

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА

На правах рукопису

ПРАХОВА СВІТЛАНА АНАТОЛІВНА

УДК: 159.922.7: 159.923.2

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПОДОЛАННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ
СТАНІВ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, доцент
Шамне Анжеліка Володимирівна

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ФРУСТРАЦІЇ	
1.1. Теоретичний аналіз проблеми фрустрації та її генеза у психологічній теорії та практиці.....	14
1.2. Психологічна природа, структура та зміст феномену фрустрації.....	29
1.3. Концептуальні засади вивчення психологічних детермінант виникнення і подолання фрустраційних станів.....	45
Висновки до першого розділу	57
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ ШКОЛЯРІВ	
2.1. Організація, вибірка та методологічні засади емпіричного дослідження.....	61
2.2. Характеристика методичного інструментарію дослідження та результати первинної обробки статистичних даних.....	74
Висновки до другого розділу	96
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП	
3.1. Порівняльний аналіз дослідження динаміки фрустраційних реакцій учнів різних вікових категорій (молодші школярі, підлітки, юнаки) методом лонгітуду та поперечних зрізів.....	99
3.2. Характеристика компонентів детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп.....	111

3.3. Комплексна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп.....	138
3.4. Результати комплексної психологічної корекції у напрямку активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів у молодшому шкільному, підлітковому та ранньому юнацькому віці.....	149
Висновки до третього розділу	159
ВИСНОВКИ	164
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	167
ДОДАТКИ	189

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси сучасного світу в поєднанні з прискореними темпами інформатизації та соціокультурних перетворень ставлять людину в надзвичайно складні умови соціального життя. Нестабільність у політиці, економіці, освіті, постійні безсистемні зміни в усіх суспільних галузях зумовлюють дисбаланс у визначенні стійких пріоритетів, ціннісних орієнтирів та ідеалів сучасної молоді. Така соціальна дезадаптованість та психологічна нестійкість виводять на новий рівень проблему фрустрації, яка в теперішніх умовах вже стала іманентною складовою соціальних відносин. Особливої гостроти дана проблема набуває в рамках дослідження психологічної стійкості школярів, навчання і виховання яких потребує розробки і впровадження ефективних способів подолання фрустраційних станів, що сприятиме підвищенню рівня їх мобільності та соціальної адаптації до складних реалій сучасної дійсності.

Зазначена проблема відображає широку палітру теорій, концепцій та підходів, які сформовані в рамках різних психологічних шкіл та напрямків. До її дослідження, пояснення та прогнозування залучена велика кількість наук та наукових течій, які використовують різноаспектний підхід із позицій психології, правознавства, педагогіки, соціології, медицини тощо. Власне наукове вивчення феномену фрустрації представлено дослідженнями у таких напрямках психології: загальна (Б. Ананьєв, Л. Божович, Ф. Василюк, Є. Ільїн, М. Левітов, К. Максименко та ін.), вікова (Р. Грановська, І. Никольська, О. Прихожан, О. Прохоров та ін.), педагогічна (І. Остополець, О. Холодова та ін.), соціальна (А. Єремєєва, Є. Киршбаум, М. Мкртчян, А. Налчаджян, Б. Хасан, С. Чшмарітян, К. Шафранська та ін.), патопсихологія (В. Блейхер, Л. Завилянська, Б. Зейгарнік, В. М'ясищев та ін.), психодіагностика (Є. Данилова, С. Розенцвейг, Н. Тарабріна, Л. Ясюкова та ін.) тощо.

Враховуючи складність та багатовекторність проблеми фрустрації, вище наданий розподіл є умовним, оскільки більшість існуючих досліджень мають яскраво виражений міждисциплінарний характер. Узагальнюючий аналіз існуючих методологічних та теоретико-парадигмальних засад вивчення феномену фрустрації показав не тільки відсутність єдиного ракурсу у його розробці та тлумаченні, але й серйозний дисбаланс у визначенні чинників, що детермінують процес виникнення і подолання фрустраційних станів. У зв'язку з цим є необхідність у вивченні та об'єднанні різних підходів до наукової інтерпретації даного психологічного конструкту та розробці узагальненої моделі детермінації фрустраційних станів для учнів різних вікових категорій.

У рамках представленого дослідження ми виходимо з позиції, що фрустрація є складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації. Провідну роль у ньому відіграє складне поєднання когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та рефлексивно-поведінкових процесів, які виступають детермінантами, що діють у відповідності з віковими характеристиками та соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації.

Однак, проблема детермінації, природи виникнення та характеру протікання фрустраційних станів на сьогодні є недостатньо вивченою у відповідності до вікових періодів у онтогенезі, що робить цей дослідницький напрямок особливо перспективним. Врахування цього аспекту дає можливість для планування спрямованого психологічного супроводу з метою формування індивідуальних конструктивних способів подолання фрустраційних станів школярів.

Таким чином, актуальність названої проблеми, її недостатнє теоретичне та практичне вивчення і зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні детермінанти подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно із планами науково-дослідної роботи лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Психологічні чинники самореалізації особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0109U000558; 2009–2013 рр.) та «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0114U000602; 2014–2017 рр.). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН (протокол № 3 від 28 лютого 2013 року) та узгоджено з бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 18 травня 2013 року).

Об'єкт дослідження – фрустраційні стани.

Предмет дослідження – психологічні детермінанти виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці психологічних детермінант виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових категорій (від молодшого шкільного до раннього юнацького віку).

В основу дослідження було покладено наступні **припущення**:

1. Динаміка фрустраційного реагування змінюється у відповідності до зміни вікових характеристик учнів.
2. Між окремими віковими групами учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки) існують відмінності у комплексах чинників, що детермінують процес виникнення фрустраційних станів.
3. За умови направленої психолого-педагогічного супроводу детермінанти виникнення фрустраційних станів змінюють полярність та трансформуються у психологічні детермінанти їх подолання.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих припущень було визначено наступні **завдання**:

1. Здійснити категоріальний аналіз, диференціацію та операціоналізацію понятійного апарату предмету дослідження, систематизувати та узагальнити існуючі концепції та підходи до вивчення фрустрації в психологічній теорії та практиці.

2. Дослідити психологічну природу, зміст та структуру феномену фрустрації у відповідності до вікових періодів розвитку.

3. Розробити структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, розкрити концептуальні засади їх вивчення та інтерпретації.

4. Розробити методичний комплекс емпіричного дослідження як релевантного засобу вивчення психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів.

5. Дослідити вікову динаміку змін у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових категорій (молодші школярі, підлітки, юнаки) із залученням поздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів.

6. Визначити складові компоненти системної детермінації виникнення і подолання фрустраційних станів для учнів різних вікових груп.

7. Розробити та апробувати ефективність комплексної програми подолання фрустраційних станів для учнів молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку.

Теоретико-методологічну основу дисертаційної роботи становлять принципи детермінізму, розвитку, об'єктивності, активності та системності. Основними методологічними і теоретичними засадами дослідження стали положення про детермінацію та закономірності розвитку психіки в онтогенезі (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта соціальних відносин і власної життєдіяльності (К. Абульханова,

Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, А. Брушлінський, Є. Климов, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Мерлін, В. Москаленко, В. Панок, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.); положення про інтегруючу та регулюючу функцію психічних (Л. Куліков, О. Прохоров, Ю. Сосновікова та ін.) і фрустраційних станів (М. Левітов); дослідження проблеми адаптації та дезадаптації особистості (Г. Балл, Ю. Бохонкова, Н. Завацька, О. Кокун, О. Малхазов, А. Налчаджян, Н. Шевченко та ін.); концепції психічного напруження (Н. Наєнко, Т. Немчин та ін.); концептуальні положення про психологічні характеристики самосвідомості особистості на різних етапах розвитку (Л. Виготський, І. Бех, М. Боришевський, І. Кон, С. Максименко, В. Столін, П. Чамата, І. Чеснокова та ін.).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених у роботі завдань розроблено програму дослідження і застосовано комплекс **методів**:

- *теоретичного рівня* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел з проблеми дослідження, теоретичне моделювання);
- *емпіричного рівня* (спостереження, бесіда, експеримент, метод поздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів, тестування, анкетування);
- *методи математичної статистики* (описові статистики, кореляційний, факторний та регресійний аналіз; методи вірогіднісного розподілу – Т-критерій Стьюдента, F-розподіл Фішера, Т-критерій Вілкоксона). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програм пакету IBM SPSS Statistics 22.0.00.

Для дослідження психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів було сформовано психодіагностичний комплекс, який складався з двох **блоків**:

I блок: *психодіагностика особливостей фрустраційних реакцій та рівня адаптованості* (тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда).

II блок: *психодіагностика психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів* (тест шкільної тривожності Філліпса; методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера; 14-ти факторний опитувальник Р. Кеттелла; тест-опитувальник самоствалення В. Століна, С. Пантілеєва; методика визначення акцентуацій характеру К. Леонгарда - Г. Шмішека).

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалась репрезентативністю вибірки, комплексним застосуванням надійних апробованих психодіагностичних методик, поєднанням кількісного, якісного і статистичного аналізу результатів дослідження.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася протягом 2011–2015 рр. і складалася з трьох етапів:

1) *підготовчий* (вивчення і порівняльний аналіз наукової літератури з проблеми фрустрації у вітчизняній та зарубіжній психології; формування основних методологічних конструктів дисертаційної роботи (тема, мета, завдання, предмет, об'єкт, припущення та ін.); розробка комплексної програми експериментальної роботи; проведення пілотажного дослідження щодо ефективності обраних психодіагностичних методик; організація лонгітюдного дослідження особливостей вікової динаміки фрустраційних реакцій на вибірках учнів трьох вікових категорій (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки);

2) *основний* (проведення дослідно-експериментальної роботи для перевірки висунутих у дослідженні припущень (констатувальний і формувальний етапи експерименту);

3) *заключний* (аналіз отриманих емпіричних даних; математична обробка кількісних показників; інтерпретація результатів дослідження; формулювання висновків та узагальнень).

Експериментальна база. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі закладів середньої освіти м. Кривого Рогу: Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16, Криворізьких загальноосвітніх шкіл I-III ступенів: № 4, 26, 69, 108. На діагностичному (констатувальному) етапі дослідження вибірка склала 565 учнів (із них – 98 брали участь у лонгітюдному дослідженні, а 476 – у дослідженні з використанням методу поперечних зрізів); у формувальному експерименті було задіяно 152 учня.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше: проведено* комплексне теоретико-емпіричне дослідження проблеми фрустраційних станів із позиції їх системної детермінації; *визначено* комплекс психологічних чинників, що виступають предикторами виникнення фрустраційних станів; *розкрито* вікову динаміку змін у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (через поєднання методів лонгітюдну та поперечних зрізів), що проявилася у домінуванні екстрапунітивних реакцій самозахисного типу; *створено* базову структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, яка включає в себе розгалужену систему психологічних факторів; *досліджено* різницю у компонентах системної детермінації виникнення і подолання фрустраційних станів окремих вікових вибірок учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки); *побудовано* двополюсну структуру особистісних чинників та психологічних механізмів, які, змінюючи полярність (позитивну або негативну), сприяють конструктивізації профілів фрустраційних реакцій учнів; *доповнено* класифікацію профілів фрустраційного реагування з відповідним розділенням їх за принципом конструктивності-неконструктивності; *розширено* методичне забезпечення вивчення психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів; *створено* комплексну корекційно-розвивальну тренінгову

програму «F-state» з урахуванням специфіки психічного розвитку учнів у різні вікові періоди.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані у системі шкільної психологічної служби для організації психокорекційних процедур у напрямку попередження появи та подолання можливих деструктивних наслідків фрустраційних станів учнів; при створенні та використанні діагностичного інструментарію з метою вивчення фрустраційних станів школярів різного віку; у роботі вчителів-практиків, практичних психологів та класних керівників для більш ефективної побудови навчально-виховного процесу і роботи з батьками учнів з неконструктивними профілями фрустраційного реагування; при підготовці спеціальних розвивальних програм, які були б направлені на подолання неконструктивних способів реагування на фрустраційні ситуації з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів.

Основні висновки, рекомендації та напрацювання дисертаційного дослідження були впроваджені у роботу загальноосвітніх навчальних закладів м. Апостола, Орджонікідзе, Кривого Рогу: Криворізький науково-технічний металургійний ліцей № 16 (Довідка № 78 від 16.05.16); Криворізькі загальноосвітні школи I-III ступенів: № 26 (Довідка № 61 від 09.06.16); № 69 (Довідка № 224 від 09.06.16); № 108 (Довідка № 419 від 01.06.16); Криворізька гімназія № 95 (Довідка № 53/5 від 01.06.2016); Криворізька загальноосвітня спеціалізована школа I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням іноземних мов (Довідка № 53/5 від 01.06.2016); Новоіванівська загальноосвітня школа I-III ступенів (Довідка № 125 від 25.12.15); Комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс № 1 (середня школа I-III ступенів – дошкільний заклад)» (Довідка № 668 від 12.08.16).

Особистий внесок здобувача. Усі сформульовані у дисертації положення та висновки обґрунтовано на основі власних досліджень автора, а всі теоретичні

позиції інших авторів, що використані в роботі, мають відповідні посилання і використовувались лише з метою підкріплення основних ідей здобувача.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження доповідались на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях: Всеукраїнська наукова конференція «Перші сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2010 р.); I Міжнародна науково-практична конференція «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013 р.); IV Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (Ніжин, 2013 р.); X Науково-практична конференція студентів та молодих учених з міжнародною участю «Психологічні проблеми сучасності» (Львів, 2013 р.); Міжнародна молодіжна науково-практична конференція «Вектори психології 2014» (Харків, 2014 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (Київ, 2014 р.); Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2015» (Москва, 2015 р.); Міжнародна наукова конференція «Urgent Problem of Pedagogy and Psychology» (Будапешт, 2015 р.); IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Ужгород, 2015 р.); II Міжнародна науково-практична конференція «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2015 р.); Всеукраїнська наукова конференція «Шості сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2015 р.); Шостий всеукраїнський науковий семінар «Методологічні проблеми психології особистості» (Івано-Франківськ, 2015 р.); Друга Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні, психологічні та політичні проблеми транскордонної безпеки» (Одеса, 2016 р.). На засіданнях лабораторії психології навчання імені І.

Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (2013-2016 рр.).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 20 публікаціях автора, серед яких 7 статей – у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України (6 – одноосібні), 2 статті – у міжнародних наукових періодичних виданнях та виданнях, включених до наукометричних баз, 11 публікацій в інших виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, що містять 201 найменування (із них 24 – іноземною мовою) та 3 додатків на 52 сторінках. Дисертаційний текст містить 17 таблиць на 7 сторінках і 14 рисунків на 5 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 166 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 241 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ФРУСТРАЦІЇ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми фрустрації та її генеза у психологічній теорії та практиці

Феномен фрустрації має достатньо довгу історію дослідження, однак проблема її категоріальної визначеності та експлікації залишається актуальною і сьогодні. На формування загальної теорії фрустрації вплинули тенденційні зміни наукової парадигми, яка розвивалася в контексті окремих теоретичних базисів, що в різні часи складали основу різновекторних психологічних шкіл і напрямків. У зв'язку з цим, доцільною бачиться класифікація всіх існуючих ракурсів розуміння фрустрації у відповідності до двох критеріїв: по-перше, врахування принципу історизму і дослідження зазначеної проблеми в рамках аналізу зміни етапів розвитку світової психологічної думки; по-друге, дотримання принципу детермінізму і тлумачення феномену фрустрації з точки зору її причинної обумовленості.

Теоретична і практична значущість зазначеної проблеми оформлюється в роботах класиків західноєвропейської та американської філософсько-психологічної думки початку ХХ ст. Джерела перших наукових праць із дослідження фрустрації ведуть до психоаналітичної теорії З. Фрейда, який розглядав її з точки зору внутрішньоособистісного конфлікту в рамках постійної боротьби двох складових психіки людини «ід» і «супер его». Фрустрація зображується у вигляді своєрідної реакції на вимушену відмову від несвідомих потягів «ід» на користь суспільних норм та цінностей. У схожому контексті автор аналізує і евристичний потенціал поняття психологічного бар'єру, який у роботах З. Фрейда набуває парадигмального статусу, а сама

фрустрація тлумачиться, як своєрідний психічний стан, який потенційно може спровокувати виникнення серії серйозних проблем, зокрема – неврозів [151].

Останнє положення знайшло своїх опонентів серед німецьких та американських психоаналітиків – сучасників З. Фрейда. Зокрема, К. Горні заперечує положення про напередвизначену схильність до психічних захворювань, як безпосередній наслідок фрустрації [158]; Е. Фромм акцентує більшу увагу на соціальний вимір дослідження і розглядає фрустраційну поведінку, як своєрідний спосіб досягнення визначеної мети [153]; В. Франкл робить акцент на вивченні ціннісних орієнтирів людини і вводить до обігу поняття «екзистенційна фрустрація», як альтернативу позиції, що фрустрованими можуть бути тільки біологічні потяги людини [150].

У 30-х роках ХХ ст. у розвитку світової психологічної думки спостерігається загальна тенденція до інтеграції ідей психоаналізу та біхевіоризму. У рамках такого конгломерату підходів виникає теорія фрустрації-агресії, авторами якої стали Дж. Доллард, Л. Дуб, О. Маурер, Н. Міллер, Р. Сірс [184]. Витоки своєї теорії представлені автори знайшли у ранніх роботах З. Фрейда, який зазначав, що у випадку коли певний об'єкт є джерелом неприємних відчуттів – це в кінцевому рахунку може призвести до агресивних нахилів проти самого об'єкту [151]. Так сформувалася теза про те, що поява агресії завжди передбачає існування фрустрації і, навпаки, що існування фрустрації завжди призводить до певної форми агресії [184]. У подальших дослідженнях цього колективу авторів представлена думка зазнала уточнень. Було встановлено, що сама по собі фрустрація не обов'язково веде до агресії, а лише «створює умови для виникнення різних типів зв'язків, одним з яких є підбурювання до певних форм агресивності» [192, с. 338].

Паралельно з теорією «фрустрація-агресія» оформлюються теорії німецьких дослідників Р. Баркера, Т. Дембо, К. Левіна «фрустрація-регресія» та теорія Н. Майера «фрустрація-фіксація». Перша з них апелює до тези, що безпосереднім наслідком і відповіддю на сильну фрустрацію є регресія, а

фрустраційні ситуації, що супроводжуються емоційною напругою і несподіваними бар'єрами у досягненні мети (як внутрішніми, так і зовнішніми), ведуть до зміни поведінки, її подальшої неконструктивності, інфантильності й одноманітності [177].

