

**ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА  
ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ**

**Н. Є. Сєромаха**

кандидат психологічних наук

Вивченню різних аспектів поведінки розумово відсталих дітей та підлітків присвячено роботи О. К. Агавеляна, Е. Я. Альбрехта, О. О. Бажукової, І. М. Бгажнокової, 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. Ситуації фрустрації в процесі навчальної діяльності розумово відсталих молодших школярів можуть призводити до виникнення у них неконструктивних поведінкових реакцій, емоційних станів, афективних форм реагування. Закріплюючись у досвіді дітей, 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. Тарабріна, В. М. Князєв, Н. С. Неймарк, Н. В. Плотникова, В. А. Роменець, К. О. Славська, К. Д. Шафранська, Т. Шибутані). Важливість формування конструктивних способів розв'язання розумово відсталими молодшими школярами ситуацій фрустрації вимагає детального вивчення особливостей поведінки визначеної категорії дітей, зокрема мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації.

Мета статті - визначити особливості мотиваційно-вольового компонента поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.

Нами була створена експериментальна ситуація під час заняття з трудового навчання. В ході констатуючого експеримента перед дітьми було поставлено задачу (мету) — правильно виготовити запропоновану вчителем аплікацію з опорою на зразок. Мотивом діяльності була винагорода за правильне виконання завдання, отримання винагороди стимулювало дітей до досягнення мети. На початку заняття дітям повідомлялась інструкція, учні перераховували паперові деталі аплікації, які вони отримали, порівнювали їх кількість з кількістю деталей зразка. У процесі виготовлення аплікації експериментатор непомітно забирав деякі з деталей аплікації. Ситуація усвідомлення дитиною факту невивасти деталей для виготовлення аплікації розцінювалась нами як ситуація-перешкода або *ситуація фрустрації* в процесі діяльності досліджуваного. Під час даного експерименту фіксувалися і кількісно оцінювалися показники мотиваційно-вольового компоненту поведінки в ситуаціях фрустрації — мотивовідповідність та організованість поведінки метою; виділялися однозначні, відносно елементарні фрагменти поведінки в ситуаціях фрустрації.

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

У процесі експерименту було виявлено якісні відмінності між групами досліджуваних уже на перших етапах роботи, у підготовчій частині заняття. Більшість розумово відсталих (РВ) дітей та всі діти з нормальним розвитком (НР) ще при повідомленні умов виконання завдання, інструкції виявляли 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. Порухення орієнтації в завданні, недостатня мисленнєва робота з аналізу умов завдання, орієнтації в плані подальших дій у розумово відсталих школярів свідчила про коротку мотивацію їхньої діяльності загалом [3, с. 124]. Діти з нормальним розвитком перед виконанням завдання проводили необхідну аналітико-синтетичну роботу з осмислення умов виконання завдання, організовували орієнтовно-дослідницьку діяльність.

Коли досліджувані двох груп помічали недостатність деталей для виготовлення аплікації, тобто усвідомлювали ситуацію як фрустраційну, експериментатором було зафіксовано тимчасове зупинення виконання діяльності досліджуваними. 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. Розумово відсталі 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. Учні допоміжних шкіл в ситуаціях фрустрації реалізовували мотив діяльності шляхом спрощення завдання, некритично ставились до отриманого результату діяльності, не співвідносили отриманий результат із зразком виробу. Отже, розумово відсталі діти в ситуаціях фрустрації в більшості випадків не прагнули подолати труднощі, на відміну від дітей, які нормально розвиваються.

Діти з нормальним розвитком 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 ( $U=3342$ ;  $p<0.001$ ). 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. 1).

*Таблиця 1*

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

<b>Досліджувані</b>	<b>Низький рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Високий рівень</b>	<b><math>X^2</math></b>
Діти з НР	5,9	28,7	65,4	$X^2=43.7$ $p=0$
РВ 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. 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 виражалося в таких проявах поведінки, як пасивність, негативізм, відмова виконувати розпочату діяльність. Розумово відсталих 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!“; „Відчепіться 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 деталей, у хлопчика були зафіксовані яскраво виражені емоції роздратування, гніву. Після деякого часу вирішив продовжувати виготовлення аплікації з наявних деталей. Помітивши відсутність деталей, 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 склалася. 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.

Отже, успішність розв'язання складних ситуацій розумово відсталими дітьми визначається силою та характером мотивації виконуваної діяльності, наполегливістю учнів у досягненні мети, ступенем розвитку самостійності у вирішенні власних проблем, розвитком навичок самоконтролю. Більшість розумово відсталих дітей показали переважно низький та середній рівні сформованості мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації. Досліджувані цієї групи не прагнуть подолати труднощі; легко втрачають усвідомлений зв'язок з метою завдання; поступово відходять від виконання поставленого завдання до здійснення дій і операцій, які не передбачалися інструкцією; поведуться пасивно при зіткненні з труднощами.

Проведене дослідження всебічно не розкриває проблеми особливостей поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації, а розглянуті аспекти — не вичерпують всіх її сторін.



## Література

**1. Бондар В. І.** Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / Віталій Іванович Бондар. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с. **2. Максименко С. Д.** Психологія формування трудових уменій школярів / С. Д. Максименко, В. І. Бондар, І. Д. Бех. – К. : Рад. шк., 1980. – 110 с. **3. Пинский Б. И.** Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : Просвещение, 1962. – 173 с.

