

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2022, №2, Том 10 / 2022, No 2, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-2-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN222.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Коробова, М. В. Особенности личностных реакций младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации / М. В. Коробова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN222.pdf>

For citation:

Korobova M.V. Features of personal reactions of younger schoolchildren with motor development disorders when experiencing frustration in a typical difficult life situation. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(2): 12PSMN222. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN222.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Коробова Мария Владимировна

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Россия

Институт психологии и образования

Доцент кафедры «Психологии, педагогики и специального образования»

Кандидат педагогических наук

E-mail: elvk56@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4093-7434>

Особенности личностных реакций младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования личности младших школьников с нарушениями моторного развития. Цель исследования состояла в изучении особенностей личностных реакций младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичных сложных жизненных ситуациях. В исследовании принимала участие группа из 46 учащихся младшего школьного возраста 8–9 лет с моторными нарушениями: 23 мальчика и 23 девочки из ряда общеобразовательных школ г. Липецка. В работе использовался тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант) в модификации Е.Е. Даниловой. Результаты эмпирического исследования позволили выделить два основных типа личностных реакций младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации: "конструктивный" и "неконструктивный". Дети с "конструктивным" типом личностной реакции на фрустрацию при встрече с типичной сложной жизненной ситуацией берутся за разрешение проблемы сами или обращаются за помощью к взрослым. Мы связываем "конструктивный" тип личностной реакции младшего школьного возраста с благоприятным вариантом развития личности. Неблагоприятным вариантом развития личности младшего школьника можно считать формирование у детей "неконструктивного" типа личностных реакций на фрустрацию, который характеризуется враждебностью и конфликтностью в отношении к окружающими. Установлено, что "конструктивные" реакции мальчиков в ситуации фрустрации имеют ярко выраженную самостоятельность и ответственность. Девочек отличает способность признать свою виновность в ситуации, терпеливость и надежда на понимание.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушениями моторного развития; личностные реакции на фрустрацию; "конструктивный" и "неконструктивный" типы реакции на фрустрацию; гендерные особенности реакции на фрустрацию; сложные жизненные ситуации

Введение

По последним сведениям Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) во многих странах мира и Россия — не исключение, растет число детей с двигательными нарушениями, включая нарушения моторного развития. Многими исследователями показано негативное влияние нарушений двигательной активности и, в частности, моторных нарушений на особенности когнитивного и личностного развития таких детей (Т.П. Добровольская, Е.И. Кириченко, Е.М. Мастюкова, Х.Р. Мендоса, З. Тржесоглава). Однако есть дети, у которых нарушения моторики носят не патологический характер, а являются, с медицинской точки зрения, незначительными. К таким незначительным нарушениям относят нарушения отдельных характеристик движения: скорости, силы, динамической координации, координации правой и левой рук, точности. Являясь с медицинской позиции незначительными, эти нарушения не могут быть незамеченными психологами и педагогами. Дети, имеющие подобные нарушения, отличаются неуклюжестью поведения, трудностями в усвоении основных двигательных навыков. В связи с этим у них возникают проблемы в учебной деятельности, во взаимоотношениях со сверстниками и значимыми взрослыми, включая учителей.

Актуальность данного исследования состоит в том, что в настоящее время особенности формирования личности детей, не состоящих на медицинском учете и обучающихся в массовых общеобразовательных школах, но имеющих двигательные нарушения, касающиеся отдельных характеристик движения, исследованы явно недостаточно. В малочисленных работах по этой проблематике представлены лишь частные психологические следствия таких незначительных, с медицинской точки зрения, моторных нарушений (Е.Е. Данилова, В.А. Лекалов, Л.А. Саватеева и др.).

Главной характеристикой ситуации развития младшего школьника является школьное обучение, которое требует от младшего школьника подчинения своей работы на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системы (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). По мнению Д.Б. Эльконина для психического развития ребенка в младшем школьном возрасте первостепенное значение имеет полноценное становление учебной деятельности и качественное овладение предметными действиями [7].

Жизненно важным для ребенка является чувство собственной состоятельности. Э. Эриксон [8], выделяя значимость для личностного прогресса качественного формирования "умений в мире орудий", в то же время подчеркивает роль внутренних переживаний и чувств самого ребенка, связанных с окружающим миром и другими людьми. Именно аффективный характер переживаний, с точки зрения Л.И. Божович, является наиболее значимым фактором для формирования личности в младшем школьном возрасте [1]. В психологии выделяется несколько видов ситуаций, вызывающих аффективные переживания: ситуации стресса, фрустрации, конфликта, кризиса и др. (Ф.Е. Василюк). Условием возникновения фрустрации является наличие у субъекта потребности и препятствия, мешающего её удовлетворению. Препятствия, как объективный элемент фрустрации, определяются блокировкой потребности, невозможностью достижения цели, что переживается как неуспех. Поэтому любая фрустрация вызывает отрицательные переживания (Н.В. Тарабрина).

Исследования Е.Е. Даниловой [6] показали, что фрустрирующими для детей являются не только исключительные ситуации, но и повседневные, житейские. К такого рода ситуациям можно отнести ситуации противостояния или конфликта с окружающими, включая учителя, ситуации публичной неудачи в чем-либо на уроке и др. Таких ситуаций в жизни ребенка случается каждый день предостаточно.

Е.Е. Данилова, анализируя способы поведения детей в ситуациях фрустрации, делит их на «конструктивные» и «неконструктивные». «Конструктивным, по ее мнению, считается такое поведение субъекта, которое отличается активностью, сознательностью, целенаправленностью, адекватностью в отношении как объективных, так и субъективных составляющих ситуации. Такое поведение осуществляется в соответствии с "принципом реальности" и поэтому позволяет изменить, преобразовать ситуацию таким образом, чтобы действительно устранить причины, обуславливающие её трудность. В силу этого конструктивное поведение позволяет овладеть жизненной ситуацией путём изменения её элементов» [6].