Теорія фрустраційної фіксації Н. Майера базується на принципах аналізу стимулів поведінки й відповідних зв'язків між фрустрацією та мотивацією. Девіантну поведінку автор розглядає, як дещо більше, ніж звичайне відхилення від стандартної норми, а її причини пояснює наявністю локалізованої напруги, яка виникає в ситуаціях фрустрації, де суб'єкт не може знайти конкретний вихід із складної ситуації. Н. Майер описує цей механізм, як форму фіксованої поведінки, що не має в своїй основі достатньої вмотивованості. Фрустрацію він розглядає як процес, у якому вибір поведінки визначається не стільки мотивами, скільки простими нейронними зв'язками, що проявляються у стереотипізації реакцій суб'єкта і виробленні стійких позицій фіксації. Такий стан сам по собі є активним, але на відміну від агресії, він є більш консервативним, ригідним і виступає продовженням попереднього курсу дій, які раніше були ефективними, а тепер проходять по інерції, коли вмотивованість у діях є майже повністю відсутньою, і як результат – знижується здатність до вирішення завдань [190].

Окрему ланку досліджень зазначеного часового періоду займає евристична теорія С. Розенцвейга, у якій фрустрація визначається як специфічне психологічне явище, що виникає у випадку зустрічі організму з перепонами, що важко або взагалі неможливо подолати в процесі задоволення певної життєвої потреби. Зазначена теорія є розширеною версією положення З. Фрейда про зв'язок психічної напруги і тривоги з подальшою затримкою нормальної циркуляції енергії в психічному апараті, що веде до порушення принципу задоволення [171].

Сама по собі теорія С. Розенцвейга відрізняється автономністю й оригінальністю, що проявляється в ряді характерних для неї позицій:

1) розмежування типів фрустрації (первинна, вторинна); 2) класифікація реакцій на фрустраційні ситуації (за типами і напрямками); 3) виділення трьох рівнів психологічного захисту організму в ситуаціях фрустрації (імунологічний, автономний, кортикальний); 4) застосування поняття фрустраційної толерантності – стійкості до фрустраційних ситуацій [194]. Представлена теорія отримала логічне продовження в оформленні психологічної методики для діагностики фрустраційних реакцій «PF-Stady», яка активно апробувалася американськими психологами протягом декількох наступних десятиліть (G. Lindzey, H. Riecken [189], B. Mehlman, S. Whiteman [191], I. Simos [199], Jr. Taylor, V. Mahlon [200] та ін.).

Зазначені вище теорії («фрустрація-агресія», «фрустрація-регресія», «фрустрація-фіксація») можна вважати відносно самостійними підходами, що дали поштовх для подальших (як правило експериментальних) досліджень, які в своїй більшості були інтегровані в загальну концепцію біхевіоризму. Зокрема, теорія «фрустрація-регресія» на емпіричному рівні була доповнена J. Klee, який досліджував детермінанти аномальних фіксацій поведінки у тварин, шукаючи їх у фрустрації та емоційних потрясіннях [187]. I. Child, K. Waterhouse розглядали фрустрацію як факт наявності перешкоди і на експериментальному рівні підтвердили думку, що фрустрація одного виду діяльності опосередковано призводить до зниження якості всієї подальшої роботи [180].

Звертає на себе увагу колективне дослідження S. Britt, S. Janus, які відстоювали позицію існування двох взаємопов'язаних складових фрустрації: ситуації та реакції. Сама фрустрація аналізується ними з точки зору бар'єрів і обструкцій, що напряму пов'язані з емоціями, напругою, конфліктами, гальмуванням діяльності та агресією [178]. Схожа точка зору притаманна S. Sargent, який вказує на те, що емоції та правильна інтерпретація ситуації є центральним динамічним фактором при будь-якій фрустраційній реакції. Автор акцентує увагу на тому, що фрустрація викликає безпосередні зміни в поведінці людини, яка опосередковується, як певними загальними стимулами, так і

своєрідними проміжними факторами [197]. У якості такої проміжної змінної J. Brown та I. Farber виділяють наявність емоцій. Фрустрація тлумачиться ними як результат умов, при яких очікувана реакція на фрустраційну ситуацію або гальмується, або ж своєчасно попереджається [179].

У рамках теорії стресу дана проблема була досліджена канадським психологом Г. Сельє, який зазначає, що певні емоційні фактори (зокрема наявність фрустрації) і перепони, які виникають на шляху здійснення формальних потягів, потенційно перетворюють стрес у дистрес [133]. Відштовхуючись від спроб побудови загальної моделі особистості, А. Маслоу розглядає фрустрацію в контексті дослідження потребово-мотиваційної сфери, зазначаючи, що основними патогенними характеристиками конфліктів і фрустрації є небезпека зриву задоволення базових потреб організму, що потенційно несе загрозу його функціонуванню і цілісності [99]. Ця позиція була частково підтверджена результатами лабораторного дослідження G. Lindzey, H. Riesen, які також прийшли до висновку, що сила фрустрації напряму залежить від соціальної значущості мотивів (на відміну від органічних потреб) [189].

Схожа проблема вмотивованості піднімається і в роботах А. Amsel, який досліджує фрустрацію в рамках теорії навчання і розглядає фрустраційні ситуації через призму надії на винагороду, які в результаті не виправдовуються (при цьому, фрустрація тлумачиться як виражений зовнішній прояв) [175]. Зазначений підхід отримав підкріплення в подальших експериментальних дослідженнях T. Ruan, P. Watson [196] та ін.

Заслуговують на увагу висновки дослідника Л. Берковіца, який модифікував теорію «фрустрація-агресія», акцентуючи увагу на тому, що фрустрація сама по собі пов'язана з процесом очікування, а не з фактичним досягненням мети. Тобто, якщо мета є недосяжною, то фрустрація напряму пов'язана з крахом надій на її досягнення і, у результаті, тільки створює загальне емоційне збудження та провокує тенденцію до агресії лише в тій мірі,

у якій несе негативний вплив. Він додає дві важливі змінні до основного теоретичного рівняння: гнів як збуджуючий компонент і пусковий подразник, що запускає саму агресивну реакцію [14]. Наявність цих компонентів вважається обов'язковою і на думку А. Cohen, який відстоює позицію, що тільки існування відповідних умов і обставин може зробити реакцію на фрустрацію агресивною [181].

Отже, на основі аналізу теоретичних і емпіричних досліджень феномену фрустрації (датованих першою половиною ХХ ст.) можна виокремити ряд загальних тенденцій: з одного боку – це прагнення дати категоріальну оцінку поняттю фрустрації шляхом ряду простих операцій і аналогій, що призвело до викривлення і спрощення самого визначення, а з іншого – приділення основної уваги саме поведінковим аспектам зазначеного явища і відповідно – ігнорування його власне психологічного змісту.

Для західних і американських психологів другої половини ХХ ст. характерним є зменшення інтересу до проблем фрустрації, що проявилось у зміщенні дискурсу досліджень на більш загальні психологічні поняття, у контексті яких і вивчався зазначений психологічний феномен. Зокрема, А. Bandura досліджував фрустрацію в рамках теорії соціального наuczіння. У його роботах розглядаються фактори, що впливають на фрустрацію, акцентується увага на культурній складовій і висловлюється припущення, що вона, окрім своєї деструктивної ролі, може сприяти і тимчасовому підвищенню мотиваційного стану [176].

Твердження про те, що фрустрація може мати не лише деструктивний, але й нести конструктивний вплив на особистість, зустрічається і в колективному дослідженні D. Krech, R. Cratchfield, N. Livson, які тлумачать її, як безпосередній наслідок протиріч між потребами індивіда і штучно створеними суспільними обмеженнями. Вони зазначають, що з часом може статися переоцінка конкретної ситуації, що проявляється у приєднанні нових елементів або розширенні контексту проблеми, що безпосередньо сприймається

людиною. У таких випадках з'являється толерантність до фрустрації, яка проявляється у здатності її переживання без наявних деструктивних наслідків і є змінною величиною, яка напряду залежить від особистісних якостей людини та умов конкретної життєвої ситуації [188]. Для розширення цієї тези слід додати позицію С. Shorkey, S. Crocker, які на новому рівні піднімають питання бар'єрів, що лежать в основі фрустрації, розглядаючи їх з позицій адаптивності та подвійності (внутрішні і зовнішні компоненти) [198]. Цікавою, у цьому контексті, є й позиція М. Deutsch, який трактує проблему фрустрації крізь призму конструктивних і деструктивних процесів вирішення конфліктів [182].

У 90-х роках ХХ ст. з'являються поодинокі дослідження, що характеризуються поверненням уваги західних психологів до проблем «фрустрації-агресії» (у трансформованому варіанті Л. Берковіца). На експериментальному рівні його висновки були підтверджені в роботах J. Dill та С. Anderson, які зробили акцент на тому, що фрустрація лише створює ґрунт для агресивної поведінки, а сама поведінка виникає тільки за наявності певних покликів до агресії, при цьому фрустрація, яка не має виправдання, швидше призводить до агресивних реакцій ніж та, яка має цілком усвідомлювані причини [183].

Інший американський дослідник К. Ізард звертається до проблеми фрустрації в контексті вивчення психології емоцій. У його роботах піднімається питання взаємообумовленості емоцій і фрустрації [60].

На останню третину ХХ ст. припадає збільшення зарубіжних робіт, які присвячені аналізу феномену фрустрації крізь призму дослідження розробленої С. Розенцвейгом методики діагностики фрустраційних реакцій «PF-Stady» (В. Duncan [185], D. Graybill, [186], Н. Winefield [201] та ін.).

Отже, аналізуючи різні підходи до проблеми фрустрації в зарубіжній психології другої половини ХХ ст., можна констатувати наявність зміщення ракурсу досліджень із біологічної природи фрустрації на соціальну, однак,

наявною залишається тенденція фрагментарного вивчення зазначеної проблеми лише в рамках окремих поліпредметних досліджень.

Важливим для вирішення завдань, поставлених у цьому дослідженні, ми вважаємо розгляд робіт радянських психологів другої половини ХХ ст., зокрема М. Левітова, що став теоретиком концепції фрустрації в ракурсі вивчення психічних станів особистості. Автор визначає фрустрацію, як «стан людини, що виражається у характерних особливостях переживання і поведінки, що викликаний об'єктивно нездоланими (або суб'єктивно так усвідомлюваними) перешкодами, які виникають на шляху досягнення мети або вирішення завдання» [87, с. 120]. У своїх роботах М. Левітов аналізує, вже представлену вище, евристичну теорію С. Розенцвейга, критикуючи її за надмірну обмеженість біологічним трактуванням.

У цілому, проблема фрустрації так і не стала цілісним предметом дослідження радянських психологів, вона розглядалася доволі тенденційно та опосередковано відповідно до інших психологічних феноменів. Її вивчення напряму пов'язане з тенденцією до розуміння психічної діяльності не лише як череди безперервно змінних психічних процесів і стійких властивостей особистості, але і як такої, що має складну, багатовекторну та поліфункціональну будову, в якій психічні стани (у тому числі і фрустраційні) займають проміжне становище. Цій проблемі присвячені роботи ряду психологів (В. Ганзен [39], Л. Куліков [84], М. Левітов [86], В. Мясичев [105], К. Максименко [95], О. Прохоров [125], Ю. Сосновікова [137], В. Юрченко [167] та ін.), які пропонують власні класифікації та формують специфічні підходи до розуміння динаміки психічних станів, однак, більшість з них підтримують загальне визначення поняття фрустрації, яке було сформульоване М. Левітовим.

У цьому аспекті суттєвою видається думка Є. Киршбаума та А. Єремєєвої, які тлумачать фрустрацію з позиції блокування основних потреб і появи відповідного феномену психологічного захисту. У зазначеній концепції

фрустрація розуміється, як певний емоційний стан, який виникає під тиском перепон і спротивів [68].

Точка зору, в якій фрустрація розглядається з позицій внутрішньоособистісного конфлікту, представлена роботами В. Мерліна, який під фрустрацією розуміє специфічний стан дезорганізації свідомості та діяльності, що веде до прямого конфлікту, який викликаний наявністю перепон і протидій існуючим мотивам [100]. Така позиція переконливо доводиться і у роботах іншого радянського психолога Б. Хасана, який визначає фрустрацію як важливу змістовну складову та прямий генератор конфліктності [154].

Дана проблема знайшла своє тлумачення і у рамках досліджень з патопсихології (В. Блейхер та І. Крук [16], Л. Завилянська [52], Б. Зейгарнік [56], В. Мясичев [105], Н. Тарабріна [141] та ін.). Основний акцент у роботах цього напрямку зроблено на вивченні особливостей неврозів та психопатій, які визнаються можливими наслідками затяжної фрустрації. Цікавим із цієї позиції є дослідження А. Налчаджяна, який розширив визначення фрустрації, додавши до існуючого тлумачення декілька обов'язкових і взаємопов'язаних компонентів: життєві обставини (які ведуть до блокування задоволення потреб і руйнування надій і планів особистості), наявність фрустратору (який є ядром психічного стану, що виникає при фрустрації), захисні психологічні механізми та процеси їх використання (виступають відповіддю особистості на вплив фрустраційної ситуації) [107, с. 89-90].

Дослідженням механізмів психологічного захисту в ситуаціях фрустрації і його співвідношення з таким психічним явищем, як стрес займалися й інші вірменські психологи, зокрема, М. Мкртчян [102] та С. Чшмаритян [160]. У роботах останнього зроблені серйозні зауваження про феноменологічну схожість і розходження між поняттями стресу та фрустрації. У цьому напрямку важливий внесок зробила російська дослідниця Н. Тарабріна, яка не просто виділила фрустрацію як самостійне психологічне поняття, але й сформулювала критерії для її розмежування зі стресом [141]. Крізь призму явища психічного

напруження та стресу проблему фрустрації розглядали й такі радянські дослідники як Л. Китаєв-Смик [70], І. Наєнко [106], Т. Немчін [111] та ін.

Теоретичний аналіз вище представлених джерел засвідчує, що серед радянських дослідників наявною стала полеміка стосовно соціальної природи фрустрації. Суттєвими в зазначеному ракурсі є роботи Б. Ананьєва, у яких феномен фрустрації віднесено до станів психофізичного напруження і розглядається в широкому ракурсі взаємозв'язків між індивідуальною будовою того соціального цілого, до якого належить особистість та індивідуальною структурою самої особистості. У ракурсі концепції розгляду фрустрації крізь призму зв'язків між інтер- та інтраіндивідуальними структурами особистості автор наголошує на соціальній детермінованості бар'єрів і явищ афективної напруги [4, с. 255].

Крізь призму соціальних умов зазначену проблему розглядали й такі дослідники, як К. Абульханова [2], Б. Зейгарнік [57], А. Плотічер [118], К. Шафранська [163] та ін. Зокрема, у дослідженнях Б. Зейгарнік гостро критикуються підходи американських психологів, які підтримували позицію про вроджену агресивність людської природи. У роботах автора розкривається думка про опосередкованість поведінки людини, що впливає на специфіку її реакцій у фрустраційних ситуаціях [57, с. 37]. У межах зазначеного підходу А. Плотічер акцентує увагу на тому, що фрустрація є специфічним психологічним феноменом, що характеризує не стан окремого організму, а стан конкретної особистості [118]. Згідно із дослідженнями К. Шафранської фрустрація, взагалі, має розглядатися лише в контексті особливостей переживання людиною певних життєвих труднощів, які є необхідною умовою її виникнення [163].

У роботах Л. Божович поняття фрустрації і фрустрованості згадуються при розкритті змісту вікових криз, які ознаменовують собою завершення попереднього етапу розвитку і характеризують початок наступного [17]. Така позиція перегукується з підходом американського психолога В. Франкла, який

доводив, що будь-яка криза в певній мірі викликає фрустрацію (перш за все, мається на увазі екзистенційний аспект) [150]. Однак, у Л. Божович фрустрація інтерпретується як відповідь на депривацію певних істотних для людини потреб. На основі цього твердження автор робить висновок, що на перетині двох вікових категорій така реакція притаманна дітям, у яких не задовольняються або активно подавляються ті нові потреби, які з'являються наприкінці кожного етапу психічного розвитку разом із центральними, тобто особистісними новоутвореннями відповідного віку [17].

У цьому аспекті виявляється цікавою думка Ф. Василюка, який також досліджує фрустрацію в рамках аналізу кризових станів (поряд зі стресом та конфліктом) і при цьому аналізує особливості негативного впливу фрустрації на емоційний стан людини [30]. Роль емоційних і когнітивних процесів при фрустрації розглядає також і Є. Ільїн, який вказує на те, що фрустраційний стан виникає не відразу: для його появи людина має подолати специфічний фрустраційний поріг, що визначається різними факторами і характеристиками діяльності. Провідне значення, при цьому, відіграє стійкість мотивів, які визначають тип реакції на фрустраційну ситуацію [63].

Отже, для радянських психологів характерним була активізація уваги до окремих питань дослідження фрустрації, однак, зазначена проблема в більшості робіт спеціально не формулася, а розглядалася лише в контексті інших теоретичних проблем загальної та галузевої психології. Зазначена ситуація довгий час зберігалася і на пострадянських теренах. Однак, варто відзначити, що у вітчизняних та російських періодичних виданнях за останнє десятиліття суттєво збільшилася кількість публікацій, присвячених питанням фрустраційних станів та їх зв'язку з іншими психологічними явищами.

Напрямок пошуку чинників виникнення фрустрації у період дорослішання займає чільне місце в дослідженнях сучасних українських науковців (Н. Божок [19], О. Божок [20], І. Булах [23], А. Вовк [34], М. Вовк [35], Л. Кузнецова [81] та ін.). У роботах зазначених авторів

розкриваються різні аспекти цього феномену, в тому числі і його взаємозв'язок із конкретними якостями особистості. Серед останніх робіт інтерес викликають публікації під авторством О. Божок, яка досліджує феномен фрустрації в теорії та практиці сучасного психологічного простору; остання тлумачиться як розповсюджене, проте негативне явище в суспільстві. У роботах автора емпірично досліджуються соціально-психологічні детермінанти виникнення фрустрації у період дорослішання та визначаються можливі шляхи психологічної підтримки підлітків, що переживають фрустраційні стани [20].

