

УДК 159.922.76-053.5:316.62

Сєромаха Н.Є.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВИВЧЕННЯ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

В процесі соціального становлення, особистісного розвитку розумово відстала дитина зустрічається з великою кількістю ситуацій утруднень в сфері навчання, спілкування, предметно-практичної діяльності. Вміння адекватно поводитись, конструктивно вирішувати складні ситуації (ситуації фрустрації) виступає важливим показником розвитку особистості.

Поведінка розумово відсталих дітей обумовлена своєрідним поєднанням інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів, і часто проявляється як неадекватна відносно ситуації (Л.С.Виготський, Н.Л.Коломінський, М.С.Певзнер, В.М.Синьов, О.П.Хохліна, Ж.І.Шиф). Учні не замислюються про наслідки власних вчинків, часто здійснюють безглузді поведінкові акти, що позбавлені мети та сенсу, фіксації соціально ненормативних форм поведінки. Ситуації фрустрації у розумово відсталих молодших школярів призводять до розгальмування емоційно-вольових процесів, деструктивних агресивних реакцій (В.М.Синьов, Д.Н.Ісаєв, Д.М.Маллаєв, П.О.Омарова, О.О.Бажукова) [6,7]. Отже особливого значення набуває проблема розвитку та корекції поведінки розумово відсталих школярів у молодшому шкільному віці, тобто у віці, коли діти розпочинають усвідомлювати власні вчинки, замислюватись про власну поведінку в різних ситуаціях життя. Корекція поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих дітей зазначеної вікової категорії буде виступати важливою передумовою покращення процесу соціалізації, нормалізації контактів з оточуючими людьми, «безболісному» проходженню кризи підліткового віку та гармонізації розвитку їх особистості в цілому (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, А.В.Запорожець, О.М.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін, Д.Н.Ісаєв, В.П.Кащенко, Н.Л.Коломінський, М.С.Певзнер, С.Я.Рубінштейн, В.М.Синьов, О.П.Хохліна).

Для організації дослідження особливостей поведінки розумово відсталих молодших школярів та подальшої розробки корекційної програми необхідно визначити основні критерії аналізу поведінки в ситуаціях фрустрації у даної категорії дітей. Відповідно якісний та кількісний аналіз виділених критеріїв дозволить встановити рівні сформованості поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації. *Мета статті* - визначити діагностичні критерії, показники та рівні оцінки ступеня сформованості поведінки розумово відсталих

молодших школярів в ситуаціях фрустрації.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури доводить, що основними умовами виникнення ситуації фрустрації і поведінки, що відповідає контексту складної ситуації, виступає наявність у людини сильної вмотивованості досягти мету (задовольнити потребу) та бар'єру, який перешкоджає цьому задоволенню (Ф.Є.Василюк К.Левін, Т.Дембо, Н.Майєр, Н.Д.Левітов, С.Розенцвейг, Д.Кун). Поведінка людини з типовим розвитком в ситуаціях фрустрації може мати різну спрямованість, форму реалізації та динаміку. Своєрідність поведінки залежить від ситуаційних чинників, таких як особливості розуміння ситуації, її психологічне значення для людини (Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, Л.Ф.Бурлачук, В.А.Роменець). До особистісних факторів, які впливають на поведінку в ситуаціях фрустрації, можна віднести ціннісні орієнтації людини, її домінуючі мотиви, установки, самооцінку, наявні знання, попередній досвід, рівень адаптованості в найближчому оточенні тощо (Р.Б.Аугіс, О.Є.Данілова, Н.В.Плотнікова, А.М.Прихожан, Т.О.Ломова). Вищезазначені характеристики особистості, їх якісні особливості зумовлюють і реалізацію однієї з двох основних стратегій поведінки в ситуаціях фрустрації – конструктивної чи неконструктивної. Під *конструктивністю* поведінки розуміються дії суб'єкту, які характеризуються активністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, адекватністю як об'єктивним так і суб'єктивним умовам ситуації. Така поведінка дозволяє оволодіти ситуацією, перетворити її таким чином, щоб скасувати причину, яка зумовлює складність ситуації [Данилова]. Традиційно до конструктивних видів поведінки в ситуаціях фрустрації у дітей молодшого шкільного віку з типовим розвитком відносять поведінку, спрямовану на самостійне досягнення первинної мети діяльності або досягнення мети при підтримці найближчого оточення людини. В деяких фрустраційних ситуаціях діяльності, спілкування додатковою характеристикою конструктивної поведінки виступає відповідність такої поведінки соціальним нормам. До *неконструктивної* в ситуаціях фрустрації відносять поведінку, що не призводить до вирішення складної ситуації, імпульсивні дії, ухід [4].