Таким образом, одними из основных показателей развития личности ребенка младшего школьного возраста выступают достижения в предметно-практической сфере деятельности, например, овладение навыками учебной деятельности. В числе других показателей стоит отметить переживания, которые свидетельствуют о формировании отношений ребенка к миру, к окружающим и самому себе.

Незначительные нарушения в моторном развитии, в отличие от дефектов, могут не приводить к ярким проявлениям нарушения развития личности. Однако дети с моторными нарушениями, которые проявляют неловкость в играх с товарищами, выглядят неуклюжими, и это не может не отразиться на их отношениях со сверстниками.

Л.А. Данилова [2], изучая особенности личности детей с церебральным параличом, показала, что моторные нарушения, вызывая разную степень изоляции ребенка, препятствуют правильному формированию личности, подчеркнула, что моторный дефект затрудняет формирование активных форм деятельности и общения. Переживание неуспеха формирует низкий уровень притязаний. У значительной части детей наблюдается снижение переживания успеха-неуспеха. Одновременно с пассивной личностной позицией создается компенсаторная неадекватная самооценка, обуславливающая иллюзию внутреннего эмоционального комфорта. С психологической точки зрения, физический дефект означает изменение всей социальной позиции ребенка (Л.С. Выготский).

Е.М. Мастюкова [4] исследовала особенности волевой активности у детей с нарушениями моторики. Подчеркнув слабые, по сравнению с детьми «нормы» психомоторного развития, сформированность волевого акта и низкий уровень произвольности, автор работы доказал, что развитие воли у детей опосредуется социальными факторами, причем, большие негативные переживания вызывает не сам дефект, а реакции на него сверстников и взрослых. Эти данные подтверждаются исследованиями Т.А. Добровольской, Н.Б. Шабалиной [3]. Изучая факторы, влияющие на социальную адаптацию детей — инвалидов, они показали, что главным фактором выступает не дефект, а характер внутренней картины болезни. Таким образом, следует подчеркнуть, что негативные переживания у детей с моторными нарушениями не связаны напрямую с дефектами моторных навыков, а опосредуются отношением к этим дефектам окружающих и самого себя.

В исследованиях зарубежных психологов, посвященных неуклюжим детям, подчеркиваются трудности межличностного общения, отрицательные субъективные переживания по поводу своих дефектов. Ряд авторов указывает на такие черты характера детей с двигательными нарушениями, как интровертированность, замкнутость, раздражительность, что является одним из центральных свойств в структуре личности детей с моторными

нарушениями. Это проявляется в высокой степени фрустрированности, тревожности, низкой эмоциональной устойчивости, возбудимости. По данным некоторых зарубежных исследований, личностные проблемы детей с нарушениями моторного развития кроются как в эмоциональной, когнитивной, так и поведенческой сферах. Как полагают К.Е. Adolph and J.Е. Hoch двигательное развитие и психологическое развитие выступает идеальной модельной системой для изучения развития личности [9]. А. Cummins, J.P. Piek and M.J. Dycck указывают на эмоциональные трудности, плохие социальные навыки, низкие эмпатические способности детей с нарушениями моторики [11]. А. Diamond подчеркивает одинаково длительные сроки моторного и когнитивного развития [12]. D. Green, G. Baird and D. Sugden констатируют взаимосвязь между двигательными нарушениями и эмоциональными и поведенческими симптомами [14]. А.А. Poulsen, J.M. Ziviani, M. Cuskelly and R. Smith связывают трудности координации с одиночеством [16]. В.В. Provost, R. Lopez and S. Heimerl подчеркивают наличие у этих детей расстройств аутистического спектра [17], М.О. Wagner, К. Bös, J. Jascenoka, D. Jekauc and F. Petermann указывают на проблемы общения со сверстниками [18]. С.В. Kopp связывает высокую двигательную активность с возможностью самоутверждения [15]. Р.М. Wehmeier, A. Schacht and R.A. Barkley отмечают социальные и коммуникативные трудности данных детей [20]. М. Cantell, M. Smyth, T. Ahonen обращают внимание на снижение у них интереса к социальным увлечениям и низкие академические амбиции в отношении своего будущего [10]. М. Francis, J.P. Piek связывают моторные нарушения данной категории детей с высоким уровнем депрессивной симптоматики [13].

Моторное развитие ребенка, являясь важнейшей составляющей развития человека в целом, на этапе младшего школьного детства наиболее тесным образом связано со всеми основными психологическими проблемами возраста. Оно существенно сказывается на формировании ведущей психической деятельности учебной деятельности и освоении инструментальных умений в мире орудий и включается в систему значимых переживаний ребенка.

В настоящее время достаточно работ психолого-педагогического характера, в которых исследуются в основном неблагоприятные варианты развития личности детей с моторными нарушениями. Кроме того, практически во всех представленных работах делается акцент на изучение неблагоприятного варианта развития личности детей с дефектами моторного развития и предлагаются различные коррекционные программы (Л.А. Саватеев, В.А. Лекалов, И.А. Яблочникова).

По нашему мнению, профилактика возможных нарушений моторики наиболее эффективна именно тогда, когда она не просто учитывает негативные факторы, а опирается на позитивные, способствующие сохранению и укреплению позитивного развития личности ребенка. Таким образом, мы считаем необходимым исследовать психологические особенности младших школьников с моторными нарушениями, с точки зрения благоприятного и неблагоприятного вариантов развития личности.