Напрямок дослідження фрустраційної толерантності учнів, щодо складних життєвих ситуацій представлений роботами Н. Божок, яка займається вивченням психологічного аналізу фрустраційної толерантності на прикладі студентського віку [19]. Дослідженню психологічних наслідків переживання фрустрації в юнацькому віці присвячені і роботи М. Вовк, яка приходять до висновку, що критичні стани є неминучими реакціями на фрустраційні ситуації, але правильний підхід і психологічний супровід може сприяти більш толерантному їх переживанню і відповідній конструктивізації поведінки юнаків [36].

Викликають інтерес роботи іншої української дослідниці А. Вовк, які присвячені проблемі екзистенціальної фрустрації. Автор доводить, що виникнення останньої залежить не від окремих індивідуально-психологічних характеристик, а від цілого комплексу зв'язків та сутнісних рис, які пов'язані з особливостями спрямованості особистості. У цьому контексті, на пошук та осягнення життєвого сенсу впливають такі фактори, як просторово-часова цілісність екзистенції, інтегрованість у соціальний простір, стійка позитивна Я-концепція, самоконтроль і потенціал до подолання життєвих криз [34].

У схожому ракурсі працюють такі дослідники, як А. Большакова [22] та І. Красильников [79]. Зокрема, І. Красильников займається дослідженням питання ціннісно-сміслової сфери особистості і розкриває у своїх роботах результати експериментального дослідження зв'язків між фрустрацією

життєвих цінностей та характерологічними акцентуаціями. Він доводить, що фрустрація таких цінностей як «цікава робота», «здоров'я», «щасливе сімейне життя» може зачіпати глибинний і емоційний компонент ендопсихіки людини, а розширення сфери життєвого простору при внутрішніх конфліктах особистості здійснюється на основі відповідальності та прагнення набуття почуття внутрішньої свободи [79].

Тематика корекції у напрямку розвитку конструктивних фрустраційних реакцій підлітків є провідною в роботах російської дослідниці О. Янгичер. Основна увага автора зосереджена на вивченні способів емоційного реагування підлітків на фрустрацію й можливості розвитку конструктивних реакцій в умовах направленої психологічної впливу. Новизна такого підходу полягає у виділенні основних психологічних факторів, які детермінують розвиток конструктивних реакцій учнів засобами арттерапії та розробка авторської арттерапевтичної програми позитивного впливу на конструктивність фрустраційних реакцій підлітків у навчальному процесі [170].

Широке розуміння проблеми фрустрації у вищих навчальних закладах дають співавторські роботи російських психологів А. Ербегєєвої та Т. Дубовицької, які досліджують фрустрації та стратегії їх подолання у студентів із труднощами у навчанні. Практичну значущість має розроблена ними авторська програма психологічної корекції фрустраційних станів студентів у навчальному процесі [165].

Одним із важливих аспектів сучасних досліджень є проблема психологічних засобів запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності вчителів. Феномену фрустраційних станів та їх причинно-наслідковим зв'язкам із чинними умовами педагогічної діяльності у контексті професійної адаптації молодих вчителів до роботи в загальноосвітніх школах присвячені роботи О. Холодової [157] та І. Остопольєць [115]. Зокрема, О. Холодова аналізує соціально-психологічні аспекти педагогічної діяльності, що здатні спровокувати окремі фрустраційні прояви, які можуть протікати на

фоні нерозвиненості фрустраційної толерантності, як здатності до подолання бар'єрів у професійній діяльності [157].

У роботах І. Остополець акцент зроблений на вивченні факторів розвитку фрустрованості, шляхах і методах її психокорекції та дослідженні деструктивного впливу фрустрації на діяльність і особистісний розвиток педагогів [115]. У цьому ракурсі В. Терентьєва зазначає, що велика кількість учителів і учнів переживають комунікативний стрес, який викликаний самим навчальним процесом, що веде до зниження працездатності, негативних емоційних станів та різних типів реакцій на партнера в процесі спілкування [142].

Міждисциплінарний характер проблеми фрустраційних станів виражається у збільшенні робіт, присвячених інтеграційним зв'язкам між психологічними та медичними дослідженнями. Зокрема, у роботах Г. Пріба фрустрація розглядається як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами [124]. Українська дослідниця Т. Горяча на новий рівень виводить питання соматогенної фрустрації. Цікавість викликає розроблений нею комплекс психокорекційних заходів для осіб з самотогенною фрустрацією. У її роботах виявлено чинники психічного здоров'я у вищезазначених осіб та встановлено ієрархію їх змін під впливом психокорекційних заходів [41].

В останнє десятиліття все більшої актуальності набуває тематика особливостей фрустраційного реагування дітей, які виховуються в різних умовах мікросоціуму. Проблеми соціального розвитку учнів і його зв'язок із фрустраційними станами сьогодні піднімають такі психологи як С. Котова [77], О. Некряч [110], Л. Терських [143], та ін. У цьому ж контексті фрустрація в ряді сучасних досліджень розглядається як предиктор агресивної та девіантної поведінки учнів різних вікових груп [12, 58].

Практична значущість проблеми фрустраційних станів обумовила традиційно високий інтерес до неї у сфері психодіагностики. За останні роки вийшов цілий ряд статей, які висвітлюють результати досліджень

діагностичних можливостей методик щодо визначення рівня фрустрованості особистості. Як приклад можна навести авторську модифікацію проективної методики діагностики фрустраційних реакцій педагогів розроблену В. Чернобровкіним та В. Чернобровкіною. Проективний тест «Ситуації фрустрації спілкування педагогів» створений для психологічної діагностики емоційних реакцій вчителів у напружених ситуаціях діяльності, а також рівня їх професійної адаптації [159].

У роботах А. Клімової представлена трансактна версія фрустраційного тесту С. Розенцвейга. Модифікація тесту полягає в тому, що дорослій людині пропонується стимулюючий матеріал «для дітей», таким чином, актуалізуються її дитячі еґо-стани і виявляються приховані внутрішні конфлікти [71].

Метод якісного аналізу у роботі з тестом «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга на сучасному етапі розробляється М. Виноградовою та А. Рижовим, які розглядають можливість використання даної методики у клінічній практиці [33]. У свою чергу, Л. Собчик розробила авторський вербальний фрустраційний тест, який дозволяє визначити не лише інтенсивність, напрямок і тип фрустраційних реакцій, але й діагностує емоційну зрілість індивіда, рівень самоконтролю, ієрархію його цінностей, самооцінку, зону конфліктності тощо [135].

Серед інших аспектів проблеми фрустрації варто відмітити сучасні дослідження, які присвячені окремим вузькоспеціалізованим напрямкам: вплив фрустрації на поведінку розумово відсталих дітей (О. Бажукова [7]), статеві відмінності в особливостях фрустрації як психічного стану особистості (Т. Хащенко [155]), вольова регуляція в умовах фрустрації та професійно-посадові фактори виникнення фрустраційних станів (М. Вагіна [29]), статеві відмінності в особливостях фрустрації (С. Кравчук [78]), сенсовий аспект пізнавальної фрустрації (І. Абаєва [1]) та ін.

Отже, узагальнюючий наліз наукових доробок сучасних вітчизняних та російських психологів показав зміщення дослідницького інтересу з роботи над

створенням цілісної теорії фрустрації на міждисциплінарний та вузькоспеціалізований аналіз зазначеної проблеми. В останнє десятиріччя на сторінках періодичних видань збільшилася кількість публікацій, присвячених дослідженню фрустрації в контексті її зв'язку з іншими науковими галузями знань: медицина (психологічна сутність соматогенної фрустрації, фрустрація як чинник дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами та ін.); право (реакції на фрустрацію у співробітників правоохоронних органів, фрустрація як предиктор девіантної поведінки тощо); філософія (фрустрація ціннісно-сислової сфери людини, екзистенційна фрустрація як спрямованість особистості та ін.); загальна психологія (фрустрація у дітей з вираженими акцентуаціями характеру, зв'язок фрустрації та особистісної тривожності та ін.); соціальна психологія (соціальне виховання деліквентів у стані фрустрації, фрустрація та образ «Я» у деструктивних соціальних явищах та ін.); вікова та педагогічна психологія (детермінанти виникнення фрустрації в учнів різних вікових груп, фрустрація в педагогічній діяльності вчителів, корекція емоційних відхилень у стані фрустрації) та ін.

1.2. Психологічна природа, структура та зміст феномену фрустрації

Питання психологічної природи фрустрації обумовлене наявністю різнопланових дефініцій, які у своїй більшості характеризуються диспропорцією тлумачень і наявністю неоднозначних гіпотез та припущень. У зв'язку з цим, логіка дослідження зазначеної проблеми робить актуальним розробку загальнотеоретичних положень, які б розкривали зміст, структуру та динаміку цього складного психологічного явища.

Крізь призму аналізу різнопланових літературних джерел ми виокремили ряд основних ракурсів, щодо інтерпретації дослідження феномену фрустрації, серед них домінуючими є такі аспекти: феноменологічний (як окреме психологічне явище), персоніфікований (як певний психічний стан),

поведінковий (як реакція на зовнішні обставини), детерміністичний (як предиктор і наслідок особистісних змін), міжособистісний (як конфліктний емоційний стан), структурно-динамічний (у контексті адаптації, психологічної напруги, переживання) та ін.

Детальне дослідження представлених напрямків дало нам можливість розробити комплексну структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, яка на відміну від одномірної класифікації побудована за принципом багаторівневої типології з урахуванням різноаспектних компонентів (мотиваційних, поведінкових, когнітивних, рефлексивних, емоційно-вольових та ін.), що визначають природу та зміст даного психологічного конструкту (рис. 1.1). Представлена модель демонструє фрустрацію, як психічний стан, що є результатом взаємодії особистісних конструктів і психологічних чинників, що обумовлюють його формування і визначають вплив на поведінку людини.

Беручи до уваги складність, багаторівневність, полікомпонентність і високу ієрархізацію структури психічної сфери життя людини можна констатувати, що у виникненні фрустраційних станів важливу роль відіграють окремі складові цієї структури, рівні їх розвитку і активності: у першу чергу мотиваційні, поведінкові, когнітивні та емоційно-вольові компоненти психіки, які й є складовими частинами нашого узагальнюючого підходу до розуміння феномену фрустрації.

Ми виходимо з позиції, що одне з центральних місць у структурі особистості займає мотиваційно-спонукальна сфера з двома ієрархічними рівнями існування: рівень функціональних потреб та рівень мотивів розвитку, а відповідні стосунки людини з оточуючим її світом існують в якості активної форми взаємодії, яка направлена на подолання різноманітних перепон, що виникають на шляху до задоволення значимих потреб. Логіка міркувань полягає в твердженні, що у процесі зустрічі з фрустраційною ситуацією індивід переживає певний психічний стан, який за своїм характером є доволі складною

і нестабільною величиною, що визначається цілим рядом специфічних умов та опосередковуючих факторів.

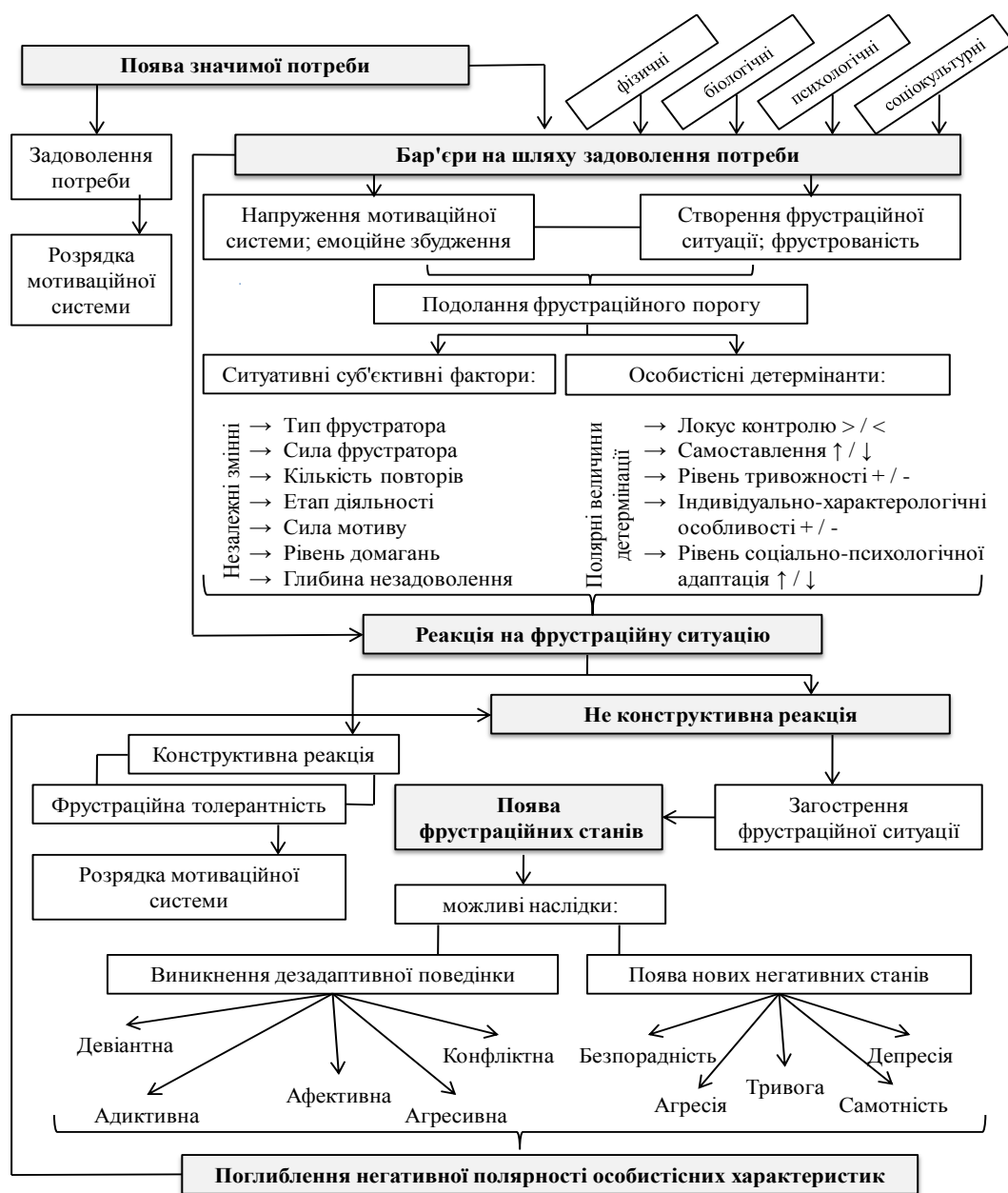


Рис. 1.1. Структурно-динамічна модель детермінації фрустраційних станів

На сьогоднішній день не існує єдиної методологічної традиції дослідження психічних станів. Більшість науковців відзначають, що саме поняття «стан» не є власне психологічною категорією, воно запозичене з інших областей знань, що вже само по собі ускладнює процес його інтерпретації. У найбільш загальному розумінні станом можна назвати характеристику будь-якої системи, яка відображає її положення по відношенню до координатних

об'єктів оточуючої дійсності. У психологічній науці стан визначається як поняття, яке використовується для умовного виділення у психіці індивіда відносно статичного моменту [93, 84]. У цьому контексті фрустраційні стани можна розподілити на дві групи: 1) ситуативні, які виникають у момент блокування бажаної потреби, залежать від особливостей ситуації і впливають на відповідну фрустраційну реакцію (стан фрустрованості); 2) особистісні, які виражаються індивідуальними властивостями людини і носять затяжний, як правило, деструктивний характер.

Отже, ситуація, як система, певним чином детермінує поведінку людини, однак, з іншого боку, остання виступає в ролі активного, постійно трансцендуючого суб'єкту зі специфічними потребами, інтересами та мотивами, а це, в свою чергу, вказує на те, що якість індивідуальної регуляції поведінки не знаходиться у прямій залежності від структури ситуації [67]. Цей факт є свідченням того, що виникнення фрустрації та її подальші прояви обумовлюються не тільки об'єктивними обставинами, але й напряму залежать від ряду суб'єктивних характеристик.

В основі зазначеної проблеми лежить твердження, що під тиском життєвих обставин (наприклад, зміна життєвих орієнтирів та стереотипів) відбувається порушення задоволення звичного для людини комплексу потреб [93]. У цьому ракурсі виникають відповідні умови (емоційні прояви особистості), у яких С. Рубінштейн виділяє три взаємопов'язані сфери: органічне життя особистості, інтереси матеріального порядку та її духовні, моральні потреби [131]. При цьому самі по собі життєві умови не є ізольованими від їх контексту і сприйняття окремими особистостями, тут задіяна складна комбінація факторів, що провокують певну подію та індивідуальні особливості психіки людини.

Межею, що відділяє звичайні життєві умови від тих, що змінюються, виступають такі ситуації життєдіяльності, у яких під дією відповідних психогенних чинників соціально-психологічні механізми більше не можуть

гарантувати адекватне відображення і регуляторну діяльність людини [126, с. 89]. Як наслідок – виникає два можливі варіанти: у першому випадку людина задовольняє свої потреби, мотиви, цілі і це, в свою чергу, веде до розрядки мотиваційної системи та нівелювання проблемної ситуації через процес задоволення; у другому випадку потреби людини не задовольняються і відбувається зворотній процес – незадоволення, що проявляється у виникненні стану психічної напруги, яка безпосередньо впливає на ефективність продуктивної діяльності людини. Характер цього впливу визначається як самою ситуацію, так і особливостями особистості, її мотивацією тощо [106, 156]. Як результат – відбувається напруження мотиваційної системи людини і безпосереднє створення фрустраційної ситуації.

Рівень психічного напруження, а в подальшому і виникнення стану фрустрації, мають безпосередній зв'язок з обставинами, що впливають на людину в конкретний момент часу. Одним із головних факторів є мета та усвідомлення шляхів і засобів її досягнення [176]. Л. Божович закликає до створення диференційованої межі між фрустрацію потреби, пов'язаної з її насильницьким придушенням соціальними вимогами (від кого б вони не йшли – від оточуючих людей або від самого суб'єкта), і тими випадками, коли потреба не задовольняється в результаті відсутності у суб'єкта відповідних способів її задоволення [17]. Вірменські дослідники Є. Киршбаум та А. Єремєєва виділяють чотири категорії таких протиріч, які провокують виникнення незадоволення й відповідне напруження мотиваційної сфери (у результаті дії різноманітних фрустраторів): пасивний зовнішній спротив (наявність елементарної фізичної перепони або бар'єру на шляху до досягнення цілі), активний зовнішній спротив (заборони та погрози покарання з боку оточення), пасивний внутрішній спротив (усвідомлювані або неусвідомлювані комплекси неповноцінності, нездатність здійснити заплановане), активний внутрішній спротив (докори сумління) [69, с. 389].

