім перестає себе контролювати, а старанний занурюється в ті справи, які позитивно оцінюються суспільством. Отже, загострення особистісних властивостей є своєрідними „психологічними знаряддями” захисту в дітей [47].

О. Є. Данилова, вивчаючи способи оволодіння складною ситуацією в дітей 9 – 11 років, виявила три типи неконструктивної поведінки: „захисна” поведінка в плані ілюзій, ухиляння від реальних труднощів під час спілкування з дорослими; прояв імпульсивності в спілкуванні з однолітками; відсутність будь-якої активності в розв’язанні ситуації фрустрації [51]. У роботі М. Тишкової було виявлено, що діти молодшого шкільного віку часто демонструють відмову від діяльності, від досягнення результату в поєднанні з переоцінкою своїх успіхів та недооцінкою невдач („перцептивний захист”) [193].

Конструктивні шляхи розв’язання труднощів у дітей молодшого віку пов’язані з виробленням когнітивних стратегій оволодіння ситуацією (повторний аналіз умов, самозаспокоєння, самонакази та ін.), розвитком емоційно-вольової регуляції діяльності, вихованням вольових якостей [8; 44; 59; 155]. Утім аналіз літературних джерел у галузі психології молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку доводить недостатню вивченість проблеми реагування на труднощі в процесі навчання розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, недостатню розробленість психолого-педагогічних умов розвитку й корекції усвідомлених форм поведінки в проблемних ситуаціях.

1.4. Особливості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації

Вивченню різних аспектів поведінки розумово відсталих дітей та підлітків присвячено роботи О. К. Агавеляна, Е. Я. Альбрехта, О. О. Бажукової, І. М. Бгажнокової, Ю. О. Бистрової, О. В. Гаврилова, Г. Г. Запрягаєва, Д. М. Ісаєва, В. В. Ковальова, С. Ю. Коноплястої, В. К. Кузьміної, К. С. Лебединської, О. Є. Личка, Д. М. Малаєва, Ж. І. Намазбаєвої, П. О. Омарової, М. С. Певзнер, О. В. Романенко, В. М. Синьова, Г. Є. Сухаревої, О. Є. Фрейєрова, Л. М. Шипіциної, О. П. Хохліної та ін.

У той же час проблема особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації є недостатньо вивченою. В окремих дослідженнях зі спеціальної психології розкрито питання прояву тривожності в ситуаціях фрустрації в дітей із ЗПР молодшого шкільного віку (О. В. Фролова, 2001); агресивної поведінки в стані фрустрації в дітей з психофізичними порушеннями (С. Г. Шебанова, 2002); конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків (Ю. О. Бистрова, 2006); копінг-поведінки у підлітків з розумовою відсталістю (Т. О. Колосова, 2007).

Автори відзначають залежність поведінки розумово відсталих дітей від конкретної ситуації, „дефект володіння власною поведінкою” (Л. С. Виготський) [37]. Соціальна ситуація розвитку розумово відсталих дітей пов’язана з наявністю різноманітних негативних ситуацій у сім’ї та школі – аморальна поведінка батьків, негативні стосунки в родині, порушення взаємин з однолітками, недоброчлива атмосфера в класі та ін. Такі складні ситуації можуть провокувати в розумово відсталих дітей та підлітків деструкцію поведінки у вигляді пристосування, застрягання,

суперництва чи агресивних дій [179]. Л. К. Хохлов зазначає, що порушення поведінки в розумово відсталих дітей та підлітків відображає не стільки характер захворювання, скільки особливості негативних мікросоціальних впливів. Значуща частина відхилень поведінки в дітей з легкою розумовою відсталістю має соціально-психологічне походження. Особливо часто девіації поведінки – це реакція дітей та підлітків на важкі обставини життя. Порушення поведінки, які виникають унаслідок важких життєвих ситуацій, трактуються як коморбідність, тобто поєднання двох захворювань – розумової відсталості та поведінкових порушень [71, с. 260].

О. О. Бажукова, Д. М. Маллаєв, П. О. Омарова зазначають, що несприятливий біологічний фон дефекту через розумову відсталість, відсутність навичок соціальної адаптації, недостатня задоволеність через це основних потреб, невміння приймати адекватні рішення в ситуаціях вибору постійно провокують у діяльності та спілкуванні розумово відсталих осіб кризові ситуації. Стани фрустрації в розумово відсталих дітей супроводжуються агресивністю, розгальмованістю емоційно-вольових процесів, зниженням самоконтролю [112].

В основу формування неадекватної поведінки розумово відсталої дитини в будь-якій ситуації закладено своєрідне поєднання інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів (Л. С. Виготський, Г. М. Дульнєв, Н. Л. Коломінський, Ж. І. Шиф).

Своєрідність становлення поведінки та особистості розумово відсталих дітей пов'язують насамперед з їхньою інтелектуальною неповноцінністю [145]. Л. С. Виготський уважав, що через розумову відсталість співвідношення між інтелектом та афектом інше, ніж у нормі, і що саме ця характеристика є важливою для розуміння особливостей психіки такої дитини. В екстремальній ситуації, викликаній неочікуваним сильним подразником, мислення розумово відсталого стає, за словами Л. С. Виготського, „рабом пристрастей” замість того, щоб бути „їхнім господарем” [37, с. 255].

Порушення контролю за поведінкою та діяльністю з боку інтелектуальних функцій, зокрема уповільненість та недостатня усвідомленість сприймання ситуації, зниження критичності мислення, неможливість адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати попередній досвід призводить до того, що розумово відсталі безпосередньо реагують на зовнішні подразники, не замислюючись над наслідками такої поведінки для себе та оточуючих, схильні до некритичного наслідування інших, часто здійснюють безглузді поведінкові акти, позбавлені мети та сенсу.

На організацію поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації впливають особливості процесу сприймання та осмислення умов ситуації. Сприйманню розумово відсталих дітей властиві хаотичність, безсистемність, уповільненість. Це означає, що вивчення ситуації відбувається неорганізовано, через що не всі її складники відображаються – суб'єкти й учасники ситуації, зовнішні умови [105; 171; 218]. У процесі сприймання дитина не відокремлює істотні ознаки від другорядних, не встановлює зв'язків між ними. Виразно спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, яка збільшується при ускладненні умов ситуації, у якій перебуває дитина.

Сприймання розумово відсталих учнів є недостатньо усвідомленим. Причиною цього може бути бідність словникового запасу, адже якщо дитина не знає, як називається те чи те явище, то вона й не виділяє його у свідомості. На міру усвідомленості сприймання ситуації також негативно впливає звуження обсягу сприймання. Діти-олігофрени відображають одномоментно вдвічі менше об'єктів, ніж здорові діти, що призводить до неможливості цілісного сприймання ситуації та необхідності її послідовного вивчення. Послідовне сприймання елементів ситуації замість цілісного ускладнює розуміння зв'язків та відношень, перешкоджає осмисленню ситуації [171].

Повна залежність розумово відсталої дитини від ситуації зумовлюється задубілістю, інертністю динамічних систем, недорозвитком мислення [38].

Конкретність мислення, невміння узагальнювати, абстрагувати та відтворювати сприйняте означає, що кожна річ та кожна подія має для розумово відсталої дитини особливе значення. Вади абстрагувальної, узагальнювальної та конкретизувальної функцій мислення значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення розумово відсталою дитиною поведінкових актів у складній ситуації діяльності. Поведінкові дії, які повинні трансформуватися як досвід у загальні ідеї, переконання, з труднощами переносяться в нову ситуацію. У зв'язку із зниженням критичності та самокритичності, авторитарністю мислення учні допоміжної школи можуть потрапляти під вплив негативних чинників, не можуть правильно оцінити свої можливості у важкій, критичній ситуації, не розуміють необхідності вирішення труднощів [58].

Порушення операцій аналізу, синтезу, недостатня участь внутрішнього мовлення в регуляції дій розумово відсталих дітей призводять до труднощів при вирішенні складних ситуацій, до невміння переносити позитивний досвід розв'язання ситуацій фрустрації на нову ситуацію. Діти починають діяти імпульсивно, без попереднього орієнтування в умовах ситуації, без необхідного аналізу її вимог [111, с. 13]. По мірі того, як розвивається мислення розумово відсталих дітей, воно впливає на побудову їхніх дій, на динаміку їхніх афективних реакцій, робить цю динаміку рухливішою. Глибше, узагальнене розуміння ситуації дозволяє дітям ніби піднятися над нею, почати більш незалежно та розумно діяти... [38; 94].

Незалежність від ситуації може забезпечуватись завдяки наявності в дітей знань про певні сценарії, схеми організації поведінки в ситуаціях фрустрації, які б сприяли їхньому конструктивному розв'язанню. Такими знаннями можуть бути відомості про морально-етичні норми, які слугують когнітивно-змістовними регуляторами поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації. Моральна поведінка формується на основі розвитку в дітей умінь усвідомлено сприймати та узагальнювати моральні норми, правильно організовувати власну моральну діяльність, аналізуючи та

оцінюючи вчинки, пов'язуючи знання й практичну моральну діяльність [18; 24; 45; 48; 57; 58; 174]. М. М. Буфетов вважає, що формування „особистісного смислу” та інтеріоризація моральних норм в особистісні норми поведінки в розумово відсталих дітей може бути сформована через моральну оцінку вчинків інших людей. Тільки завдяки особистісному прийняттю моральних вимог та норм устанавлюються інтелектуально-емоційні зв'язки в моральній сфері особистості [112, с. 56]. Це, безперечно, впливає на позитивну соціалізацію особистості та підвищує ефективність процесу адаптації учнів допоміжних шкіл (М. М. Буфетов, Л. М. Саралійська).

Дослідження В. І. Бондаря, Г. І. Савицької доводять, що розумово відсталі молодші школярі мають переважно низький і середній рівні сформованості морально-етичної поведінки [174]. Морально-етична поведінка розумово відсталих проявляється в зневажливому ставленні до інших людей (батьків, учителів, учнів), до виконання своїх навчальних і громадських обов'язків, критиканстві, невмінні доводити розпочату справу до кінця, нестриманості. Труднощі викликає використання засвоєних правил морально-етичної поведінки в нових, незнайомих ситуаціях дітьми з інтелектуальними недоліками. Це пов'язано з тим, що багато з наявних понять “не мають справжнього узагальнення, а тому дитина не може ними користуватися як керівництвом до дії в різних умовах”. Відповідно в ситуаціях фрустрації, у ситуаціях морального вибору розумово відсталі діти не завжди керуються соціальними нормативами організації власної поведінки, поводяться деструктивно (М. М. Буфетов, Л. М. Саралійська).

У поведінці розумово відсталої дитини виражається цілісна структура її особистості, яка проявляється в єдності не тільки пізнавальних компонентів, але й потреб, мотивів, емоційно-вольових якостей [58]. На думку В. І. Бондаря, Г. М. Дульнєва, Б. І. Пінського, О. П. Хохліної, аномальний розвиток розумово відсталої дитини призводить до недорозвитку в неї аналітико-синтетичної й цілеспрямованої діяльності, що, у першу чергу,

проявляється в порушенні ставлення дитини до труднощів, які з'являються при виконанні певного завдання [148].

У ситуаціях фрустрації центральними характеристиками поведінки є її мотиваційний та вольовий компоненти. Порушення довільної активності осіб з розумовою відсталістю пов'язані зі слабкістю соціальних мотивів, ініціативи, імпульсивністю, сугестивністю, упертістю. До виникнення фрустраційної поведінки призводить блокування потреб, неможливість реалізації власних бажань та інтересів дитини. У розумово відсталих дітей переважають органічні потреби, соціальні та інтелектуальні потреби формуються важко. Розумово відсталі діти діють переважно імпульсивно, відповідно до своїх неусвідомлених потреб.

Мотиви поведінки, що безпосередньо пов'язані з потребами, в учнів допоміжної школи характеризуються невисокою спонукальною силою. Тому наявність щонайменшої перешкоди, необхідність докласти зусилля в певних ситуаціях навчання та позакласній діяльності призводять розумово відсталих учнів до відмови від бажаного. Такі діти можуть відмовитись від більш бажаного, але далекого, заради менш бажаного, проте близького [180]. В. М. Синьов, М. П. Матвєєва вважають, що для розумово відсталих дітей довгий час „відомі мотиви не стають „дієвими”. Учні добре знають, що „добре”, а що „погано”, як треба діяти в доступній їхньому розумінню ситуації, проте ці знання не спонукають їх до відповідної поведінки” [180, с. 109].

Вчинки розумово відсталих дітей є недостатньо цілеспрямованими, відсутня боротьба мотивів [71, с. 138]. За даними Л. С. Виготського, Г. М. Дульнєва, О. Р. Лурії, Б. І. Пінського, С. Я. Рубінштейн, боротьба мотивів, конфлікт бажань, які можуть спричинити стан фрустрації, нечасто спостерігаються в розумово відсталих дітей: „слабоумна дитина значно більшою мірою, ніж нормальна, виявляє тенденцію до того, що К. Левін називає законом „або-або”. Слабоумна дитина стає безпорадною, коли завдання вимагає від неї якого-небудь зв'язку між окремими ситуаціями або

одночасної участі у двох ситуаціях. Така дитина схильна до сильних динамічних структур, єдиних і неподільних. Тому відстала дитина демонструє більшу витримку та енергію в досягненні певної мети, більшу силу і сконцентрованість уваги на одному полі, ніж нормальна дитина”. Але якщо завдяки зовнішнім впливам змінюється ситуація, дитина легко може перейти до нової ситуації й повністю залишає стару...” [38, с. 17].

У ситуаціях фрустрації первинний мотив може зберігатися, але втрачається контроль за поведінкою з боку волі. За словами І. Г. Єременка, слабкість волі аномальної дитини заважає їй постійно додержуватись своїх переконань, утілювати в життя свої плани, бажання. Вона не здатна самостійно долати труднощі й перешкоди на шляху, стає, зазвичай, рабом своїх почуттів або потрапляє під вплив людей із сильним характером і волею [60, с. 180]. Е. Сеген писав про різко виражену в них слабкість вольових зусиль. Він стверджував, що головний недолік дитини з вадами розумового розвитку – це порушення волі: „Фізично вона не може, розумово вона не знає, психічно вона не бажає. Вона б змогла й знала, якби тільки захотіла, проте вся біда в тому, що вона насамперед не хоче” [71, с.136]. У критичних ситуаціях учні молодших класів допоміжної школи поведуться вкрай безініціативно, не підпорядковують власну діяльність певній меті, не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод [145]. Діти можуть братися за виконання будь-якого завдання, навіть цілком не осмислюючи його, не усвідомлюючи мети та способів його виконання [24; 70; 113; 130; 146; 171; 179; 205; 218].

Й. Лаужикас, В. І. Лубовський, П. Я. Трошин підтверджують, що розумово відсталі дітям молодшого шкільного віку притаманні несамотійність, зниження мотивації, імпульсивність, тому будь-яка перешкода чи невдача призводить до утруднення діяльності та поведінки, неможливості перебороти власні бажання. Проте діти можуть проявити вольове зусилля в тих випадках, коли знають, як потрібно діяти, і відчують потребу в цих діях. Тоді із в’ялих, безініціативних дітей вони

перетворюються на нестриманих, наполегливих [105]. Такі суперечності давно вже помічені олігофренопедагогами та описані в дефектологічній літературі, зокрема І. М. Бгажноковою, В. Г. Петровою, С. Л. Рубінштейн. В. М. Синьов зазначає: „Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, долати щонайменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам чи впливам у розумово відсталих дітей поєднуються із ознаками, протилежними характеру” [179, с. 176].

Б. І. Пінський досліджував (1944) ставлення розумово відсталих дітей до труднощів, що виникають у процесі виконання завдання, на прикладі занять з трудового навчання [148]. Проведене В. І. Бондарем дослідження впливу характеру навчання на формування трудових навичок в учнів молодших класів допоміжної школи під керівництвом Б. І. Пінського довело, що до виконання поставленого завдання розумово відсталі школярі приступають без необхідного попереднього орієнтування в ньому, без попереднього уточнення його умов і вимог, без активної мисленнєвої роботи над планом і вибором засобів, які призводять до певної мети. Завдання вони виконують без попередніх пошуків, проб, без попереднього встановлення принципу дії й контролю за їх виконанням.

Відсутність потреби в кращому осмисленні завдання свідчить про те, що при виконанні завдання діти керуються мотивами, які пов'язані з виконанням окремих дій і операцій, а не із завданням загалом. До діяльності школярів спонукають мотиви, пов'язані не з прагненням досягти реально значущих результатів, а з необхідністю виконати завдання, внутрішня готовність до розв'язання якого в них відсутня. При такому ставленні до завдання мотиви діяльності пов'язані лише з цією конкретною ситуацією і не спонукають школярів до досягнення далеких цілей [147; 148].

При зустрічі з труднощами й перешкодами в процесі діяльності розумово відсталі школярі „сповзають” зі шляху виконання поставленого завдання і починають здійснювати такі дії і операції, які відводять їх від первинної мети. Не долаючи труднощі, що виникають, розумово відсталі

школярі підмінюють складну для них операцію іншою, більш доступною й легкою. „У деяких випадках до зустрічі з труднощами діти-дебіли діють абсолютно правильно. Помилкові дії починаються в них лише тоді, коли вони виявляються не в змозі розв'язати в ході діяльності те чи те конкретне завдання... Це свідчить насамперед про коротку мотивацію та нестійкість мети діяльності розумово відсталих дітей” [148, с. 126].

Одержані результати доводять, що розумово відсталі школярі не співвідносять з умовами завдання і не проявляють критичного ставлення до їх предметного й реального змісту [24; 58; 111; 197; 206]. У процесі виконання завдання діти проявляють несаможиттєвість і потребують допомоги з боку дорослого, учителя.

Співвідношення мети й результату діяльності визначаються через прояви позитивних чи негативних емоцій [88; 98; 170]. Емоції відображають оцінку людиною ступеня задоволення або, навпаки, незадоволення потреби, успіху або неуспіху в діяльності [98]. Д. М. Ісаєв, Н. Л. Коломінський, В. Г. Петрова, С. Л. Рубінштейн, В. М. Синьов указують на залежність розумово відсталих дітей від ситуації та власної афективності. „Недостатність інтелекту розумово відсталих школярів призводить, по-перше, до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розуміння дитини, а по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани й керувати ними” (В. М. Синьов) [180].

В. К. Кузьміна, К. С. Лебединська, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, О. П. Хохліна зазначають, що емоційна сфера розумово відсталих учнів, особливо молодших класів, характеризується незрілістю. Діти схильні до недостатньо диференційованих, позбавлених відтінків емоцій. Їхні переживання примітивні, полюсні, вони відчують тільки або задоволення, або незадоволення, а диференційовані тонкі відтінки переживань у них майже не виявляються. У деяких учнів допоміжної школи спостерігаються зтягнутість, інертність, реактивність емоційних реакцій, які часто мають виразний егоцентричний характер [130].

Учні молодших класів допоміжної школи не усвідомлюють своїх переживань, не можуть підпорядкувати їх інтелекту, не вміють стримувати, трансформувати емоційні прояви відповідно до умов ситуації. В окремих життєвих ситуаціях, ситуаціях перешкод на шляху досягнення мети діяльності розумово відсталі діти реагують емоційно неадекватно, що пояснюється недостатністю інтелекту, а відповідно й недоступністю розуміння дитиною конкретної ситуації та неспроможністю усвідомлювати власні емоційні прояви та стани, керувати ними. Тобто діти нічим не коригують своїх переживань відповідно до ситуації, не можуть знайти задоволення будь-якої своєї потреби в іншій дії, яка заміщає первинно задумане [180].

У ситуаціях фрустрації емоції, що виникають у дитини, можуть бути неадекватні, непропорційні зовнішнім впливам за своєю динамікою. В одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань серйозних життєвих подій, швидкі переходи від одного настрою до іншого, в інших дітей (такі трапляються набагато частіше) спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають через неістотні причини.

Т. А. Власова, М. С. Певзнер зазначають, що через порушення нейродинаміки основних кіркових процесів в одних розумово відсталих школярів спостерігається підвищена емоційна збудливість, нестійкість, у них легко виникають стани фрустрації, стресові стани, афективні спалахи, розлади настрою у вигляді негативізму, дисфорій. Їх дратують дрібниці, вони без особливої причини сміються, радіють або починають плакати, сумувати, болісно реагують на зауваження, з найменшого приводу вступають у бійки. Іншим дітям, навпаки, властиві емоційна тупість, пасивність, сталість депресивних станів. Їх ніщо не цікавить, не радує й не вводить у смуток, для них ніщо не має значення, до всього вони ставляться пасивно [141, с. 179].

Зазначені особливості емоційно-вольової регуляції поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації пов'язані насамперед з інертністю психічних процесів та особливостями її пізнавальної діяльності, як-от:

порушення сприймання, пам'яті, недостатність мислення, знижена критичність, висока навіюваність. Несформованість ієрархії мотивів, переважання органічних потреб, бідність, ситуативність та пасивність інтересів визначають поведінку школярів з розумовою недостатністю. В. М. Синьов зазначає: „Незрілість особистості, нерозвиненість самокерування та розумного опрацювання зовнішніх вражень призводять до численних примітивних безпосередніх реакцій” [179].

Поведінка в розумово відсталих дітей за своїм походженням зумовлена інтелектуальною неповноцінністю, відхиленнями в розвитку особистості та особливостями її реагування [71, с. 262]. На думку М. С. Певзнер, походження порушеної поведінки в різних дітей з розумовою відсталістю є різним. При одній з форм олігофренії порушення поведінки визначаються недорозвитком пізнавальної діяльності, при ній зміни поведінки виникають тільки в тій ситуації, яка олігофрену є незрозумілою повністю. При іншій формі олігофренії порушення поведінки тісно пов'язані з наявним грубим недорозвитком усієї особистості [141]. У розумово відсталих дітей з порушеннями поведінки виявляється низький рівень функціональної взаємодії кори великих півкуль, особливо лобної долі на фоні міжпівкульної дезінтеграції [142; 217].

Як було зазначено вище, великого значення в оформленні типу поведінки, що відхиляється від норми, надають соціальним психотравмувальним чинникам. Ці порушення кваліфікують як психологічні реакції компенсацій та гіперкомпенсацій, вчені відмічають схильність до реактивних депресій (І. Юркова), неврозів (В. Кречмер), хвилювань, пов'язаних з невдалим перебуванням у масовій школі (Я. Комендер). Ситуації неможливості задовольнити потребу, ситуації конфлікту між власною самооцінкою та оцінкою соціального оточення можуть призводити до виникнення в розумово відсталих дітей порушень поведінки у вигляді агресивних дій, жорстокості, афективних спалахів, протестних реакцій, роздратованості, образливості, звинувачення інших за свої помилки та

труднощі порушення взаємин з дорослими та однолітками, недотримання правил поведінки в соціумі [158; 169; 177; 192; 195; 198]. О. І. Проскурняк зазначає, що складні ситуації життя, стресові ситуації в розумово відсталих учнів молодших класів можуть призводити до їхньої дезадаптації, що виникає як реакція у відповідь на порушення стосунків з оточенням, зумовлена порушенням самооцінки дитини, труднощами пристосування до умов життєдіяльності [158].

Порушення поведінки провокують зовнішні чинники в поєднанні з внутрішніми біологічними, такими як патологічна інертність нервових процесів, тип вищої нервової діяльності (С. М. Мнухін), системні ураження мозкових структур (Д. М. Ісаєв), особливості нейродинаміки й локалізації уражень мозку (М. С. Певзнер), додаткові резидуально-органічні шкідливості (Л. М. Шипіцина, Є. С. Іванов).

За даними І. Л. Крижанівської, порушення поведінки в молодшому шкільному віці фіксуються в 15% випадків та стають більш різноманітними порівняно з дошкільним віком. Переважає афективна збудливість, рідше трапляються втечі з дому та агресивно-садистичні розлади. Комбінація кількох варіантів поведінкових порушень звичайно поєднується з більш вираженими ступенями недорозвитку, з неврологічними симптомами та екзогенією [70].

Стани фрустрації в розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку проявляються у вигляді і словесних способів вираження агресії, і фізичних, що є порушенням загальноприйнятих норм поведінки в суспільстві. Але, незважаючи на високу агресивність поведінки дітей, які конфліктують, втручання педагога призводить до швидкого погашення конфлікту та заспокоєння учасників [112, с. 82].

О. О. Бажукова, Д. М. Маллаєв, П. О. Омарова вивчали особливості спілкування та поведінки розумово відсталих підлітків, зокрема поведінкові реакції цієї категорії учнів у ситуаціях фрустрації з використанням методики малюнкової фрустрації С. Розенцвейга. Спираючись на положення про

породження агресії як наслідку фрустрації, автори доводять, що для більшості розумово відсталих підлітків характерні екстрапунітивні реакції [Там само, с. 226]. Зафіксована готовність до відкритого вираження агресії, яка спрямована на живе та неживе оточення. Через цю спрямованість реакції важливим є акцент на фрустраційному впливові ситуації. Розумово відсталі підлітки з домінуючим екстрапунітивним типом реагування в ситуаціях фрустрації демонструють фіксовану, однотипну, ригідну поведінку, обмежений поведінковий репертуар. Для них не характерно проявляти прагнення до пошуку конструктивного способу рішення складної ситуації або самотійно, або через звернення з проханням до іншого. Агресія в них проявляється у вигляді підозрливості, роздратованості, негативізму та вербальної агресії. Імпунітивні та інтропунітивні реакції було виявлено в меншій кількості випадків. В. М. Махова доводить, що рішення ситуацій фрустрації у вигляді фізичної та вербальної агресії є характерним для розумово відсталих дітей та підлітків, яким властиве почуття тривоги, невпевненості в собі, бажання чинити опір [112].

М. С. Певзнер, характеризуючи клінічні варіанти дітей олігофренів, зазначає наявність серед них таких варіантів, при яких недорозвиток пізнавальних процесів пов'язаний з глибокими дефектами поведінки [142]. До таких варіантів належать патологічно збудливі діти, які в складних ситуаціях легко розгальмовуються, стають занепокоєними, важко організуються; астеничні діти, легко гальмівні, інертні, в'ялі; діти, які відрізняються поєднанням недорозвитку пізнавальної діяльності з різким порушенням цілеспрямованої діяльності та мотивації поведінки [71, с. 250 – 251].

В. К. Кузьміна, вивчаючи астеноневротичні та психопатоподібні прояви в дітей-олігофренів, також зазначає залежність виникнення певного типу реагування в ситуаціях фрустрації в дітей названих категорій від особливостей їхнього клінічного діагнозу. Так, діти з астеноневротичними та невротичними проявами підлягають внутрішнім конфліктам між бажанням

досягти мети й неможливістю її реалізації. Це пов'язано із загальною виснажливістю психічних процесів дітей, труднощами реалізації вольового напруження протягом довгого часу. Для дітей з порушеннями поведінки за невротичним типом характерним є високий рівень тривожності, страх контактів, різке зниження самооцінки, гіпертрофоване переживання невдач, пов'язаних з неможливістю зайняти бажане місце в колективі однолітків (Е. Я. Альбрехт, Г. Г. Запрягаєв, М. В. Малінаускене, П. О. Омарова).

У дітей з психопатоподібними проявами спостерігається дисоціація між потенційною працездатністю, рівнем інтелекту та кінцевим, незадоволеним результатом. При цьому авторка звертає увагу на незбіг утилітарних, примітивних інтересів таких дітей з наявною діяльністю, відсутність бажання закінчити розпочату діяльність, що ускладнюється порушеннями поведінки та недисциплінованістю (В.К.Кузьміна). Для дітей з порушеннями за психопатоподібним типом у ситуаціях фрустрації проявляється наявність дисфорій з великою амплітудою коливань, емоційна тупість, грубість, жорстокість, егоїзм, демонстративність, підвищена навіюваність щодо асоціальних форм поведінки, афективна збудливість зі схильністю до агресії, виражений активний негативізм (О. А. Бажукова, В. О. Варянен, В. К. Кузьміна, М. В. Малінаускене, П. О. Омарова, А. С. Сагідова).

Є. І. Івановим, Л. Шипіциною досліджено поведінку розумово відсталих школярів, у результаті чого виявлено три групи дітей за ступенем і характером порушення поведінки. Але цікавим є визначення особливостей реагування дітей зазначених груп у ситуаціях фрустрації.

До першої групи ввійшли діти, порушення поведінки яких обмежувались межами школи-інтернату й були пов'язані із шкільною недисциплінованістю, неслухняністю, дрібними крадіжками, бійками та курінням. Ситуації незадоволення потреби, неможливості досягти бажаного викликають у дітей цієї категорії почуття образи, афективні спалахи, плаксивість, депресивні стани. Вони у своїй поведінці опиняються на межі

допустимого й часто переходять цю межу, що призводить до недисциплінованості.

Другу та третю групи становили учні, порушення поведінки яких виходили за межі школи й містили певну соціальну небезпеку: утечі зі школи, крадіжки, жебракування, хуліганські вчинки, підпали, відхилення в соціальній поведінці, суїцидні вчинки та їх демонстрування. У ситуаціях фрустрації в однієї частини дітей на фоні доброзичливого й дещо піднесеного настрою виникали сильні афективні реакції, які супроводжувалися агресивними діями, втечами, інколи самоушкодженнями. В іншій групі дітей – емоційні порушення виражались постійною напруженістю афекту. На цьому тлі епізодично виникали дисфоричні стани: злісний настрій, схильність до агресивних дій, нерідко спостерігалися садистські дії, прагнення до самоушкоджень, спроби суїциду в таких дітей та підлітків. „Імпульсивність і хаотичність поведінки, реагування на негайне спонукання без боротьби мотивів, недостатня можливість критично осмислити свої вчинки й, тим більше, поведінку загалом, призводили до серйозних недоліків поведінки, вади якої посилювалися порушеннями емоційно-вольової сфери [216, с. 21 – 23].

Отже, поведінка розумово відсталих молодших школярів у певній ситуації зумовлена низкою причин: станом інтелектуальної та емоційно-вольової сфер, характеристикою актуальних мотивів особистості, особливостями діяльності коркової нейродинаміки, підвищеною загальною тривожністю у вигляді страхів під час діяльності та спілкування, особливостями особистості дитини з інтелектуальною недостатністю [112, с. 65]. Поведінка розумово відсталих дітей може бути неадекватною ситуації, протікати без урахування умов та можливих наслідків ситуації. У ситуаціях фрустрації в розумово відсталих молодших школярів переважають екстрапунітивні реакції.

Висновки до розділу 1

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження підводить до таких висновків.

1. Фрустрація становить психічний стан, виражений у характерних особливостях переживань та поведінки, що викликається непереборними труднощами на шляху до досягнення мети. Умовами виникнення стану фрустрації є наявність потреби, мотиву, мети, плану дій та наявність перешкоди – фрустратора. Стан фрустрації належить до групи складних станів з переважанням процесу волі, емоцій і пізнавальних компонентів та характеризується розгубленістю, безпорадністю перед зовнішніми й внутрішніми труднощами, який здатний дезорганізувати свідомість і поведінку людини. Виникнення стану фрустрації провокують кризові ситуації у вигляді внутрішніх психологічних та зовнішніх конфліктів, невдач, утрат, ситуацій вибору, протистояння. Суб'єктивне переживання стану фрустрації пов'язано з певним ставленням людини до зовнішніх подій, наданням ситуації індивідуального особистісного смислу. Об'єктивно фрустрація проявляється у вигляді емоційних та поведінкових реакцій.

2. Поведінка в ситуаціях фрустрації має складну структуру. Когнітивний складник поведінки передбачає усвідомлення ситуації, її суб'єктивну репрезентацію в уявленні людини, підключення власного досвіду для осмислення умов ситуації та її наслідків. Мотиваційно-вольовий складник пов'язано з наявністю осмисленого перспективного зв'язку поведінки з мотивом, що конститує ситуацію фрустрації, та організованістю поведінки певною метою. Відображення у свідомості людини ступеня задоволення її потреб і мотивів виражається через емоційні явища, які в кризовій ситуації найчастіше постають як негативні переживання. Емоції можуть містити елементи і дезорганізації, і організації поведінки. Своєрідність поєднання зазначених особистісних складників забезпечує відповідну динаміку протікання процесу розв'язання ситуацій фрустрації та впливає на деструктивність або конструктивність організації в

них поведінки.

3. У молодшому шкільному віці змінюється соціальна ситуація розвитку, яка представляє нові, ускладнені вимоги до інтелектуальних, психофізіологічних можливостей дітей і призводить до виникнення в них негативних емоційних станів, порушень поведінки, є об'єктивним чинником фрустрації. Поведінка молодших школярів у ситуаціях фрустрації зумовлюється віковими особливостями, пов'язаними з новоутвореннями безпосередньо молодшого шкільного віку, як-от: узагальнення переживань, розвиток рефлексивних здібностей і усвідомленості вольової регуляції поведінки, та індивідуально-особистісними властивостями розвитку дітей. Неконструктивні форми поведінки в молодших школярів у ситуаціях неспіху найчастіше представлено у вигляді „захисної” поведінки в плані ілюзій, відходу від реальних труднощів при спілкуванні з дорослими; імпульсивності в спілкуванні з однолітками; відсутності всілякої активності в процесі розв'язання проблеми; синдромів „негативістичної демонстративності”, „хронічної неспіхності”.

4. В основі формування неадекватної ситуації поведінки розумово відсталих дітей закладено своєрідне поєднання інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів, біологічних чинників. У розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації переважають неконструктивні типи поведінки у вигляді роздратованості, образливості, звинувачення інших, агресивних дій, жорстокості, афективних спалахів, протестних реакцій. Недотримання правил поведінки в соціумі, порушення взаємин з дорослими та однолітками негативно впливає на рівень соціальної адаптованості розумово відсталих молодших школярів.

На основі зазначених даних можна зробити припущення про необхідність організації спеціальної комплексної роботи з розвитку усвідомлених адекватних ситуації форм поведінки, навичок саморегуляції, соціально прийнятих форм реагування, що могло б сприяти корекції

поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації загалом, покращити їхню соціальну адаптованість.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

2.1. Організація та методика експериментального дослідження

Теоретичне обґрунтування структури та особливостей поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації було покладено в основу методики експериментального дослідження.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних джерел доводить, що основними умовами виникнення стану фрустрації в людини постає наявність сильної вмотивованості досягти мету (задовольнити потребу) та бар'єра, який перешкоджає цьому задоволенню. Така сукупність умов визначає наявність ситуації фрустрації (Ф. Є. Василюк, Т. Дембо, Д. Кун, К. Левін, М. Д. Левітов, С. Розенцвейг). Поведінка людини, яка нормально розвивається, у ситуаціях фрустрації може мати різну спрямованість, форму реалізації та динаміку. Своєрідність поведінки залежить від ситуаційних чинників, як-от: особливості розуміння ситуації, її психологічне значення для людини. До особистісних чинників, які впливають на поведінку людини в ситуаціях фрустрації, можна віднести попередній досвід з вирішення ситуацій фрустрації, домінантні мотиви особистості, її ціннісні орієнтації, установки, самооцінку, розвиток навичок самоконтролю, рівень адаптованості в найближчому оточенні тощо [9; 22; 27; 31; 66; 89; 90].

Поведінка розумово відсталих дітей зумовлена своєрідним поєднанням інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів і часто проявляється як неадекватна щодо ситуації (Л. С. Виготський, Н. Л. Коломінський, Ж. І. Шиф). У розумово відсталих молодших школярів виявляються порушення контролю за власною поведінкою з боку

інтелектуальних функцій – учні не усвідомлюють наслідки власних вчинків, часто здійснюють безглузді поведінкові акти, позбавлені мети та сенсу, фіксації соціально ненормативних форм поведінки. Ситуації фрустрації в розумово відсталих молодших школярів призводять до розгальмування емоційно-вольових процесів, деструктивних агресивних реакцій (О. О. Бажукова, Д. М. Ісаєв, Д. М. Маллаєв, П. О. Омарова, В. М. Синьов). Тому корекція поведінки в ситуаціях фрустрації постає важливою передумовою покращення процесу соціалізації розумово відсталих молодших школярів, нормалізації контактів з оточенням, „безболісного” проходження кризи підліткового віку та гармонізації розвитку її особистості загалом (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, А. В. Запорожець, Д. М. Ісаєв, В. П. Кащенко, Н. Л. Коломінський, О. М. Леонтьєв, М. С. Певзнер, С. Л. Рубінштейн, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, О. П. Хохліна).

На підставі зазначеного вище ми припускаємо, що розумово відсталі молодші школярі в ситуаціях фрустрації реалізують неконструктивні форми емоційно-поведінкових реакцій, нерезультативні способи розв’язання складних ситуацій. Особливості поведінки розумово відсталої дитини в ситуаціях фрустрації пов’язані зі своєрідністю пізнавальної, особистісної сфери дитини, специфікою дефекту, соціальними умовами виховання та розвитку дитини. Ефективність формування конструктивних форм поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації може бути забезпечено за умов своєчасної організації процесу комплексної корекції поведінки.

Для перевірки висунутої гіпотези на констатувальному етапі дослідження окреслено такі завдання:

1. Виявити стан сформованості основних компонентів поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.
2. З’ясувати особливості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації порівняно з дітьми, які

нормально розвиваються.

3. Визначити діагностичні показники, критерії та рівні сформованості поведінки в розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації.

У констатувальному експерименті було застосовано такі методики:

1) індивідуальна стандартизована бесіда дозволяла виявити сформованість знань дітей про зміст ситуацій фрустрації на підставі їхнього попереднього практичного досвіду, з'ясувати характер ситуацій фрустрацій, які трапляються в житті дітей;

2) анкетування вчителів проводилось з метою виявлення характеру ситуацій фрустрації в різних видах діяльності учнів молодших класів допоміжних і масових шкіл;

3) методика „Незакінчені речення” дозволяла виявити шляхи розв'язання ситуацій фрустрації, які називають досліджувані;

4) тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга для вивчення реакцій на невдачу й способів виходу із ситуацій фрустрації;

5) тест „Тривожність” (В. Амен, М. Доркі, Р. Темпл) для виявлення рівня тривожності дітей;

6) методика виявлення рівня дитячої імпульсивності;

7) експериментальне дослідження особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації. Експеримент проводився у два етапи, під час яких було практично змодельовано ситуацію утруднення в процесі навчальної й предметно-практичної діяльності.

Проведенню дослідження передувало з'ясування основних компонентів, критеріїв та показників сформованості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації. При розробці методики дослідження ми спирались на наукові здобутки дослідників Ф. Є. Василюка, О. М. Вержиховської, Н. В. Плотникової, І. О. Фурманова, О. П. Хохліної [31; 150; 200; 202]. Основними компонентами організації поведінки в ситуаціях фрустрації обрано *когнітивно-змістовний, мотиваційно-вольовий та поведінковий*. Якісний і

кількісний аналіз виділених критеріїв кожного з компонентів дозволяє встановити рівні сформованості поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації.

Когнітивно-змістовний компонент передбачає знання про сутність, типи ситуацій фрустрації, шляхи їхнього подолання та здатність вербалізувати власний досвід.

Ситуація фрустрації має виключно суб'єктивний характер. Перешкода на шляху досягнення мети завжди має особистісний смисл, суб'єктивну значущість для дитини. Одні й ті ж об'єкти, сфери життя та діяльності учні можуть розцінювати як нейтральні, а в інших випадках викликати в них негативні емоційно-поведінкові реакції. Саме тому слід звернутися до вивчення суб'єктивних оцінок розумово відсталими учнями ситуацій, які для них є важкими, негативними. Ми спирались на положення про те, що діти молодшого шкільного віку з нормальним розвитком уже здатні до аналізу власних емоційних станів, переживань, можуть вербально відобразити власні вчинки, передбачають причини та наслідки власної поведінки [2; 8; 42; 63]. Проте зазначені новоутворення не є достатньо сформованими в розумово відсталих дітей, яким характерні недостатність рефлексії почуттів, труднощі розпізнання емоцій, порушення здатності вербалізувати причини та наслідки власних вчинків.

Для оцінки когнітивно-змістовного компонента використано методики, спрямовані на вивчення суб'єктивної оцінки розумово відсталими дітьми характеру ситуацій, змісту поняття „складна ситуація”, шляхів розв'язання ситуацій фрустрації.

Знання дітей про те, що становить складна ситуація, відомості про типи ситуацій фрустрацій у їхньому житті, житті близьких для них людей, розуміння конструктивних або неконструктивних шляхів виходу з ситуації фрустрації буде свідчити про наявність у них певного досвіду. Особистий досвід завжди постає як чинник і як знаряддя осмислення будь-якої ситуації та є результатом інтелектуальної рефлексії індивіда [188, с. 94]. Особистий

досвід вирішення складних ситуацій діяльності при зіткненні з новою ситуацією фрустрації постає у вигляді певних знань людини і є когнітивною передумовою активізації поведінки з вирішення критичної ситуації. Наявність досвіду сприяє осмисленню змісту ситуації та віднесенні її до класу фрустраційних, усвідомленню складних умов реалізації діяльності та шляхів їх подолання. Наявність досвіду сприяє осмисленню змісту ситуації та віднесення її до класу фрустраційних, усвідомленню складних умов реалізації діяльності та шляхів їх подолання. Сформованість знань може характеризуватись через їхню осмисленість, усвідомленість, яка виражається в здатності людини вербалізувати поведінку, аргументувати власні вчинки та вчинки інших людей.

1. Аналіз розуміння змісту ситуацій фрустрації та визначення характеру ситуацій фрустрації відбувався за результатами стандартизованої бесіди з розумово відсталими учнями молодших класів. Бесіда зі школярами мала індивідуальний характер і проводилась за стандартною схемою:

а) розумово відсталим школярам пропонувалося пояснити зміст поняття „складна ситуація”: *„У житті кожної людини трапляються несприятливі ситуації. Вони можуть траплятися в процесі навчання у школі, довільного спілкування з друзями. Як ти вважаєш, що таке складна ситуація?”* Після цього експериментатор пропонував навести приклади складних ситуацій, які пов’язані з життям учнів або їхніх близьких;

б) з метою з’ясування характеру ситуацій фрустрації як потенційних чинників виникнення фрустраційної поведінки розумово відсталих молодших школярів аналізу підлягали результати другої частини бесіди. Досліджувані відповідали на запитання експериментатора: *„Які складні ситуації трапляються в тебе на уроках (на перерві в школі, удома)?”* Характер отриманих відповідей показував картину суб’єктивного сприймання найбільш впливових ситуацій фрустрації в діяльності розумово відсталих учнів.

Критеріями суб’єктивного розуміння психологічного змісту ситуацій

фрустрації нами були обрані *повнота, усвідомленість*.

Повнота – це наявні знання дитини про зміст ситуацій фрустрацій у діяльності. *Усвідомленість* – розуміння сутності ситуації фрустрації, можливість вербально розкрити її зміст.

Оцінка повноти відповідей дітей виконувалась за такими критеріями: наявність повноти знань про зміст ситуацій фрустрації в різних видах діяльності, їх деталізація, самостійне наведення прикладів ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їхніх близьких, друзів – 2 бали; недостатня повнота знань про зміст ситуацій фрустрації в діяльності дитини, дитина не може пояснити зміст складної ситуації, але наводить приклади ситуацій фрустрації самостійно чи за допомогою навідних запитань дорослого – 1 бал; знання про зміст ситуацій фрустрації відсутні, неможливість навести приклади ситуацій фрустрації з життєвого досвіду дитини, навідні запитання з боку дорослого не призводять до покращення результату – 0 балів.

Оцінка усвідомленості відповідей дітей: розуміння, повнота вербалізації сутності ситуацій фрустрації (2 бали), розуміння, але недостатня вербалізація сутності ситуацій фрустрації (1 бал), відсутність розуміння, вербалізації змісту ситуацій фрустрації (0 балів).

Сумарна кількість балів означає певний рівень суб'єктивного розуміння дитиною змісту ситуацій фрустрації:

достатній – наявність знань дітей, розуміння сутності ситуацій фрустрації. Відповіді дітей характеризуються повнотою, деталізованістю, можливістю самостійно навести приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їх близьких, друзів (4 бали);

середній – неточне розуміння сутності ситуацій фрустрації. Відповіді дітей неповні, конкретні, навести приклади ситуацій фрустрації дітям допомагають навідні запитання дорослого (3 – 2 бали);

низький – нерозуміння змісту ситуацій фрустрації, заперечення дитиною наявності ситуацій фрустрації в її житті, неможливість самостійно

навести приклади складних ситуацій з власного життя чи життя близьких, навідні запитання з боку дорослого не призводять до покращення результату (0 – 1 бал).

