

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВІВ
БУЛІНГУ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувач другого
(магістерського) рівня вищої освіти
другого року навчання 11-213 М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Мандик Юлія Сергіївна
Керівник: к.психол.н., доцентка
Ляшко В.В.
Рецензент: к.пед.н., доцентка
Чабан О.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичний огляд спеціальної психолого-педагогічної літератури.....	7
1.1. Структура агресії. Теорії агресії.....	7
1.2. Проблема агресивної поведінки молодших школярів. Насильство.....	14
1.3. Шкільне насильство. Булінг у освітньому середовищі.....	19
1.4. Розвиток агресивної поведінки у дітей з порушеннями інтелекту.....	25
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження агресивної поведінки в учнів молодших класів спеціальної школи.....	33
2.1. Обґрунтування методики дослідження.....	33
2.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	38
РОЗДІЛ 3. Програма-тренінг корекції агресивної поведінки в учнів спеціальної школи.....	47
ВИСНОВКИ.....	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	59
ДОДАТКИ.....	65
Додаток А. Методика С.Розенцвейга “Фрустраційний тест” для дітей.....	65
Додаток Б. Методика С.Розенцвейга “Фрустраційний тест”. Стимульний матеріал.....	80
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності.....	86

ВСТУП

Актуальність теми. Нестійка, напружена соціальна обстановка у державі, нестабільність настроїв і психологічне навантаження громадян стають прямими і опосередкованими факторами зростання проявів агресії не тільки у дорослих, а й у молоді та дітей. Актуальність цих проблем засвідчують статистичні дані, що наводяться працівниками різних соціально-психологічних служб, комісій у справах неповнолітніх та центрів суспільних зв'язків МВС [39, 46].

Підвищена агресивність школярів є однією з найбільш гострих проблем не лише для лікарів, педагогів і психологів, але і для суспільства в цілому. Важливо слідкувати за проявами агресії у школярів, оскільки саме агресія є основою булінгу. Булінг проявляється у агресивній і вкрай неприємній поведінці однієї дитини або групи дітей по відношенню до іншої, що супроводжується постійним фізичним і психологічним впливом [54].

Проблема булінгу сьогодні викликає все більшу стурбованість громадськості і вимагає вивчення, в тому числі в рамках спеціальної та інклюзивної освіти у зв'язку з поширеністю даного явища і його небезпекою для фізичного і психічного здоров'я дітей.

Практично кожен хоча б раз стикався з глузуванням, причіпками, погрозами та іншими негативними впливами з боку інших людей в процесі взаємодії з ними. При цьому багато жертв цькування просто замовчують про те, що відбувається, навчальні заклади не надають розголосу подібним конфліктам, прагнучі зберегти свою репутацію, і випадки булінгу замовчуються [54].

Проблемі вивчення агресії присвячено багато досліджень. Психологічний підхід до розгляду природи агресії є в працях таких науковців: А.Адлер, Г.М.Андрєєв, М.А. Агеманський, Л.Берковітц, Р.Берон, С.А. Белічева, В.В. Знанов, Д.Річардсон, К.Лоренц, Г.М. Менковський, Г.Паренс, Дж.Доллард, Г.Зільман, Р.Лазарус, Н.Міллер

Є.В.Романінта ін. Українські дослідники: О.Б.Бовть, Л.В.Колчин, С.Л.Кравчук, Н.Д.Левітів, І.С.Мазоха, Т.Р.Морозова, О.П.Саннікова, З.В.Спринська, А.В.Фурман, С.Г.Шебанова та інші.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами :
Дослідження виконано відповідно до напряму науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» № 0119U101727 від 22.11.2019 р.

Не претендуючи на вичерпне висвітлення поставленого питання, за **мету** було взято дослідити аспекти виникнення агресивної поведінки в учнів спеціальної школи та можливі шляхи її корекції.

Для досягнення цієї мети і для розкриття теми дипломного проєкту були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати проблему агресії у психолого-педагогічній літературі. Визначити її структуру.
2. Виявити причини появи агресивної поведінки в учнів спеціальної школи.
3. Дослідити прояви агресивності у молодших школярів спеціальної школи.
4. Скласти програму запобігання розвитку агресивної поведінки у молодших школярів спеціальної школи.

Об'єкт дослідження: особливості процесу виникнення агресивної поведінки в учнів спеціальної школи.

Предмет дослідження: корекція агресивних тенденцій поведінки учнів молодших класів спеціальної школи.

Методи дослідження: Для вирішення поставлених завдань використовувався аналіз, систематизація та узагальнення психологічної та педагогічної літератури, які дали можливість з'ясувати теоретичні засади поставлених задач і підходи щодо розв'язання проблеми причин появи агресивної поведінки у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Для вивчення проявів агресивності у молодших школярів спеціальної школи використовувалися: констатуючий експеримент та спостереження за навчально-виховним процесом школярів і їх поведінкою у позаурочний час. Методи кількісного та якісного аналізу і узагальнення експериментальних даних.

Наукова новизна одержаних результатів: Уточнено причини та особливості розвитку агресивної поведінки у дітей з різними психофізичними вадами розвитку; визначено причини виникнення агресивної поведінки школярів; розкрито зміст поняття булінгу; визначено компоненти структури агресії; одержано експериментальні дані щодо типів та спрямованості агресивних реакцій у молодших школярів спеціальної школи; конкретизовано шляхи корекції агресивної поведінки в учнів спеціальної школи.

Практичне значення одержаних результатів. Складена, на основі отриманих даних, програма сприяння корекції агресивної поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку може бути використана під час навчально-виховного процесу, а отримані результати дослідження – під час розробки програм, посібників з навчально-виховної роботи для спеціальних шкіл, навчальної літератури для студентів-дефектологів, слухачів системи безперервної освіти, педагогів-практиків. Методичні рекомендації, представлені в дослідженні, можуть бути використані як у роботі шкільного психолога, так і класного керівника, оскільки знання природи агресивності зумовлює більш ефективну педагогічну дію на формування особистості школяра.

Апробація результатів дослідження відбувалася на засіданні педагогічної ради комунального закладу Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу – спеціальна загальноосвітня школа І ступеня №29» Херсонської міської ради у жовтні 2020 р. та на щорічній серпневій конференції педагогічних працівників 28 серпня 2020 р.

Публікації: результати дипломного проєкту опубліковано у збірнику наукових праць Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи», що відбувалася 22-23 жовтня 2020 р. на базі Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника.

Структура роботи: дипломний проєкт викладено на 85 сторінках друкованого тексту, він складається зі змісту, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (72 джерела) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Структура агресії. Теорії агресії

Проблема агресивної поведінки молодших школярів надзвичайно актуальна для сучасного суспільства. Зростання агресивних тенденцій, поширення насильства і жорстокості на екрані і в засобах масової інформації викликають стурбованість батьків і педагогів. Свою роль грає також захопленість дітей відео і комп'ютерними іграми агресивного змісту.

У психології та педагогіці накопичено значний досвід дослідження агресивної поведінки молодших школярів. Різні підходи в цій області розробляються як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що пропонують різні способи і методи корекції агресивної поведінки дітей [16].

Професійний інтерес вчених до різних видів і рівнів особистісних змін дітей молодшого шкільного віку та їх особливостей в емоційній сфері є досить високим і стійким вже протягом багатьох років. Цій проблемі присвячені роботи Алемаскіна М.А., Абрамової Г.С., Антонян Ю.М., Бехтерева В.М., Беличева С.А., Глотчкін А.Д., Знакова В.В., Долгова А.Г., Дубровиной І.В., Іванова Є.Я., Ісаєва Д.Д., Игошева К.Є., Ісаєва Д.Н., Кона І.С., Ковальова А.Г., Кондрашенко В.Т., Личко А.Е. та ін.

Слово «агресія» досить часто вживається в повсякденній мові, причому в самих різних контекстах. Разом з тим воно використовується настільки широко, що стає фактично неможливо сформулювати єдине і всеосяжне її визначення [24].

Незважаючи на величезні дослідження по темі агресії і безперервні зусилля, що вживаються багатьма вченими, які вивчають цей феномен з наукової точки зору, існують великі розбіжності щодо точного визначення

цього поняття і причин виникнення агресивної поведінки. Через те що агресія часто визначалася недостатньо однозначно – більшість запропонованих визначень поняття агресії являє собою критичний аналіз визначень, запропонованих іншими [24].

Результати сучасних досліджень багато в чому змушують ставитися до визначення агресії досить критично (Р.Чалдини, Д.Кенрика, С.Нейберг).

До теперішнього часу різними авторами запропоновано безліч визначень агресії, жодне з яких не може бути визнано вичерпним і загальноживаним. Можна виділити основні погляди на зміст поняття агресії [3, 12, 43, 48 та ін].

Агресією називають прагнення до підпорядкування собі інших людей або володіння об'єктами. Вона розуміється як акт присвоєння, насильницького оволодіння матеріальним або ідеальним об'єктом (в тому числі владою над іншими людьми). в рамках цього уявлення про людину судять як про агресивний, якщо він має прагнення до лідерства, до влади і т. п.

Під агресією розуміють акти ворожості, атаки, руйнування. Це дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. [70]

Агресія - це форма поведінки, яку не можна ототожнювати з емоцією гніву. Людина може бути сердитим, але не діяти, керуючись цими почуттями. Можна вести агресивно, не відчуваючи при цьому гніву [64].

Дана поведінка може бути навмисною або цілеспрямованою. Людина може заподіяти біль або навіть убити кого-небудь випадково, і це не буде кваліфіковано як агресивна поведінка. Дійсно, люди реагують на заподіяння їм шкоди абсолютно по-різному, в залежності від особливостей атрибуції: заподіяли їм шкоди навмисно або ненавмисно. Якщо шкода була насправді ненавмисною, це не може кваліфікуватися як агресія [66].

Агресивна поведінка націлена на те, щоб завдати шкоди іншій людині. У соціальній психології відрізняють агресивність від асертивності, яка є формою поведінки, розрахованої на вираз почуття зверхності або

самовпевненості. Вони також відрізняють реальну агресію зі злісними намірами від ігрової агресії.

Ігрова агресія може виражатися в різних формах, від дитячої звалища до взаємного пощипування, покусування закоханих. Ігрову агресію відрізняють за такими ознаками, як частий сміх або посмішки, за контрастом з пильним поглядом, похмурим виразом обличчя або злісним оскалом, що нерідко супроводжують злісну агресію [65].

Агресія є різноманітними моделями поведінки, які забезпечують виконання різних адаптивних функцій: сексуальної, батьківської, захисної, територіальної, домінантної і т.ін.

Таким чином, з огляду на біопсихосоціальну природу людини, агресія - є модель поведінки, яка забезпечує адаптацію людини, один із способів задоволення актуальних потреб у кризовій ситуації розвитку і життєдіяльності (стресу, депривації, фрустрації). При цьому агресивність треба розглядати як готовність, схильність людини до реалізації агресивної моделі поведінки [25].

Проблема агресивності та агресивної поведінки людини все більше і більше привертає увагу дослідників найрізноманітніших спеціальностей: психологів, психіатрів, соціологів, філософів, кримінологів, - відображаючи соціальні запити суспільства, що зазнає на собі дедалі помітніше вплив насильства і жорстокості.

Існує безліч точок зору на виникнення агресії, її природу і чинники, що впливають на її прояв. Але всі ці теоретичні обґрунтування підпадають під наступні чотири категорії. Агресія відноситься до [1]:

- Природжених спонуканням і задаткам;
 - Потребам, що активізуються зовнішніми стимулами;
 - Пізнавальним і емоційним процесам;
 - Актуальним соціальним умовам разом із попереднім навчанням.
- Структура агресивного прояви.

Структуру агресивного прояву у своїх роботах запропонували Заградова Й.П, Осинський А.К., Левітів Н.Д. вони виділяють агресію [2, 35, 40 та ін.]:

За спрямованістю: агресія, спрямована зовні; аутоагресія - спрямована на себе [35].

- За метою: інтелектуальна агресія; ворожа агресія.
- За методом вираження: фізична агресія; вербальна агресія.
- За ступенем вираженості: пряма агресія; непряма агресія.
- За наявності ініціативи: ініціативна агресія; захисна агресія.

Агресивність може служити способом самозахисту, відстоювання своїх прав, задоволення бажань і досягнення мети. Виражена в прийнятній формі агресивність грає важливу роль в здатності дитини адаптуватися до обстановки, пізнавати нове, домагатися успіху. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що найчастіше виділяють наступні види агресії [22]:

- *фізичну* - виявляється в конкретних фізичних діях, спрямованих проти будь-якої особи, або завдають шкоди предметів;
- *вербальну* - виражається в словесній формі;
- *непряму* - непряма агресія (дитина бреше, ябедничає, провокує однолітків).

При придушенні прояви агресії вона може бути спрямована на самого себе (*аутоагресія*) - вона виражається в нанесенні собі шкоди (обкушування нігтів, видирання волосся, частому травмування).

Всі існуючі нині теорії агресії, при всьому їх різноманітті, можна поділити на чотири основні категорії, які розглядають агресію як [22]:

- 1) вроджене спонування або завдаток (теорії потягу);
- 2) потреба, що активується зовнішніми стимулами (фрустраційна теорія);
- 3) пізнавальні та емоційні процеси;

4) актуальний прояв соціального.

Перша категорія теорій [66], незважаючи на різноманіття підходів, виходить з того (і це об'єднує ці теорії і становить їх центральну ланку), що агресивність розглядається її прихильниками як вроджена інстинктивна форма поведінки. Іншими словами, агресія проявляється тому, що вона генетично запрограмована. Отже, будь-які, навіть самі позитивні, зміни в соціальному середовищі не здатні запобігти її прояву. Максимум, що можливо, послабити її. І в цьому, безсумнівно, є частка істини.

Поняття «агресія» стало популярним завдяки психоаналізу. Радість - основне почуття, яке керує поведінкою людини. Такими ж важливими почуттями чи потягами є прагнення до задоволення (лібідо) і інстинкт руйнування або смерті (деструдо). Придушення інстинкту смерті, так само, як і придушення лібідо може привести до серйозних психічних розладів.

Якщо людина не може виплеснути агресію, то це обертається проти неї самої. З точки зору психоаналізу, форми таких пригнічених агресивних (аутоагресивних) дій різноманітні. Одні люди нервово гризуть нігті, інші на очах втрачають у вазі. Зустрічаються і випадки самогубства.

З цієї теорії можна зробити наступні висновки: якщо інстинкт руйнування притаманний людині, то пригнічувати його, звичайно ж, не слід. Навпаки, його потрібно проявляти в усій своїй повноті. Крім цього, людина повинна навчитися управляти цим інстинктом. Інакше це може призвести до самознищення або руйнування навколишнього середовища.

Друга категорія теорій [66] (агресія як потреба, що активується зовнішніми стимулами, агресія як спонукання) як раз навпаки, вважає за можливе не тільки ослаблення, але повне викорінення агресії, оскільки саму агресію відносить до проявів впливу зовнішнього середовища і умов фрустрації, збудливих і аверсивних подій).

Третя група теорій [66], на відміну від попередніх, враховує такі аспекти людського досвіду, як когнітивна та емоційна діяльність. Саме цим вона відрізняється від них. Прихильники цих теорій стверджують

можливість управління агресією, контролю над поведінкою «простим» навчанням людей реально уявляти собі потенційні небезпеки, адекватно оцінювати загрозові ситуації.

Згідно з четвертою групою теорій (теорії соціального навчання), агресія є придбаною в процесі навчання моделлю соціальної поведінки. Агресивні реакції засвоюються і підтримуються шляхом особистої участі в ситуаціях прояву агресії, а також шляхом пасивного спостереження агресивних проявів.

Стан агресивності, коли незначні неприємні ситуації викликають бурхливий емоційний відповідь у вигляді гніву чи агресії, знайоме, ймовірно, кожній людині. Агресивність може бути властивістю характеру, а може - симптомом якого-небудь захворювання [69].

Іноді агресивність супроводжується почуттям злості. Рухи стають різкими, голос - гучним, пронизливим. Для роздратованої людини характерні повторювані дії: безперервна ходьба по кімнаті, постукування пальцями по предметам, хитання ногою. Ці дії спрямовані на відновлення душевної рівноваги, зняття емоційної напруги. Типовим явищем, супутнім агресивності, є зниження інтересу до улюблених захоплень [69].

Агресія може бути викликана різними причинами [57]:

- Психологічними;
- Фізіологічними;
- Генетичними;
- Різними захворюваннями.

Психологічні причини - це перевтома, хронічне недосипання, страх, тривога, стресова ситуація, наркотична нікотинова, алкогольна залежність [57].

Фізіологічні причини - гормональні збої, викликані, наприклад, вагітністю, захворюваннями щитовидної залози, відчуття голоду, і дефіцит

мікроелементів і вітамінів в організмі. Іноді агресивність може бути викликана несумісністю лікарських препаратів.