Критеріями, що визначають рівні сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації, нами було обрано *змістовно-когнітивний, мотиваційно-вольовий та власне поведінковий*. Для розробки критеріїв поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації нами були використані наукові розробки Є.Ф.Василюка, О.М.Вержиховської, Н.В.Плотнікової, Фурманова, О.П.Хохліної [2, 5, 7].

В.М.Бурлачук, досліджуючи психологічний зміст теорії ситуації зазначає, що до когнітивних особливостей поведінки необхідно включити поняття «схеми», «сценарію» поведінки, яку автор визначає як знання людини про динамічну послідовність дій в тій чи іншій ситуації [1]. Окремо зазначимо, що знання розумово відсталих дітей про організовану послідовність дій в складній ситуації, про правила

поведінки в ситуації фрустрації для її конструктивного вирішення співвідносяться з правилами соціально-нормативної поведінки. За думкою Г.О.Балла поведінка людини в будь-якій ситуації організується згідно норм, соціальних правил так званих «соціальних решіток», які її структурують та упорядковують. О.Є.Данилова зазначає, що конструктивність вирішення ситуацій фрустрації залежить від розуміння дитиною шляхів реалізації первинної мети діяльності та сформованості знань про норми поведінки [4]. Отже, на поведінку розумово відсталої дитини в ситуаціях фрустрації може впливати сформованість знань про послідовність дій в ситуаціях виникнення труднощів для її конструктивного вирішення, як при взаємодії з соціальним оточенням, так і в процесі навчальної, предметно-практичної діяльності. Сформованість знань може характеризуватись через їх осмисленість, усвідомленість, яка виражається у здатності людини вербалізувати поведінку, аргументувати власні вчинки та вчинки інших людей. Таким чином, **змістовно-когнітивний** компонент - це знання про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, про шляхи її конструктивного вирішення та здатність вербалізувати власні знання. На підставі вищесказаного до показників змістовно-когнітивного компоненту було віднесено *повноту* та *усвідомленість* знань розумово відсталої дитини про правила організації поведінки (сформовану послідовність дій) в ситуаціях зіткнення з труднощами та визначено три рівні:

I. Достатній – повнота знань щодо правил поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхи її конструктивного вирішення; детальна вербалізація змісту поведінки, її послідовності.

II. Середній – фрагментарність знань про правила поведінки в ситуаціях фрустрації та шляхи її конструктивного вирішення, недостатньо повна вербалізація змісту поведінки, її послідовності.

III. Низький – наявність поверхових знань про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхів її вирішення, вербалізація сутності поведінки недостатня або відсутня.

Когнітивний компонент, безсумнівно, відіграє важливу роль в організації поведінки людини. Проте в ситуаціях фрустрації, коли людина зустрічається з неможливістю задовольнити потребу, реалізувати важливий мотив, опосередкований певною метою, великого значення набуває мотиваційно-вольовий компонент поведінки. Поведінка людини в різноманітних ситуаціях життя спрямована на досягнення мети та обумовлена мотивом. Мотив і мета діяльності, поведінки повинні усвідомлюватись людиною. В ситуаціях фрустрації, на думку Н.Майєра, втрачається орієнтація поведінки на первинну мету, яка є фрустрованою [2]. За К.Гольдштейном 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 [2]. 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, **мотиваційно-вольовий** компонент характеризує зв'язок поведінки в ситуаціях фрустрації з первинним мотивом та її спрямованість на досягнення мети. Параметрами мотиваційно-вольового компоненту обрані *мотивовідповідність* та *організованість* поведінки, згідно яких визначені наступні рівні:

I. Достатній – поведінка має усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності та організована метою («цілеспрямованість»).