Додатково проводилось *анкетування* вчителів допоміжних і масових шкіл з метою підвищення достовірності отриманої інформації про характер ситуацій фрустрації в діяльності досліджуваних. Отримані відповіді співвідносились з відповідями дітей за результатами бесіди.

2. Методика „*Незакінчені речення*” дозволила виявити способи розв’язання ситуацій фрустрації, якими вони користуються. Досліджуваним пропонувалось продовжити речення „*Коли в мене щось не виходить, то я (що роблю?)...*”. Подальшому аналізу підлягали відповіді дітей, їхній зміст, афективна наповненість, проводилась якісна оцінка емоційних та поведінкових проявів, які усвідомлюються та називаються дітьми.

Р. Б. Аугіс, Л. Ф. Бурлачук, О. Є. Данилова зазначають, що до когнітивних характеристик поведінки в будь-яких ситуаціях необхідно додати поняття “схеми”, “сценарію” організації поведінки, яке визначається як знання людини про динамічну послідовність дій в тій чи тій ситуації [27]. За О. Є. Даниловою, конструктивність вирішення ситуацій фрустрації залежить від розуміння дитиною шляхів реалізації первинної мети діяльності та сформованості норм поведінки [51]. Отже, на поведінку розумово відсталого дитини в ситуаціях фрустрації може впливати сформованість знань про послідовність дій у ситуаціях виникнення труднощів, її конструктивного вирішення і при взаємодії з соціальним оточенням, і в процесі практичної діяльності.

Ми виходили з того, що розумово відсталі молодші школярі покажуть найбільш імовірні власні реакції в ситуаціях фрустрації на наочному матеріалі в межах роботи зі стандартизованою методикою, ніж у процесі бесіди; відповіді дітей дозволять фіксувати експериментатору їхні знання про шляхи виходу з ситуації фрустрації.

3.3 цією метою було застосовано тест малюнкової фрустрації С. Розенцвейга (дитячий варіант) (1945), адаптовану та модифіковану Н. В. Тарабріною (1984) [190]. Методика досліджує реакції на невдачу та способи виходу з ситуацій фрустрації.

Методика складається з 24 схематичних контурних малюнків, на кожному з яких зображені дві чи більше людини, які зайняті ще не завершеною співбесідою. На 16 малюнках зображено ситуації перешкоди, на 8 – ситуації звинувачення. Досліджуваному пропонується уважно розглянути малюнок та відповісти за одного з героїв. Припускається, що, відповідаючи таким чином, дитина легше висловить власну думку та проявить типові для неї реакції виходу з ситуації фрустрації.

Інструкція: „Я буду показувати тобі малюнки, на яких зображено людей у певній ситуації. Людина справа щось говорить, а інша людина повинна їй відповісти. Як ти вважаєш, що можна було б відповісти цій людині в подібній ситуації. Подумай та відповідай”.

Кожну з отриманих відповідей відповідно до теорії С. Розенцвейга оцінюють за двома критеріями – спрямованістю та типом реакції. За спрямованістю реакції поділяють на екстрапунітивні (Е) – реакція спрямована на зовнішнє оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації; інтропунітивні (І) – реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини чи відповідальності за виправлення складної ситуації; імпунітивні (М) – ситуація фрустрації розглядається як щось незначуще, звинувачення оточення чи себе самого відсутнє.

За типом відрізняють реакції з фіксацією на перешкоді (OD), при яких перешкода акцентується; з фіксацією на самозахисті (ED) – спрямовані на захист власного „Я”; з фіксацією на задоволенні потреби (NP) – пошук рішення у формі прийняття допомоги з боку оточення, прийняття на себе відповідальності за рішення ситуації чи впевненості, що з часом ситуація вирішиться сама.

Окремо за методикою оцінювався коефіцієнт конформності, який характеризує рівень соціальної адаптованості досліджуваного (GCR). В. М. Синьов зазначає, що змістом соціально-психологічної адаптації є зближення ціннісних орієнтацій індивіда та групи, засвоєння норм групової культури [180]. Відповідно показник GCR відображає міру сформованості знань дитини про нормативну поведінку в ситуаціях фрустрації, які засвоєні нею в процесі пристосування до соціальних вимог оточення.

Нормативні показники реакцій за спрямованістю та типами, середні значення показника GCR для дітей молодшого шкільного віку представлено в дослідженнях О. Є. Данилової, Н. В. Тарабріної [51; 190].

Мотиваційно-вольовий компонент передбачає зв'язок поведінки в ситуаціях фрустрації з її первинним мотивом і спрямованість поведінки на досягнення мети діяльності.

Поведінка людини в різноманітних ситуаціях життя зумовлена мотивом і спрямована на досягнення мети. Мотив – це більш-менш усвідомлена потреба (С. Л. Рубінштейн). Мотив визначає та спонукає вибір спрямування на предмет, завдяки чому здійснюється діяльність людини (О. Г. Асмолов). У різних ситуаціях життя мотивація людини проявляється як процес безупинного вибору і прийняття рішення на підґрунті зважування поведінкових альтернатив [25]. Основою для регуляції та побудови діяльності слугує мета діяльності. У меті знаходять своє відображення мотиви та предметні умови діяльності. Наявність усвідомленої мети забезпечує самостійну регуляцію поведінки й побудову діяльності відповідно до соціальних вимог [100; 152; 170].

На думку Н. Майєра, у ситуаціях фрустрації втрачається орієнтація поведінки на первинну мету, яка стає фрустрованою. К. Гольдштейн стверджує, що поведінка людини в ситуаціях фрустрації не обов'язково втрачає усвідомлену цілеспрямованість. Така поведінка може містити в собі мету, проте досягнення її не має сенсу відносно первинної мети діяльності та первинного мотиву [31]. Ф. Є. Василюк до основних параметрів поведінки в

ситуаціях фрустрації відносить: а) наявність усвідомленого зв'язку поведінки з її первинним мотивом, реалізація якого є важливою для людини, – мотивовідповідність; б) організованість поведінки метою незалежно від того, чи призводить досягнення цієї мети до реалізації первинного мотиву. Отже, критеріями мотиваційно-вольового компонента є *мотивовідповідність* та *організованість*.

Поведінковий компонент уміщує практичні навички з конструктивного подолання труднощів та досягнення результату діяльності.

Під конструктивністю поведінки розуміються дії суб'єкта, які характеризуються активністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, адекватністю і об'єктивним, і суб'єктивним умовам ситуації. Традиційно до конструктивних видів поведінки в ситуаціях фрустрації в дітей молодшого шкільного віку з типовим розвитком належать дії, спрямовані на самостійне досягнення мети діяльності або досягнення мети при підтримці найближчого оточення людини. До неконструктивної в ситуаціях фрустрації відносять поведінку, що не призводить до вирішення складної ситуації (імпульсивні дії, уникнення ситуації) [51].

Вивчення мотиваційного-вольового та власне поведінкового компонентів проводилося в умовах навчального процесу шляхом створення експериментальної моделі ситуації фрустрації. Це дозволило фіксувати види поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, які вони реально використовують у складних ситуаціях.

У психологічних дослідженнях експериментальні ситуації фрустрації було організовано шляхом створення неуспіху при виконанні досліджуваним завдання, наприклад, виконання завдань, що не мають рішення (Е. М. Александровська), оцінювання рішення завдання як неправильного (Н. І. Кокуркіна) тощо. Також до експериментально створених ситуацій фрустрації можна віднести ситуації неможливості отримати бажане при безпосередньому сприйманні певного об'єкта (К. Левін, Т. Дембо), ситуація неотримання винагороди, яка була обіцяна за умовами завдання (Д. Кун)

[92]. Дослідженнями вчених доведено, що, окрім вивчення таких психічних характеристик, як рівень домагань, вольове зусилля, самооцінка, спеціально створена ситуація фрустрації дозволяє виявити стійкі емоційні та поведінкові реакції реагування людини на труднощі.

Нами було створено експериментальні ситуації двох видів: на першому етапі дітям пропонувалось успішно виконати завдання з трудового навчання, на другому етапі – виконати завдання, що не є типовими для шкільного навчання, але які потребують інтелектуальних зусиль (складання фігур з кубиків Кооса). Експериментальна ситуація першого типу дозволила: а) дослідити рівні розвитку мотиваційного-вольового та поведінкового компонентів сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації; б) виявити конструктивні та неконструктивні способи реагування.

1. На першому етапі експерименту була змодельована ситуація фрустрації під час виконання завдання з трудового навчання („Виготовлення аплікації”). Перед дітьми було поставлено *мету* – правильно виготовити запропоновану аплікацію згідно з програмою з трудового виховання залежно від року навчання досліджуваних. Аплікація вироблялася з опорою на зразок з паперових деталей, які були заготовлені експериментатором заздалегідь. Як було зазначено раніше, поведінка людини в ситуації фрустрації залежить від рівня мотивації виконуваної діяльності (Є. П. Ільїн). Ураховуючи формальне ставлення розумово відсталих молодших школярів до навчання, у цьому експерименті учням повідомлялось, що за правильне виконання завдання вони отримають винагороду, що стимулювало діяльність, підсилювало прагнення дітей до досягнення мети. Яку саме винагороду повинні отримати діти, їм не повідомлялось.

На початку заняття діти перераховували деталі аплікації, які вони отримали, їхню кількість та порівнювали зі зразком. У процесі виготовлення аплікації експериментатор непомітно забирав деталі в одних учнів у середині завдання, в інших – у кінці. Така методика дослідження дозволяла виявити особливості прояву фрустрації залежно від того, на якому етапі виготовлення

аплікації в учнів виникає внутрішня напруженість, емоційні перевантаження, зумовлені неможливістю реалізувати свої наміри. У підсумковій частині уроку проводився аналіз аплікацій дітей, оцінювалась якість роботи кожного учня та обґрунтовувалася можливість отримати винагороду. Епізоди заняття, у яких діти помічали відсутність деталей, розуміли причини успішності виконання завдання порівняно зі зразком та подальші емоційні, вербальні, поведінкові реакції дітей ставали предметом аналізу для експериментатора.

Спостереження за поведінкою дітей та інтерпретація його результатів проводились за участю групи учителів і вихователів допоміжної школи, учителів масової школи у складі п'яти осіб, які виконували роль експертів. Залучення експертів до участі в спостереженні дозволило підвищити точність та достовірність отриманих даних, збільшити кількість досліджуваних, які могли б одночасно підпадати під процес спостереження. Спостереження проводилось за кожним окремим учнем індивідуально та охоплювало час усього експерименту.

У процесі експериментального дослідження фіксувалися та оцінювалися критерії мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації.

Достатній рівень – поведінка має усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності та організована метою, характеризується цілеспрямованістю.

Види поведінки (оцінка 3 бали) – самостійне виготовлення деталі, якої не вистачає; звернення до дорослого з проханням допомогти виготовити деталь; звернення до експериментатора чи однолітка з проханням отримати необхідну деталь від них.

Середній – поведінка пов'язана з первинним мотивом, проте втрачається усвідомлений зв'язок поведінки з метою, лише окремі дії залишаються цілеспрямованими, поведінка стає реактивною.

Види поведінки (оцінка 1 бал) – дитина вербально виражає бажання отримати винагороду, хоча завдання не було виконане повністю, і дитина не

виявляє спроб досягти мету; не помічається невідповідність виробу зразку і дитина очікує винагород; спрощення змісту завдання, заміна деталі, якої не вистачає, схожою деталлю аплікації.

Низький – утрата усвідомленого зв'язку поведінки з її первинним мотивом, поведінка характеризується катастрофічністю.

Види поведінки (оцінка 0 балів) – ухилення від виконання завдання при зіткненні з труднощами, негативізм, упертість, деструктивна агресія, пасивність, байдужість до результату роботи.

У процесі структурованого спостереження під час першого етапу експерименту також виявлявся власне поведінковий компонент. При оцінюванні поведінки враховано такі вимоги:

а) виділення та фіксування однозначних, відносно елементарних фрагментів поведінки в ситуаціях фрустрації; б) класифікація фрагментів зовнішніх проявів (згідно з критеріями С. Розенцвейга); в) визначення їх взаємовідношень.

У ситуаціях фрустрації активність дитини, проявляючись у зовнішньому плані, передбачає різні реакції – *емоційні, вербальні* (слова), *невербальні* (жести, міміка) реакції та *вчинки*. Для характеристики поведінки досліджуваних у ситуаціях фрустрації ми обрали критерії якісної оцінки реагування в експериментально створених ситуаціях фрустрації, запропоновані російським вченим І. О. Фурмановим [202]. Теоретичним підґрунтям обраних критеріїв слугують принципи наукових розробок С. Розенцвейга, який уважав, що критична ситуація є індикатором, який дозволяє діагностувати порушення поведінки в дітей. Це справедливо, тому що неможливість реалізувати вже активізовану потребу через будь-яку перешкоду розцінюється дитиною як негативна, несприятлива ситуація. У результаті дитина розпочинає проявляти активність, спрямовану на зміну становища, що склалося. Індивідуальні реакції дитини класифікувались за спрямованістю та типом (див. додаток А).

За кожен виявлений узагальнений за спрямованістю та типом реакцію

нараховувався 1 бал, усі бали заносилися в спеціальну таблицю (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

„Таблиця профілів” за результатами оцінки експертів

	OD	ED	NP	Σ
E				
I				
M				
Σ				

Конструктивними й продуктивними реакціями визнаються види поведінки: самостійне рішення ситуації (i), підкорення об’єктивним вимогам ситуації, зокрема вимогам дорослого (e, m), а також визнання власної провини (I) [51]. Неконструктивними реакціями визнаються: відкритий прояв агресії, ворожість, звинувачення соціального оточення, шкодування з приводу перешкоди без спроб вирішити ситуацію (E, E’). Ці дані дозволяли провести більш детальну оцінку адекватності, конструктивності поведінки дітей у ситуаціях фрустрації.

2. Експеримент другого типу дозволив зафіксувати особливості поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації, які не пов’язані з виконанням навчальних завдань [150]. Досліджуваним пропонувалися завдання, що характеризуються відсутністю зв’язку з попереднім шкільним досвідом. Згідно з інструкцією експериментатора учням необхідно було скласти з кубиків Кооса запропонований візерунок. Наочний матеріал кубиків Кооса дозволяє екстеріоризувати процес вирішення завдання, побачити в розгорнутому вигляді ті способи, якими дитина намагається перебороти утруднення. По мірі ускладнення завдання учні зіштовхувалися з труднощами, які в деяких випадках призводили до деструктивних змін у діяльності. З кількох запропонованих завдань аналізу підлягали особливості

виконання трьох з них, при виконанні яких дитина опинялася в ситуації неуспіху.

Обробка експериментального матеріалу вміщувала кількісний та якісний аналіз результатів. У якості показників поведінкового компонента ми обрали такі характеристики:

1. Самостійність – спроби, які дитина самостійно використовує для подолання утруднення, що виникло. Цей показник виявлявся тільки в тому випадку, коли учень сам помічав невідповідність результату, який отримав, з необхідним результатом. За кожен самостійну спробу нараховувався 1 бал.

2. Прийняття допомоги – спроби, які дитина використовує для переборення перешкоди за участю експериментатора. За кожен спробу за участю дорослого дитина отримувала 1 бал.

Дітям надавалася допомога з боку експериментатора у вигляді „навідних запитань”, згорнутих підказок з їхнім подальшим розгортанням за умов неможливості дитиною самостійно розв’язати ситуацію неуспіху, демонстрації способів виконання завдання (А. Я. Іванова, Н. І. Непомняща, І. Ю. Ужченко).

3. Стійкість – відмови від діяльності при визнанні утруднення в процесі виконання завдання, що може бути характеристикою слабкої стійкості дитини до негативного впливу ситуації фрустрації. Кожна відмова в процесі виконання завдання оцінювалася в 1 бал.

Визначалася сума балів за трьома завданнями за кожним з критеріїв: самостійні спроби = $n_1+n_2+n_3$; спроби з допомогою = $n_1+n_2+n_3$; відмови = $n_1+n_2+n_3$. Співвідношення балів за критеріями самостійність, використання допомоги та відмови дозволяло дослідити в розгорнутому вигляді поведінку дитини в ситуаціях фрустрації.

У процесі дослідження особливостей поведінки розумово відсталих школярів у ситуаціях фрустрації додатково проводилось вивчення окремих індивідуально-психологічних характеристик, які здатні впливати на адекватність, продуктивність дитячої поведінки. Такими характеристиками

обрано ступінь тривожності та імпульсивності досліджуваних.

Тривожність – схильність індивіда до переживання тривоги, яка характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості (О. М. Прихожан). Стійкими компонентами тривожності є підвищене переживання особистої загрози, висока чуттєвість до невдач та помилок, дисгармонійне уявлення про свою особистість (В. М. Астапов). Рівень тривожності є “потенцією до емоційного реагування на соціально небезпечні ситуації” і, відповідно, надає можливість прогнозувати поведінку людини в ситуаціях фрустрації (Н. В. Імадзе).

Імпульсивність – риса характеру, яка виражається в схильності діяти без достатньо усвідомленого контролю під впливом зовнішніх обставин чи емоційних переживань. В імпульсивній поведінці виражається взаємозв'язок емоційності та механізмів вольової регуляції, що безпосередньо впливатиме на поведінку в тій чи тій ситуації. Імпульсивність як індивідуально-психологічна характеристика або як вікова особливість проявляється в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що зумовлено недостатнім розвитком вольового контролю за поведінкою. Імпульсивні дії – це дії, здійснювані під впливом неусвідомлених або малоусвідомлюваних зовнішніх впливів чи внутрішніх спонук [54, с. 188].

Тест „Тривожність” (В. Амен, М. Доркі, Р. Темел). Тест призначено для виявлення рівня тривожності дітей.

Експериментальний матеріал становить 14 картинок, виконаних у двох варіантах – для хлопчиків і для дівчаток. Кожен малюнок сюжетно передає типову для життя дитини ситуацію. Обличчя дитини на малюнках не промальовані. Кожен малюнок доповнюється двома малюнками з виразами сумного й радісного обличчя відповідно до контуру на малюнках. Малюнки показуються дитині в строго перерахованому порядку один за одним.

Інструкція: „Подивись уважно на картинку. Як ти думаєш, яке обличчя у цієї дитини – сумне чи веселе? Обери!”

Вибір дитиною відповідного обличчя супроводжувався її висловлюванням та фіксувався в спеціальному протоколі [153]. Кожна відповідь дитини аналізується окремо. Робляться висновки відповідно до можливого характеру емоційного досвіду дитини в тій чи тій ситуації.

На основі даних за протоколом вираховується індекс тривожності дитини (ІТ), який дорівнюється відсотковому відношенню числа емоційно негативних виборів (засмучене обличчя) до загального числа малюнків (14):

$$ІТ = \text{число емоційних негативних виборів} / 14 * 100\%.$$

Залежно від ІТ дітей поділяють на 3 групи. Високий рівень тривожності – 57% і більше; достатній рівень тривожності – 42,9 – 50%; середній рівень тривожності – 14,3 – 35,7%; низький рівень тривожності – від 0 до 7,2%.

Особливо високим проєктивним значенням володіють малюнки №№ 4, 6, 14. Діти, які відповідають на ці запитання негативно, більш за все будуть мати високий ІТ. Зазвичай, найбільший рівень тривожності проявляється в ситуаціях, що моделюють взаємини „дитина – дитина” (рисунки №№ 1, 3, 5, 10, 12), значно нижчий рівень тривожності в малюнках „дитина – дорослий” (рис. №№ 2, 8, 9, 13) та в ситуаціях, що моделюють повсякденні дії (рис. №№ 4, 7, 6, 11, 14).

Структуроване спостереження *„Виявлення рівня імпульсивності”*. Дослідник протягом 2 – 3-х днів спостерігає за дитиною в різних видах діяльності (грі, на уроках, новій обстановці) і заносить результати в спеціальний лист спостережень [...], де фіксуються ознаки імпульсивності: невміння чекати, нетерплячість; образливість; нестриманість, дратівливість; легке переключення уваги; безтурботність, безвідповідальність; жага до нових вражень.

Кожна з ознак імпульсивності оцінюється певною кількістю балів за мірою прояву в дитини: ні, не проявляється – 0 балів; мабуть – 1 бал; правильно – 2 бали; у точності правильно – 3 бали.

Окремо взята ознака не є свідченням вираженої імпульсивності. На підставі підрахування загальної кількості балів було виявлено три рівні

імпульсивності дитини:

низький рівень імпульсивності – 0 – 7 балів;

середній рівень імпульсивності – 8 – 17 балів;

високий рівень імпульсивності – 18 – 21 бал.

Обробка результатів дослідження передбачала якісний та кількісний аналіз результатів, наведення прикладів виконання завдань досліджуваними з обговоренням результатів, проведення статистичного аналізу показників усіх досліджуваних за методиками.

2.2. Особливості когнітивно-змістовного компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації

Зі вступом дитини до школи змінюється соціальна ситуація її розвитку (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, Л. С. Славіна, М. П. Якобсон). На думку В. С. Мухіної, учень у цей період уже є особистістю, проте найактивніше становлення особистості дитини проходить у процесі її подальшого навчання в школі, спілкування в колективі однолітків. Розумово відсталі (РВ) діти молодшого шкільного віку виявляють труднощі соціальної адаптації, порушення міжособистісних стосунків, недостатню сформованість моральних навичок поведінки, нездатність контролювати власні вчинки. Тому в молодшому шкільному віці РВ діти зіштовхуються з великою кількістю складних ситуацій.

Ситуації фрустрації є причиною афективних станів дітей, під час яких вони можуть виявляти грубість, запальність, забіякуватість та інші види емоційної нестійкості. При відсутності належної уваги з боку дорослих до таких проявів вони можуть спричиняти ізоляцію дитини в колективі, фіксацію негативних рис характеру в процесі становлення особистості.

Для вивчення особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації при розумовій відсталості нами було обрано дітей молодшого шкільного віку

виходячи з того, що: по-перше, молодший шкільний вік є періодом розвитку самосвідомості дитини, її емоційно-мотиваційної сфери, характеру, становлення соціальних взаємин дитини з дорослими та однолітками; по-друге, з ситуаціями фрустрації розумово відсталі діти цього віку часто зіштовхуються через неготовність до шкільного навчання, специфіки порушень їхнього пізнавального й особистісного розвитку; по-третє, загальна сензитивність до впливу умов оточення в молодшому шкільному віці сприяє розвитку в дитини довільності, рефлексії, адаптаційних форм поведінки, загалом особистості.

В експериментальному дослідженні брали участь розумово відсталі діти та діти з нормальним розвитком віком від 7 до 10 років. Межі обраного вікового періоду відповідають молодшому шкільному віку дітей (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Б. С. Волков, Д. Крайг, В. С. Мухіна). Контингент загальноосвітніх шкіл складала учні 1 – 4 класів, у допоміжних школах дослідженням було охоплено учнів підготовчих, 1 – 3 класів та деякі учні 4 класів, вік яких відповідав молодшому шкільному. В експерименті взяли участь 120 учнів допоміжних шкіл та 120 учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл.

Характеристики поведінки в ситуаціях фрустрації дітей з нормальним розвитком молодшого шкільного віку, які було виявлено в процесі дослідження, слугували показниками норми. Порівняння особливостей поведінки дітей 7 – 8 років та 9 – 10 років дозволило виявити динаміку переорганізації поведінки дітей у ситуаціях фрустрації з віком.

Отже, порівняльний аналіз поведінки дітей зазначених вікових груп і контингентів дозволяє виявити загальні та специфічні особливості реагування в ситуаціях фрустрації, одержати важливі відомості про структуру, зміст, рівні організації поведінки в ситуаціях фрустрації учнів молодшого шкільного віку.

Результати дослідження показали, що за ступенем сформованості когнітивно-змістовного компонента поведінки в ситуаціях фрустрації у РВ

дітей і дітей з нормальним розвитком (НР) існують певні відмінності. Оцінка відповідей дітей за критерієм „усвідомленість” показала розуміння наявності складних ситуацій у діяльності в 35,3% РВ дітей і 58,8% дітей з НР; розуміють, але не можуть повною мірою вербалізувати власну відповідь 50,9% РВ досліджуваних і 37,2% дітей, які нормально розвиваються; відсутність розуміння, неможливість вербально відобразити розуміння ситуацій фрустрації виявлено в 13,7% РВ дітей і лише 3,9% дітей, які нормально розвиваються (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати дослідження ступеня усвідомленості ситуацій фрустрації, (%)

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Діти з нормальним розвитком	3,9	37,2	58,8
Розумово відсталі діти	13,7	50,9	35,4

У процесі проведення бесіди більшість учнів допоміжної школи поверхово, без належної деталізації розкривали зміст поняття „складна ситуація”, виявляли утруднення в наведенні прикладів ситуацій фрустрації з власного життя чи життя близьких, відповіді найчастіше мали конкретний характер. Повною мірою пояснили зміст ситуацій фрустрації, наводили приклади складних ситуацій з власного життя або життя близьких, друзів лише 4,9% РВ дітей та 54,9% дітей з нормальним розвитком. Недостатню повноту знань про зміст ситуацій фрустрації в діяльності було виявлено в 59,8% РВ дітей і 39,2% дітей з НР. Не змогли пояснити зміст ситуацій фрустрації 35,4% РВ і 5,9% дітей з НР (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати дослідження повноти розуміння ситуацій фрустрації, (%)

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Діти з нормальним розвитком	5,9	39,2	54,9
Розумово відсталі діти	35,4	59,8	4,9

З цього можна зробити висновок, що розумово відсталі діти частіше усвідомлюють наявність ситуації фрустрації в їхньому житті, діяльності, проте не можуть повною мірою пояснити їхній зміст, навести конкретні приклади ситуацій неспіху.

На підставі узагальнення результатів бесіди (див. табл. 2.4) з'ясовано, що тільки 15,4% РВ дітей мають достатній рівень суб'єктивного розуміння та усвідомлення змісту ситуацій фрустрацій.

Таблиця 2.4

Рівні суб'єктивного розуміння змісту ситуацій фрустрації, (%)

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Діти з нормальним розвитком	10,2	40,7	61,1
Розумово відсталі діти	46,3	50,2	15,4

Відповіді дітей характеризуються відносною повнотою, аргументованістю, можливістю самостійно навести приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їхніх близьких, друзів. Ситуацію фрустрації учні молодших класів допоміжної школи найчастіше характеризують так: „коли щось не виходить”: „Коли щось не виходить і треба думати, щоб вийшло!”; „Коли я граю в комп'ютер, а мама лає мене за це”; „Складна ситуація – це коли я не можу впоратись із завданням та мені допомагає подруга Віка”. Учні цієї групи могли самостійно навести приклади скрутних ситуацій свого життя, які трапляються в навчальній діяльності („буває, писати не можу...”, „буває, з мамою роблю уроки та в мене багато помилок”, „не можу задачу вирішити, рахувати”), у процесі гри („граю в іграшки і не виходить”, „коли не вдається в приставку виграти”, „коли Спайдермен усіх рятує, а йому заважають”), спілкуванні з однолітками („коли Артем б'є, ображає мене, а я не можу відповісти”). Аналіз відповідей дітей молодшого шкільного віку,

які нормально розвиваються, довів, що суб'єктивне розуміння та усвідомлення змісту ситуацій фрустрації на достатньому рівні показали більшість учнів (61,1%). Відповіді цієї групи учнів характеризуються повнотою, послідовністю викладення, проілюстрованістю прикладами ситуацій фрустрації з власного досвіду. Діти характеризують ситуації фрустрації таким чином: *„Це тяжкі ситуації, які трапляються в житті, коли болить душа. Наприклад, я не виправдала очікувань батьків”*; *„Це коли щось не вдається зробити. Іноді я не можу згадати, як правильно пишеться буква в слові”*; *„Складна ситуація – це коли щось погане трапляється, не виходить виконати задумане. Іноді я сварюсь із сестрою”*. Приклади ситуацій фрустрації діти запозичували з власного досвіду, з почутого чи побаченого.

Середній рівень розуміння змісту ситуацій фрустрації показали 50,2% учнів молодших класів допоміжної школи і 40,7% учнів масової школи. Відповіді РВ дітей були більш примітивні, конкретні, менш повні порівняно з відповідями РВ дітей, віднесених до достатнього рівня. Проілюструємо цей факт такими відповідями: *„Тяжка ситуація – це коли працювати важко”*, *„Труднощі – це труднощі, коли тяжко”*, *„Тяжка ситуація, коли носять камні”*. Проте навести приклади ситуації діти самостійно не змогли, обмежуючись відповідями: *„так, буває складно...не знаю”*, *„я не знаю які вони (ситуації) бувають...”*. Діти, які нормально розвиваються, у своїх відповідях також не могли надати чіткого пояснення поняттю „ситуація фрустрації”: *„Тяжка ситуація – це труднощі. Рідко буває”*; *„У мене складні ситуації бувають іноді, якщо щось не виходить”*; *„Це сварка брата та сестри”*. Отже, діти цієї групи не могли вербально відобразити розуміння змісту фрустраційних ситуацій, самостійно не наводили прикладів, відповідали найчастіше за участю дорослого.

Низький рівень було виявлено в 46,3% РВ дітей та 10,2% дітей, що нормально розвиваються. Досліджувані цієї групи на запитання *„Що таке складна ситуація?”* не змогли дати відповідь чи навести приклади складних

ситуацій, навідні запитання з боку дорослого не призводили до покращення результату. У розумово відсталих дітей цієї групи основний діагноз ускладнений порушеннями емоційно-вольової та мовленнєвої сфер, що може впливати і на суб'єктивне розуміння змісту фрустраційної ситуації, і на можливість точно вербалізувати власні думки. Частина дітей у своїх відповідях узагалі виключає наявність у їхньому житті ситуацій фрустрації („у мене все виходить”, „не буває в мене труднощів”), що також свідчить про недостатнє розуміння та усвідомлення ними змісту ситуацій фрустрації, труднощі актуалізації досвіду.

З метою з'ясування характеру ситуацій фрустрації як потенційних чинників виникнення фрустраційної поведінки аналізу підлягали відповіді РВ дітей на запитання бесіди: „Які складні ситуації трапляються у тебе на уроках (на перерві, удома)?” Аналіз даних дозволив виявити основні види діяльності, у яких розумово відсталі діти за їх суб'єктивною оцінкою найчастіше зіштовхуються з ситуаціями утруднення (див. табл. 2.5).

Такими видами діяльності названі – навчальна, ігрова, спілкування з однолітками, сімейні стосунки, соціально-побутова діяльність. Утруднення, з якими зустрічаються розумово відсталі молодші школярі в процесі діяльності, ми розглядаємо як можливі фрустратори, потенційні чинники дезорганізації їхніх емоцій та поведінки.

Таблиця 2.5

**Кількість ситуацій фрустрації в різних видах діяльності
за результатами бесіди, (%)**

Сфера діяльності	Розумово відсталі діти	Діти з нормальним розвитком
Навчальна діяльність	47,9	45,7
Спілкування з однолітками	19,7	28,2
Ігрова діяльність, дозвілля	25,5	5,9
Інші причини фрустрації	6,9	20,2

На запитання „Які складні ситуації бувають у тебе на уроках (на перерві, удома)?” у 47,9% випадках розумово відсталі діти називають ситуації фрустрації, що трапляються з ними в школі, а саме в процесі навчальної діяльності. Ситуаціями фрустрації розумово відсталі молодші школярі називали труднощі організації процесу самостійного письма (16,6% від загальної кількості відповідей) – „коли трудно писати”; труднощі у виконанні арифметичних дій, неуспіх у розв’язанні арифметичних задач (9,2%) – „важко рахувати”, „задачі не можу розв’язати”; неможливість зосередитись під час уроку (1,8%); труднощі на уроках малювання (7,4%), читання (5,5%), фізкультури (3,6%), складні ситуації в процесі виконання домашніх завдань (3,6%).

Аналіз змістовного боку відповідей досліджуваних доводить, що ситуації фрустрації в процесі навчальної діяльності розумово відсталих учнів у більшості пов’язані з її процесуальним боком. Неможливість успішно виконувати задане на уроці завдання пов’язано з характерними особливостями пізнавальної, особистісної сфер розумово відсталих дітей. До таких особливостей належать: недостатня сформованість мотивації навчальної діяльності загалом, виснаженість пізнавальних процесів, порушення працездатності, переважання гальмівних процесів, порушення мисленнєвих операцій, затримка моторного та мовленнєвого розвитку, які негативно впливають на процес оволодіння необхідними навчальними вміннями [73; 105; 113; 116].

Отже, до ситуацій фрустрації в навчальній діяльності (за суб’єктивною оцінкою РВ дітей) належить ситуації інтелектуального порядку й труднощі при виконанні діяльності, успішність якої залежить від сформованості моторних функцій та фізичного розвитку дітей (процес письма, малювання), ситуації зниження працездатності під час уроку, ситуації психічної виснаженості. Зазначені труднощі в процесі навчальної діяльності пов’язані зі специфікою інтелектуального та фізичного розвитку розумово відсталих дітей.

У молодших школярів, які нормально розвиваються, навчальна діяльність підкріплюється відповідними мотивами навчання, у процесі навчальної діяльності в дітей формуються ділові, особистісні якості дитини, від яких залежить розвиток мотивації досягнення успіху [134, с. 209 – 211]. Результати індивідуальної бесіди з молодшими школярами масової школи доводять, що з ситуаціями фрустрації найчастіше вони зіштовхуються в процесі навчальної діяльності (45,7% випадків). Діти вказують на труднощі в розумінні нового матеріалу, труднощі під час виконання практичних завдань на предметних уроках, неуспіх у процесі підготовки домашніх завдань. Особливі труднощі та непорозуміння в дітей з нормальним розвитком виникають на уроках англійської мови та математики. Ситуації фрустрації діти пов'язують із труднощами при розв'язанні прикладів, арифметичних задач, у процесі запам'ятовування та практичного використання великої кількості іншомовних слів.

Отже, потенційними чинниками фрустраційної поведінки в навчальній діяльності для дітей у нормі є ситуації інтелектуальних утруднень (інтелектуальна виснаженість, недостатність операцій словесно-логічного мислення, невміння адекватно використати теоретичні знання при виконанні практичних завдань), ситуації неуспіху в процесі навчальної діяльності, отримання поганої оцінки. Неуспішність у навчальній діяльності може негативно впливати на формування самооцінки, рівня домагань дітей молодшого шкільного віку, фіксує в структурі особистості дитини переважання мотивації уникнення невдач над мотивацією досягнення успіху [10; 85; 127; 134; 160].

19,7% відповідей розумово відсталих молодших школярів свідчать про наявність ситуацій фрустрації в процесі їхнього міжособистісного спілкування з однолітками та вчителями. У 14% відповідей неприємними розумово відсталі діти називають ситуації конфлікту з однолітками, старшокласниками або інші порушення взаємин під час занять та в позаурочний час – „моя подруга б'є мене”, „на перерві не товаришують зі

мною”, “коли Діма ображає мене на уроці”. Нормативні конфлікти, конфлікти інтересів у РВ молодших школярів активно проявляються і в навчальній діяльності, і в позакласній та позашкільній роботі. Процес взаємодії з іншими дітьми, розумово відсталими молодшими школярами реалізується опосередковано через ігрову діяльність (О. В. Зворигіна). У процесі гри особливо проявляються такі особливості психофізичного розвитку РВ дітей, як невміння дотримуватись правил гри, порушення норм спілкування, недостатність розвитку пізнавальних, фізичних функцій дітей (діти з вираженою дебільністю, діти з вираженими неврологічними порушеннями), що ускладнює успішну реалізацію умов гри (О. Т. Кітіна, Д. М. Маллаєв, Т. А. Процко). Усе це призводить до виникнення сварок, непорозуміння між дітьми, вилучення окремих учнів з процесу гри їх однолітками або відмови продовжувати гру. Відповідно блокування важливого для розумово відсталих молодших школярів ігрового мотиву призводить до активізації декструктивних проявів емоцій та поведінки. Виникненню непорозумінь між дітьми також сприяє недостатність сформованості навичок міжособистісного спілкування, труднощі розв'язання конфліктів у соціально сприятливій формі, підвищена збудливість, агресивність розумово відсталих дітей, недостатній розвиток навичок самоконтролю.

У 5,6% відповідей РВ дітей указано на ситуації порушення взаєморозуміння між учнем та вчителем: „коли учитель ставить у куток”, „якщо я вчинила погано і вчитель свариться”, „учитель дорікає мені, якщо я зроблю помилку”. Важливість для молодших школярів успішності спілкування з учителем пояснюється його вагомою роллю в організації процесу навчання, виховання та розвитку розумово відсталих дітей. Це зумовлено й психологічними особливостями дітей цієї категорії, їхньою ізольованістю від батьків і здорових ровесників, бідністю соціального середовища в школах-інтернатах (М. М. Буфетов, А. М. Висоцька, Д. М. Маллаєв, І. І. Мамайчук, С. П. Миронова, Б. І. Пінський, В. М. Синьов).

28,2% відповідей учнів, які нормально розвиваються, також свідчать про наявність ситуацій фрустрації в процесі спілкування. У молодшому шкільному віці мотивація спілкування з однолітками є провідною й базується на потребі в емоційній підтримці (Є. П. Ільїн, М. І. Лісіна). Це твердження пояснює зміст ситуацій фрустрації в процесі спілкування учнів масової школи й причини їх виникнення, які вони коментували як: ситуації переживання низького статусу в колі однокласників, ситуації відмови інших дітей товаришувати з ними, конфлікти з однолітками, старшокласниками під час перебування в школі та поза школою. Крім того, ситуації фрустрації у сфері міжособистісного спілкування частіше називалися учнями 3 – 4 класів з нормальним розвитком, що вказує на зростання важливості сфери спілкування з групою однолітків з віком та підвищення суб'єктивного переживання неуспіху в цій сфері з наближенням віку дітей до підліткового.

Дослідження підтвердило, що для розумово відсталих молодших школярів важливим залишається процес реалізації ігрової мотивації. Про наявність у процесі гри ситуацій фрустрації свідчать 25,5% відповідей розумово відсталих учнів: *„конструктор брати не можна”*, *„не можу будувати будинок”*, *„не виходить грати в комп'ютерну гру”*. Ситуації фрустрації у сфері ігрової діяльності розумово відсталих дітей пов'язані з неможливістю повною мірою досягти мету гри та реалізувати ігровий інтерес, який у розумово відсталих молодших школярів ще залишається провідним (Л. С. Виготський, О. А. Катаєва, О. А. Стребелева). Причинами цього є і внутрішні чинники (особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей), і зовнішні бар'єри (заборона грати). Бесіди з учнями масової школи доводять, що вони не відносять до категорії значущих труднощі організації процесу гри (лише 5,9% відповідей).

Рідше ця категорія дітей покликається на ситуації фрустрації у сфері сімейних стосунків (6,9% відповідей), порівняно зі здоровими однолітками, у яких ситуації фрустрації у сфері сімейних стосунків появляються частіше (20,2%). Найбільш типовими ситуаціями фрустраціями в сімейних стосунках

РВ діти та діти з НР називають непорозуміння з боку батьків, конфлікти з братами та сестрами, розлучення батьків, несприятлива атмосфера в сім'ї. До ситуацій фрустрації у сфері сімейних стосунків розумово відсталі діти відносять також труднощі виконання побутових обов'язків, як-от: прибирання ліжка, складання власних речей, миття посуду, прибирання в кімнаті. Розумово відсталі молодші школярі мають різний рівень розвитку навичок самообслуговування й у процесі їх виконання можуть зазнавати певні труднощі. Цей факт зумовлений своєрідністю інтелектуального, фізичного розвитку дітей цієї категорії, зниженням рівня вимог до формування в них трудових навичок в умовах сімейного виховання, що стримує успішне засвоєння практичної діяльності.

Особливості психічного розвитку РВ дітей (порушення аналітико-синтетичної діяльності, недостатній розвиток рефлексії, нездатність повною мірою вербалізувати свої наміри) безумовно впливають на характер їхніх відповідей. З метою підвищення точності отриманих результатів про характер ситуацій фрустрації в діяльності розумово відсталих дітей було проведено анкетування вчителів допоміжних і масових шкіл. За свідченням учителів допоміжних шкіл, найчастіше із ситуаціями фрустрацій розумово відсталі школярі зіштовхуються в процесі навчальної діяльності та в спілкуванні з однолітками, під час організації спільних ігор (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Кількість ситуацій фрустрації в різних видах діяльності
за результатами анкетування вчителів, (%)**

Сфера діяльності	Розумово відсталі діти	Діти з нормальним розвитком
Навчальна діяльність	43,7	44,8
Спілкування з однолітками	28,1	41,3
Ігрова діяльність	15,6	3,4
Інші причини фрустрації	12,5	10,5

Як свідчать наведені в таблиці 2.6 дані, найчастіше РВ молодші школярі зіштовхуються з ситуаціями фрустрації в процесі навчальної діяльності (43,7% відповідей), яка, на думку вчителів, є достатньо складною для розумово відсталих дітей. Особливості пізнавальної діяльності РВ дітей, нестійкість уваги та порушення працездатності не дозволяють їм ефективно навчатися, швидко та з легкістю оволодівати окремими навчальними операціями та діями, концентрувати увагу на поставлених завданнях, запам'ятовувати навчальний матеріал. Зазначені пізнавальні відмінності РВ дітей впливають на процес засвоєння та практичного застосування ними навчального матеріалу.

Учителі масових шкіл також указують на наявність у молодших школярів з нормальним розвитком труднощів у процесі навчальної діяльності (44,8%). Домінантними, на думку вчителів, є ситуації інтелектуального характеру (16,5% відповідей), очікування ситуації перевірки знань (15,6%) та отримання незадовільної оцінки (12,7%). Отже, молодшими школярами з типовим розвитком суб'єктивно сприймаються як найбільш домінантні ситуації інтелектуального утруднення, що трапляються в процесі їхньої навчальної діяльності, а саме в процесі організації пізнавальної, мнестичної діяльності, що підтверджує анкетування вчителів. Цей факт свідчить про важливість для дітей молодшого шкільного віку з типовим розвитком реалізації мотиву досягнення успіху в процесі навчальної діяльності, отримання позитивної оцінки.

Анкетування вчителів також свідчить, що у 21,8% випадків РВ діти з ситуаціями фрустрації зустрічаються в процесі спілкування з однолітками. До ситуацій фрустрації у сфері спілкування вчителі допоміжних шкіл відносять конфлікти між учнями, ситуації емоційного відторгнення дитини однолітками, ситуації переживання учнем низького статусу в колективі. Учителі допоміжної школи вказують на несформованість у них навичок спілкування, неготовність до конструктивного розв'язання непорозумінь між дітьми, на порушення стосунків з оточенням та труднощі пристосування до

умов життєдіяльності. Отримані дані збігаються з одержаними О. І. Проскурняк даними, яка зазначає, що порушення стосунків з однолітками, учителями, стресові ситуації, порушення самооцінки призводять до дезадаптації розумово відсталих учнів молодших класів [158].

Труднощі у взаєминах з однолітками нормально розвинених школярів виникають у 41,3% випадків. У процесі ігрової діяльності розумово відсталі діти зіштовхуються в 15,6% випадків. Ситуації фрустрації пов'язуються з неможливістю продовжувати гру через заборону дорослого, відбирання іграшки іншою дитиною; втручання в процес гри інших дітей; ігровими невдачами, що зумовлено інтелектуальною чи фізичною недостатністю дитини. Ситуації фрустрації у сфері ігрової діяльності в нормально розвинених дітей були зазначені вчителями лише у 3,4% випадків.

До інших причин фрустрації вчителі допоміжних шкіл зараховують непорозуміння між батьками в питанні виховання дитини, випадки конфліктів між членами родини, тривала розлука учнів з кимось із членів сім'ї, хвороба дитини (12,5%). Учителі масових шкіл рідше зазначали ситуацій фрустрації у сфері сімейних стосунків учнів на відміну від учителів допоміжних шкіл. Учителі допоміжних шкіл більш цілеспрямовано вивчають дитину, обізнані із соціальним станом батьків, відповідно більше інформовані про характер їхніх сімейних стосунків, рівень загальної культури сім'ї (7,3%). Результати анкетування свідчать, що ситуації погіршення стану здоров'я, зміна власного соматичного стану, хвороба сприймаються учнями масових шкіл як фрустраційні в 3,2% випадків.