Генетичні причини - що передається у спадок підвищена збудливість нервової системи. В цьому випадку агресивність є рисою характеру.

Агресивність, як симптом захворювання, може розвиватися при наступних патологіях: інфекційні захворювання (грип, ГРВІ та ін.); цукровий діабет; стрес після травми; деякі психічні захворювання (неврози, шизофренія, деменція, хвороба Альцгеймера).

Агресія - одна з найдавніших і найскладніших проблем людства і, як показують сучасні дослідження серед дітей, ця проблема зростає [50].

Складно знайти батька, вчителя або вихователя, який не стикався б з агресією в якійсь із форм її прояву: у вигляді істерик, спалахів гніву, нападів люті, грубості, лайки, агресивних жестів, проявів ворожості, расизму, глузувань, принижень, знущань і цькування, бійок, присоромлення, приниження гідності, лайки, зловтіхи, насильства; або ж, якщо агресія направляється на самого індивідуума, у формі самознищення, нанесення собі ран або бажання накласти на себе руки.

Невтішним фактом є те, що діти, яким не вдалося «перерости» агресію до моменту входження в шкільний вік, найімовірніше, перенесуть цю проблему і в доросле життя. Винятком можуть стати лише ті випадки, коли буде надано вплив на першопричини агресивної поведінки.

Отже, аналіз психологічно літератури дозволив визначити, що агресивна поведінка мало піддається корекції за допомогою звичайних дисциплінарних заходів. Звичайні інструменти виховання, такі як - правила, покарання, попередження, санкції, позбавлення чого-небудь, цінного для дитини, постановка в кут і ізолювання - незважаючи на їх позірну миттєву ефективність, насправді, призводять тільки до погіршення ситуації.

Схожим чином, навчання дитини технікам самоконтролю і управління гнівом, тренування соціальних навичок найкраще вдаються з

тими дітьми, які їх не потребують, і зовсім не працюють з тими, кому вони потрібні найбільше.

1.2. Проблема агресивної поведінки молодших школярів. Насильство

Молодший шкільний вік можна називати періодом найбільш активного освоєння смислів і цілей людської діяльності, періодом інтенсивної орієнтації в них. У шкільні роки значних змін протікають у всіх фазах психічного розвитку дітей. Як ні в якому іншому віці, діти освоює величезне коло діяльності - ігрову, трудову, продуктивну, побутову, спілкування, створюється як технічна сторона діяльності, як і мотиваційно - цільова [45].

У молодшому шкільному віці агресивна поведінка найчастіше проявляється по відношенню до слабших дітям «обраної жертви» однокласникам в формі насмішок, знущань, тиску, образ, бійок. Вираз агресивної поведінки школярів один до одному в низці ситуації стає значущою проблемою [60].

У молодшому шкільному віці організаторами агресії вважаються непоодинокі персони як в дошкільному віці, а групи дітей, агресивна поведінка робиться найбільш організованим. У міру отримання здібностей плідного спілкування змінюється відповідність між інструментальної та агресивної злістю на користь останньої. Це відбувається внаслідок того, що агресія згодом замінюється корисними методами звершення місії, а агресивна руйнівність - прагнення завдати шкоди і придбати з даного насолоду - залишається незмінною [8].

Крім цього, всі хлопці більше прагнуть вирішувати свої проблеми у власному оточенні, не вдаючись до допомоги і заступництва старших.

Агресивність і агресивна поведінка є основними рисами при погіршення поведінки молодших школярів.

Однією з головних причин проявів агресивної поведінки молодших школярів може бути внутрішня незадоволеність дитиною, його статусом в класі, часто, якщо йому властиво бути лідером. І якщо ровесники з тієї чи іншого фактору не визнають дитини, а ще гірше відкидають його, то агресія простимулює образою утиск гордості, і стане орієнтована на кривдника, на того чи тих кого дитина вважає передумовою власного важкого становища [8].

Таким чином, агресивна поведінка молодших школярів як психолого-педагогічну проблему можна окреслити як одну з найбільш важливих тем педагогіки.

В агресивній поведінці укладена загальнолюдська держава пристрастей, настільки потрібна людині в усьому, щоб він не робив, хоча найчастіше агресивна поведінка розглядається як пошкодження суспільного життя, уявлень про те, що діти завжди повинні бути мирними. Отже, під дитячою агресивністю розуміють дії дитини, спрямовані на нанесення фізичної або психічної шкоди іншій людині або самому собі.

У психології тема агресії і агресивності постійно перебуває в полі зору вчених і практиків. Існує велика кількість теоретичних концепцій, що пояснюють ці феномени, проводяться численні експериментальні дослідження, багато психотерапевтичні школи, зіштовхуючись із проблемою агресивної поведінки, розробляють техніку її корекції [19].

Агресивна поведінка - це спосіб реагування на зовнішню загрозу. Агресія необхідна для самозахисту, для забезпечення виживання виду. Проблема виникає тоді, коли агресивне прояв ніяк не пов'язано із загрозою, коли воно стає постійним і незмінним способом реагування. Агресія не виникає як окремо взяте явище, вона лише тим чи іншим способом проявляється у зовнішній світ [19].

До факторів поведінки відносять [59]:

1. всі зовнішні прояви фізіологічних процесів, пов'язаних зі станом, діяльністю і спілкуванням людей — поза, міміка, інтонація і. т. д;

2. окремі рухи і жести ;
3. дії, як більш крупні акти поведінки, що мають певний зміст ;
4. вчинки — ще більші акти, що мають суспільне, соціальне значення, пов'язані з нормами поведінки, відносинами, самооцінкою і т. д.

В науковій психологічній літературі під агресивністю розуміють будь-яку форму поведінки, спрямовану на приниження чи надання шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного відношення [45].

Дитяча агресивність є найчастіше наслідком озлобленості, зниженої самоповаги в результаті пережитих життєвих невдач і несправедливостей (залишив батько, погані оцінки в школі і т.д.) Витончену жорстокість іноді проявляють розбещені діти, яких занадто опікали батьки і які не завжди відповідали за свої вчинки. Жорстокість для них — своєрідний сплав помсти, самоствердження і самоперевірки [45].

Частою причиною дитячої агресивності є сім'я. Якщо дитинство супроводжується агресивною поведінкою батьків в повсякденних життєвих ситуаціях, то в результаті у дитини формується відчуття небезпеки і ворожості навколишнього світу, дитина починає проявляти агресивність і вона стає нормою її життя.

У молодшому шкільному віці дитині доводиться освоювати всі перипетії відносин з однолітками, в ситуаціях формальної рівності (всі однокласники і ровесники) стикаються діти з різною природною енергетикою, з різною культурою мовного і емоційного спілкування, з різною волею і почуттям особистості [29].

Однією з причин агресивної поведінки молодших школярів може стати вплив вчителя, що індукує агресивний фон поведінки учнів своєю дратівливістю і підозрілістю як приклад агресивної поведінки дітей. Причинами агресії можуть бути і характерологічні особливості молодшого школяра, наприклад гіперзбудливість, схильність до афектних спалахів і ін.

Часто причиною агресії дітей є недолік уваги і розуміння з боку батьків і педагогів і є відчайдушною спробою молодшого школяра відновити соціальні зв'язки [13].

Якщо дитині хоча б один раз вдалося домогтися агресією того, що вона хотіла, а навколишні поступилися їй, то вона і надалі буде вдаватися до такого способу домагатися свого.

Покарання за агресію призводить до такого ж результату тому загнана всередину агресія обов'язково проявиться: якщо не вдома, то в школі [29].

Таким чином, покарання за агресію не знижують, а навпаки, підвищують її рівень. Дитина повинна знати, що оточуючим не подобається його поведінка, і вони залишають за собою право позбавити його, наприклад, перегляду мультфільмів і т.д.

В основі співробітницької взаємодії учня і педагога повинні лежати принципи взаємної довіри і поваги, підтримки і допомоги, терпіння і терпимості.

Для педагога важливо об'єктивно оцінити наявність ознак агресивності учнів, які необхідно враховувати при подальшій роботі. Відкрита, явна агресивність легко діагностується спостереженням за станом і поведінкою учня.

Ознаки агресивності [34]:

- впертість, постійні заперечення, відмови навіть від легких доручень, ігнорування прохань вчителя;
- войовничість;
- постійна або тривала пригніченість, роздратованість;
- безпричинні спалахи гніву, озлобленість;
- жорстоке поводження з тваринами;
- прагнення образити; принизити;
- владність, прагнення наполягти на своєму;
- егоцентризм, нездатність зрозуміти інших;

- емоційна глухота, душевна черствість;
- самовпевненість, завищена самооцінка.

Та чи відрізняються між собою поняття агресії і поняття насилля. У суспільних науках і в науках про поведінку термін "агресія" часто розглядається як синонім поняття "насилство", а насилство - як один із проявів агресії [70].

У широкому сенсі слова насилство визначається як "застосування фізичної сили до кого-небудь; примусовий вплив на кого-, що-небудь" [8], "примус... дія, образлива, незаконна і свавільна" [2]. Використовується слово насилство, в ототожненні його з англійським словом "violence" і з ідентичним йому за формою і змістом французьким "la violence" [70].

Визначення терміна "насилство" завжди входить зауваження про порушення чиеїсь волі, і багато чого залишається практично не обумовленим [8].

Існує велика кількість визначень насилства, але практично у всіх цих визначеннях під насилством розуміють застосування сили, що приводить до збитку, що наноситься основних людських потреб або навіть життя взагалі, понижувального рівень їх задоволення нижче того, що потенційно можливий. Загроза насилства також є насилством.

Найбільш явним і доступним для емпіричного спостереження є пряме насилство з усіма видами жорстокості, що проявляється людьми один до одного, до інших форм життя і природі в цілому. По відношенню до перерахованих вище потреб пряме насилство проявляється в наступних формах [30]:

- а) вбивство;
- б) тілесні ушкодження, блокада, санкції, злидні;
- в) десоціалізацію з власної культури і ресоціалізація в іншу культуру (наприклад, заборона рідної мови і нав'язування іншого), ставлення до людей як громадян другого сорту;
- г) репресії, затримання, вигнання.

Образи, приниження, бійки, цькування - це, на жаль, реалії життя в школі на сьогоднішній день. Проблема насильства в школі стає все більш актуальною.

Поняття «насильство» вживається повсюдно, проте в науковому співтоваристві цей термін не має однозначного тлумачення. Психологи визначають його як вплив (фізичний або психічний) з метою досягнення будь-яких цілей [52].

Фізичне насильство - це буквальне застосування фізичної сили до учня.

Психічне насильство не можна охарактеризувати настільки точно, але формами психічного насильства, безумовно є [40]:

- образа і приниження гідності,
- загрози по відношенню до учнів, їх батькам та членам їх сімей,
- навмисна фізична або соціальна ізоляція учня, бойкотування його.
- систематична, ні на чому не заснована критика дитини, підлітка, яка виводить його з душевної рівноваги,
- демонстративне негативне ставлення до учневів,
- шантаж дитини чи її батьків,
- брехня та невиконання дорослим обіцянок, навмисне настроювання класу або групи учнів проти дитини, пред'явлення до учню вимог, явно не відповідають віку (часто така поведінка вчителя супроводжується критикою дитини),
- формування у дитини страху помилки, коли дитина боїться пред'явити неправильну відповідь.

1.3. Шкільне насильство. Булінг у освітньому середовищі

Шкільне насильство - це вид насильства, при якому має місце примус, застосування сили між дітьми або вчителями по відношенню до учнів. Явні прояви насильства можуть бути спрямовані не тільки проти

окремих осіб, що викликають до себе підвищений інтерес оточуючих, а й цілої групи [4, 65].

Насильство може носити як одиничний, так і тривалий характер і виявлятися в більшості випадків у формі фізичного або психологічного насильства. З нашої точки зору, поняттям, найбільш точно відображає ситуацію насильства в освітньому середовищі, є булінг [32].

Звернемося до розгляду суті даного феномена. Явище булінг в освітньому середовищі все більше стає міжнародною проблемою. Після того, як D. Olweus в кінці 70-х рр. провів перший вишукування щодо запобігання проблеми булінг, було зроблено багато досліджень, які дозволили глибше зрозуміти прояви булінг, поведінка в ситуації булінг і фактори, його викликають [2]. На жаль, дана проблема до сих пір не отримала належної уваги в нашій країні.

В кінці ХХ століття з'являється спеціальний термін, який більш точно відображає ситуацію насильства в освітньому середовищі - **булінг** (шкільне цькування) [53].

Булінг - це тривале насильство, фізичне або психологічне, здійснюване однією людиною або групою і спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися в даній ситуації.

Булінг - це форма насильства, яка має місце в школі. Arora (1994), досліджуючи ситуацію булінг в шкільному середовищі, прийшов до висновку, що булінг - піддаються спостереженню дії, мають місце в спілкуванні між молодими людьми в школі, які є причиною появи почуття образи або стресу [27].

Проблема булінг розробляється вже давно вченими з різних сфер знань, зокрема такими авторами, як: Агоге С. М., Касаткін В. Н., Сімонятова Т. П., Манеліс Н. Г., Медведовская Т. А., Митькин А. С., Страхов М. Ю., Тубельській А. Н., Тарасов Т. А., Ачітаева І. Б., Вишневська В. І., Кон І. С., Кутузова Д. А., Стрельбицька А. А., Файнштейн Є. І. та ін.

Згідно з результатами досліджень вчених, булінг є складною проблемою, яка призводить жертву в стан, при якому людина втрачає рівновагу і не може захиститися від негативних впливів.

Буллінг відбувається «кривдниками» різними способами. Засоби фізичного булінг включають удари ногою, утримання силою, штовхання, удари кулаком, напад чи побиття жертви, вимагання. Буллінг не обмежується фізичним насильством і може мати поведінку, зачіпає самолюбство інших, підриває почуття власної гідності, т. е. психологічне насильство [47]. А з розвитком технологій з'являються нові форми буллінг, наприклад, **Кібербулінгу** - цькування за допомогою електронних повідомлень.

Засоби психологічного булінг - обзивання по імені, створення напруженої атмосфери, докучання, методи відчуження ізолювання від групи учнів і соціального виключення, презирливе ставлення, поширення чуток за спиною, брехливих історій, ігнорування, критика, що викликає сварку, глузування, заподіяння мук, залякування і т. д.

Вербальний і психологічний булінг може виявитися навіть більш травмуючим, ніж фізичні знущання [47].

Дослідниками встановлено, що учень піддається булінгу в тому випадку, якщо інші учні або група учнів неодноразово образливо висловлюються на його адресу або здійснюють по відношенню до нього дії агресивного характеру. Крім того, булінг є ситуація, коли школяра неодноразово дразнять, відбирають особисті речі. При цьому не розцінюється як булінг дію, коли два учні з однаковими фізичними можливостями сперечаються або борються.

Крім того, не булінг, коли подзадорювання проводиться в дружній і ігровій формах.

Спільними характеристиками булінг в освітньому середовищі, які виділяються розглянутими авторами досліджень, стали [8]:

- буллінг - це насильство (фізичне, психологічне, емоційне);

- булінг здійснюється в поодинці або групою людей;
- булінг спрямований проти людини, який свідомо слабкіше психологічно / фізично;
- булінг носить систематичний і тривалий характер.

На нашу думку, найбільш повним і одночасно точним є визначення булінг, дане Д. Лейном: «Булінг є тривале фізичне або психологічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в даній ситуації» [32].

Роланд (Roland, 1989) описує «булінг структуру» як соціальну систему, що включає кривдників (переслідувачів, агресорів, хуліганів), їх жертв і свідків (спостерігачів) [15, 27].

«Кривдники»

Д. Olweus (1994) стверджує, що «кривдники» можуть бути охарактеризовані як індивіди, що володіють високим потенціалом загальної агресивності. Вони «нападають» так чи інакше не тільки на своїх жертв, а й на вчителів, рідних, проявляють більш позитивне ставлення до агресії, ніж «Свідки» і «жертви». У них відзначається недолік в прояві емпатії до «жертв» і висока потреба в домінуванні над іншими [15].

«Кривдники» відчують сильну потребу керувати дітьми і отримувати задоволення від їх підпорядкування [15]. Olweus також встановив, що «кривдники» відчують себе успішними і самовпевненими.

«Жертви».

На відміну від інших агресивних дій, які включають поодинокі або короткострокові напади, булінг, як правило, відбувається безперервно протягом тривалого періоду часу, надовго залишаючи «жертву» в стані тривожності і страху.

«Жертви» часто переживають психологічне насильство, ізоляцію і самотність, відчуття небезпеки і тривоги. Всі ці прояви є результатом впливу атмосфери, яка оточує «жертву» булінгу [15].

Вони відрізняються соціальної відчуженістю, схильністю ухилятися від конфліктів і характеризуються як чутливі, замкнуті і сором'язливі люди з проявами різноманітних психосоматичних симптомів, соматичної ослабленостю, підвищеною тривожністю і депресивності, низькою самооцінкою і невпевненістю в собі з переважанням неконструктивних стратегій подолання зі складними ситуаціями, зниженою навчальною мотивацією і численними проблемами в спілкуванні [42].