Постановка проблемы исследования

Теоретически анализ научных исследований влияния моторных нарушений на развитие личности младших школьников позволил сформулировать *научную проблему исследования*, которая заключалась в том, что нарушения моторного развития младших школьников могут приводить как "неконструктивным", так и "конструктивным" личностным реакциям младших школьников при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации. Исходя из анализа научной проблемы, нами сформулированы его цель и основные задачи настоящего исследования. *Цель исследования* состояла в изучении особенностей личностных реакций

младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации. Исходя из представления о том, что развитие моторики занимает существенное место в общем психическом развитии младшего школьника, мы выдвинули *гипотезу* о том, что ее нарушения могут влиять на особенности личностных реакций при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации. Если для младшего школьного возраста особо значимы такие характеристики моторики, к которым предъявляет требования учебная деятельность, а именно: точность, координация, сила движений, то указанные моторные нарушения могут оказать существенное влияние на характер формируемых личностных реакций, как "конструктивных", так и "неконструктивных". Для проверки гипотезы были определены следующие *задачи исследования*: экспериментально изучить особенности личностных реакций при переживании фрустрации младшими школьниками с моторными нарушениями в типичных жизненных ситуациях; выделить типологию и направленность личностных реакций младших школьников с моторными нарушениями в типичных жизненных ситуациях; исследовать особенности гендерных различий в личностных реакциях младших школьников при переживании фрустрации.

Методы исследования

В работе использовался *комплекс методов исследования*, взаимодополняющих и контролирующих друг друга: теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы, наблюдение, анкетирование, беседа, метод массовой оценки моторики у детей и подростков, предложенный Н.И. Озерецким, тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант) в модификации Е.Е. Даниловой. Для обработки полученного материала применялись методы качественного и количественного анализа.

На наш взгляд, наиболее подходящими в этой ситуации методами психологического исследования личностных реакций в ситуации фрустрации являются проективные рисуночные методики. Они информативны, отражают психологические особенности испытуемых. Кроме того, для детей иметь дело с рисунками привычнее, чем с текстом. Соответствующим этим требованиям, на наш взгляд, является тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (детский вариант) в модификации Е.Е. Даниловой [6], который используется для исследования особенностей личностных реакций детей в ситуации фрустрации. Тест представляет собой набор из 24 картинок с изображением типичных ситуаций детской жизни. На каждой картинке один из персонажей попадает в ситуацию фрустрации. В каждой ситуации испытуемый может продемонстрировать разные по направлению (экстрапунитивные, интрапунитивные, импунитивные) и по типу (с фиксацией на препятствии, самозащите и удовлетворении потребности) реакции. Результаты тестирования позволяют представить профиль фрустрационных реакций и соответственно составить общее мнение о доминирующем типе поведения ребенка в предложенных ситуациях. Данная методика позволяет исследовать личностные реакции личности ребенка с точки зрения "конструктивности"- "неконструктивности" при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации. "Конструктивные" личностные реакции и поведение детей выступают в таких проявлениях, как активность, уверенность в своих силах, социальная компетентность и др. "Неконструктивное" поведение квалифицируется как поведение, в котором реакция на препятствие характеризуется агрессией, избеганием, игнорированием или отрицанием. "Конструктивность", как и "неконструктивность" в тестовых ситуациях, может свидетельствовать об их проявлениях в других жизненных ситуациях. Поэтому преобладание "конструктивного" поведения можно соотнести с благоприятным вариантом развития личности, а "неконструктивного" — с неблагоприятным.

В качестве испытуемых была определена группа из 46 учащихся младшего школьного возраста 8–9 лет с моторными нарушениями: 23 мальчика и 23 девочки из ряда общеобразовательных школ г. Липецка. Все дети имели одинаковые по характеру и степени выраженности моторные нарушения и являлись успевающими, хотя имели трудности в учебной деятельности. У данной группы детей присутствовали такие нарушения моторики, которые влияют на силу, скорость, координацию и точность двигательной активности. На этапе отбора использовался метод массовой оценки моторики у детей и подростков, предложенный Н.И. Озерецким [5]. Шкалы оценки моторики, представленные в методике, охватывают все основные составляющие моторного развития ребенка. Методика предполагает определение моторного развития в целом, так и отдельных ее компонентов. Она позволяет определить соответствие моторного развития относительно возрастной нормы. Методика также применима к оценке моторного развития детей без выраженной патологии. Немаловажным достоинством этой методики является возможность группового обследования, отсутствия необходимости в сложной аппаратуре и специальном помещении.