Одержані на цьому етапі результати дослідження піддавалися статистичній обробці (див. додатки Б, В, Г, Д). У зв'язку з тим, що більшість показників нашого дослідження мають невелику кількість рівнів (від 2 до 5) й одержані в результаті спостережень для порівняння вибірок за визначеними методиками, ми використовували критерій χ^2 (див. додаток Б, В).

Як бачимо, не всі показники значущо відрізняються у вибірках. Очевидно, що більшість дітей з нормальним розвитком дали повну відповідь

(2 бали – 54,9%), більшість же розумово відсталих дітей продемонстрували середню повноту відповідей (1 бал – 59,8%). Крім того, діти з розумовою відсталістю часто демонстрували неповні відповіді (0 балів – 35,4% проти 5,9% у здорових дітей) ($X^2=46.6$; $p=0$).

Рівень фрустрації в таких сферах життя дітей, як спілкування й навчання, не відрізняється у вибірках. В учнів масових шкіл у грі фрустрація практично не проявляється (94,1%). Для розумово відсталих дітей це також справедливо, але варто звернути увагу, що в цьому випадку частка випробовуваних нижче (74,5%). 25,5% розумово відсталих дітей виявляють фрустрацію в грі ($X^2=6$; $p=0.014$).

Порівняння відмінностей між РВ хлопчиками та дівчатками доводить, що в молодшому шкільному віці вони не є чисельними, що цілком відповідає теоретичним передумовам (див. додаток Д). Відмінності у вибірці значною мірою властиві здоровим хлопчикам і дівчаткам: хлопчики набагато частіше стикаються з фрустрацією при спілкуванні (61,5%), ніж дівчатка (24%) ($X^2=5.9$; $p=0.015$).

Для зіставлення результатів бесіди з учнями та анкетування вчителів, з'ясування валідності даних джерел проаналізовано кореляції між ступенем фрустрованості досліджуваних у сферах навчання, спілкування, гри (див. додаток Б). При високому ступені валідності слід очікувати й позитивні внутрішні кореляції між ступенем фрустрованості в усіх досліджуваних сферах. У РВ дітей молодшого шкільного віку гра продовжує відігравати провідну роль у їхньому розвитку, хоча одночасно з цим усе більшого значення набуває включення дитини в навчальний процес та спілкування з однолітками. Так само, якщо між експертною думкою й результатами бесіди буде виявлено позитивну кореляцію, то слід визнати валідність обох методів отримання інформації. На нашу думку, перевагу необхідно віддати тому методу, який покаже одночасно і велику внутрішню узгодженість, і крос-валідність з іншим методом. Результати дослідження показують, що всі без винятку дані опитування дітей мають значущу позитивну кореляцію з

думкою експертів (кореляція від 0.27 до 0.35; $p \leq 0.01$). Утім внутрішня узгодженість оцінок експертів дуже слабка, їхні оцінки різних сфер практично не корелюють. У той же час внутрішні кореляції показників, отриманих за результатами бесіди, мають сильні взаємні кореляції (і позитивні, і негативні). З цього випливає, що перевагу треба надавати результатами бесіди з дітьми, а не експертній оцінці.

У вибірці нормальних дітей оцінки експертів та результати бесіди мали виражену позитивну кореляцію (від 0.51 до 0.68; $p \leq 0.001$). Внутрішні кореляції результатів бесіди відсутні, за винятком категорії „інші сфери”, яка негативно пов’язана зі сферами гри, навчання та спілкування. Кореляції експертних оцінок свідчать, що чим більшу фрустрованість у навчанні відзначають експерти, тим меншу вони відзначають фрустрованість у спілкуванні ($r = -0.6$; $p < 0.001$). Така кореляція, найімовірніше, є закономірною для вибірки здорових дітей, однак її наявності недостатньо для того, щоб визнати результати бесід з дітьми невалідними. У зв’язку з цим, а так само для дотримання однаковості процедури опису результатів ми віддаємо перевагу результатам бесіди для виявлення характеру ситуацій фрустрації в життєвих сферах гри, навчання та спілкування.

Аналіз кореляцій показав, що за результатами бесіди з розумово відсталими дітьми фрустрація у сфері навчання та сімейних стосунків безпосередньо пов’язана з віком (від -0.37 до -0.4; $p < 0.001$). Це засвідчує, що по мірі дорослішання й наближення віку досліджуваних до підліткового віку значущість для них цих сфер знижується, і, відповідно, фрустрація буде менш виражена. Згідно з анкетуванням учителів допоміжних шкіл також виявляється пряма залежність фрустрації в процесі спілкування від віку ($r = 0.47$; $p < 0.001$), що повністю відповідає закономірностям вікового розвитку молодших школярів, і пов’язана зі зростанням значущості для них спілкування в групі однолітків.

Виявлений за результатами бесіди позитивний взаємозв’язок між фрустрованістю у сфері навчання з повнотою та усвідомленістю відповідей

(от 0.59 до 0.87; $p < 0.001$) підтверджує, що за недостатньої повноти й усвідомленості відповідей фрустрація у сфері навчання не буде проявлятися належною мірою. Такий же взаємозв'язок з цими двома параметрами простежується й у сфері гри (від 0.31 до 0.53; $p < 0.01$). Оцінки експертів також не пов'язані з повнотою відповідей, хоча й у цьому випадку спостерігається позитивний зв'язок з усвідомленістю відповідей (r від 0.26 до 0.39; $p < 0.01$).

Отже, результати бесіди доводять, що РВ діти виявили переважно середній та низький рівень розуміння психологічного змісту ситуацій фрустрації на відміну від дітей з НР, більшість з яких показали достатній рівень. Відповіді РВ дітей характеризуються неточністю, відносною повнотою та аргументованістю, неможливістю самостійно навести приклади складних ситуацій. Відповіді дітей, які нормально розвиваються, відрізняються розгорненістю, аргументованістю, запозиченням інформації не тільки з власного досвіду, але й з досвіду оточення, з прочитаного чи побаченого. Труднощі розуміння та усвідомлення змісту ситуацій фрустрації в РВ молодших школярів напряду пов'язані з особливостями протікання їхньої пізнавальної діяльності; з недостатньою актуалізацією власного досвіду або з відсутністю усвідомленого досвіду вирішення подібних ситуацій; наявністю супутніх дефектів, які ускладнюють їхній основний діагноз. Основними видами діяльності, у яких учні допоміжної школи зіштовхуються з труднощами, є навчальна, ігрова діяльність, спілкування з однолітками.

Методика „Незакінчені речення” дозволила виявити шляхи розв'язання ситуацій фрустрації, які розуміються розумово відсталими дітьми (див. табл. 2.7).

РВ діти вкрай рідко проявляють здатність до самостійного вирішення ситуацій фрустрації (15,7%), діти з нормальним розвитком навпаки – 62,7% проявляють готовність до самостійного виходу зі скрутного становища ($X^2=21.8$; $p < 0.001$). Відповіді учнів масових шкіл свідчать про

різноманітність прийомів самостійного вирішення ситуацій фрустрації: це застосування навичок самоконтролю („намагаюся себе заспокоїти”, „поводжусь спокійно та не звертаю уваги на проблему”, „намагаюся їх уникнути”), планування та осмислення подальших дій з урахування умов ситуації („розпочинаю думати, як вирішити проблему”; „для рішення проблеми шукаю різні способи”, „осмислюю подальші кроки”), докладання зусиль для досягнення мети діяльності („роблю все, що в моїх силах”, „намагаюся осмислити мету ще раз”, „намагаюся зробити все можливе для успіху”, „вчуся це робити”). Способи, за допомогою яких РВ діти намагаються вирішити складну ситуацію мають більш простий характер („я думаю”, „ще читаю, думаю”, „намагаюся вирішити”).

Таблиця 2.7

Результати методики „Незакінчені речення”, (%)

Показники	Характеристика		χ^2
Самостійне вирішення	0	1	
Діти з нормальним розвитком	37,3	62,7	($X^2=21.8$; $p=0$)
Розумово відсталі діти	84,3	15,7	
Орієнтація на норми поведінки	0	1	
Діти з нормальним розвитком	94,1	5,9	($X^2=5$; $p=0.025$)
Розумово відсталі діти	76,5	23,5	
Ухід	0	1	
Діти з нормальним розвитком	88,2	11,8	($X^2=6.6$; $p=0.01$)
Розумово відсталі діти	64,7	35,3	
Переключення на іншу діяльність	0	1	
Діти з нормальним розвитком	92,2	7,8	($X^2=6.5$; $p=0.011$)
Розумово відсталі діти	70,6	29,4	
Агресія	0	1	
Діти з нормальним розвитком	94,1	5,9	($X^2=3.2$; $p=0.075$)
Розумово відсталі діти	80,4	16,6	
Звернення по допомогу	0	1	
Діти з нормальним розвитком	45,1	54,9	($X^2=0.6$; $p=0.428$)
Розумово відсталі діти	52,9	47,1	

Здатність орієнтуватися на норми поведінки в ситуаціях фрустрації в молодших школярів переважно не розвинена. Більшість таких дітей у своїх відповідях не покликаються на необхідність дотримання нормативної

поведінки, утім серед тих, хто все ж схильний орієнтуватися на норми, більшість (23,5%) – це діти з розумовою відсталістю ($X^2=5$; $p=0.025$). РВ діти заявляють про необхідність емоційного стримування в ситуаціях фрустрації, важливість організувати власну поведінку відповідно до встановлених норм поведінки („*поводжусь правильно*”; „*поводжусь добре*”; „*намагають добре поводитись, і тоді в мене все виходить*”). Орієнтація дитини на соціальні норми й правила в стані фрустрації може сприяти емоційній, вольовій регуляції власної поведінки, підпорядкуванню власних дій вимогам дорослого, учителя. Проте знання дітей про норми соціально схвалюваної поведінки в розумово відсталих дітей часто носять шаблонний, неусвідомлений характер і, відповідно, не є регулятором їхньої поведінки.

Шляхи виходу з ситуації неуспіху більшість дітей обох досліджуваних груп не називають, але серед тих, хто відходив від попередньо поставленої мети, більшість (35,3%) – це розумово відсталі діти ($X^2=6.6$; $p=0.01$) („*кидаю все*”; „*нічого не роблю*”; „*я не знаю, що робити*”). Аналогічна закономірність проявляється і в такому виборі поведінки, як переключення на інший вид діяльності. Досліджувані стверджують, що переважно не схильні до цієї поведінки, проте серед тих, хто частіше говорить про використання такої форми поведінки (29,4%), – діти з розумовою відсталістю ($X^2=6.5$; $p=0.011$). Розумово відсталі при зіткненні з труднощами переходять на більш доступний чи більш привабливий вид діяльності („*іду грати в комп'ютер*”; „*граю*”; „*іду малювати*”), що не сприяє вирішенню ситуації фрустрації. Способами вирішення складних ситуацій були також названі такі, як звернення по допомогу, агресивні дії, проте ці дані є недостатньо достовірними ($X^2=0.6$; $p=0.428$; $X^2=3.2$; $p=0.075$).

Аналіз кореляцій показує, що орієнтовані на правила поведінки діти найчастіше зіштовхуються з труднощами в навчанні ($r=0.55$; $p<0.001$) і грі ($r=0.42$; $p<0.001$), найменше – у спілкуванні ($r=-0.4$; $p<0.001$). Від дітей, схильних до уникнення ситуації, слід очікувати меншої фрустрованості в навчанні ($r=-0.29$; $p<0.01$) і грі ($r=-0.41$; $p<0.001$). Імпульсивність у процесі

виконання завдання в ситуаціях фрустрації відповідно до методики „Незакінчені речення” пов’язана з фрустрацією в навчальній діяльності ($r=0.4$; $p<0.001$), спілкуванні ($r=0.27$; $p<0.01$) та грі ($r=0.38$; $p<0.001$). Згідно з опитуванням дітей, з віком зменшується кількість випадків переключення на іншу дію ($r=-0.42$; $p<0.001$) і звернень за допомогою ($r=-0.28$; $p<0.01$), що пояснюється збільшенням довільності дій досліджуваних і підвищенням самостійності дітей у ситуаціях фрустрації.

Отже, розв’язання ситуації фрустрації РВ діти бачать переважно у виконанні неконструктивних способів, таких як переключення на більш доступний вид діяльності, прояви агресії, незадоволеності. Самостійне вирішення ситуацій фрустрації, підпорядкування поведінки соціальним нормам, які є конструктивними стратегіями, рідше називаються досліджуваними цієї групи. Порівняно з дітьми з НР способи розв’язання ситуацій фрустрації РВ досліджуваними є не усвідомленими.

Для виявлення когнітивних стратегій поведінки в ситуаціях фрустрації використано тест малюнкових асоціацій С. Розенцвейга (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Середні значення показників за тестом С. Розенцвейга

Реакції	Розумово відсталі діти	Діти з нормальним розвитком
E	13,08	9,25
I	6,21	7,46
M	4,07	7,48
OD	9,23	5,42
ED	6,71	8,42
NP	8,06	9,86

Домінантним типом реакції у досліджуваних обох груп є екстрапунітивні реакції: розумово відсталі діти показали середній бал (E) – 13,08; у дітей з нормальним розвитком (E) – 9,25. При цьому показник екстрапунітивних реакцій у розумово відсталих дітей значно перевищує

узагальнений нормативний показник реакцій цієї спрямованості в дітей молодшого шкільного віку в нормі, який, за даними О. Є. Данилової, становить від 11,1 до 9,4 балів [51]. Рідко розумово відсталі молодші школярі виявляють імпульсивну спрямованість реакцій (М) – 4,07. З цього виходить, що молодші школярі, незалежно від наявності в них порушень інтелектуального розвитку, при зіткненні з труднощами переважно засуджують зовнішні причини, які викликали негативні переживання, звинувачують оточуючих людей у тому, що сталося.

За типом реакцій у розумово відсталих досліджуваних переважають реакції з фіксацією на перешкоді (OD) – 9,23, на відміну від дітей, які нормально розвиваються, використовують стратегії поведінки з фіксацією на задоволенні потреби (NP) – 9,86.

Узагальнення результатів методики доводить, що розумово відсталі школярі в складних ситуаціях на когнітивному рівні акцентуються на проблемі, перешкоді, засуджують зовнішні об'єкти, людей, які могли призвести до негативних переживань, поведуться неконструктивно (E-OD). У відповідях дітей підкреслюється наявність перешкоди: „Я теж хочу їсти!” (рис. 55), „Ці іграшки і мені подобаються” (рис. 62). Діти, які нормально розвиваються, у ситуаціях фрустрації також фіксують увагу на зовнішній причині, яка викликала фрустрацію, проте намагаються вирішити складну задачу, самостійно й за допомогою інших шукають шляхи виходу з ситуації неуспіху, поведуться більш конструктивно (E-NP): „Я все виправлю!” (мал.63), „Ти завтра візьмеш гроші й купиш мені іграшку!” (рис. 59). Однак по мірі дорослішання спостерігається збільшення частоти інтропунітивних реакцій ($r=0.2$; $p<0.05$) і зменшення частоти випадків, коли ситуація сприймається як сприятлива ($r=-0.31$; $p<0.01$), що може свідчити про підвищення усвідомленості ситуації як загрозової. Зростання інтропунітивних реакцій з віком розцінюється як позитивна тенденція [8; 51; 190], яка безпосередньо пов'язана з розвитком у дітей молодшого шкільного віку самосвідомості, рефлексії, підпорядкування вимогам соціального

оточення.

Показник соціальної адаптованості до найближчого оточення в розумово відсталих дітей виявився нижчим за норму GCR – 28,4%. За нормативними показниками, представленими О. Є. Даниловою [51], показник соціальної адаптованості в дітей 6 – 7 років у нормі повинен складати 59,9%, у дітей 8 – 9 років – 62,6%. Цей факт ще раз доводить недостатність сформованості в розумово відсталих молодших школярів уявлень про соціальні норми поведінки, наявність низької соціалізації в групі однолітків, недостатність регуляції поведінки в ситуаціях фрустрації з боку наявних знань. Проте з віком коефіцієнт соціальної адаптованості дітей збільшується (GCR; $r=0.35$; $p<0.001$).

За результатами бесід, діти, схильні до фрустрації в навчанні, частіше фіксуються на самозахисті ($r=0.31$; $p<0.01$) і не виявляють фіксації на задоволенні потреб ($r=-0.52$; $p<0.001$). Вони не вимагають вирішення проблеми ($r = -0.56$; $p <0.001$) й ухиляються від її самостійного рішення ($r=-0.32$; $p<0.01$), при цьому знімаючи з себе відповідальність за результати ($r = 0.3$; $p <0.01$). Діти, фрустровані в грі, схильні до інтропунітивних реакцій ($r = 0.28$; $p <0.01$) і не схильні екстрапунітивних і імпунітивних (r від -0.24 до -0.31 ; $p <0.05$). Для них характерна фіксація на самозахисті ($r = 0.38$; $p <0.001$) і відмова від вимоги вирішити проблему ($r = -0.44$; $p <0.001$). Типовими реакціями для них є самозвинувачення ($r = 0.4$; $p <0.001$) і відхід від самостійного розв'язання проблеми ($r = -0.35$; $p <0.001$) і очікування, що вона вирішиться сама собою ($r = 0.22$; $p <0.05$).

Чим вища фрустрація в грі, тим вищий рівень соціальної адаптації ($r = 0.42$; $p <0.001$), зворотна залежність цих показників ($r = -0.23$; $p <0.05$) виявлена в дітей, які фрустровані в навчанні. Це свідчить про те, що для розумово відсталих дітей гра як провідний вид навчальної діяльності залишається пріоритетною та не втрачає своєї значущості в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Саме в грі як більш зрозумілому й доступному для розумово відсталих молодших школярів виді діяльності, на відміну від

навчання, простежується сформованість певних соціальних норм поведінки.

РВ діти, фрустровані в спілкуванні та інших сферах (стосунки в сім'ї, поведінка в побуті), більш схильні до прояву екстрапунітивних реакцій (r від 0.29 до 0.3; $p < 0.01$). При фрустрації в спілкуванні діти схильні констатувати наявність проблеми (E.OD) ($r = 0.63$; $p < 0.001$), але в той же час не проявляють агресії в її відношенні (E.ED) ($r = -0.66$; $p < 0.001$). Розумово відсталі діти в ситуаціях фрустрації у сфері спілкування не можуть постояти за себе, самотійно вирішити проблему (ED) ($r = -0.44$; $p < 0.001$), проявляючи фіксацію на перешкоді (OD) ($r = 0.48$; $p < 0.001$). Такі ж висновки та оцінки давали незалежні експерти. Крім того, діти, фрустровані в грі, часто проявляють екстрапунітивні реакції ($r = 0.27$; $p < 0.01$), підкреслюючи при цьому наявність перешкоди ($r = 0.49$; $p < 0.001$), але уникаючи агресії щодо неї ($r = -0.4$; $p < 0.001$). Відповідно до результатів анкетування вчителів зазначимо, що фрустровані в спілкуванні діти також схильні до самотійного вирішення проблеми ($r = 0.41$; $p < 0.001$).

Зіставлення результатів методики „Незакінчені речення” й тесту С. Розенцвейга свідчить і про частковий збіг даних, отриманих за двома методиками, і про наявність певних суперечностей. Екстрапунітивні реакції схильні виявляти діти, які відзначають у своїх відповідях самотійність ($r = 0.35$; $p < 0.001$) та схильність за необхідністю звертатися за допомогою ($r = 0.2$; $p < 0.05$), але при цьому вони не схильні орієнтуватися на норми поведінки ($r = -0.39$; $p < 0.001$), не схильні до агресії ($r = -0.33$; $p < 0.001$) і імпульсивності ($r = -0.68$; $p < 0.001$). Інтропунітивні реакції часто траплялися у відповідях дітей, які в процесі опитування заявляли про наявність у них імпульсивних дій у ситуаціях фрустрації ($r = 0.72$; $p < 0.001$), ці ж діти не схильні звертатися за допомогою ($r = -0.3$; $p < 0.01$) і перемикатися на іншу діяльність ($r = -0.26$; $p < 0.01$). Імпунітивні реакції властиві дітям, які схильні до відходу від ситуації ($r = 0.51$; $p < 0.001$), але можуть так само проявити і агресію ($r = 0.44$; $p < 0.001$), і імпульсивність ($r = 0.39$; $p < 0.001$). Вони не схильні до самотійності ($r = -0.48$; $p < 0.001$), не звертаються за допомогою

($r = -0.47$; $p < 0.001$) та не орієнтуються на норми поведінки ($r = -0.22$; $p < 0.05$).

Діти, фіксовані на самозахисті, схильні вказувати, що в ситуації фрустрації вони орієнтуються на норми поведінки ($r = 0.63$; $p < 0.001$), можуть проявити імпульсивність ($r = 0.77$; $p < 0.001$) і навіть агресію ($r = 0.28$; $p < 0.01$). При цьому вони не схильні до самостійних рішень ($r = -0.28$; $p < 0.01$), майже не звертаються за допомогою ($r = -0.26$; $p < 0.01$), за найменших труднощів відходять від ситуації ($r = -0.29$; $p < 0.01$), переключаються на іншу діяльність ($r = -0.26$; $p < 0.01$).

Суперечливими є дані про те, що показник GCR найбільш високий у розумово відсталих дітей, які проявляють агресію ($r = 0.78$; $p < 0.001$), імпульсивність ($r = 0.48$; $p < 0.001$) та водночас проявляють здатність орієнтації на норми й правила ($r = 0.29$; $p < 0.01$) та уникнення ситуації фрустрації ($r = 0.23$; $p < 0.05$). Діти з високим GCR не схильні звертатися за допомогою ($r = -0.56$; $p < 0.001$). Отримані дані ще раз свідчать про необхідність зіставлення й урахування даних двох методик для підвищення об'єктивності дослідження когнітивно-змістовного компонента поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації.

Отже, у ситуаціях фрустрації розумово відсталі діти фокусуються на проблемі, не володіють когнітивними стратегіями конструктивного розв'язання складної задачі. Поведінка розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації не регулюється шляхом актуалізації знань про соціальні норми, загалом спостерігається зниження соціальної адаптованості дітей в групі однолітків.

2.3. Особливості мотиваційно-вольового компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації

Аналіз результатів експерименту, проведеного на уроці з трудового

навчання, дозволив виявити спрямованість поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації. Виконання практичного завдання з виготовлення аплікації дітьми експериментальної та контрольної груп підкріплювалося мотивом отримання винагороди. Така організація процесу роботи, за висловом Б. І. Пінського, могла б „спонукати розумово відсталих дітей керуватись у своїх діях... мотивами, породженими їхніми власними потребами й інтересами...” [148, с. 124]. Експеримент довів, що загальними для розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації є втрата усвідомленого зв'язку із заданою метою діяльності, спрощення та підміна мети діяльності, наявність помилкових дій, які не сприяють досягненню результату діяльності, коротка мотивація діяльності, порушення взаємодії з експериментатором.

У процесі експерименту було виявлено якісні відмінності між групами досліджуваних уже на перших етапах роботи, у підготовчій частині заняття. Більшість РВ дітей та 100% дітей з НР групи ще при повідомленні умов виконання завдання, інструкції виявляють інтерес до його виконання. 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 молодших класів у підготовчій частині, проявляючи емоції радості та зовнішню зацікавленість, не уточнювали ні змісту завдання, ні порядку й послідовності його виконання. Вони розпочинали виконувати завдання без попередньої орієнтації в умовах ситуації, не уточнювали характер і склад обладнання, необхідного для роботи, не визначали послідовність дій. Діти з нормальним розвитком перед виконанням завдання проводили необхідну аналітико-синтетичну роботу з осмислення умов виконання завдання, організовували орієнтовно-дослідницьку діяльність. Отже, застосування винагороди за правильне виконання завдання дійсно викликало в дітей інтерес та зацікавленість. У той же час порушення орієнтації в завданні, недостатня мисленнєва робота з аналізу умов завдання, орієнтації в плані подальших дій

у розумово відсталих школярів може свідчити про коротку мотивацію їхньої діяльності загалом [57; 148; 111].

Коли досліджувані двох груп помічали недостатність деталей для виготовлення аплікації, тобто усвідомлювали ситуацію як фрустраційну, експериментатором фіксувалося тимчасове зупинення виконання діяльності. Усвідомлення дітьми нових умов ситуації призводило до організації їхньої поведінки на пошук деталі, яка „загубилась”, звернення до дорослого, пошук шляхів самостійного розв’язання складної ситуації. РВ діти в ситуації фрустрації могли поводитись пасивно, не проявляли самостійних спроб вирішення ситуації. Деякі з учнів допоміжної школи не помічали відсутності деталі, не усвідомлювали зміни умов виконання завдання та продовжували роботу. У такому випадку експериментатор звертав увагу дітей на відсутність окремих деталей та фіксував подальші зміни в поведінці дитини. Отже, розумово відсталі діти в ситуаціях фрустрації в більшості випадків не прагнули подолати труднощі, на відміну від дітей, які нормально розвиваються. Досліджувані в ситуаціях фрустрації реалізують мотив діяльності шляхом спрощення завдання, некритично ставляться до отриманого результату діяльності, не співвідносять отриманий результат із зразком виробу, який вони повинні виготовити.

Діти з НР при зіткненні з труднощами активно здійснювали пошук дій, які найчастіше приводили до позитивного результату. Вони намагалися знайти деталь, перевіряли кількість елементів аплікації в сусідів по парті, ставили запитання експериментатору, з легкістю переходили від однієї спроби розв’язати проблему до наступної.

Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження, здійснений із застосуванням непараметричного критерію Манна-Уїтні, який використано для порівняння підрахованих даних з великою кількістю випадків, довів, що серед розумово відсталих дітей мотиваційно-вольовий компонент поведінки є значно знижений і дорівнює в середньому 0,9 балам, у нормально розвинених цей показник складає – 1,7 балів ($U=3342$; $p<0.001$) (див. додаток

Г). Узагальнення результатів за критеріями мотивовідповідності та організованості поведінки доводить, що учні масових шкіл демонструють значно вищі показники сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки (65,4% – 2 бали), у дітей з розумовою відсталістю переважає середній рівень сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації (47,6% – 1 бал) ($X^2=43.7$ $p=0$;) (див. табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки
в ситуаціях фрустрації, (%)**

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	X²
Діти з нормальним розвитком	5,9	28,7	65,4	$X^2=43.7$ $p=0$
Розумово відсталі діти	30,5	47,6	22	

Тільки 22% розумово відсталих дітей та 65,4% дітей, які нормально розвиваються, показали достатній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента, при якому поведінка в ситуаціях фрустрації має усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності та є цілеспрямованою. Діти із зацікавленістю розпочинали виконання завдання, намагалися точно слідувати заданій інструкції, докладали зусилля для виготовлення аплікації, що відповідає зразку. При зіткненні з ситуацією фрустрації діти тимчасово припиняли виконання завдання, аналізували нові умови діяльності, що стало умовою переорганізації їхньої поведінки. Поведінка дітей в ситуації фрустрації не втрачала усвідомленого зв'язку з мотивом діяльності та була спрямована на її досягнення. Діти використовували різноманітні спроби досягти результат діяльності – шукали деталі, яких не вистачало, зверталися за допомогою до експериментатора та однолітків. Використання нерезультативних спроб розв'язання ситуації фрустрації підводило дітей до результативного її вирішення шляхом самостійного виготовлення деталі, якої

не вистачало, звернення до інших дітей поділитися деталлю та допомогою до дорослого з проханням допомогти у виготовленні необхідного елемента.

Приклад. Олег (F-70, 10 років) Роботу виконав акуратно, упевнено, переважав позитивний емоційний фон. Уважно слухав указівки експериментатора. Коли помітив відсутність необхідної деталі, відразу почав її віднімати в сусіда по парті. Стверджував, що це його деталь, на що отримав відмову однокласника. На деякий час зупинив роботу, на обличчі були виражені емоції невдоволення, роздратування. Коли почув, що ще залишається час для завершення роботи, пожвавився, здогадався, що необхідну деталь можна виготовити самостійно. Попрохав аркуш кольорового паперу, намалював листок, але результатом був невдоволений. Звернувся до вчителя, який допоміг Олегу виготовити деталь для аплікації. Олег закінчив роботу одним з перших і був задоволений тим, що аплікація виготовлена відповідно до зразка і що він зможе отримати обіцяну винагороду.

47,6% розумово відсталих дітей та 28,7% дітей, які нормально розвиваються, у процесі проведення експерименту показали середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки. Нагадаємо, що середньому рівню сформованості мотиваційного компонента поведінки в ситуаціях фрустрації характерними є реактивність, нецілеспрямованість дій, іноді їхня непослідовність. Утім зберігається взаємозв'язок між діями досліджуваних та первинним мотивом діяльності. Діти визначеної групи при зіткненні з труднощами проявляли активність, що свідчило про наявність бажання отримати нагороду, тобто реалізувати первинний мотив діяльності в умовах неможливості реалізувати її мету. Діти із зацікавленістю приступали до виконання завдання, намагалися точно слідувати згідно з інструкцією, докладали зусилля для виготовлення аплікації відповідно до зразка, ставили запитання – „А я отримаю приз?“, „У мене все вийде?“ Частина розумово відсталих дітей ігнорували вказівки експериментатора, намагаючись виконати роботу скоріше без урахування правильності та якості виконання

виробу. Названі характеристики – зацікавленість, уважність, бажання дотримуватись інструкції тощо свідчили про наявність у дітей достатньої вмотивованості. Проте спроби досягти мету діяльності мали нерезультативний характер, що викликало в досліджуваних необхідність звернення за допомогою („Я не можу”, „Не виходить в мене”, „Допоможи мені!”). На завершальній стадії експерименту розумово відсталі діти, які виявили середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки, пред’являли вчителю неправильно виконану або незавершену аплікацію.

Влад (F-70, 8 років). Хлопчик боявся зробити помилку, працював повільно та невпевнено, але із зацікавленістю. Від допомоги дорослого відмовився.

Коли помітив відсутність деталі, почав її шукати, зупинив процес виконання аплікації. Деякий час пасивно сидів. Стимулювання вчителя щодо продовження роботи у вигляді прохань, запитань та підказок не давали результату, не спонукали хлопчика до самостійного розв’язання ситуації фрустрації. Через деякий час Влад обрав невеликий відрізок паперу зеленого кольору та вирішив, що він є достатнім елементом для виготовлення аплікації. Ніяк не змінюючи обраний паперовий відрізок, приклеїв його на місце деталі, якої не вистачало. Запитання-підказки з боку дорослого не призводили до покращення результату діяльності учня. Влад був задоволений аплікацією, не помічав невідповідності її зразку. Показав аплікацію експериментатору, очікував отримання винагороди.

30,5% розумово відсталих дітей та 5,9% дітей, які нормально розвиваються, виявили низький рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації, який характеризується втратою усвідомленого зв’язку поведінки і з метою діяльності, і з мотивом. Зовнішньо це виражалось в таких проявах поведінки, як пасивність, негативізм, відмова виконувати розпочату діяльність. РВ дітей, які показали низький рівень мотиваційно-вольового компонента, за

якістю виконання завдань можна умовно поділити на дві групи.

Діти першої групи із зацікавленістю приступали до виконання завдання, намагалися якісно виконати аплікацію правильно, про що можуть свідчити вислови дітей: „А в мене все виходить?“, „Я отримаю приз?“ Така поведінка дітей може свідчити і про достатню вмотивованість, і про наявність усвідомленого зв'язку з метою діяльності. Однак ситуація фрустрації в процесі виконання завдання викликала в дітей негативні емоції високої інтенсивності. У подальшому діти відмовлялися виконувати завдання, плакали, поводитись агресивно („Не буду!“, „Відченіться від мене!“; „Самі робіть!“). Деструктивні дії дітей підсилювались при організації експериментатором стимулювальної допомоги. Деякі з учнів цієї групи намагалися досягти мети, але застосування нерезультативних спроб призводило до поведінки у вигляді відходу, негативізму, плачу, деструктивної агресії, зупинки в діяльності.

Богдан (F-70, 10 років). Роботу виконував із зацікавленістю, упевнено, проявляв наполегливість, старанність. Від допомоги експериментатора відмовлявся. Коли Богдан помітив, що для правильного виконання завдання йому не вистачає деталі, у хлопчика були зафіксовані яскраво виражені емоції роздратування, гніву. Після деякого часу вирішив продовжувати виготовлення аплікації з наявних деталей. Помітивши відсутність деталі, відмовився виконувати будь-що. Руки схрестив, опустив голову. Мімічно Богдан виражав почуття образи, невдоволення. Відмовлявся від допомоги, незавершену аплікацію відклав у бік. Спроба однокласника допомогти Богдану викликала в учня спалах гніву, роздратування, агресивні дії вербального та фізичного характеру в ставленні до однокласника. Уже не звертаючи уваги на незавершену роботу, Богдан почав плакати.

Друга група розумово відсталих дітей ще на початку експерименту характеризувалась зниженою мотивацією виконання завдання та, відповідно, низьким прагненням досягти мету. Зіткнення з труднощами не стимулювало дітей до організації самостійних спроб щодо розв'язання ситуації фрустрації.

Діти переставали виконувати розпочату діяльність та перебували в стані ступору чи автоматично копіювали дії інших дітей. Така поведінка в ситуації фрустрації не спрямовувалась на досягнення мети чи реалізацію первинного мотиву діяльності. Розумово відсталі діти не могли повною мірою усвідомити зміст ситуації як фрустраційної, не помічали відсутності деталі. Погана усвідомленість і розуміння фрустраційної ситуації не сприяли переорганізації поведінки відповідно до умов, що склалися. Спроба експериментатора підказати дитині, чого не вистачає для виготовлення аплікації, не призводила до покращення результату. Діти могли ігнорувати факт відсутності необхідних деталей та продовжувати виконувати аплікацію, наслідуючи поведінку інших дітей. На завершальній стадії експерименту, коли вчитель давав дітям пояснення – чому їм відмовлено у винагороді, вони проявляли виняткову байдужість.

Аналіз кореляцій показує, мотиваційно-вольовий компонент особливо добре розвинений у дітей, які за результатами бесіди виявилися фрустрованими в спілкуванні ($r = 0.43$; $p < 0.001$) і навчанні ($r = 0.23$; $p < 0.05$). Мотиваційно-вольовий компонент гірше розвинений у дітей, схильних до інтропунітивних реакцій згідно з тестом Розенцвейга ($r = -0.62$; $p < 0.001$) і імпунітивних ($r = -0.24$; $p < 0.05$). Добре розвинений мотиваційний компонент властивий дітям з екстрапунітивними реакціями ($r = 0.21$; $p < 0.05$), з фіксацією на перешкоді ($r = 0.24$; $p < 0.05$). Діти з добре розвиненим мотиваційно-вольовим компонентом схильні звертатися за допомогою у фрустраційній ситуації ($r = 0.29$; $p < 0.01$), але вони можуть і проявити агресію ($r = 0.29$; $p < 0.01$). Отже, РВ діти, які ставили перед собою мету досягти успішно виконати завдання, у ситуації фрустрації більшою мірою усвідомлюють наявність перешкоди й намагаються вирішити проблему за умови сторонньої допомоги.

Отже, у ситуаціях фрустрації розумово відсталі діти не прагнуть подолати труднощі, легко втрачають усвідомлений зв'язок з метою завдання. Вони поступово відходять від виконання поставленого завдання до

здійснення дій і операцій, які не передбачалися інструкцією. Негативний вплив на цілеспрямованість поведінки в ситуаціях фрустрації здійснюють такі особливості діяльності РВ дітей, як загальна інертність, пасивність, неготовність до виконання. Діти, які нормально розвиваються, найчастіше усвідомлюють кінцеву мету діяльності, навіть при зіштовхуванні із ситуацією фрустрації.

Усвідомлена регуляція цілеспрямованої активності людини є тісно пов'язаною з емоційними характеристиками особистості (О. О. Конопкін, С. Л. Рубінштейн, П. В. Симонов, Г. Х. Шингаров). Дослідження рівня тривожності показало, що розумово відсталі діти мають переважно достатній рівень тривожності в складних ситуаціях (51% дітей); діти, які нормально розвиваються, частіше проявляють середній рівень тривожності (39,2%) (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Результати дослідження рівня тривожності, (%)

Досліджувані	Слабкий рівень	Середній рівень	Добрий рівень	Високий рівень
Діти з нормальним розв.	0	39,2	35,3	25,5
Розумово відсталі діти	0	21,6	51	27,4

Використання статистичного критерію дозволило з'ясувати, що показник тривожності не має значущих відмінностей у вибірках ($U=1178$; $p=0.408$). Середній індекс тривожності (ІТ) у розумово відсталих дітей становить 46,8%, що відповідає достатньому рівню, і значущо не відрізняється від ІТ в учнів молодших класів масових шкіл (44,5%). Такий рівень тривожності є оптимальним для збереження організованості поведінки в ситуаціях фрустрації. З цього виходить, що тривожність, яка може слугувати емоційною потенцією деструктивного реагування, розбещеності, втрати самоконтролю в складній ситуації, у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку за кількісним показником наближена до ІТ дітей з

нормальним розвитком. Тому рівень тривожності не може вважатися чинником, який впливає на цілеспрямованість поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації.

Узагальнення даних показує, що в дітей з розумовою відсталістю, схильних до фрустрації в грі й у навчанні спостерігається зворотний взаємозв'язок із тривожністю (r від -0.26 до -0.32 ; $p < 0.01$). За оцінками ж експертів, в останніх спостерігається прямий взаємозв'язок із тривожністю ($r = 0.28$; $p < 0.01$). Також тривожність є компонентом реакцій, фіксованих на задоволенні потреб ($r = 0.24$; $p < 0.05$), зверненні за допомогою в реальній фрустраційній ситуації ($r = 0.33$; $p < 0.001$). Це свідчить про те, що певний рівень тривожності в ситуаціях фрустрації може надавати стимулювальну дію й посилювати впевненість дитини в тому, що з труднощами, які виникають, вона справиться самостійно.

Дослідження імпульсивності показало, що загальна імпульсивність вища в групі дітей з розумовою відсталістю – 19,1 бал, порівняно з групою дітей, які нормально розвиваються – 15,7 балів ($U=1357$; $p=0.001$) (див. додаток Г).

Усі показники рівнів імпульсивності значимо різняться у вибірках (див. табл. 2.11). Діти з розумовою відсталістю продемонстрували більш високі рівні нетерпимості (35,3%) ($X^2 = 15$; $p = 0.002$), уразливості (41,2%) ($X^2 = 13.3$; $p = 0.004$), дратівливості (27,5%) ($X^2 = 20.9$; $p < 0.001$), відволіканні (37,3%) ($X^2 = 14.3$; $p = 0.002$) і безвідповідальності (21,6%) ($X^2 = 21.9$; $p < 0.001$) порівняно зі звичайними дітьми.

Результати дослідження доводять, що в розумово відсталих молодших школярів значно порушено механізми емоційного й вольового контролю поведінки порівняно з нормальними дітьми. З віком простежується тенденція до зниження рівня образливості ($r=-0.45$; $p<0.001$) та підвищення прагнення до нових вражень ($r=0.36$; $p<0.001$).

З отриманих даних можна припустити, що вияви образливості, нетерплячості, дратівливості, безвідповідальності не сприяють підтриманню

діяльності розумово відсталих дітей у складних ситуаціях. При цьому статистична обробка даних показує, що особливо добре розвинений цей компонент у дітей, які виявляють нетерплячість ($r = 0.29$; $p < 0.01$), образливість ($r = 0.21$; $p < 0.05$). З цього можна зробити висновок, що образа як негативне почуття й нетерплячість у задоволенні потреби можуть стимулювати розумово відсталих дітей до пошуку шляхів виходу з неприємної для них ситуації. Проте така поведінка не забезпечує якісного виконання тих чи тих завдань: порушення вольової регуляції у вигляді імпульсивності ускладнює переключення дитини в ситуаціях фрустрації: з негативного переживання на регульовану діяльність – її продовження, збереження якості виробу.

Таблиця 2.11

Результати дослідження рівня імпульсивності, (%)

Показники	Кількість отриманих балів				χ^2
	0	1	2	3	
Нетерплячість					
Діти з нормальним розвитком	45,1	23,5	21,6	9,8	(X ² =15; p=0.002)
Розумово відсталі діти	15,7	21,6	27,5	35,3	
Образливість					
Діти з нормальним розвитком	19,6	45,1	25,5	9,8	(X ² =13.3; p=0.004)
Розумово відсталі діти	11,8	31,4	15,7	41,2	
Дратівливість					
Діти з нормальним розвитком	56,9	15,7	17,6	9,8	(X ² =20.9; p<0.001)
Розумово відсталі діти	29,4	41,2	2	27,5	
Відволікання					
Діти з нормальним розвитком	35,3	19,6	9,8	35,3	(X ² =14.3; p=0.002)
Розумово відсталі діти	7,8	25,5	29,4	37,3	
Безвідповідальність					
Діти з нормальним розвитком	52,9	13,7	13,7	19,6	(X ² =21.9; p<0.001)
Розумово відсталі діти	11,8	29,4	37,3	21,6	

Порівняння хлопчиків і дівчат доводить, що частина відмінностей між хлопчиками та дівчатками хоч і властиві обом вибірках, але не ідентичні за

своїм змістом (див. Табл. 2.12).

В обох вибірках хлопчики більш схильні до нетерпимості, ніж дівчатка, проте відмінність полягає в тому, що для звичайних дівчаток характерні більш низькі показники нетерпимості (56% – 0 балів) і відсутні реакції, характерні для максимального рівня нетерпимості. У той же час дівчата з розумовою відсталістю частіше проявляють нетерплячість на середньому (27,8%) та високому рівні (16,7%).

Таблиця 2.12

Результати порівняння хлопчиків і дівчаток за методикою „Виявлення рівня імпульсивності”, (%)

Показники	Розумово відсталі діти				Діти з нормальним розвитком			
	0	1	2	3	0	1	2	3
Нетерплячість	(X ² =9.9; p=0.02)				(X ² =7.2; p=0.065)			
Дівчатка	11,1	44.4%	27,8	16,7	56	28	16	0
Хлопчики	18,2	9.1%	27,3	45,5	34,6	19,2	26,9	19,2
Образливість	(X ² =11.3; p=0.01)				(X ² =7.7; p=0.053)			
Дівчатка	22,2	22,2	33,3	22,2	28	52	20	0
Хлопчики	6,1	36,4	6,1	51,5	11,5	38,5	30,8	19,2
Дратівливість	(X ² =12.3; p=0.006)				(X ² =11.6; p=0.009)			
Дівчатка	33,3	61,1	5,6	0	80	4	8	8
Хлопчики	27,3	30,3	0	42,4	34,6	26,9	26,9	11,5
Безвідповідальність	(X ² =18.7; p<0.001)				(X ² =10.5; p=0.015)			
Дівчатка	33,3	11,1	50	5,6	68%	8	0	24
Хлопчики	0	39,4	30,3	30,3	38.5%	19,2	26,9	15,4

Подібна картина спостерігається з уразливістю і дратівливістю: в обох вибірках вони більш характерні для хлопчиків, ніж для дівчаток, але в дівчаток з розумовою відсталістю ці показники тяжіють до високого рівня, у здорових ж дівчаток частіше трапляються низькі показники. Що стосується безвідповідальності, тут результати звичайних дівчаток більш полярні (0 балів – 68%, 3 бали – 24%), ніж у дівчаток з розумовою відсталістю, які найчастіше набирали 2 бали (50%). За всіма чотирма показниками хлопчики з розумовою відсталістю продемонстрували більш високі показники, ніж звичайні хлопчики.

Кореляційний аналіз показує, що за результатами бесід з розумово відсталими дітьми імпульсивність проявляється в тих випробовуваних, які більш фрустровані в навчанні (r від 0.21 до 0.38; $p < 0.05$), її загальний рівень також прямо пов'язаний з фрустрацією в навчанні ($r = 0.36$; $p < 0.001$). Згідно з анкетуванням учителів, картина практично протилежна: фрустрація назад взаємопов'язана з імпульсивністю (r від -0.22 до -0.66; $p < 0.05$). Діти, схильні фрустрації в спілкуванні, схильні до дратівливості, відволікання й уникнення одноманітності (r від 0.26 до 0.28; $p < 0.01$). Діти, що проявляють фрустрацію в грі, не проявляють нетерпіння ($r = -0.26$; $p < 0.01$), прагнучи при цьому до нових вражень ($r = 0.53$; $p < 0.001$).