«Свідки»

Виділення характерологічних рис «свідка» виявилось найбільш складним завданням. Це обумовлено тим, що в ситуаціях булінг в ролі «Свідків» знаходиться більшість дітей у всьому своєму різноманітті і різнорідності. Встановлено, що в результаті відчуття власного безсилля їх самооцінка помітно знижується. Сторону спостерігачі часто повідомляють про відчуття провини і відчутті свого безсилля. Askew (1988) зазначає, що від цькування страждає не тільки «жертва», але і всі навколишні, які безсилі дати відсіч «кривдникові» [32].

У 2013-2014 рр. було проведено дослідження «Школа: буденність насильства». В якості експертів виступили директори шкіл, вчителі, соціальні педагоги та психологи. Майже всі респонденти (36 осіб) визнали актуальність проблеми насильства [32].

В ході дослідження були виділені кілька «зон напруги» [32]:

- відносини між самими школярами (між однокласниками, між старшокласниками та учнів молодших класів);
- насильство вчителів над школярами; школярів над вчителями;
- батьків по відношенню до дітей, причому не тільки до своїх;
- батьків і вчителів.

Результати дослідження свідчать, що вчителі не тільки не впроваджують, а часто і не знають про існування програм з попередження насильства (булінг) в школі. Вони говорили про те, що питання попередження булінг розглядаються в рамках або спеціальних предметів

(наприклад, суспільствознавства, права, ОБЖ), або комплексних програм, що реалізуються в школах (наприклад, «Підліток», «Сім'я») [29].

Дитина має право на повагу до людської гідності, шанобливе ставлення персоналу освітньої установи по відношенню до себе. Він має право на власну індивідуальність, цілком може оцінювати рівень своїх знань щодо інших учнів і розуміти, що таке погану поведінку, талановитий він чи ні, і т. д.

Підтримка дисципліни в навчальному закладі має відбуватися на основі взаємної поваги між педагогами, учнями, вихованцями. Не допускається застосування методів психічного і чи фізичного насильства для встановлення дисципліни.

З метою підвищення ефективності попередження булінг в школі необхідно при плануванні і реалізації роботи в даному напрямку враховувати наступні принципи [6]:

- обов'язкове спільне планування і взаємодія психолога, педагогів, класних керівників та батьків;
- орієнтація на попередження виникнення ситуації булінг;
- послідовність і систематичність збору і систематизації інформації про відносини в шкільному середовищі;
- обов'язкове вивчення динаміки і оцінка ефективності проведеної роботи.

На наш погляд, для ефективного вирішення проблеми булінг в освітній сфері необхідно залучати шкільне співтовариство до виконання спільної роботи у вільний час (підготовка стінгазет, театральні виступи, спортивні командні змагання і т.д.).

Крім того, необхідно навчити вчителів раннього виявлення проблеми булінгу, а ще краще - методам її попередження. Ще одним напрямком запобігання насильству в школі може бути створення спеціального шкільного комітету з питань запобігання булінгу, до складу якого повинні входити вчителі, батьки і школярі, а його функціями повинна бути

раз'янітельно-просвітницька діяльність, організація систематичних бесід з учнями з метою формування навичок конструктивного реагування в конфлікті, а також організація заходів, орієнтованих на конкретних учнів (кривдників і жертв) [6].

Консультацію та допомогу з приводу утиску або порушення прав дитини можна отримати в місцевому Управлінні соціального захисту населення, Управлінні освіти районної, міської адміністрації, Міської комісії у справах неповнолітніх і захисту їх прав, громадських організаціях, зателефонувавши за ЄДРПОУ дитячому телефону довіри. Якщо дійсно серйозна проблема не вирішується на локальному рівні вчитель - завуч - директор - Міністерство освіти, можна і потрібно звертатися в прокуратуру, в суд, в державні та недержавні організації, що захищають права людини [46].

Вивчаючи проблему булінг, необхідно враховувати, хто його здійснює, чітко визначити психологічні характеристики учасників. Ми можемо вказати, що і в зарубіжних, і у вітчизняних дослідженнях залишається відкритим питання про особистісні особливості, що визначають прийняття учнем ролі «жертви» булінг або «кривдника». Поряд з постановкою проблеми і визнанням її актуальності в науковій і педагогічній літературі все частіше з'являються матеріали про механізм попередження булінг [54, с.212], особлива увага приділяється при цьому ролі соціального педагога [36, с.321, 58, с.374].

1.4. Розвиток агресивної поведінки у дітей з порушеннями інтелекту

На сьогоднішній день проблема агресивної поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелекту актуальна. Можна виділити наступні причини: по-перше, за даними статистики, число молодших школярів з інтелектуальними порушеннями підвищується, і, по-друге, так само

підвищується поширення агресивної поведінки серед дітей даної категорії. Саме тому дана проблема вимагає пильної уваги до дослідженню особливостей прояву агресивної поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелекту [55].

Дітей з агресивними проявами все частіше зустрічають вчителі спеціальної початкової школи. Проведені дослідження особливостей агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку показують, що її супроводжують [55]:

1. Неадекватна самооцінка (занижена або, частіше навпаки, завищена);
2. Неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям дитини;
3. Підвищена емоційна напруженість і тривожність;
4. Різний ступінь неадекватності уявлень дітей про своє місце в класному колективі, ставлення до них однолітків;
5. Низький рівень сформованості комунікативних навичок тощо.

Через це проводити корекційні та виховні впливи в цьому напрямку можливо вже на молодших школярів, так як в цей віковий період такі стани ще не стали і їх легше коригувати, не дати можливість закріпитись агресивним тенденціям у поведінці дітей [20, 35].

Виховання правильної, соціально-нормативної поведінки учнів з вадами психофізичного розвитку, що сприяє їх соціальній адаптації та інтеграції у суспільство – одна з найбільш актуальних проблем корекційної педагогіки.

Учні з порушеннями психофізичного розвитку повинні виховуватися таким чином, щоб їх самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала соціальним нормам, була адаптована до соціуму.

Важлива роль у формуванні соціально-нормативної поведінки належить мотиваційній сфері, зокрема адекватній самооцінці.

Найбільшого значення ця проблема набуває у роботі з учнями з порушеннями інтелекту [51].

Як відомо, інтелектуальний дефект не може вважатися фактором, що в будь-якому разі підвищує суспільну небезпеку індивідуума з порушенням інтелекту, робить прояви девіантної поведінки обов'язковими рисами особистості цих людей. Аналізуючи соціально-нормативну поведінку учнів з вадами інтелекту, деякі автори зазначають, що різні порушення у психічній сфері таких дітей лежать в основі девіантної поведінки [21].

Агресивна поведінка школярів з порушеннями інтелекту зумовлена впливом біологічних, психологічних, соціальних факторів.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити основні причини агресивної поведінки школярів молодших класів з порушеннями інтелекту [21]:

- агресія як реакція на приниження достоїнств дитини;
- агресія як наслідок обмеження самостійності;
- агресія як риса характеру;
- агресія як прояв суперництва між дітьми;
- агресія як прояв комплексу неповноцінності;
- агресія як результат гнітючого переживання невдач в досягненні мети;
- агресія як результат негативного впливу сімейного виховання;
- агресія як результат покарань.

У школярів з легким ступенем розумової відсталості найбільш виражена фізична агресія (удари, псування майна і т.ін.), вербальна агресія (лихослів'я), аутоагресія (нанесення травм самому собі), запальність в діях (несподівано можуть кидатися предметами, вибігти з класу), запальність в мові (можуть різко нагрубити). А також найбільше виражений негативізм в

фізичних діях (все роблять навпаки, заважають працювати, відмовляються від занять і т.ін.).

У різних соціальних інститутах агресія проявляється по-різному. У сім'ях, де переважає авторитарний стиль виховання, діти найчастіше стають агресивними. У школі на вимоги педагогів часто реагують неконтрольованими спалахами люті: кидають підручники, перекидають парти, кричать [18].

Сварки, бійки, лихослів'я, вибухи люті є найбільш поширеними формами агресивної поведінки в школі серед дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Разом з фізичною агресією досить часто відзначається і вербальна агресія.

Агресивна поведінка може проявлятися у підлітків в сутичках між окремими компаніями через територіальні сфери впливу (двори, клуби, спортивні майданчики і т. ін.). Жорстокість для них - своєрідний спосіб самоствердження. Саме вона, на жаль, залишається характерною рисою групової поведінки підлітків [14].

Беручи до уваги той факт, що агресивність формується в процесі ранньої соціалізації дитини (головним чином, в дитячому і підлітковому віці), саме цей вік є найбільш сприятливим для профілактики і корекції деструктивної поведінки.

Дисгармонійні стосунки між батьками і дітьми, деформація системи цінностей в сімейних відносинах, надмірна суворість, емоційна холодність батьків нерідко сприяють формуванню внутрішнього психічного напруження у дитини, яке може розряджатися за допомогою агресивної поведінки.

У всіх дітей є схильність до фізичної і вербальної агресії, яка може бути спрямована і на однолітка, і на дорослого. Підтверджується ймовірність того, що агресія пов'язана з атмосферою в родині, де переважає наявність понад контролю, або навпаки, брак уваги. Є небезпека закріплення агресивних патохарактерологічних реакцій, тому дітям з

порушеннями інтелекту потрібна допомога в оволодінні власною поведінкою [11].

У дітей з порушеннями інтелекту агресивна поведінка проявляється в різних типах агресивних реакцій, що розрізняються за спрямованістю і видами [55].

Розподіл за спрямованістю такий [55]:

1) зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість характеризується відкритим проявом агресії на безособові обставини, предмети або соціальне оточення; у відповідях зазвичай містяться або осуд зовнішніх атрибутів, або учасників ситуації, або доручення іншій особі виправити положення, задовольнити потреби;

2) спрямованість на себе (інтропунітивна) характеризується відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованій самому собі; у відповідях зазвичай містяться або покірне прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини, або відповідальність за дозвіл і виправлення ситуації;

3) несуб'єктна (імпунітивна) спрямованість характеризуються відсутністю агресії, звинувачень, вимог і запереченням проблемності ситуації або конфлікту, або вини чи відповідальності когось, вираження надії на сприятливе вирішення проблеми [16, 44].

Розподіл за видами реакцій наступний [55]:

1) перешкодо-домінантний (фіксування уваги на перешкоді, джерелі стресу, фрустраторі, явищі чи предметі, які створюють критичну ситуацію);

2) самозахисний (самовиправдання, наведення захисних аргументів, звинувачення іншого з метою відведення від себе покарання тощо);

3) настирливо-вирішуючий (не уникає ситуації, а завзято береться за її розв'язання будь-яким засобом, прагне завершити пошук виходу із ситуації, знайти конструктивне рішення) [55].

У дітей з порушеннями інтелекту найчастіше зустрічаються екстрапунітивний та самозахисний типи. Для них характерні такі особливості [55]:

1) афективно-динамічні реакції (гнів високої інтенсивності, спрямований на іншу людину, або об'єкт, що сприймається як причина складної ситуації; роздратування, ненависть, почуття безпорадності, розгубленість, образа); вербальні реакції ("ти в усьому винний", "я не винен, це інший зробив");

2) поведінкові реакції (вказування на того, хто також опинився у критичній ситуації, звинувачення його – так дитина може вдарити іншого, замахнутися на дорослого тощо);

3) психологічний захист відповідно до цього типу, коли у відході з критичної ситуації агресія спрямовується на інших людей і зовнішні предмети [55].

Отже, можна виділити такі загальні характерологічні особливості агресивних дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту [21, 55]:

1) високий рівень особистісної тривожності, сприйняття великої кількості ситуацій як загрозованих;

2) слабе усвідомлення власних емоцій, низький рівень емпатії;

3) самооцінка, що налаштована на негативне сприйняття себе оточуючими;

4) емоційне зациклювання на ситуації, що відбувається зараз; невміння передбачати наслідки своїх дій;

5) слабкий контроль над своїми емоціями;

6) обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, демонстрація деструктивної поведінки.

Серед чинників, пов'язаних з проявами агресії дітей молодшого шкільного віку в спеціальній школі співпадають з чинниками в загальноосвітній, виділяють такі [10]:

- 1) соціально-економічне та політичне становище сучасного суспільства;
- 2) моральні норми поведінки, що задаються соціальними умовами;
- 3) умови сімейного виховання;
- 4) взаємодія з однолітками;
- 5) характер і система виховання, які сприяють тому, що агресивні дії стають звичним засобом досягнення своїх потреб;
- 6) вікові й індивідуальні особливості дітей;
- 7) соматичне неблагополуччя, послаблене здоров'я, психічні захворювання;
- 8) моделі агресивної поведінки в засобах масової інформації;
- 9) фізичні умови середовища, що оточує дитину (висока концентрація людей у великих містах, неможливість залишитися на самоті та ін.) [10].

Аспект сімейних взаємовідносин, який викликає найбільший інтерес соціальних педагогів, соціальних працівників – це стиль сімейного керівництва, тобто дії батьків, які мають за мету сформувати або змінити поведінку дітей. Деякі батьки при вихованні свідомо дотримуються політики вседозволеності. Вони дозволяють дитині поводити себе як вона хоче або просто не звертають на неї уваги, не помічаючи, позитивна чи негативна її поведінка.

Інші ж батьки або заохочують за поведінку, що відповідає соціальним нормам, або карають за недопустиму агресивну поведінку. Іноколи батьки навмисно заохочують за агресивну поведінку або наказують за визнану в суспільстві. Навмисне або ненавмисне схвалення агресивної поведінки сприяє її закріпленню [37].

Від статусу дитини в класі, ставлення до неї педагога значною мірою залежить її самооцінка. Педагог своїм авторитетом може підвищити статус школяра в класі та його самооцінку або закріпити негативні оцінки, що даються дитині однолітками, й знизити її самооцінку. Незадоволення

своїм статусом у класі, ставленням педагога та наявність відхилень самооцінки призводять до конфліктів, непорозумінь і, як наслідок, до актуалізації агресивних дій. Тому контролювання динаміки статусу дитини в класному колективі та формування в неї адекватної самооцінки – справа необхідна [28, 29].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

2.1. Обґрунтування методики дослідження

Відповідно до еволюційного підходу агресивна поведінка розглядається як інстинктивна. У молодшому шкільному віці ініціаторами агресії можуть бути вже не окремі особи, а угруповання дітей, агресивна поведінка стає все менш спонтанною і все більш організованою [7, 44, 63 та ін.].

Тому необхідно детально вивчати всі особливості прояву агресивності у дітей, щоб розробити якісну корекційну програму. А також вчасно проводити профілактичні виховні заходи щодо попередження появи неконтрольованої агресії в учнівському колективі.

Мета констатуючого етапу дослідження: встановити особливості агресивних проявів у молодших школярів спеціальної школи.

Завдання констатуючого етапу:

1) Визначити типи захисних реакцій у школярів з інтелектуальними порушеннями (перешкодо-домінантний, самозахисний, настирливо-вирішуючий).

2) Визначити спрямованість агресивних проявів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (екстрапунітивна, інтропунітивна, імпульсивна спрямованість).

Питання вивчення поняття і діагностики фрустрації є актуальним проблемами психології як в теоретичному, так і практичному плані. Призначенням методу С. Розенцвейга (Додаток А, Б), в тому числі дитячого варіанту, є вивчення емоційних реакцій і стереотипів поведінки особистості при зіткненні з перешкодами, що блокують задоволення

потреб і обмежують активну діяльність. Цей тест допоможе повніше усвідомити особливості поведінки тестованого і характерні тенденції емоційних реакцій в ситуації, що травмує фрустрації [71].

Мета методу - визначення змісту поняття фрустрації і діагностика травмуючих психологічних станів особистості, викликаних ситуацій втрати і поразки. Розуміння самого терміна в науковій літературі неоднозначно, буквально значення слова «фрустрація» означає розчарування, руйнування надій на досягнення мети, тобто має на увазі стресову ситуацію, при якій відбувається порушення раніше намічених дій, крах планів [71].

Така інтерпретація терміна в науковому співтоваристві популярна, але не всі психологи-теоретики її приймають. З точки зору багатьох авторів, фрустрацію необхідно сприймати як органічну частину більш широкої проблеми, такий як ступінь психологічної стійкості особистості до подолання життєвих проблем, вміння тримати удар і реакція на травмуючий виклик.

Поведінкова модель при фрустрації може розгорнутися за двома найбільш вірогідних сценаріїв [71]:

- Зріле, раціональне, що творить, аналітичне і зважене, що передбачає гнучкість і варіативність поведінки.
- Інфантильне, агресивне, жорстке і істеричне.

Розенцвейг пропонує свою типологію психологічного захисту [68]:

Елементарний клітинний рівень - організм автоматично включає фізіологічні механізми захисту при інфікуванні.