II. Середній – поведінка людини пов'язана з її первинним мотивом, проте втрачається усвідомлений зв'язок поведінки з метою, лише окремі дії залишаються цілеспрямованими («реактивність»).

III. Низький – втрата усвідомленого зв'язку поведінки з її первинним мотивом («катастрофічність»).

Власне поведінковий компонент – це навички поведінки з ефективного подолання труднощів та досягнення первинної мети діяльності в ситуаціях фрустрації. Головним показниками власне поведінкового компоненту виступає *результативність* і *конструктивність* поведінки в ситуаціях фрустрації, про що йшлося раніше. Визначимо наступні рівні:

I. Достатній – для подолання труднощів використовуються конструктивні, результативні способи подолання труднощів, застосовуються неодноразові спроби вирішити завдання, звернення за допомогою, аналіз умов діяльності чи поведінки.

II. Середній – для подолання труднощів використовуються неконструктивні способи. Відмові від досягнення мети попереджають багаторазові спроби вирішити завдання без реалізації розгорнутого пошуку та застосування засобів рішення, які зарекомендували себе як нерезультативні.

III. Низький – використання неконструктивних способів подолання труднощів, неуспіх при виконанні завдання призводив до відмови від діяльності, спроб вирішення ситуації фрустрації.

На основі зазначених показників можна надати загальну словесну характеристику трьом рівням сформованості поведінки розумово відсталої дитини молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації:

Достатній рівень включає повні, детальні знання щодо правил поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхів її конструктивного вирішення, що супроводжується детальною вербалізацією змісту поведінки, її послідовності. Дитина усвідомлює первинний мотив діяльності та організовує власну поведінку метою. Для подолання труднощів в ситуаціях фрустрації використовуються конструктивні, результативні способи, застосовуються неодноразові спроби вирішити завдання, звернення за допомогою, аналізуються умови діяльності.

Середній рівень характеризуються фрагментарністю знань про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхи її конструктивного вирішення, що відображається в недостатньо повній вербалізації власних вчинків. Поведінка розумово відсталої дитини ще пов'язана з її первинним мотивом, проте втрачається усвідомлений зв'язок поведінки з метою, лише окремі дії залишаються цілеспрямованими. Відмові від досягнення мети попереджають багаторазові спроби вирішити завдання без реалізації розгорнутого пошуку та застосування засобів рішення, які зарекомендували себе як нерезультативні, неконструктивні.

Низький рівень включає поверхові знання про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхи її конструктивного вирішення, вербалізація змісту поведінки недостатня або відсутня. Поведінка розумово відсталої дитини втрачає усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності та дезорганізована. Використовуються неконструктивні способи подолання труднощів, неуспіх при реалізації завдання призводить до відмови від спроб вирішення ситуації фрустрації, відмови від діяльності, що виконується.

Окремо зазначимо, що в ситуаціях фрустрації активність дитини, проявляючись у зовнішньому плані, включає різні реакції, такі як *емоційні, вербальні* (слова), *невербальні* (жести, міміка) реакції, та *вчинки*. Тому для більш детальної характеристики поведінки розумово відсталих дітей ми обрали додаткові критерії якісної оцінки реагування в ситуаціях фрустрації, які були запропоновані російським вченим І.О.Фурмановим [7]. Теоретичним підґрунтям обраних критеріїв виступають принципи наукових розробок С.Розенцвейга, який вважав, що критична ситуація є індикатором, який дозволяє діагностувати порушення поведінки у дітей. Це справедливо, тому що неможливість реалізувати вже активізовану потребу з-за будь-якої перешкоди розцінюється дитиною як негативна, несприятлива ситуація. В результаті дитина розпочинає проявляти активність, спрямовану на зміну положення, що склалося. Поведінка дитини в критичних ситуаціях розрізняється по **спрямованості** 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 признання 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 ухід з ситуації, а упорство в 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 їх вербальна характеристика:

1. Екстрапунітивний 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 у мене все буде добре»). 3. *Поведінкові реакції*: зупинка в діяльності, нерішучість, коливання в прийнятті рішення. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як фіксація на перешкоді та фіксація на меті.