## References

**1. Bondar V. I.** Pidgotovka uchnyv dopomijnoyi shcoly do samostiynoyi trudovoyi diyalnosti / Vitaliy Ivanovich Bondar. – K. : Rad. shc., 1988. – 128 s. **2. Maksimenko S. D.** Psihologiya formirovaniya trudovih umeniy shcolnikov / S. D. Maksimenko, V. I. Bondar, I. D. Beh. – K. : Rad. shc., 1980. – 110 s. **3. Pinskiy B. I.** Psihologicheskiye osobennossty deyatelnosti umstvenno otstalih shcolnikov / B. I. Pinskiy. – M.: Prosveshcheniye, 1962. – 173 s.

### **Серомаха Н. Є. Характеристика мотиваційного компонента поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації.**

В статті розглядається проблема особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації, зокрема, особливості мотиваційного компонента поведінки. Зазначено актуальність проблеми, яка вивчається, розкрито програму експериментального дослідження поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації, визначені критерії оцінки мотиваційного компонента поведінки в ситуаціях фрустрації. Здійснено якісний і кількісний аналіз отриманих експериментальних даних. Визначено рівні сформованості мотиваційного компонента поведінки в ситуаціях фрустрації, з'ясовано істотні відмінності розв'язання складних ситуацій в навчальній діяльності розумово відсталими молодшими школярами на відміну від їхніх здорових однолітків. Зазначено, що учні масових шкіл демонструють значно вищі показники сформованості мотиваційного компонента поведінки, у дітей з розумовою відсталістю переважає середній рівень сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації. Виявлено, що мотиваційний компонент поведінки розумово відсталих учнів в ситуаціях фрустрації має такі особливості, як відсутність прагнення подолати труднощі, реалізація мотиву діяльності шляхом спрощення завдання, втрата усвідомленого зв'язку діяльності з метою завдання, некритичне ставлення до отриманого результату, здійснення дій і операцій, які не передбачалися інструкцією. В статті наведені приклади розв'язання ситуацій фрустрації розумово відсталими учнями з протоколів експериментального дослідження.

*Ключові слова:* розумово відсталі діти, навчальна діяльність, ситуація фрустрації, поведінка, цілеспрямованість, мета, мотив, корекція поведінки.

### **Серомаха Н. Е. Характеристика мотивационного компонента поведения умственно отсталых детей младшего школьного возраста в ситуациях фрустрации.**

В статье рассматривается проблема особенностей поведения умственно отсталых детей младшего школьного возраста в ситуациях фрустрации, в частности, особенности мотивационного компонента поведения. Отмечена актуальность изучаемой проблемы, раскрыта программа экспериментального исследования поведения умственно отсталых детей в ситуациях фрустрации, определены критерии оценки мотивационного компонента поведения в ситуациях фрустрации. Осуществлен качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных. Определены уровни сформированности мотивационного компонента поведения в ситуациях фрустрации, описаны существенные отличия решения сложных ситуаций в учебной деятельности умственно отсталыми младшими школьниками в сравнении с их здоровыми сверстниками. Указано, что ученики массовых школ демонстрируют более высокие показатели сформированности мотивационного компонента поведения, у детей с умственной отсталостью преобладает средний уровень сформированности поведения в ситуациях фрустрации. Обнаружено, что

мотивационный компонент поведения умственно отсталых учеников в ситуациях фрустрации имеет такие особенности, как отсутствие стремления преодолеть трудности, реализация мотива деятельности путем упрощения задания, потеря осознанной связи деятельности с целью задания, некритичное отношение к полученному результату, осуществление действий и операций, которые не предусматривались инструкцией. В статье приведенные примеры решения ситуаций фрустрации умственно отсталыми учениками на основании протоколов экспериментального исследования.

*Ключевые слова:* умственно отсталые дети, учебная деятельность, ситуация фрустрации, поведение, целенаправленность, цель, мотив, коррекция поведения.

**Seromaha N.E. Features of the Motivational Component in Behavior of Mentally Retarded children of Primary School Age in Situations of Frustration.**

The author evaluates the features of the motivational component in behavior of mentally retarded children of primary school age in situations of frustration. The program of experimental study regarding the behavior of mentally retarded children in situations of frustration has been described and criteria for assessment of motivational component in behavior have been defined. Qualitative and quantitative analysis of the experimental data has been performed. Levels of formation of motivational component in behavior associated with situations of frustration are defined. Significant differences are described in regard of solving complicated situations in educational activities of primary school age retarded children compared to their healthy peers. Students in the public schools demonstrated higher rates of formation of the motivational component in behavior. Children with mental retardation predominantly showed middle level of formation of behavior in situations of frustration. The motivational component in behavior of mentally retarded students in situations of frustration has features such as lack of desire to overcome the difficulties, realization of motive for activity by simplifying tasks, loss of conscious link between the process of accomplishment and the task, absence of critical attitude to the result, use of actions and operations beyond instructions.

*Keywords:* mentally retarded children, educational activity, situation of frustration, behavior, focus, purposefulness, motive, correction of behavior.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014 р.

Статтю прийнято до друку

Рецензент: д.п.н., професор О.П.Глоба