Загальний захист в ситуації зовнішньої фізичної ворожості - психологічна реакція характеризується емоційним фоном страху, тривожності, гніву, а на фізіологічному рівні реакцією типу «стрес».

Вищий рівень активізується при необхідності реагувати на психологічні загрози своєму «я», власне це і є рівень теорії фрустрації. Розенцвейг відзначає два види фрустрації:

Втрата - людину позбавили необхідних умов для задоволення своєї потреби, наприклад, спрага, викликана відсутністю води.

Блокування - існують бар'єри на шляху здійснення бажаної мети.

Реакція особистості в ситуації необхідного захисту «я» складна, класифікація цієї реакції по спрямованості і лягла в основу тесту Розенцвейга [68]:

- *Екстрапунітивна* – зовнішньонаправлена поведінка жертви, тестований емоційно звинувачує в випробувальному їм позбавлення зовнішні обставини або оточення. Відповіді супроводжуються станом афекту і прихованої агресії.

- *Інтрапунітивна* - внутрішня спрямованість звинувачення, стан провини, самобичування, докори сумління, підвищена самокритичність, що переходить в стан зневіри.

- *Імунітивна* - спроба прийти до примиряти компромісу, уникаючи висловлювання прямих звинувачень як в сторону інших, так і себе.

Типологія реакцій також має свою класифікаційну шкалу [2, 68]:

Акцентування фактора перешкоди - концентрація уваги на перешкоді, його яскраво виражене домінування незалежно від значущості або оцінки (важливе, неважливе, сприятливе чи ні).

Самозахист - прагнення захистити своє «я», відхід від обвинувачення і докорів, зняття відповідальності за ситуацію.

Наполегливо-інерційний - завзяте зосередження на необхідності задоволення потреби, пошук продуктивного розв'язання конфліктної ситуації, звернення за допомогою або надія на те, що час і обставини стануть вирішальними факторами у вирішенні проблеми.

Досить часто у відповідях зустрінуться два полярних варіанти реакції в прагненні домогтися задоволення потреб [50]:

Адаптивна інерційність. Дії випробуваного триватимуть в пошуку ефективного способу вирішення ситуації, незважаючи на перешкоди і перешкоди.

Неадаптивна інерційність. Дії характеризуються наполегливим впертістю і психологічної ригідністю. Вперте відтворення неефективною і спрощеної моделі поведінки.

В установці особистості на захист свого «я» також два типи відповіді [50]:

Адаптивний - виправдання існуючого результату особистими обставинами, наприклад, тим, що випробуваний не володіє необхідною ресурсною базою здібностей для реалізації свого підприємства. Відповідь буде вважатися адаптивним в разі звернення індивіда до самого себе в пошуку причин неуспіху і визнання власної відповідальності.

Неадаптивний - власну неспроможність особистість буде виправдовувати зовнішніми обставинами, наприклад, помилками, допущеними іншими.

Варто зауважити, що одна і та ж сама провокація може викликати різну поведінкову реакцію в залежності від індивідуальних особливостей особистості.

Активна поведінка характеризується пошуком віддушину, відходом у діяльність, відволікаючи від хворобливих переживань і думок, замість попередньої собою почуття розчарування і незадоволеності.

Депресивний стан викличе апатію, відчуття власного безсилля, печалі, відчуття знецінення і безглуздості будь-яких дій. Такий стан часто переходить у відчай.

Регресія призведе до психологічного застигання в інфантильному поведінці, примітивному і даремне в своїй безпорадності.

Емоційність і агресивність також є поширеними формами фрустрації. Важливим критерієм типологічної класифікації фрустрації є не

тільки змістовний аспект або спрямованість, але і тривалість психічного стану [34]:

- *типова для темпераменту і характеру особистості; нетипова, але в перспективі велика ймовірність її закріплення в якості нової риси характеру;*

- *випадкова, нестабільна (наприклад, агресія для людини більш схильного до депресивних реакцій або, навпаки, депресія для нестриманого і грубого людини, часто виявляє ворожість і схильність до насильства).*

Розенцвейг ввів показник стійкості до фрустрації без втрати психічної адекватності [40, 68]:

- Найбільш доброзичливе поведінку відрізняється рівноваженістю, розважливістю, готовністю розглядати ситуацію як корисний життєвий досвід, без самоприниження.

- Самоконтроль, мобілізація зусиль для стримування надмірно емоційної реакції, імпульсивності. Така поведінка характеризується станом надмірного напруження сил.

- Показна бравада, що демонструє байдужість, яке приховує злість і розчарування.

Актуальним є питання про виховання здорової і конструктивної фрустрації, оскільки у науковій літературі досить популярна гіпотеза про радикальне вплив ранніх дитячих реакцій на стереотипне доросле поведінка. Часті травмуючі фрустрації раннього віку в подальшому можуть мати негативний хворобливе значення. Неможливо виховати зрілу, самодостатню особистість, не сформувавши у неї навичок продуктивного розв'язання складних ситуацій, що перешкоджають її повноцінного життя [40].

Для нас є оптимальним використання цієї методики, з допомогою якої ми зможемо встановити особливості агресивних проявів у молодших

школярів спеціальної школи. Завдяки тому що ситуативні малюнки дітям достатньо легко ототожнити з собою, можливо отримати якісні результати.

Дослідження прояву агресивної поведінки у молодших школярів з порушеннями інтелекту проводилося у 2019 – 2020 роках на базі Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу – спеціальна загальноосвітня школа І ступеня №29». В дослідженні взяли участь 4 учні віком 10 – 11 років, дві дівчинки та два хлопчика з діагнозом: легкий ступінь розумової відсталості та прикордонний стан.

2.2 Результати дослідження та їх аналіз

Методика “Фрустраційний тест” (С. Розенцвейга) для дітей [33,68].

Методика “Ситуативні малюнки” проводилась з кожним учнем індивідуально і відповіді були записані на окремий бланк, а потім переведені у буквені позначення в таблиці. При цьому було використано 24 ситуативних малюнка. Що відповідає вимогам тесту, відносно віку опитуваних (10-11 років). Результати отримані при проведенні експериментального дослідження представлено у таблицях 2.1 -2.5.

Кожна з отриманих відповідей оцінювалася, відповідно до теорії С.Розенцвейга, за двома критеріями: по напрямку реакції (агресії) і за типом реакції.

За типом реакції діляться на: прешкодно-домінантні. Тип реакції “з фіксацією на перешкоді”. Перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються, незалежно від того, розцінюються вони як сприятливі, несприятливі або незначні. Самозахисні.

Тип реакції “з фіксацією на самозахисті”. Активність в формі осуду кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, ухилення від

докору, спрямовані на захист свого «Я», відповідальність за фрустрацію нікому не може бути приписана. Необхідно-упираються.

Таблиця 2.1.

Результати дослідження. За методикою С. Розенцвейга

№	Результати				Показник GCR
	М.К.	Л.С.	А.В.	С.С.	
1					
2	m	m	I	m	m
3					
4					
5					
6					
7	<u>I</u>	<u>I</u>	I	I	I
8					
9					
10	<u>E</u>	<u>E</u>	I	<u>E</u>	M'/E/
11					
12	E	E	E	E	E
13					
14	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>E</u>	<u>I</u>	M'
15	E'	E'	E'	E'	E';M'
16	M'	M'	M'	M'/E	M'/E
17	E	m	m	E	m
18					
19	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	<u>I</u>	E; I
20	M	i	i	E	i
21					
22	I	<u>I</u>	I	I	I
23					
24	m	m	m	m	m

Тип реакції "з фіксацією на задоволення потреби". Постійна потреба знайти конструктивне рішення конфліктної ситуації у формі або вимоги допомоги від інших осіб, або прийняття на себе обов'язки вирішити ситуацію, або впевненості в тому, що час і хід подій приведуть до її вирішення.

Типи реакцій позначаються наступними символами: OD - "з фіксацією на перешкоді", ED - "з фіксацією на самозахисті", NP - "з фіксацією на задоволення потреби".

Спираючись на табличні дані (Табл. 2.1.) було визначено відсотковому співвідношенні підсумок дослідження. Орієнтуючись на отримані, в результаті констатуючого етапу дослідження, дані можемо констатувати, що серед учнів з інтелектуальними порушеннями було виявлено високі показники его-захисного типу реакції який характеризує слабку, вразливу особистість, вимушену в ситуаціях перешкоди зосереджуватися в першу чергу на захист власного «Я». Співвідношення провідних типів агресивних реакцій представлено на рисунок 2.1.

За тестом С.Розенцвейга *напрямки реакції* поділяються на: екстрапунітивні: реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фрустрируючої ситуації, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи.

Інтропунітивні: реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, що виникла, фруструюча ситуація не підлягає засудженню. Випробуваний приймає фрустрируючу ситуацію як сприятливу для себе.

Імпунітивні: фрустрируюча ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, подолане згодом, звинувачення оточуючих або самого себе відсутні.

Для їх визначення було зроблено профілі напряму фрустраційних реакції на кожного учня (табл. 2.2 – 2.5). Е - екстрапунітивні реакції, І - інтропунітивні реакції, М - імпунітивні.

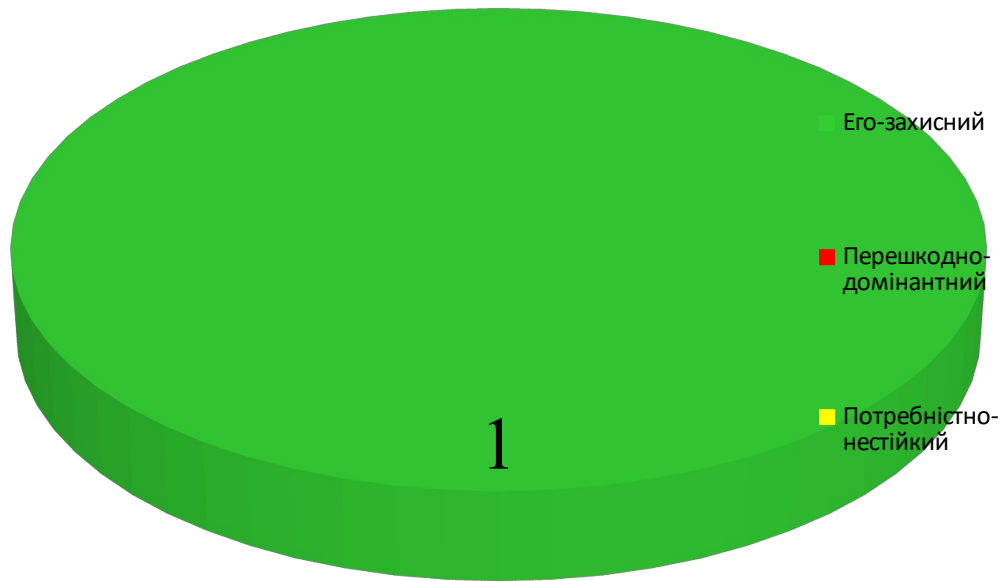


Рис. 2.1. Провідні типи агресивних реакцій

Принципи інтерпретації тестових даних однакові для дитячої та дорослої форм тесту С. Розенцвейга. В основі лежить уявлення про те, що випробуваний свідомо чи несвідомо ідентифікує себе з зображеним на картинці персонажем і тому в своїх відповідях висловлює особливості власного "вербального агресивної поведінки".

Таблиця 2.2

Профіль напрямку фрустраційних реакції М.К.

	OD	ED	NP	сумма	%
Е	1	3	0	4	28,6
І	0	4	0	4	28,6
М	1	1	2	4	28,6
сумма	2	8	2		
%	16,6	66,6	16,6		

$$E = I = M$$

$$ED > NP = OD$$

Кожна категорія і фактор, що входять в сумарний профіль, мають певне значення, яке впливає з теоретичних уявлень про фрустрації, що лежать в основі конструкції даного тесту.

Для досліджуваного характерним є однаковий прояв всіх напрямів фрустраційних реакцій з переважанням типу реакцій ED - "з фіксацією на самозахисті" (самовиправдання, наведення захисних аргументів, звинувачення іншого з метою відведення від себе покарання тощо) (рис 2.1).

Таблиця 2.3

Профіль напрямку фрустраційних реакцій Л.С.

	OD	ED	NP	сумма	%
E	1	2	0	3	25
I	0	4	1	5	41,6
M	1	0	3	4	28,6
сумма	2	6	4		
%	16,6	50	28,6		

$$I > M > E$$

$$ED > NP > OD$$

Досліджуваний характеризується переважанням інтропунітивної реакції характеризується відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованій самому собі; у відповідях зазвичай містяться або покірне прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини, або відповідальність за дозвіл і виправлення ситуації та виражений ED тип реакцій - "з фіксацією на самозахисті" (самовиправдання, наведення захисних аргументів, звинувачення іншого з метою відведення від себе покарання тощо) (рис 2.1).

Таблиця 2.4

Профіль напрямку фрустраційних реакцій А.В.

	OD	ED	NP	сумма	%
E	1	2	0	3	25

I	0	5	1	6	50
M	1	0	2	3	25
сумма	2	7	3		
%	16,6	58,3	25		

$$I > M = E$$

$$ED > NP > OD$$

Спостерігається переважання інтропунітивної реакції характеризується відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованій самому собі; у відповідях зазвичай містяться або покірне прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини, або відповідальність за дозвіл і виправлення ситуації, з рівнозначними показниками екстрапунітивної та імпунітивної реакцій.

Таблиця 2.5

Профіль напрямку фрустраційних реакцій С.С.

	OD	ED	NP	сумма	%
E	1	4,5	0	5,5	45,8
I	0	4	0	4	28,6
M	0,5	0	2	2,5	20,8
сумма	1,5	8,5	2		
%	12,4	70,8	16,6		

$$E > I > M$$

$$ED > NP > OD$$

За типом реакцій переважає, як і у попередніх досліджуваних, ED тип реакцій "з фіксацією на самозахисті" (самовиправдання, наведення захисних аргументів, звинувачення іншого з метою відведення від себе покарання тощо) (рис 2.1).

У досліджуваного виявлено переважання екстрапунітивних реакцій над усім, з великим відривом, характеризується відкритим проявом агресії на безособові обставини, предмети або соціальне оточення; у відповідях зазвичай містяться або осуд зовнішніх атрибутів, або учасників ситуації, або доручення іншій особі виправити положення, задовольнити потреби та ED тип реакцій "з фіксацією на самозахисті" (рис 2.1).

При переведенні абсолютних даних у відносні, представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої ми встановили що в 3-му класі серед досліджуваних учнів виявлено (спрямованість реакцій) 50% - І інтрапунітивна; 25% - Е екстрапунітивна; 25% - не має провідної спрямованості реакцій. Відсоткове значення отриманих даних спрямованості агресивних реакцій учнів представлено на малюнку 2.2.

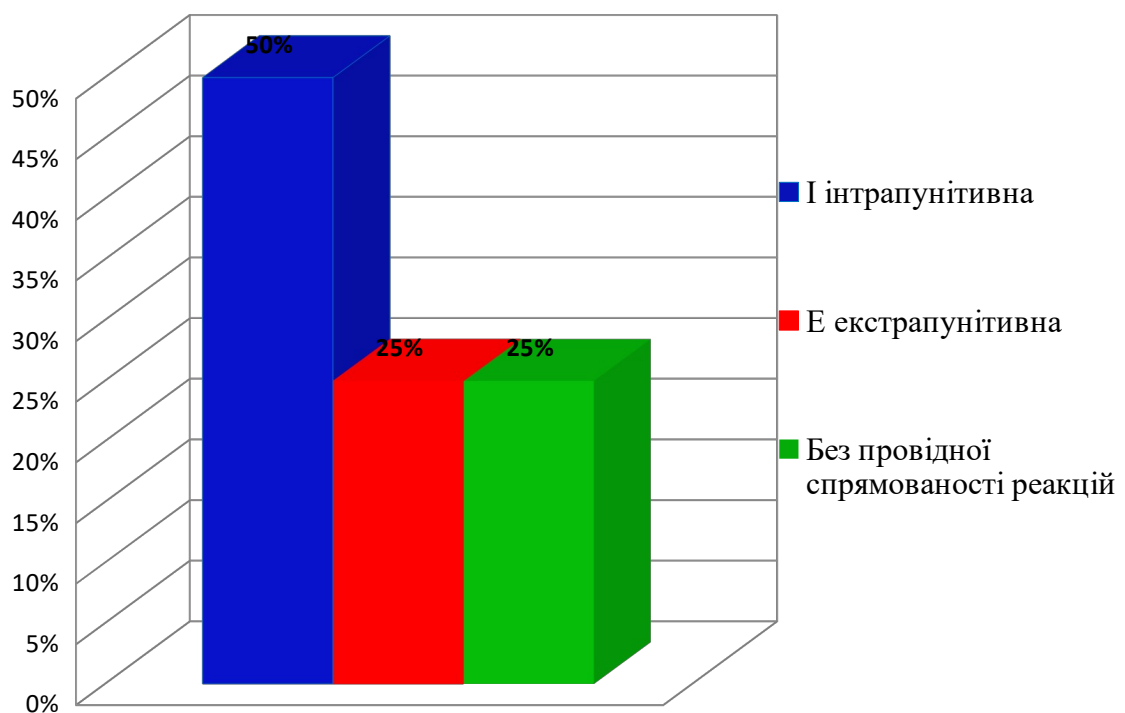


Рис. 2.2. Спрямованість агресивних реакцій

Відзначається, що підвищений показник інтрапунітивного зазвичай вказує на невпевненість суб'єкта, знижений або нестабільний рівень загальної самоповаги. Відображає схильність випробуваного пред'являти надмірно завищені вимоги до самого себе в плані самозвинувачення або прийняття на себе підвищену відповідальність, що також розглядається в якості показника неадекватної самооцінки.