Отже, у розумово відсталих молодших школярів проявляється недостатність вольової регуляції поведінки. Виявлені прояви імпульсивності у вигляді підвищеної здатності відвертати увагу, образливості, дратівливості, невміння стримувати себе загалом негативно впливають на збереження мотивації та спрямованості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку при зіткненні з перешкодою в процесі діяльності. Такі прояви імпульсивності, як нетерплячість, образливість можуть у деяких випадках стимулювати досліджуваних до скорішого вирішення складної ситуації, проте не можуть гарантувати якісне виконання завдань діяльності.

2.4. Особливості поведінкового компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації

У процесі експерименту з виготовлення аплікації під час уроку з трудового навчання проводилось структуроване спостереження за учнями молодших класів допоміжної й масової шкіл. Застосування методу спостереження надавало інформацію про види вербального, емоційного, поведінкового реагування в ситуаціях фрустрації. Спостереження проводилось за кожним окремим учнем індивідуально та охоплювало час усього експерименту, починаючи з моменту повідомлення завдання

(інструкції) до аналізу результатів роботи учнів.

Поведінкові реакції учнів масових шкіл у ситуаціях фрустрації слугували показниками нормального, типового реагування дітей молодшого шкільного віку (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Кількість поведінкових реакцій у ситуаціях фрустрації
за результатами оцінки експертів, (%)**

Реакції	Розумово відсталі діти	Діти з нормальним розвитком
E	47,8	38,4
I	21,7	41
M	30,4	20,5
OD	52,2	53,8
ED	21,7	17,9
NP	26,1	28,2

1. Загальні тенденції поведінки розумово відсталих дітей – $E > M > I$; $OD > NP > ED$.

2. Загальні тенденції поведінки дітей, які нормально розвиваються, – $I > E > M$; $OD > NP > ED$.

Аналіз результатів дослідження довів, що найбільш кількісно вираженими в розумово відсталих дітей є реакції *екстрапунітивної спрямованості* – у 47,8% випадків. При екстрапунітивній спрямованості реакцій акцент зміщується на ситуацію фрустрації, об'єкт блокування діяльності. Дитина засуджує зовнішні обставини, які блокують її діяльність, або звертається з проханням до іншої людини допомогти виправити

ситуацію, яка склалася. Розумово відсталі діти, у яких переважають поведінкові реакції екстрапунітивної спрямованості, у ситуаціях фрустрації проявляють ригідність, косність, застрягання, зупинку в діяльності. Поширеною формою реагування є звернення до дорослого за допомогою „Я не можу!”; „Допоможи мені!”, очікування, коли ситуація вирішиться сама по собі [112, с.90].

Інтропунітивні реакції в поведінці розумово відсталих молодших школярів зафіксовані у 21,5% випадків. Інтропунітивна спрямованість характеризується відкритим вираженням звинувачення чи вимоги на адресу самого себе. Така поведінкова реакція може бути виражена і в покірливому прийнятті фрустратора, і у визнанні власної провини, відповідальності за розв'язання та виправлення ситуації. Розумово відсталі діти з переважанням інтропунітивного типу реакцій у нашому дослідженні виявили себе як пасивні, загальмовані, в'ялі. Діти з нормальним розвитком, які проявляли реакції інтропунітивної спрямованості, характеризуються самокритичністю, високою вимогливістю до себе, готові до самостійного пошуку шляхів розв'язання критичної ситуації. Інтропунітивні реакції переважали в поведінці учнів масової школи (41%), що пояснюється адекватним згідно з віком дітей розвитком рефлексії, здатності до самоаналізу, прагненням узяти відповідальність за вирішення ситуації фрустрації на себе. Близьким до кількісного показника інтропунітивного типу реагування в дітей, які нормально розвиваються, є показник екстрапунітивної спрямованості поведінки (38,4%).

Розумово відсталі діти в процесі експерименту показали значну кількість реакцій *імпунітивної спрямованості* (30,4% від загальної кількості реакцій), порівняно з дітьми, які нормально розвиваються (20,5%). Імпунітивний тип реагування характеризується відсутністю агресивних проявів, звинувачень на адресу оточуючих. Ситуація фрустрації розцінюється як незначна, не визнається як проблемна або виражається надія на сприятливе вирішення проблеми. Звинувачення самого себе чи оточення

відсутнє. Учні масових шкіл при зіткненні з ситуацією фрустрації могли зовнішньо не виражати зміни емоційного фону та поведінки, вони були зосереджені на пошуках шляхів розв'язання проблеми. При усвідомленні нових складних умов діяльності в дітей цієї категорії активізувались навички самоконтролю, співоволодіння.

У розумово відсталих дітей зниження значущості фрустраційних ситуацій пов'язано не з активізацією механізмів психологічного захисту чи стратегіями співоволодіння, а зумовлено порушенням процесу усвідомлення змісту ситуації фрустрації, суб'єктивного розуміння ситуації як фрустраційної, неточністю аналізу нових обставин діяльності, у яких необхідно діяти, порушенням можливості передбачати наслідки власної поведінки.

Аналіз поведінки дітей за видами реакцій дозволив установити найпоширеніший тип реакції в досліджуваних. Поведінка з фіксацією на перешкоді (OD) відмічена в розумово відсталих дітей у 52,2% випадків, в учнів масових шкіл – у 53,8%, коли увага дитини фіксується на перешкоді, фрустраторі, підкреслюється наявність проблемної ситуації. Дитина може відчувати безпорадність, розпач, а найчастіше притягується перешкодою та зупиняється перед нею, скута думкою про наслідки невдачі [112, с. 91].

Поведінкові реакції з фіксацією на самозахисті (ED) трапляються у 21,5% випадків. Самозахисні реакції характеризуються невмінням емоційно відволіктись від фрустратора, самостійно знайти вихід із ситуації фрустрації. Дитина може наводити аргументи на власний захист, звинувачувати найближче оточення з метою відведення покарання від себе. У дітей, які нормально розвиваються, самозахисні реакції проявились в 17,9% випадків. Отже, розумово відсталі діти частіше намагаються виправдати себе або звинуватити іншу дитину для відведення покарання від себе.

В учнів допоміжних шкіл самозахисні реакції за частотою проявів наближені до показників реакцій з фіксацією на задоволенні потреби (26,1% випадків). Названий вид реакцій (NP) характеризується не уникненням

ситуації, а стійкістю в її вирішенні за будь-яку ціну, пошуком виходу, конструктивного розв'язання. До такого типу реагування можна віднести самостійний вихід з ситуації фрустрації, звернення по допомогу до товариша, дорослого. Проте не завжди звернення по допомогу до дорослого можна розглядати як конструктивний спосіб виходу з ситуації утруднення в розумово відсталих дітей. Прохання про допомогу, яке відірвано від достатнього осмислення умов ситуації фрустрації, не випереджається самостійними спробами дитини розв'язати складну ситуацію, не можна вважати конструктивним, результативним способом поведінки. Передготовність звернутися за допомогою, скаржитися дорослому при виникненні навіть незначного утруднення, механічне повторення прохання допомогти, що є характерним для розумово відсталих дітей, може бути лише свідченням беспорядності дитини, недостатності розуміння нею проблеми, неможливості повною мірою спланувати свою подальшу діяльність, механічності поведінки в ситуаціях фрустрації. У дітей, які нормально розвиваються, реакції з фіксацією на задоволенні потреби спостерігались у 28,2% випадків, що свідчить про більшу усвідомленість дитиною мети діяльності, уміння спланувати власні дії для досягнення результату діяльності, навіть при виникненні складних обставин. Отже, провідним видом поведінкової реакції в дітей двох груп виявлено реакцію з фіксацією на перешкоді (OD), яка характеризується застряганням дитини на фрустраторі, перешкоді діяльності.

Узагальнимо та проаналізуємо типи реакцій у ситуаціях фрустрації, які проявляли розумово відсталі діти та діти, що нормально розвиваються, під час експерименту (див. додаток В).

Деякі типи реакцій на фрустрацію не мають значущих відмінностей у вибірках (див. табл. 2.14). Зокрема, реакції типу ED, E-ED, M-OD, M-ED мають однаковий розподіл частоти виникнення у вибірці звичайних дітей і дітей з розумовою відсталістю. Практично в усіх випадках, за винятком фіксації на самозахисті, можна спостерігати значущу відмінність між

вибірками звичайних дітей і дітей з розумовою відсталістю. У розумово відсталих дітей значно більше екстрапунітивних реакцій ($X^2 = 14.7$; $p = 0.002$) і значно менше інтропунітивних ($X^2 = 24.1$; $p < 0.001$) та імпунітивних реакцій ($X^2 = 12.8$; $p = 0.002$).

Звичайні діти в основному показали середній рівень імпунітивних реакцій (1 бал – 70,6%), у дітей з розумовою відсталістю за цим показником відповіді розподілилися майже порівну між 0 і 1 балами. Загалом можна зробити висновок, що діти з розумовою відсталістю більш схильні звертати увагу на зовнішні перешкоди, ніж на себе, і менш схильні до ігнорування перешкод.

Таблиця 2.14

Розподіл поведінкових реакцій досліджуваних у ситуаціях фрустрації за результатами оцінки експертів, (%)

Реакції	Оцінки експертів та їх кількість, (бали)				χ^2
	0	1	2	3	
Е					
Діти з норм. розвитком	15,7	54,9	25,5	3,9	($X^2=14.7$; $p=0.002$)
Розумово відсталі діти	4,9	39	30,5	25,6	
І					
Діти з норм. розвитком	3,9	54,9	41,2		($X^2=24.1$; $p=0$)
Розумово відсталі діти	34,1	53,7	12,2		
М					
Діти з норм. розвитком	27,5	70,6	2		($X^2=12.8$; $p=0.002$)
Розумово відсталі діти	42,7	41,5	15,9		
OD					
Діти з норм. розвитком	9,8	51	39,2		($X^2=8.9$; $p=0.012$)
Розумово відсталі діти	0	63,4	36,6		
ED					
Діти з норм. розвитком	25,5	54,9	19,6		($X^2=2.5$; $p=0.289$)
Розумово відсталі діти	14,6	64,6	20,7		
NP					
Діти з норм. розвитком	15,7	66,7	17,6		($X^2=6.1$; $p=0.048$)
Розумово відсталі діти	34,1	47,6	18,3		
Е.OD					
Діти з норм. розвитком	58,8	41,2			($X^2=13.2$; $p=0$)
Розумово відсталі діти	21,6	78,4			
Е.NP					
Діти з норм. розвитком	68,6	31,4			($X^2=6.7$; $p=0.01$)
Розумово відсталі діти	40,8	59,2			

I.OD	0	1			
Діти з норм. розвитком	70,6	29,4			($X^2=3.8$; $p=0.05$)
Розумово відсталі діти	88,2	11,8			
I.NP	0	1			
Діти з норм. розвитком	25,5	74,5			($X^2=22.6$; $p=0$)
Розумово відсталі діти	74,5	25,5			

Усі без винятку діти з розумовою відсталістю продемонстрували схильність до фіксації на перешкодах (OD) ($X^2 = 8.9$; $p = 0.012$). Показник фіксації на самозахисті в дітей з розумовою відсталістю значущо не відрізняється від норми (ED). У випадку з фіксацією на задоволенні потреб (NP) діти з розумовою відсталістю демонструють більшу полярність, ніж звичайні діти, частіше отримуючи 0 або 2 бали, у той час як звичайні діти в 66,7% випадків набирають 1 бал.

Важливого значення набуває аналіз використання дітьми експериментальної та контрольної груп поведінкових реакції з фіксацією на задоволенні потреби, які становлять різноманітні варіанти конструктивного виходу з ситуації фрустрації. Нагадаємо, що традиційно до конструктивних видів поведінки в ситуаціях фрустрації в дітей молодшого шкільного віку відносять дії, спрямовані на самостійне досягнення мети діяльності або досягнення мети при підтримці найближчого. Оцінка конструктивності, неконструктивності поведінки в ситуаціях фрустрації проводилася з урахуванням положення, відповідно до якого найбільш адекватною формою поведінки в ситуації вважаються реакції з фіксацією на задоволенні потреби (E.NP, I.NP), які виражають спрямованість на вирішення проблеми (О. Є. Данилова, О. І. Кузьміна, Н. В. Плотникова, Н. В. Тарабріна, В. М. Чернобровкін). Неконструктивні реакції, відповідно – це реакції з фіксацією на перешкоді (E.OD, I.OD), самозахисні (E.ED, I.ED) [89].

Діти з розумовою відсталістю більш схильні до виділення перешкод (E-OD) (78,4%). У ситуації фрустрації розумово відсталі діти проявляли афективно-динамічні реакції незадоволення, роздратування, гніву, почуття безпорадності, що впливало на процес виконання діяльності. Учні

переставали виконувати завдання, поводитись пасивно, не виявляли пошукових дій з вирішення проблеми. Діти могли вербально супроводжувати дії („Я не знаю!”, „Що робити?”, „В мене загубився листочок”, „У мене не виходить”), або вербальні коментарі були відсутні. Такий вид поведінки не сприяє вирішенню ситуації фрустрації, є неконструктивним.

Приклад. Ніна (F-70, синдром Нунан, 9 років). Коли виявила відсутність деталі для аплікації зупинила діяльність. На обличчі були слабо виражені емоції суму, розпачу. Довго сиділа та дивилась на аплікацію, не наважувалась на подальші дії. Через деякий час почала плакати.

Обидві групи досліджуваних продемонстрували низьку схильність до того, щоб бачити вигоду для себе в ситуації фрустрації (I-OD), однак у дітей з розумовою відсталістю відсоток тих, хто бачить вигоду, нижче, ніж у звичайних дітей (11,8% проти 29,4 %).

Серед конструктивних реакцій розумово відсталі діти найчастіше проявляють екстрапунітивні реакції з фіксацією на задоволенні потреби (E-NP) (59,2%). Такий тип реагування в розумово відсталих дітей супроводжувався емоціями гніву, роздратування, образи. У поведінці фіксувалися агресивні дії, спрямовані на відстоювання власних інтересів, звернення по допомогу до іншої людини, вимагання допомоги з боку дорослого у виготовленні аплікації та розв’язанні ситуації фрустрації. Власні дії діти супроводжували вербально: „Допоможи мені!”, „А я отримаю приз? Я хочу доробити аплікацію!”, „Допоможи мені вирізати!” Як було зазначено вище, звернення по допомогу в розумово відсталих дітей є шаблонним, закріпленою реакцією. Діти звертаються по допомогу у випадках навіть незначного утруднення, не намагаючись організувати власні пошукові спроби вирішити складну ситуацію. Зверненню по допомогу в учнів масових шкіл передували самостійні спроби відшукати відсутню деталь, уважне перерахування елементів аплікації в себе й у сусіда по парті, прохання до однокласників поділитися деталлю, якої в нього не вистачає. Загалом при екстрапунітивному з фіксацією на задоволенні потреби типі реакції діти,

орієнтовані на мету діяльності чи задоволенні потреби, використовують звернення за допомогою як конструктивний спосіб виходу з ситуації фрустрації.

Приклад. Пилип (F-70, 7 років). Помітивши відсутність деталі, на деякий час зупинив процес виконання завдання. Мімічно в хлопчика виражалися емоції незадоволення, роздратування, розпачу. Намагався розв'язати складну ситуацію самостійно. Але після кількох нерезультативних спроб звертається за допомогою до експериментатора, щоб той допоміг йому виготовити такий самий елемент аплікації, як „загублений”.

Значні відмінності виявлені в прояві інтропунітивних реакцій з фіксацією на задоволенні потреби (I.NP). Тут звичайні діти демонструють схильність до самостійного розв'язання ситуації (74,5%), розумово відсталі діти переважно не схильні до цього (тільки 25,5% вирішують ситуацію самостійно) (див. рис. 2.1).

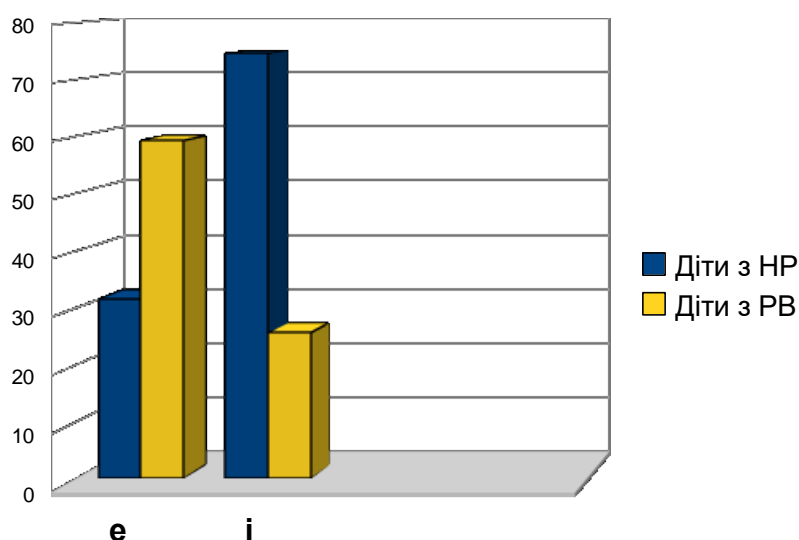


Рис. 2.1. Кількісні показники реакцій з фіксацією на задоволенні потреби

При конструктивній поведінці розумово відсталі діти проявляли

бажання досягти вирішення ситуації, розв'язати критичну ситуацію за рахунок власних самостійних дій („Ой, я знаю!”, „Я сам буду вирізати!”, „Не заважай! Я сам!”, „Дайте ножиці!”).

Приклад. Юрко, (F-70, 10 років). Відсутність деталі призвела до збудження Юри, виникнення пошукової активності: „Ой! Я не знаю!”, „Я сам виріжу листочок!” Попрохав ножиці в експериментатора. Самостійно вирізав елемент аплікації з кольорового паперу та приклеїв його на відповідне місце.

Аналіз впливу віку на параметри, отримані в результаті експерименту, констатують, що з віком збільшується кількість екстрапунітивних реакцій ($r=0.24$; $p<0.05$) і знижується кількість інтропунітивних та імпунітивних ($r=-0.22$; $p<0.05$). Крім того, рідше спостерігається фіксація на самозахисті ($r=-0.28$; $p<0.01$) і самозвинуваченні ($r=-0.34$; $p<0.001$).

Окремо проводилося порівняння поведінкових реакцій хлопчиків та дівчат у ситуаціях фрустрації. Дівчата з розумовою відсталістю більш схильні демонструвати середній рівень інтропунітивності (1 бал – 67,7%), у хлопчиків реакції розподілені більш рівномірно ($X^2 = 5.5$; $p = 0.064$) (див. додаток 3, 3.1; 3.2). Також дівчата більш схильні до самозвинувачення (55,6%), ніж хлопчики (24,2%) ($X^2 = 3.7$; $p = 0,054$). Значно більше розумово відсталих хлопчиків (45,5%), ніж дівчаток (11,1%), схильні знімати з себе відповідальність за вирішення проблеми (M.ED) ($X^2 = 4.7$; $p = 0.03$).

Хлопчики з нормальним розвитком значно більш схильні до імпунітивних реакцій (92,3%), ніж дівчатка (48%) ($X^2 = 15.3$; $p < 0,001$). Для учениць масових шкіл характерним є середній рівень фіксації на задоволенні потреб (72%) та низький (24%), у хлопчиків значна частина досліджуваних показала високий рівень (30,8%) і середній (61,5%) ($X^2 = 7.5$; $p = 0,023$). У дівчаток частіше підкреслюється наявність перешкоди (E.OD) (60%), ніж у хлопчиків (23,1%) ($X^2 = 5.7$; $p = 0,017$). Дівчатка менш схильні до ігнорування проблеми (M.OD) (36%), ніж хлопчики (76,9%) ($X^2 = 7.1$; $p = 0,008$). Хлопчики більш схильні (92,3%), ніж дівчата (56%), до самостійного

вирішення проблеми (I.NP) ($X^2 = 7$; $p = 0,008$).

Проведений експеримент довів, що в ситуаціях фрустрації розумово відсталі діти молодшого шкільного віку схильні підкреслювати наявність перешкоди на шляху досягнення мети, застрягати на проблемі. У поведінці переважають неконструктивні реакції. Конструктивне вирішення складної ситуації розумово відсталими дітьми реалізується переважно за участю найближчого оточення чи дорослого, який може надати необхідну організовану допомогу. Рідше розумово відсталі діти намагаються вирішити проблему самостійно.

Додатково проводилася взаємна валідація результатів тесту Розенцвейга й результатів експерименту (згідно з експертними оцінками). Був розрахований коефіцієнт кореляції між значеннями кожної шкали за результатами тестування та експертної оцінки. Кореляція показала, що дані тестування та експертні оцінки можуть не тільки не збігатися, але й бути фактично протилежними. Так, показники E, NP, E-OD, E-ED, E-NP, M-OD доводять відсутність значущої кореляції, а оцінка експертів і дані тестування за цими показниками не збігаються. Два показники мають негативну кореляцію. Це I ($r = -0,32$; $p < 0,01$) і I-NP ($r = -0,26$; $p < 0,01$) – за цими шкалами оцінки не тільки не збігаються, вони швидше є протилежними. Нарешті, частина шкал має позитивну кореляцію відповідей дітей та експертних оцінок: M ($r = 0,38$; $p < 0,001$), ED ($r = 0,26$; $p < 0,01$), I-OD ($r = 0,22$; $p < 0,05$), I-ED ($r = 0,34$; $p < 0,001$), M-ED ($r = 0,68$; $p < 0,001$). Загалом лише 5 шкал з 15 (33%) мають узгодженість експертних оцінок і даних тестування, інші оцінки або розбіжні, або взагалі протилежні. З цього можна припустити і розбіжність когнітивних, і реально використовуваних розумово відсталими дітьми стратегій вирішення ситуації фрустрації, і неадекватності процедури тестування для дітей з розумовою відсталістю. Аналіз зв'язку експертних оцінок та результатів тестування дітей з NP показав, що велика частина оцінок експертів і результатів тестування не збігається (має незначну кореляцію), 2 шкали мають протилежні оцінки: I-OD ($r = -0,25$; $p < 0,05$),

M-OD ($r = -0,28$; $p < 0,01$), 4 шкали мають позитивну кореляцію: I ($r = 0,24$; $p < 0,05$), OD ($r = 0,21$; $p < 0,05$), ED ($r = 0,38$; $p < 0,001$), M-ED ($r = 0,36$; $p < 0,001$). Отже, збіг оцінок у групі дітей без порушень ще менший. У зв'язку з цим ми можемо припустити і неадекватність методики для дітей 8 – 10 років узагалі, і неадекватність експертних оцінок.

Для перевірки цього припущення ми використовували показник тривожності та інші результати спостережень. Відповідно до опису типових реакцій на фрустрацію в тесті Розенцвейга можна припустити високу кореляцію тривожності типу реакцій E-ED (агресія стосовно джерела фрустрації), I-ED (аутоагресія, почуття провини), E-NP (дитина боїться, не впевнена, тому схильна за подібних ситуацій звертатися за допомогою до інших людей). Крім того, у нашому дослідженні присутні показник імпульсивності (який за нашим припущенням повинен корелювати з E-ED), кількість звернень по допомогу до дослідника або вчителя (передбачається кореляція з E-NP). Дослідження розумово відсталих дітей показало, що реакція за типом E-NP за результатами тесту має значущу позитивну кореляцію з показником тривожності ($r = 0,41$; $p < 0,001$), схильності звертатися по допомогу ($r = 0,31$; $p < 0,01$). У той же час експертна оцінка цієї реакції корелює негативно з тривожністю ($r = -0,23$; $p < 0,05$). Реакція E-ED в оцінці експертів корелює із загальною імпульсивністю ($r = 0,33$; $p < 0,001$), схильністю звертатися по допомогу ($r = 0,39$; $p < 0,001$). Це підтверджує той факт, що звернення по допомогу в дітей проявляється одночасно з ознаками агресії, у цьому випадку – агресії в бік об'єкта фрустрації. У такому випадку дані тестування виявляються менш валідні, ніж дані опитування експертів. Нарешті, реакція за типом I-ED (самозвинувачення) за результатами тесту корелює з агресією за методикою „Незакінчені речення” ($r = 0,35$; $p < 0,001$) і імпульсивністю ($r = 0,79$; $p < 0,001$). Ця ж реакція в оцінці експертів має негативну кореляцію з агресією ($r = -0,35$; $p < 0,001$) і так само позитивну з імпульсивністю в поведінці ($r = 0,24$; $p < 0,05$) і при виконанні незакінчених пропозицій ($r = 0,47$; $p < 0,001$). Судячи з усього, імпульсивність у цьому

випадку є причиною невдачі в діяльності й наступного почуття провини за це. Думка експертів для цієї шкали виглядає більш валідною, оскільки негативно пов'язана з агресією, але позитивно з імпульсивністю.

Валідизація тесту Розенцвейга та експертних оцінок для вибірки дітей з нормальним розвитком на підставі наведених кореляцій свідчить про високий збіг результатів двох методик. Тест Розенцвейга є достатньо валідним для дітей 7 – 10 років з нормальним розвитком, проте й результати проведеного експерименту (оцінка експертів) також є не менш валідними.

Експеримент другого типу був присвячений вивченню особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих молодших школярів порівняно з дітьми, які нормально розвиваються. У процесі експерименту використано методику „Склади візерунок” із застосуванням кубиків Кооса. Експеримент проводився з кожною дитиною індивідуально. Експериментатор пропонував дитині скласти кілька орнаментів різного рівня складності за наочним зразком з використанням кубиків. По мірі ускладнення завдання дитина зіштовхувалося з ситуацією неуспіху. Наочний матеріал кубиків Кооса дозволяв екстеріоризувати процес вирішення завдання, побачити в розгорнутому вигляді ті способи, якими дитина намагається розв'язати ситуацію фрустрації в процесі діяльності. Результати експерименту виявили різницю між особливостями поведінки в ситуаціях фрустрації в досліджуваних двох груп. Це стосується кількості спроб з вирішення проблеми, кількості відмов виконувати діяльність, звернення по допомогу до дорослого, характеру способів розв'язання ситуації неуспіху.

У ситуаціях неуспіху дітям надавалась допомога експериментатора у вигляді запитань, згорнутих підказок з їхнім подальшим розгортанням за умов неможливості дитиною самостійно розв'язати ситуацію неуспіху, демонстрації способів виконання завдання (А. Я. Іванова, І. Ю. Ужченко).

У процесі експерименту розумово відсталі діти виявили різну зацікавленість до змісту завдання. Частина учнів уважно слухали інструкцію, працювали з інтересом („Я спробую”, „Люблю грати!”, „Хочу грати з

кубиками”). Розумово відсталих дітей привертав зовнішній вигляд матеріалу завдання, яскравість візерунків, несхожість матеріалу з типовими завданнями шкільної програми. Фіксація поведінки в ситуаціях неспіху в дітей цієї категорії мала особливе значення у зв’язку з наявністю в них мотивації до виконання запропонованого завдання, що є потенційною умовою виникнення стану фрустрації при зіткненні з перешкодою в діяльності. Інші досліджувані без інтересу поставилися до запропонованого завдання, намагалися скоріше завершити роботу („Уже все!”, „Можна йти?”, „Коли буде кінець?”). Досліджувані відразу починали виконувати завдання без попереднього аналізу інструкції й указівок учителя, без орієнтації в умовах завдання. Діти з нормальним розвитком із зацікавленістю виконували завдання, у процесі повідомлення інструкції виявляли інтерес, уважно розглядали зразки орнаментів, уточнювали інструкцію, ставили запитання до експериментатора, коментували пояснення експериментатора „Цікаво!”, „Хочу спробувати!”, „Спробую зробити”, „Сподіваюсь, у мене вийде”. Досліджувані починали виконувати завдання після попереднього аналізу зразка, орієнтації в матеріалі, необхідного для виконання завдання.

Аналіз кількісних показників свідчить, що в процесі вирішення складної ситуації в дітей з розумовою відсталістю спостерігається значно менша кількість самостійних спроб вирішити фрустраційну ситуацію ($U = 4009,5$; $p < 0.001$), більше число звернень за допомогою ($U = 1226,5$; $p < 0.001$) і значно більша кількість відмов від діяльності в разі фрустрації ($U = 621,5$; $p < 0.001$) (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Результати виконання методики „Кубики Кооса”, (бали)

Показники	Діти з нормальним розвитком	Розумово відсталі діти	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
---------	-----	-----	-------	--------

Розумово відсталі діти не завжди організовували самостійні спроби для вирішення ситуації фрустрації. Вони проявляли безпорадність, пасивність, очікували допомогу з боку дорослого. У процесі виконання завдання діти з труднощами аналізували зразок, плутали розташування частин візерунка на зразку порівняно з власним результатом виконання завдання, могли діяти тільки за умови чіткого контролю з боку дорослого. У 20% випадків розумово відсталі діти взагалі не організовували самостійні пошуки шляхів виходу з ситуації неуспіху й одразу зверталися до дорослого. Результативні самостійні спроби організовувались рідко. Досліджувані з нормальним розвитком у 100% випадків самостійно намагалися вирішити ситуацію неуспіху. Неможливість самостійно вирішити складну ситуацію призводило до звернення досліджуваних за допомогою до дорослого. Розумово відсталі діти організовували спроби вирішити ситуацію фрустрації за участю дорослого у 84% випадків. Допомога у вигляді навчання дітей складати заданий візерунок була застосована у 28% випадків. Тобто в ситуаціях фрустрації ці діти самостійно без указівок учителя не змінювали ситуацію та потребували поетапного контролю з боку дорослого для її вирішення.

Діти, які нормально розвиваються, потребували допомоги з боку дорослого у 60% випадків. Деякі учні відмовлялися від допомоги, намагалися вирішити проблему самостійно. Допомога дорослого стимулювала дітей до нових спроб. Види допомоги, які застосовувалися в роботі з дітьми з нормальним розвитком, – це схвалення, указівка на наявність помилки та місце її розташування, спільний з дитиною аналіз зразка, демонстрація способу правильного виконання візерунка. Допомога з боку дорослого у вигляді навчання складання візерунка була використана тільки в 4,7% випадків.

Ситуація неуспіху могла призводити до відмови дитини виконувати завдання. Відмова виражалася в пасивному відкладанні матеріалу в бік,

перебиранні кубиків, бездії або агресивному протесті продовжувати виконання завдання („Мені складно!”, „Я не можу!”, „У мене не виходить! Ти може покажеш мені як!”). Відмови спостерігалися в розумово відсталих дітей у 53% випадків. Діти з нормальним розвитком відмовлялися від діяльності рідше (24%), чому передували самотійні та за участю дорослого спроби вирішити ситуацію. Діти розуміли нерезультативність своєї діяльності, але не втрачали усвідомлення мети завдання, тому після відмови зверталися до дорослого за допомогою („Ви не могли би мені допомогти! Я заплуталась!”, „Мені потрібна допомога!”).

Якісний аналіз способів розв’язання ситуацій неуспіху дозволив виділити дії розумово відсталих дітей, які не сприяють вирішенню проблеми й належать до категорії неконструктивних:

1. Порухення аналізу зразка візерунка та власних результатів виконання завдання. Недостатність просторової орієнтації, зниження візуального сприйняття, порушення аналітико-синтетичної діяльності дітей цієї категорії не давали їм можливості зіставити результати практичного виконання завдання із зразком, знаходити помилки в роботі, що стало умовою успішного виконання завдання.

2. Організація безцільних, іноді одноманітних спроб знайти вихід із ситуації неуспіху („застрягання” в ситуації фрустрації). У дітей спостерігалась утрата усвідомленого зв’язку з метою діяльності.

3. Перехід на більш примітивні, знайомі дітям операції з кубиками (замість виконання завдання дитина починає конструювати будинок, дорогу, міст і т. п.).

4. Пасивна поведінка дитини в ситуації неуспіху, відхід від дій, які не забезпечували досягнення результату діяльності. Досліджуваний пасивно дивиться на кубики, безцільно їх перекладає, перебуває в стані очікування допомоги експериментатора.

5. Негативізм, активна відмова продовжувати виконання завдання.

Приклад. Руслан (F-70, 8 років). Без інтересу почав працювати. Не

звертав уваги на зразок. У ситуації неуспіху не організовував самотійних спроб, відволікався, безцільно перебирав кубики в руках. Нагадування експериментатора про те, що необхідно завершити роботу, викликає в дитини першу відмову продовжувати виконання діяльності: „Не можу я! Не виходить!” Допомога експериментатора (аналіз зразка, викладення частини орнаменту) не були ефективні. Це знову викликало відмову продовжувати роботу: „Ви самі складіть, а я краще за вами буду складати!” Тільки разом з експериментатором Руслан зміг завершити завдання.

Застосування неконструктивних дій дітьми з нормальним розвитком у випадку неправильного виконання завдання, відході від попередньо визначеної мети зумовлено неусвідомленням мети діяльності, утомою, зниженням уваги та працездатності, недостатністю волевих зусиль.

Способи конструктивного розв'язання ситуації неуспіху, які застосовувались досліджуваними:

1. Аналіз зразка у внутрішньому плані (про себе) та зіставлення зразка з виконаною частиною завдання („Як скласти? Треба подумати”, „Зараз... мені треба подумати”).

2. Аналіз зразка у вербальному зовнішньомовленнєвому плані („Тут я все вірно зробив ... так. А ось внизу помилка. Зараз виправлю...”, „Я цей кубик поставлю сюди ... тоді все вийде!”).

3. Використання самотійних спроб розв'язати ситуацію фрустрації. Діти молодшого шкільного віку застосовували переважно екстеріоризовані спроби в наочно-дійовому плані.

4. Звернення за допомогою до дорослого

Приклад. Микита, (F-70, 8 років). У складній ситуації зупинив виконання завдання. Уважно почав розглядати зразок, намагаючись співвіднести власний результат із заданим. Звернувся до експериментатора. Ефективною виявилася допомога у вигляді розгорнутого аналізу зразка експериментатором та співвіднесення його з результатами роботи Микити. Учень зрозумів помилку та самотійно виправив її, успішно виконав

завдання.

З віком зростає кількість самостійних спроб вирішити завдання ($r = 0.27$; $p < 0.01$) і такою ж мірою зменшується кількість звернень по допомогу.

Узагальнення результатів показує, що самостійні спроби вирішення завдання прямо пов'язані зі сформованістю мотиваційно-вольового компонента поведінки ($r = 0.26$; $p < 0.01$). Спостерігається прямий зв'язок з екстрапунітивними реакціями за результатами експерименту ($r = 0.29$; $p < 0.01$), фіксацією на задоволенні потреб ($r = 0.38$; $p < 0.001$), підкресленням проблеми ($r = 0.4$; $p < 0.001$), спробами вирішити проблему ($r = 0.38$; $p < 0.001$), схильністю до самостійного подолання перешкоди ($r = 0.26$; $p < 0.01$). Присутній зворотний взаємозв'язок з ігноруванням проблеми ($r = -0.29$; $p < 0.01$).

Спроби вирішити завдання з чиеюсь допомогою в експерименті з кубиками Кооса взаємопов'язані з повнотою й усвідомленістю відповідей (r від -0.3 до -0.42 ; $p < 0.01$), самостійністю та імпульсивністю в незакінчених реченнях (r від -0.27 до -0.47 ; $p < 0.01$). Прямий взаємозв'язок простежується з тривожністю ($r = 0.33$; $p < 0.001$), що ще раз доводить стимулювальну роль тривожності в якнайшвидшому вирішенні ситуації неуспіху. Спостерігається зворотна кореляція звернень за допомогою екстрапунітивності за результатами експерименту ($r = -0.27$; $p < 0.01$), підкреслення наявності перешкоди (OD) ($r = -0.29$; $p < 0.01$), самостійності вирішення ситуації (I.NP) ($r = -0.34$; $p < 0.001$). Присутній позитивний взаємозв'язок з імпульсивними реакціями ($r = 0.34$; $p < 0.001$), ставленням до ситуації як до сприятливої (I.OD) ($r = 0.41$; $p < 0.001$), ігноруванням труднощів (M.OD) ($r = 0.31$; $p < 0.01$) і відмовою від відповідальності (M.ED) ($r = 0.25$; $p < 0.05$).

Відмова від виконання завдання негативно корелює з повнотою відповідей ($r = -0.29$; $p < 0.01$), нетерпимістю ($r = -0.27$; $p < 0.01$), прагненням до нових вражень ($r = -0.37$; $p < 0.001$). Отже, повнота уявлень про шляхи виходу з ситуації фрустрації буде перешкоджати неконструктивним формам

поведінки у вигляді уникнення ситуації фрустрації, відмови виконувати завдання. Нетерплячість дітей є чинником, що підтримує діяльність у складних умовах. Позитивна кореляція відмови від виконання завдання присутня з екстрапунітивними реакціями ($r = 0.5$; $p < 0.001$), фіксацією на перешкоді ($r = 0.45$; $p < 0.001$), підкресленням наявності перешкоди ($r = 0.49$; $p < 0.001$) при зіставленні з результатами тесту Розенцвейга, фрустрацією в спілкуванні ($r = 0.29$; $p < 0.01$) згідно з бесідою з дітьми.

При зіставленні даних двох експериментів спостерігається пряма кореляція відмов з випадками, коли ситуація розглядається як сприятлива (I.OD) ($r = 0.5$; $p < 0.001$). Відмова від рішення задачі обернено взаємопов'язана з підкресленням наявності перешкоди (E.OD) і вимогою вирішити проблему (E.NP) ($r = -0.2$; $p < 0.05$).

Таким чином, розумово відсталі діти відмовляються вирішувати ситуацію неуспіху в діяльності, не завжди усвідомлюючи значущість для них цієї діяльності. Вони швидко відмовляються від виконуваної діяльності, перемикаючись на більш просту й приємну для них роботу, не бажаючи виконувати напружені спроби для вирішення проблеми.

Отже, експеримент із застосуванням кубиків Кооса показав низький рівень самостійності розумово відсталих молодших школярів у процесі вирішення практичних завдань. Діти часто намагаються вирішити ситуацію, очікуючи допомоги дорослого навіть у випадках мінімальних труднощів, не організують самостійного розгорнутого пошуку шляхів виходу з ситуації фрустрації. Дії розумово відсталих дітей часто мають неконструктивний характер, як-от: порушення аналізу зразка візерунка та власних результатів виконання завдання, організація безцільних, іноді одноманітних спроб вийти з ситуації неуспіху, перехід на більш примітивні, знайомі дітям операції з кубиками, відхід від попередньо визначеної мети, негативізм, відмова продовжувати виконання завдання.

2.5. Рівні сформованості поведінки розумово відсталих дітей

МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

За результатами констатувального дослідження більшість розумово відсталих дітей продемонстрували переважання неконструктивних видів поведінки в ситуаціях фрустрації. Для з'ясування стану сформованості поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації був використаний послідовно факторний та кластерний аналіз. Факторний аналіз дозволив виділити основні групи характеристик, які потрібно об'єднати для одержання узагальнених показників, за якими буде будуватися класифікація.

Для факторного аналізу використовувалися такі змінні: показники повноти й усвідомленості знань дітей (індивідуальна бесіда з дітьми); характеристика мотиваційно-вольового компонента (експеримент „Виготовлення аплікації”); загальний показник тривожності (тест „Тривожність” Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен); загальний показник імпульсивності (методика з виявлення дитячої імпульсивності); реально використовувані поведінкові реакції в ситуаціях фрустрації згідно з оцінкою експертів (експеримент „Виготовлення аплікації”); показники самостійності, прийняття допомоги, відмови (експеримент з використанням кубиків Кооса).

Показники бесіди, результати експерименту першого типу й результати дослідження мотиваційно-вольового компонента виражено оцінками від 0 до 2 (0,1,2), у той час, як показники тривожності, імпульсивності та показники по кубиках Кооса виражені більш докладною шкалою виміру. Щоб зробити показники однаковими, ми перевели показники тривожності, імпульсивності й кубиків Кооса в таку ж 3-бальну шкалу на основі квартилей їх розподілу. 0 балів для кожного з перерахованих показників відповідає 1 квартилі, 1 бал – 2 і 3 квартилі, 2 бали – 4 квартилі.

Далі наведемо норми, згідно з якими було вироблено це перетворення (див. Табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Нормалізація оцінок виконання діагностичних завдань

Показник	Межа нижн. квартилі	Межа верхн. квартилі
Тривожність	42,9	57,1
Заг. імпульсивність	15	23
Сам. спроби	2	6
Допомога дорослого	6	9
Відмова	1	3

Для визначення кількості факторів використано метод паралельної факторизації випадково згенерованих чисел і реальних даних дослідження (див. додаток Е). Як бачимо, перший перетин лінії випадкових даних та емпіричних припадає на три фактори (див. додаток Ж).

До першого фактора входять: високі значення мотиваційно-вольового компонента, інтропунітивна й екстрапунітивна реакції з фіксацією на задоволенні потреб (I.NP, E.NP). Негативним полюсом цього фактора є імпунітивна реакція з фіксацією на перешкоді (M.OD).

До другого фактора входять: повнота й усвідомленість відповідей, інтропунітивні реакції з фіксацією на самозахисті (I.ED), екстрапунітивні з фіксацією на перешкоді (E.OD). Негативним полюсом фактора є імпунітивні реакції з фіксацією на захист (M.ED).

До третього фактора входять: самостійність при роботі з кубиками Кооса, потреба в сторонній допомозі, інтропунітивні реакції з фіксацією на перешкоді (I.OD).

Після підрахунку балів за кожним фактором для кожної дитини ми можемо порівняти вибірку здорових дітей і дітей з розумовою відсталістю (див. табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Результати порівняння груп досліджуваних за факторами

Фактори	Діти з нормальним розвитком	Розумово відсталі діти	U	p
Фактор1	4,2	3,4	1689	0,002
Фактор2	5,6	4,7	1689	0,008
Фактор3	5,3	4,1	1799,5	<0.001

Як бачимо, усі фактори значущо вищі у вибірці нормальних дітей.

Далі проведемо кластерний аналіз за обчисленими факторами (див. додаток 3). Попередній візуальний аналіз дозволяє виділити 5 кластерів. Середні арифметичні факторів у кожному кластері такі (див. Табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Середні показники факторів за результатами кластеризації

Кластери	Фактор1	Фактор2	Фактор3
1	2,91	2,45	2,36
2	3,78	5,89	2,33
3	2,18	5,91	5,18
4	6,00	5,78	5,89
5	2,44	3,22	5,22

Узагальнений результат кластерного аналізу за п'ятьма типами має такий графічний вигляд (див. рис. 2.2):

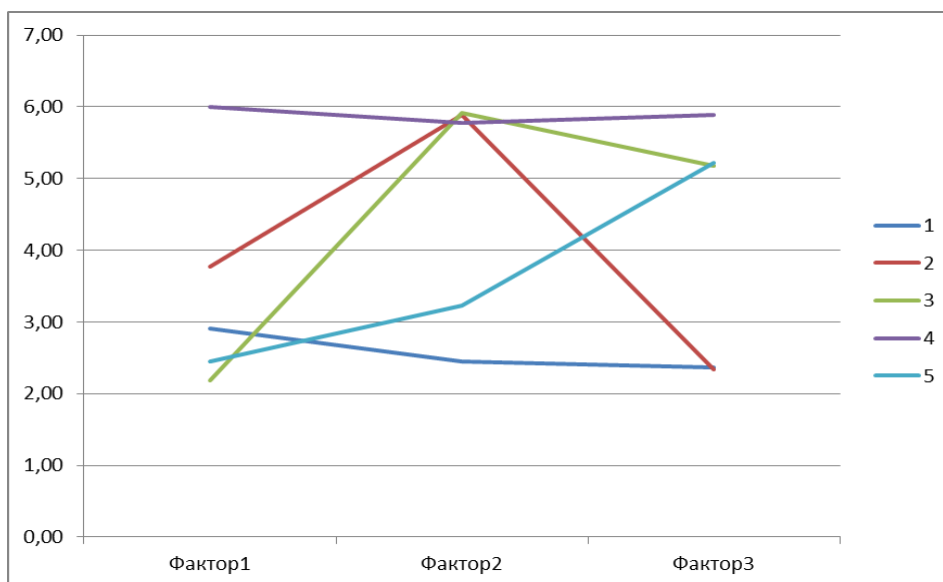


Рис. 2.2. Графік результатів кластерного аналізу особливостей поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації

З метою інтегрованої оцінки рівнів сформованості поведінки досліджуваних у ситуаціях фрустрації на основі проведеного факторного та кластерного аналізу за основними показниками нами було виділено 4 рівні. Виділені рівні відображають якісну та кількісну характеристику такого особистісного утворення розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, як сформованість їхньої поведінки в ситуаціях фрустрації.