Результаты исследования и их обсуждение

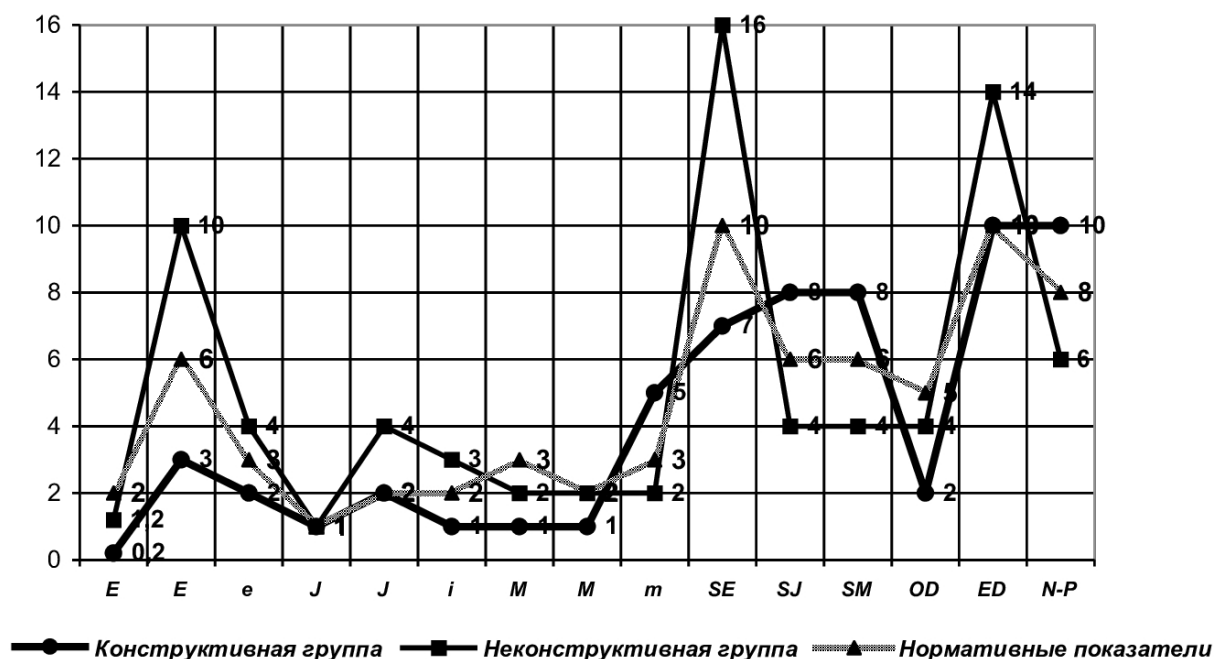
Анализ результатов по тесту рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в нашем исследовании проведен с точки зрения "конструктивности" взаимодействия ребенка с другим лицом, участвующим в ситуации. По результатам теста, проведенного Е.Е. Даниловой [6], "конструктивными" признаны следующие реакции: самостоятельное разрешение ситуации (фактор i), подчинение объективным требованиям ситуации (m), признание собственной вины (J). Среди "конструктивных" ответов преобладают интрапунитивные реакции (J) и реакции типа "с фиксацией на удовлетворение потребностей" (N-P). К "неконструктивным" реакциям относятся: открытые проявления агрессии, обвинения, враждебность, направленные против других лиц (фактор E); сожаление, негодование по поводу препятствия, без попыток устранять помехи (фактор E), и в целом — реакции экстрапунитивного направления (E).

Исходя из указанного критерия, все дети распределились в 3 группы: "конструктивная" группа, в которую вошли дети с преобладанием "конструктивных" реакций над "неконструктивными"; "неконструктивная" группа, которую составили дети с преобладанием "неконструктивных" типов реакций над "конструктивными"; неидентифицируемая группа, представленная детьми, у которых не выражено преобладание какого-либо типа реакций. Так как неидентифицируемое по признаку "конструктивности" поведение мы не можем соотносить с благоприятным либо неблагоприятным вариантами развития личности, то неидентифицируемая группа в дальнейшем исследовании не рассматривалась.

Обратимся к сравнению детей нарушениями моторного развития, относящихся к "конструктивной" (I) и "неконструктивной" (II) группам. С точки зрения степени и характера моторных нарушений, выделенные группы практически однородны. Средние показатели выполнения тестов по методике Н.И. Озерецкого составили: в I группе — 7 (разброс 5–9), а во II группе — 8 (разброс 5–10) при норме — 11–14 баллов. Различия между ними не являются статистически значимыми. Нарушения у всех детей как I, так и II групп отмечаются в таких составляющих движения как скорость, динамическая координация, координация правой и левой рук, точность. Обследование показало, что дети данных групп также не различаются между собой по таким показателям как вес, рост, жизненная емкость легких, общее состояние здоровья и уровень физического развития. Следовательно, мы имеем основания считать выделенные группы однородными по медицинским и биологическим показателям, а также показателям моторных нарушений и сравнивать их между собой по интересующим нас психологическим особенностям.

Мы проанализировали результаты теста С. Розенцвейга, исходя из оценки личностных реакций испытуемых по направлениям и типам на основе сопоставления двух указанных групп между собой и с возрастной нормой. На основе индивидуальных результатов были построены групповые профили реакций (рис. 1).

У детей второй группы преобладают экстрапунитивные реакции (E), т. е. реакции, обращенные к окружающим. Это говорит о том, что в ситуации фрустрации дети предъявляют повышенные требования к другим людям. Причем, если у "конструктивных" детей количество этих реакций находится в пределах возрастной нормы, то у "неконструктивных" — значительно выше и превышают норму. Таким образом, дети, входящие в "неконструктивную" группу, разрешают предложенную ситуацию в ущерб других, предлагая им измениться. Дети, входящие в "конструктивную" группу, демонстрируют личностные реакции импунитивного и интрапунитивного характера, оставаясь, при этом, в пределах норматива.



Направление реакции:

E — экстрапунитивные реакции

I — интрапунитивные реакции

M — импунитивные

Типы реакций:

OD — с фиксацией на препятствии

ED — с фиксацией на самозащите

NP — с фиксацией на удовлетворение потребности

O-D — препятственно-доминантный

E-D — эго-защитный

Условные обозначения:

N-P — потребностно-неустойчивый

E' — наличие фрустрирующего обстоятельства

I' — фрустрирующая ситуация истолковывается как благоприятная или как заслуженное наказание

M' — отрицает значимость или неблагоприятность препятствия

m — субъект надеется на благополучное разрешение проблем со временем

i — субъект, признавая свою ответственность

Σ — сумма

Рисунок 1. Профиль личностных реакций младших школьников "конструктивной" и "неконструктивной" групп по тесту С. Розенцвейга в адаптации Е.Е. Даниловой (детский вариант)

У "конструктивных" детей больше выражены (по сравнению с "неконструктивными") требования к себе, принятие на себя ответственности. Для таких детей не характерны экстрапунитивные реакции, тогда как дети, относящиеся к "неконструктивной" группе в этой ситуации чаще демонстрируют свои экстрапунитивные личностные реакции.