Висока екстрапунітивність в тесті часто пов'язана з неадекватною підвищеною вимогливістю до оточення і недостатньою самокритичністю.

Зростання екстрапунітвності спостерігається у випробовуваних після соціального або фізичного стресового впливу.

Отже, за результатами дослідження у дітей, які приймали участь у дослідженні, не виявлено ініціативної та ворожої агресії. Але, слід зазначити, що виявлено перевищення показника, що відповідає за самозахист. Оцінка E-D (фіксація на самозахисті) в інтерпретації С.Розенцвейга означає слабкість «Я».

Відповідно, підвищення показника E-D характеризує слабку, вразливу особистість, вимушену в ситуаціях перешкоди зосереджуватися в першу чергу на захист власного «Я». Проявляться може по-різному: як пасивно(ігнорування), так і активно(образливі вигуки та штурляння), саме такі реакції спостерігалися переважно на перервах, та в їдальні.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі виділяють наступні загальні характерологічні особливості агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями [55]:

1. Високий рівень особистісної тривожності, сприйняття великої кількості ситуацій як загрозливих;
2. Слабке усвідомлення власних емоцій, низький рівень емпатії;
3. Самооцінка, що налаштована на негативне сприйняття себе оточуючими;
4. Емоційне зациклювання на ситуації, що відбувається зараз; невміння передбачати наслідки своїх дій;
5. Слабкий контроль над своїми емоціями;
6. Обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію, демонстрація деструктивної поведінки.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА-ТРЕНІНГ КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Відомо, що в молодшому шкільному віці відбувається переорієнтація одних цінностей на інші. Молодший школяр прагне зайняти нову соціальну позицію, відповідну його потребам і можливостям. При цьому соціальне визнання, схвалення, прийняття в світі дорослих і однолітків стає для нього життєво необхідним. Лише їх наявність забезпечує переживання молодшим школярем почуття власної цінності [16].

Не випадково тому витоки агресивності молодшого школяра лежать, як правило, в сім'ї, стосунки її членів (сварки, відторгнення дитини, його примус, в тому числі покаранням, страхом і т.п.) і в меншій мірі в колізіях з однолітками, вчителями [8, 39, 45 та ін.].

І.А. Фурманов [65, 66] в своїх дослідженнях зазначає, що причини агресивної поведінки молодших школярів різноманітні і залежать від багатьох чинників, проте в основному вони відносяться до сімейного виховання. Дослідник виділяє найпоширеніші з них:

- 1) Неправильна реакція батьків на яке не влаштовує їх поведінку дитини.
- 2). Дисгармонійності сімейних відносин в цілому: відносини між батьками, батьками і дітьми, братами-сестрами.
- 3). покарання і ступінь контролю з боку батьків. Дослідники виявили, що жорстокі покарання призводять до високого рівня агресивності у дітей, при цьому мінімальний контроль і нагляд ведуть до високого рівня асоціальності. Часто ці 2 типу виховання можна зустріти в одній сім'ї, коли батьки не можуть дотримуватися єдиного стилю виховання.
- 4). Зруйновані емоційні прихильності між батьками і дітьми. Або ворожі почуття батьків по відношенню один до одного.

5). Батьки не вимогливі до своїх дітей або навпаки байдужі до їх соціальної успішності. Дуже важливо, щоб у дитини були домашні обов'язки.

6). Протиріччя між вихованим і власною поведінкою батька, тобто до дитини пред'являються взаємовиключні вимоги.

7). Використання таких виховних методів, як загрози, ультиматуми, свідоме позбавлення любові, часті ізоляції. реакція лише посилюється, особливо якщо батьки не відчувають ні провини ні співчуття

Програма призначена для роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелекту відсталістю (9 - 12 років), чисельність групи до 12 дітей. Для проведення занять потрібно велике, світле приміщення [26, 31].

Перед кожним заняттям необхідно провітрювати приміщення. Програма складається з 12 занять. Заняття слід проводити в першій половині дня, 1 раз на тиждень.

У роботі використовуються: ігри для розвитку комунікації, дидактичні ігри, рухливі ігри, ігри для розвитку творчих та інтелектуальних здібностей, ігри, ігри для розвитку дрібної і загальної моторики спрямовані на формування у дітей почуття довіри і впевненості в собі, словесні ігри, релаксаційні вправи [26].

Кожне заняття тривалістю 30 хвилин і має етапи проведення:

1. Підготовчий етап, його тривалість становить 5 хвилин, на цьому етапі відбувається вітання учасників та емоційний настрій на роботу.

2. Основний етап, тривалість цього етапу 20 хвилин, він включає в себе основні вправи корекції агресивної поведінки.

3. Заключний етап, триває 5 хвилин, на цьому етапі підводяться підсумки заняття і прощання.

Ефективність використання програми: про ефективність використання програми говорять використовувані різні методи і прийоми роботи, які допомагають знизити рівень агресивної поведінки, навчитися

конструктивним способам виходу з конфлікту. За допомогою реалізованих занять у дітей підвищується самооцінка, формуються дружні відносини, почуття співпереживання і співробітництва.

Предбачувані результати:

Учні повинні більш глибоко засвоїти правила поведінки в конфліктах, вміння правильно вирішувати конфліктні ситуації не проявляючи агресивна поведінка, що створить безпечний простір для спілкування.

Представлена програма варіативна. Можливість деякого її видозміни виражається в тому, що ведучий може замінювати гри і вправи, або використовувати додаткові, залежно від специфіки групи.

Заняття 1.

Вправа «Ехо». Мета: Налаштувати дітей на позитивне взаємодія в групі.

Вправа «Змалюй емоцію». Мета: Навчити дітей розпізнавати емоції і зображати їх.

Заняття 2.

Вправа «Я радий тебе бачити». Мета: Навчити дітей виділяти позитивні особисті якості своїх одногрупників та говорити про це.

Вправа «Я серджуся якщо ...». Мета: Навчити дітей розуміти, почуття гніву і на що він може проявлятися.

Вправа «Битва шарфами». Мета: Показати прийнятні форми прояви агресії у вигляді гри.

Вправа «Нервова рука». Мета: Розслаблюючу вправу, розвиток дрібної моторики.

Вправа «Доброго тварина». Мета: Вправа на згуртування дитячого колективу. Настрій дітей на позитивне взаємодія групи. Дати відчуття, що група - одне ціле.

Заняття 3.

Вправа «Павутина». Мета: Настрій на позитивне взаємодія

групи, об'єднання.

Вправа «Розглянемо образу». Мета: Ознайомити дітей з почуттям образу, як вона емоційно висловлюється.

Вправа «Відро для сміття». Мета: Розрядка психо – емоційного стану.

Заняття 4.

Вправа «Паровозик з ім'ям». Мета: Налаштувати дітей на позитивне взаємодія.

Вправа «Як я справляюся з гнівом». Мета: Розгляд та обговорення конфліктних ситуацій, і способи виходу з них.

Вправа «Стоп - кулак». Мета: Розгляд та обговорення конфліктних ситуацій, що переходять в фізичну агресію і способи виходу з них в ігровій формі.

Вправа «Тух - тобі - дух». Мета: Допомогти дітям зняти негативний настрій.

Вправа «Подарунки». Мета: Розвиток міміки і жестикуляції, розумових і творчих здібностей.

Заняття 5.

Вправа «Повтори рух». Мета: Розвиток уваги, психологічний настрій на роботу.

Вправа «Обговорення картинок». Мета: Розвиток мислення, навчити дітей виходити з конфліктних ситуацій.

Вправа «Три подвигу Андрія». Мета: Формування в учнів здатність виходу з конфліктних ситуацій, прийнятними способами.

Вправа «Намалюй злого добрим». Мета: Формування у дітей поняття злого і доброго.

Заняття 6.

Вправа «Що я люблю робити?». Мета: Сполучені групи і психологічний настрій на роботу.

Вправа «Страх». Мета: Ознайомити дітей з почуттям страху, як він емоційно висловлюється.

Вправа «Діти зазвичай бояться ...». Мета: Сполучені групи, показати дітям, що почуття страху має захисну функцію.

Вправа «Боюські». Мета: Дати можливість дітям поговорити про своє страху, і знайти способи з ним впоратися.

Вправа «Намалюй страшного смішним». Мета: Вихід із ситуації страху за допомогою сміху.

Заняття 7.

Вправа «Рожеві окуляри». Мета: Сполучені групи, психологічний настрій на роботу.

Вправа «Малюємо і називаємо свої почуття». Мета: Формувати у дітей поняття про свої почуття, розвиток розуміння почуття іншого.

Вправа «Ганчір'яна лялька і солдат». Мета: Вправа на релаксацію.

Вправа «Малюємо долонями». Мета: Розвиток дрібної моторики.

Вправа «Політ метелика». Мета: Дихальна вправа на зняття напруги.

Заняття 8.

Вправа «Компліменти». Мета: Сполучені групи. настрій на позитивна взаємодія учасників.

Вправа «Я добре слухаю». Мета: Розвиток уваги.

Вправа «Клоуни лаються». Мета: Допомогти дітям зняти вербальну агресію.

Вправа «Музика землі». Мета: Розвиток уваги, релаксація.

Вправа «Малювання двома руками закритими очима». Мета: Розвиток дрібної моторики, просторового сприйняття, релаксація.

Вправа «Камінь мудрості». Мета: Розвиток уваги і позитивного відносини учасників групи один до одного.

Заняття 9.

Вправа «Доброго ранку!». Мета: Настрій групи на позитивне взаємодія.

Вправа «Поділися з ближнім». Мета: Розвиток дружніх відносин в групі.

Вправа «Розфарбувати любов'ю». Мета: Сполучені групи, розвиток дружніх відносин.

Вправа «Пальма повна сонця». Мета: Розвиток дрібної моторики, згуртування групи.

Вправа «Обійми». Мета: Формувати позитивне взаємодія дітей.

Заняття 10.

Вправа «Чарівна подушка». Мета: Психологічний настрій на роботу, розвиток уваги.

Вправа «Сліпий і поводитир». Мета: Сполучені групи.

Вправа «Тріска». Мета: Розвиток довірчих взаємин групи.

Вправа «Закінчи малюнок». Мета: Формувати вміння працювати в команді.

Вправа «Водоспад». Мета: Зниження психо – емоційного напруги у дітей.

Заняття 11.

Вправа «Я можу». Мета: Психологічний настрій на роботу, розвиток уваги.

Вправа «Хочу бути щасливим». Мета: Розвиток позитивної самооцінки.

Вправа «Подорож на хмарі». Мета: Зниження психо - емоційної напруги у дітей.

Вправа «Що робить нас щасливими?». Мета: Формування довірчих відносин в групі. Допомогти зрозуміти дітям, що поняття щастя у всіх індивідуально.

Заняття 12.

Вправа «Чарівна паличка». Мета: Психологічний настрій на роботу.

Вправа «Мої хороші якості». Мета: Формування позитивної самооцінки.

Вправа «Яким я буду, коли виросту?». Мета: З'ясувати чи є місце в дорослому житті фізичної і вербальної агресії.

Вправа «Квітковий дощ». Мета: Зняття психо – емоційного напруги, сприяти довірчих відносин і згуртуванню групи.

Таким чином, ми розробили програму психолого – педагогічної корекції агресивної поведінки молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Дана програма складалася з тренінгів, вправ і бесід. Що сприяє ефективній взаємодії і спілкування в групі, відстоювання своїх інтересів, зберігаючи хороші відносини з іншими. Так ж програма сприяє зниженню агресії, зняттю напруженості і втоми.

Практичні рекомендації педагогам і вихователям [9, 38]:

1. Важливим моментом є залучити школярів з порушеннями інтелекту в соціально-визнану і соціально схвалює діяльність. Школяр, таким чином, беручи участь в такій діяльності, буде в першу чергу відчувати на собі відповідальність і не відчувати себе зайвим, що сприятиме його соціалізації. Він долучиться до справах суспільства, займе в ній певне місце і затвердить свою нову соціальну позицію серед дорослих і однолітків. Це може бути художня, організаторська, трудова, спортивна діяльність.

2. У класі можна організовувати невеликі групи, розділяючи школярів. Дитина зможе навчитися вести себе в групі однолітків, обговорювати думки «мирним» способом, висуваючи групове рішення. Можна організувати змагання та олімпіади.

3. Проводити різні культурно - просвітницькі та виховні заходів на загальношкільних рівні, для згуртування шкільного колективу. Такими заходи можуть бути: «День ввічливості »,« любов з першого погляду »,« шкільний конкурс краси ».

4. Проводити індивідуальні бесіди з молодшим школярем, для з'ясування причин агресивної поведінки. Бесіда повинна проходити в довірливій атмосфері.

5. Організувати діяльність для творчого самовираження школярів з розумовою відсталістю. Це може бути, конструювання, заняття музикою, малювання та ін. Якщо в малюванні молодшого школяра направити, то воно може допомогти йому виплеснути агресію на папір, відреагувати свої емоції і розібратися в своїх емоціях.

6. Якщо дитина проявляє агресію, але ви бачите, що вона не є небезпечною і цілком з'ясовна, то для запобігання агресії можна зробити наступне: можна переключити увагу дитини на інший вид діяльності, або повне ігнорування прояви агресивних реакцій дитини.

7. Важливо робити акцент на вчинки і поведінку дитини, а не на особистість. Коли дитина заспокоїться, важливо обговорити з ним його поведінку.

Потрібно описати його поведінку під час агресії, що говорив, але важливо не давати при цьому ніякої оцінки. Емоційні висловлювання і критика, можуть викликати у дитини заперечення і протест.

8. Педагогам і вихователям необхідно ретельно контролювати власні негативні емоції. Важливо визнати нормальність прояви цих почуттів і прийняти їх. Коли доросла людина в змозі управляти своїми негативними емоціями, то він не підкріплює і не провокує агресивна поведінка дитини, тим самим показуючи приклад поведінки при взаємодії з агресивною людиною.

9. При зіткненні з ситуацією прояви дитячої агресії важливо зменшити напругу. Не потрібно робити наступне: підвищувати голос, кричати, використовувати глузування, висміювання і передражнювання, використовувати негативну оцінку особистості дитини, його близьких або друзів, використовувати фізичну силу, наполягати на своїй правоті, читати

нотації, вичитувати, порівнювати дитину з іншими дітьми - не в його користь.

10. Педагогам і вихователям важливо попереджати агресивні дії дітей. Якщо ви бачите, що дитина готова нанести удар кому - то з однолітків, то необхідно швидко зупинити його і різко попередити «Не можна!». Якщо ситуація критична, потрібно тимчасово ізолювати дитину, для того, щоб він заспокоївся.

11. Потрібно пам'ятати про неефективність частих покарань, а якщо дитини зовсім не карати, то будуть несприятливі наслідки. Тому необхідно підшукувати адекватну форму покарання дітей і чітко пояснювати, за що це покарання.

Робота з батьками агресивної дитини полягає в тому, щоб навчити їх підтримувати дитину в разі невдач, акцентувати увагу на його позитивні сторони, зміцнювати самооцінку. Для цього необхідно змінити звичний стиль спілкування і взаємодії з ним.

Практичні рекомендації батькам [7, 61]:

1. При прояві агресії важливо висловлювати розуміння почуттів дитини («Я розумію, тобі прикро ...»), переключити увагу, запропонувати зробити якесь завдання.

2. Як і педагогам, так і батькам необхідно ретельно контролювати свої негативні емоції. Не відповідати на дитячу агресію агресією.

3. Важливо виключити агресію з життя дитини. Виключити покарання, перегляд фільмів зі сценами жорстокості, грубі фрази в розмові. Припиняти ігри, в яких дитина проявляє агресію.

4. Коли дитина заспокоїться, необхідно наодинці обговорити її проступок. Під час розмови потрібно зберігати спокій.

5. Потрібно дбати про духовне життя дитини, проводити разом вільний час, гуляти, грати в спільні ігри, розширювати кругозір дитини, тим самим створюючи відчуття теплоти, насиченості і радості буття.

6. Сприймайте дитину і поважайте його особистість. Сприймайте всерйоз його почуття і думка.

7. Коли дитина намагається, не забувайте хвалити її. Якщо батьки дійсно задоволені своїми дітьми, то діти краще реагують на похвалу.