1 рівень (достатній) характеризується достатньою усвідомленістю ситуації як проблемної, включає повні, детальні, систематизовані знання про шляхи виходу з проблемної ситуації. Дитина критично оцінює свою поведінку й змінює її відповідно до ситуації, проявляє активність, ініціативність власній діяльності, співпрацює з іншими дітьми. Поведінка характеризується усвідомленістю та цілеспрямованістю. Для подолання труднощів у ситуаціях фрустрації використовуються переважно конструктивні, результативні види поведінки. Процесу вирішення складної ситуації передуює етап орієнтування, аналізу її умов, коли дитина планує хід подальших дій. Вона може припускатися поодиноких помилок, нерезультативних спроб, які самостійно помічає й виправляє. Дитина

намагається самостійно вирішити проблему, звертається по допомогу до дорослого чи товариша, орієнтується на норми соціальної поведінки, може визнавати свою провину, якщо цього вимагає ситуація, у деяких випадках може поводитись агресивно, використовуючи агресію як засіб досягнення бажаного результату. Зазначений рівень відповідає четвертому типу. Достатнього рівня досягли 11,6% розумово відсталих дітей і 54,5% дітей з нормальним розвитком.

2 рівень (середній) характеризується достатньою усвідомленістю ситуації як загрозової, наявністю частково сформованих знань дитини щодо шляхів виходу з проблемної ситуації. При зіткненні з труднощами дитина фокусується на проблемі, осмислює подальші дії, проявляє активність, ініціативність, організовує поодинокі спроби вирішити проблему, виконати завдання. Серед реакцій на перешкоду трапляються і конструктивні, і неконструктивні, нерезультативні спроби, що впливає на цілеспрямованість поведінки. Це призводить до розпачу дитини, невпевненості у власних силах, зупинки в діяльності, неможливості самостійно вирішити проблему. При допомозі дорослого дитина здатна знайти вихід з ситуації неуспіху. Зазначений рівень відповідає третьому й п'ятому типам. На середньому рівні перебувають 16,1% досліджуваних з розумовою відсталістю 25,9% дітей з нормальним розвитком.

3 рівень (низький) включає достатню усвідомленість ситуації як проблемної, повні, детальні, систематизовані знання про шляхи виходу з проблемної ситуації, прагнення до її конструктивного розв'язання. Проте в реальній ситуації фрустрації дитина втрачає усвідомлений зв'язок поведінки з метою, поведінка характеризується катастрофічністю, неконструктивністю. Відмові від досягнення мети передують самостійні чи за участю дорослого спроби вирішити завдання без реалізації розгорнутого пошуку та застосування засобів рішення, які зарекомендували себе як нерезультативні. Етап орієнтування присутній, але досить короткий. Хід виконання завдання дитина не планує, розпочинає діяти хаотично. Може поводитись

деструктивно, проявляти агресію, звинувачувати оточуючих людей або проявляти пасивність, безпорадність, несамостійність. Зазначений рівень відповідає другому типу. На середньому рівні перебувають 42,8% розумово відсталих дітей і 10,7% дітей з нормальним розвитком.

4 рівень (дуже низький) характеризується низьким рівнем усвідомленості ситуації як загрозової, включає поверхові, фрагментарні знання або відсутність знань про шляхи конструктивного вирішення проблеми. У ситуаціях фрустрації поведінка дитини відрізняється озлобленістю, самовпевненістю, розперзаністю, нестриманістю, дезорганізованістю. Поведінка втрачає усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності, характеризується катастрофічністю, використовуються неконструктивні дії. Відсутні етапи орієнтування та планування діяльності при зіткненні з труднощами. Дитина припускається великої кількості помилок, але самостійно їх не помічає й не виправляє. Неуспіх при реалізації завдання викликає почуття досади, незадоволеності, нерішучість та відмову від спроб вирішити ситуацію фрустрації. Зазначений рівень відповідає першому типу. На дуже низькому рівні перебувають 29,5% розумово відсталих дітей і 8,7% дітей з нормальним розвитком.

Відповідно до розроблених рівнів стан сформованості поведінки розумово відсталих дітей і дітей молодшого шкільного віку в нормі в ситуаціях фрустрації виглядає так:

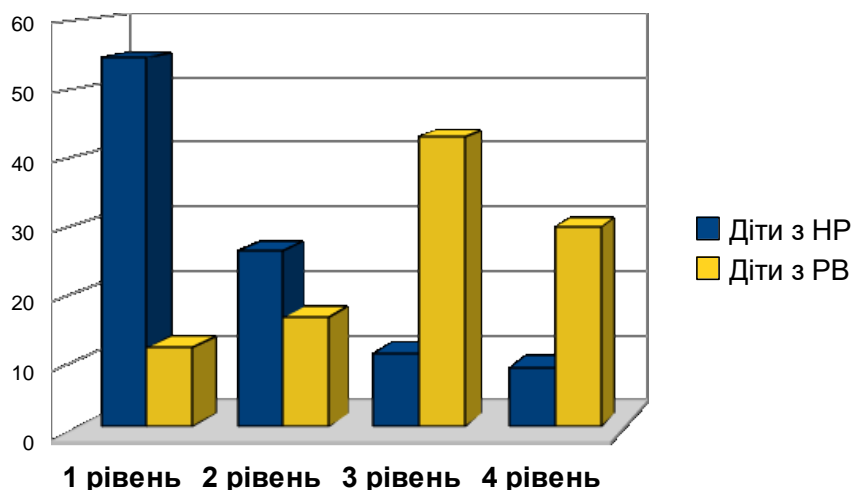


Рис. 2.3. Рівні сформованості поведінки РВ дітей і дітей з НР у ситуаціях фрустрації

Отже, узагальнення результатів дослідження показало, що більшість розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку за сформованістю поведінки належать до 3 і 4 рівнів (42,8% і 29,5% досліджуваних відповідно), що відповідає низькому та дуже низькому рівням. При цьому діти з нормальним розвитком показали переважно 1 і 2 рівні сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації (54,5% і 25,9% досліджуваних).

Таким чином, наше припущення про переважання неконструктивних форм поведінки в розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації підтвердилось. На підставі проведеного дослідження можна дійти висновку, що розумово відсталі діти застосовують переважно неконструктивні стратегії вирішення проблемної ситуації. Сприймання дітьми ситуації як загрозової не сприяє мобілізації їхніх дій. Емоційна напруга, яка виникає в дітей, призводить до втрати самоконтролю, поведінка характеризується зміною спрямованості, спостерігається втрата усвідомленого зв'язку поведінки з метою діяльності, дії в більшості не сприяють досягненню необхідного результату. Знання розумово відсталих дітей не відіграють регулювальної функції. Достатня усвідомленість і повнота знань про способи реагування в ситуаціях фрустрації в реальних умовах не гарантує усвідомленості й

адекватності поведінки відповідно ситуації. Такий тип поведінки відповідає 3 рівню сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації. Зовнішнє реагування на проблему не призводить до її вирішення. Серед неконструктивних форм поведінки в розумово відсталих дітей переважають зовнішнє звинувачення, самозахист, негативізм, плач, уникнення. Вирішення проблеми досягається найчастіше шляхом співробітництва з дорослим, рідше – за допомогою власної ініціативності, самостійності, наполегливості, старанності, що є характерним для дітей 1 і 2 груп.

Отже, результати проведеного констатувального дослідження засвідчили, що поведінка розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації сформована недостатньо. Розумово відсталим дітям властивий низький рівень сформованості поведінки, що супроводжується недостатнім усвідомленням ситуації; обмеженістю когнітивних стратегій конструктивного розв'язання складної ситуації; порушенням аналізу умов ситуації та планування подальших дій; слабкістю вольового компонента регуляції поведінки; несамостійністю, загальною пасивністю. Причиною недостатньої сформованості поведінки в розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації є недостатність довільної регуляції поведінки й діяльності з боку інтелектуальних функцій, відхилення в розвитку особистості, що зумовлено структурою дефекту. Такий стан поведінки розумово відсталих молодших школярів не дозволяє їм успішно виходити зі скрутних ситуацій у навчальній, трудовій і громадській діяльності, перешкоджає гармонійному становленню їхньої особистості взагалі.

Висновки до розділу 2

Підсумовуючи результати експериментального дослідження поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації можна зробити такі висновки.

1. З метою оцінки сформованості поведінки розумово відсталих дітей у

ситуаціях фрустрації нами було розроблено механізм дослідження та оцінювання цього явища. Для опису якості поведінки в ситуаціях фрустрації застосовано такі показники: повноту, усвідомленість, мотивовідповідність, цілеспрямованість, самостійність, допомогу, ступінь конструктивності. Кожна з цих характеристик фіксувала певний рівень сформованості поведінки та була використана з діагностичною метою.

2. Найбільш фрустраційними для розумово відсталих дітей, як і дітей у нормі, виявлені такі сфери – навчальна діяльність, спілкування з однолітками й дорослими. Для розумово відсталих дітей свою значущість зберігає сфера ігрової діяльності.

Поведінка дітей у ситуаціях фрустрації зумовлена взаємозалежністю когнітивних, мотиваційних, вольових, особистісних складників. У розумово відсталих дітей виявляється розходження між когнітивними й практичними, дієвими способами розв'язання труднощів; дії в ситуаціях фрустрації не впорядковуються згідно з правилами соціально-нормативної поведінки; спостерігається недостатність регуляції фрустраційних емоцій, застрягання на проблемі; застосовуються деструктивні реакції, спрямовані на зовнішнє оточення; виявляються безвідповідальність, необхідність у підтримці, організуючій допомозі. Основними причинами зазначених особливостей є інтелектуальні порушення різного ступеня, порушення мотиваційно-вольової, особистісної сфер.

3. Дослідження рівня сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації показало недостатнє володіння розумово відсталими дітьми способами конструктивного їх розв'язання. У складних ситуаціях діти неповно усвідомлюють наявність проблеми, недостатньо орієнтуються в умовах ситуації, відчують труднощі переносу засвоєного досвіду. Дії дітей характеризуються імпульсивністю, порушенням цілеспрямованості, несамотійністю, застосуванням нерезультативних спроб. Недостатність вольової регуляції поведінки загалом негативно впливає на збереження мотивації та спрямованості поведінки розумово відсталих дітей молодшого

шкільного віку в ситуаціях фрустрації.

4. При розв'язанні ситуацій неуспіху розумово відсталі діти проявляють знижений інтерес до вирішення проблеми, поведуться безініціативно, задовольняються будь-яким результатом діяльності. Застосовують переважно емоційно-поведінкові реакції екстрапунітивної спрямованості, зокрема, реакції з фіксацією на перешкоді, що визначаються як неконструктивні, нерезультативні. Конструктивне вирішення ситуації неуспіху розумово відсталими дітьми найчастіше відбувається за участю дорослого. Отже, результати застосування методики дослідження поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації свідчать про недостатню сформованість дій з конструктивного розв'язання труднощів.

5. Якісний аналіз дослідження дозволяє зробити висновок – більшість розумово відсталих дітей мають низький і дуже низький рівні сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації. Таким чином, соціальна важливість формування конструктивних способів розв'язання складних ситуацій розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку вимагає забезпечення умов своєчасної організації процесу обґрунтованого корекційного розвитку поведінки.

РОЗДІЛ 3

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

3.1. Експериментальна комплексна програма корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації

Перспективним завданням становлення особистості розумово відсталої дитини є її успішна соціалізація, адаптація до умов навколишньої дійсності, що передбачає не тільки засвоєння соціального досвіду, норм, правил соціальної поведінки, але й уміння переборювати труднощі (В. І. Бондар, О. М. Граборов, І. В. Дмитрієва, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, А. І. Капустін, Н. Л. Коломінський, О. В. Липа, В. І. Лубовський, М. П. Матвєєва, В. М. Синьов, Л. І. Фомічова, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф).

Кожна людина в житті зіштовхується з ситуаціями фрустрації, уникнути яких неможливо. Складні ситуації можуть виникати в різних сферах – навчальній, трудовій діяльності, міжособистісних стосунках, соціально-побутовій сфері. Ознайомлення розумово відсталих дітей зі змістом складних ситуацій, формування в них адекватних ситуації форм поведінки в таких випадках – запорука успішної соціалізації дітей, здатності самостійно вирішувати власні життєві проблеми: „Якщо особистість пройшла потужну школу спроможностей, у неї формується кардинально інше ставлення і до себе, і до суспільства. Стосовно себе така особистість покладається лише на власні сили, не апелюючи, навіть у складних ситуаціях, до інших людей” (І. Д. Бех) [14].

Результати теоретичного та експериментального вивчення особливостей поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку вказують на агресивність, конфліктність,

тривожність, неадекватність реакцій у складних ситуаціях, що дозволило дійти висновку про необхідність організації спеціальної комплексної роботи з корекції їхньої поведінки ситуаціях фрустрації. При розробці корекційної програми ми використовували теоретичні положення вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо природи та специфіки поведінки в різних ситуаціях життя (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. Ф. Бурлачук, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Н. В. Чепелєва, Ю. М. Швалб), становлення поведінки в онтогенезі (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, В. В. Лебединський, Л. С. Славіна) та враховували виявлені у результаті констатувального експерименту дані про характерні особливості поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації.

Основна *мета* формувального експерименту полягає у визначенні психологічних умов та розробці системи корекційних заходів, спрямованих на поетапний та взаємопов'язаний розвиток конструктивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації в розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення мети формувального експерименту окреслено такі завдання:

1. Визначити теоретичні та організаційно-методичні засади побудови експериментальної корекційної програми.
2. Розробити комплексну програму розвитку поведінки розумово відсталих молодших школярів корекційно-превентивними засобами.
3. Розробити та провести серію корекційних занять, спрямованих на поетапний та взаємопов'язаний розвиток соціально прийнятих форм поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.
4. Простежити динаміку та особливості розвитку поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих молодших школярів у процесі спеціально організованих корекційних занять.

Роботу з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації слід розпочинати

якогома раніше, проте наше дослідження доводить, що найбільш ефективним для початку такої роботи є молодший шкільний вік. Це твердження пояснюється тим, що саме з переходом до школи змінюється соціальна ситуація розвитку розумово відсталої дитини, яка часто розв'язується важко навіть тоді, коли дитина не має порушень у розвитку. Перехід дитини до навчання в школі спричиняє труднощі адаптації дітей до умов шкільного навчання, що зовнішньо проявляється в негативних емоційних реакціях, виникненні дезадаптивних форм поведінки (В. І. Бондар, О. А. Мартиненко, О. І. Проскурняк). У той же час позитивним джерелом розвитку поведінки дітей у цьому віці є зростання в них рівня загальної усвідомленості, довільності всіх психічних процесів, зокрема зміцнення регулювальної функції мислення та покращення здатності вербалізувати власні вчинки (Б. Г. Ананьєв, М. Р. Грановська, І. Ю. Кулагіна, В. С. Мухіна, І. М. Нікольська, Р. В. Овчарова). Організація процесу корекції поведінки розумово відсталих дітей у молодшому шкільному віці може сприяти більш успішному становленню особистості розумово відсталого учня в період пубертату, „безболісному протіканню” кризи підліткового віку.

Експериментальна комплексна програма корекції поведінки розрахована для роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, які навчаються в спеціалізованих загальноосвітніх школах (**див. додаток II**). Організація корекційної роботи в умовах шкільного навчання дозволяє спеціалісту спостерігати зміст ситуацій, які є фрустраційними для дітей, їх типові реакції, своєчасно корегувати поведінку в складних ситуаціях навчання, спілкування та дослідити ефективність застосованих прийомів психокорекції.

Отже, *основною метою* програми є корекційний розвиток адекватних ситуації форм поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Основоположними в процесі розробки корекційної програми були такі *теоретичні положення*:

1. Поведінка є функцією безперервного процесу взаємодії особистості та ситуації. Суттєвими ситуаційними детермінантами поведінки є психологічне значення ситуації. Особистість у цьому інтерактивному процесі постає в якості активного, цілеспрямованого діючого суб'єкта (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлинський, Л. Ф. Бурлачук, Н. Ендлер, І. Ф. Іващенко, К. Левін, Б. Ф. Ломов, Д. Магнуссон). Тому реалізація психокорекційних заходів передбачає створення певних умов навчання, спілкування розумово відсталих дітей та організацію процесу корекції поведінки в ситуаціях фрустрації з урахуванням індивідуально-типологічних, клініко-психологічних особливостей дітей.

2. У поведінці як у динамічному утворенні сконцентровано властивості особистості як цілого (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн). „Психологічними складниками” поведінки є процеси антиципації, планування, сприймання та переробки інформації, прийняття рішення й контроль результатів. Поведінка загалом виходить з певних мотивів та спрямована на досягнення певної мети [104]. Ефективність психологічної корекції поведінки буде забезпечена за умови комплексної дії, яка включає: корекційний розвиток когнітивної, емоційної, мотиваційно-вольової регуляції поведінки в ситуаціях фрустрації та безпосереднє формування соціально позитивних поведінкових моделей.

3. Формування особистості відбувається у властивих віку видах діяльності (Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, О. М. Леонтєв). Провідною діяльністю в молодшому шкільному віці є навчальна, важливими стають стосунки „учитель – учень”, „дитина – однолітки” (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін). Психокорекція поведінки в складних ситуаціях діяльності повинна відбуватися в процесі спеціально організованого навчання, спілкування розумово відсталих дітей у поєднанні з груповою та індивідуальною формами роботи за активної участі дорослого.

4. Організація роботи з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації базується на положенні про поетапне формування розумових дій і провідної ролі навчання в процесі розвитку (П. Я. Гальперін). П. Я. Гальперін виділяє основні етапи формування дій: складання схеми орієнтовної основи дій, виконання дій у матеріальній чи в матеріалізованій формі, перехід до дій без предметних опор у вигляді проговорення вголос, переведення дії в план внутрішнього розгорнутого мовлення з проговорюванням „про себе”, переведення дії во внутрішній згорнутий план, перетворення його в акт думки. За виконуваними функціями будь-яка дія може бути розділена на три частини – орієнтувальну, виконавчу й контрольну. У корекції поведінки розумово відсталих дітей у різних ситуаціях важливо підвищити регульовальну роль інтелекту. Розподіл поведінкового акту як процесу на окремі структурні елементи, усвідомлене засвоєння розумово відсталими дітьми відомостей про послідовність організації поведінки в ситуації фрустрації забезпечує цілеспрямованість їхньої поведінки, регуляцію поведінки з боку інтелекту, перенесення сформованих умінь при зіткненні з подібною складною ситуацією, що стимулює розвиток вищих психічних функцій (В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, Б. І. Пінський, В. М. Синьов, Л. І. Фомічова).

5. Процес корекційного навчання та виховання розумово відсталих дітей спрямований на виправлення, зменшення недоліків їхнього розвитку та соціалізації, запобігання виникнення небажаних новоутворень; створює спеціальні умови для формування позитивних рис та якостей особистості (В. М. Синьов).

Реалізація корекційної програми здійснювалася з урахуванням таких *корекційно-організаційних принципів*:

1. Принцип системності корекційних, профілактичних, розвивальних завдань. При організації психокорекційної діяльності необхідно виходити і з безпосередньої ситуації порушення поведінки, і враховувати найближчий прогноз розвитку дитини. Своєчасно вжиті превентивні заходи дозволять

уникнути ускладнень у її поведінці та розвитку. Програма корекції повинна бути спрямована не тільки на виправлення недоліків поведінки, їхнє попередження, але й створювати сприятливі умови для максимальної компенсації дефекту.

2. Принцип урахування індивідуальних, вікових та клінічних особливостей дітей у процесі психологічної корекції.

3. Діяльнісний принцип корекції. Необхідно організувати активну діяльність дітей, створити необхідні умови для їх орієнтування в складних ситуаціях, виробити алгоритм соціально позитивної поведінки.

4. Принцип комплексного використання методів і прийомів психокорекції. Різноманітні психолого-педагогічні методи та прийоми корекції поведінки повинні застосовуватися в певній послідовності, поетапно впливати на когнітивну, емоційно-чуттєву сферу, залучати дитину до активної індивідуальної та групової діяльності з однолітками й дорослими.

5. Принцип інтеграції зусиль найближчого розвивального середовища. Успіх корекційної роботи з дитиною без співпраці з батьками та іншими дорослими без опори на взаємини в дитячому колективі виявляється недостатньо ефективним (Г. В. Бурменська, О. А. Карабанова).

Комплектація груп розумово відсталих дітей відбувається з урахуванням специфіки виявлених у них порушень емоційно-вольової сфери, поведінки в ситуаціях фрустрації для подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Педагоги, психологи мають можливість вибору конкретних методів, форм роботи і психолого-педагогічних засобів, керуючись критерієм їхньої ефективності. У процесі реалізації психокорекційної роботи застосовуються різноманітні *методи*, основними серед яких є розповідь, бесіда, рольові ігри, ігри на взаємодію, малювання, психогімнастика, моделювання проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні, аналіз заданих ситуацій, вправи, застосування матеріалізованих алгоритмів розв'язання складних ситуацій.

Робота відбувалася в процесі спеціально організованих занять, які

проводились двічі на тиждень і мали тривалість 30 – 35 хвилин. Проте сформовані в дітей знання, уміння та навички, які не закріплюються в процесі взаємодії з реальним оточенням, під час виконання практичних завдань навчальної діяльності, спілкування, не стають надбанням дитинства та не збагачують соціальний і поведінковий досвід. Тому за умови включення найближчого оточення дітей за підтримки вчителів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл їм надавалася спеціальна допомога у вирішенні проблем, які реально виникали на уроці, під час перерви між учнями та в різних формах взаємодії. Іноді вчителі спеціально створювали ситуації фрустрації, які стосувались переважно певного виду навчальної діяльності й спрямовувалися на закріплення в учнів набутих у процесі корекційних занять способів розв'язання таких ситуацій та соціально позитивних моделей поведінки у випадках ситуацій неуспіху.

Використання названих засобів корекційно-розвивальної роботи сприяло не тільки формуванню безпосередньо нових поведінкових реакцій у ситуаціях фрустрації, але й розвитку інших сторін пізнавальної, особистісної сфери, зокрема, розвитку уважності, сприймання, мислення, мовлення, саморефлексії, самооцінки, самоконтролю, здатності діяти цілеспрямовано. Комплексний вплив на різні сторони особистості розумово відсталих дітей, на наш погляд, позитивно позначатиметься на процесі їхньої адаптації до умов соціуму, розвиватиме соціальну компетентність, готуватиме дітей до самостійного дорослого життя.

У виборі засобів корекційної роботи враховувався вік та ступінь порушення розумового розвитку дітей. Заняття з молодшими школярами організовувались із застосуванням ігрового методу, введенням елементів навчальної діяльності, змагань, які були емоційно забарвленими. Велику увагу приділено клінічним характеристикам дітей у процесі занять. Відповідно до цього застосування інтерактивних методів діяльності учнів та засобів корекції їхньої поведінки в ситуаціях фрустрації здійснювалося з урахуванням того, до якої клінічної групи належить дитина.

Матеріал надавався дітям за принципом його поступового ускладнення. Успішне засвоєння матеріалу кожного етапу сприяло ефективному засвоєнню інформації з подальших блоків корекційної програми. Великий акцент у роботі зроблено на потенційних можливостях кожної дитини, здійснювався індивідуальний підхід до навчання дітей.

Реалізація корекційної програми включала три послідовні етапи – *мотиваційний, корекційно-розвивальний та оцінний.*

I. Основним завданням **мотиваційного етапу** було стимулювання інтересу та потреби до подальшої роботи, зняття емоційного напруження, тривожності, первинне знайомство їх з проблемою, згуртування дітей у первинному колективі.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: мотиваційна сфера розумово відсталого дитини.

Результат досягався завдяки використанню таких *засобів* роботи: бесіди, гри, малювання, створення нескладних проблемних ситуацій.

II. **Корекційно-розвивальний етап** спрямовувався на корекційний розвиток адекватних ситуації форм поведінки, усвідомлення розумово відсталою дитиною дій у ситуаціях фрустрації, елементів довільної поведінки, корекцію негативних афективно-динамічних та поведінкових реакцій. Він передбачав блочну систему проведення занять. Виходячи з виявлених в експериментальному дослідженні труднощів у поведінці розумово відсталих молодших школярів, були запропоновані такі блоки: когнітивно-змістовний, емоційний, регулятивний і поведінковий блоки.

На заняттях створювалися ігрова атмосфера, яка дозволяла спроектувати реальний соціальний досвід розумово відсталих дітей у спеціально створених практичних ситуаціях неуспіху, розширити їхні соціальні можливості, засвоїти позитивні моделі поведінки в ситуаціях фрустрації.

Спеціальна корекційна робота за кожним блоком проводилась послідовно. Інформація, яку отримували учні на кожному етапі, готувала їх

до засвоєння знань, практичних умінь з наступних блоків корекційної програми. Проте допускалася ізольована робота з окремих блоків у випадках недостатньої ефективності психокорекційних заходів за певним блоком, декомпенсації сформованих позитивних моделей поведінки. Кожний блок розподілявся на три етапи: орієнтовний, реконструктивний, заключний.

На орієнтувальному етапі відбувалося знайомство дітей із сутністю попередньої роботи, окреслювалися основні завдання блоку, актуалізувався досвід дітей, необхідний для ефективного засвоєння матеріалу, створювався позитивний емоційний настрій в учасників заняття.

На реконструктивному етапі повідомлялися нові теоретичні знання, формувалися раніше недоступні дітям навички поведінки, спілкування, соціальної компетентності.

Заключний етап спрямовувався на закріплення отриманих навичок.

Розглянемо організацію та зміст кожного блоку запропонованої методики.

1. Когнітивно-змістовний блок

Система свідомості розумово відсталої дитини (знання, переживання, оцінки, звички, цінності) повинна бути головним об'єктом психолого-педагогічного впливу (Л. С. Виготський, А. М. Висоцька, В. В. Воронкова, Л. С. Сабліна, В. М. Синьов). Велику роль відіграє усвідомлення та узагальнення дитиною соціально позитивних поведінкових актів, дій, почуттів. У процесі формування системи свідомості дитина осмислює конкретні практичні дії, спрямовані на задоволення тієї чи тієї потреби.

Порушення пізнавального розвитку розумово відсталої дитини значно утруднює правильне самостійне узагальнення тих поведінкових актів, які повинні трансформуватися в загальні ідеї – переконання, які регулюють поведінку. Невміння розібратися в ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком та його результатом, установити смисл дії іншої особи часто є істиною причиною порушення поведінки дітей [36, с. 283].

Проведений констатувальний експеримент довів, що розумово відсталі

молодші школярі не достатньо обізнані в змісті ситуацій фрустрації в діяльності та не володіють прийомами конструктивного їх подолання. Ситуації невдачі часто не усвідомлюються учнями, не сприймаються як такі, що потребують мобілізації внутрішніх сил для її розв'язання. Відповідно досліджувані не змінюють власну поведінку відповідно до нових умов ситуації, не долають труднощів. Усе це негативно позначається на успішності роботи, або, навпаки, утруднення, перешкоди на шляху задоволення потреб призводять до агресивних дій, безпідставних звинувачень, скарг, негативізму афективних спалахів школярів.

Виходячи із зазначеного вважаємо, що роботу з корекційного розвитку поведінки дітей у ситуаціях неуспіху слід розпочинати з формування уявлень про конкретні труднощі, пояснюючи причини невдачі, навчати дітей переживати та переборювати ситуації фрустрації, знайомити їх зі шляхами переборення таких ситуацій, що підтверджується результатами експериментальних досліджень Б. І. Кочубея, О. В. Новикової, Н. В. Плотникової [86; 150]. Такий підхід забезпечує вищий рівень усвідомленості дітьми ситуацій фрустрації, що позитивно впливає на конструктивність їхніх переживань та поведінку. Реакція стає конструктивною, „якщо дитина розуміє, що будь-яка помилка... – це не катастрофа, а стимул для подальшого пошуку, і досвід помилок та невдач у житті людини відіграє не меншу роль, ніж досвід перемог і радісних вражень” [86, с. 71].

Мета когнітивно-змістовного блоку – формування знань розумово відсталих дітей про причини виникнення ситуацій фрустрації в діяльності та конструктивні способи їх розв'язання.

Завдання блоку:

1. Сформуванню в учнів уявлення про типи ситуацій фрустрації, визначити їхні характерні ознаки, виявити негативний вплив невирішених ситуацій фрустрації на результат діяльності.

2. Сформуванню адекватне ставлення до труднощів, які можуть виникати

в процесі діяльності та взаємодії з оточенням.

3. Ознайомити дітей з когнітивними, емоційними, поведінковими способами вирішення ситуацій фрустрації, довести переваги конструктивних способів реагування.

4. Розширити й закріпити знання про деякі види соціально-нормативної поведінки, практичне застосування яких може сприяти конструктивному вирішенню ситуацій фрустрації.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: пізнавальна та емоційно-вольова сфера розумово відсталих молодших школярів.

Засоби роботи: розповідь, бесіда, пояснення, переконання, навіювання, робота з текстовими джерелами інформації, диспут, аналіз ситуацій, рольові ігри, які моделюють конструктивні види поведінки в різноманітних складних ситуаціях.

2. Емоційний блок

Резидуально-органічна недостатність у дітей впливає на формування психічної інертності, застрягання на негативних афективних переживаннях, підвищену збудливість, лабільність афекту. Це полегшує вплив хворобливих реакцій на психологічні дії та сприяє їхній фіксації. Практичне дослідження доводить, що в ситуаціях фрустрації розумово відсталі діти виявили високий рівень імпульсивності, тривожності, проявляли ворожість, гнів, образу, роздратування, що стимулювало прояв деструктивної поведінки, а іноді супроводжувалося фізичною агресією. Частина досліджуваних у ситуаціях фрустрації поводитись емоційно пасивно, не розпізнавали власних емоційних проявів.

Корекція емоційної сфери розумово відсталих дітей спрямовувалася на її гармонізацію, максимально можливу нормалізацію негативних емоційних станів, переборення порушень у функціонуванні чи відставанні в розвитку тих чи тих складників емоційної сфери, а також на компенсацію негативних особливостей особистості. Основними умовами реалізації блоку корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей є – опора на збереженні функції

організму дітей, надання їм кредиту довіри, створення ситуацій успіху, згладжування по можливості причин їхніх емоційних порушень. Спеціальний психологічний вплив на емоційну сферу розумово відсталого дитини забезпечить на доступному їй рівні стабільність у саморегуляції внутрішніх афективних процесів, емоційну адекватність у ситуаціях фрустрації, сприятиме формуванню стійких конструктивних поведінкових механізмів.

Мета блоку – розвиток у дітей позитивного емоційного стану, навичок емоційної регуляції.

Завдання блоку:

1. Гармонізація базальної емоційної регуляції: зняття емоційної напруги, навчання аналізу власного внутрішнього стану та стану інших людей.

2. Навчання способів регуляції емоційних станів у процесі діяльності, спілкування.

3. Корекція тривожності в дітей.

4. Психом'язове тренування.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: емоційна сфера розумово відсталого дитини.

Засоби роботи: ігри на взаємодію, вільні й тематичні ігри-драматизації, психогімнастика, вільне й тематичне малювання, бесіда, обговорення розповідей, ігор, етюди-релаксації, тілесні релаксації, ритміко-тілесні вправи.

3. Регулятивний блок

Ми базуємось на розумінні *саморегуляції* як здатності людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власної поведінки та психічних процесів. Формування саморегуляції здійснюється через розвиток свідомого та довільного становлення дитини до виконавчих дій, здатності оцінювати чужі та власні вчинки [54]. Відомо, що розумово відсталі діти схильні до імпульсивної поведінки, погано усвідомлюють мотиви власної поведінки, поведінка дітей визначається бідністю, ситуативністю, фрагментарністю

інтересів (Г. М. Дульнев, Б. І. Пінський, М. Царидзе). Становлення поведінки розумово відсталих дітей, адекватної ситуації, ускладнюється недостатністю її регулятивного компонента, що виражається в недостатньому орієнтуванні на правила, утрудненні попереднього планування вчинків, відсутності вербалізації плану дій, а також через неможливість адекватної самооцінки отриманого результату дій [124]. Названі особливості дітей пояснюються психічною пасивністю та інертністю, недорозвитком критичного мислення, внутрішнього мовлення та особистісної рефлексії [117]. Тому навчання дітей усвідомленого планування дій у складних ситуаціях, навчання поетапного конструктивного їх розв'язання, розвиток здатності оцінювати чужі та власні вчинки сприяє розвитку довільної регуляції поведінки в ситуаціях фрустрації, зниженню тривожності, яка може спостерігатися в ситуаціях фрустрації. Ця думка підтверджується результатами проведеного констатувального експерименту, які свідчать про достовірну позитивну кореляцію між цілеспрямованістю, самостійністю в розв'язанні ситуацій фрустрації та розумінням сутності ситуацій фрустрації, знаннями про способи конструктивного розв'язання складних ситуацій діяльності, саморефлексією, здатністю брати на себе відповідальність за вирішення ситуацій фрустрації (інтропунітивність).

Відомо, що корекція недостатності вольової саморегуляції проводиться шляхом підвищення психічної активності розумово відсталих дітей, регулювальної ролі мислення й мовлення в організації поведінки, розвитку самосвідомості дітей [180]. У нашому дослідженні корекція саморегуляції поведінки в ситуаціях фрустрації дітей відбувалася шляхом розвитку вмінь діяти на підставі складених матеріалізованих основ поетапного розв'язання ситуацій фрустрації (застосовувались опорні плани-схеми, символічні зображення, піктограми) через осмислення й вербалізацію власних дій.

Мета блоку – корекція недостатності вольової саморегуляції в ситуаціях фрустрації, корекційний розвиток умінь поетапного розв'язання ситуацій фрустрації розумово відсталими молодшими школярами.

Завдання:

1. Підвищення мотивації виконуваної діяльності, створення ситуацій успіху.
2. Розвиток уміння орієнтуватися в складних завданнях на матеріалізовані опори різної складності, від прописаних алгоритмів до опор схематичного плану, піктограм.
3. Навчання поетапного розв'язання ситуацій фрустрації, корекція недостатності вольової саморегуляції із застосуванням матеріалізованих опор.

На цьому етапі важливим було завдання поступового ускладнення вимог до мовленнєвого опосередкування поведінки дітей: від обов'язкового розгорнутого промовляння мети, етапів діяльності до промовляння пошепки основних кроків діяльності й наприкінці до згорнутого планування „про себе”. У вербалізації дій убачалася необхідна умова осмислення дитиною поставленого перед нею завдання, його конкретизації, оцінки адекватності засобів досягнення та отриманого результату.

4. Навчання адекватно оцінювати результати власної діяльності та діяльності інших дітей за запропонованими матеріалізованими критеріями.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: мотиваційно-вольова сфера розумово відсталих дітей, діяльнісний компонент інтелектуальної сфери.

Засоби роботи: спеціальні засоби заохочення, позитивна оцінка, створення ситуацій успіху; розв'язання проблемних ситуацій, застосування матеріалізованих алгоритмів розв'язання складних ситуацій, піктограм, матеріалізованих критеріїв оцінки дій.

4. Поведінковий блок

Результати констатувального експерименту довели, що в ситуаціях фрустрації діти реагують переважно декструктивно: поведуться агресивно, звинувачують оточуючих, застрягають на проблемі без спроби подальшого її усунення. Розумово відсталі діти виявляли високий рівень образливості,

дратівливості, імпульсивності, які найчастіше спостерігалися в ситуаціях шкільного навчання, міжособистісного спілкування з однолітками. Реактивні стани у вигляді дитячого негативізму, імпульсивності, агресивності є важливою перешкодою для подальшої адаптації розумово відсталих дітей до умов дитячого колективу, розвитку їх особистості загалом [29; 36; 77; 80; 102; 137; 180; 203; 219; 224].

Названі поведінкові реакції учнів молодших класів допоміжної школи можуть бути зумовлені і особливостями нервової діяльності, специфікою вольової регуляції власних вчинків, недостатнім їх осмисленням, і умовами, у яких розвивається дитина. На думку Д. М. Маллаєва, імпульсивна, агресивна поведінка в ситуаціях фрустрації є формою поведінки, яку діти засвоїли від найближчого оточення [112, с. 104]. З огляду на те, що ворожість, нестриманість, агресія в школярів з розумовою відсталістю реалізується за шаблоном, який дитина засвоїла в процесі взаємодії з найближчим соціальним оточенням, необхідно оптимізувати соціальне середовище дитини й паралельно проводити роботу з розвитку звичок соціально схвалюваної, нормативної поведінки в ситуаціях фрустрації. При правильно організованих умовах навчання, спілкування розумово відсталих молодших школярів та за умов вчасно розпочатої корекційної роботи деструктивні поведінкові ефекти реагування на труднощі в подальшому можуть згладжуватися [145; 161].

Корекція поведінки розумово відсталих дітей проводилася в межах поведінкового підходу, методи якого спрямовані на здобуття дитиною нових адаптивних поведінкових реакцій, або гальмування дезадаптивних форм поведінки [114, с. 329]. Результат досягається завдяки програванню різних поведінкових реакцій у тій чи тій складній ситуації, практичному формуванню та закріпленню моделей поведінки, психорегулювальних тренувань. При такому підході через цілеспрямований вплив на поведінку відбувається гармонізація емоційних реакцій дитини, корегуються емоційні фактори, що відображаються в поведінці.

Робота з розвитку „правильних”, соціально схвалюваних форм реагування в ситуаціях фрустрації повинна проводитися в реально створених практичних ситуаціях за умови її взаємодії з соціальним оточенням, групою розумово відсталих дітей. В. П. Кащенко зазначав: „Реакція кожної дитини визначається поведінкою колективу загалом. І ми бачимо, як дитина змінює свою поведінку порівняно з індивідуальними вчинками” [73, с. 177]. М. І. Кузьмицька також підкреслює важливість формування особистості розумово відсталої дитини в процесі її спілкування з оточуючими людьми. Спонування таких дітей діяти згідно з правилами в певній ситуації може виникнути під впливом словесної інструкції, але більша сила належить наслідуванню, прикладу та практичній діяльності в колективі [112, с. 52]. Г. М. Дульнев відмічає, що для свідомого засвоєння соціальних норм поведінки, звичок, необхідно пройти через етап афективно-емоційного узагальнення знань про те, що і як він може робити в колективі. При цьому неодноразове схвалення закріплює потрібні, правильні вчинки, та, навпаки, різко негативне ставлення колективу до вчинків учня гальмує їх, робить неможливим закріплення їх у звичку.

Мета поведінкового блоку – психологічна корекція поведінкових аспектів, міжособистісних стосунків розумово відсталих дітей.

Завдання блоку:

1. Формування „ненасильницької” моделі поведінки.
2. Корекція агресивності в дітей.
3. Корекція дитячої імпульсивності, нестриманості.
4. Зняття конфліктності та емоційного напруження в дітей.
5. Психом’язове тренування.

Предмет корекційно-розвивальної роботи: поведінкова, емоційна сфера розумово відсталих дітей.

Засоби роботи: моделювання проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні, аналіз заданих ситуацій, вправа, привчання, упровадження бажаної поведінки в повсякденне життя, заохочення (покарання), позитивний

приклад.

Вироблення конструктивних поведінкових реакцій у ситуаціях фрустрації в розумово відсталих дітей досягалося завдяки постійному багаторазовому вправлянню дітей у процесі активної цілеспрямованої діяльності. Результатом вправлень стають стійкі якості особистості, навички, звички. “Виховання, яке випускає з поля зору формування корисних звичок поведінки та піклується лише про розумовий розвиток, позбавляє цей розвиток міцної опори” [151, с. 72]. Ми створювали реальні складні ситуації в процесі навчання, спілкування дітей, а допомога в реалізації та закріпленні нормативних форм поведінки забезпечувалася дорослими засобами заохочення. Життєві ситуації фрустрації моделювалися й у процесі спеціальних корекційних занять, коли діти разом з учителем вирішували суперечності, робили висновки й, основне, програвали конструктивні моделі поведінки в цих ситуаціях. Педагог, психолог створювали умови, щоб діти, поводячи себе конструктивно в ситуаціях фрустрації, могли переживати позитивні емоції. Це стимулювало дітей до повторення відповідних вчинків уже з власної ініціативи.

У той час зауважимо, що корекційно-розвивальна робота з опрацювання й закріплення позитивних звичок, моделей поведінки в ситуаціях фрустрації буде ефективною лише за умови проведення попередньої роботи з формування знань дітей про види ситуацій фрустрації в діяльності, розвитку в них позитивного емоційного стану, навичок емоційно-вольової регуляції, що створює своєрідний регулятивний плацдарм для розвитку поведінкових реакцій у розумово відсталих дітей.

Уважаємо, що розвиток поведінки в ситуаціях фрустрації в процесі цілеспрямованої психологічної корекції комплексу когнітивних, емоційних, регулятивних компонентів буде сприяти корекції поведінки в ситуаціях фрустрації розумово відсталих молодших школярів загалом.

III. Мета **оцінного етапу** психокорекції полягає в розробці та експериментальній перевірці ефективності впливу корекційної роботи на

розвиток конструктивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації в розумово відсталих дітей.

При доборі матеріалу та організації психокорекційних занять ми дотримувалися таких вимог:

- доступність змісту пропонованої інформації, що забезпечувалося конкретністю матеріалу, його зв'язком з життєвим досвідом дітей, використанням прикладів, наочних заходів;
- емоційність змісту та форм роботи, що забезпечувалося використанням елементів гри, змагання;
- забезпечення інтелектуальної активності учнів, що було умовою істинного розуміння дітьми наданої інформації;
- для покращення розуміння смислу виконуваних завдань застосовувалися прийоми зіставлення, виділення суттєвого, узагальнення, конкретизації стосовно нових ситуацій, оцінки, знаходження аналогій, установлення причинно-наслідкових зв'язків;
- чіткість висновків, які містять рекомендації до соціально-нормативної поведінки учнів;
- систематичність та різноманітність відтворення засвоєних моделей поведінки, що передбачає передачу іншому учню досвіду нормативної поведінки, оцінку поведінки інших дітей, використання набутих знань у процесі контролю та самоконтролю, оцінку та самооцінку власної поведінки в різних ситуаціях.

Загалом, якщо виходити з характеристики загальноприйнятих методів психокорекції, пропонований варіант психокорекції можна охарактеризувати таким чином:

за характером спрямованості – каузальна;

за змістом – корекція поведінкових аспектів, афективно-вольової сфери, міжособистісних стосунків;

за формою роботи – індивідуально-групова;

за наявністю програми – програмована з елементами імпровізації;

за характером керування впливами, що коригують – директивна;
за тривалістю – тривала;
за спрямованістю розв’язуваних завдань – спеціальна.

3.2. Результати формувального експерименту

Експериментальна програма комплексної корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації реалізовувало протягом 2011 – 2012 навчального року. Для перевірки ефективності корекційної програми в кінці навчального року був проведений контрольний експеримент. Спеціально організована експериментальна робота спрямовувалась на корекцію негативних емоційно-поведінкових реакцій, розвиток усвідомлених, адекватних ситуації форм поведінки розумово відсталих дітей. Комплексний характер корекційно-розвивальної роботи полягав у всебічному впливі на змістовно-когнітивний, емоційний, мотиваційно-вольовий та власне поведінкові компоненти організації поведінки досліджуваних у ситуаціях фрустрації.

У контрольному експерименті брали участь 78 розумово відсталих дітей експериментальної групи та 72 дитини контрольної групи, які не брали участь у процесі корекційно-розвивальної роботи. Усього в експерименті взяли участь 150 розумово відсталих дітей віком від 7 до 10 (11) років. Порівняння даних контрольної та експериментальної груп дало можливість з’ясувати результати впровадження експериментальної комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів ц ситуаціях фрустрації.

Для оцінки ефективності корекційної роботи застосовано перелік експериментальних методик, аналогічний методикам констатувального експерименту.

1. Стандартизована бесіда, яка дозволяла виявити ступінь усвідомленості складних ситуацій у житті розумово відсталих дітей.