Анализируя профили по типу реакций, мы видим, что во второй изучаемой группе преобладает "фиксация на самозащите" (E-D). По С. Розенцвейгу такой тип реакции свидетельствует о "силе-слабости Я". Таким образом, если в этом случае у детей из "неконструктивной" группы показатель данной реакции выше нормы (что свидетельствует о слабости личности), то у детей из "конструктивной" группы он в пределах нормы. Мы отметили значимые статистические различия в указанных группах школьников по "реакции типа N-P с фиксацией на удовлетворение потребностей" что, по мнению С. Розенцвейга является свидетельством того, что дети из "конструктивной" группы в состоянии позитивно разрешать ситуации фрустрации. Причем указанный показатель у детей "конструктивной" группы превышает все другие показатели. Стоит подчеркнуть, что у детей "конструктивной" группы показатели реакции "с фиксацией на препятствии (O-D)" ниже возрастной нормы, что говорит об отсутствии склонности фиксироваться на препятствии.

Более точное описание способов реакции разных групп детей в трудных ситуациях позволяет нам провести сравнительный анализ профилей по отдельным факторам. Основной вклад в оценку реакций экстрапунитивного направления у детей II группы вносят реакции, направленные против кого-нибудь или чего-нибудь. Враждебность, порицание, обвинение являются той формой, в которой они требуют от других людей изменить поведение для разрешения ситуации. Например, самым частым ответом на ситуацию отказа купить куклу (сит. № 5) у этих детей является: "Ты же просто жадничаешь!", а в ситуации № 1 ответ типа: "Зачем отдала?! Ты всегда так делаешь! Все ему!" Как видно, эти реакции сопровождаются негативными переживаниями обиды, гнева. Враждебность и злость вызывают недовольство окружающих, которое не может не отразиться на эмоциональном самочувствии ребенка. Реакции этого вида значительно выше у детей II группы, при этом, они превышают показатель возрастной нормы. Особенности таких личностных реакций и поведения говорят о неспособности самостоятельно разрешить фрустрирующую ситуацию, найти из нее правильный выход и взять на себя ответственность за происходящее. Таким детям свойственно подчеркивать наличие препятствия (E') ответами типа: "А на чем же я буду кататься?" в ситуации № 2, "Еще так рано, а уже спать!" в ситуации № 10 и т. д., что выражает чувство растерянности, безысходности. Похожие чувства возникают при подчеркивании своей причастности к фрустрации другого лица: "Что же мы теперь будем с ней делать? (№ 8), "А что, я помешал? (№ 22), что способствует неблагоприятному. У детей I группы описанные реакции встречаются значительно реже. У них наиболее ярко выражены, в отличие от II группы, стремление самому взяться за решение фрустрирующей ситуации ("i"), что проявляется в ответах: "Я ее умею сам чинить" (№ 4), "Я не буду с тобой связываться" (№ 12), "Я просто тебя поздравлю" (№ 18), "Я могу построить другой, сейчас покажу" (№ 20). Ответы свидетельствуют об уверенности в возможности преодоления трудностей, которая порождает положительные чувства. С ними связано и выражение надежды на нормальный ход событий, автоматическое разрешение проблемы через взаимопонимание и взаимную уступчивость. Оценка этого типа реакций (m), выраженного в ответах, "Сейчас покатаюсь и отдам" (№ 2), "Пусть поиграет, пока я собираю цветы" (№ 16) также преобладает у I группы детей по сравнению со II группой. Такое поведение предполагает большую уступчивость, контактность детей, взаимопонимание с другими людьми, что свидетельствует о благоприятном развитии личности. В то же время у I группы выше показатели реакции принятия вины на себя, "Я виноват, извините, пожалуйста" (№ 22), "Мне самому надо было быстрее возиться" (№ 23), "Раз я проиграл — бери ты" (№ 9). С одной стороны, эти реакции признаны "конструктивными", так как способствуют решению ситуации. С другой — они же делают ребенка более уязвимым, так как провоцируют чувство вины, угрызания совести, а через них и чувство собственной неполноценности. Однако многие ответы детей являются вариантом этого вида реакции: "Я только хотела поиграть, а она упала" (№ 8), "Я не знал, что мама спит" (№ 11), "Да, совсем забыл вымыть руки" (№ 24). Они отражают не просто признание вины, а призыв на помощь

смягчающих обстоятельств, поэтому могут помогать сохранять положительный эмоциональный фон.

Иногда, в личностных реакциях «звучат» требования или ожидания, что ситуацию решит кто-то другой (е): "А ты сходи за деньгами домой!" (№ 5), "Вы, пожалуйста, меня отпустите!" (№ 6), "А вы разрешите мне их сорвать!" (№ 7). Их оценки не различаются в изучаемых группах, соответствуют норме и встречаются, как правило, в отношениях с взрослыми, что отражает возрастную ориентацию детей. Такая же картина наблюдается при отрицании фрустрирующей ситуации (М') или сведение к минимуму ответственности, избегание осуждения (М): оценки этих реакций практически не различаются в изучаемых группах и соответствуют норме.

Интересным представляется сравнение указанных групп по соотношению к разным типам реакции, выраженных в индексах У. Раухфлейш. Одним из них является "индекс направленности агрессии", который отражает перенаправленность агрессии на самого себя. Величина этого индекса в первой группе ("конструктивной") — 0,9; во второй группе ("неконструктивной") — 4,0. В норме показатели данного индекса приближены к единице, т. к. и чрезмерное самообвинение и внешняя агрессивность разрушительны для личности. Как видим, дети из I группы здесь чувствуют себя более благополучно. У таких детей их количество личностных реакций обвинения приблизительно равняется количеству реакций самообвинения. Школьники из II группы повышено агрессивны. Агрессивное поведение, по сути своей, является защитной реакцией и не способствует благоприятному развитию личности. Для характеристики способов поведения показательным является "индекс решения проблем", который фиксирует желание самостоятельно разрешить ситуацию. Показатели данного индекса выше у детей I группы по сравнению со II группой (0,9 и 0,2 соответственно). У детей I группы число реакций выхода из фрустрирующей ситуации, равняется числу реакций, в которых предлагается разрешить ситуацию другому человеку. У детей II группы самостоятельных реакций значительно меньше. Эти данные показывают достаточно высокую зависимость от взрослого всех детей с моторными нарушениями, которая объясняется особенностями их воспитания и развития. Родители, видя неуклюжесть ребенка, часто выполняют многие действия за него, рассматривая это как проявление любви. Более высокий уровень самостоятельности детей первой группы способствует сохранению эмоционального благополучия.