8. Треба надати можливість дитині отримувати емоційну розрядку в іграх, спорті і т.д. Можна записати його в спортивну секцію або всією сім'єю проводити активні ігри на повітрі. Важливо навчити дитину технікам управління своїм гнівом, контролювати негативні емоції. Ви можете запропонувати дитині тупотіти ногами, рвати, м'яти папір, бити подушку, втирати пластилін в картон.

Батькам необхідно пам'ятати, що агресія не тільки заподіює шкоду оточуючим, приводячи до негативних наслідків, але крім того це ще й велика сила, яка здатна служити джерелом енергії для більш конструктивних цілей, якщо її направити в потрібне русло. Тому необхідно навчити дитину контролювати свою агресію і використовувати її в мирних цілях.

Таким чином, корекція агресивної поведінки молодших школярів передбачає об'єднання старань школи і сім'ї.

Виробляючи загальну стратегію дій стосовно до агресивних дітям, батьки і викладача, довірливо ставляться один до одного, намагаються коригувати, перш за все, умови виховання, що вважається головною передумовою відновлення втраченої гармонії дитини.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз проблеми агресії у психолого-педагогічній літературі дав змогу визначити, що у більшості наукових праць вивчалися особливості негативної поведінки хворих із психопатологічними відхиленнями й особистісними розладами, девіантних дітей і підлітків, проблема ж агресивної поведінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями залишається малодослідженою.

Агресією називають прагнення до підпорядкування собі інших людей або володіння об'єктами. Вона розуміється як акт присвоєння, насильницького оволодіння матеріальним або ідеальним об'єктом (в тому числі владою над іншими людьми). в рамках цього уявлення про людину судять як про агресивний, якщо він має прагнення до лідерства, до влади і т. п.

Виявлено, що агресивні прояви розрізняються за своєю структурою, виділяють: агресію за спрямованістю - зовнішню (екстрапунітивна), спрямованість на себе (інтропунітивна), несуб'єктну (імпунітивна); за видами реакцій: перешкодо-домінантну, самозахисну, настирливо-вирішуючу; за методом вираження: фізичну агресію, вербальну агресію, за ступенем виразності: пряму агресію, непряму агресію; за наявністю ініціативи: ініціативну агресію, оборонну агресію та ін..

2. Аналізі психологічної літератури дав змогу визначити, що існує багато факторів що прямо чи опосередковано можуть викликати прояви агресії у людини. Серед них: психологічно та соціально несприятлива обстановка у родині, негативний вплив класного колективу, підвищена збудженість; фруструючі ситуації; інтелектуальні порушення; низький рівень самоконтролю, тощо.

Серед учнів спеціальної школи найчастіше зустрічаються наступні форми агресії: сварки, звинувачення, прояви гніву, бійки, тощо, що найчастіше виникають як реакція психологічного захисту у складних ситуаціях.

3. Отже, за результатами дослідження у дітей, які приймали участь у дослідженні, не виявлено ініціативної та ворожої агресії. Серед учнів з інтелектуальними порушеннями було виявлено високі показники еґо-захисного типу реакції (100%) який характеризує їх слабку, вразливу особистість з фіксацією на самозахисті, вимушену в ситуаціях перешкоди зосереджуватися в першу чергу на захист власного «Я».

У 50% учнів виявлено спрямованість агресивних реакцій направлена на себе (інтропунітивна), що характеризується відкритим вираженням звинувачення або вимоги, адресованими самому собі; у відповідях зазвичай містяться або покірне прийняття фрустратора у вигляді блага, або визнання власної провини.

4. Програма і вправи, які запропоновані на заняттях тренінгу, спрямовані на попередження та корекцію агресивної поведінки молодших школярів з порушеннями інтелекту. Завданням такої роботи є: навчання основ комунікації, усунення надмірного напруження, адекватне сприйняття себе та інших людей, конструктивних форм поведінки, усунення тривожності, тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. - СПб.: Речь, 2006;
2. Берковец Л. Агрессия: причины, последствие и контроль. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК; М.: Олма – Пресс, 2002. – 512 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер. 1997. – 336 с. ил. - (Серия «Мастера психологии»).
4. Бовть О.Б. Причины агрессивної поведінки дітей молодшого шкільного віку //Педагогіка і психологія. – К., 1997. – № 1. – С. 100- 109.
5. Бовть О.Б. Проблеми психологічної діагностики дітей та підлітків. //Пед. і психологія. – К., 1998. – № 3. – С. 74-83.
6. Бовть О.Б. Як стиль спілкування педагога впливає на рівень агресивності його учнів //Початкова школа. – К., 1997. – № 12. – С. 55-64.
7. Бовть О.Б. Исследование и коррекция социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик младших школьников, коррелирующих с их агрессивностью // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 2. – С. 4-19.
8. Бовть О.Б. Причины і форми агресивної поведінки дітей. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - № 5. – С. 14-15.
9. Бовть О.Б. Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности у детей младшего школьного возраста // Практична психологія та соціальна робота. – К., 1998. – №9. – С. 19-23.
10. Браслав Г.Э. "Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности": Учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2006. – 233 с.
11. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика 1991- 144 с.
12. Большой толковый психологический словарь /под.ред. Ребер Артур. Том 1 (А-О): Пер. с англ. - М.: Вече, Аст., 2000. - 592 с.

13. Быковская Е. Ф. Педагогическое насилие: теория и практика // Философия образования. 2006. № 1. С. 221–229.
14. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 2008. - 188с
15. Глазман О.Л. Психологические особенности участников буллинга // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
16. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. — М.: Генезис, 2009. - 244с.
17. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. 2000.— № 1. —57с.
18. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности /Под ред. В.Н.Панферова. – Псков: Издат. Псковского обл. ИУУ, 1994. – 280с.
19. Ежова, Е.Е. Рабочая книга практического психолога. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007. - 176с
20. Зинченко В.Л. От классической коранической психологии // Вопросы психологии. – 1996. - № 5. – С. 7-20.
21. Зеленова І. В. Особливості агресивної поведінки у молодших підлітків з легким ступенем розумової відсталості. - Текст: безпосередній // Молодий вчений. - 2019. - № 24 (262). - С. 427-429. - URL: <https://moluch.ru/archive/262/60762>
22. Иванова В.В. Причины та форми агресивної поведінки підлітків // Практ. псих. та соц. роб., 2000. – № 5. – С. 63 - 69.
23. Истратова А.Н., Ексакусто Т.В. "Справочник психолога начальной школы." серия "Справочники". - Ростов н/Д: "Феникс", 2003 - 448 с.
24. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. СПб. : Питер, 2014. 368 с.
25. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.

26. Колесіна Т.Д. Діагностика і корекція розвитку дітей, як засіб профілактики відхилень у їх поведінці. // Початкова школа. – 2000. - № 5. – С. 30 -38.
27. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15–18.
28. Кэмпбелл Р. "Как справиться с гневом ребенка".- М.: Генезис, 1998 – 305с..
29. Кутявина Е. Е., Курамшев А. В. Проблема насилия в школе глазами учителей // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 4 (32).
30. Ларіонова О. Як подолати агресію та бути толерантним (заняття з елементами тренінгу) // Психолог. 2015. – №17-18. – С. 47-61.
31. Ликова В.А. Вибір педагогічних заходів щодо впливу на агресивний стан дитини. //Основи здоров'я та фіз.культури. 2007. – №6. – С.58-70.
32. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг). URL: <http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc>
33. Лучшие психологические тесты. /Под ред. А.Ф.Кудранюва. – Петрозаводск: Петроком 1992. – 320 с.
34. Лоренц Конрад "Агрессия (так называемое зло)": - пер. с нем. /Лоренц Конрад - М.: Изд. группа "Прогресс": Универс, 1994 - 272 с.
35. Левитов Н.Д. "Психическое состояние агрессии" // Вопр. Психологии. 1972, № 6. С. 168 - 172.
36. Лукина Т. Н. Система работы школьного социального педагога по профилактике насилия и жестокости // Известия Смоленского государственного университета. — 2009. — №3. — С. 321-326
37. Лютова Д.К. "Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, тревожными и аутичными детьми", Моница Г.Б. - М.: Генезис, 2000 - 192 с.

38. Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. 2007. № 4. С. 90–92.
39. Мединська Ю. Агресивна дитина: зрозуміти, щоб допомогти. // Психологія і суспільство. 2002. – №1. – 119 с.
40. Настольна книга практического психолога. Учебное пособие в 2-х кн. – 2-е изд. Перераб и доп. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.
41. Островська К.О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – Київ – Запоріжжя – Одеса, 2002. – Вип. 15. – 123 с.
42. Охрімчук Р. Як навчитися запобігати агресії // Дитина в кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати. – К., 2004. – 127 с.
43. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе . – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
44. Павленко Т. Організація роботи з проблемними дітьми (пограма психологічного супроводу). // Психолог. 2016. – №13-14. – С. 58 - 65.
45. Поліщук В. Молодший шкільний вік як життєвий феномен // Поч. шк. 2015. – №6. – С. 43-56.
46. Потапова Л.В. Актуальные вопросы деятельности правоохранительных органов и организаций в сфере защиты прав ребенка // Вопросы гражданского права в деятельности правоохранительных органов: материалы 2-й Междун. научно-практ. конференции — Н. Новгород: Нижегородская АМВД, 2013. — С. 163-172.
47. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде // Вестн. ТГПУ. 2011. № 6. С. 151–154.
48. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: Підручник /за ред. Ю.Л.Трофімова. – 5-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.

49. Помазін С.І., Сібіль О.І. Як допомогти підлітку з „важким” характером . – К.: НЦП. Перспектива, 1996. – 160 с.
50. Паренс Г. Агрессия наших детей. - М .: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 1986. – 206с.
51. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Уч. пос. в 2х кн . – 2-е изд. перераб. и дополн. – М.: ВЛАДОС. 1999. – 164.
52. Рогов Е.И. Эмоции и воля. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
53. Румянцева Т. "Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке". М.: 1991 – 233с.
54. Романова Е. Н. Опыт использования европейскими странами программ профилактики насилия в школах // Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2011. — № 9. — С. 212-218.
55. Руденко ЛМ - Генезис агресивної поведінки у розумово відсталих дітей та її вплив на процеси життєдіяльності Актуальні питання корекційної освіти, 2012 :
56. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности //Вопр. психологии. 2002. – №1. – С. 42-56.
57. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.–96с.
58. Сизова И. Л. Социологическая теория о причинах насилия в школе // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. — 2012. — № 6 (1). — С. 374-380.
59. Сіданіч І.В. Поведінка учнів крізь призму психології // Початкова школа. 1999. - № 12. – С. 5.
60. Токарь И.Е. Детская агрессия как педагогическая проблема // Социальная педагогика. 2012. – №2. – С. 103 -112.
61. Фелорченко Т. Методи корекційної роботи з агресивними дітьми і підлітками // Рідна школа. 2007. – №2. – С.39-55.

62. Филякова А. Приступы детской ярости: можно помочь? // Все для учителя. 2002. – №1-2. – С. 47-55.
63. Фромм Е. "Анатомия человеческой деструктивности.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 1994. – 260 с.
64. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - М.: ВЛАДОС, 1996. – 215с.
65. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция.- СПб.: Речь, 2007 - 480 с.
66. Фурманов И.А. Ф Социальная психология агрессии и насилия: учебн. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. – с.
67. Хомик В.С. Агресія у різних юнацьких і дитячих когортах: дослідження в українській психології (закінчення). // Практ. психол та соц. робота. 2007. – №8. – С. 32-45.
68. Фрустрационный тест С.Розенцвейга для детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shkolabuduschego.ru/shkola/frustratsionnyiy-test-s-rozentsveyga-dlya-detey.html>
69. Шебанова С. Детская агрессивность // Журнал для батьків. 1999. – №3. – С. 67-74.
70. [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/pp102001/PP011060.HTM#\\$p60](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/pp102001/PP011060.HTM#$p60)
71. взято с <http://shkolabuduschego.ru/shkola/frustratsionnyiy-test-s-rozentsveyga-dlya-detey.html>
72. https://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/proektivni_metodiki/test_frustracijnikh_reakcij_rozencvejga_chastina_1/15-1-0-90

ДОДАТКИ

Додаток А.

Методика С.Розенцвейга “Фрустраційний тест” для дітей [5, 68]

Опис тесту

У тесті Розенцвейга (С.Розенцвейг і Е.Е.Данилова) використовуються малюнки, на яких зображені персонажі, які ведуть між собою розмову. Одна дійова особа говорить певні слова, відповідь ж другого не наводиться. Від досліджуваного потрібно назвати першу відповідь, що прийшла йому в голову у зв'язку з представленою на малюнку ситуацією. Така процедура, як і в асоціативному експерименті, спрямована на виявлення першої асоціації суб'єкта, хоча в даному випадку продукується як правило не окреме слово, а фраза або ціле речення.

Таким чином, в тесті фрустраційні реакції Розенцвейг спробував поєднати. Об'єктивні переваги асоціативного експерименту (портативність, хороші умови для стандартизації результатів) з можливістю вивчення прихованих, глибинних аспектів особистості, для виявлення яких залучаються методики, побудовані на принципі проєкції.

Звідси випливають дві важливі вимоги, дотримання яких необхідно дотримуватися при роботі з цим тестом:

- 1) суб'єкт повинен відповідати по можливості своєї найпершої асоціації;
- 2) суб'єкт повинен відповідати не за себе, а за анонімного персонажа, зображеного в тестовій ситуації.

Фрустрація як психічний стан може бути:

- 1) типовою для характеру людини;
- 2) нетиповою, але виражає початок виникнення нових рис характеру;
- 3) епізодичною, скороминущою (наприклад, агресія типова для людини нестриманого, грубого, а депресія - для людини невпевненого в собі).

Розенцвейг ввів в свою концепцію поняття великої важливості: фрустраційну толерантність, або стійкість до фруструючим ситуаціям. Вона визначається здатністю індивіда переносити фрустрацію без втрати своєї психобіологічної адаптації, тобто не вдаючись до форм неадекватних відповідей [66].

Процедура дослідження:

Матеріал тесту складається з серії 24 малюнків, що представляють кожного з персонажів під фрустраційну ситуацію. На кожному малюнку ліворуч персонаж представлений під час проголошення слів, що описують фрустрації іншого індивіда або його власну. Персонаж праворуч має над собою порожній квадрат, в який повинен вписати свою відповідь, свої слова. Риси і міміка персонажів усунені з малюнка, щоб сприяти ідентифікації цих рис (проективно).

Ситуації, представлені в тесті, можна розділити на дві основні групи.

А. Ситуація перешкоди «я» (его-блокінгове). У цих ситуаціях яку-небудь перешкоду, персонаж або предмет зупиняють, бентежать, збивають з пантелику, словом, будь-яким прямим способом фруструють суб'єкта. Існують 16 ситуацій цього типу. Наприклад, ситуація 1.

Б. Ситуація перешкоди «понад я» (суперего-блокінгове). Суб'єкт при цьому служить об'єктом звинувачення. Його закликають до відповідальності або звинувачують інші. Таких ситуацій 8. Наприклад, ситуація 2. Між цими двома типами ситуацій є зв'язок, тому ситуація «суперего-блокінгова» припускає, що їй передувала ситуація перешкоди «я», де фрустратор був об'єктом фрустрації. У виняткових випадках суб'єкт може інтерпретувати ситуацію перешкоди «понад я» і назад.

Досліджуваному вручається серія малюнків і дається така інструкція: «Кожен з малюнків складається з двох або більше осіб. Одна людина завжди зображена мовцем певні слова. Тобі треба відповісти, що потрібно записати у порожньому просторі перше, що прийде тобі на думку,

відповідь на ці слова. Не старайся відбутися жартом. Дій по можливості швидше».

Обмовка в інструкції щодо гумору виникла не випадково. Вона заснована на всьому досвіді використання цього тесту. Виявилось, що комічні відповіді, що даються деякими суб'єктами, і, можливо, викликані карикатурним видом малюнка, важко піддаються підрахунку. Експериментальне вивчення цього обмеження в інструкції може виявитися досить цікавим.

Трапляється, що суб'єкт погано розуміє ситуацію, хоча в цьому випадку саме нагадування може бути значущим, опитування дозволяє отримати нову відповідь, після того як суб'єкту пояснить сенс ситуації.

Оцінка тесту

Оцінка тесту дозволяє звести кожну відповідь до деякого числа символів, які відповідають теоретичній концепції. Кожна відповідь оцінюється з двох точок зору.

1) На висловлену ним спрямованість реакції:

- а) екстрапунітивний (E),
- б) інтрапунітивний (I),
- в) імпунітивний (M).