2. Проективна методика Розенцвейга для дослідження реакцій дітей на невдачу та способів виходу з ситуацій фрустрації. 3. Тест „Тривожність” (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен) для виявлення рівня тривожності дітей. 4. Методика виявлення рівня дитячої імпульсивності. 5. Експериментальна ситуація (1), за умовами якої дітям пропонувалось успішно виконати завідома складне завдання з трудового навчання. Поведінкові реакції дітей фіксували експерти, що дозволяло виявити сформованість у них мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації, а також характер безпосередньо поведінки. 6. Експериментальна ситуація (2) із застосуванням кубиків Кооса. У процесі складання візерунків з кубиків Кооса розумово відсталі діти зіштовхувалися з певними труднощами. У ситуаціях неуспіху експериментатор фіксував кількість самостійних спроб при розв’язанні дитиною складних ситуацій, кількість необхідної допомоги з боку дорослого, конструктивність та неконструктивність дій у ситуаціях фрустрації.

Методика проведення дослідження була аналогічною констатувальному етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж критеріями та рівнями, що й у констатувальному дослідженні.

Результати бесіди довели, що 73,1% дітей ЕГ мають високий рівень усвідомленості, тобто розуміння змісту складних ситуацій, їхніх основних ознак, шляхів виходу з ситуацій фрустрації, повною мірою вербалізують власні думки (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Результати дослідження ступеня усвідомленості ситуацій
фрустрації, (%)**

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Діти ЕГ	0	26,9	73,1
Діти КГ	8,3	50	41,7

Середнього рівня досягли 26,9% дітей ЕГ, вони розуміють, але недостатньо вербалізують сутність ситуацій фрустрації, їхні ознаки. На низькому рівні не залишилось жодного учня з ЕГ. Досліджувані КГ показали такі результати: високий рівень усвідомленості мають лише 41,7% дітей, середній – 50%, низький – 8,3%.

За показником повнота знань 61,5% РВ дітей ЕГ показали високий рівень повноти знань про зміст ситуацій фрустрації в різних видах діяльності, самостійно наводили приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їх близьких, друзів, володіли знаннями про шляхи виходу зі складних, критичних ситуацій діяльності (див. табл. 3.2). Середнього рівня досягли 34,6% дітей ЕГ, вони мали недостатньо повні знання про зміст ситуацій фрустрації в діяльності, не завжди самостійно пояснювали зміст складної ситуації, але наводили приклади ситуацій фрустрації самостійно чи за допомогою навідних запитань дорослого, мали частково сформовані знання про способи розв'язання ситуацій фрустрації. На низькому рівні залишилось лише 3,8% дітей ЕГ. Досліджувані КГ показали дещо низькі результати: низький рівень мають 29,2% дітей, середній – 62,5%, високого рівня повноти знань досягли 8,3% дітей.

Таблиця 3.2

Результати дослідження повноти розуміння ситуацій фрустрації, (%)

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Діти ЕГ	3,8	34,6	61,5
Діти КГ	29,2	62,5	8,3

Розумово відсталі діти КГ у більшості розуміють, що таке складна ситуація, усвідомлюють наявність таких ситуацій у їхньому житті або в житті близьких, друзів, називають деякі ознаки ситуацій фрустрації, проте не мають повних знань про те, як можна правильно, конструктивно поводитись у ситуаціях фрустрації, знаходити вихід зі скрутного становища.

Діти ЕГ показали значущі розходження в рівнях усвідомленості та повноти знань порівняно з досліджуваними КГ. Більшість учнів, які брали участь в експериментальній корекційно-розвивальній роботі, показали високий рівень усвідомленості та повноти знань. Діти ознайомлені з типами ситуацій фрустрації в діяльності, визначають їхні характерні ознаки, як-от: неочікуваність, розпач, хвилювання, необхідність допомоги з боку товариша, дорослого, повно чи частково уявляють негативний вплив невирішених ситуацій фрустрації на результат діяльності, процес спілкування з однолітками та дорослими. У процесі аналізу вигаданих ситуацій фрустрації діти пропонують різні шляхи їх розв'язання, адекватні кожному конкретному випадку, наприклад, коли щось не виходить на уроці – „треба уважно слухати вчителя”, „міркувати”, „переписати завдання, щоб було чисто написано”, „згадувати, що вчитель говорив”; коли тобою невдоволений учитель – „подумати, що зробив неправильно”, „просити вибачення”, „треба слухати дорослого”; якщо ти посварився з другом – „не можна його бити, не треба кричати”, „потрібно розібратися, хто перший розпочав”, „просити вибачення”. Діти ознайомились з когнітивними, емоційними, поведінковими способами конструктивного вирішення ситуацій фрустрації, вирішення складних ситуацій відбувається з опорою на знання РВ учнів про правила соціально-нормативної поведінки. Частина досліджуваних ЕГ, яка показала переважно середній рівень повноти та усвідомленості знань, частково засвоїла поданий матеріал. Діти механічно без достатнього усвідомлення оволодівали знаннями про конструктивні способи виходу з ситуації фрустрації, у процесі обговорення відповідали шаблонно. У деяких випадках учні правильно розуміли надані дорослим відомості, проте через порушення мовленнєвої функції не відтворювали інформацію в повному обсязі.

Узагальнення результатів дослідження повноти й усвідомленості знань у дітей ЕГ та КГ дозволяють виявити загальні рівні сформованості в них когнітивних репрезентацій ситуацій фрустрації (див. Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Рівні суб'єктивного розуміння змісту ситуацій фрустрації, %

Рівні	Розумово відсталі діти ЕГ	Розумово відсталі діти КГ
Достатній	51,8	16,7
Середній	40,7	54,2
Низький	7,4	29,2

Повторне застосування проєктивної методики Розенцвейга проводилось з метою виявлення спрямованості та видів реагування розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації на когнітивному рівні. Під час контрольного експерименту була дещо змінена інструкція. У процесі аналізу ілюстрацій-коміксів тесту досліджувані повинні були надати „правильну”, „еталонну” відповідь – „... як ти думаєш, як повинен правильно відповісти хлопчик (дівчинка) у такій ситуації?”

Результати порівняння середніх показників досліджуваних ЕГ та КГ наведено нижче (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Середні значення за тестом С. Розенцвейга, (бали)

Реакції	Діти ЕГ	Діти КГ
E	11,08	13,12
I	8,44	6,38
M	4,4	3,77
OD	6,73	10
ED	8,38	7,38
NP	8,88	6,21

Бачимо, що в досліджуваних ЕГ після проведеної корекційно-розвивальної роботи позитивно змінились спрямованість реакцій у ситуаціях фрустрації порівняно з дітьми КГ. Кількісний показник екстрапунітивної (E) спрямованості реакцій у дітей ЕГ складає 11,08 порівняно з 13,12 – середнім

показником екстрапунітивності в дітей КГ. Також дещо вищими стають реакції інтропунітивної (І) спрямованості (8,44 у досліджуваних ЕГ, 6,38 – у КГ) та імпунітивної (М) спрямованості (4,4 – ЕГ та 3,77 – КГ).

З цього виходить, що результатом проведення корекційної роботи стає розуміння дітьми правильних, адекватних ситуації реакцій. Діти рідше засуджували зовнішню причину ситуацій неуспіху, проявляли агресію, частіше вдавалися до аналізу власних вчинків як можливих причин неуспіху в діяльності, рідше звинувачували у власній невдачі найближче оточення, намагалися прийняти ситуацію як таку, яка потребує її вирішення самостійно чи за допомогою дорослого.

Аналіз типів реакцій доводить, що в дітей ЕГ знизилась кількість реакцій з фіксацією на перешкоді (OD) до 6,73, у дітей КГ цей показник дорівнюється 10. У дітей ЕГ більш високий показник реакцій з фіксацією на задоволенні потреби (NP), досягнення мети діяльності (NP – 8,88) порівняно з дітьми з КГ (NP – 6,21). Дещо вищим також у досліджуваних ЕГ показник реакцій з фіксацією на самозахисті (ED – 8,38) порівняно з КГ (ED – 7,38). Наведені дані свідчать про те, що досліджувані ЕГ краще усвідомлюють власну відповідальність за виникнення та вирішення ситуацій фрустрації, визнають власну провину, намагаються знайти конструктивне вирішення ситуацій фрустрації у формі вимагання допомоги від інших осіб чи прийняття на себе обов'язків з вирішення ситуації.

Прикладами можуть слугувати „правильні” відповіді дітей ЕГ, які вони давали під час контрольного експерименту. Два хлопчики грають у солдатиків (рис.8). На фразу одного хлопчика „Я виграв! Тепер усі солдатиків мої!” діти ЕГ пропонували такі конструктивні, адекватні ситуації відповіді – *„Давай ще раз зіграємо! Тоді будемо дивитись!”*, *„Треба покликати вчителя. Він допоможе розібратися!”*

На фразу матері синові „Ти покараний! Сьогодні підеш спати раніше!” (рис.10) діти ЕГ відповідали (замість сина) – *„Я більше не буду так погано поводитись!”*, *„Треба послухати маму. Погодитись з нею!”*, *„З мамою*

треба поговорити і попросити ще погратися”.

Одна дівчинка свариться з іншою й каже: „Ти – дурепа!” (рис. 12). Варіанти „правильних” відповідей – „*Ти сваришся сама із собою!*”, „*Це погано! Так не можна поводитись!*”

Також відмітимо факт зростання ступеня показника GCR у дітей ЕГ (GCR – 33,59%) порівняно з дітьми з КГ (GCR – 28,59), що свідчить про підвищення соціальної адаптованості до найближчого оточення розумово відсталих молодших школярів під впливом спеціальних корекційних занять. Отримані дані за результатами діагностики за методикою Розенцвейга говорять про підвищення кількості конструктивних реакцій у розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації на когнітивному рівні.

Загалом у розумово відсталих дітей з ЕГ було сформовано уявлення про типи ситуацій фрустрації, їхні характерні ознаки, сформовано відносно адекватне ставлення до труднощів. Діти ознайомлені з конструктивними когнітивними, емоційними, поведінковими прийомами вирішення ситуацій фрустрації. Розвиток когнітивного-змістовного компонента в роботі з корекції поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації виступає першою ланкою нового знання, але не вичерпує всіх напрямів роботи. У процесі виправлення й формування нових форм емоційних реакцій та поведінки в розумово відсталих молодших школярів важливу роль відіграє поєднання засвоєних дітьми теоретичних відомостей з організацією наочно-практичних проблемних ситуацій. Така організація занять сприяє розвитку мотиваційно-вольового та поведінкового компонентів організації поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.

У межах роботи з розвитку навичок емоційної регуляції проводилась корекція тривожності в розумово відсталих дітей, підвищення рівня якої впливає на поведінку людини в стресових, критичних ситуаціях життя. Повторне дослідження індексу тривожності показало, що середній показник рівня тривожності в групах досліджуваних значно різниться. Середній показник індексу тривожності (ІТ) у дітей з ЕГ дорівнює 34,53%. Такий

показник належить до середнього рівня тривожності, наявність якого, на думку багатьох дослідників, є оптимальним для адекватного реагування в неочікуваній ситуації, для мобілізації необхідних енергетичних запасів. У той же час середній показник ІТ у дітей КГ є високим (ІТ=43,75%) і належить до підвищеного рівня тривожності. Можна допустити, що в ситуаціях фрустрації діти з КГ будуть проявляти стан динамічної напруги, непокоєння, нервозності, поводитись неконструктивно. У контрольному експерименті досліджувані з КГ найбільший рівень тривожності демонстрували в ситуаціях, які моделювали взаємини дитина – дитина („Об’єкт агресії”, „Гра зі старшими дітьми”, „Агресивний напад”). Діти ЕГ при аналізі наочних ситуацій з відображенням відносин дитина-дитина, дитина-дорослий, відображенням побутових справ демонстрували переважно середній і низький рівні проявів тривожності.

Крім зниження індексу тривожності в дітей КГ у процесі опрацювання блоку з корекції емоційної регуляції, відбулися позитивні зміни в емоційній і поведінкових сферах. Розумово відсталі діти навчилися в доступній для них формі аналізувати власні емоції та почуття інших людей. Навчилися самостійно або за допомогою дорослого вербалізувати деконструктивні переживання, переводити їх у зовнішній план. Навіть діти ЕГ, які на початку роботи погано розпізнавали емоції, зображені на фото, мали труднощі аналізу й вербалізації власних почуттів, з часом показували позитивний результат, оволодівали простими формулами аутогенного тренування, засвоювали правила поведінки для зміцнення впевненості у власних силах. Зрозуміло, що для виконання таких правил, наприклад, „Не будь жадібним!”, „Допомагай батькам!”, багатьом дітям ЕГ був необхідний контроль з боку дорослого, учителя. Такий контроль дорослого обов’язково підкріплювався позитивною оцінкою, заохоченням у разі дотримання дитиною встановленого правила, що взагалі сприяло корегуванню дитячої самооцінки, більш адекватному оцінюванню себе. З дітьми програвалися ситуації фрустрації, у яких дитина повинна поводитись безбоязно. Обговорення таких

ситуацій спрямовувалося на зменшення рівня тривожності й психічного напруження дітей у потенційних критичних ситуаціях.

Після проведення спеціальної корекційної роботи діти ЕГ продемонстрували зниження рівня імпульсивності в поведінці (середній бал – 15,23) порівняно з досліджуваними КГ (18,67 балів), що свідчить про покращення вміння себе контролювати, підвищення усвідомленості та цілеспрямованості власної поведінки. У дітей, які брали участь у корекційному процесі, учителі відмічають зменшення частоти проявів таких ознак імпульсивності, як невміння очікувати, нетерплячість, образливість, нестійкість почуттів, легковажність, безвідповідальність.

Покращення самоконтролю та підвищення усвідомленості дій у розумово відсталих школярів з ЕГ підтверджуються результатами повторної діагностики мотиваційно-вольового компонента їхньої поведінки. Критеріями мотиваційно-вольового компонента є усвідомлений зв'язок поведінки з мотивом діяльності (мотивовідповідність дій) та орієнтація поведінки на мету діяльності (організованість).

Досліджувані контрольної та експериментальної груп під час уроку з трудового навчання опинялися в неочікуваній складній ситуації. Розумово відсталі діти повинні були виправити ситуацію, досягти мети завдання без огляду на труднощі. За правильне виконання завдання дітей очікувала винагорода, про що їм повідомлялося заздалегідь. Проведенню повторної діагностики попереджало спеціальне навчання дітей з ЕГ діяти в складній ситуації з використанням матеріалізованих опор, схем, аналізувались алгоритми вирішення складних неочікуваних ситуацій на уроці. Розходження в результатах діагностики мотиваційно-вольового компоненту між досліджуваними ЕГ і КГ наведено в таблиці 3.5.

При зіткненні з труднощами 38,4% дітей ЕГ усвідомлювали мету поставленого завдання й намагалися досягти її без огляду на неочікувані труднощі в процесі виконання завдання. У ситуації фрустрації діти не тільки зберігали уявлення про первинну мету завдання, але й усвідомлювали мотив

діяльності, заради чого вони намагалися подолати труднощі. Тільки 25% досліджуваних КГ показали високий рівень усвідомленості та організованості поведінки в ситуаціях фрустрації.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації, (%)

Досліджувані	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень
Діти ЕГ	3,8	57,8	38,4
Діти КГ	27,8	47,2	25

У більшості випадків діти КГ (47,7%) у ситуації фрустрації втрачали зв'язок поведінки з первинною метою завдання, усвідомленим залишався тільки мотив діяльності, що відповідає середньому рівню сформованості мотиваційно-вольового компонента. Бажання дітей отримати винагороду при нівелюванні мети завдання призводило до розпачу, нерезультативних спроб вирішити складну ситуацію, деструктивних емоційних та поведінкових реакцій. Середній рівень сформованості мотиваційно-вольового компонента показали 57,8% досліджуваних ЕГ.

Низький рівень спостерігався у 27,8% дітей КГ і 3,8% дітей ЕГ. Діти втрачали організованість та усвідомленість поведінки, відмовлялися від подальшого виконання завдання, розв'язання ситуації фрустрації. Деякі з досліджуваних спочатку намагалися вирішити складну ситуацію, проте неконструктивність спроб призводила до виникнення агресивних реакцій, до пасивної відмови продовжувати роботу з трудового навчання.

Необхідно відзначити якісні відмінності в поведінці учнів експериментальної та контрольної груп. Учні, які були охоплені спеціальною роботою з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації, при зіткненні з труднощами не сприймали складну ситуацію як загрозову для їхньої діяльності. У розумово відсталих дітей з ЕГ уже була сформована установка на те, що будь-яку ситуацію можна вирішити. Учитель також міг нагадувати

учневі, який опинився в складному становищі, про засвоєне раніше правило і необхідність уважно подумати, ніж переходити до конкретних дій. Неочікуване утруднення в діяльності, таким чином, викликало в дітей ЕГ стан внутрішньої напруги, який не супроводжувався деструктивними почуттями. Досліджувані сприймали ситуацію як проблемну, як таку, що потребує розв'язання, і намагалися зорієнтуватися в нових умовах ситуації, тобто в діяльності дітей ЕГ чітко виділявся етап орієнтування. Учні могли зосереджено міркувати, намагалися самостійно вирішити ситуацію фрустрації, ставили запитання вчителю, у рідких випадках брали приклад з інших дітей у вирішенні труднощів. Попереднє навчання користуватися алгоритмами, матеріалізованими схемами вирішення складних ситуацій дозволяло розумово відсталим учням поетапно досягати мети завдання в умовах, які змінилися. У процесі контрольного експерименту діти ЕГ уже вирішували складні ситуації на уроці без використання матеріалізованих опор, з використанням вербальних підказок з боку вчителя або цілком самостійно. У дітей ЕГ, які приділяли достатньо уваги орієнтуванню в нових умовах задачі, при практичній реалізації мети завдання спроби вирішити ситуацію фрустрації мали найчастіше результативний характер. Такі спроби дозволяли учням досягти мету завдання та реалізувати мотив діяльності.

У меншій частині дітей ЕГ орієнтувальний етап не був чітко виділений. Досліджувані могли розпочинати розв'язання складної для них ситуації без достатнього орієнтування в нових умовах завдання, неповною мірою користувалися підказками дорослого. У процесі вирішення ситуації фрустрації діти використовували і результативні, і нерезультативні спроби досягти поставленої мети. При цьому в досліджуваних зберігалось бажання отримати обіцяну винагороду – діти проявляли негативні емоції невисокої інтенсивності, зверталися до вчителя з проханням про заохочення.

Оцінка виконання завдання в дітей ЕГ стала більш адекватною. Самостійно чи за допомогою опорних запитань учителя діти характеризують якість та оцінюють результат власноруч виконаного завдання. Оцінка

результату роботи дітей відбувалася за допомогою зразка, вербальних опорних критеріїв.

У більшості дітей КГ у ситуації фрустрації орієнтувальний етап був відсутнім. Виникнення складної ситуації викликало в дітей розпач, ступор, деякі з досліджуваних одразу розпочинали плакати, указуючи на неможливість подолати складне становище. Підказками дорослого діти КГ не користувались, або використовували їх тільки частково. У зовнішньому плані діти застосовували помилкові дії або, навпаки, поводитись пасивно без спроб вирішити ситуацію фрустрації. Поведінка дітей часто була агресивною, супроводжувалася емоціями образи, невдоволення, роздратування. У багатьох досліджуваних такі зовнішні прояви, як агресивні дії, плач, скарги, пасивність постали як уже закріплений патерн поведінки в ситуаціях фрустрації.

Отже, розумово відсталі молодші школярі КГ ситуацію фрустрації сприймали виключно як загрозливу. Це викликало внутрішній стан емоційного напруження, актуалізацію патернів захисної поведінки, що призводило до втрати мети завдання. Діти цієї групи неадекватно оцінювали результат власної діяльності, ігнорували факт неправильного виконання завдання та потребували винагороди або взагалі в агресивній формі відмовлялися від реалізації мотиву діяльності.

Під час контрольного експерименту поведінку дітей ЕГ та КГ аналізували експерти за типами й спрямованістю, які виявляли діти в критичній ситуації (див. табл. 3.6).

Реально відтворена практична ситуація фрустрації під час заняття дозволила фіксувати розходження в частоті зовнішніх реакцій між досліджуваними КГ та ЕГ. За спрямованістю в РВ дітей ЕГ зростає кількість реакцій інтропунітивної спрямованості (І – 34,7%) порівняно з КГ (І – 25,6%). Кількість реакцій екстрапунітивної спрямованості в ЕГ навпаки зменшується (Е – 37,3%) на відміну від РВ дітей КГ (Е – 53,6%).

Таблиця 3.6

**Кількість поведінкових реакцій у ситуаціях фрустрації
за результатами оцінки експертів, (%)**

Реакції	Діти ЕГ	Діти КГ
E	37,3	53,6
I	34,7	25,6
M	27,9	20,7
OD	29,7	41,4
ED	31,5	30,5
NP	38,9	28

В експериментальній ситуації фрустрації досліджувані ЕГ намагалися зорієнтуватися, часто самі шукали причину утруднення, тобто проявляли самостійність у розв'язанні складної ситуації, рідше ніж, діти КГ, звинувачували інших в неуспіхові. Діти КГ проявляли відкриту агресію щодо однолітків, експериментатора, неживих об'єктів. Досліджувані КГ або засуджували соціальне оточення, або поводитися пасивно, очікували повного вирішення проблеми іншою людиною.

Аналіз типів реакцій доводить наявність значної різниці в проявах реакцій з фіксацією на перешкоді (OD) в групах досліджуваних: у КГ OD дорівнює 41,5%, в ЕГ OD – 29,5% від загальної кількості реакцій. Також виявлено відмінності між групами досліджуваних у кількості реакцій з фіксацією на задоволенні потреби (NP): у КГ NP дорівнює 28%, в ЕГ NP складає 38,9%. З чого виходить, що діти ЕГ після проведення спеціальної корекційної роботи рідше фіксувалися на проблемі, фрустраторі, але спрямовували зусилля на самостійне вирішення складної ситуації чи при підтримці іншої особи. У той же час досліджувані КГ застрягали на проблемі, не намагалися вирішити ситуацію фрустрації або взагалі не знали як себе поводити.

Загалом можна зазначити підвищення кількості конструктивних реакцій у дітей ЕГ. Цей факт підтверджується збільшенням кількості інтропунітивних реакцій, що свідчить про розвиток у дітей саморефлексії, усвідомленості, адекватності поведінки в ситуаціях фрустрації. Підвищення конструктивності поведінки також підтверджується зростанням кількості реакцій з фіксацією на задоволенні потреби, при наявності яких дитина є відносно вільною від фрустратора, упевненою в успішному вирішенні ситуації.

Повторне проведення експерименту із застосування Кубиків Кооса дозволило дослідити зміну поведінки досліджуваних за критеріями – самостійність у розв’язанні проблеми, прийняття допомоги, наявність відмов (див. табл. 3.7). Діти ЕГ для вирішення ситуації фрустрації використовують більше самостійних спроб (6,12 б.), ніж діти КГ (3,92 б.), рідше звертаються по допомогу (ЕГ – 5,15 б., КГ – 6,62 б.). Також в ЕГ рідше трапляються відмови продовжувати діяльність (1,15 б.) порівняно з КГ (2,04 б.).

Таблиця 3.7

Результати виконання методики „Кубики Кооса”, (бали)

Показники	Діти ЕГ	Діти КГ
Самост. спроби	6,12	3,92
Спроби за допом.	5,15	6,62
Відмови	1,15	2,04

Розумово відсталі діти ЕГ при складанні візерунка за зразком з використання кубиків Кооса могли зіштовхуватися з ситуацією неуспіху. Після проведення попередньої корекційної роботи РВ діти розв’язували ситуацію фрустрації, використовуючи приблизно рівну кількість самостійних спроб і спроб за участю експериментатора. При цьому кількість самостійних спроб була дещо вищою. Діти ЕГ у ситуації неуспіху починали аналізувати зразок, деякі з досліджуваних супроводжували такий аналіз вербальними

висловлюваннями, уголос аналізували розташування частин візерунка на зразку, порівнювали зразок з власним візерунком. У випадку неможливості самостійно розібратися зверталися за допомогою до експериментатора. Аналіз зразка був для дітей важливою умовою реалізації їхніх подальших дій щодо виходу з неуспішної ситуації та для досягнення мети завдання. Орієнтування в умовах нової ситуації діяльності, прийняття допомоги з боку експериментатора дозволяли досліджуваним у подальшому діяти безпомилково й досягати необхідного результату. Якщо дитина не справлялася, діяла помилково, тоді поетапне керівництво експериментатора дозволяло дитині вийти зі скрутного становища та виконати завдання успішно.

РВ діти КГ не намагалися аналізувати зразок, коли опинялися в ситуації утруднення. Орієнтуванню в нових умовах ситуації вони приділяли недостатньо уваги й розпочинали діяти неправильно. Хибність дій не спонукала дітей зупинитися, і вони продовжували виконувати нерезультативні спроби або відмовлялися від виконання завдання. Діти не завжди приймали допомогу з боку експериментатора, не звертали уваги на підказки, діяли хаотично. Можна було спостерігати картину, коли РВ діти КГ у ситуації неуспіху одразу, після перших невдалих спроб, відмовлялися від виконання завдання й пасивно очікували вирішення ситуації без їхнього втручання. Діти КГ, на відміну від досліджуваних ЕГ, у випадку труднощів могли досягти позитивного результату лише при цілковитому контролі з боку експериментатора.

Отримані в результаті контрольного експерименту дані підтверджують позитивний вплив застосування спеціальної програми корекції поведінки РВ дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації. Досліджувані, які брали участь у формульованому експерименті, у ситуаціях фрустрації поводитися більш адекватно, підвищували кількість конструктивних реакцій, у досягненні мети завдання діти були наполегливими й самостійними. У межах блоку корекції поведінки проводилась спеціальна робота, яка

дозволяла РВ дітям ЕГ оволодіти багатьма корисними вміннями й практичними навичками. Досліджувані дізналися про негативний вплив ненасильницьких, агресивних форм поведінки в складних ситуаціях, частіше стримували себе у випадку виникнення почуття роздратування, гніву, образи. Навіть якщо дитина не стримувалась і ображала, звинувачувала інших, сварилася, поводитись агресивно, після цього просила вибачення, визнавала власну провину.

Керівна роль дорослого, учителя для РВ молодших школярів має важливе значення в процесі розвитку їхньої поведінки та становлення особистості. У складних ситуаціях непорозуміння між дітьми завжди втручався вчитель, який допомагав РВ дітям розібратися в причинах і наслідках складної конфліктної ситуації, робити висновки з предмета власної поведінки. У роботі вчитель міг застосовувати прийоми і негативної оцінки, критики, і заохочення, схвалення. Для підвищення мотивації поведінки в ситуаціях фрустрації у РВ дітей учитель використовував додаткові мотиви-стимули, методи навіювання, фіксації уваги на позитивному прикладі з боку однолітків. Імпульсивним дітям учитель допомагав стримувати свої перші необдумані реакції в складній ситуації, проаналізувати умови діяльності, поетапно вирішити ситуацію. Підтвердженням важливої ролі вчителя в процесі корекції поведінки РВ дітей у ситуації фрустрації є факт підпорядкування учнями власної поведінки умовам ситуації і правилам, вимогам, які висуває вчитель.

Проведена робота сприяла тому, що діти намагалися аналізувати причини складних, конфліктних ситуацій, орієнтуватися в нових умовах. У конфліктних ситуаціях співпереживали тому, кого образили, намагалися самостійно чи за допомогою вчителя знайти взаєморозуміння з однолітками чи, незважаючи на невдачу, досягти мети діяльності.

Для уточнення отриманих результатів контрольного експерименту проводилась статистична обробка даних (див. додатки К, Л, М, Н). Для порівняння контрольної та експериментальної вибірок до контрольного

експерименту застосовувалися непараметричні рангові критерії Манна-Уїтні. Для порівняння однієї і тієї ж вибірки до та після контрольного експерименту застосовувався критерій Уїлкоксона. Це показники, діапазон даних яких складає більше п'яти значень. У випадку, якщо діапазон значень показника складає менш п'яти, тоді використовувався критерій хі-квадрат для порівняння вибірок до експерименту та критерій знаків для порівняння досліджуваних до й після контрольного експерименту.

ЕГ і КГ до експерименту відрізнялася дещо більшим значення інтропунітивних реакцій за тестом Розенцвейга в ЕГ ($U=186,5$; $p=0,014$), більшою кількістю реакцій за типом ED ($U=204,5$; $p=0,036$) та I' ($U=160$; $p=0,003$) в експериментальній групі. За іншими показниками дослідження групи не відрізняються (див. додаток К., К.1). Порівняння за показниками з невеликим діапазоном значень показало, що значних відмінностей до контрольного експерименту між досліджуваними двох груп не виявлено (див. додаток К., К.2). За значенням факторів групи також не відрізняються до експерименту. Статистично однаковими є також значення кластерів (хі-квадрат= $2,46$; $p=0,65$). Отже, ЕГ і КГ показали практично однакові результати на констатувальному етапі дослідження.

Після впровадження експериментальної корекційної програми більшість показників досліджуваних ЕГ значно змінилися. Значно знизилась кількість екстрапунітивних реакцій ($T=222$; $p<0,001$) і реакцій з фіксацією на перешкоді ($T=325$; $p<0,001$) за тестом Розенцвейга. Збільшилась кількість інтропунітивних реакцій ($T=37$; $p=0,006$) і реакцій з фіксацією на задоволенні потреби ($T=0$; $p<0,001$) (див. додаток Л., Л.1). Загальний рівень GCR також підвищився ($T=10,5$; $p=0,001$). Знизились показники тривожності ($T=229$; $p<0,001$) та імпульсивності ($T=325$; $p<0,001$). Збільшилась кількість самостійних спроб вирішення критичної ситуації ($T=5$; $p<0,001$), знизилась кількість звернень за допомогою ($T=229$; $p<0,001$) підвищилась стійкість виконання діяльності в ситуаціях невдачі ($T=253$; $p<0,001$).

Значущо підвищились повнота й усвідомленість знань дітей про шляхи

виходу з критичної ситуації, зросли показники мотиваційно-вольового компоненту. Кількість інтропунітивних реакцій під час експерименту (за оцінкою експертів) зросла, також стало більше реакцій з фіксацією на самозахисті і задоволенні потреби (див. додаток Л., Л.2). Значення всіх факторів значущо підвищилось ($p < 0,01$) (див. Додаток Л., Л.3). Отримані дані свідчать про підвищення конструктивності реакцій у ситуаціях фрустрації в досліджуваних ЕГ і, відповідно, про ефективність проведеної експериментальної корекційно-розвивальної роботи.

Досліджувані КГ за час формувального експерименту знаходилися під впливом природних чинників навчання й виховання, тому в групі також змінилися деякі показники. У КГ за даними тесту Розенцвейга дещо знизилась кількість реакцій екстрапунітивної спрямованості ($T=82,5$; $p=0,01$), підвищилися реакції інтропунітивного типу ($T=0$; $p=0,002$), знизилась реакція з фіксацією на перешкоді ($T=65$; $p=0,005$) та підвищилась схильність до самозахисту ($T=4,5$; $p=0,036$). Загальний GCR зріс на 5% порівняно з початковим значенням ($T=0$; $p=0,034$) (див. додаток М., М.1). В експерименті з використанням кубиків Кооса знизилась кількість відмов від виконання завдання ($T=45$; $p=0,007$). Інші показники дослідження, такі як повнота, усвідомленість, цілеспрямованість поведінки, прийняття допомоги, реакції з фіксацією на задоволенні потреби, показують відсутність всякої динаміки в КГ (див. додаток М., М.2). Найбільший розвиток у КГ отримав фактор 3 ($T=3$; $p=0,037$), що може свідчити про деяке підвищення самостійності досліджуваних, інші фактори не змінилися (див. додаток М., М.3).

Порівняння даних ЕГ і КГ за результатами проведеної корекційно-розвивальної роботи показало значущі розходження отриманих даних (див. додаток Н., Н.1; Н.2). Після експерименту в ЕГ виявлені менші значення екстрапунітивних реакцій ($U=431$; $p=0,021$), більші – інтропунітивних ($U=161,5$; $p=0,003$). Фіксація на перешкоді в ЕГ виявляється значно рідше, ніж у КГ ($U=497$; $p < 0,001$), фіксація на задоволенні потреби більше виражена в досліджуваних ЕГ ($U=116$; $p < 0,001$) (Рис. 3.1). В ЕГ знизилась показники

тривожності ($U=415,5$; $p=0,043$) та імпульсивності ($U=430,5$; $p=0,022$), значно зросла кількість самостійних спроб при вирішенні критичної ситуації ($U=162,5$; $p=0,004$), зменшилась кількість звернень за допомогою ($U=418,5$; $p=0,037$).

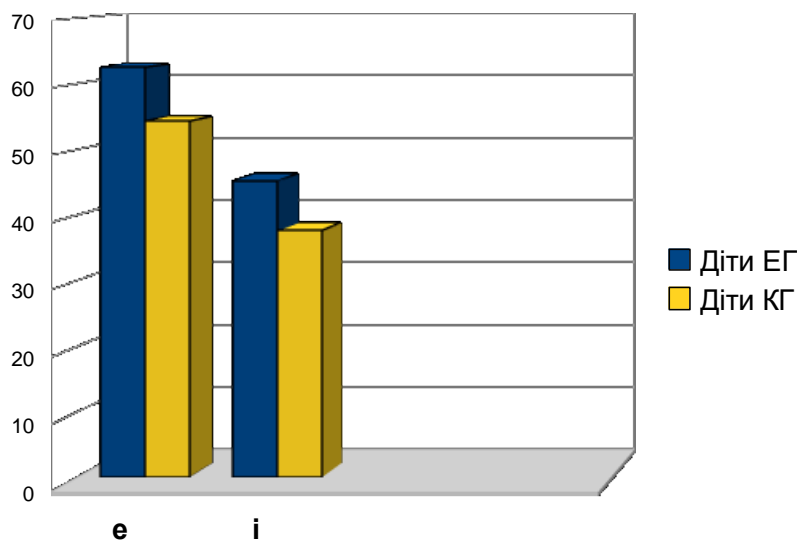


Рис. 3.1 Показники реакцій з фіксацією на задоволенні потреби за результатами формувального експерименту

Також в ЕГ порівняно з КГ після експерименту значно підвищилась повнота, усвідомленість, більш розвинутим виявився мотиваційно-вольовий компонент (див. додаток Н., Н.2). У процесі експериментального дослідження типів і спрямованості реакцій у ситуаціях фрустрації в досліджуваних ЕГ виявлено достовірно меншу кількість реакцій екстрапунітивної спрямованості, підвищення кількості реакцій імпунітивної та інтропунітивної спрямованості, зростання кількості реакцій з фіксацією на задоволенні потреби.

За результатами впровадження корекційної програми в ЕГ усі фактори, за винятком другого, значущо зросли порівняно з КГ ($p<0,05$) (див. додаток Н., Н.3). Скоріше за все, стандартні умови навчання та виховання й допоміжній школі сприяють розвитку другого фактора не меншою мірою,

аніж проведенні корекційні заняття: це розширення уявлень і практичного досвіду дітей про труднощі, з якими вони можуть зіштовхуватися під час перебування в школі, підвищення усвідомленості дій у процесі навчальної діяльності, розвиток самоаналізу, уміння підпорядковувати свою поведінку суспільним вимогам.

Відповідно до розроблених рівнів стан сформованості поведінки розумово відсталих дітей ЕГ і КГ у ситуаціях фрустрації виглядає так:

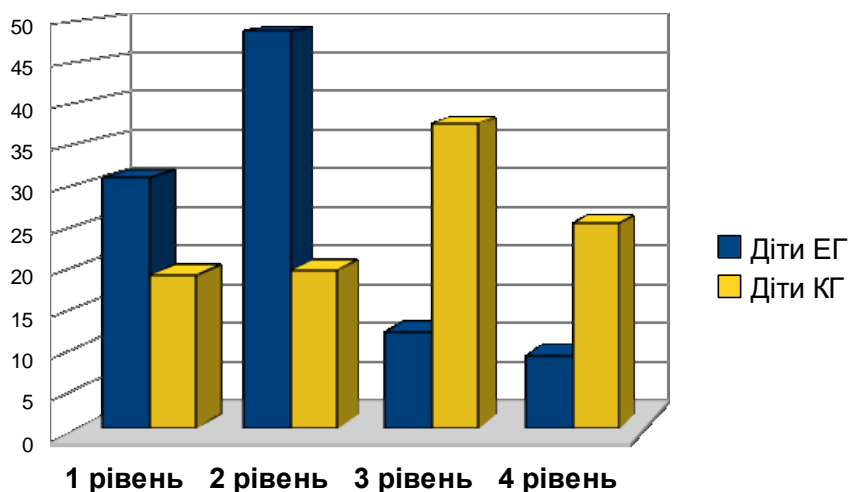


Рис. 3.2 Рівні сформованості поведінки РВ дітей у ситуаціях фрустрації за результатами впровадження корекційної програми

Як свідчать наведені на рис. 3.2 дані, за станом сформованості поведінки розумово відсталих дітей ЕГ і КГ у ситуаціях фрустрації було розділено таким чином ($\chi^2=12$; $p=0,02$): після проведення формувального експерименту більша частина дітей ЕГ перейшла до 1 (достатнього) рівня 30,7% і на цього ж рівня досягли 18,1% дітей КГ; на 2 (середньому) рівні перебуває 48,7% дітей ЕГ і 19,4% КГ; на 3 (низькому) рівні знаходяться 11,7% дітей ЕГ і 37,4% КГ; до 4 (дуже низького) рівня належать 8,8% дітей ЕГ і 25,1% КГ (рис. 3.2).

Узагальнюючи викладене вище, підкреслимо, що порівняння результатів констатувального й контрольного експериментів показало, що в

процесі впровадження програми корекції поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в позакласній роботі в експериментальній групі вдалося значно підвищити рівень сформованості поведінки досліджуваних у ситуаціях фрустрації.

Для проведення формувального експерименту була розроблена та застосована на практиці спеціальна програма корекції поведінки, яка включала комплексну роботу з розвитку й корекції когнітивно-змістовних, емоційно-регулятивних і власне поведінкових складників поведінки розумово відсталих дітей. Основну увагу в процесі впровадження програми приділено виробленню в дітей умінь і навичок практичного застосування набутих ними відомостей про конструктивні шляхи розв'язання складних ситуацій у діяльності. Результати проведеного контрольного експерименту показали, що за умови цілеспрямованої, систематичної роботи з корекції зазначених вище компонентів активно розвивається поведінка розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку загалом.

Висновки до розділу 3

Підсумовуючи результати формувального експерименту, доходимо таких висновків.

1. Аналіз даних контрольного експерименту показав, що розроблена та апробована нами комплексна корекційна програма, спрямована на поетапний та взаємопов'язаний розвиток конструктивних форм поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, виявилась ефективною. Реалізація програми передбачала спеціальну роботу з розвитку й корекції когнітивно-змістовних, емоційних, регуляційних і практично-дійових складників поведінки. Наприкінці корекційного навчання в дітей експериментальної групи було сформовано значно вищі рівні організації поведінки, спостерігалось підвищення конструктивності дій у ситуаціях фрустрації порівняно з досліджуваними, які не брали участь в експерименті.

2. Проведення серії корекційних занять забезпечило розвиток у дітей експериментальної групи передумов становлення адекватних ситуації форм поведінки: усвідомленості власних дій, уміння аналізувати умови ситуації й власні вчинки; уміння вербально узагальнювати практичний досвід та сприймати ситуацію з опорою на нього; відносно адекватно ставитися до труднощів, володіти уявленнями про конструктивні шляхи вирішення ситуацій фрустрації; навичок саморегуляції й самоконтролю; уміння планувати власні дії, надавати вербальну оцінку власним вчинкам і вчинкам інших людей, передбачати наслідки поведінки. Сформованість зазначених компонентів загалом сприяє підвищенню стійкості особистості розумово відсталих дітей експериментальної групи до дій фрустратора, збереженню цілеспрямованості їхніх дій у ситуаціях фрустрації, на відміну від дітей, які не проходили корекційного навчання.

3. Упровадження комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в експериментальній групі сприяло зростанню конструктивності їхніх дій у ситуаціях фрустрації: підвищились усвідомленість і цілеспрямованість поведінки, зросла кількість інтропунітивних емоційно-поведінкових реакцій і реакцій з фіксацією на задоволенні потреби, зросла самостійність, стійкість і наполегливість у розв'язанні складних ситуацій, підвищились соціально-нормативні показники поведінки. Отримані дані свідчать про результативність застосованої корекційної програми, комплексний характер якої забезпечує підвищення рівня сформованості поведінки дітей експериментальної групи в ситуаціях фрустрації порівняно з дітьми контрольної групи.

4. Доведено, що в процесі корекційного розвитку поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку важливу роль відіграє організаційна допомога з боку дорослого, учителя. У процесі реалізації програми вчитель допомагав досліджуваним при аналізі можливих причин і наслідків складної конфліктної ситуації, навчав поетапної організації дій з метою успішного подолання труднощів, відпрацьовував у дітей уміння

робити висновки з предмета власної поведінки. Застосування вчителем різних видів допомоги, як-от: схвалення, заохочення, питання-підказки, створення ситуацій успіху, використання прийомів негативної й позитивної оцінки вчинків учнів, спрямовувало й організовувало поведінку дітей експериментальної групи.

5. Проведена експериментальна робота має перспективне значення для процесу особистісного становлення розумово відсталих дітей. Розроблена нами програма комплексної корекції поведінки розумово відсталих дітей сприяє реалізації зазначених завдань і слугує підґрунтям їхньої подальшої успішної соціалізації. Утім проблема підвищення усвідомленості вчинків, формування вмінь підпорядковувати дії умовам ситуації, переборювати життєві труднощі, розвиток і корекція соціальної поведінки та міжособистісного спілкування залишається актуальною на всіх вікових етапах корекційного навчання й розвитку учнів допоміжних шкіл.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації дозволяє зробити такі висновки:

1. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження з'ясовано, що фрустрація становить психічний стан, який викликається непереборними труднощами на шляху досягнення мети, і виражається в характерних особливостях переживань та поведінки. Поведінка розумово відсталих учнів в складних ситуаціях характеризується агресивними діями, афективними спалахами, протестними реакціями тощо. Аналіз спеціальної літератури доводить, що проблема корекції поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації досліджена недостатньо. Це зумовлює необхідність організації спеціальної комплексної роботи з розвитку усвідомлених адекватних ситуації форм поведінки, навичок саморегуляції, соціально прийнятих форм реагування.

2. Встановлено, що поведінка дітей у ситуаціях фрустрації зумовлена взаємозалежністю когнітивних, мотиваційних-вольових, особистісних складників. У розумово відсталих дітей дії в ситуаціях фрустрації не впорядковуються згідно з правилами соціально-нормативної поведінки; спостерігається недостатність регуляції фрустраційних емоцій, застрягання на проблемі; застосовуються деструктивні реакції, спрямовані на зовнішнє оточення; виявляються безвідповідальність, необхідність у підтримці, організуючій допомозі. Основними причинами зазначених особливостей є інтелектуальні порушення різного ступеня, порушення мотиваційно-вольової, особистісної сфер.

3. Дослідження рівня сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації показало недостатнє володіння розумово відсталими дітьми способами конструктивного їх розв'язання. Більшість розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку за сформованістю поведінки знаходяться на

низькому рівні (42,8%). В реальних ситуаціях фрустрації їхня поведінка характеризується катастрофічністю, агресивністю, звинуваченням оточуючих людей, несамостійністю, безпорадністю. Діти з нормальним розвитком показали переважно достатній рівень сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації (54,5%). Для подолання труднощів діти цієї групи використовують переважно результативні дії, орієнтуються на норми соціальної поведінки.

4. На основі узагальнення даних про особливості поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації було апробовано й перевірено експериментальним шляхом ефективність спеціально розробленої комплексної корекційної програми, спрямованої на поетапний та взаємопов'язаний розвиток соціально прийнятих, конструктивних форм поведінки. Реалізація програми містила роботу з розвитку й корекції когнітивно-змістовних, емоційних, регуляційних і практично-дійових складників поведінки. За результатами впровадження комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів значно зросла конструктивність їхніх дій у ситуаціях фрустрації: підвищились усвідомленість і цілеспрямованість поведінки, зросла самостійність і стійкість, наполегливість у розв'язанні складних ситуацій, підвищились соціально-нормативні показники поведінки. Доведено, що проведення серії корекційних занять забезпечило розвиток передумов становлення адекватних ситуації форм поведінки в розумово відсталих дітей: уміння аналізувати умови ситуації та власні вчинки; уміння вербально узагальнювати практичний досвід та сприймати ситуації з опорою на нього; уміння адекватно ставитись до труднощів, володіти уявленнями про конструктивні шляхи вирішення ситуацій фрустрації; навичок здійснення саморегуляції й самоконтролю, планувати власні дії, уміння вербально оцінювати власні вчинки і вчинки інших людей та передбачати наслідки поведінки. Після проведення формувального експерименту зросла кількість дітей ЕГ з середнім (48,7%) і достатнім (30,7%) рівнями сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації, у порівнянні з дітьми КГ (19,4%, 18,1% —

відповідно). Більшість розумово відсталих дітей КГ за сформованістю поведінки залишились на низькому рівні (37,4%).