Углубленное изучение поведения в ситуации фрустрации детей "конструктивной" группы выявило, что внутри этой группы имеются гендерные различия (табл. 1). Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что у мальчиков и девочек личностные реакции "конструктивного" типа существенно отличаются. У мальчиков "конструктивные реакции" в ситуации фрустрации имеют ярко выраженную самостоятельность (i). Мальчики более ответственны, разумны и независимы в ситуации принятия решения. Тем не менее, у представителей обеих полов преобладает надежда на то, что разрешение ситуации произойдет само собой, без вмешательства извне. Нередко школьники ждут помощи от других, чаще всего от родителей — "Подождем папу, он починит", "Моя мама купит новую куклу". Иногда дети выражают надежду, что подобная ситуация не произойдет: "В следующий раз я буду осторожнее".

Основываясь на результатах тестирования можно сделать заключение о разных типах личностных и поведенческих реакций на фрустрацию мальчиков "конструктивной" группы. Оно основано на самостоятельности и ответственности. Девочек отличает способность признать свою виновность в ситуации, терпеливость и надежда на понимание.

Таблица 1

Гендерные особенности направления и типов личностных реакций у мальчиков и девочек "конструктивной" группы по тесту С. Розенцвейга в адаптации Е.Е. Даниловой (детский вариант)

Группа испытуемых \ Вид реакции	Мальчики	Девочки
E'	0,4	1
E	4,1	3,4
e	2,2	2,8
ΣE	6,7	7,2
I'	0,6	0,3
I	3,4	5,5
i	5,0	2,2
ΣI	9,0	8,0
M'	2,9	1,7
M	0,8	1,5
m	4,6	5,4
ΣM	8,3	8,6
O-D	3,9	3,0
E-D	8,3	10,4
N-P	11,8	10,4

Условные обозначения:

Направление реакции:

E — экстрапунитивные реакции

I — интрапунитивные реакции

M — импунитивные

Типы реакций:

OD — с фиксацией на препятствии

ED — с фиксацией на самозащите

NP — с фиксацией на удовлетворение потребности

O-D — препятственно-доминантный

E-D — эго-защитный

N-P — потребностно-неустойчивый

E' — наличие фрустрирующего обстоятельства

I' — фрустрирующая ситуация

истолковывается как благоприятная или как заслуженное наказание

M' — отрицает значимость или неблагоприятность препятствия

m — субъект надеется на благополучное разрешение проблем со временем

i — субъект, признавая свою ответственность

Σ — сумма

Поведение младших школьников "конструктивной" группы зависит от содержания ситуации. По содержанию ситуации делятся на те из них, которые содержат взаимодействие со взрослыми и ситуации взаимодействия со сверстниками. В нашем исследовании выявилось преобладание "конструктивного" поведения у детей I группы в ситуациях взаимодействия со взрослыми. Анализ результатов показывает, что наиболее "конструктивное" поведение и мальчики и девочки демонстрируют в ситуации с взрослым, причем, как у мальчиков, так и у девочек преобладает оправдание, просьба о помощи (I). Для второклассников это является нормальным с точки зрения возрастных особенностей, для которых характерна ориентация на взрослого, включая учителя. Взрослый для детей выступают образцом. Его мнение, поддерживающее извинения, значимо. Чуть меньше выражено у мальчиков самостоятельное разрешение проблем: "Я посажу цветы снова", "Я сам почию". Несмотря на значимость взрослых, они не склонны ждать от них решения своих проблем, а сами прикладывают усилия и принимают ответственность. Девочки же, демонстрируя яркую ориентацию на разрешение ситуации путем признания своей вины, надеются на то, что она разрешится сама собой: "Я буду хорошо себя вести", "Ну и что, опять соберем", "Постель высохнет". Хотя девочки в ситуациях с взрослыми чаще, чем при общении со сверстниками, прикладывают свои усилия.

В последнем виде ситуаций чаще возникает реакция типа М-Р с фиксацией на удовлетворении потребностей, т. е. и мальчики и девочки стремятся исполнить задуманное, не отказываются от намерения. При этом средства достижения используются те же, что и в ситуациях взаимодействия с взрослыми. Хотелось бы подчеркнуть, однако, что гораздо реже встречаются интрапунитивные реакции, особенно самозащитного типа, используемые очень часто в ситуациях с взрослыми. Если в ситуациях со взрослыми "конструктивность" сочетается со сведением фрустрации к отрицанию (М: "Ну и что, я так играю", "Я просто думаю"), то в ситуациях со сверстниками ярко выражено отрицание своей вины, враждебное отношение (Е: "Я с тобой не дружу", "Ты нарочно это сделала"), а также требование, чтобы ситуацию решил кто-то другой (т: "Я хочу к тебе на день рождения", "Строй теперь все заново"). Дети идут на конфликт со сверстниками, выражают агрессию, но не просто в качестве самозащиты, а с целью решения ситуации. Девочки реже надеются на автоматическое разрешение проблемы. Вероятно, в ситуации взаимодействия со сверстниками дети более уязвимы. Привычные для них методы разрешения трудных ситуаций здесь менее приемлемы. Они вынуждены защищаться, так как во многом в силу возрастных особенностей эмоции, связанные с общением, — сочувствие и сопереживание к сверстнику, развиты недостаточно. В поведении детей "неконструктивной" группы не обнаружено различий в зависимости от содержания ситуации.