2) Тип реакції:

а) перешкодно-домінантний (OD) (у відповіді підкреслюється перешкода, яка викликала фрустрацію суб'єкта у формі коментаря про його жорстокість, у формі, що представляє його як сприятливе або ж незначне);

б) его-захисний (E-D) («Я» суб'єкта грає найбільшу роль у відповіді, і суб'єкт або засуджує кого-небудь, або ж згоден відповідати, або заперечує відповідальність взагалі);

в) необхідно-завзятий (NP) (відповідь спрямована на дозвіл фруструючої ситуації, і реакція приймає форму вимоги допомоги яких-небудь інших осіб для вирішення ситуації, форму прийняття на себе

обов'язки зробити необхідні виправлення або ж у розрахунку на час, що нормальний хід речей принесе з собою виправлення).

З комбінації цих 6 категорій отримують 9 можливих рахункових факторів оцінки. Рахункові фактори класифікації відповідей в тесті Розенцвейга представлено у таблиці 2.1.

Кожна відповідь може бути оцінена одним, двома, рідше трьома рахунковими факторами. Для того щоб позначити спрямованість реакції екстрапунітивної, інтропунітивної або імпунітивної, без урахування типу реакцій, використовується буква E, I або M відповідно. Для вказівки на перешкодно-домінантний тип після заголовних букв напрямки пишеться знак «прим» () - E, I, M. Егозахисні типи екстрапунітивних, інтропунітивних і імпунітивних позначаються прописними буквами E, I, M. Необхіднісно-завзятий тип виражається малими літерами e, i, m.

Обробка результатів:

При обробці даних, отриманих за допомогою дитячої версії методики Розенцвейга, використовується той самий підхід, який був запропонований для дорослих.

Зміст оціночних факторів у дитячому варіанті зручно проілюструвати за допомогою відповідей на одну із ситуацій тесту, наприклад, ситуації №8: На картинці зображено дві дівчинки, поруч з якими на підлозі лежить зламана лялька. Стоїть ліворуч дівчинка, яка звертається до іншої зі словами: «Ти розбила мою найкрасивішу ляльку!».

E' - у відповіді підкреслюється наявність фрустраційних обставин, перешкоди. Даний фактор зустрічається головним чином у ситуаціях перешкоди. Зразок висловлювання, що передає основний зміст, ідею даного чинника: «Ця ситуація турбує мене» (приклад висловлювання на ситуацію №8: «Як шкода! Така красива лялька розбилася!»).

E - звинувачення, осуду, ворожість, погрози та інші відкриті прояви агресії спрямовані проти іншої особи або предмета в оточенні. Зразок: «Це все треба засуджувати. Ви винні в тому, що сталося», або «Більше не

повторюйте нічого подібного» («Ти сама винна», «А ти зламала мою ляльку'»).

Таблиця А.1.

Рахункові фактори класифікації відповідей в тесті Розенцвейга

Спрямованість реакцій	Типи реакцій		
	О-D перешкодно-домінантний	Е-D его-захисний	Н-Р потребнісно-нестійкий
1	2	3	4
Е –екстрапунітивна	Е - виразно виділяється, підкреслюється наявність фрустраційної обстановки, перешкоди.	Е - звинувачення. Ворожість і т.п. проявляється у відношенні зовнішнього оточення (іноді - сарказм): «Це Ви винуваті в тому, що сталося», «неповторюйте цього більше». Е - суб'єкт активно заперечує свою провину, проявляючи ворожість до обвинувача.	е - містить вимогу до іншої конкретної особи виправити фруструючу ситуацію: «Ви повинні вирішити це питання, допомогти мені».
І - інтропунітивна	І - фруструюча ситуація тлумачиться як сприятлива або як заслужене покарання, або ж підкреслюється стурбованістю занепокоєнням інших.	І - звинувачення, засудження об'єкт пред'являє самому собі: «Я винен у тому, що сталося». І - суб'єкт визнає свою провину, але заперечує відповідальність, посилаючись на пом'якшуючі обставини.	і - суб'єкт, визнаючи свою відповідальність, береться самостійно виправляти становище, компенсувати втрати іншій особі.
М - імпунітивна	М - заперечує значимість або несприятливість перешкоди, обставин фрустрації.	М - засудження когонебудь явно уникає, об'єктивний винуватець фрустрації виправдовується суб'єктом.	m - суб'єкт сподівається на благополучне вирішення проблем з часом, характерні поступливість і конформність.

Е - суб'єкт активно заперечує свою провину за скоєний проступок. Цей фактор зустрічається, як правило, в ситуаціях обвинувачення. Зразок:

«Я не робив того, в чому ви мене звинувачуєте» («Я не розбивала твоєї ляльки!»)

e - містить вимогу до іншої конкретної особи виправити фруструючу ситуацію. Зразок: «Це ви повинні вирішити цю проблему» («А ти її полагодь»).

I - незважаючи на наявну перешкоду, фруструюча ситуація інтерпретується як сприятлива, вигідна, корисна. Зразок: «Ця ситуація, по суті, благо, з неї можна отримати вигоду» («Зате тепер тобі куплять нову ляльку»). У відповіді також може підкреслюватись причетність суб'єкта до фрустрації іншої особи. Зразок: «Мені дуже шкода, що ти так засмутилася через цю ляльку»).

I - агресія у формі осуду, звинувачення звертається суб'єктом на самого себе. Домінує почуття провини, власної неповноцінності, докори сумління. Зразок: «Це мене треба засуджувати, звинувачувати за те, що сталося» («Вибач, я більше так не буду»).

I - суб'єкт визнає свою провину, але при цьому заперечує свою відповідальність, посилаючись на об'єктивні, пом'якшувальні обставини. Фактор зустрічається зазвичай у ситуаціях звинувачення. Зразок: «Так, я винен, але я зробив це не навмисне, я не бажав зла» («Я ненавмисно, я не хотіла розбивати»).

i - суб'єкт намагається самостійно знайти вихід із фруструючої ситуації (здебільшого через власне почуття провини). Зразок: «Я беру на себе відповідальність за виправлення цієї ситуації» («Я її зараз полагоджу»).

M' – фруструюча дія перешкоди зводиться до мінімуму, аж до повного заперечення її існування. Зразок: «Ця ситуація не має ніякого значення і мене практично не турбує» («Нічого страшного»).

M - відповідальність осіб, залучених під фруструючу ситуацію, відкидається, як-небудь засудження уникається. Зразок: «Нікого (ні вас, ні

мене) не можна засуджувати за те, що сталося» («Гаразд, таке з кожним може трапитися»).

m - висловлюється сподівання, що час або нормальний хід подій самі собою приведуть до вирішення проблеми, треба тільки почекати, або ж взаєморозуміння і взаємопоступливість усунуть фруструючу ситуацію. Зразок: «Проблема вирішиться сама собою, варто лише трохи почекати» або «Давай спокійно поговоримо, подумаємо і ситуація буде виправлена» («Почекай, прийде тато і полагодить тобі ляльку»).

Показники тесту в дитячому варіанті аналогічні дорослому варіанту. До їх числа відносяться: профіль фрустраційної реакції, показник GCR, патерни (зразки) і тенденції. Всі вони фіксуються в протоколі певного зразка (див. Оціночний бланк).

Правила їх підрахунку однакові для дитячої та дорослої форми методики.

У 1990-1991 р. Е.Е.Даниловою була проведена стандартизація дитячого варіанту методики Розенцвейга. В обстеженні брало участь 415 школярів загальноосвітніх шкіл м. Москви у віці 6-13 років (209 дівчаток та 206 хлопчиків). Дані отримані за чотирма віковими групами: 6-7 років (100 осіб), 8-9 років (111 осіб), 10-11 років (128 осіб) і 12-13 років (76 осіб). У таблиці 2.2. наведено обчислені нормативні показники для категорій тесту.

Таблиця А.2.

Нормативні показники для категорій (у %)

Вік	Категорія					
	Напрямок реакції			Тип реакції		
	Е	І	М	О-D	Е-D	Н-P
6-7 років	46,3	22,1	31,3	23,8	39,6	35,8
8-9 років	43,3	23,3	32,9	23,3	42,1	34,2
10-11 років	39,2	24,6	35,8	22,9	41,7	34,6
12-13 років	33,3	25,8	40,4	22,5	42,3	34,2

У ній представлені середні по вибірці показники без урахування статі, оскільки для категорій тесту ні в одній з вікових груп не виявлено достовірних відмінностей між хлопчиками і дівчатками. Характерно, що С.Розенцвейг також відзначав відсутність істотних статевих відмінностей в результатах тестування.

У всіх вікових групах домінуючим є пряме вираження агресії, тобто екстрапунітивна (Е) реакція, за ними по частоті слідують реакції імпульсивні (М) і, нарешті, інтропунітивні (І) напрямки. Серед типів реакцій зазвичай домінує самозахисний (Е-Д), за ним слідують реакції по типу фіксації на задоволенні потреби (N-P) і фіксації на перешкоді (O-D). Вказується, що таке співвідношення фрустраційної реакції характерно як для дітей, так і для дорослих.

Отримані результати дозволяють простежити певну вікову динаміку в характері фрустраційних реакцій дітей. Вона найбільш виражена у відношенні реакцій екстрапунітивного напрямку: значення цього показника у дітей 6-7 років і 12-13 років мають достовірні відмінності ($p < 0,05$), тобто чим молодші діти, тим вони більш схильні безпосередньо і відкрито висловлювати свою агресію.

Показник GCR (Group Conformity Rating). Даний показник фіксує, якою мірою відповіді окремого досліджуваного збігаються з найбільш поширеними (стандартними) відповідями на окремі ситуації тесту. Іншими словами, він дає уявлення про те, наскільки поведінка досліджуваного є в ситуаціях фрустрації відповідає поведінці його однолітків, наскільки вони співпадають з тими формами реагування на фрустрацію, які можна було б очікувати і які характерні для більшості дітей його вікової групи.

Значення індексу GCR традиційно розуміється як міра соціальної адаптації суб'єкта до свого оточення. Для підрахунку показника GCR складається таблиця стандартних відповідей. Відповідь вважається стандартною, якщо вона фіксується у вибірці з частотою 40% і вище. Дані по GCR, складені С.Розенцвейгом і Е.Е.Даниловою, наведені в таблиці 2.3.

Порівняльні таблиці GCR

№ картинки	Таблиця GCR, отримана Е.Е. Даниловою				Таблиця GCR, отримана С. Розенцвейгом
	6–7 років	8–9 років	10–11 років	12–13 років	
1					
2	Е	Е/м/	м	м	Е
3		Е		Е; М	М
4					е
5					
6					Е
7	І	І	І	І	І
8					І/і
9		Е			
10		М'/Е/		М	І
11				І/м	т
12	Е	Е	Е	Е	Е
13	Е	Е		І	
14	М'	М'	М'	М'	М'
15	Г		Е';М'	М'	Е';Г
16		Е	М'/Е/ М'		Е;М
17		м	м	е;т	т
18					Е
19	Е	Е; І	Е; І		І
20			і	і	М
21					Е
22	І	І	І	І	І
23					
24	м	м	м	т	т / м

Показник GCR виражається у відсотках, за 100% приймається число ситуацій, для яких отримані стандартні відповіді. Для дітей 10-11 років таких ситуацій виявилось 12.

Величина GCR обчислюється за допомогою зіставлення оцінок відповідей окремого досліджуваного з таблицею стандартних відповідей. Якщо на якусь ситуацію тесту досліджуваний дає відповідь, ідентичний стандартному, такий збіг зараховується як 1 бал. Якщо для ситуації в таблиці наведені дві оцінки, то при наявності будь-якої з них або їх

комбінації в індивідуальному протоколі відповіді також приписується 1 бал.

Якщо відповідь досліджуваного має подвійну оцінку, але тільки одна її частина відповідає стандарту, відповіді приписується 0,5 бала. На підставі цих оцінок проводиться підрахунок загального числа балів GCR, набраних досліджуваним. Середнє значення GCR для дітей різного віку наведено в таблиці 2.4.

Таблиця А.4.

Середнє значення GCR для дітей різного віку

Значення GCR	Вікова група			
	6–7 років	8–9 років	10–11 років	12–13 років
в балах	6,0	7,5	8,6	10,4
у %	59,9	62,6	71,3	69,2

Інтерпретація результатів тесту [5, 68].

Досліджуваний більш-менш свідомо ідентифікує себе з фрустрованим персонажем кожної ситуації методики. На основі цього положення отриманий профіль відповідей вважають характерним для самого суб'єкта. До достоїнств методики С. Розенцвейг відноситься висока ретестована надійність, здатність піддаватися адаптації на різних етнічних популяціях.

Змістовні характеристики окремих показників методики, теоретично описані автором, відповідають в основному своїм безпосереднім значенням, описаним в розділі підрахунку показників. С. Розенцвейг зазначав, що самі по собі окремі реакції, реєстровані в тесті, не є ознакою «норми» або «патології», вони в цьому випадку - нейтральні. Значущими для інтерпретації є сумарні показники, їх загальний профіль і відповідність стандартним нормативам групи.

Останній із зазначених критеріїв, на думку автора, є ознакою адаптивності поведінки суб'єкта до соціального оточення. Показники тесту відображають не структурні особистісні утворення, а індивідуальні

динамічні характеристики поведінки, і тому даний інструмент не припускав психопатологічну діагностику. Однак виявлена задовільна роздільна здатність тесту по відношенню до груп суїцидентів, ракових хворих, сексуальних маніяків, престарілих, сліпих, що заїкаються, що підтверджує доцільність його застосування в складі батареї інструментів в діагностичних цілях.

Відзначається, що висока екстрапунітивність в тесті часто пов'язана з неадекватною підвищеною вимогливістю до оточення і недостатньою самокритичністю. Зростання екстрапунітивних спостерігається у досліджуваних після соціального чи фізичного стрессорного впливу. Серед правопорушників зустрічається, мабуть, маскувальне зниження екстрапунітивних щодо норм.

Підвищений показник інтропунітивного зазвичай вказує на надмірну самокритичність або невпевненість суб'єкта, знижений або нестабільний рівень загальної самоповаги (Бороздіна Л.В., Русаков С.В.). У хворих з астеничним синдромом цей показник особливо завищений [25].

Домінування реакцій імпунітивного напрямку означає прагнення залагодити конфлікт, зам'яти незручну ситуацію. Типи реакцій і показник GCR, відмінні від стандартних даних, бувають характерні для осіб з відхиленнями у різних сферах соціальної адаптації, зокрема - при неврозах.

Реєстровані в протоколі тенденції характеризують динаміку та ефективність рефлексивної регуляції суб'єктом своєї поведінки в ситуації фрустрації. За припущенням деяких авторів, вираженість тенденцій в тесті пов'язана з нестабільністю, внутрішньої конфліктністю демонструю чого еталону поведінки.

При інтерпретації результатів застосування тесту в якості єдиного інструмента дослідження слід дотримуватися коректного опису динамічних характеристик і утримуватися від висновків, які претендують на діагностичну цінність.

Принципи інтерпретації тестових даних однакові для дитячої та дорослої форм тесту С. Розенцвейга. В основі лежить уявлення про те, що досліджуваний свідомо чи несвідомо ідентифікує себе з зображеним на зображенні персонажем і тому у своїх відповідях виражає особливості власного «вербальної агресивної поведінки».

Кожна категорія і фактор, що входять в сумарний профіль, мають певне значення, яке впливає з теоретичних уявлень про фрустрації, що лежать в основі конструкції даного тесту.

Як правило, в профілі більшості піддослідних в тій чи іншій мірі бувають представлені всі фактори. «Повний» профіль фрустраційної реакцій з відносно пропорційним розподілом значень за факторами і категоріям свідчить про здатність людини до гнучкого, адаптивної поведінки, можливості використовувати різні способи подолання труднощів, погодившись з умовами ситуації. Навпаки, відсутність в профілі будь-яких факторів вказує на те, що відповідні способи поведінки, навіть якщо вони потенційно є в розпорядженні досліджуваного, в ситуаціях фрустрації швидше за все не будуть реалізовані.

Профіль фрустраційної реакцій кожної людини індивідуальний, проте можна виділити загальні риси, властиві поведінки більшості людей в фрустраційних ситуаціях.

Аналіз показників, зафіксованих в профілі фрустраційної реакції, передбачає також зіставлення даних індивідуального профілю з нормативними значеннями. При цьому встановлюється, наскільки значення категорій і факторів індивідуального профілю відповідають середнім груповим показниками, чи має місце вихід за межі верхньої та нижньої межі допустимого інтервалу.

Так, наприклад, якщо в індивідуальному протоколі зазначається низьке значення категорії Е, нормальне значення І і високу М (всі в порівнянні з нормативними даними), то на підставі цього можна зробити висновок, що даний досліджуваний в ситуаціях фрустрації схильний

применшувати травмуючі, неприємні аспекти цих ситуацій і гальмувати звернені до оточуючих агресивні прояви там, де інші зазвичай висловлюють свої вимоги в екстрапунітивній манері.

Перевищує нормативи значення екстрапунітивної категорії E є показником підвищених вимог, що пред'являються суб'єктом до оточуючих, і може служити одним з непрямих ознак неадекватної самооцінки.