Причини виникнення психофізичного напруження (що передуює появі стану фрустрації) можна шукати і в зміні статусу, соціальних функцій і ролей, цілей діяльності та ціннісних орієнтирів особистості, які дозволяють зрозуміти ступінь її залежності від конкретних соціальних структур і визначити рівень активності в загальному процесі функціонування тих або інших соціальних утворень. Ці стани не носять масового характеру і за своєю суттю є цілісними змінами окремої особистості через гострі життєві кризи (з іншими людьми, соціальними приписами, інституціями тощо) або обмеження і втрати (суспільних благ, престижу, репутації, соціальних зв'язків тощо) [4, с. 255].

З моменту виникнення фрустраційної ситуації починається активізація всіх елементів фрустрації, що ставить перед особистістю пряму вимогу пошуку нових рішень, орієнтирів та специфічних форм адаптації, взагалі – нових ідей, рішень та форм поведінки [107, с. 90]. У цьому контексті особистість розуміється як суб'єкт власної активності та власного перетворення [8, 96]. Провідну роль при цьому відіграють індивідуальні відмінності людини, які, за визначенням Г. Костюка, «виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах» [76, с. 75].

Стан фрустрації в такому ракурсі тлумачиться Б. Ананьєвим як специфічна реакція на бар'єри, які блокують діяльність людини, що є фактами порушення координації соціальних зв'язків особистості, моральних втрат, зміни соціального статусу і перепорою до виконання суспільних ролей. Фрустрація, як і інші афективні стани, виникає в гострих критичних ситуаціях, але її динаміка в значній мірі визначається структурою самої особистості [4, с. 255]. У цьому контексті доцільною є згадка про рівень психологічної стійкості, яка представляє собою цілісну характеристику особистості, що забезпечує її стійкість до фруструючого і стресогенного впливів складних життєвих обставин. Психологічна стійкість виробляється і формується одночасно з розвитком самої людини і залежить від ряду характеристик, серед

яких провідними є тип нервової системи, досвід та рівень розвитку основних пізнавальних структур [146]. При цьому, формуються певні шаблони поведінки, які залежать від ступеня подолання фрустраційної ситуації. У цьому контексті Е. Еріксон зазначає, що дитина може подолати будь-які фрустрації за умови, коли вони сповнені новим досвідом і супроводжують процес інтеграції індивідуального життєвого циклу з приналежністю до значимих соціальних груп і контекстів [166].

Важливим є правильне розуміння та інтерпретація кожної конкретної ситуації, які можна тлумачити за різними характеристиками, зокрема, за параметром, що визначає такі ситуації як континуум з двома полюсами. Перший з них представлений проблемними ситуаціями для вирішення яких апріорі не задані конкретні способи поведінки і мислення, а розв'язання проблеми полягає в створенні нових способів конструювання реальності. Другий полюс характеризується, так званими, «межевими ситуаціями», а фрустрація знаходиться як раз між цими двома полюсами представленого континуума [67].

Проаналізувавши підходи різних авторів до цієї проблеми, ми зупинилися на тому, що більшість дослідників під ситуацією розуміють сукупність взаємопов'язаних елементів (різноманітних умов та обставин), які детермінують активність суб'єкта і задають просторово-часові межі її реалізації. Таке визначення підходить і для розуміння фрустраційної ситуації, але потребує використання додаткової змінної – обов'язкова наявність перепони (фрустратора), яка заважає реалізації значущих цілей особистості. Будь-яка фрустраційна ситуація є унікальною для кожної окремої особистості і може відрізнитися за багатьма критеріями і принципами. Існує ряд підходів до їх інтерпретації, групування та класифікації.

А. Налчаджян зводить всі фрустраційні ситуації до ряду типових категорій, що пов'язані з процесом соціалізації (з інтеріоризацією культурних заборон), діяльністю особистості в соціальній групі (з ізоляцією в референтній

групі), боротьбою за соціальний статус та лідерство на різноманітних ієрархічних рівнях соціальної структури, труднощами в сексуальному житті тощо [107, с. 91-92].

Інша класифікація фрустраційних ситуацій представлена у евристичній теорії С. Розенцвейга, який розділив їх на декілька класів: внутрішня привація (ті випадки, у яких індивід відчуває потребу в певному об'єкті або кінцевому стані, який раніше був, а в нових умовах є відсутнім); зовнішня привація (загальна негативна ендогенна фрустрація); зовнішня депривація (втрата певного стану або предмету, який в минулому був значущим для індивіда); внутрішня депривація (специфічна негативна ендогенна фрустрація); конфлікт [193].

Актуальною залишається і класифікація фрустраційних ситуацій у відповідності до піраміди потреб А. Маслоу, де ситуації діляться у відповідності до ієрархії самих потреб (потреби в самоактуалізації, любові та приналежності, безпеці, первинні потреби та ін.) [99]. Ф. Василюк виділяє в цьому переліку ті потреби, які носять патогенний характер і ті, які є набутими (у процесі життєдіяльності), фрустрація яких не викликає серйозних психічних порушень [30]. Цей підхід набув нового бачення у ракурсі опрацювань сучасної української дослідниці М. Вовк, яка пропонує власну класифікацію фрустраційних ситуацій на основі концепції А. Маслоу [36, с. 201-202].

Повертаючись до структурних компонентів фрустрації, варто наголосити на тому, що у випадку незадоволення значимої для людини потреби (під впливом різного роду фрустраторів) відбувається напруження мотиваційної системи в структурі особистості, що, в свою чергу, стає фактором виникнення фрустрованості. Ми підтримуємо позицію тих авторів (М. Левітов, А. Налчаджян, Ф. Василюк та ін.), які проводять розмежування між поняттями фрустрованості і фрустрації, розуміючи під першим визначенням процес, який розгортається в психіці з початком дії фрустратора, а під другим – психічний стан, що виникає в результаті процесу фрустрованості [107, с. 93].

Поява фрустрованості пов'язана з неможливістю безпосередньої реалізації внутрішніх потреб життя людини (мотивів, прагнень, цінностей та ін.) і опосередкована нездатністю суб'єкта впоратися із зовнішніми та внутрішніми умовами життєдіяльності [30]. У цьому контексті Ф. Березін використовує термін «фрустраційна напруга», зазначаючи, що від її рівня наряду залежать адаптаційні можливості людини [13].

Працюючи в цьому ракурсі, ряд психологів (зокрема Б. Ананьєв, М. Левітов та ін.) розбиває фрустраційні стани на три елементи: передфрустраційні, фрустраційні та постфрустраційні стани, які провокуються безпосередньою наявністю фрустратора [4, с. 255]. Така позиція є доцільною, але потребує уточнень і більш глибокого аналізу структури феномену фрустрації. Зокрема, певні питання викликає психологічна сторона інтерпретації процесу переходу людини із ситуації ускладнення до власне фрустраційної ситуації. За визначенням Ф. Василюка цей процес відбувається у двох вимірах: по лінії втрати контролю з боку волі (тобто дезорганізація поведінки) або по лінії втрати контролю з боку свідомості (втрата доцільності мотивів) [30]. При цьому, існує думка, що фрустрацію викликають внутрішні конфлікти. З точки зору О. Леонтєва, протиріччя різних мотивів (які породжені різними видами діяльності) можуть поровокувати конфлікти, які за наявності специфічних умов фіксуються особистістю і входять до її внутрішньої структури [89]. У цьому ракурсі К. Левін виділив такі види конфліктів: конфлікт рівнозначних позитивних можливостей, рівнозначних негативних можливостей та конфлікт позитивно-негативних можливостей [85].

Отже, фрустраційні ситуації інтеріоризуються особистістю й породжують внутрішні конфлікти між мотивами і реальністю, провокуючи відповідну реакцію, яка залежить від успішності (з точки зору конструктивності) подолання фрустраційного порогу. У цей момент включаються три важливі складові: умови (зовнішні і внутрішні), за яких відбувається конкретна фрустраційна ситуація, спадкові психофізіологічні особливості та особистісні

соціально-психологічні ознаки, які на даному етапі вже є наявними в структурі психіки окремої людини.

Відповідно до умов, які визначають хід протікання фрустраційної ситуації (і спрямовують тип і напрямок потенційної реакції), то тут наявні такі характеристики як тип, сила та ступінь випадковості фрустратора, глибина невдоволення, сила мотивів, кількість повторів, етап діяльності, вікові особливості, рівень очікувань і домагань, ступінь аверсивності об'єкта чи мети, інтенсивність і варіативність різних фруструючих змінних [24, 63, 87, 107]. Всі ці обставини є ситуативними і нестійкими параметрами окремої ситуації, що робить їх незалежними змінними у рівнянні фрустрація – фрустраційний поріг – реакція. Однак друга складова – соціально-психологічні ознаки (особистісні і адаптаційні) – є такою, що має діаметральну полярність і може змінюватися протягом часу (або за допомогою організованого психологічного супроводу). Серед останніх ми маємо на увазі такі характеристики як рівень тривожності, самооцінку, локус-контролю та соціально-психологічну адаптацію, наявність акцентуацій характеру та індивідуальні особистісні риси.

У зв'язку з цим можна припустити, що для кожної особистості має існувати оптимальний рівень фрустрованості, який сприятливо впливає на процес її формування і у випадку його зміщення веде до деструктивних проявів фрустрації [107]. Провідну роль при цьому відіграють якраз вказані вище соціально-психологічні особливості конкретної особистості, які впливають як на оцінку ситуації, так і на відповідну реакцію на неї (конструктивну чи неконструктивну). Така позиція знаходить прихильників серед різних авторів. Зокрема, О. Кузьміна у своїх роботах чітко вказує на те, що одні індивідуальні особливості та особистісні якості людини сприяють звільненню від фрустрації (наприклад, сила «Я»), а інші, навпаки, є перепорою на цьому шляху (екзальтованість, конформізм та ін.) [83]. Позицію про зв'язок типу особистості та способів усвідомлюваного реагування на проблемну ситуацію підтримують і І. Никольська та Р. Грановська, які вказують на те, що, вибудовуючи свою

захисну поведінку, людина (а особливо дитина) буде спиратися на ті властивості особистості, які для неї є більш характерними [112].

Специфічна реакція індивіда на фрустраційну ситуацію носить ситуативний характер і є модусом поведінки, що визначається позицією, яку займає ця особистість, виходячи з власної (існуючої на даний момент) концепції існуючої ситуації. В. Ільїн влучно зазначає, що «дія певного фактору може змінити стан людини лише у випадку подолання інерції попереднього стану або усвідомлення значимості того, або іншого стимулу, ситуації» [62, с. 151]. Тут мова йдеться про певну порогову тривалість даного фактору, що визначає ступінь стійкості людини до дії фрустратора. Отже, якщо звичний комплекс потреб можна реорганізувати різними взаємозамінними способами чи діями (плюс відповідні умови і особистісні характеристики), то фрустраційний поріг може долатися успішно, що веде до конструктивної реакції і нівелювання фрустраційної ситуації, а в результаті може призвести або до появи лише незначної фрустровності, або взагалі не викликати фрустрацію. У цьому випадку відбувається розрядка мотиваційної системи (як і при задоволенні потреби) і поведінка людини буде адаптивною (залишиться в межах норми). Це є наслідком толерантності (мається на увазі терплячість та стійкість до дії фрустраторів), в основі якої лежить здатність до більш-менш адекватної оцінки ситуації й вміння передбачити можливі шляхи виходу з неї [19].

О. Прохоров із цього приводу зазначає, що саме «гармонізація мотиваційної сфери і відповідне усунення з нею конфліктів шляхом цілеспрямованої перебудови значимих сенсів та переоцінка цінностей призводить до полегшення і зміни психічного стану (з нерівноважного до стійкого)» [126, с. 89]. Доцільно згадати і позицію сучасного українського дослідника В. Юрченка, який вказує на те, що «принциповою компонентною структурою психічного стану і його системоутворюючої особистісною характеристикою виступає соціально-психологічна характеристика ставлення

людини» [167, с. 331], що робить актуальним дослідження зв'язку між нею і емоційними переживаннями.

Американський психолог К. Ізард додає до вищесказаного постулат про провідне значення емоцій у дослідженні феномену фрустрації. У його роботах зазначається, що на психологічному рівні емоції напряму впливають на толерантність індивіда до фрустрації, зокрема, радісні емоції – її підвищують, а сумні емоції, навпаки, можуть привести до зниження фрустраційної толерантності [60]. Така позиція частково перекликається з підходом Л. Берковіца (теорія якого вже була розкрита раніше), зокрема, у його тезі про те, що «фрустрація породжує агресивні тенденції лише в тій мірі, в якій вони переживаються як негативні емоції» [14, с. 72]. Якщо людина думає, що поведінка іншої особи направлена проти неї особисто, то емоції пов'язані з неможливістю досягнення мети посиляться.

На емоційність, як одну з типових рис фрустрації, вказує і М. Левітов, який додає, що діти при фрустрації проявляють більшу емоційність, ніж дорослі, тому що наділені меншими можливостями адаптації, а саме на цьому ґрунті і виникає відповідна емоційна реакція [87]. Спільним у представлених позиціях є твердження про те, що емоційне регулювання поведінки людини у фрустраційній ситуації детермінується когнітивною складовою певного переживання, яке обумовлене суб'єктивною інтерпретацією можливості подолати перепону на шляху вирішення проблеми і формує відповідний поведінковий шаблон діяльності людини.

У залежності від рівня толерантності (низький або високий) визначається і конструктивність фрустраційних реакцій. У випадку, коли цей рівень є занадто низьким, людина реагує на дію фрустратора (навіть незначної сили) неадекватною поведінкою [93]. Даній проблемі присвячена ціла низка досліджень (В. Белов, Н. Божок, М. Вовк та ін.), у яких розглядається феномен фрустраційної толерантності з різних позицій: як властивість, як компетенція, як установка; вказується на те, що фрустрація (і відповідна поведінка) виникає

тільки в тому випадку, коли почуття невдоволення досягають такого ступеню виразу, який впливає на рівень толерантності [12]. У цьому контексті Л. Кузнєцова виділяє шість рівнів фрустрації особистості: адаптивний, псевдоадаптивний, дезадаптивний, латентний, дестабілізуючий та критичний, кожен з яких наділений власними специфічними характеристиками [82].

Російські дослідниці Т. Дубовицька та А. Ербегеева, які досліджують фрустрацію з позицій конструктивності-деструктивності наслідків, до конструктивних форм поведінки у стані фрустрації відносять наступні: позитивні поведінкові реакції (подолання перепони, обхід перепони, компенсаторські дії та ін.); здорові негативні емоції (туга, сум, стурбованість та ін.); адаптативні (пошук підтримки), активні (асертивні дії), просоціальні (вступ у соціальні контакти) та непрямі (маніпулятивні дії) стратегії подолання. До деструктивної поведінки, відповідно, відносяться: негативні агресивні реакції на фрустрацію (втеча, регресія), нездорові негативні емоції (депресія, сором, вина); дезадаптивні (самозвинувачення, пошук винуватців), пасивні (обережні дії, уникання) та асоціальні (агресивні дії) стратегії подолання [50]. А. Собчик пропонує більш загальну класифікацію, виділяючи три можливі прояви емоційних станів у фрустраційній ситуації: а) як реакція страху та тривоги; б) як наступальну, активну, агресивну поведінку; в) як прагнення подавити і ті і інші реакції, пасивно або індиферентно віднестися до проблеми і намагатися нівелювати гостроту конфлікту [134].

Є. Ільїн, розглядаючи всі психічні стани через призму функціональних та психофізичних змін, виділяє два можливі варіанти розвитку подій у фрустраційній ситуації (у плані впливу на силу та стійкість первинного значимого для людини мотиву). У першому випадку включається процес самозвинувачення (інтропунітивна форма реакції), і в результаті – багаторазові невдачі викликають в особи бажання змінити або взагалі зупинити діяльність. У другому випадку (при екстрапунітивній формі реагування) у особи виникає

агресивна реакція, яка направлена на зовнішні об'єкти і супроводжується почуттям злості та впертості [61].

Подальший хід змін, що відбуваються з людиною, пов'язаний з відповідним об'єднанням різних підсистем організму, які акумулюються у вигляді певного психічного стану, що проявляється через діяльність, поведінку, спілкування та окремі переживання суб'єкта. У випадку неконструктивного реагування на дію фрустратору (при наявності зазначених вище умов) фрустрованість переростає у стан фрустрації, який в подальшому веде до ряду негативних наслідків, які торкаються, як поведінкової, так і емоційно-вольової сфери особистості. З цього моменту фрустраційний стан стає одночасно і збудником, і мотивом. У якості збудника фрустрація (за визначенням Є. Пир'єва) ініціює пошукову активність, а будучи мотивом, спрямовує поведінку на подолання перепони [128].

Адаптивні дії при цьому вважаються конструктивними і мають на меті вирішення проблеми (вони можуть включати в себе превентивні зусилля, щоб запобігти подальшій фрустрації, або бути направленими на подолання чи пошук шляхів виходу зі складної ситуації) [198]. У якості психологічних механізмів, які забезпечують конструктивну поведінку, при фрустрації сучасні психологи визначають наступні: усвідомлення деструктивних і конструктивних проявів фрустрації та її причин, поведінкова гнучкість, стресостійкість, саморегуляція та самоконтроль негативних психічних переживань, комунікативна культура; активізація внутрішніх ресурсів з метою підвищення самооцінки і впевненості у собі та ін. [49].

На протиположність адаптивним діям наявними можуть бути і дезадаптивні дії, які проявляються у порушенні поведінки (афективна, девіантна, конфліктна, агресивна і т.д.) та появі нових (як правило, негативних) психічних станів (зокрема, депресивних, тривожних, агресивних та ін.). Виходячи з положення Ю. Сосновікової про те, що «психічні стани можуть виступати і як причиною, так і наслідком певної дії, вчинку, діяльності» [136, с. 185], ми припускаємо, що

зазначені вище наслідки фрустрації в своїй сукупності призводять до поглиблення тих особистісних і адаптаційних детермінант (негативної полярності), які першочергово лягли в основу відповідної реакції на фрустраційну ситуацію, і як наслідок – стають предикторами майбутнього неконструктивного реагування й появи ще глибшого фрустраційного стану. Ця думка знаходить підтвердження в теорії М. Левітова, який стверджував, що психічні стани, які характеризують фрустрацію «можуть бути короткими спалахами агресії чи депресії, а можуть бути тривалими настроями, а в окремих випадках – залишати значний відбиток на психічній стороні особистості людини» [87, с. 127].

Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників можна зустріти схожі позиції на інтерпретацію типових реакцій, які викликають фрустраційні стани: переоцінка мети і бажань (є найбільш конструктивним наслідком), опір, агресія (спрямовані на подолання реальної причини фрустрації), аутоагресія (може призвести до невротизації особистості), агресія спрямована на ілюзорного, уявного винуватця, втеча, уникання негативного впливу ситуації, пасивно-захисні реакції (апатія, субдепресивні та депресивні стани) тощо [50, 145, 170].

Періодичне повторення фрустрації може викликати інтеріоризацію об'єктивної ситуації в певну сукупність внутрішніх змін та закріпити в особистості певні характерні риси: агресивність, замкнутість – у одних; в'ялість, комплекс неповноцінності, безініціативність – у інших. У випадку, коли людина не виходить зі стану фрустрації довгий час, може формуватися невроз – хвороба, що виникає в результаті конфлікту людини з оточуючим середовищем через призму зустрічі бажань і дійсності, яка їх не задовольняє [53, с. 43]. Такий висновок знайшов емпіричне підтвердження у роботі української дослідниці А. Возняк, яка зафіксувала стійкий взаємозв'язок між невротизацією та соціальною фрустрованістю старшокласників [37].

У результаті фрустрації може формуватися комплекс емоцій, які отримали назву «тріада ворожості». Така тріада негативних емоцій може

привести до зміни поведінки під тиском почуття ворожості до себе та оточуючих людей і обставин [60]. У свою чергу, рівень порушення самоконтролю відповідного психічного стану знаходить відображення у дезадаптації поведінки.

Існують дослідження, у яких наголошується і на певному елементі позитивного впливу фрустрації на життя людини, у них вказується на те, що людина зростає і розвивається саме тоді, коли вчиться долати фрустрацію, мобілізуючи при цьому внутрішні ресурси, направлені на управління оточуючим середовищем з метою задоволення своїх потреб. А помірне переживання фрустрації забезпечує фокусування уваги індивіда на проблемі та шляхах її вирішення [50]. Ми підтримуємо таку позицію, але наголошуємо на тому, що зазначений вище вплив фрустрація буде мати тільки на сильну особистість, яка має відповідний набір індивідуальних рис та параметрів (які потрібно розвивати в учнів шляхом психологічного супроводу). У протилежному ж випадку домінування негативних психічних станів (у результаті затяжної фрустрації) буде деструктивно позначатися на формуванні та розвитку всіх сфер особистості (можливості самореалізації, формування стилів поведінки, мислення, емоційного реагування тощо) [59].

Детальний аналіз і систематизація існуючих у науковій літературі підходів до визначення критеріїв поведінки у фрустраційних ситуаціях (Т. Дубовицька, А. Ербегеева, М. Левітов, С. Розенцвейг, О. Холодова, Є. Ягничер та ін.) дав можливість визначити основні параметри їх оцінки. Під конструктивними реакціями, як правило, розуміються ті, що характеризуються як адекватні, свідомі, направлені на позитивне вирішення ситуації з визнанням можливості розв'язання проблеми без стороннього втручання або ж передбачення самостійних кроків до її успішного вирішення. У свою чергу, неконструктивні реакції мають виражений самозахисний тип, спрямовані у сторону фіксації на перепоні, проявляються у відмові від пошуку шляхів адекватного вирішення проблеми; направлені на надмірному звинуваченні

інших чи себе у виникненні фрустраційної ситуації. Гармонійний профіль учнів має бути представлений відповідно пропорційним розподілом по всім вищеназваним параметрам. Це є свідченням здатності людини до гнучкої, адаптивної поведінки та можливості використовувати різні способи подолання труднощів, які викликані конкретною фрустраційною ситуацією.

Отже, феномен фрустрації можна вважати складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації, провідну роль в якому відіграє складне поєднання внутрішньособистісних когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та мотивоційно-поведінкових процесів, які виступають основними детермінантами, що діють у відповідності із соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації. Проблема їх вивчення обумовлена рядом методологічних труднощів, які незмінно виникають в процесі пошуку оптимальних методів реєстрації і вивчення вельми складних зовнішніх і внутрішніх змін, що активізуються у процесі систематичного повторення фрустраційних станів.

1.3. Концептуальні засади вивчення психологічних детермінант виникнення і подолання фрустраційних станів.

Враховуючи неоднозначність і багатоаспектність підходів щодо визначення структури і сутності фрустраційних станів особливої актуальності набуває вивчення питання детермінації їх виникнення та протікання. Теоретичні та емпіричні дослідження, проведені в руслі зазначеної проблеми, демонструють широке різноманіття чинників і опосередковуючих факторів, які безпосередньо пов'язані з фрустраційними станами.

У процесі вивчення континууму появи психічних станів (у тому числі і фрустраційних) більшість дослідників називають дві змінні: ситуацію

(як зовнішній фактор) та сукупність внутрішніх психологічних особливостей [39, 86, 127, 136, 167].

Серед великого загалу детермінантів ми виділили ряд психологічних знімних, які у випадку негативної полярності можуть виступати в якості дефініції особистісної вразливості, що в свою чергу є чинниками, які в тій або іншій мірі обумовлюють процес виникнення фрустраційних станів. Серед них провідне місце займають біологічні чинники, ресурси адаптаційного потенціалу (нервово-психічна стійкість, соціальна адаптація, рівень міжособистісних відносин) та психологічні фактори (індивідуально-характерологічні особистості, рівень тривожності, наявність акцентуацій характеру, параметри самооцінки, локус контролю та ін.).

Особливий інтерес, у відповідності до цілей нашого дослідження, викликає розгляд існуючих наукових підходів до окресленої проблеми з точки зору її детермінації саме психологічними факторами. Серед сучасних дослідників у зазначеному ракурсі працюють такі науковці як І. Булах та Л. Бушанська [24], М. Вовк [36], О. Істратова та М. Картавенко [64], О. Кузьміна [83] та ін.

Зокрема, О. Істратова та М. Картаверно експериментально перевіряли вплив індивідуальних особливостей на підвищення рівня фрустраційної толерантності учнів [64]; І. Булах та П. Бушанська досліджували базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків [24]; О. Кузьміна займалася вивченням проблеми в широкому контексті свободи-несвободи від фрустрації [83]. Однак, незважаючи на достатні концептуальні передумови, у галузі сучасної психології все ж не створено єдиного підходу до структурованого визначення детермінант виникнення фрустрації. У зв'язку з цим дана проблема залишається актуальною і потребує більш детального вивчення.

У рамках нашого дослідження значимим визнається наявність опосередкованого зв'язку між фрустраційними станами і тривожністю. Ця тема в останні десятиліття стала важливим напрямком досліджень сучасних

психологів. У даному контексті працюють такі дослідники як В. Астапов [6], О. Кузнєцова [80], А. Філімонова [149], О. Фролова [152], А. Шамне [161] та ін. Зокрема, О. Кузнєцова на основі експериментальних даних доводить, що при високому рівні тривожності в юнацькому віці суттєво знижується можливість для її опрідметнення, яка складається з уміння суб'єкта співвідносити тривожність з конкретними особистісними проблемами або соціальними ситуаціями (в тому числі й фрустраційними) і тим самим опосередковує стан дифузної напруги і значно послаблює можливості для адаптації [80].

У цьому аспекті виявляється цікавою думка А. Філімонової, яка досліджує зміни сприймання феномену тривоги при значимих змінах ступеню фрустрації. Тут тривога розглядається в якості фактору, що має вплив на формування міжособистісних взаємовідносин індивіда, його ціннісних орієнтирів, уваги до власних емоційних переживань та їх проявів [149]. У роботах української дослідниці А. Шамне робиться акцент на типології взаємозв'язків фрустраційних реакцій і тривожності саме у молодшому шкільному віці та визначенні психологічних особливостей молодших школярів з підвищеним рівнем хвилювання і різними реакціями на фруструючі ситуації [161]. Зазначену проблему серед учнів даної вікової категорії піднімає і О. Фролова, яка на експериментальному рівні виявила наявність прямого зв'язку між факторами тривожності та фрустраційними ситуаціями [152].

Феномен тривожності стабільно є предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (А. Прихожан, Б. Філліпс, Ч. Спілбергер та ін.), але чіткої узгодженості у визначенні й використанні понятійного апарату, що стосуються тривожного ряду, на сьогоднішній день не так і не існує. Для визначення тривоги та тривожності різними авторами пропонуються такі дихотомічні конструкти як стан, риса; загальна, ситуативна; особистісна, реактивна [53]. Ми погоджуємося з визначенням А. Прихожан і розуміємо під тривожністю індивідуальну психологічну особливість, що проявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань станів напруження,

занепокоєння, хвилювання, а також у низькому порозі їхнього виникнення [122].

Тривожні переживання мають своєрідну природу і займають різне значення у структурі особистості. За визначенням Я. Омельченко та З. Кісарчук «тривожні стани є епізодичними і нестійкими переживаннями, в той час як особистісна тривожність характеризує рису особистості, що часто домінує у структурі психіки і визначає характер життєдіяльності людини» [113, с. 9].

У контексті нашого дослідження саме особистісна тривожність постає як одна з детермінант виникнення фрустраційних станів. При цьому, мається на увазі тільки її деструктивна функція, оскільки ми підтримуємо думку ряду авторів (М. Левітов, Ч. Спілбергер, К. Ізард та ін.), які стверджують, що при нормальному рівні тривожність може виконувати важливу адаптивну функцію, а її наявність є обов'язковим елементом для життєдіяльності особистості, яка нормально інтегрується в суспільство. Однак, її підвищений і високий рівень можуть навпаки носити патогенний характер і негативно впливати на розвиток і діяльність людини [60, 86].

Особливо деструктивним може бути вплив тривожності на мотиваційну сферу – вона може безпосередньо шкодити процесу постановки мети, а за словами А. Прихожан вона має ще й «власну спонукальну силу і стійкі форми реалізації у поведінці з переважанням в останніх компенсаторських і захисних механізмів» [123, с. 223]. При цьому, незадоволення провідних потреб дитини може набувати гіпертрофованого характеру, що напряду пов'язано з реакціями на фрустраційні ситуації у яких вона опинилася [113]. Висока тривожність є показником суб'єктивного неблагополуччя особистості для якої оточуючий світ бачиться ворожим. У зв'язку з цим серйозно ускладнюється процес правильної оцінки фрустраційної ситуації, відношення до якої змінюється під впливом афекту і є фактором появи деструктивної поведінки [92].

Альтернативну позицію по відношенню до розуміння тривожності в якості детермінанти фрустрації висувають дослідники, які навпаки вбачають в

останній один із чинників виникнення тривожних станів. Зокрема, М. Прихожан зазначає, що «у молодших школярів тривожність виникає саме внаслідок фрустрації потреб у надійності та захищеності з боку найближчого оточення» [122, с. 111]. За визначенням В. Щеннікова та О. Белоглазової «тривогу викликає фрустрація потреби, яка розцінюється індивідом як суб'єктивна, внутрішня небезпека, що загрожує цілісності і інтегрованості власного «Я» особистості» [164, с. 184]. Ю. Зайцев акцентує увагу на тому, що особистість, яка відчуває себе незахищеною і безпорадною (внаслідок дії фрустраційної ситуації), неминуче буде переживати стан підвищеної (неадекватної) тривожності [53, с. 43]. На виражені позитивні кореляційні зв'язки між фрустрацією та тривожністю вказують й емпіричні дослідження російського психолога В. Белова [11].

Ми підтримуємо представлену вище позицію, але вважаємо, що вона потребує певних методологічних уточнень. Переш за все, вони стосуються питання опосередкованості, оскільки в нашій комплексній моделі структурно-динамічного підходу до розуміння фрустрації особистісні детермінанти (до яких ми відносимо і тривожність) впливають на відповідну фрустраційну реакцію, що визначає появу стану фрустрації, часте повторення якого, в свою чергу, веде до поглиблення негативної полярності тих особистісних якостей, які лежали в основі первинної реакції. Іншими словами, представлені вище психічні явища є взаємообумовленими: фрустрація впливає на тривожність, а тривожність – на фрустрацію.

Наявним бачиться й існування прямого зв'язку між фрустраційними станами і акцентуаціями характеру. Зазначена проблема підіймається в роботах ряду дослідників (А. Лічко [90], К. Леонгард [88], С. Подмазін, І. Сібіль [120] та ін.), які заклали підвалини вивчення питання акцентуацій характеру та психічних процесів, що з ними пов'язані. Традиційна точка зору полягає в тому, що під акцентуаціями розуміється надмірне посилення окремих рис характеру, що ознаменується відхиленнями (які є крайніми варіантами норми) у

психології і поведінці людини [9, с. 171]. Акцентуації – це, по суті, ті ж індивідуальні риси, але вони наділені тенденцією до переходу у патологічний стан [88, с. 40]. За визначенням А. Лічко ці порушення можуть виникнути в силу «біологічних перетрубацій під час пубертатного періоду, або частіше під впливом особливого роду психічних травм або важких ситуацій у житті» [44, с. 45].

На сучасному етапі дану проблему розробляють такі дослідники як І. Бушай [26], О. Запихляк [55], С. Морозюк [104], Н. Панасенко [116] та ін., однак їх роботи, як правило, зосереджені на проблемі структурних компонентів і динаміки характеру та його співвідношення з іншими індивідуальними психологічними утвореннями і лише опосередковано вказують на зв'язок акцентуацій характеру і фрустрації. Зокрема, Н. Панасенко досліджує особливості образу «Я» акцентуєваних підлітків із девіантною поведінкою [116]; І. Бушай розробляє проблему психокорекції «Я-образу» підлітків-акцентуантів [26]; С. Морозюк піднімає питання акцентуацій характеру й її впливу на ефективність учбової діяльності [104]; О. Запихляк займається розробкою проблеми впливу акцентуацій характеру на агресивність [55]. І хоча представлені вище роботи напряму і не присвячені проблемі зв'язку акцентуацій характеру і фрустрації вони все ж містять серйозний теоретичний матеріал та розставляють акценти в дослідженні зазначеної проблеми.

Узагальнюючи висновки представлених досліджень ми з'ясували, що варіативність рис характеру особистості проявляється, як в якісному різноманітті, так і в кількісному виразі. У той час, коли кількісний вираз тієї або іншої риси характеру досягає межових величин і тим самим переходить на межу норми, тоді і з'являється акцентуація характеру [9, с. 170]. При цьому, зазначені риси характеру є настільки загостреними, що «обумовлюють підвищену вразливість особи по відношенню до певного роду впливів і ускладнює її адаптацію в конкретних специфічних ситуаціях» [90, с. 210]. Отже, акцентуєвані риси характеру викликають певну дисгармонію в

мотиваційно-потребовій та емоційно-вольовій сферах особистості, заважають успішному протіканню процесу соціалізації і не дають нормально адаптуватися в суспільстві, що потенційно робить людину особливо вразливою до впливу фрустрації.

Представлена вище думка знаходить емпіричне підтвердження в роботах української дослідниці Л. Кузнецової, яка на прикладі підлітків доводить, що специфічне поєднання акцентуйованих рис визначає певне коло факторів фрустрації особистості, рівень фрустраційної толерантності, а також тип і силу реакцій-відповідей учнів. Результати її емпіричних досліджень показують, що у підлітків з вираженими акцентуаціями характеру (різних типів) спостерігаються деструктивні ефекти фрустрації, низька фрустраційна толерантність та недолік у навичках конструктивного виходу з проблемної ситуації [81]. Отже, маючи відомості про тип акцентуацій характеру дитини, можна передбачити особливість її фрустраційної реакції та дати оцінку можливим деструктивним наслідкам фрустрації.

Виходячи з позиції М. Левітова, що всі психічні стани (в тому числі і фрустрація) є окремими проявами певних властивостей людини, то наявним бачиться зв'язок між різними формами фрустраційних станів і відповідними характеристиками конкретної особистості [86]. Ця думка знаходить підтвердження в ряді експериментальних досліджень (В. Якуніна [169], О. Кузьміної [83.], А. Прохорова [125] та ін.). В основі представлених робіт лежить теорія рис, яка ще в середині ХХ ст. була розроблена представниками диспозиційного напрямку в теорії особистості Г. Олпортом, Р. Кеттеллом, Г. Айзенком та їх наступниками. Згідно до підходу зазначених авторів, всі люди відрізняються один від одного за набором і ступенем виразу в них окремих незалежних рис (певних факторів), які складають ядро структури особистості і – як результат – визначають поведінку людини в конкретній ситуації. Такі індивідуальні риси є стійкими особливостями людини, що проявляються протягом тривалого часу і мало змінюються в різноманітних

життєвих ситуаціях. Їх основними особливостями можна вважати ступінь виразу (різний у різних людей), транситуативність (прояв рис у окремих рис у різних ситуаціях) та вимірюваність (риси особистості доступні для вимірювання за допомогою спеціалізованих опитувальників і тестів) [10, с. 5]. Р. Кеттелл пропонує доволі великий перелік таких індивідуальних рис, які визначають загальну структуру людської особистості. Серед них, для вирішення завдань нашого дослідження найважливішими є: емоційна стійкість-нестійкість; боязливість-сміливість; впевненість-тривожність; низький самоконтроль-високий самоконтроль; розслабленість-напруженість; низький інтелект-високий інтелект.

Представлені вище риси мають виражену полярність, ступінь розвиненості яких – сильна чи слабка і впливає на відповідну фрустраційну реакцію індивіда. При цьому, треба враховувати той факт, що фрустрація сама по собі є доволі нестабільною величиною: вона може підвищуватися, або зникати зовсім в доволі короткий проміжок часу, що, в свою чергу, і є опосередкованим фактором певних індивідуальних рис особистості, які при правильній полярності за визначенням О. Кузьміної можуть сприяти звільненню від фрустрації [83].