Анализируя индивидуальные результаты детей, мы обнаружили, что поведение не всех детей соответствуют описанной выше тенденции. У 2 девочек "конструктивное" поведение преобладает в ситуации взаимодействия со сверстниками. При этом у них преобладает снятие фрустрации за счет принятия вины на себя и надежды на автоматическое разрешение ситуации. В ситуациях со сверстниками они чаще, чем другие девочки проявляют самостоятельность. В ситуациях же со взрослыми они полностью полагаются на них ("Ну ладно, пусть играет, а Вы мне вернете", "Такой поем, в следующий раз подогреешь", "Мама в следующий раз купит"), и совсем не берутся за разрешение ситуации своими силами.

Был обнаружен также противоположный факт. У одного мальчика "конструктивное" поведение встречается только в ситуациях с взрослыми. При этом, ведущим способом поведения является извинение (J) и подчинение требованиям взрослых (т): "Я сейчас выйду", "Хорошо, пусть играет", "Я больше не буду" и т. д. Казалось бы, такое поведение говорит об уязвимости личности, страхе перед несоблюдением норм, однако в профиле имеются и реакции интрапунитивные, фиксированные на удовлетворение потребности, что свидетельствует о проявлениях самостоятельности и отрицает страх. В общении со сверстниками у этого ребенка преобладает агрессивное поведение, но оно соответствует норме. Наряду с ним ситуации интерпретируются как благо "Очень хорошо, что ты не будешь мне мешать", а также выражается требование решить эту ситуацию к другому лицу: "Ты сломал, ты и делай", "Дай мне покачаться". Как видно, во всех ситуациях сквозит ориентация на норму, заданную взрослыми. Поскольку требование подчинения поведению взрослого очень высоко в обществе, а ребенок в начальной школе хочет быть социально компетентным, то такое поведение является вполне оправданным, заслуживает поощрения взрослых и способствует эмоциональному благополучию. Этим же объясняется и преобладание у основной массы детей "конструктивного" поведения в ситуациях взаимодействия с взрослыми.

Выводы

Проведенное эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей личностных реакций младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации, позволяет сформулировать следующие **выводы**:

1. Констатировано, что нарушения моторного развития в младшем школьном возрасте оказывают значимое влияние на формирование личности. Они затрудняют овладение основными учебными навыками, тем самым провоцируя неуспех в учебной деятельности, нарушают качество действий в мире вещей. Именно в этом возрасте моторные нарушения становятся предметом пристрастного обсуждения и специфической оценки со стороны взрослых (родителей и учителя), особо значимых для психического развития ребенка. В связи с этим моторные нарушения включаются в структуру переживаний ребенка. Эти переживания, в зависимости от их модальности, откладывают отпечаток на становление его личности.

2. Выявлено в результате эмпирического исследования, что особенности личностных реакций младших школьников с нарушениями моторного развития при переживании фрустрации в типичной сложной жизненной ситуации позволяют выделить два их основных типа: "конструктивный" и "неконструктивный". Дети с "конструктивным" типом личностной реакции на фрустрацию при встрече с жизненными трудностями вырабатывают формы поведения, позволяющие их преодолеть, берутся за разрешение проблемы сами или обращаются за помощью к другим людям. Мы связываем "конструктивный" тип личностной реакции детей младшего школьного возраста с благоприятным вариантом развития личности. Неблагоприятным вариантом развития личности младшего школьника можно считать формирование у детей, ярко выраженного «неконструктивного» типа личностных реакций на фрустрацию в типичных жизненных ситуациях, который характеризуется высоким уровнем тревожности, незащищенности, носит признаки враждебности и конфликтности в отношениях с другими людьми.