2. Інтропунітивний з фіксацією на перешкоді. 1. *Афективно-динамічні реакції*: образа, сумування, відчуття власної неправоти, признання себе тим фактором, який створив ситуацію фрустрації, само провини. 2. *Вербальні реакції*: «Це моя провини», «Так, це я таке спричинив», «Я такий незграбний» тощо. 3. *Поведінкові реакції*: покірливість покаранню, зупинка, бездіяльність, опущення в'їв, в'яла моторика. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як визнання себе причиною ситуації фрустрації, підкорення, ухід.

3. Імпунітивний 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 даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як підкорення, ухід, терпіння.

4. Екстрапунітивний, 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 даного типу поведінки відносяться 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 даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти* – виправдання себе, приведення доводів на свій захист.

6. Імпунітивний, самозахисний тип 1. *Афективно-динамічні реакції*: емоції практично не змінюються з приходом ситуації фрустрації, відповідають попередньому емоційному стану. 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 даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як терпіння, невизнання ситуації як фрустраційної, заміщення, фантазування.

7. Екстрапунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби. 1. *Афективно-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 фрустратора, ушкодженого об'єкту іншій людині; контакт очей з бажаним об'єктом в даній ситуації. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як зовнішня агресія, конструктивний вихід з ситуації за рахунок іншої людини – дорослого чи іншої дитини, фіксація на меті. При цьому типі 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 все виправлю», «Я це зроблю». 3. *Поведінкові реакції*: діяльність з вирішення ситуації фрустрації, усунення фрустратора. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти* – конструктивний вихід з ситуації фрустрації за рахунок власних зусиль.

9. 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», «Все виправиться». 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності, спостереження за діями оточуючих. 4. Найчастіше такий тип поведінки використовують дорослі, та рідко його можна спостерігати у поведінці дітей.

Таким чином, теоретичний аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити якісні та кількісні критерії

вивчення поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації. Вважаємо, що опора на обрані критерії та показники дозволить більш змістовно розкрити особливості поведінки в ситуаціях фрустрації та рівні її сформованості у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. У подальшому отримані дані будуть слугувати важливим підґрунтям для визначення змісту програми з корекції фрустраційної поведінки у розумово відсталих молодших школярів.

Література

1. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации / Психологический журнал, 2002, Т.23, №1, с.5-17. **2. Василюк Ф.Е.** Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М., Издательство Московского университета, 1984, 200с. **3. Горбенко С.** Психологічний зміст вивчення рольової поведінки розумово відсталих підлітків / Дефектологія, 2005, №3, с.5-8. **4. Данилова Е.Е.** Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет **5. Плотникова Н.В.** Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления: Автореф.дис...канд.псих.наук, Волгоград, 2006. – 22с. **6. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П.** Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. — К.: Знання, 2008. — 359 с. **7. Фурманов И.А.** Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов, М., ВЛАДОС, 2008.

Серомаха Н.Є. Психологічний зміст вивчення поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації. В статті розкривається методика організації дослідження особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації. Визначені критерії та показники будуть слугувати важливим підґрунтям для визначення змісту програми з корекції фрустраційної поведінки у даної категорії дітей.

Ключові слова: поведінка в ситуація фрустрації; розумово відсталі діти; когнітивний, мотиваційно-вольовий, поведінковий компонент.

Серомаха Н.Е. Психологическое содержание изучения поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях фрустрации. В статье раскрывается методика организации исследования особенностей поведения умственно отсталых детей младшего школьного возраста в ситуациях фрустрации. Описанные критерии, показатели поведения будут выступать основой для определения содержания программы коррекции фрустрационного поведения у данной категории детей.

Ключевые слова: поведение в ситуациях фрустрации; умственно отсталые дети; когнитивный, мотивационно-волевой, поведенческий компонент.

Sieromakha N. Psychological maintenance of study of behavior is mental backward junior schoolchildren in the situations of frustration. In the article methodology of organization of research of features of behavior mentally of backward children of midchildhood opens up in the situations of frustration. Described criteria, the indexes of behavior will come forward basis for determination of the program of correction of frustration behavior of this category of children.

Keywords: behavior in the situations of frustration; mentally backward children.