Враховуючи представлені вище позиції, більш детального дослідження вимагає питання самооцінки, яке в контексті її зв'язку з фрустрацією викликає значний науковий інтерес. Наявність цього зв'язку у більшості досліджень інтерпретується крізь призму рівня домагань та емоційно-ціннісного відношення. Останнім часом, ця думка знаходить емпіричне підтвердження у роботах ряду психологів-практиків. Зокрема, В. Григорян та А. Степанян експериментально доводять, що серед осіб з адекватною самооцінкою респондентів з середнім рівнем фрустрованості більше, ніж серед осіб з переважанням завищеної самооцінки [43, с. 166].

Українська дослідниця Н. Божок розглядає цю проблему в ракурсі вивчення питань фрустраційної толерантності і вказує на те, що в основі

низьких параметрів останньої лежить саме занижена самооцінка, яка виступає інтенсифікуючим фактором розвитку позитивних сторін особистості [18]. Ця думка заходить підтвердження у дослідженні О. Колесника та М. Хижняка, які зазначають, що представлена проблема має розглядатися ширше – крізь призму загальної структури самовідношення окремої особистості [72].

Така позиція здається доволі переконливою і відповідає точці зору теоретиків цього питання (В. Столін [138], С. Панталеєв [117]), які розуміють під самовідношенням активність суб'єкта, що проявляється у специфічних внутрішніх діях на користь власного «Я». Сюди відноситься самоповага, самовпевненість, самоприйняття, самоінтерес, самозвинувачення, очікування позитивного ставлення до себе тощо [138]. У зв'язку з цим доцільно говорити про певний вплив особливостей ієрархії складових самовідношення на стабільність особистості, в цілому, і на рівень фрустрації зокрема.

Повертаючись до дослідження О. Колесника та М. Хижняка, можна побачити, що особи з середнім рівнем самооцінки мають найбільш адаптивний стиль реагування на фрустраційну ситуацію, а завищеному і низькому рівні самооцінки їх реакції є навпаки – дезадаптивними (з переважанням самозахисного типу) [72]. На підтвердження цієї тези можна навести визначення І. Кона, який порівнював самооцінку зі своєрідними когнітивним схемами, що узагальнюють минулий досвід і систематизують нову інформацію стосовно власного «Я» [73]. У випадку, коли ці схеми з певних причин деформуються, відбувається і дисбаланс у реакціях на зовнішні перепони, які нав'язуються особистості умовами певної фрустраційної ситуації.

Наведені вище дані відповідають класичній думці психологів про те, що адекватне оцінювання себе в ситуаціях взаємодії з іншими людьми є одним з показників соціально-психологічної адаптації, яку також можна вважати детермінантою, що має безпосередній вплив на фрустрацію. Зазначені адаптаційні механізми особистості ми виділяємо в якості окремої складової, яка є об'єктом дослідження ряду сучасних авторів (Л. Агеєва [3], О. Балл [8],

Ф. Березін [13], А. Налчаджян [107], А. Реан, А. Кудашев, А. Баранов [129], М. Ромм [130] та ін.).

Згідно до концептуальних основ зазначеного питання адаптація може існувати у трьох видах: біофізіологічному, індивідуально-психологічному та соціально-психологічному. У рамках представленого дослідження нас цікавить саме соціально-психологічна адаптація, яка уособлює процес набуття людиною певного соціально-психологічного статусу та оволодіння тими або іншими соціально-психологічними функціями використання яких дає можливість досягти гармонії між внутрішніми і зовнішніми умовами життя і діяльності [147].

Соціально-психологічна адаптація – це складна система, яка постійно самоорганізується і є сукупністю двох основних елементів: компонентів особистості та особливостей оточуючого середовища. При цьому доведено, що у випадку коли рівень адаптації є занадто низьким, то людина не може контролювати рівень своєї внутрішньої напруги та хвилювання, що в свою чергу може мати наслідком появу різних дестабілізаційних станів, у тому числі і фрустраційних. У цьому разі мова йде про появу процесу дезадаптації, який є джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту та нестабільності в діях особистості [144].

У ході соціально-психологічної адаптації людина прагне досягти певного балансу та гармонії між внутрішніми і зовнішніми умовами її життя і діяльності. Цей процес доволі показово розкритий у роботах А. Начаджян, який досліджує вплив засобів адаптації (з використанням загальних та специфічних адаптивних механізмів) на зміну психічного стану, з яким людина вступила у фрустраційну ситуацію.

При цьому наголос робиться на тому, що «у складних проблемних ситуаціях (які виникають під тиском дії фрустратора) адаптивні процеси особистості протікають з участю не окремих, ізольовано діючих механізмів, а функціонують тільки комплексно» [107, с. 27]. Найважливішими компонентами

цього процесу є узгодження таких параметрів, як самооцінка і рівень домагань та очікувань суб'єкта з його можливостями і реаліями соціального оточення [103].

За визначенням А. Реана повноцінна адаптація завжди включає в себе цілий спектр внутрішніх змін і вироблення специфічних якостей, які виникають під впливом і у відповідності до вимог оточення. Серед різних типів адаптації він виділяє «вірогіднісно-комбінований тип», який здійснюється у процесі оцінки вірогідності успішності адаптації при різних формах адаптаційних стратегій. При цьому для виборі стратегії поведінки у фрустраційній ситуації особистість оцінює вимоги соціального оточення (сила, ступінь ворожості, ступінь обмеження потреби), потенціал особистості у плані пристосування до умов оточення, ціну зусиль при виборі стратегії зміни оточення або себе (психологічні і фізичні затрати) [129].

Безпосереднім поштовхом до появи процесу адаптації стає наявність проблемної ситуації, яка виникає при невідповідності минулого досвіду індивіда вимогам нового середовища. Іншими словами, адаптація сприяє урівноваженню особистості і зовнішніх факторів. Якщо ж цей процес не відбувається це в результаті веде до віддалення особи від поставленої мети і бажаного результату, що стає чинником появи стану фрустрації [65].

Схожа позиція простежується у дослідженням М. Ромма, який розглядає процес соціально-психологічної адаптації через нормативну та інтерпретативну соціологічну парадигму. Автор наголошує на тому, що у процесі соціально-психологічної адаптації завжди присутні два компоненти: активний та реактивний. Першому з них відповідає процес активного перетворення себе та свого внутрішнього світу, а другому – за висловом М. Ромма «пасивна перебудова себе і свого внутрішнього світосприйняття до змін і вимог ситуації і соціального оточення» [130, с. 71]. Таким чином, активізація одного з вище зазначених компонентів потенційно впливає на процес подолання

фрустраційного порогу, що в результаті подальшої неконструктивної реакції безпосередньо провокує стан фрустрації.

Окрім адаптаційних механізмів існує прямий зв'язок між фрустрацією і рівнем суб'єктивного контролю, який фактично є показником напрямку реакції на фрустраційну ситуацію і проявляється у схильності людини брати на себе відповідальність за певні події (внутрішній локус контролю), або ж навпаки – шукати винуватців серед інших (зовнішній локус контролю). Теоретиком зазначеного напрямку досліджень вважається американський психолог Дж. Роттер, який використовував поняття локус контролю для визначення стратегій за допомогою яких люди атрибуують причинність і відповідальність за результати своєї і чужої діяльності [195]. Серед сучасних дослідників (С. Биков [27], Т. Дубовицька, А. Ербегєєва [165], О. Істратова та М. Картавенко [64], А. Реан [129], А. Яроцька [172], С. Яковлева [168] та ін.) ця тема розкривається переважно в ракурсі вивчення впливу локус-контролю на особистість у різних умовах життя.

Параметр інтернальності-екстернальності, що ґрунтується на уявленні про можливість різної локалізації механізмів самоконтролю лежить в основі твердження, що особистості з різним локус контролем будуть по різному реагувати на фрустраційні ситуації. На емпіричному рівні такі висновки були підтвержені у дослідженнях О. Істратової та М. Картавенко [64]. Відповідно до позиції, що локус контролю можна вважати важливою інтегральною характеристикою людини екстернальність або інтернальність представляють собою не окрему особистісну рису, а уособлюють цілісне утворення – специфічний особистісний паттерн. У свою чергу, співвідношення між двома полюсами локус контролю відображає ступінь невизначеності конкретної ситуації, при цьому, чим вище невизначеність – тим сильнішою є ступінь емоційної напруги, що не може не вплинути на подолання фрустраційного порогу.

Отже, аналіз наукових підходів до проблеми детермінації фрустраційних станів показав наявність тенденції до посилення різноплановості дослідження зазначеної проблеми. Однак наявним є відсутність комплексного підходу до визначення чинників, що впливають на фрустрацію з точки зору її детермінації внутрішніми психологічними факторами.

Висновки до першого розділу

Результати теоретико-методологічного аналізу проблеми фрустрації та дослідження її генези у психологічній теорії та практиці дають можливість зробити наступні висновки:

1. Сучасні уявлення про природу фрустрації сформувались на основі ідей класиків західноєвропейської та американської філософсько-психологічної думки початку ХХ ст. У цих дослідженнях був закладений фундамент для розробки загальної теорії фрустрації, однак їх обмеженість рамками психоаналізу та біхевіоризму не дали можливості сформувати однозначний та об'єктивний підхід до інтерпретації цього психологічного явища.

У другій половині ХХ ст. ініціатива розробки зазначеної проблеми перейшла до радянських дослідників, які запропонували різновекторні теоретико-емпіричні підходи до її вивчення на психофізіологічному та системно-діяльнісному рівні. На сучасному етапі дискурс досліджень поступово змістився на Центральну та Східну Європу (значна кількість результатів прикладних досліджень щорічно публікуються в Росії та Україні), де за останні десятиліття було випущено цілий ряд робіт присвячених як власне проблемі фрустрації так і її зв'язку з іншими психологічними явищами та процесами. Однак, ці роботи, як правило, носять вузькоспеціалізований та міждисциплінарний характер, у той час, як узагальнюючі теоретичні розробки у галузі теорії фрустрації майже відсутні.

2. Існує велика кількість різноаспектних підходів до структури, змісту та категоріальної визначеності поняття фрустрації: феноменологічний (як окреме психологічне явище), персоніфікований (як певний психічний стан), поведінковий (як реакція на зовнішні обставини), детерміністичний (як предиктор і наслідок особистісних змін), міжособистісний (як конфліктний емоційний стан), структурно-динамічний (у рамках адаптації, психологічної напруги, переживання) та ін.

У контексті нашого дослідження фрустрація розуміється як складне структурно-системне утворення, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому процесі переходу від фрустрованості до станів фрустрації, виникнення яких опосередковано рядом взаємообумовлених психологічних факторів.

3. У відповідності до розробленої структурно-динамічної моделі детермінації фрустраційних станів предикторами їх виникнення є ряд психологічних змінних, які у випадку негативної полярності можуть стати чинниками особистісної вразливості до дії фрустраторів (ресурси адаптаційного потенціалу: нервово-психічна стійкість, рівень адаптації та міжособистісних відносин; психологічні фактори: локус контролю, тривожність, самоствавлення, індивідуально-характерологічні особливості), а при позитивній полярності, навпаки, можуть виступати у якості психологічних детермінант подолання фрустраційних станів.

Основні положення розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Прахова С. А. Теоретико-методологічний аналіз проблеми фрустрації на сторінках сучасних українських та російських періодичних видань / С. А. Прахова // Психологія особистості : наук. теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / за ред. З. С. Карпенко. – 2014. – № 1 (5). – С. 28–38.

2. Прахова С. А. Психологічна природа, зміст та структура феномену фрустрації / С. А. Прахова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2015. – Том. XI : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 13. – С. 207–216.

3. Прахова С. А. Порівняльний аналіз етапів становлення теорії фрустрації: історична ретроспектива / С. А. Прахова // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова : матеріали до Другої Міжнародної наук.-практ. конф. «Соціальні, психологічні та політичні проблеми транскордонної безпеки» (Одеса, 2015 р.). / Сер. «Психологія» / відп. ред. О. І. Кононенко. – 2015. – Т. 20, вип. 3 (37), ч. 1. – Одеса : Астропринт, 2015. – С. 82–90.

4. Прахова С. А. Теоретико-методологічні аспекти проблеми особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку / С. А. Прахова // Особистість : проблеми та перспективи : зб. наук. пр. за матеріалами конф. «Проблеми духовного оновлення особистості в трансформаційний період». – Кривий Ріг : КФ ЗНУ, 2010. – С. 151–154.

5. Прахова С. А. Поняття «фрустрація» : сутність, структура та особливості трактування у психологічних дослідженнях / С. А. Прахова, А. І. Шумейко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : матеріали міської наук.-практ. конф. «До 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ». – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – С. 163–168.

6. Прахова С. А. Проблема фрустраційних станів в просторі сучасної української та російської психологічної думки / С. А. Прахова // Матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини : культурно-історичний підхід», 18-19 жовт. 2013 р.. – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 27–28.

7. Прахова С. А. Проблема типології і цілісності психічних станів / С. А. Прахова // Матеріали Міжнар. молодіжної наук. конф. «Вектори психології-2014 (Харків, 11 квіт. 2014 р. – Харків : «Оперативна поліграфія», 2014. – С. 150–152.

8. Прахова С. А. Особливості впливу психічних станів на навчальну діяльність школярів / С. А. Прахова // Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 7-8 берез. 2014 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 77–79.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ВИНИКНЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація, вибірка та методологічні засади емпіричного дослідження

Теоретико-методологічне обґрунтування провідних положень дисертаційної роботи, зміст яких викладено у першому розділі, визначили стратегію подальшого емпіричного дослідження з метою вивчення психологічних детермінант виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп.

Для досягнення зазначеної мети було визначено наступні завдання:

- 1) дослідити складові компоненти і вікову динаміку фрустраційних станів у межах різних вікових категорій учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки);
- 2) сформувати тестову батарею методик і реалізувати цикл діагностичних процедур для вивчення відмінностей у комплексах психологічних чинників, які впливають на виникнення і подолання фрустраційних станів школярів;
- 3) побудувати різновекторні регресійні моделі детермінації фрустраційних станів для учнів різних вікових груп; 4) апробувати та перевірити ефективність експериментальної комплексної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів для учнів молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку.

Емпіричне дослідження детермінації фрустраційних станів проводилося протягом п'яти років (з 2011 по 2015 рр.) і передбачало три взаємопов'язані етапи: діагностично-підготовчий, пошуково-констатувальний, корекційно-формувальний.

На першому етапі роботи було сформульовано основні методологічні конструкти дисертації (тему, мету, завдання, предмет, об'єкт, припущення тощо) і розпочато розробку комплексної програми експериментальної частини дослідження, яка включала в себе проведення пілотажної розвідки, щодо ефективності підбраного комплексу методик і обрання відповідних методичних засобів. На цьому ж етапі, для перевірки особливостей вікової динаміки і наявності суб'єктивно-об'єктивних факторів, що потенційно впливають на тип і напрямок фрустраційних реакцій учнів, було розпочато *лонгітюдне дослідження* (розраховане на чотири роки).

Метод поздовжніх зрізів (інша назва лонгітюдного методу) мав на меті перевірку висунутих каузальних гіпотез при кількісній оцінці динамічних характеристик вікового розвитку учнів. Використання даного методу мало вирішити наступні завдання: 1) збільшити точність вимірювання вікових особливостей учнів через контроль інтаіндивідуальної мінливості при зустрічі з фрустраційними ситуаціями; 2) перевірити припущення про наявність зв'язку між динамікою фрустраційного реагування та змінами у вікових характеристиках школярів у процесі дорослішання.

Використання лонгітюдного методу дало можливість прослідкувати поступові трансформації, які відбулися з поведінковими системами учнів у процесі їх вікового розвитку, а також виявити приховані тенденції часової динаміки психологічних показників фрустраційних станів учнів різних вікових груп.

Організація *лонгітюдного дослідження* проходила на базі двох загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу: Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 108 і Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16. Учні молодшого шкільного та молодшого підліткового віку пройшли три діагностичні зрізи (з 2011 по 2013 рр.), а вибірку старших підлітків було діагностовано чотири рази (з 2011 по 2014 рр.). Діагностичні зрізи проводилися раз на рік у грудні кожного

календарного року. Дані, отримані методом лонгітуду, щорічно порівнювалися з даними минулого року, а також між собою (об'єктом порівняння були типи і напрямки реакцій на фрустраційні ситуації в середині груп учнів із різними віковими характеристиками).

Загальну вибірку сформували 107 учнів, із них – 30 молодших школярів (2003–2004 р.н.); 35 – молодших підлітків (2000–2001 р.н.); 42 – старших підлітків (1997–1998 р.н.). Однак у силу суб'єктивних причин (перехід до іншої школи, хвороба, переїзд тощо) частину учнів довелося виключити із загального списку респондентів, у зв'язку з цим кількість учнів, що пройшли всі заплановані діагностичні зрізи у кінцевому рахунку склала 98 школярів (з них 49 дівчат і 49 хлопців): 25 учнів молодшого шкільного віку (2 кл.), 33 – молодшого підліткового віку (5 кл.), 40 – старшого підліткового віку (8 кл.).

Основною психодіагностичною методикою на цьому етапі дослідження був тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, який дав можливість отримати статистичні дані про можливі напрямки (екстрапунітивні (Е), інтропунітивні (І), імпунітивні (М)) та типи (перепоновно-домінантні (OD), самозахисні (ED), потребово-наполегливі (NP)) реакцій на фрустраційні ситуації в межах різних вікових груп учнів.

Методологічну основу дослідження склали основні положення генетико-моделюючого (С. Максименко [97]) та суб'єктно-діяльнісного (Б. Ананьєв [4], К. Альбуханова [2], О. Леонт'єв [89] та ін.) підходів до організації психологічних досліджень.

З метою вивчення зовнішніх чинників, що провокують появу фрустраційних станів учнів, лонгітудне дослідження було доповнено поширеними у психологічній практиці емпіричними методами (спостереження, бесіда, анкетування та ін.), які дали можливість скласти загальну картину фрустрованості школярів у ході навчально-виховного процесу. Основними критеріями зовнішнього аналізу реакцій на фрустраційні ситуації були: прояви агресії, рухова активність, апатія, фіксація, утеча тощо. Наявність

вищезазначених поведінкових показників стала прикладами зовнішнього виразу неконструктивності фрустраційного реагування учнів у середині різних вікових меж.

У результаті більш детального аналізу (із залученням методів анкетування та бесіди) було встановлено, що подібні форми поведінки властиві саме тим школярам, які були віднесені нами (у результаті подальшої діагностичної роботи) до групи учнів із переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування. Описані вище методи, у своїй сукупності, дали можливість зафіксувати дані відносно зовнішніх проявів фрустрації школярів, які в подальшому були доповнені у процесі аналізу внутрішніх чинників, що виступають детермінантами виникнення та подолання фрустраційних станів.