5. Реалізація комплексної програми корекції поведінки сприяє вдосконаленню особистісного становлення розумово відсталих дітей. Підвищення усвідомленості вчинків, формування вміння підпорядковувати дії умовам ситуації, переборювати життєві труднощі, розвиток і корекція соціальної поведінки й міжособистісного спілкування залишаються актуальними завданнями на всіх вікових етапах корекційного навчання та розвитку учнів спеціальної школи. Своєчасне впровадження програми індивідуально-групової корекції поведінки розумово відсталих дітей у позакласній роботі може стати підґрунтям їхньої подальшої успішної соціалізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми корекції поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації. Перспектива її розробки полягатиме у вивченні чинників, що провокують виникнення деструктивних форм поведінки в розумово відсталих молодших школярів, визначенні впливу особливостей нейродинаміки і структури дефекту на типологію поведінки в процесі розв'язання труднощів, дослідженні ефективності використання окремих методів корекції поведінки розумово відсталих дітей у ситуаціях фрустрації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость в напряжённой деятельности, её психологические механизмы и пути повышения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Л. М. Аболин. – М., 1989. – 43 с.
2. Алтунина И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И. Р. Алтунина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 224 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах человеческого естествознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
4. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3 – 18.
5. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Вид-во „Ранок”, 2010. – 176 с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
7. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 111 – 117.
8. Аугис Р. Б. Особенности волевой регуляции младших школьников в условиях психической напряженности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Аугис Римвидас Бенедиктович – Рязань, 1984. – 171 с.
9. Балл Г. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Георгій Балл // Соц. психологія. – 2005. – № 1. – С. 3 – 12.
10. Бардиер Г. Л. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников / Г. Л. Бардиер, И. М. Никольская. – СПб. ; Рига : ПЦ „Эксперимент”, 1998. – 197 с.
11. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты / Ф. В. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков // Психол. журн. – 1988. – Т. 9. – № 3. –

С. 78 – 86.

12. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / В. Баудиш // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 42 – 54.

13. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Леонард Берковиц. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

14. Бех І. Життя особистості в духовному діапазоні / Іван Бех // Рід. шк. – 2009. – №11. – С. 7 – 17.

15. Бгажнокова И. М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 37–41.

16. Бгажнокова И. М. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта / И. М. Бгажнокова, А. Н. Гамаюнова // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 36 – 39.

17. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусукаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46 – 54.

18. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с.

19. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.08 / Бистрова Юлія Олександрівна. – К., 2006. – 263 с.

20. Бистрова Ю. Психологічні особливості конфліктної поведінки підлітків з інтелектуальною недостатністю / Юлія Бистрова // Дефектологія. – 2006. – №4. – С. 46 – 50.

21. Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс / В. А. Бодров // Психол. журн. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 64 – 74.

22. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса: „Coping stress” и теоретические проблемы к его изучению / В. А. Бодров // Психол. журн. –

2006. – Т.27. – № 1. – С. 122 – 131.

23. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с. ил.

24. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / Віталій Іванович Бондар. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.

25. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки / Ігор Борис // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 48 – 57.

26. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

27. Бурлачук Л. Ф. К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психол. журн. – 2002. – Т.23. – № 1. – С. 5 – 17.

28. Буфетов Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / Н. М. Буфетов. – Алма-Ата : Мектел, 1988. – 88 с.

29. Буфетов Н. М. Формирование моральной оценки поступков людей у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика” / Н. М. Буфетов. – М., 1983. – 21 с.

30. Васильева О. С. Конструктивное переживание экстремальной ситуации как фактор развития личности / О. С. Васильева, Л. Р. Правдина // Прикладная психология. – 2002. – № 3. – С. 38 – 53.

31. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Федор Ефимович Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

32. Васильєв Я. В. Ситуативний підхід у психології та рівнева структура особистості / Я. В. Васильєв // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 2 – 10.

33. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 160 с.

34. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас.

– М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 143 с.

35. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

36. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

37. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983 – . –

Т. 5. Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.

38. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Изд-во „Лань”, 2003. – 656 с.

39. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

40. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / О. В. Гаврилов. – К., 1993. – 21 с.

41. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1985. – 45 с.

42. Генинг Г. Н. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Г. Н. Генинг. – Казань, 1997. – 19 с.

43. Гиппенрейтер Ю. Б. О природе человеческой воли / Ю. Б. Гиппенрейтер // Психол. журн. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 15 – 24.

44. Глубинная психология. Агрессия: психодинамическая теория и феноменологія : монографія / Т. С. Яценко, А. В. Глузман, А. Э. Мелоян, Л. Г. Туз ; под ред. Т. С. Яценко. – К. : Вища шк.-XXI, 2010. – 271 с.: ил.

45. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева ; под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд. перераб. – М. :

Академия, 2002. – 272 с.

46. Горбенко С. Психологічний зміст вивчення рольової поведінки розумово відсталих підлітків / С. Горбенко // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 5 – 8.

47. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Знание, 1998. – 352 с.

48. Григор'єва І. О. Педагогічні умови профілактики та корекції асоціальної поведінки розумово відсталих підлітків / І. О. Григор'єва // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – 2011. – № 19. – С. 239 – 242.

49. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.: ил.

50. Давыдов В. В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1978. – С. 180 – 205.

51. Данилова Е. Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9 – 11 лет : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Данилова Елена Евгеньевна. – М., 1990. – 176 с.

52. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопр. психологии. – 2003. – № 2. – С. 42 – 50.

53. Дембо Т. Гнев как динамическая проблема / Т. Дембо // К. Левин Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – С. 534 – 570.

54. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП „Леся”, 2011. – 528 с.

55. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности / Б. И. Додонов // Вопр. психологии. – 1975. – № 6. – С. 21—23.

56. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко,

Т. М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.

57. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.

58. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

59. Дьяченко К. И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / К. И. Дьяченко. – М., 1999. – 19 с.

60. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі : метод. лист / І. Г. Єременко. – К. : Рад. шк., 1970. – 51 с.

61. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1971. – 136 с.

62. Заремба Г. Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Г. Ф. Заремба. – М., 1982. – 21 с.

63. Зайцев С. В. Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников / С. В. Зайцев // Вопр. психологии. – 2009. – № 5. – 54–63.

64. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка : кн. для воспитателя дет. сада / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.

65. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Блюма Вольфовна Зейгарник. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1982. – 128 с.

66. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 140 с.

67. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. –

242 с.

68. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во „Питер”, 2000. – 288 с.

69. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во „Питер”, 2002. – 752 с.

70. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – Л. : Изд-во „Медицина”, 1982. – 224 с.

71. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Изд-во „Питер”, 2003. – 366 с.

72. Калинина Н. В. Некоторые аспекты изучения и молодежи в кризисных ситуациях / Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 16 – 25.

73. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя / Всеволод Петрович Кащенко. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.

74. Киршбаум Э. И. Фрустрация / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева / Психические состояния / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – СПб. : Изд-во „Питер”, 2000. – С. 388 – 193.

75. Клиническая психология : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 960 с.

76. Климчук В. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / Віталій Климчук // Соц. психологія. – 2008. – № 6. – С. 70 – 76.

77. Ковалев А. Г. Воспитание чувств / А. Г. Ковалев. – М. : Педагогика, 1971. – 195 с.

78. Ковалев В. В. Проблема факторов риска в возникновении нарушений психического здоровья в детском возрасте и ее значение для профилактики / В. В. Ковалев // Психогигиена детей и подростков / под ред. Г. Н. Сердюковой, Г. Гельница. – М., 1985. – С. 66 – 91.

79. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопр. психологии. – 2006. – № 2. – С. 3 – 12.

80. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
81. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Рад. шк., 1978. – 87 с.
82. Конончук Н. В. Формирование стиля разрешения жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания / Н. В. Конончук // Психол. журн. – 1985. – Т. 6. – № 3. – С. 117 – 122.
83. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. – М. : Педагогика, 1974. – 96 с.
84. Коробко С. Л. Работа психолога з молодшими школярами : метод. посіб. / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
85. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
86. Кочубей Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника / Борис Иосифович Кочубей, Елена Владимировна Новикова. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
87. Кравець Н. П. Технології комунікативної взаємодії дітей з порушеннями інтелекту / Ніна Павлівна Кравець // Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології : навч. посіб. / уклад. Л. М. Руденко. – К. : „ДІА”, 2007. – 128 с.
88. Кузнецова О. В. Типы реакций на фрустрирующие ситуации при разном уровне личностной тревожности / О. В. Кузнецова // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2007. – № 2. – С. 114 – 118.
89. Кузьмина Е. И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации / Е. И. Кузьмина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 86 – 94.
90. Кукина Ю. Е. Проявление типологических характеристик фрустрационного реагирования личности в мыслительной деятельности :

дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлия Евгеньевна Кукина. – Барнаул, 2000. – 185 с.

91. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.

92. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека / Деннис Кун. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 864 с.

93. Лабунская В. А. Социально-психологические репрезентации толерантного-интолерантного меличностного общения / В. А. Лабунская. – Ростов-н/Д., 2002. – 122 с.

94. Левин К. Поведение и развитие ребенка как функция от ситуации в целом / К. Левин // Динамическая психология : избр. тр. – М. : Смысл, 2001. – С. 372 – 424.

95. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 126 с.

96. Левитов Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – Изд. 3-е испр. и доп. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.

97. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопр. психологии. – 1967. – № 6. – С. 118 – 129.

98. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.

99. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1959. – 584 с.

100. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

101. Липа В. А. Социально-педагогические аспекты формирования целей коррекционного обучения умственно отсталых детей в истории олигофренопедагогики / В. А. Липа // Введение в историю олигофренопедагогики / под ред. А. И. Капустина. – Донецк : Лебедь, 1996. – С. 62 – 76.

102. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Донецк : Лебедь, 2000. – 319 с.
103. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1999. – 349 с.
104. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. – № 1. – С. 18 – 31.
105. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
106. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1960. – 152 с.
107. Лурье Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Н. Б. Лурье. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 160 с.
108. Лурье Н. Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье / Н. Б. Лурье. – М. : Педагогика, 1972. – 54 с.
109. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : метод. рек. / Наталия Георгиевна Лусканова. – М. : Фолиум, 1993. – 31 с.
110. Макаревич О. Підготовка особистості до поведінки у складних ситуаціях / Олександр Макаревич // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 158 – 165.
111. Максименко С. Д. Психология формирования трудовых умений школьников / С. Д. Максименко, В. И. Бондарь, И. Д. Бех. – К. : Рад. шк., 1980. – 110 с.
112. Маллаев Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Д. М. Маллаев, П. О. Омарова, О. А. Бажукова. – СПб. : Речь, 2009. – 160 с.
113. Мамайчук І. І. Діти з розладами поведінки: психологічна допомога / Ірина Мамайчук, Марина Смирнова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2012. – 120 с.
114. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с

проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.

115. Мартиненко О. А. Корекція дезадаптованої поведінки молодших школярів / О. А. Мартиненко. – Х. : Вид-во „Ранок”, 2011. – 176 с.

116. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.

117. Матвеева М. Шляхи корекції недостатності вольової саморегуляції в учнів допоміжної школи / Марія Матвеева // Дефектологія. – 2005. – № 4. – С. 20 – 23.

118. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

119. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

120. Махнач А. В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности / А. В. Махнач, Ю. В. Бушов // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 130 – 134.

121. Машин В. А. О двух уровнях регуляции поведения человека / В. А. Машин // Вопр. психологии. – 1994. – № 3. – С. 144 – 149.

122. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1972. – 272 с.

123. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.

124. Метиева Л. А. Формирование саморегуляции у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе учебной деятельности / Л. А. Метиева // Специальная психология: исследования и практика. – 2002. – № 4. – С. 55 – 61.

125. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 624 с.

126. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – 4-е изд. доп. и перераб. – М. : Просвещение, 2004. – 456 с.

127. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
128. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 428 с.
129. Мясищев В. Н. Психические состояния и отношения человека / В. Н. Мясищев // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1996. – № 1. – С. 8 – 14.
130. Намазбаева Ж. И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Намазбаева. – Алма-Ата : Изд-во Казах. пед. ин-та, 1985. – 71 с.
131. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 112 с.
132. Нартова-Бочавер С. К. „Сорунг behavior” в системе понятий психологии / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20 – 30.
133. Неймарк М. С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М. С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника / за ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – М. : Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 277 – 332.
134. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – 3-е изд. / Роберт Семенович Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – . –
Кн. 2: Психология образования. 1999. – 608 с.
135. Нікітін Б. П. Сходинки творчості або Розвиваючі ігри / Борис Павлович Нікітін. – К. : Рад. шк., 1991. – 160 с.
136. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб. : „Речь”, 2004. – 190 с.
137. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : учеб. пособие для студентов вузов и практ. работников / Раиса Викторовна Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2000. – 448 с.

138. Основи соціальної психології : навч. посіб. / О. А. Донченко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін. ; за ред. М. М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 2008. – 495 с.
139. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 344 с.
140. Палій А. А. Диференціальна психологія: навчальний посібник / Анатолій Андрійович Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.
141. Певзнер М. С. Дети-олигофрены: Изучение детей-олигофренов в процессе их обучения и воспитания / Мария Семеновна Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 489 с.
142. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 224 с.
143. Пеньковська Н. М. Здатність молодших школярів регулювати власну поведінку як складова рефлексивної самосвідомості / Н. М. Пеньковська // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 8. – С. 51 – 56.
144. Пеньковська Н. М. Розвиток здатності до самоаналізу у процесі особистісного становлення молодшого школяра / Наталія Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 113 – 121.
145. Петрова В. Г. Психологія розумово відсталого школяра / В. Г. Петрова, І. В. Белякова // Спеціальна психологія : тексти. – Ч. II / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2001. – С. 75 – 85.
146. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 160 с.
147. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Просвещение, 1969. – 152 с.
148. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : Просвещение, 1962. – 173 с.

149. Платонов К. К. Психология : учеб. пособие / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высш. шк., 1977. – 247 с.
150. Плотникова Н. В. Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н. В. Плотникова. – Волгоград, 2006. – 22 с.
151. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей 0300 „Образование” / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 350 с.
152. Поляков А. М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Поляков // Вопр. психологии. – 2009. – № 6. – С. 23 – 33.
153. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / сост. Р. Римская, С. Римский. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2001. – 376 с.
154. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. ; Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 2000. – 304 с.
155. Прихожан А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми / А. М. Прихожан // Активные методы в работе школьного психолога : сб. науч. тр. / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : АПН СССР, 1990. – 32—56 с.
156. Приданнікова О. Заходи щодо поліпшення поведінки розумово відсталих дітей / Ольга Приданнікова. – Дефектологія. – 2005. – № 4. – С. 24 – 26.
157. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Вид-во „Ранок”, 2010. – 176 с.
158. Проскурняк О. І. Соціально-психологічна адаптація учнів молодших класів допоміжної школи-інтернату : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / О. І. Проскурняк. – К., 2004. – 18 с.

159. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. – М. : Изд-во ин-та психологии РАН, 1998. – 150 с.

160. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.

161. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. – М. : Педагогика, 1980. – 176 с.

162. Психология экстремальных ситуаций : хрестоматия / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. – М. : АСТ, 2000. – 480 с.

163. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности / А. А. Реан – СПб. : Изд-во Питер, 2001. – 158 с.

164. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А. А. Реан, А. А. Барасов // Вопр. психологии. – 1997. – № 1. – С. 45 – 50.

165. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Ян Рейковский. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.

166. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Евгений Иванович Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуанит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 – . –

Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 1998. – 384 с.

167. Рогов Е. И. Эмоции и воля / Евгений Иванович Рогов. – М. : Гуанит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 240 с.

168. Розов В. Адаптивні здібності людини в умовах травматичного стресу / Віталій Розов // Соц. психологія. – 2006. – № 3. – С. 108 – 117.

169. Романенко О. В. Особливості формування Я-образу у школярів з церебральним паралічем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / О. В. Романенко. – К., 2003. – 21 с.

170. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1988. – 688 с.
171. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Самуил Яковлевич Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
172. Руденко Л. І. Теорії агресивної поведінки / Л. М. Руденко // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 152 – 155.
173. Саблина Л. С. Организация воспитательной работы с умственно отсталыми осужденными в ВТК / Л. С. Саблина, В. Н. Синев. – М. : ВНИИ МВД СССР, 1989. – 51 с.
174. Савицька Г. І. Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Савицька Галина Іванівна. – К., 2007. – 229 с.
175. Сак Т. Особливості реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі спеціальної школи / Тамара Сак // Наук.-практ. журн. „Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів”. – 2008. – № 2. – С. 6 – 8.
176. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Питер, 1996. – 349 с.
177. Синев В. Н. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы / В. Н. Синев // Введение в историю олигофренопедагогики / под ред. А. И. Капустина. – Донецк : Лебедь, 1966. – С. 10 – 20.
178. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / Віктор Синьов, Андрій Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6 – 10.
179. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : „МП Леся”, 2010. – 779 с.

180. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
181. Сичова С. Тренінгова програма з корекції агресивності й тривожності / Світлана Сичова // Дефектолог. – 2009. – №12 (36). – С. 28 – 38.
182. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина. – М. : Просвещение, 1966. – 150 с.
183. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 215 с.
184. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А. Н. Смирнова. – М. : Просвещение, 1982. – 104 с.
185. Смирнова Є. Агресивні діти / Є. Смирнова. // Дошк. виховання. – 2003. – № 4. – С.62—67.
186. Сосновникова Ю. Е. Возрастной аспект психических состояний / Ю. Е. Сосновникова // Вопр. психологии. – 1972. – № 2. – С. 141 – 144.
187. Сосновникова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновникова. – Горький : Изд-во Горьков. ин-та, 1975. – 118 с.
188. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.
189. Стадненко Н. М. Нариси з психології розумово відсталої дитини / Н. М. Стадненко. – К. : Рад. шк., 1967. – 114 с.
190. Тарабрина Н. В. Экспериментально-психологическое и биохимическое исследование состояний фрустрации и эмоционального стресса при неврозах : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.04 / Н. В. Тарабрина. – Л., 1973. – 129 с.
191. Тищенко Ю. В. Особенности реагирования на фрустрацию детей 5 – 8 лет из воцерковленных православных и невоцерковленных семей / Ю. В. Тищенко // Вопр. психологии. – 2001. – № 6. – С. 27 – 35.

192. Трудовое обучение во вспомогательной школе / под ред. В. И. Бондаря. – К. : Рад. шк., 1981. – 96 с.
193. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопр. психологии. – 1987. – №1. – С. 27 – 33.
194. Ужченко І. Ю. Особливості формування наочно-образного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами конструкторської діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ужченко Ірина Юріївна. – К., 2008. – 255 с.
195. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 184 с.
196. Филиппов А. В. Ситуация как элемент психологического тезауруса / А. В. Филиппов, С. В. Ковалев // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 1. – С. 14 – 17.
197. Фрейеров О. Е. Клиника олигофрений, осложненных психопатическими особенностями личности, в практике судебной и трудовой экспертизы / О. Е. Фрейеров // Проблемы олигофрении. – М., 1970. – С. 38 – 46.
198. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально-знаковий підхід : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна. – К., 1997. – 509 с.
199. Фролова О. В. Психологические особенности тревожности в фрустрационных ситуациях и их психологическая коррекция у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Фролова Ольга Викторовна. – Екатеринбург, 2001. – 193 с.
200. Фрустрация: понятие и диагностика : учеб.-метод. пособие для студентов специальности 020400 „Психология” / сост Л. И. Дементий. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2004. - 68 с.

201. Креч Д. Фрустрация, конфликт, защита / Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 6. – С. 69 – 82.
202. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 351 с.
203. Ханзерук Л. О. До проблеми удосконалення корекційно-виховної роботи з розумово відсталими учнями / Л. О. Ханзерук, С. В. Іванченко // *Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова.* Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 19. – С. 196 – 199.
204. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986– . – Т. 1. – 1986. – 408 с.
205. Хохліна О. П. Л. С. Виготський про розвиток розумово відсталих дітей / О. П. Хохліна // *Спеціальна психологія: тексти.* Ч. II / за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2001. – С. 99 – 101.
206. Хохліна О. П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти / Олена Петрівна Хохліна // *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка.* – 2001. – № 13(93). – С. 204 – 210.
207. Хрестоматия по психологи : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.
208. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
209. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Н.В. Чепелева // *Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка.* – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15 – 24.
210. Чепелева Н. В. Соціально-психологічні чинники розуміння та

інтерпретації особистого досвіду: монографія / Н. В. Чепелева, Т. М. Титаренко, М. Л. Смульсон ін. ; АПН України ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка / Наталія Василівна Чепелева (ред.). – К. : Пед. думка, 2008. – 255 с.

211. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Вид. 2-е, перероб. і доп. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 448 с.

212. Шафранская К. Д. Эмоциональные характеристики и их структура / К. Д. Шафранская // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов). – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – С. 176 – 181.

213. Шебанова В. І. Експрес-діагностика агресивного типу реагування молодших школярів у ситуаціях фрустрації / В. І. Шебанова // Практ. психологія та соц. робота. – 2002. – № 3. – С. 4 – 7.

214. Шебанова В. І. Особливості емоційного реагування дітей із затримкою психічного розвитку в ситуаціях фрустрації / В. І. Шебанова // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 98 – 105.

215. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 539 с.

216. Шипицина Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицина. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

217. Шипицина Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л. М. Шипицина. – СПб. : Речь, 1998. – 157 с.

218. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 126 с.

219. Шульженко Д. Корекція самоконтролю поведінки при аутистичних порушеннях у дітей / Діна Шульженко // Наук.-практ. журн. „Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів”. – 2009. – № 1. – С. 16 – 19.

220. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 220 – 258.
221. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк) / Павел Максимович Якобсон. – М. : Просвещение, 1966 – 290 с.
222. Якунин В. А. О связи психических состояний и свойств личности / В. А. Якунин // Психические состояния. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – С. 17 – 23.
223. Янгичер Е. В. Развитие конструктивных фрустрационных реакций подростков средствами арттерапии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / Н. Е. Янгичер. – М., 2010. – 28 с.
224. Янданова Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Т. И. Янданова. – М., 2000. – 22 с.
225. Adler A. Uber den nervosen Charakter / A. Adler. – New York : Fischer Taschenbuch Verlag, 1990. – 404 p.
226. Barker R. Frustration of regression an experiment with young children / R. Barker, T. Dembo, K. Levin // Studies in topological and vector psychology. – 1941. – V. 18. – № 1. – P. 1 – 314.
227. Dollard J., Doob I., Miller N., Mower O., Sears B. Frustration and Agression. – New-Haven, Yale Univ, Press. – 1939. – 209 p.
228. Lawson K. Frustration. The Development of Scientific Concept / K. Lawson. – N. Y., 1965. – 143 p.
229. Rozenzweig S. An outline of Frustration Theory / S. Rozenzweig // Hunt J. McV, Personality and behavior disorders. – N. Y., 1944. – P. 379 – 388.
230. Rozenzweig S. The picture-association method and its application in a study of reaction to frustration / S. Rozenzweig // J. Pers. 1945. – P. 3 – 12.

ДОДАТКИ

Додаток А

Критерії спостереження за поведінкою в критичних ситуаціях

Поведінка дитини в критичних ситуаціях розрізняється за *спрямованістю* реакції:

Зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість: характеризується відкритим проявом агресії, спрямованої на обставини, предмети та соціальне оточення; у відповідях міститься засудження зовнішніх атрибутів чи учасників ситуації або доручення іншій особі з вимогою виправити ситуацію, задовольнити потребу.

Спрямованість на себе (інтропунітивна): характеризується відкритим вираженням звинувачення чи вимоги, адресованих самому собі; у відповідях звичайно міститься покірливе прийняття фрустратора у вигляді блага або визнання власної провини, відповідальності за вирішення, виправлення ситуації.

Несуб'єктивна (імпунітивна спрямованість): характеризується відсутністю агресії, звинувачень, вимог та невизнанням проблемної ситуації або провини чи відповідальності когось, прояви надії на позитивне вирішення проблеми.

За *характером* розрізняють реакції:

З фіксацією на перешкоді (фіксування уваги на перешкоді, фрустраторі, на тому явищі, що створює ситуацію фрустрації).

Самозахисний (самовиправдання, приведення аргументів на свій захист, звинувачення іншого з метою запобігання покарання).

З фіксацією на задоволенні потреби (не уникнення ситуації, а наполегливість у її вирішенні будь-яким чином, тобто бажання не залишити ситуацію невирішеною, пошук виходу, конструктивного рішення тощо).

Відповідно підставою для додаткової якісної оцінки поведінки розумово відсталого дитини в ситуаціях фрустрації будуть слугувати виділені

дев'ять типів реагування дитини та їхня вербальна характеристика .

1. Екстрапунігивний з фіксацією на перешкоді. 1. *Афективно-динамічні реакції*: роздратування, гнів, спрямований на фрустратор, бажання в той же час змінити ситуацію чи почуття безпорадності. 2. *Вербальні реакції*: називання фрустратора, приговорювання неможливості реалізувати мету („Так трапилось”, „Відійди, і в мене все буде добре”). 3. *Поведінкові реакції*: зупинка в діяльності, нерішучість, коливання в прийнятті рішення. 4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*, як фіксація на перешкоді та фіксація на меті.

2. Інтропунігивний з фіксацією на перешкоді. 1. *Афективно-динамічні реакції*: образа, сумування, відчуття власної неправоти, визнання себе тим чинником, який створив ситуацію фрустрації, само провина. 2. *Вербальні реакції*: „Це моя провина”, „Так, це я таке спричинив”, „Я такий незграбний” тощо. 3. *Поведінкові реакції*: покірливість покаранню, зупинка, бездіяльність, опущення вії, в'яла моторика. 4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*, як визнання себе причиною ситуації фрустрації, підкорення, ухід.

3. Імпунігивний з фіксацією на перешкоді. 1. *Афективно-динамічні реакції*: негативні емоції невисокої інтенсивності. 2. *Вербальні реакції*: „Ну ось, гудзик відірвався, але це не страшно”, „Це неважливо”. 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності, нерішучість, поступове відновлення активності. 4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*, як підкорення, ухід, терпіння.

4. Екстрапунігивний, самозахисний тип. 1. *Афективно-динамічні реакції*: гнів високої інтенсивності, спрямований на іншу людину чи будь-який об'єкт, який сприймається як фрустратор; роздратування, ненависть, почуття безпорадності, розпач, образа. 2. *Вербальні реакції*: „Це ти винен у всьому”, „Я не винен, це інший зробив”. 3. *Поведінкові реакції*: показування пальцем на того, хто ще опинився в ситуації фрустрації, його звинувачення; дитина може ударити іншого, замахнутися на дорослого. 4. До цього типу

поведінки належать такі *психологічні захисти*, як агресія на інших людей та зовнішні предмети, ухід з ситуації фрустрації.

5. Інтропунітивний, самозахисний тип. 1. *Афективно-динамічні реакції*: образа, сором, розпач, почуття незахищеності. 2. *Вербальні реакції*: „Так, я винен, але я ненавмисно”, „Я спізнився, я просто не міг знайти взуття”. 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності. 4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*: виправдання себе, наведення доказів на свій захист.

6. Імпунітивний, самозахисний тип. 1. *Афективно-динамічні реакції*: емоції практично не змінюються з приходом ситуації фрустрації, відповідають попередньому емоційному станові. 2. *Вербальні реакції*: „А мені не боляче”, „А в мене є інша іграшка”, „Тоді буду грати в іншу гру”. 3. *Поведінкові реакції*: звернення до іншої діяльності, демонстрація нефрустрованої поведінки, демонстрація предметів діяльності, що замінюють первинні предмети задоволення потреби. 4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*, як терпіння, невизнання ситуації як фрустраційної, заміщення, фантазування.

7. Екстрапунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби. 1. *Ефективно-динамічні реакції*: гнів, образа, роздратування, неможливість відволіктись, заспокоїтись, ригідність емоцій. 2. *Вербальні реакції*: „Я все одно хочу іграшку, принеси її мені”, „Треба зібрати іграшки. Мамо, допоможи мені!” 3. *Поведінкові реакції*: віддавання фрустратору, ушкодженого об'єкта іншій людині; контакт очей з бажаним об'єктом у цій ситуації. 4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*, як: зовнішня агресія, конструктивний вихід з ситуації за рахунок іншої людини – дорослого чи іншої дитини, фіксація на меті. При цьому типові дитина може довго плакати, робити різні спроби досягти мету, не реагувати на спроби дорослого перевести його увагу на інший предмет.

8. Інтропунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби. 1. *Афективно-динамічні реакції*: сором, бажання досягти вирішення ситуації,

прагнення скасувати ситуацію фрустрації, активні емоційні переживання.

2. *Вербальні реакції*: „Я сам усе виправлю”, „Я це зроблю”. 3. *Поведінкові реакції*: діяльність з вирішення ситуації фрустрації, усунення фрустратора.

4. До цього типу поведінки належать такі *психологічні захисти*: конструктивний вихід з ситуації фрустрації за рахунок власних зусиль.

Імпунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби. 1. *Афективно-динамічні реакції*: спокій, збереження емоційного стану, який відчувала дитина до виникнення ситуації фрустрації. 2. *Вербальні реакції*: „Нічого, минеться”, „Усе виправиться”. 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності, спостереження за діями оточуючих. 4. Найчастіше такий тип поведінки використовують дорослі, та рідко його можна спостерігати в поведінці дітей.

Додаток Б

**Загальна таблиця коефіцієнтів хі-квадрат (без відсотків)
за результатами порівняння РВ дітей і дітей з НР**

	χ^2	p
Бесіда Повнота відповідей	46,6	<0.001
Бесіда Усвідомленість відповідей	4,8	0,089
Бесіда Навчання	0,2	0,672
Бесіда Спілкування	2,1	0,147
Бесіда Гра	6	0,014
Бесіда Інші	2,5	0,112
Тривожність	26,6	0,005
Імпульсивність Нетерплячість	15	0,002
Імпульсивність Образливість	13,3	0,004
Імпульсивність Дратівливість	20,9	<0.001
Імпульсивність Відволікання	14,3	0,002
Імпульсивність Безвідповідальність	21,9	<0.001
Імпульсивність Уникнення одноманітності	0,5	0,926
Імпульсивність Прагнення до нових вражень	0,2	0,978
Мотиваційно вольовий компонент	43,7	<0.001
Експеримент Реакції E	14,7	0,002
Експеримент Реакції I	24,1	<0.001
Експеримент Реакції M	12,8	0,002
Експеримент Реакції OD	8,9	0,012
Експеримент Реакції ED	2,5	0,289
Експеримент Реакції NP	6,1	0,048
Експеримент Реакції E OD	13,2	<0.001
Експеримент Реакції E ED	0,2	0,684
Експеримент Реакції E NP	6,7	0,01
Експеримент Реакції I OD	3,8	0,05
Експеримент Реакції I ED	0	1
Експеримент Реакції I NP	22,6	<0.001
Експеримент Реакції M OD	1,4	0,235
Експеримент Реакції M ED	2,5	0,112
Незакінчені речення Самостіне вирішення	21,8	<0.001
Незакінчені речення Звернення по допомогу	0,6	0,428
Незакінчені речення Орієнтація на норми поведінки	5	0,025
Незакінчені речення Ухід (уникнення)	6,6	0,01
Незакінчені речення Переключення на іншу діяльність	6,5	0,011
Незакінчені речення Агресія	3,2	0,075
Незакінчені речення Імпульсивність	0	0,824

Додаток В

**Порівняння хлопчиків та дівчаток у групах досліджуваних
(загальна таблиця коефіцієнтів)**

	Розум. відсталість		Норма	
	Хі-квадрат	p	Хі-квадрат	p
Бесіда Повнота відповідей	4	0,136	0,5	0,773
Бесіда Усвідомленість відповідей	4,5	0,107	2,6	0,274
Бесіда Навчання	0,5	0,482	<0.001	0,928
Бесіда Спілкування	0,1	0,772	5,9	0,015
Бесіда Гра	2	0,16	<0.001	0,972
Бесіда Інші	3,2	0,074	0,5	0,488
Імпульсивність Нетерплячість	9,9	0,02	7,2	0,065
Імпульсивність Образливість	11,3	0,01	7,7	0,053
Імпульсивність Дратівливість	12,3	0,006	11,6	0,009
Імпульсивність Відволікання	1,7	0,647	2,7	0,445
Імпульсивність Безвідповідальність	18,7	0	10,5	0,015
Імпульсивність Уникнення одноманітності	2	0,568	6,2	0,102
Імпульсивність Прагнення до нових вражень	1,6	0,666	6,6	0,084
Мотиваційно вольовий компонент	4,4	0,112	2,2	0,331
Експеримент E	0,7	0,868	3,8	0,279
Експеримент I	5,5	0,064	0,6	0,759
Експеримент M	4,6	0,1	15,3	0
Експеримент OD	3,3	0,069	2,6	0,273
Експеримент ED	4,1	0,13	0,6	0,741
Експеримент NP	2,9	0,233	7,5	0,023
Експеримент E OD	0,1	0,785	5,7	0,017
Експеримент E ED	0	0,928	0,2	0,651
Експеримент E NP	0,5	0,487	0,7	0,417
Експеримент I OD	2,2	0,141	<0.001	0,928
Експеримент I ED	3,7	0,054	1,7	0,198
Експеримент I NP	2	0,16	7	0,008
Експеримент M OD	0,2	0,664	7,1	0,008
Експеримент M ED	4,7	0,03	0,4	0,503
Незакінчені речення Самостійне вирішення	0,1	0,794	0,2	0,637
Незакінчені речення Звернення по допомогу	0,1	0,716	1	0,318
Незакінчені речення Орієнтація на норми поведінки	0,3	0,612	1,3	0,248
Незакінчені речення Ухід (уникнення)	0,5	0,482	0,1	0,701
Незакінчені речення Переключення на іншу діяльність	0,3	0,61	0,2	0,631
Незакінчені речення Агресія	<0.001	0,983	1,3	0,248

Незакінчені речення Імпульсивність	0,6	0,438	<0.001	0,935
------------------------------------	-----	-------	--------	-------

Додаток Г

Загальна таблиця показників критерію Манна-Уїтні (без відсотків) за результатами порівняння РВ дітей і дітей з НР

Показники	Діти з норм. розвитком	Розумово відсталі діти	U	p
Тривожність	44,5	46,8	1178	0,408
Загальна імпульсивність	15,7	19,1	1357	0,001
Мотиваційно-вольовий компонент	1,7	0,9	3342	<0.001
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

Додаток Д
Порівняння хлопчиків та дівчаток груп досліджуваних
(за результатами оцінки експертів)

Таблиця Д. 1

Результати порівняння хлопчиків та дівчаток групи РВ дітей, %

Реакції	Оцінки експертів, їх кількість		
	0	1	2
I			
Дівчатка	29%	67.7%	3.2%
Хлопчики	37.3%	45.1%	17.6%
IED	0	1	2
Дівчатка	44.4%	55.6%	
Хлопчики	75.8%	24.2%	
M.ED	0	1	2
Дівчатка	88.9%	11.1%	
Хлопчики	54.5%	45.5%	

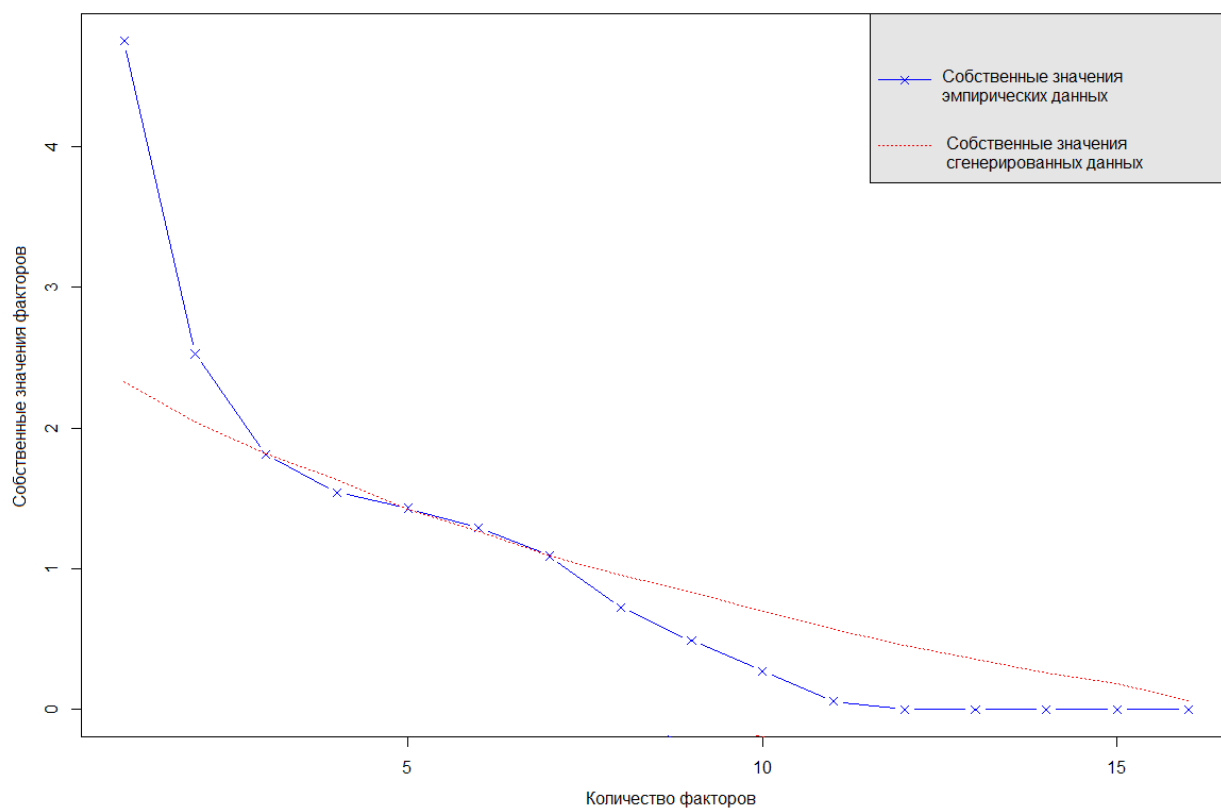
Таблиця Д. 2

Результати порівняння хлопчиків та дівчаток у групі дітей з НР, %

	Оцінки експертів, їх кількість		
	0	1	2
M			
Дівчатка	52%	48%	
Хлопчики	3.8%	92.3%	
NP	0	1	2
Дівчатка	24%	72%	4%
Хлопчики	7.7%	61.5%	30.8%
E.OD	0	1	2
Дівчатка	40%	60%	
Хлопчики	76.9%	23.1%	
M.OD	0	1	2
Дівчатка	64%	36%	
Хлопчики	23.1%	76.9%	
I.NP	0	1	2
Дівчатка	44%	56%	
Хлопчики	7.7%	92.3%	

Додаток Е

**Графік зменшення власних значень
для емпіричних даних і власних значень випадкових чисел
за результатами факторизації („кам’яний осип”)**

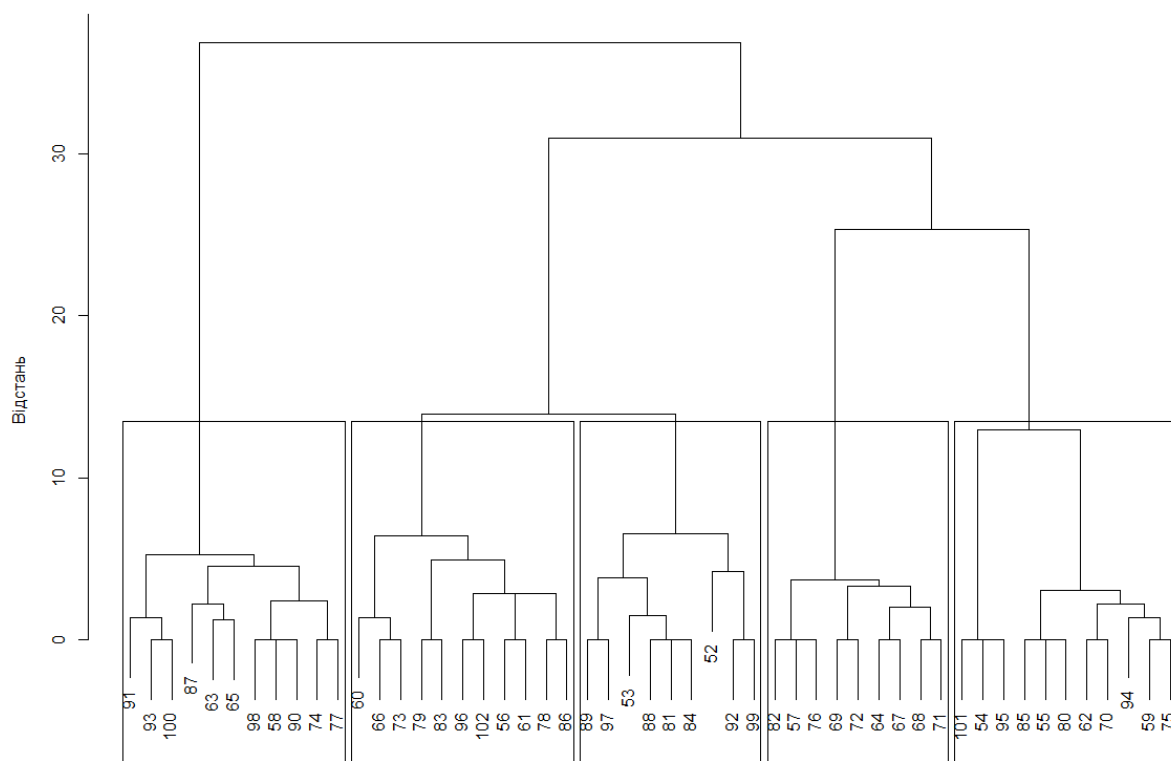


Додаток Ж

Таблиця факторних навантажень за результатами констатувального експерименту

	PC1	PC2	PC3
Мотиваційно-вольовий.компонент	0,83	-0,02	0,22
Експеримент M.OD	-0,69	-0,20	0,06
Експеримент I.NP	0,68	0,31	0,09
Експеримент E.NP	0,64	-0,34	0,29
Експеримент E.ED	0,49	0,09	0,27
Тривожність	-0,35	-0,10	0,05
Експеримент I.ED	-0,35	0,68	0,12
Експеримент M.ED	-0,15	-0,68	-0,23
Бесіда Повнота відповідей	0,52	0,59	0,08
Експеримент E.OD	0,28	0,54	0,16
Бесіда Усвідомленість відповідей	0,37	0,53	-0,19
Експеримент I.OD	0,33	-0,05	-0,74
Самостійні спроби	0,14	0,18	0,65
Спроби з допомогою	-0,06	-0,37	-0,61
Відмови	-0,08	-0,04	-0,50
Загальна імпульсивність	0,19	-0,09	0,45

Додаток 3

Кластерний аналіз результатів сформованості поведінки розумово відсталих молодших школярів у ситуаціях фрустрації

Додаток И

ПРОГРАМА

Індивідуально-групової корекції поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в позакласній роботі

Формування особистості дитини відбувається в процесі навчання її в школі. Навчання – це невід’ємна частина багатогранного духовного життя, яке не тільки сприяє опануванню загальноосвітніх знань і вмінь учнями, а й важлива ланка виховання. Воно здійснюється не тільки в школі в умовах організованої й керованої діяльності за чітко заданими цілями й навчальними програмами, а відбувається іманентно, тобто за рахунок притаманної людині властивості присвоювати протягом життя будь-які на неї впливи: середовища, природи, суспільства. Навчання як засіб набуття досвіду людиною відбувається за рахунок її активності та взаємодії з оточуючими, які пов’язані між собою. Активність виявляється в певних реакціях, діях, діяльності, вчинках у зовнішньому й внутрішньому світі людини.