3. Установлено, что у мальчиков и девочек личностные реакции "конструктивного" типа существенно отличаются. "Конструктивные" реакции мальчиков в ситуации фрустрации имеют ярко выраженную самостоятельность. Мальчики более ответственны, разумны и независимы в ситуации принятия решения. Тем не менее, у представителей обеих полов преобладает надежда на то, что разрешение ситуации произойдет само собой, без вмешательства извне. Основываясь на результатах тестирования можно сделать заключение о разных типах личностных и поведенческих реакций на фрустрацию мальчиков "конструктивной" группы. Оно основаны на самостоятельности и ответственности. Девочек отличает способность признать свою виновность в ситуации, терпеливость и надежда на понимание. Наиболее "конструктивные" реакции мальчики и девочки демонстрируют в ситуации с взрослым, включая учителя, причем, как у мальчиков, так и у девочек преобладает оправдание, просьба о помощи. Для младших школьников это является нормальным с точки зрения возрастных особенностей, для которых характерна ориентация на взрослого. Взрослый для детей выступают образцом. Чуть меньше, чем у девочек выражено у мальчиков самостоятельное разрешение проблем: несмотря на значимость взрослых, они не склонны ждать от них решения своих проблем, а сами прикладывают усилия и принимают ответственность. Девочки, демонстрируя яркую ориентацию на разрешение ситуации путем признания своей вины, надеются чаще всего на то, что она разрешится сама собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Изд-во "Институт практической психологии". Воронеж: НПО-МОДЭК, 1995. — 352 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=40700> (дата обращения: 12.03.2022).
2. Данилова, Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом / Л.А. Данилова. — Л.: Медицина, 1977. — 93 с. <https://neurology-center.ru/dcp/danilova-l-a-metodika-korrekcii-rechevogo-i-psiicheskogo-razvitiya-u-detej-s-cerebralnym-paralichom-m-1997.html> (дата обращения: 12.03.2022).
3. Добровольская, Т.А., Шабалина Н.Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. 1991. № 5. С. 3–8. — <https://ecsocman.hse.ru/data/242/700/1217/Dobrovolskaya.pdf> (дата обращения: 12.03.2022).
4. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция/ Е.М. Мастюкова. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с. — https://www.dou75.ru/71/images/20-21/metod/rebenok_s_otkloniyami_v_razvitiy_mastyukova.pdf (дата обращения: 12.03.2022).
5. Озерецкий, Н.И. Методика исследования моторики / Н.И. Озерецкий. — М.-Л.: Госмедиздат, 2001. — 174 с. — https://bilingual-online.net/wp-content/uploads/2010/12/Ozereckij-I-Issledovaniya_motoriki_4-13-let.pdf (дата обращения: 12.03.2022).
6. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, А.А. Воронова, Н.И. Гуткина, Е.Е. Данилова [и др.]; Российская академия образования. — Москва: Издательский центр "Академия", 1995. — 170 с. — <https://elibrary.ru/item.asp?id=24194992> (дата обращения: 12.03.2022).
7. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с. — <https://scicenter.online/psihologii-osnovyi-scicenter/izbrannyye-psiichologicheskie-trudy.html> (дата обращения: 12.03.2022).
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. — М.: Прогресс, б.г. (1996). — 340 с. — <https://www.universalinternetlibrary.ru/book/28308/ogl.shtml> (дата обращения: 12.03.2022).
9. Adolph, K.E. and Hoch, J.E. (2019). Motor Development: Embodied, Embedded, Enculturated and Enabling. Annual Review of Psychology. — Vol. 70. — P. 141–164. doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836 (дата обращения: 12.03.2022).
10. Cantell, M., Smyth M., Ahonen T. (1994). Clumsiness in adolescence: educational, motor and social outcomes of motor delay detected at 5 years. Adapt Phys Activ Q 11: 115–129. — <https://journals.humankinetics.com/view/journals/apaq/11/2/article-p115.xml> (дата обращения: 12.03.2022).
11. Cummins, A., Piek, J.P., and Dyck, M.J. (2005). Motor coordination, empathy, and social behaviour in school-aged children. Dev. Med. Child Neurol. 47, 437–442. doi: 10.1017/S001216220500085X (дата обращения: 12.03.2022).

12. Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Dev.* 71, 44–56. doi: 10.1111/1467-8624.00117 (дата обращения: 12.03.2022).
13. Francis, M., Piek J.P. (2003). The effects of perceived social support and self-worth on depressive symptomatology in children with and without Developmental Coordination Disorder. Paper presented at the 38th APS Annual Conference, Perth, Western Australia. — 2003. 2–5 October. <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/34362> (дата обращения: 12.03.2022).
14. Green, D., Baird, G., and Sugden, D. (2006). A pilot study of psychopathology in developmental coordination disorder. *Child Care Health Dev.* 32, 741–750. doi: 10.1111/j.1365-2214.2006.00684.x (дата обращения: 12.03.2022).
15. Kopp, С.В. (2011) Development in the Early Years: Socialization, Motor Development, and Consciousness. *Annual Review of Psychology.* — Vol. 62. — P. 165–187. [.doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131625](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131625) (дата обращения: 12.03.2022).
16. Poulsen, A.A., Ziviani, J.M., Cuskelly, M., and Smith, R. (2007). Boys with developmental coordination disorder: Loneliness and team sports participation. *Am. J. Occup. Ther.* 61, 451–462. doi: 10.5014/ajot.61.4.451 (дата обращения: 12.03.2022).
17. Provost, B., Lopez, B.R., and Heimerl, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *J. Autism Dev. Disord.* 37, 321–328. doi: 10.1007/s10803-006-0170-6 (дата обращения: 12.03.2022).
18. Wagner, M.O., Bös, K., Jascenoka, J., Jekauc, D., and Petermann, F. (2012). Peer problems mediate the relationship between developmental coordination disorder and behavioral problems in school-aged children. *Res. Dev. Disabil.* 33, 2072–2079. doi: 10.1016/j.ridd.2012.05.012 (дата обращения: 12.03.2022).
19. Wehmeier, P.M., Schacht, A., and Barkley, R.A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *J. Adolesc. Health* 46, 209–217. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.09.009 (дата обращения: 12.03.2022).

Korobova Maria Vladimirovna

Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shan, Lipetsk, Russia

E-mail: elvk56@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4093-7434>

Features of personal reactions of younger schoolchildren with motor development disorders when experiencing frustration in a typical difficult life situation

Abstract. The article discusses some aspects of the formation of the personality of younger schoolchildren with motor development disorders. The aim of the study was to study the characteristics of personal reactions of younger schoolchildren with motor development disorders when experiencing frustration in typical difficult life situations. The study involved a group of 46 students of primary school age 8–9 years with motor disorders: 23 boys and 23 girls from a number of secondary schools in Lipetsk. The paper used a drawing frustration test with Rosenzweig (children's version) in the modification of E.E. Danilova. The results of the empirical study allowed us to identify two of their main types of personal reactions of younger schoolchildren with motor development disorders when experiencing frustration in a typical difficult life situation: "constructive" and "non-constructive". Children with a "constructive" type of personal reaction to frustration when faced with a typical difficult life situation, undertake to solve the problem themselves or turn to adults for help. We associate the "constructive" type of personal reaction of primary school age with a favorable variant of personality development. The formation of an "unconstructive" type of personal reactions to frustration in children, which is characterized by hostility and conflict in relation to others, can be considered an unfavorable variant of the development of the personality of a younger schoolboy. It is established that the "constructive" reactions of boys in a situation of frustration have a pronounced independence and responsibility. Girls are distinguished by the ability to admit their guilt in a situation, patience and hope for understanding.

Keywords: younger schoolchildren with motor development disorders; personal reactions to frustration; "constructive" and "non-constructive" types of reaction to frustration; gender characteristics of reaction to frustration; difficult life situations