У зв'язку з цим, був розпочатий другий – *пошуково-констатувальний етап* дослідження, який передбачав доповнення статистичних даних лонгітуду через організацію дослідно-експериментальної роботи *методом поперечних зрізів*. Цей метод визнається одним із найпоширеніших у психологічній практиці; він направлений на встановлення середньостатистичних даних при дослідженні однакових характеристик у вибірках учнів різного віку, різних рівнів розвитку та різними властивостями особистості [101].

У подальшому дані отримані методом поперечних зрізів порівнювались із результатами отриманими у аналогічних за віком вибірках учнів, що були задіяні у лонгітюді. Організація дослідження проходила на базі трьох Криворізьких загальноосвітніх шкіл (№ 4, 26, 69) та Науково-технічного металургійного ліцею № 16. Поєднання двох дослідницьких планів (лонгітуду та методу поперечних зрізів) визначили специфіку формування експериментальної вибірки (рис. 2.1).

Вибірка учнів при організації роботи методом поперечних зрізів формувалась у відповідності до вікових груп задіяних у лонгітюдному дослідженні, але із суттєвим збільшенням кількості респондентів. Первинна вибірка на цьому етапі роботи складала 485 учнів. Однак, з огляду на ряд

факторів (відсутність у день тестування, хвороба та ін.) загальна вибірка скоротилася до 467 учнів. Розподіл респондентів за віковими категоріями показав виражену кількісну пропорційність залучених у дослідженні школярів: 126 учнів молодшого шкільного віку 2006–2007 р.н. (2 кл.), 2005–2006 р.н. (3 кл.), 2004–2005 р.н. (4 кл.); 111 – молодшого підліткового віку 2003–2004 р.н. (5 кл.), 2002–2003 р.н. (6 кл.); 130 – старшого підліткового віку 2001–2002 р.н. (7 кл.), 2000–2001 р.н. (8 кл.), 1999–2000 р.н. (9 кл.); 100 – раннього юнацького віку 1998–1999 р.н. (10 кл.), 1997–1998 р.н. (11 кл.).

	Рік вимірювання				План поперечних зрізів	Рік народження
	2011	2012	2013	2014		
Лонгітюдний план (старші підлітки) →	13 (N=40)	14 (N=40)	15 (N=40)	16 (N = 54)	1997-1998	
	12	13	14	15 (N = 46)	1998-1999	
	11	12	13	14 (N = 52)	1999-2000	
Лонгітюдний план (молодші підлітки) →	10 (N=33)	11 (N=33)	12 (N=33)	13 (N = 46)	2000-2001	
	9	10	11	12 (N = 32)	2001-2002	
	8	9	10	11 (N = 50)	2002-2003	
Лонгітюдний план (молодші школярі) →	7 (N=25)	8 (N=25)	9 (N=25)	10 (N = 61)	2003-2004	
	6	7	8	9 (N = 45)	2004-2005	
	5	6	7	8 (N = 44)	2005-2006	
	4	5	6	7 (N = 37)	2006-2007	
	Вік учнів					

Рис. 2.1. Стратегічні плани дослідження когорти учнів задіяних на різних етапах емпіричного дослідження

Процедура дослідження представленої учнівської вибірки передбачала проведення одного діагностичного зрізу в грудні 2014 р. (діагностувались особливості фрустраційних реакцій за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга). У цей же часовий період з метою визначення психологічних детермінант виникнення й подолання фрустраційних станів учнів було проведено ряд психодіагностичних процедур із залученням поширених у психологічній практиці методик, які були спрямовані на вивчення таких психологічних конструктів, як: соціально-психологічна адаптація, тривожність, індивідуально-характерологічні особливості, самооцінка, локус контролю та ін. (зміст методичного інструментарію дослідження розкрито у параграфі 2.2).

Загальна вибірка на цьому етапі роботи складалася з 383-х учнів (до даної вибірки увійшли тільки ті школярі, які пройшли абсолютно всі заплановані діагностичні процедури): молодші школярі (N = 102), молодші підлітки (N = 100), старші підлітки (N = 111), юнаки (N = 70). Серед них – 180 хлопців і 203 дівчинки.

За результатами даних поперечного зрізу загальна вибірка учнів, із урахуванням чотирьох вікових категорій (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки, юнаки), була розподілена на групи (за принципом конструктивності-неконструктивності профілів фрустраційного реагування).

При розподілі учнів на групи до уваги бралися два основні критерії: нормативні та середні значення профілів (представлені у роботах С. Розенцвейга [193], Н. Тарабріної [141], Л. Ясюкової [173] та ін.), а також змістовні характеристики типів і напрямків фрустраційних реакцій (наведені у авторській методиці С. Розенцвейга). У відповідності до представлених критеріїв було встановлено, що найбільша конструктивність притаманна тим профілям фрустраційного реагування у яких: а) зафіксовано пропорційно рівне співвідношення всіх типів і напрямків реакцій (з певним коливанням у залежності від вікових характеристик); б) спостерігається переважання імпульсивних реакцій потребово-наполегливого характеру (М – за напрямком, NP – за типом); в) у достатній кількості присутні М-реакції за напрямком, або NP-реакції за типом. Відповідно, найбільш неконструктивними визнаються профілі з домінуванням (більш ніж 50 %, що складає ½ профілю) екстрапульсивних реакцій самозахисного характеру (Е – за напрямком, ED – за типом).

У відповідності до отриманих статистичних даних у процесі вивчення особливостей фрустраційних станів (отриманих за допомогою методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга) школярі були об'єднані у дві групи: 1) учні з переважанням конструктивних профілів реагування на фрустраційні ситуації (N = 231, з них – молодших школярів – 56 (55 % від загальної вибірки

учнів), молодших підлітків – 68 (68 %), старших підлітків – 65 (58,6 %), юнаків – 42 (60 %)); 2) учні з переважанням неконструктивних профілів реагування на фрустраційні ситуації (N = 152, з них – молодших школярів – 46 (45 %), молодших підлітків – 32 (32 %), старших підлітків – 46 (41,4 %), юнаків – 28 (40 %)).

Другий етап дослідження увібрав у себе і елементи інтерпретаційної роботи: аналіз отриманих емпіричних даних (із залученням аналітичних і описових методів); математична обробка кількісних показників; інтерпретація проміжних результатів дослідження методом поздовжніх і поперечних зрізів (із використанням цифрових і відсоткових даних). Особливе значення для аналізу результатів пошуково-констатувального етапу роботи мали методи математичної статистики: описові статистики, кореляційний, факторний та регресійний аналіз отриманих експериментальних даних; методи вірогіднісного розподілу (Т-критерій Стюдента, F-розподіл Фішера, Т-критерій Вілкоксона). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програм пакету IBM SPSS Statistics 22.0.0.0.

Серед загалу існуючих математичних моделей для групування психологічних ознак, першим був використаний кореляційний аналіз, який мав на меті визначити ступінь сили та напрямку статистично значущих взаємозв'язків між фрустрацією і комплексом особистісно-психологічних та індивідуально-характерологічних особливостей учнів. Для досягнення поставленої мети ми обрали коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r), який у відповідності до загальнопоширених критеріїв розраховувався у п'ять етапів: 1) відбір змінних для аналізу; 2) побудова кореляційного поля і формування кореляційної таблиці; 3) розрахунок рівня значимості характеристик кореляційних зв'язків; 4) обчислення вибірових коефіцієнтів кореляції; 5) кількісно-якісний аналіз отриманих даних [108].

Після побудови й оцінки кореляційної матриці був застосований факторний аналіз даних, який є одним із ефективних методів багатовимірного

прикладного аналізу і дозволив суттєво знизити розмірність простору первинних даних. Призначенням факторного аналізу є виявлення ряду компонентів (факторів), які можна знайти при вивченні певного психологічного конструкту. Цей метод напряду пов'язаний із аналізом паттернів кореляції у сукупності оціночних суджень. Передбачається, що компоненти, які тісно пов'язані між собою потрапляють в один і той самий фактор [101].

У контексті нашого дослідження факторний аналіз дав можливість обґрунтовано зменшити кількість змінних психологічних параметрів фрустрації і особистісно-адаптаційних характеристик, з метою їх подальшого опису, при умові мінімальної втрати вихідної інформації. У результаті – масив експериментальних даних був розбитий на структурні компоненти – фактори, які інтерпретувалися як причина спільної мінливості деяких вихідних параметрів фрустрації. Кожен фактор представляє собою окрему групу взаємопов'язаних ознак, які визначають його змістовну інтерпретацію і тісно пов'язані між собою.

У процесі роботи з цифровими даними у дослідженні чотирьох вибірок учнів (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки, юнаки) ми дотримувались розроблених у теорії математичного аналізу етапів факторизації даних [45, 109, 140].

На першому етапі був проведений збір і систематизація даних, отриманих через стандартизацію заданих значень змінних кореляційних коефіцієнтів Пірсона. На другому етапі було виділено початкові фактори і побудовано первинну факторну структуру. Тут же був обраний метод обчислення та визначено кількість факторів, що пояснюють значний відсоток дисперсії (з певним коливанням у різних вікових групах). З цією метою ми використали ряд критеріїв: інформація про структуру предмету дослідження, власні значення факторів, відсоток поясненої дисперсії та мірило значущості у кожній учнівській вибірці, які описують зв'язок різних параметрів фрустрації з певними особистісно-адаптаційними якостями. У результаті статистичної

обробки отриманого матеріалу було побудовано трьохфакторну структуру для учнів молодшого шкільного та підліткового віку і чотирьохфакторну модель для юнаків.

Для оцінки факторних навантажень був обраний метод головних компонент, що допоміг здійснити перехід до нової системи координат, яка є сукупністю нормованих лінійних комбінацій, що виступають власними векторами кореляційної матриці. Позитивний знак факторного навантаження розглядався як прямий зв'язок певної змінної з конкретним фактором, а негативний – як обернений [108].

У подальшому було проведено обертання факторної структури та обраний метод обертання верімакс із нормалізацією Кайзера, що дав можливість мінімізувати число змінних з високими значеннями навантажень, підсилюючи тим самими можливість подальшої інтерпретації факторів. Після процедури обертання й формування на її основі факторної матриці був здійснений перехід до найменування й подальшої змістовної інтерпретації виділених факторів та обчислення факторних значень окремо у кожній вибірці учнів (результати факторного аналізу представлені у першій частині параграфу 3.2).

У цілому, факторний аналіз дав можливість значно скоротити розмірність первинних даних і провести подальший регресійний аналіз. Завдання регресійного аналізу полягало у виявленні ієрархії потенційних предикторів виникнення фрустраційних станів. Для вирішення цього завдання був обраний множинний регресійний аналіз (програма MPA з пакету SPSS 22.0.0.0) у варіанті прямого покрокового методу, який дозволяє спрогнозувати силу впливів декількох (двох і більше) незалежних змінних на одну залежну змінну, що дає можливість отримати максимальну оцінку однієї залежної змінної від певного числа інших (більшого або меншого) [48].

Використання множинного регресійного аналізу мало на меті інтегрувати в одну прогнозовану модель всі потенційні фактори виникнення

фрустраційних станів (визначені за допомогою інших математичних методів – кореляційного і факторного аналізу), відокремити тенденції вікового розвитку від індивідуально-типологічних та психологічних показників, оцінити внесок кожного з предикторів у дисперсію критеріальних змінних фрустрації на вибірках учнів різних вікових груп. У результаті – було побудовано чотири регресійні моделі предикторів виникнення фрустраційних станів учнів для чотирьох вікових груп: молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки, юнаки (результати регресійного аналізу представлені у другій частині параграфу 3.2).

На третьому етапі емпіричного дослідження було організовано *корекційно-формувальну* роботу з метою активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп.

Формування експериментальної вибірки проводилося із врахуванням критеріїв репрезентативності та еквівалентності. У формувальному експерименті брали участь 152 школяра, які за результатами констатувального експерименту увійшли до групи учнів з переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування. У ході роботи були задіяні чотири загальноосвітні навчальні заклади м. Кривого Рогу: Криворізький науково-технічний металургійний ліцей № 16 та Криворізькі загальноосвітні школи I-III ступенів № 4, 26, 69. У процесі розподілу учнів за віком: 78 із них увійшли до експериментальних груп (E1 «молодші школярі» – 24 учня (2–4 кл.); E2 «молодші підлітки» – 16 учнів (5–7 кл.); E3 «старші підлітки» – 24 учня (8–9 кл.); E4 «юнаки» – 14 учнів (10–11 кл.)), а 74 – до контрольних (відповідно: K1 – 22; K2 – 16; K3 – 22; K4 – 14).

Експериментальна комплексна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів реалізовувалась у ході факультативних занять із образотворчого мистецтва та практичних занять психологічного гуртка, які проводились на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16 з січня по березень 2015 р.

Робота на факультативних заняттях із образотворчого мистецтва передбачала застосування технік рефлексії та арт-терапії. Ефективною складовою арт-терапевтичного процесу є робота по створенню художніх образів, які можуть допомогти краще зрозуміти самого себе і дають можливість контактувати з внутрішньою реальністю, що складається з почуттів, думок, сприймань і власного життєвого досвіду. Завдяки зміні відношення до власного досвіду і значимої у житті події може змінюватися і ставлення людини до проблеми, що призводить до розвитку нового стилю поведінки і емоційного реагування [170]. Відповідно, арт-терапевтичний ефект методики був направлений на формування позитивних психічних станів, які в подальшому інтегрувалися у формування нової конструктивної реакції на фрустраційну ситуацію.

У процесі роботи психологічного гуртка основними формами організації психологічного супроводу учнів були групові тренінгові заняття та індивідуальні психологічні консультації. Поєднання зазначених вище форм роботи дало можливість використати всі переваги групових та індивідуальних методів впливу на особистісну та міжособистісну сферу розвитку учнів.

На практичних заняттях психологічного гуртка учні експериментальної групи стали учасниками соціально-психологічного тренінгу на якому вони шукали способи пов'язати почуття і причину їх виникнення, усвідомити чинники, які впливають на неконструктивність реакцій у фрустраційних ситуаціях, інтегрувати позитивні психічні стани особистості та групи у процес формування нового образу психічного стану, знайти конструктивні форми вираження емоцій та реагування на фрустраційні ситуації, усвідомлювати і формувати новий тип конструктивних реакцій на фрустраційні ситуації та ін. Соціально психологічний тренінг базувався на засадах розвитку рефлексії, самоусвідомлення, оптимізації соціальної взаємодії тощо.

При побудові тренінгових занять ми враховували підхід А. Грецова, який класифікує всі психологічні тренінги у залежності від напрямку висунутих завдань. У цьому ракурсі вони розташовуються у континуумі від тренінгів

конкретних вмінь (мета – вироблення поведінкових навиків) до тренінгів особистісного зростання (мета – створення умов для саморозвитку учасників, вироблення рефлексивних здібностей тощо). При цьому, у першому випадку акцент робиться на зовнішній поведінковий ефект, а у другому – на внутрішні зміни (самооцінки, мотивації, ціннісних орієнтирів та ін.) [42]. З урахуванням специфіки висунутих завдань формувального експерименту, наша тренінгова програма знаходиться посередині представленого континууму, оскільки з одного боку вона стимулює особистісні зміни і сприяє підвищенню рівня рефлексивності, а з іншого – навчає певним поведінковим моделям виходу із складних фрустраційних ситуацій.

У межах сучасної психологічної науки групові тренінгові заняття визнаються одним із найбільш ефективних методів психокорекційної групової допомоги. Серед їх основних переваг найбільш суттєвими є можливість успішної соціалізації особистості кожного члена групи у процесі спільної діяльності, протидія відчуженню, можливість отримати зворотній зв'язок, полегшення процесу саморозкриття особистості тощо [5, 32, 66, 174]. Індивідуальні консультації проводились окремо від роботи тренінгової групи і мали на меті закріпити результати психологічного впливу.

Комплексний інтегрований підхід до організації корекційно-розвивальної тренінгової програми «F-state» зумовив використання широкого діапазону технологій, які належать до різних психологічних напрямків. Для досягнення поставленої мети використовувалися як авторські вправи, так і класичні техніки розроблені та апробовані провідними психологами-практиками (Л. Анн [5], В. Большаков [21], І. Вачков [31], А. Грецов [42] та ін.). Найбільш ефективними з них виявилися психодрама (техніки драматизації, творчої візуалізації), ігрові методи (ігри на отримання зворотного зв'язку, соціально-перцептивного спрямування, ігри-вправи, рольові, імітаційні, дидактичні, ділові ігри), арт-терапія, психогімнастика, методи поведінкової корекції, медитативні техніки,

фото-, казко- та танцювальна терапія, техніки невербальної взаємодії, рефреймінг та ін.

Всі заняття корекційно-розвивальної тренінгової програми «F-state» ґрунтувалися на загальних принципах побудови групових тренінгових занять: вільність спілкування, активність, самодіагностика, позитивний характер спілкування, неконкурентний характер відносин, дистанціювання та ідентифікація, вільний простір, гармонізація інтелектуальної та емоційної сфери, постійність складу групи, персоніфікація висловлювань, конфіденційність інформації про учасників групи, наявність зворотного зв'язку та ін. [5, 21, 31, 42, 54, 66, 94, 132, 174].

Виходячи з аналізу і узагальнення положень практичної психології у сфері застосування засобів психологічного впливу (Л. Анн [5], В. Большаков [21], І. Вачков [31], А. Гольдштейн [40], Т. Зайцева [54], Д. Льюїс [94], К. Рудестам [132], Т. Яценко [174] та ін.), була визначена система принципів, яка відображає загальні вимоги до організації та проведення корекційно-розвивальної роботи у ході побудови формульованого експерименту: 1) урахування вікових особливостей розвитку учнів усіх задіяних вікових груп (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки, юнаки); 2) комплексність дослідження (єдність та послідовність всіх етапів, оптимальність обраних методів та психологічних методик); 3) цілісність і системність психологічного впливу на особистісні та соціально-психологічні характеристики учнів, які виступають потенційними предикторами виникнення фрустраційних станів; 4) дотримання вимог методології та технології проведення тренінгових занять і організації групової роботи в цілому.

Останньою складовою третього – корекційно-формульованого етапу емпіричного дослідження стало порівняння статистичних даних до та після формульованого експерименту (результати представлені у параграфі 3.4).