Крім того, навчання – це внутрішньо стимульований саморух (самоактивність), що ініціюється внутрішніми потребами й суперечностями самого об’єкту й відбиває механізм його саморозвитку.

У процесі навчання дитина не тільки оволодіває знаннями й уміннями, передбаченими навчальними програмами, а й соціальним досвідом поведінки в середовищі, у якому вона живе.

Одночасно з навчально-пізнавальною діяльністю розумово відсталі діти є учасниками й інших видів позакласної діяльності: суспільно корисної, трудової, спортивно-оздоровчої, художньо-естетичної, ігрової та інших. Утім частка їхньої участі в цих видах діяльності й сила впливу на формування та розвиток особистості різні. Діяльність стає цікавою й значущою для учнів тільки тоді, коли вона приносить емоційну задоволеність досягнутими результатами. Не менш значущим у ставленні до діяльності й

результативності корекційного впливу на розвиток учнів є включення їх у позицію активного учасника цього виду діяльності.

У позакласній роботі будь-який вид діяльності потребує проведення корекційної роботи, спрямованої на подолання специфічних порушень у розумово відсталих дітей: розвиток сприймання, моторики, мовлення, розумових здібностей у певній галузі знань. Учні поповнюють, закріплюють і розширюють знання та уявлення про предмети довкілля, набувають досвіду спілкування, мають можливість задовольнити свої інтереси, реалізувати потреби, оцінювати самого себе та об'єктивно сприймати й реагувати на оцінку власної діяльності іншими.

Позакласна виховна діяльність, на відміну від навчально-пізнавальної, не тільки дає учню свободу вибору дій, але й створює умови для вправління, тренування певних емоційно-вольових і морально-поведінкових якостей, виконання й дотримання загальноприйнятих вимог, норм міжособистісних стосунків.

Корекційно-виховний потенціал позакласної діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема, від тих цілей і завдань, які вона посідає в єдиному педагогічному процесі, від змісту й характеру діяльності, засобів роботи. Корекційна педагогіка й спеціальна психологія володіють достатнім арсеналом психолого-педагогічних засобів корекції порушень розвитку й поведінки розумово відсталих учнів. Так, у підручнику „Основи корекційної педагогіки” (О. Д. Гонєєв, 2002) [45] виділяють чотири групи методів, спрямованих на корекцію порушеної поведінки особистості:

- методи руйнування негативного типу характеру – метод „вибуху” й метод реконструювання характеру;
- методи перебудови мотиваційної сфери й самоусвідомлення – переосмислення власних достоїнств і недоліків, переорієнтування самосвідомості, переконання, прогнозування негативної поведінки;

- методи перебудови життєвого досвіду – обмеження, переучування, переключення, регламентації способу життя;
- методи попередження негативної й стимулювання позитивної поведінки – заохочення й покарання, змагання, позитивної перспективи.

Учні допоміжної школи є членами класного колективу. Вони навчаються, беруть участь у різноманітних видах виховної та позакласної роботи за законами колективу, підкоряються, пристосовуються до загальношкільних вимог колективу, класу, норм колективних стосунків. Від того, яким є мікроклімат у класі, на якому рівні в учнів сформовані моральні цінності й переконання, залежить рівень сформованості особистості учня, поведінки та міжособистісних взаємин між учнями. Ось чому колектив може поставати в якості провідного чинника й умови впливу на свідомість і поведінку учня. Раціональна побудова виховної й позакласної роботи в допоміжній школі можлива лише за умови правильного розуміння структури дефекту, коли з'ясовано всі основні порушення, всі відхилення, зумовлені первинним дефектом, коли вчитель спирається на сильні сторони дитини з метою здійснення корекційного впливу.

З метою позитивного впливу на особистість учня допоміжної школи, посилення корекційного сприяння на розвиток у нього почуттів, емоцій, мотивацій і ставлень, поведінки використовується певна система психолого-педагогічних прийомів. Ефективними серед них є такі: довіра до учня, поступове привчання до діяльності на загальну користь, підтримка колективістських проявів, недовіра, засудження аморальних, егоїстичних проявів і вчинків, переключення критики на самокритику, включення розумово відсталого дитини в колективні суспільно значущі види посильної діяльності, мобілізація внутрішніх сил учня на виконання завдань, активізація цільового устремління.

Системне використання перерахованих методів і прийомів індивідуального й корекційного впливу, використання різних форм позакласної діяльності в корекційно-педагогічній роботі психолога, учителя, вихователя допоміжної школи допоможе посилити їхню результативність, наповнити життя учнів позитивним змістом, надати діяльності суспільно значущої спрямованості.

З урахуванням зазначеного нами були розроблені компоненти орієнтовної програми індивідуально-групової корекції поведінки розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку в позакласній роботі за чотирма блоками: когнітивно-змістовний, емоційний, регуляторний та поведінковий. Визначені в дослідженні саме такі складники програми індивідуально-групової корекції поведінки створюють сприятливі умови для корегування не тільки зовнішнього аспекту навчально-пізнавальної діяльності, що проявляється у виконанні навчальних завдань, а й внутрішнього, що виражається в ставленні до позакласної роботи й до школи загалом.

Одержані в дослідженні результати доводять, що ефективність подолання порушеної поведінки визначається не тільки раціонально сконструйованим змістом навчальної й позакласної роботи, методами й прийомами педагогічної корекції, а й уміннями вчителя спиратися в цій роботі на те позитивне, що властиве особистості кожної дитини, навіть найважчої, на її інтереси й здібності, на її здорові моральні якості, на доброзичливе ставлення до окремо взятого учня й колективу класу. Розвиваючи властиві кожній дитині збережені риси та ознаки, заохочуючи її до позитивних вчинків і дій, учитель може розраховувати на успіх.

Ураховуючи прийняті вище теоретичні засади й принципи, у поданій програмі не фіксується кількість годин на реалізацію того чи того матеріалу або обсяг змісту, який треба опрацювати. Натомість указані напрями корекційно-розвивальної роботи є орієнтиром, яким може керуватися психолог, педагог, пам'ятаючи про індивідуальні можливості розвитку дітей.

Програмний зміст, поданий нижче в таблицях, у яких розкрито об'єкти корекційно-розвивальної роботи, її зміст, наведено основні вимоги щодо досягнень дітей за результатами впровадження програми.

№ п\п	Зміст корекційно-розвивальної роботи	Досягнення учнів	Об'єкти корекційно-розвивальної роботи
I	Когнітивно-змістовний блок		
1.	<p>„Складна ситуація” - загальна характеристика Характеристика поняття „складна ситуація”. Ознаки складних ситуацій у діяльності (коли щось не виходить; коли важко виконати справу; неочікуваність, почуття розпачу, хвилювання; коли необхідна допомога дорослого, товаришів). Знайомство з ситуаціями фрустрації в різних видах діяльності (у процесі навчання, взаємодії з однолітками, спілкуванні з дорослими в школі й удома, при виконанні обов'язків та доручень).</p>	<p>Учень: – пояснює значення словосполучення „складна ситуація”; – самостійно або за допомогою вчителя наводить приклади ситуацій фрустрації; – розуміє негативні наслідки невирішених складних ситуацій, за запитаннями вчителя пояснює власну думку.</p>	<p>– Діагностика міри усвідомлення й розуміння дітьми проблемних ситуацій в їх житті; – розширення й уточнення уявлень про види ситуацій фрустрації в діяльності, визначення їхніх характерних ознак; – ознайомлення з негативним впливом на результат діяльності невирішених ситуацій фрустрації; – розвиток пам'яті на основі згадування ознак складних ситуацій; – розвиток мислення й мовлення на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків, збагачення словникового запасу словами: складна ситуація, відчуття, настрої, вчинок; – виховання пізнавальної активності.</p>
2.	<p>Не боїмося, а вирішуємо! Негативний результат ситуацій фрустрації: невиконання доручень вчителя негативно впливає на роботу всього класу; при невмінні вирішувати складні ситуації на уроках дитина не дізнається нового, отримує погану оцінку; дитиною незадоволені вчитель та батьки; конфліктна ситуація призводить до відмови від спілкування з учнем, бійок,</p>	<p>Учень: – за запитаннями вчителя розповідає про негативні наслідки невирішення складних ситуацій; – розуміє важливість розв'язання суперечностей, конфліктних ситуацій, що трапляються в житті; – має сформовану позитивну установку на конструктивне</p>	<p>– Закріплення й уточнення уявлень про негативні наслідки невирішених складних ситуацій; – розширення уявлень про переваги активного пошуку шляхів розв'язання ситуацій фрустрації; – формування адекватного, безбоязного ставлення до труднощів, які можуть виникати в процесі діяльності, взаємодії з соціальним оточенням; – розвиток уваги, мовлення, мислення, зокрема, уміння встановлювати причинно-</p>

	<p>образи, суму тощо. Переваги розв'язання проблеми: можливість навчитися нового, позитивна оцінка з боку дорослих та однолітків, успішність, позитивний емоційний стан (відчуття радості, задоволення), самостійність у дорослому віці. Позитивна установка на вирішення складних ситуацій у діяльності.</p>	<p>вирішення складних ситуацій.</p>	<p>наслідкові зв'язки, передбачати результати власної поведінки; – виховання активності, наполегливості, рішучості.</p>
<p>3.</p>	<p>Що таке добре? Що таке погано? Відомості про соціальні норми поведінки, морально-етичні категорії, які допомагають в складній ситуації: у сфері праці – працьовитість, організованість, дисциплінованість, активність; у ставленні до себе та до інших – доброта, щедрість, чуйність, чесність, слухняність, доброзичливість, справедливість, увічливість, людяність. Знайомство з нормативними правилами поведінки в найбільш типових складних ситуаціях у школі.</p>	<p>Учень: – має відносно сформовані знання про соціальні норми поведінки, певні морально-етичні категорії („працьовитість”, „увічливість”, „слухняність” тощо); – за запитаннями дорослого аналізує власні вчинки, вчинки інших людей; – здатний до простих суджень з опорою на наочність, запитання дорослого.</p>	<p>– Розширення й уточнення знань про деякі правила соціально-нормативної поведінки, практичне застосування яких сприятиме конструктивному вирішенню ситуацій фрустрації; – розвиток сприймання, мислення, пам'яті на основі аналізу та запам'ятовування правил поведінки, установлення причинно-наслідкових зв'язків; збагачення словника дитини; – виховання суспільних мотивів поведінки, позитивного ставлення до праці, людей, критичного ставлення до себе.</p>
<p>4.</p>	<p>Як поводитись, коли щось не виходить? Конструктивні способи вирішення ситуацій фрустрації: обдумування, пригадування шляхів виходу зі складної ситуації; бажання та використання спроб вийти зі складної ситуації; стримування негативних емоційних проявів, розслаблення; активне самостійне розв'язання ситуації фрустрації; звернення за допомогою до дорослого чи</p>	<p>Учень: – розрізняє конструктивні способи вирішення складних ситуацій; – за допомогою дорослого й самостійно пропонує можливі варіанти конструктивного розв'язання складних ситуацій.</p>	<p>– Ознайомлення з когнітивними, емоційними, поведінковими стратегіями розв'язання ситуацій фрустрації; – формування уявлень про переваги конструктивних способів реагування; – розвиток мислення на основі аналізу складних ситуацій, узагальнення отриманих результатів, розвиток пам'яті, мовлення, здатності до самоаналізу; – виховання наполегливості, самоконтролю, свідомої активності.</p>

	товариша, нормативна поведінка тощо. Пояснення супроводжується аналізом прикладів ситуацій фрустрації, конфліктних ситуацій з використанням елементів показу, вправління.		
II	Емоційний блок		
1.	<p>Наші емоції</p> <p>Поняття „емоція”, „почуття”, „емоційний стан”, „вираження емоцій”. Основні види негативних емоцій (злість, сум, роздратування, нудьга, бажання плакати) та позитивні емоційні стани (радість, задоволення, спокій, хочеться помовчати, подумати). Відображення, програвання почуттів через спеціальні вправи, психогімнастичні етюди. Запропонована в етюді ситуація емоційно переказується. Опрацювання історій, які розкривають причину емоційного стану. Робота з емоціями через сенсорні канали. Ведення „Щоденника настрою”.</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розрізняє основні види позитивних та негативних емоцій, знає назви емоцій, емоційних станів; – за запитаннями вчителя проводить простий аналіз власного емоційного стану; – мімічно демонструє за завданням дорослого певну емоцію; – за запитаннями вчителя визначає причину виникнення почуттів в тій чи тій ситуації. 	<ul style="list-style-type: none"> – Діагностика емоційної сфери дітей, видів емоційного реагування в ситуаціях фрустрації; – формування поняття про основні види позитивних та негативних емоцій, ознайомлення з обставинами, які викликають такі емоції; – розвиток усвідомлення власних емоцій, розуміння почуттів інших людей; – розвиток емпатії, спроможності адекватно виразити свій емоційний стан; – гармонізація базальної емоційної регуляції: зняття емоційного напруження; – розвиток уваги, зосередженості, сприймання, мислення, пам'яті, збагачення словника словами, які позначають емоції; – виховання уважності, організованості, емпатійності, ініціативності, старанності.
2.	<p>Вираження та контроль за емоціями в складних ситуаціях.</p> <p>Аналіз емоцій, які дитина переживає при зіткненні з труднощами (невдоволення, страх, образа, сум, роздратування, злість, гнів тощо). Усвідомлення необхідності навчання стримування негативних емоційних проявів, що забезпечить конструктивне розв'язання проблеми.</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – має уявлення про негативні емоції, які відчуває людина в ситуаціях фрустрації; – усвідомлює та вербалізує власні почуття в ситуаціях фрустрації; – застосовує слова „сум”, „смуток”, „злість”, „роздратування”; – володіє простими навичками емоційної 	<ul style="list-style-type: none"> – Формування способів регуляції емоційних проявів у ситуаціях фрустрації; – формування способів відреагування деструктивних емоцій соціально прийнятним способом; – розвиток чуттєвої сфери, навичок самоконтролю, мислення, мовлення; – виховання емоційної стриманості, відповідальності за власні вчинки.

	<p>Усвідомлення та вираження негативних емоцій у безпечній формі, відреагування емоцій через рухи, „галерея негативних портретів”. Усвідомлення почуттів гніву, образи, роздратування через сенсорні канали („На що схожа образа? Якого вона кольору?”), через тілесні відчуття („коли гніваюсь, напружуються руки, щелепи, хочеться вдарити когось”).</p> <p>Стимування негативних емоцій у ситуаціях фрустрації, переведення деструктивних емоцій у вербальний план („Зупинись, подумай! Що ти хочеш зробити?”).</p> <p>Запровадження правил саморегуляції, елементів аутогенного тренування („Я заспокоююсь..”, „Я спокійний, у мене все вийде..”, „Порахуй до 10, а потім перейдеш до дії”).</p>	<p>саморегуляції, емоційного стримування в складних ситуаціях діяльності, спілкування.</p>	
<p>3.</p>	<p>Тасмниця мого „Я”. Який (яка) я?</p> <p>Усвідомлення дітьми власних позитивних та негативних якостей, унікальності кожної особистості.</p> <p>Розігрування та аналіз типових ситуацій, коли дитина відчуває себе невпевнено, не знає, як поводитись, знаходиться в розпачі. Формування щодо подібних ситуацій адекватного ставлення. Можливість пережити радість успіху.</p> <p>Коллективне вироблення правил, що сприятимуть зміцненню впевненості у власних силах – „Не будь</p>	<p>Учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлює й вербалізує власні позитивні та негативні риси характеру; – відносно добре орієнтується в умовах складної ситуації; – діє відповідно до вироблених правил поведінки; – проявляє впевненість на уроці, під час спілкування з учителем, однолітками. 	<ul style="list-style-type: none"> – Розширення й уточнення уявлень про необхідність самоаналізу в різних ситуаціях життя; – збагачення досвідом самооцінки в різних ситуаціях; – розвиток адекватної загальної самооцінки; – розвиток чуттєвої сфери, сприймання, мислення, пам’яті, збагачення словника; – виховання адекватного ставлення до себе, віри у власні сили.

	жадібним!”, „Запропонуй свою допомогу!”, „Допомагай батькам, бабусі та дідусеві” тощо.		
4.	<p>Смішні страхи Робота зі страхами дитини. Усунення психічного напруження, релаксаційні техніки (глибоке дихання, візуальні образи, вільний рух під музику). Програвання ситуацій фрустрації, у яких дитина повинна бути спокійною, уміти постояти за себе. Надання можливості відчути себе сильними, сміливими. Розвиток почуття відповідальності, довірливого ставлення один до одного.</p>	<p>Учень: – виявляє спокій, зосередженість у ситуаціях, які можуть викликати страх, невпевненість; – здатен до стримування власних емоцій в обставинах, у яких раніше виявляв розпач, тривогу; – проявляє впевненість на уроці, під час спілкування з учителем, однолітками.</p>	<p>– Розвиток впевненості в собі, упевненої поведінки; – зниження рівня тривожності, усунення страхів, зняття напруженості; – розвиток чуттєвої сфери, уваги, мислення, мовлення; – виховання стриманості в складних ситуаціях діяльності, сміливості, відповідальності за власні вчинки.</p>
5.	<p>Психом’язове тренування Навчання розслабленню за напрямками: м’язове розслаблення за контрастом з напруженням; м’язове розслаблення за асоціаціями. Навчання дітей формул розслаблення: „Ми спокійні завжди!”, „Дихається легко...”, „Заспокоююсь...”, „Розслаблююсь...”, „Мої руки розслаблені...”, „Рот відкривається, усе в ньому розслаблюється, і слухняний наш язик бути розслабленим звик...”. Звертається увага на приємність стану розслаблення.</p>	<p>Учень: – під керівництвом дорослого застосовує прийоми розслаблення; – при необхідності виявляє стан спокою, м’язового розслаблення.</p>	<p>– Ознайомлення з прийомами психом’язового розслаблення, зняття напруженості, негативних емоцій, страхів; – ознайомлення з вербальними формулами розслаблення; – розвиток уваги, мислення, пам’яті, емоційної регуляції, самоконтролю.</p>
III	Регуляторний блок		
1.	<p>Якщо на уроці виникли труднощі! Робота з типовими завданнями, які трапляються під час занять та є складними для</p>	<p>Учень: – за допомогою вчителя й самостійно розпізнає типові ситуації фрустрації в процесі виконання</p>	<p>– Діагностика вольової регуляції поведінки дітей, ступеня довільності дій; – формування дій самоконтролю в процесі прийняття завдання й створення позитивної мотивації;</p>

<p>самостійного їх розв'язання дітьми. Використання цікавої форми організації завдання, підвищення мотивації дітей до його виконання, застосування спеціальних заходів заохочення, позитивної оцінки, створення установки на вирішення завдання. Ознайомлення дітей з наочними „помічниками” вирішення складних завдань (підкреслюючи, матеріалізованими схемами, алгоритмами послідовності дій у ситуаціях фрустрації). Навчання аналізувати необхідні підкреслюючи, під керівництвом учителя застосовувати матеріалізовані опори для поетапного вирішення складних завдань на уроці, орієнтуватись на вербальну інструкцію вчителя та вербалізувати власні дії.</p>	<p>навчальних завдань; – ознайомлений зі значеннями підкреслюючи, орієнтується в матеріалізованих схемах виконання завдання; – за допомогою вчителя дотримується поетапності вирішення складних ситуацій на уроці з використанням матеріалізованих опор.</p>	<p>– формування вміння орієнтуватися в конкретній ситуації діяльності, аналізувати її, планувати власні дії у випадку виникнення труднощів; – розвиток вольової регуляції, мислення, пам'яті на підставі аналізу та запам'ятовування матеріалізованих опор, підкреслюючи, розвиток навичок самоконтролю в складних ситуаціях; – виховання активності, організованості, пізнавального інтересу.</p>
<p>2. Складне завдання можна вирішити! Вправлення дітей у поетапному планомірному вирішенні складних завдань з використанням допоміжних засобів – загальних, індивідуальних планів-схем, алгоритмів поетапного досягнення результату діяльності. При ефективному засвоєнні роботи з підкреслюючи дітям пропонується вирішення аналогічних складних завдань без використання матеріалізованих опор, за вербальною інструкцією вчителя. Завдання пропонуються лише у вербальній формі – спочатку за інструкцією вчителя, далі самостійно у</p>	<p>Учень: – під керівництвом учителя застосовує загальні та індивідуальні плани-схеми поетапного розв'язання складного навчального завдання; – визначає шляхи вирішення складних ситуацій на уроці з опорою на вербальну інструкцію дорослого без застосування матеріалізованих опор; – самостійно або частково за участю дорослого орієнтується в умовах ситуації, застосовує</p>	<p>– Формування вміння вирішувати складні ситуації на уроці із застосуванням матеріалізованих опор різної складності, від прописаних алгоритмів до опор схематичного плану, підкреслюючи; – формування вміння самостійно, без застосування допоміжних засобів контролювати розв'язання складних ситуацій; – розвиток вольової регуляції поведінки, уваги, пам'яті, мислення, мовлення; – виховання активності, організованості, наполегливості, цілеспрямованості.</p>

	вигляді проговорення вголос, пізніше у вигляді проговорення мовчки, „про себе”.	засвоєний алгоритм вирішення проблеми.	
3.	<p>Чи вийшло в мене?</p> <p>Навчання оцінювати отриманий результат, порівнювати первинну мету завдання з тою, що була реально досягнута. Показ прикладу оцінювання результату діяльності вчителем. Поступове навчання простого вербального аналізу результату діяльності самою дитиною на кожному етапі завдання.</p> <p>Вправлення в умінні оцінювати власну діяльність через порівняння отриманого результату зі зразком, з наочними критеріями виконання кожного конкретного завдання, через оцінювання результатів виконання складного завдання іншими дітьми.</p> <p>Навчання вміння надавати узагальнену лаконічну оцінку результату виконання складного завдання самою дитиною у вербальній формі самостійно чи за опорними запитаннями вчителя.</p>	<p>Учень:</p> <p>– визначає результат власної діяльності та діяльності інших дітей за прикладом дорослого, наочними критеріями, зразком виконання завдання;</p> <p>– за допомогою вчителя й самостійно може надати просту вербальну оцінку результату власної діяльності.</p>	<p>– Формування вміння оцінювати результати власної поведінки та діяльності в ситуаціях фрустрації;</p> <p>– формування вміння аналізувати остаточний результат діяльності, порівнювати результат виконання роботи з первинними вимогами завдання;</p> <p>– розвиток вольової регуляції, саморефлексії, пам’яті, мислення, мовлення;</p> <p>– виховання активності, організованості, самокритичності.</p>
IV.	Поведінковий блок		
1.	<p>Як ставитися до невдач. Моя поведінка.</p> <p>Навчання аналізувати особистісний внутрішній стан. Програвання та аналіз типових невдач учнів, їх причин у різних сферах діяльності та спілкування. Вправляти в умінні шукати вихід зі складних ситуацій. Звертається увага дітей на</p>	<p>Учень:</p> <p>– за запитаннями вчителя аналізує складну ситуацію, визначає можливі причини її виникнення, обмірковує шляхи розв’язання проблеми;</p> <p>– розпізнає власний</p>	<p>– Діагностика схильності до агресивних дій, поведінкових відхилень;</p> <p>– Закріплення установки на неприйняття насильницьких, грубих форм поведінки в різноманітних життєвих обставинах;</p> <p>– формування „ненасильницької” моделі поведінки;</p> <p>– розвиток відповідальності за</p>

	важливість засвоєння зразків „ненасильницького”, культурного вираження думок та почуттів у складних ситуаціях. На конкретних прикладах наочно доводиться, що будь-яку ситуацію в житті можна розв’язувати через слова, спілкування, без застосування сили, образливих дій щодо інших.	емоційний стан у ситуаціях фрустрації, розуміє стан іншої людини в аналогічній ситуації; – дотримується „ненасильницьких” моделей поведінки у процесі взаємодії з оточенням, при зіткненні з труднощами.	свої вчинки, вправління в прийнятті рішень, що допомагають запобігти невдачі; – розвиток мислення, мовлення, чуттєвої сфери, самооцінки; – виховання комунікативності, взаємодопомоги, відповідальності.
2.	Жорстокість – зашкодить, стриманість – допоможе! Навчання гідного конструктивного виходу з ситуації фрустрації без застосування негативістичних, агресивних дій. Досягнення емоційного відреагування агресії. Заспокоєння дитини, усунення патологічних стереотипів реагування, вироблення та відпрацювання навичок адаптованої поведінки через каналізацію агресії, відреагування гніву через рухи. Створення „галереї негативних портретів”. Ведення разом з учителем карти поведінки, яка містить особисті правила „ввічливої”, „гарної” поведінки для певної дитини в конкретній складній ситуації („тримай руки при собі”, „говори чемно зі старшими”). Використання системи заохочень та привілеїв у разі дотримання правил.	Учень: – володіє навичками регуляції соціально негативних форм поведінки; – у доступній формі вміє стримувати власні агресивні дії, жорстокість, негативістичні прояви; – за участю дорослого застосовує альтернативні канали відреагування гніву; – дотримується правил гідної поведінки.	– Розширення й удосконалення спектра поведінкових реакцій у проблемній ситуації, зняття деструктивних елементів у поведінці; – корекція агресивності, негативізму; – розвиток стриманості, закріплення навичок емоційної регуляції, самоконтролю, мислення, пам’яті; – виховання організованості, самоконтролю, комунікативності, ввічливості, тактовності.
3.	Я – стриманий! Навчання дітей вмінню поступово вирішувати проблеми: не поспішати з дією чи відповіддю, подумати перед тим, як	Учень: – володіє простими навичками самоконтролю, може стримувати власні імпульсивні прояви;	– Розширення спектра поведінкових реакцій у проблемній ситуації, зняття деструктивних елементів у поведінці; – корекція дитячої

	<p>діяти, розвиток уміння оцінювати власні вчинки. Схвалення кожної спроби вирішити складну ситуацію, проявити терпіння. Підкреслення факту, що велика справа розпочинається з маленької спроби. Заохочення кожної спроби імпульсивних дітей стримувати свої емоції, рухи, жести, бажання не піддаватися першому бажанню. Підкріплення інформації наочними прикладами. Використання спільних ігор, які потребують стриманості безпосередніх спонукань, підпорядкування правилам гри, урахування інтересів інших гравців. Тренаж-привчання думати перед тим, як діяти, спеціальні вправи, що сприятимуть розвитку вміння стримувати імпульсивні бажання, тренаж відповідальності за свої вчинки.</p>	<p>– за запитаннями дорослого й самостійно обмірковує, як вчинити в тій чи тій ситуації, не піддаватись першому бажанню; – підпорядковує свою поведінку правилам, умовам ситуації.</p>	<p>імпульсивності, афективної поведінки, нестриманості, нервових зривів, загальної гіпермобільності; – розвиток саморегуляції, саморефлексії, мислення, мовлення; – виховання стриманості, самоконтролю, організованості, відповідальності, уміння розраховувати власні сили.</p>
4.	<p>Я та інші. Пробач образника Закріплення розуміння неконструктивності агресивної поведінки в складних ситуаціях. Вироблення в дитини вміння грамотно проявляти деструктивні емоції образи, роздратування, гніву. Вироблення навичок конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів. Розігрування сцен, що відображають вигадані та реальні конфліктні ситуації. Використання ігор, що</p>	<p>Учень: – володіє навичками стримування негативних переживань; – під керівництвом дорослого виражає негативні емоційні реакції в соціально безпечній формі; – розуміє й застосовує конструктивні способи подолання труднощів, вирішення міжособистісних конфліктних ситуацій.</p>	<p>– Формування навичок усвідомленої поведінки, вираження агресії в соціально безпечній формі; – ознайомлення з прийомами примирення в конфліктній ситуації; – зняття емоційного напруження, зниження конфліктності; – розвиток саморегуляції, саморефлексії, мислення, мовлення; – виховання уважності щодо інших, доброти, уміння розуміти один одного.</p>

	включають елементи суперництва та ігор, спрямованих на співробітництво. Застосування рольових ігор, які включають ситуацію провокації для опрацювання навичок самоконтролю.		
5.	Психом'язове тренування. Навчання дітей напруження й розслаблення м'язів: стиснути кулаки, напружити м'язи і зціпити зуби, а потім одразу трохи відкрити рота, опустити руки й розтулити пальці. Звертається увага на приємність стану розслаблення. Навчання дітей формул розслаблення.	Учень: – під керівництвом дорослого застосовує прийоми розслаблення в певній ситуації; – виявляє стан спокою, м'язового розслаблення.	– Ознайомлення з прийомами психом'язового розслаблення, зняття напруженості, негативних емоцій, страхів; – корекція самооцінки, конфліктності, агресивності; – розвиток емоційної регуляції, самоконтролю, зосередженості; – виховання зосередженості, стриманості, відповідальності за свої дії.

**Результати порівняльного аналізу груп досліджуваних
до контрольного експерименту**

Таблиця К. 1

**Результати порівняльного аналізу ЕГ і КГ до контрольного
експерименту (із застосуванням критерію Манна-Уїтні)**

	КГ	ЕГ	U	p
E	13,75	12,4	390,5	0,128
I	5,42	7,01	186,5	0,014
M	3,5	4,2	239	0,155
OD	10,92	9,37	383,5	0,166
ED	6,85	8,44	204,5	0,036
NP	5,6	5,5	304,5	0,891
E	8,58	7,33	343	0,55
E'	3,08	2,81	334,5	0,659
E	2,04	2,27	275,5	0,472
I	0,5	0,42	330,5	0,692
Г	2,65	4,56	160	0,003
I	2,25	1,96	364,5	0,301
M	1,83	1,62	320,5	0,873
M'	1	1,08	310,5	0,984
M	1,31	1,27	296	0,755
GCR	27,19	29,58	275,5	0,479
тривожність	43,76	48,36	247,5	0,207
імпульсивність	19,12	18,73	329	0,747
сам. спроби	3,62	4,62	247	0,205
спроби за доп.	6,71	7,12	271,5	0,431
відмови	2,58	2,46	311,5	1

Таблиця К. 2

Результати порівняльного аналізу ЕГ і КГ до контрольного експерименту (із застосуванням критерію хі-квадрат)

		0	1	2	3	
повнота знань	КГ	45,8	45,8	8,3		(X ² =3,4; p=0,182)
	ЭГ	34,6	65,4	0		
усвідом-ть	КГ	20,8	50	29,2		(X ² =2,1; p=0,343)
	ЭГ	7,7	50	42,3		
Мотив.- вол.комп	КГ	25	45,8	29,2		(X ² =1,3; p=0,534)
	ЭГ	25,6	51,3	23,1		
експер. Е	КГ	12,5	33,3	25	29,2	(X ² =2,5; p=0,479)
	ЭГ	3,8	38,5	38,5	19,2	
експер. І	КГ	41,7	37,5	20,8		(X ² =2,3; p=0,317)
	ЭГ	38,5	53,8	7,7		
експер. М	КГ	45,8	33,3	20,8		(X ² =0,9; p=0,631)
	ЭГ	34,6	46,2	19,2		
експер.OD	КГ	66,7	33,3			(X ² =0,4; p=0,525)
	ЭГ	53,8	46,2			
експер.ED	КГ	20,8	58,3	20,8		(X ² =1,3; p=0,524)
	ЭГ	11,5	73,1	15,4		
екпер.NP	КГ	29,2	50	20,8		(X ² =1; p=0,609)
	ЭГ	42,3	38,5	19,2		
екс. Е1	КГ	20,8	79,2	0		(X ² =2; p=0,36)
	ЭГ	23,1	69,2	7,7		
екс.Е	КГ	62,5	37,5			(X ² =0; p=0,839)
	ЭГ	69,2	30,8			
екс. е	КГ	45,8	54,2			(X ² =0,1; p=0,77)

	ЭГ	37,5	62,5	
екс. II	КГ	91,7	8,3	(X ² =0; p=0,925)
	ЭГ	88,5	11,5	
екс. I	КГ	66,7	33,3	(X ² =0; p=0,934)
	ЭГ	61,5	38,5	
екс. i	КГ	62,5	37,5	(X ² =1,3; p=0,262)
	ЭГ	80,8	19,2	
екс. M1	КГ	54,2	45,8	(X ² =0; p=0,973)
	ЭГ	57,7	42,3	
экс.М	КГ	70,8	29,2	(X ² =0; p=0,913)
	ЭГ	65,4	34,6	

Таблиця К. 3

Значення факторів ЕГ і КГ до контрольного експерименту

	КГ	ЕГ	U	p
f1	3,79	3,54	313	0,606
f2	4,54	4,88	288,5	0,649
f3	4,21	4,31	308	0,944

Додаток Л
Результати порівняльного аналізу ЕГ на етапі
констатувального й формувального експериментів

Таблиця Л. 1

Результати порівняльного аналізу ЕГ на етапі констатувального й
формувального експериментів (із застосуванням критерію Уїлкоксона)

	Констатувальний	Формувальний	Приріст (%)	T	p
E	12,4	11,08	-11	222	<0,001
I	7,01	8,44	20	37	0,006
M	4,2	4,4	5	100,5	0,613
OD	9,37	6,73	-28	325	<0,001
ED	8,44	8,38	-1	116	1
NP	5,5	8,88	61	0	<0,001
E	7,33	5,25	-28	297	<0,001
E'	2,81	2,69	-4	98,5	0,58
E	2,27	3,13	38	29,5	0,003
I	0,42	0,67	60	22,5	0,097
Г	4,56	3,44	-25	202	0,014
I	1,96	4,4	124	1,5	<0,001
M	1,62	0,92	-43	156	0,058
M'	1,08	2,12	96	46	0,005
M	1,27	1,12	-12	116,5	0,678
GCR	29,58	33,59	14	10,5	0,001
Тривожність	48,36	34,53	-29	229	<0,001
Імпульсивність	18,73	15,23	-19	325	<0,001
Сам. спроб	4,62	6,12	32	5	<0,001
Спроби за доп.	7,12	5,15	-28	229	<0,001
Відмови	2,46	1,15	-53	253	<0,001

Таблиця Л. 2

Результати порівняльного аналізу ЕГ на етапі констатувального й формувального експериментів (із застосуванням критерію знаків)

		0	1	2	3	4	
повнота знань	Констатувальний	40	56	4			S = 0 ; p <0,001
	Формувальний	16	48	36			
усвідом-ть	Констатувальний	14	50	36			S = 1 ; p = 0.012
	Формувальний	4	38	58			
Мотив.- вол.комп.	Констатувальний	32	44	24			S = 0 ; p <0,001
	Формувальний	8	52	40			
експер.Е	Констатувальний	8	36	32	24		S = 9 ; p = 1
	Формувальний	2	34	50	14		
експер.І	Констатувальний	40	46	14	0		S = 1 ; p = 0.001
	Формувальний	22	44	24	10		
експер.М	Констатувальний	40	40	20	0		S = 5 ; p = 0.096
	Формувальний	28	46	24	2		
експер.OD	Констатувальний	0	60	40			S = 8 ; p = 0.791
	Формувальний	4	54	42			
експер.ED	Констатувальний	16	66	18	0		S = 3 ; p = 0.035
	Формувальний	10	60	26	4		
екпер.NP	Констатувальний	36	44	20	0	0	S = 1 ; p <0,001
	Формувальний	14	50	24	8	4	
екс.Е1	Констатувальний	22	74	4			S = 10 ; p = 0.18
	Формувальний	28	72	0			
екс.Е	Констатувальний	66	34	0			S = 4 ; p = 1
	Формувальний	68	30	2			

екс.е	Констатувальний	42	58		S = 1 ; p = 0.125
	Формувальний	28	72		
екс.П	Констатувальний	90	10		S = 1 ; p = 0.07
	Формувальний	74	26		
екс.І	Констатувальний	64	36	0	S = 5 ; p = 0.727
	Формувальний	66	32	2	
екс.і	Констатувальний	72	28	0	S = 0 ; p <0,001
	Формувальний	48	40	12	
екс.М1	Констатувальний	56	44	0	S = 7 ; p = 0.629
	Формувальний	52	46	2	
екс.М	Констатувальний	68	32		S = 2 ; p = 0.18
	Формувальний	60	40		
екс.м	Констатувальний	100	0		S = 0 ; p = 1
	Формувальний	96	4		

Таблиця Л. 3

Значення факторів ЕГ на етапі констатувального й формувального експериментів

	Констатувальний	Формувальний	Приріст (%)	T	p
f1	3,54	5,54	56	3	<0,001
f2	4,88	5,69	17	40	0,012
f3	4,31	5	16	24	0,011

Додаток М
Результати порівняльного аналізу КГ на етапі
констатувального й формувального експериментів

Таблиця М. 1

Результати порівняльного аналізу КГ на етапі констатувального й
формувального експериментів (із застосуванням критерію Уїлкоксона)

	Констатувальний	Формувальний	Приріст (%)	T	p
E	13,75	13,12	-5	82,5	0,01
I	5,42	6,38	18	0	0,002
M	3,5	3,77	8	16	0,259
OD	10,92	10	-8	65	0,005
ED	6,85	7,38	8	4,5	0,036
NP	5,6	6,21	11	5,5	0,028
E	8,58	7,85	-9	77	0,03
E'	3,08	2,94	-5	47	0,209
E	2,04	2,38	17	3	0,039
I	0,5	0,65	30	1,5	0,134
Г	2,65	3,08	16	5	0,024
I	2,25	2,73	21	2,5	0,012
M	1,83	1,67	-9	19	0,43
M'	1	1,23	23	19,5	0,439
M	1,31	1,15	-12	20,5	0,778
GCR	27,19	28,59	5	0	0,034
Тривожність	43,76	43,75	0	7	0,581
Імпульсивність	19,12	18,67	-2	30	0,103
Сам. спроби	3,62	3,92	8	4	0,099
Спроби за доп.	6,71	6,62	-1	20,5	0,774
Відмови	2,58	2,04	-21	45	0,007

Таблиця М. 2

Результати порівняльного аналізу КГ на етапі констатувального й формувального експериментів (із застосуванням критерію знаків)

		0	1	2	3	4	
повнота знань	Констатувальний	40	56	4			S = 0 ; p = 0.125
	Формувальний	16	48	36			
усвідом-ть	Констатувальний	14	50	36			S = 0 ; p = 0.125
	Формувальний	4	38	58			
мотив.- вол.комп.	Констатувальний	32	44	24			S = 0 ; p = 0.125
	Формувальний	8	40	52			
експер.Е	Констатувальний	8	36	32	24		S = 0 ; p = 0.5
	Формувальний	2	34	50	14		
експер.І	Констатувальний	40	46	14	0		S = 0 ; p = 0.5
	Формувальний	22	44	24	10		
експер.М	Констатувальний	40	40	20	0		S = 1 ; p = 1
	Формувальний	28	46	24	2		
експер.OD	Констатувальний	0	60	40			S = 2 ; p = 0.688
	Формувальний	4	54	42			
експер.ED	Констатувальний	16	66	18	0		S = 2 ; p = 1
	Формувальний	10	60	26	4		
експер.NP	Констатувальний	36	44	20	0	0	S = 2 ; p = 1
	Формувальний	14	50	24	8	4	
екс.Е1	Констатувальний	22	74	4			S = 0 ; p = 0.5
	Формувальний	28	72	0			
екс.Е	Констатувальний	66	34	0			S = 0 ; p = 1
	Формувальний	68	30	2			

екс.е	Констатувальний	42	58		S = 0 ; p = 1
	Формувальний	28	72		
екс.ІІ	Констатувальний	90	10		S = 0 ; p = 0.5
	Формувальний	74	26		
екс.І	Констатувальний	64	36	0	S = 1 ; p = 1
	Формувальний	66	32	2	
екс.і	Констатувальний	72	28	0	S = 2 ; p = 1
	Формувальний	48	40	12	
екс.МІ	Констатувальний	56	44	0	S = 2 ; p = 1
	Формувальний	52	46	2	
екс.М	Констатувальний	68	32		S = 2 ; p = 1
	Формувальний	60	40		
екс.м	Констатувальний	100	0		S = 0 ; p = 1
	Формувальний	96	4		

Таблиця М. 3

Значення факторів ЕГ на етапі констатувального й формувального експериментів

	Констатувальний	Формувальний	Приріст, (%)	T	p
f1	3,79	4,04	7	6	0,198
f2	4,54	5,12	13	3	0,037
f3	4,21	4,12	-2	13	0,665

Додаток Н
Результати порівняльного аналізу ЕГ і КГ
на етапі контрольного експерименту

Таблиця Н. 1

Результати порівняльного аналізу ЕГ і КГ на етапі контрольного експерименту (із застосуванням критерію Манна-Уїтні)

	КГ	ЕГ	U	p
Е	13,12	11,08	431	0,021
І	6,38	8,44	161,5	0,003
М	3,77	4,4	248	0,214
OD	10	6,73	497	<0,001
ED	7,38	8,38	225,5	0,092
NP	6,21	8,88	116	<0,001
Е	7,85	5,25	473,5	0,002
Е'	2,94	2,69	317,5	0,918
Е	2,38	3,13	221	0,074
І	0,65	0,67	303	0,86
Г	3,08	3,44	266,5	0,375
І	2,73	4,4	113,5	<0,001
М	1,67	0,92	379,5	0,18
М'	1,23	2,12	187	0,014
М	1,15	1,12	292,5	0,704
GCR	28,59	33,59	239	0,157
Тривожність	43,75	34,53	415,5	0,043
Імпульсивність	18,67	15,23	430,5	0,022
Сам. спроби	3,92	6,12	162,5	0,004
Спроби за доп.	6,62	5,15	418,5	0,037
Відмови	2,04	1,15	403,5	0,067

Таблиця Н. 2

Результати порівняльного аналізу ЕГ і КГ на етапі контрольного експерименту (із застосуванням критерію хі-квадрат)

		0	1	2	3	4	
повнота знань	КГ	29,2	62,5	8,3			(X ² =16,8; p<0,001)
	ЕГ	3,8	34,6	61,5			
усвідомле ність	КГ	8,3	50	41,7			(X ² =6; p=0,049)
	ЕГ	0	26,9	73,1			
МОТИВ.- ВОЛ.КОМП.	КГ	27,8	47,7	25			(X ² =6,6; p=0,037)
	ЕГ	3,8	57,8	38,4			
експер.Е	КГ	4,2	37,5	29,2	29,2		(X ² =12,8; p=0,005)
	ЕГ	0	30,8	69,2	0		
експер.І	КГ	33,3	45,8	20,8	0		(X ² =7,5; p=0,057)
	ЕГ	11,5	42,3	26,9	19,2		
Експер.М	КГ	45,8	37,5	16,7	0		(X ² =7,9; p=0,048)
	ЕГ	11,5	53,8	30,8	3,8		
експер.OD	КГ	0	58,3	41,7			(X ² =2; p=0,366)
	ЕГ	7,7	50	42,3			
експер.ED	КГ	12,5	70,8	16,7	0		(X ² =4,6; p=0,205)
	ЕГ	7,7	50	34,6	7,7		
екпер.NP	КГ	16,7	70,8	12,5	0	0	(X ² =12,3; p=0,015)
	ЕГ	11,5	30,8	34,6	15,4	7,7	
екс.Е1	КГ	12,5	87,5				(X ² =4,1; p=0,042)
	ЕГ	42,3	57,7				
екс.Е	КГ	62,5	37,5	0			(X ² =2; p=0,369)
	ЕГ	73,1	23,1	3,8			

екс.е	КГ	41,7	58,3	(X ² =3,1; p=0,08)
	ЕГ	15,4	84,6	
екс.ІІ	КГ	83,3	16,7	(X ² =1,3; p=0,261)
	ЕГ	65,4	34,6	
екс.І	КГ	62,5	37,5	(X ² =1,4; p=0,486)
	ЕГ	69,2	26,9	
екс.і	КГ	66,7	33,3	(X ² =9,4; p=0,009)
	ЕГ	30,8	46,2	
екс.МІ	КГ	58,3	41,7	(X ² =1,5; p=0,48)
	ЕГ	46,2	50	
екс.М	КГ	75	25	(X ² =3,2; p=0,073)
	ЕГ	46,2	53,8	
екс.м	КГ	95,8	4,2	(X ² =0,4; p=0,506)
	ЕГ	96,2	3,8	

Таблиця Н. 3

Значення факторів ЕГ і КГ на етапі контрольного експерименту

	КГ	ЭГ	U	p
f1	4,04	5,54	168	0,005
f2	5,12	5,69	264,5	0,341
f3	4,12	5	220,5	0,05