Високе ж значення інтропунітивного категорію I, навпаки, відображає схильність досліджуваного пред'являти надмірно завищені вимоги до самого себе в плані самозвинувачення або прийняття на себе підвищеної відповідальності, що також розглядається в якості показника неадекватної самооцінки, насамперед її зниження.

Категорії, що характеризують типи реакцій, також аналізуються з урахуванням їх змісту та відповідності стандартним показникам. Категорія O-D (фіксація на перешкоді) показує, якою мірою суб'єкт схильний в ситуаціях фрустрації зосереджуватися на наявній перешкоді. Якщо оцінка O-D перевищує встановлений нормативний кордон, то слід вважати, що досліджуваний схильний надмірно фіксуватися на перешкоді. Вочевидь, що підвищення оцінки O-D відбувається за рахунок зниження оцінок E-D N-P, тобто більш активних типів ставлення до перешкод. Оцінка E-D (фіксація на самозахисті) в інтерпретації С. Розенцвейг означає силу чи слабкість «Я». Відповідно, підвищення показника E-D характеризує слабку, вразливу особистість, вимушену в ситуаціях перешкоди зосереджуватися в першу чергу на захист власного «Я».

Оцінка N-P (фіксація на задоволенні потреби), згідно С. Розенцвейгу, є ознакою адекватного реагування на фрустрацію і показує, якою мірою суб'єкт проявляє фрустраційну толерантність і здатний вирішувати виникнену проблему.

Загальна оцінка категорій доповнюється характеристикою за окремими факторами, що дозволяє встановити внесок кожного з них у

сумарний показник і більш точно описати способи реагування суб'єкта в ситуаціях перешкоди. Підвищення (або, навпаки, пониження) оцінки з якої-небудь категорії може бути пов'язано з завищеними (або, відповідно, зниженням) значенням одного або декількох складових її факторів. Наприклад, що перевищує норматив оцінка екстрапунітивного напрямку (E) може бути обумовлена підвищенням значень за факторами E', E або e, кожен з яких, у відповідності зі своїм значенням, характеризує певний спосіб поведінки.

Аналіз факторів дає можливість підійти і до розгляду щодо «благополучних» профілів, де сумарні оцінки за категоріями в цілому відповідають нормативним показникам, оскільки в окремих випадках це відповідність може спостерігатися і при порушенні співвідношення між окремими факторами.

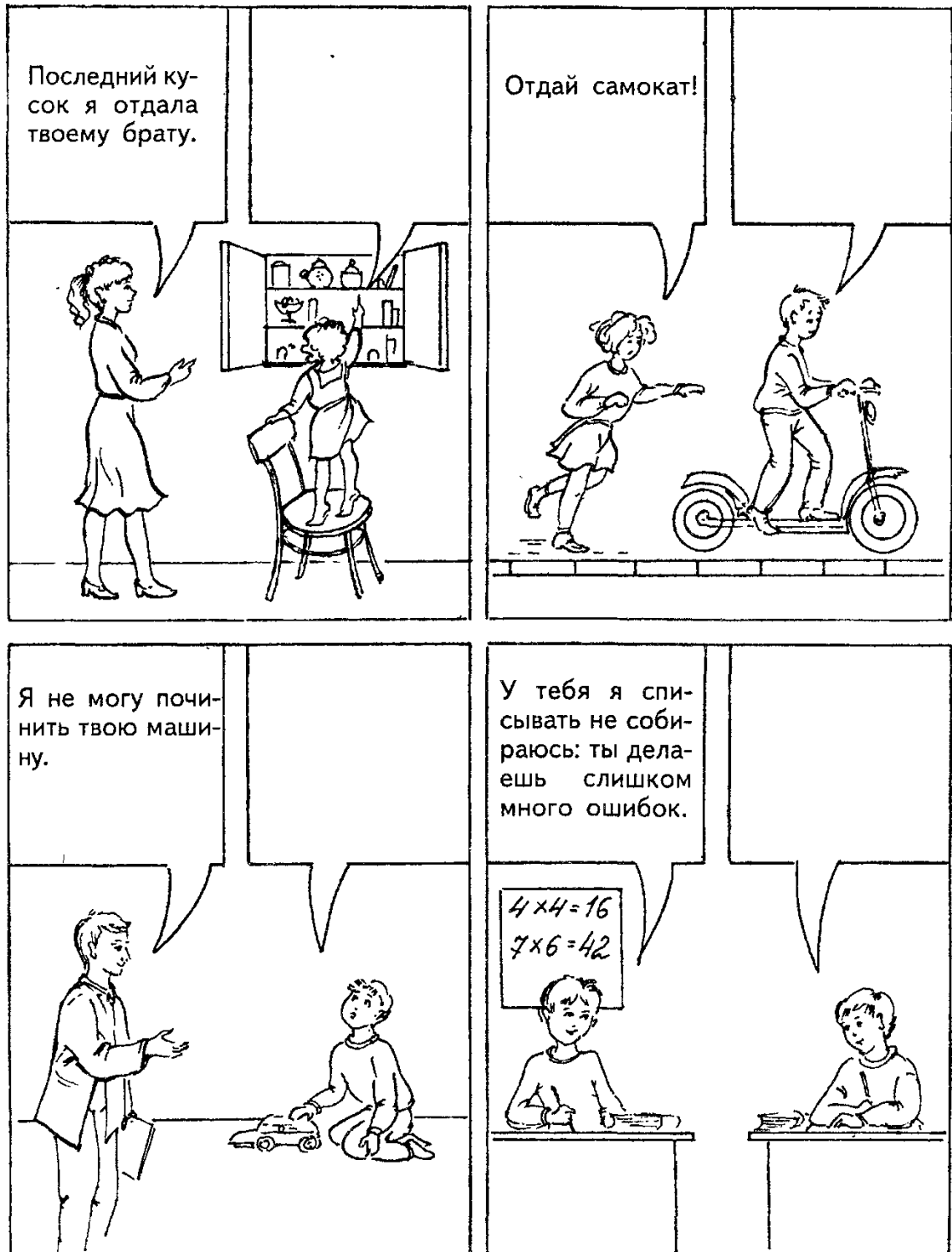
Конструктивними і продуктивними визнані наступні типи відповідей: самостійне вирішення ситуацій, підпорядкування об'єктивним вимогам ситуації, у тому числі вимогу дорослого (фактор m), визнання власної провини за те, що трапилося (фактор I). В цілому серед конструктивних відповідей переважають інтропунітивної реакції (I) і реакції типу фіксації на задоволенні потреби (N-P). Неконструктивними реакціями визнані: відкритий прояв агресії, звинувачення, ворожість, спрямовані проти інших осіб (фактор E), співчуття, обурення з приводу виниклої перешкоди без будь-яких спроб усунути перешкоду (фактор E') і в цілому - реакції екстрапунітивного напрямку (E). Ці дані дозволяють провести більш детальну оцінку адекватності, конструктивності поведінки дитини в ситуаціях фрустрації.

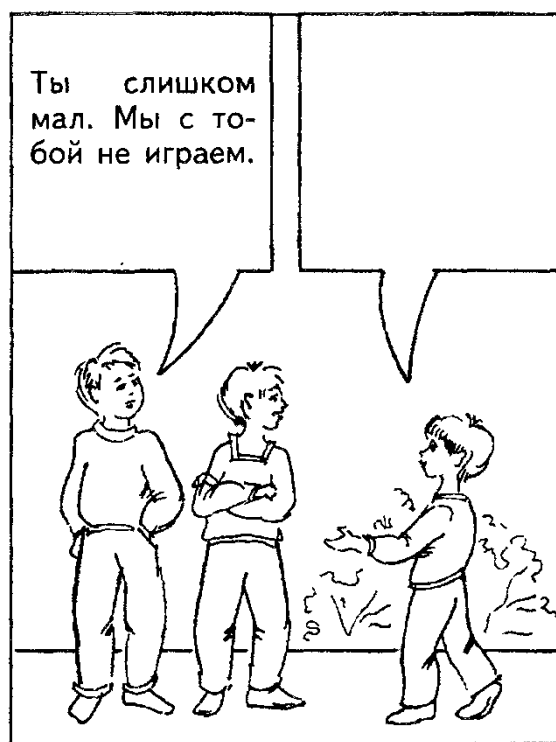
Оснoву аналізу результатів тесту складає інтерпретація кількісних показників. Однак для діагностичних цілей велике значення набуває облік якісного аспекту роботи досліджуваного. Зокрема, цінну додаткову інформацію може дати аналіз лексики досліджуваного, наявність рідкісних, оригінальних відповідей, характерне збільшення або скорочення

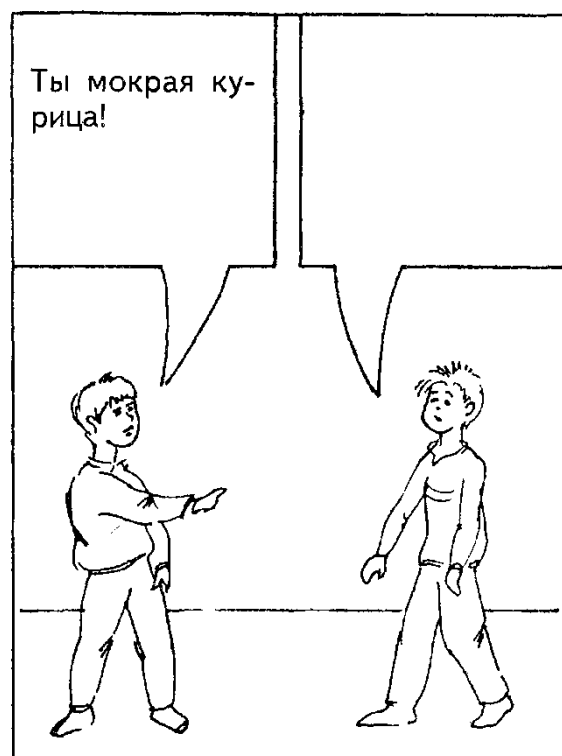
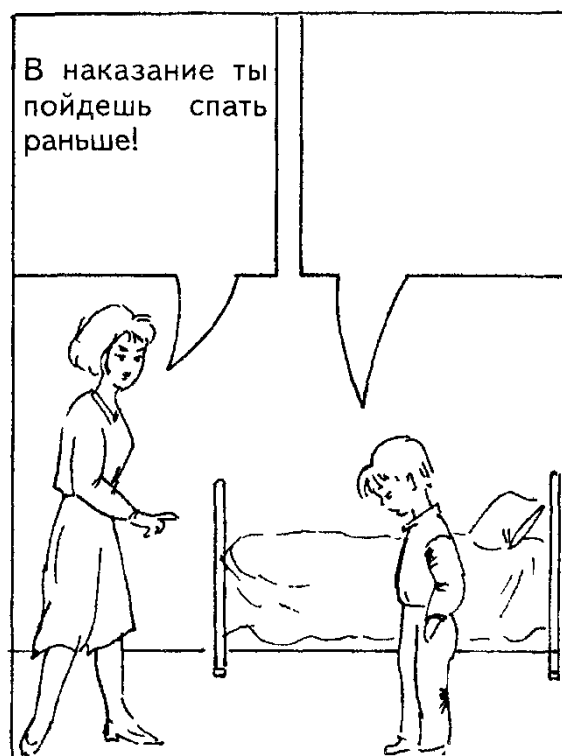
часу реакції (відповіді) на окремі картинки, заміна первісної відповіді на іншу, на думку досліджуваного, більш правильний, зауваження та коментарі з приводу окремих ситуацій тесту, а також загальні особливості поведінки під час тестування.

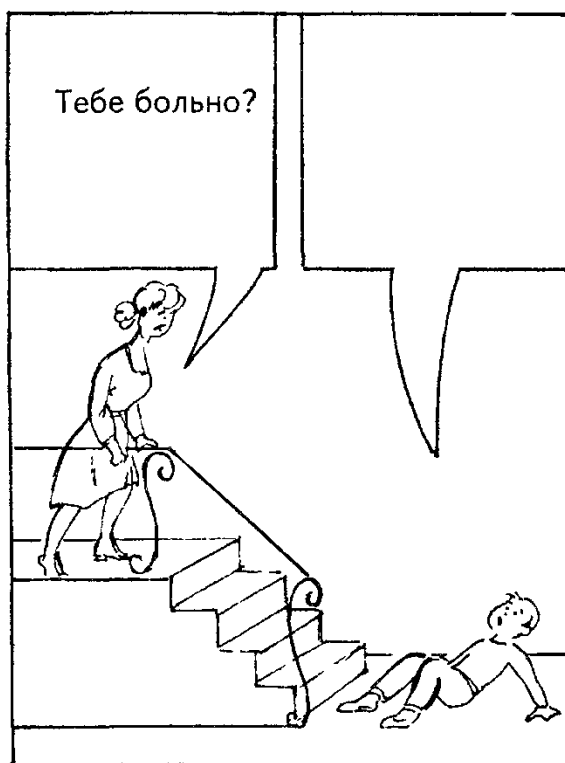
Методика С.Розенцвейга "Фрустраційний тест" для дітей [68]

Стимульний матеріал

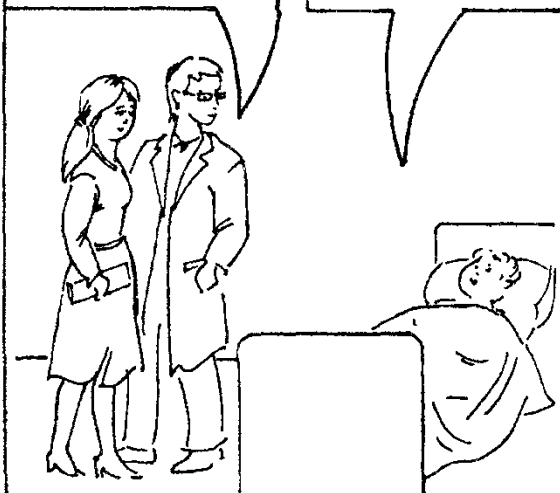




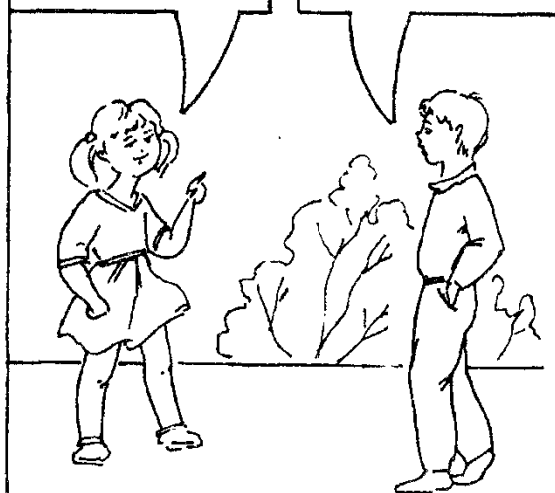




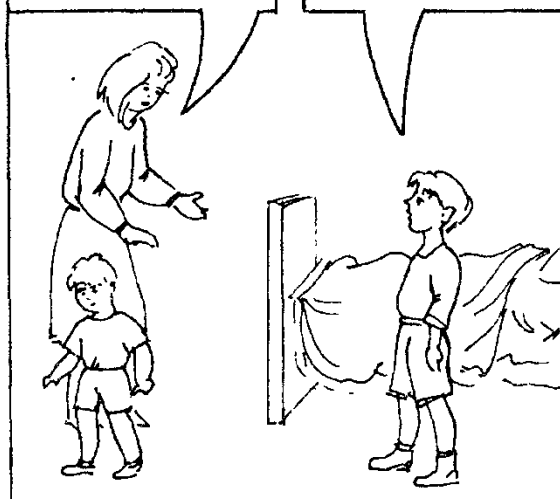
Мы сейчас уходим, а ты спи.



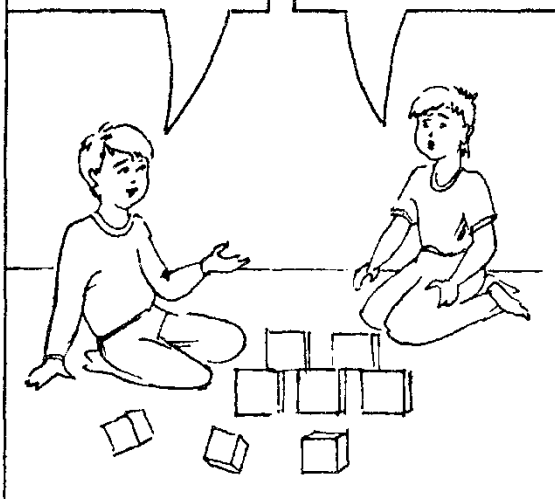
Я не приглашу тебя на мой день рождения!



Твоя постель опять мокрая. Ты ведешь себя хуже маленького брата!



Мне очень жаль, что я нечаянно сломал твой дом.



**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Мандик Юлія Сергіївна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

- не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
- підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
- поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
- не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
- відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

09.11.2020
(дата)

(підпис)

Юлія Мандик
(ім'я, прізвище)