Отже, ефективність комплексної експериментальної програми з активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів забезпечувалась відповідною організацією емпіричного дослідження із дотриманням

запланованих етапів роботи, правил формування вибірки учнів і різноаспектних методологічних засад проведення констатувального та формувального експериментів.

2.2. Характеристика методичного інструментарію дослідження та результати первинної обробки статистичних даних

Детермінація фрустраційних станів учнів різних вікових груп досліджувалася за допомогою спеціально підбраного комплексу психодіагностичних методик, функціональне призначення яких відповідає висунутому у дослідженні припущенню, яке у відповідності до розробленої теоретичної моделі полягає у тому, що між окремими віковими групами (молодші школярі, підлітки, юнаки) існують відмінності у комплексах чинників, що детермінують процес виникнення і подолання фрустраційних станів.

У ході емпіричного дослідження для всіх школярів використовувався єдиний психодіагностичний інструментарій (з певними модифікаціями у відповідності до вікових особливостей учнів), що складався з двох блоків методик: I блок – направлений на діагностику особливостей фрустраційних реакцій та рівня адаптованості (тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга (PF-Study) [46], методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (СПА) [148]); II блок – спрямований на вивчення особистісних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів (опитувальник визначення акцентуацій характеру К. Леонгарда – Г. Шмішека (ОА) [44]; тест шкільної тривожності Філліпса (ТШТ) [121]; 14-ти факторний опитувальник Р. Кеттелла (14 PF) [9]; тест-опитувальник самоствалення В. Століна, С. Панталеєва (ОС) [117]); методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (РСК) [98]).

У якості основної методики для вивчення особливостей реакцій учнів на невдачу і способи виходу із ситуації, яка перешкоджає діяльності або

задоволенню потреби особистості був використаний тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга (застосовувався на всіх етапах дослідження). Серед чисельних модифікацій даної методики (А. Клімової [71], Д. Лубовського [91], І. Тихонової [144], В. Чернобровкіна і В. Чернобровкіної [159], Л. Ясюкової [168] та ін.) було обрано класичний варіант тесту «Rosenzweig Picture – Frustration Study» в адаптації Н. Тарабріної (1984 р.).

Розроблений С. Розенцвейгом тест належить до класу проєктивних методик і передбачає діагностику особливостей поведінки учнів у фрустраційних ситуаціях. Його відмінною рисою є те, що за своїми діагностичними характеристиками він займає проміжне становище між методом словесних асоціацій і тематичним апперцептивним тестом. Тут об'єднані об'єктивні переваги асоціативного експерименту (портативність, зручні умови для стандартизації результатів та ін.) із можливістю аналізу схованих, глибинних аспектів особистості, для вивчення яких долучаються методики, що побудовані на принципах проєкції [46, с. 6].

Тест «PF-stady» направлений на виявлення індивідуальних способів поведінки у фрустраційних ситуаціях, які повсякчас виникають у процесі соціальної взаємодії людини з оточуючим світом. Данні методики, у поєднанні з результатами дослідження інших психологічних характеристик, можуть слугувати одним із показників конструктивного, або, навпаки, неконструктивного розвитку особистості [194]. У зв'язку з цим, результати тестування представляють інтерес не лише в діагностичному плані, але й як один із чинників проведення психокорекційної й розвивальної роботи з учнями всіх вікових категорій.

Створений С. Розенцвейгом тест відрізняється структурованістю та спрямованістю на конкретну область людської поведінки. Він наділений відносно об'єктивною процедурою оцінки, що робить його більш доступним для статистичного аналізу в порівнянні з іншими проєктивними методиками [173]. Стимулюючим матеріалом тесту є 24 схематичні контурні малюнки із

зображеннями різних за змістовим наповненням фрустраційних ситуацій, що відтворюють розповсюджені життєві сценарії. В основу тесту покладено припущення про те, що людина свідомо чи підсвідомо ідентифікує себе із фрустрованим персонажем на малюнку і через відповідь проектує свої власні потреби й установки поведінки [193].

Всі малюнки поділені на дві великі групи – ситуації «перешкоди» (ego-blocking situation) та ситуації «звинувачення» (superego-blocking situation). Першу групу складають ситуації, в яких безпосередньою причиною фрустрації є певна перепона (інша особа або предмет у навколишньому оточенні), яка розчаровує суб'єкта, руйнує його плани, ускладнює діяльність, тобто, тією або іншою мірою заважає досягненню значимої для людини мети. До другої групи віднесені ситуації, в яких діючий суб'єкт зустрічається зі звинуваченнями, образами або нападками на себе з боку іншої особи [46, с. 7]. Між цими типами ситуацій є безпосередній зв'язок, оскільки ситуація «звинувачення» передбачає, що їй передувала ситуація «перепони».

Процедура емпіричного дослідження організовувалася згідно інструкції, яка додається до набору малюнків в оригінальному варіанті методики. Даний тест передбачає дві форми (дитячу і дорослу), які суттєво відрізняються одна від одної за змістом стимулюючого матеріалу. Варто зазначити, що авторський варіант методики має доволі розмиті вікові межі застосування. Дитячий варіант рекомендується використовувати по відношенню до дітей віком від 4 до 12 років, а доросла версія тесту створена для всіх хто старший за 15 років. У інтервалі ж від 12 до 15 років передбачається використання як дитячого, так і дорослого варіантів тесту [15, с. 216]. На наш погляд, дане розмежування не відповідає віковим особливостям сучасних підлітків. У зв'язку з цим, ми підтримуємо позицію Л. Ясюкової [173], яка пропонує використовувати дорослий варіант тесту для підлітків починаючи із 7-го класу. Однак, складність полягає в тому, що для учнів цієї вікової категорії зміст ситуацій представлених у дитячому варіанті тесту вже не є актуальним, але і дорослий

варіант ще не набув достатньої значимості. У зв'язку з цим ми певним чином модифікували питання дорослого варіанту методики для того, щоб вони більше відповідали віковим межам учнів підліткового віку.

Інтерпретація отриманих результатів, у відповідності з теорією С. Розенцвейга, здійснювалася у двох ракурсах: за напрямком та типом реакцій на фрустраційні ситуації. За напрямками фрустраційні реакції поділяються на: а) екстрапунітивні (extrapunitive reaction) – спрямовані на живе або не живе оточення, передбачають засудження зовнішньої причини фрустрації, підкреслюється ступінь фрустраційної ситуації, іноді розв'язання проблеми вимагається від іншої особи (характеризується ступінь експресивності та зовнішньої активності людини при неочікуваній зустрічі з неприємними для неї обставинами); б) інтропунітивні (intropunitive reaction) – направлені на самого суб'єкта і передбачають прийняття провини або ж відповідальності за виправлення створеної ситуації на себе (характеризується ступінь вини, яку людина бере на себе при зустрічі з життєвими перепонами); в) імпунітивні (impunitive reaction) – передбачають розгляд фрустраційної ситуації у ракурсі її малозначимості, вона сприймається як така, що може минути з плином часу; звинувачення оточуючих або самого себе майже повністю відсутнє (характеризується ступінь адекватності і уваги, з якою людина оцінює життєві неприємності) [47, с. 163].

За типами фрустраційні реакції поділяються на три групи: 1) перешкоджаюче-домінантні (obstacle dominance) – підкреслюється наявність перешкод, що викликають фрустрацію; на них робиться акцент незалежно від їх оцінки як сприятливих, несприятливих або малозначущих (характеризується ступінь ригідності людини у стресових ситуаціях); 2) самозахисні (ego defence) – проявляється активність у вигляді засудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини; такі реакції спрямовані на захист свого «Я» (дозволяє оцінити загальну стресостійкість індивіда); 3) потребово-наполегливі (necessary persistent) – характеризуються постійною потребою знайти конструктивне

розв'язання конфліктної ситуації у формі вимоги про допомогу від інших осіб або прийняття на себе зобов'язання розв'язати ситуацію самостійно (проявляється орієнтація людини на раціональне вирішення проблеми) [193].

Процес обробки статистичних даних передбачав чотири послідовні стадії: побудова профілів фрустраційного реагування; оформлення зразків; аналіз наявних тенденцій; інтерпретація та узагальнення результатів. Особливу цінність у контексті нашого дослідження мало визначення сумарного профілю реакцій, що розглядається як основний показник, який відображає характерний для певної особи спосіб реагування на фрустраційну ситуацію. Основною діагностичною цінністю наділені не окремі відповіді учнів на питання тесту, а загальний профіль фрустраційного реагування та ступінь відповідності індивідуальних оцінок розробленим нормативним показникам [46, с. 27].

На основі профілю числових даних для кожного учня було складено три основних і один додатковий зразок. Перший виражає відносну частоту різних напрямків відповідей, незалежно від їх типів (екстрапунітивні, інтропунітивні та імпунітивні відповіді розставляються у порядку їх убутання). Другий зразок виражає відносну частоту типів відповідей незалежно від їх напрямків (перешкоджаюче-домінантні, самозахисні, потребово-наполегливі). Третій зразок виражає відносну частоту трьох факторів, які зустрічаються найчастіше, незалежно від типів і напрямків відповідей. Четвертий додатковий зразок включає порівняння відповідей екстрапунітивного та інтропунітивного характеру у ситуаціях «перепони» і ситуаціях «звинувачення» [173].

Із метою визначення ступеню мінливості реакцій учнів проводився подальший аналіз тенденцій на основі вивчення листа відповідей з якого видно наскільки часто змінюються типи і напрямки реакцій школярів на різні фрустраційні ситуації [194]. Тенденція виявляється показовою тільки в тому випадку, якщо міститься щонайменше у чотирьох відповідях і має мінімальну оцінку $\pm 0,33$ (кількісно-якісний аналіз даних представлено у параграфі 2.3).

Для визначення діагностики станів адаптації-дезаптації та пов'язаних з ними окремих особистісних рис учнів була використана *методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда* у адаптації О. Осницького (1991 р.) [114].

Текст опитувальника складається з ряду тверджень (всього – 101 вислів), які сформульовані у третій особі однини, без застосування займенників і проміжних слів. Така форма використовується для запобігання прямого ототожнення учнів із ситуацією, що моделюється окремими твердженнями, які розподілені на відносно рівнозначні групи: 37 суджень відповідають критеріям соціально-психологічної адаптованості (почуття власної гідності, відкритість реальній практиці діяльності та відносин), наступні 37 – критеріям дезадаптованості (неприйняття себе та інших, наявність захисних бар'єрів, негнучкість психічних процесів та ін.). Всі інші 28 висловів відрізняються нейтральним забарвленням. Методика має диференційовану 7-бальну шкалу відповідей, які в подальшому розподіляються між 6-ма інтегральними показниками: адаптація, дезаптація, інтернальність, самоприйняття, емоційний комфорт та прагнення до домінування [148].

Інтерпретація результатів відбувалася поетапно через співставлення відповідей учнів з нормативними даними, що містяться в розробленому авторами методики ключі [114]. У результаті було побудовано структуру інтегральних показників (за спеціально наведеними формулами) окремо для кожного адаптаційного параметру.

Кількісно-якісний аналіз отриманих відсоткових даних дозволяє зробити висновок, що у загальній вибірці учнів ($N = 383$) показники адаптованості та інші конструктивні параметри (прийняття себе, емоційний комфорт, внутрішній контроль та ін.) знаходяться на середньому та високому рівнях (у порівнянні з середніми показниками). Серед параметрів, які за своїм спрямуванням вважаються неконструктивними і свідчать про низький рівень адаптації,

найбільш високі значення зафіксовані серед шкал «неприйняття себе», «неприйняття інших» та «відомість» (Додаток А. 1, рис. А. 1.1).

Порівнюючи ці дані з інтегральними показниками (рис. 2.2) можна відмітити, що більшість параметрів соціально-психологічної адаптації у загальній вибірці учнів (без розмежування за віковою ознакою) знаходяться на відмітці низького і середнього рівнів, а високі показники зафіксовані тільки для шкали «самоприйняття» (62,8 %). Це говорить про недостатньо високий рівень пристосування учнів до існуючих вимог суспільства і невміння в достатній мірі співвідносити свої потреби, вимоги та інтереси з існуючими суспільними правилами та нормами.

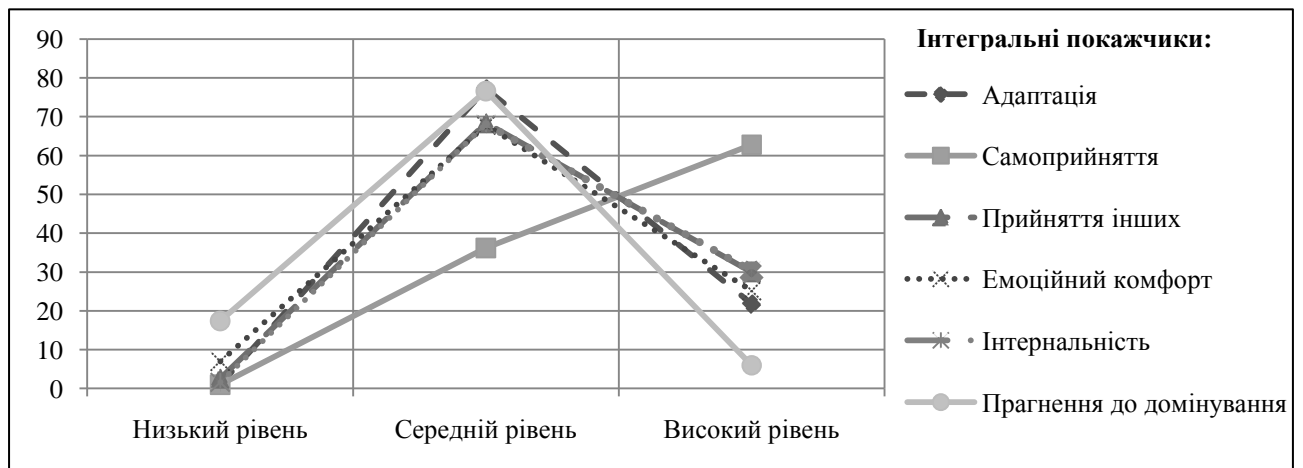


Рис. 2.2. Діаграма рівнів соціально-психологічної адаптації учнів різних вікових груп (за методикою К. Роджерса, Р. Даймонда)

Більш детальний аналіз статистичних даних у групах (Додаток А. 1, рис. А. 1.2) дав можливість зафіксувати відмінності у рівнях адаптації між учнями з різними профілями фрустраційного реагування. Зокрема, у групі учнів з переважанням конструктивних реакцій на фрустраційні ситуації відмічаються високі показники адаптації в межах всіх вікових категорій (20–30 %), що характеризує їх як таких, які мають підвищені адаптаційні властивості.

У той час, як у групі учнів з переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування більша частина показників соціально-психологічної адаптації знаходиться на середньому та низькому рівнях.

Така динаміка може стати загрозою у формі ранньої появи установки психологічного захисту, виробленні деструктивних і маніпуляційних форм поведінки або ж переважання поведінки залежної від інших. Виключення становить вибірка учнів юнацького віку, де відмічаються високі параметри за шкалами «самоприйняття» (64,3 %) та «інтернальність» (46,5 %).

Кореляційний аналіз загальної вибірки учнів виявив наявність помірних позитивних зв'язків між екстрапунітивними реакціями самозахисного характеру та шкалами «дезадаптованість» ($r = 0,333$) і «неприйняття себе» ($r = 0,334$) на рівні значимості $p < 0,01$. При цьому, зворотній кореляційний зв'язок зафіксовано між Е-реакціями та шкалою «емоційний комфорт» ($r = -0,335$); І-реакціями та шкалою «адаптованість» ($r = -0,349$) з рівнем значимості $p < 0,01$. Виявлені статистично значущі зв'язки доводять існування взаємозалежності між способами реагування на фрустраційні ситуації й балансуванням показників адаптованості-дезадаптованості серед учнів усіх трьох вікових категорій (молодші школярі, підлітки, юнаки). У цьому контексті соціально-психологічна адаптація виступає у якості засобу захисту особистості з допомогою якого послаблюється внутрішня психічна напруга та нівелюються дестабілізуючі психічні стани, які виникають в учнів при взаємодії зі складними обставинами у фрустраційних ситуаціях.

Вивчення тривожності учнів проводилося за допомогою стандартизованої психодіагностичної методики «Тест шкільної тривожності Філліпса», який направлений на діагностику одразу декількох параметрів: а) оцінку рівня загальної шкільної тривожності; б) визначення якісного різноманіття переживань та страхів пов'язаних із різними областями шкільного життя; в) встановлення емоційних особливостей у відносинах дитини з однолітками та вчителями.

Опитувальник передбачає виявлення восьми факторів, що впливають на внутрішній емоційний стан школяра: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби у досягненні успіху, страх самовиразу, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточуючих, низький фізіологічний спротив стресу, проблеми і страхи у відносинах із вчителями [121].

Дана методика передбачена у роботі з учнями молодшого та середнього шкільного віку, однак у рамках представленої дослідження ми розширили зазначені вікові межі включно до раннього юнацького віку (через адаптацію і часткову модифікацію окремих питань тесту). При цьому, загальна кількість питань (58) і форма фіксації відповідей («так» чи «ні») залишилася незмінною для всіх вікових категорій.

Інтерпретація результатів тесту проводилася шляхом статистичного підрахунку відповідей та їх подальшого порівняння зі створеним автором методики ключем. При обробці результатів бралася до уваги як загальна кількість розбіжностей по всьому тесту (якщо цей показник перевищує 50 %, то можна говорити про підвищений рівень тривожності дитини, а якщо він виходить за межі 75 % – про високу тривожність), так і число збігів за кожним із представлених факторів [121].

Інтерпретація психологічного змісту шкал опитувальника дозволяє зробити висновок про якісне різноманіття переживання шкільної тривожності учнями різних вікових груп. Як видно з рис. 2.3, ступінь виразу параметрів тривожності учнів, у своїй більшості, коливається на межі низького й підвищеного рівнів (N = 383).

Високі показники характерні для трьох шкал: «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (25,6 %), «страх ситуації перевірки знань» (22 %) та «страх самовиразу» (19,6 %). Ці дані можуть свідчити про те, що учні з такими параметрами орієнтуються на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків та думок, їм притаманні сильні (часто негативні) переживання при

виникненні ситуацій, які пов'язані з необхідністю саморозкриття і демонстрації власних здібностей і можливостей.

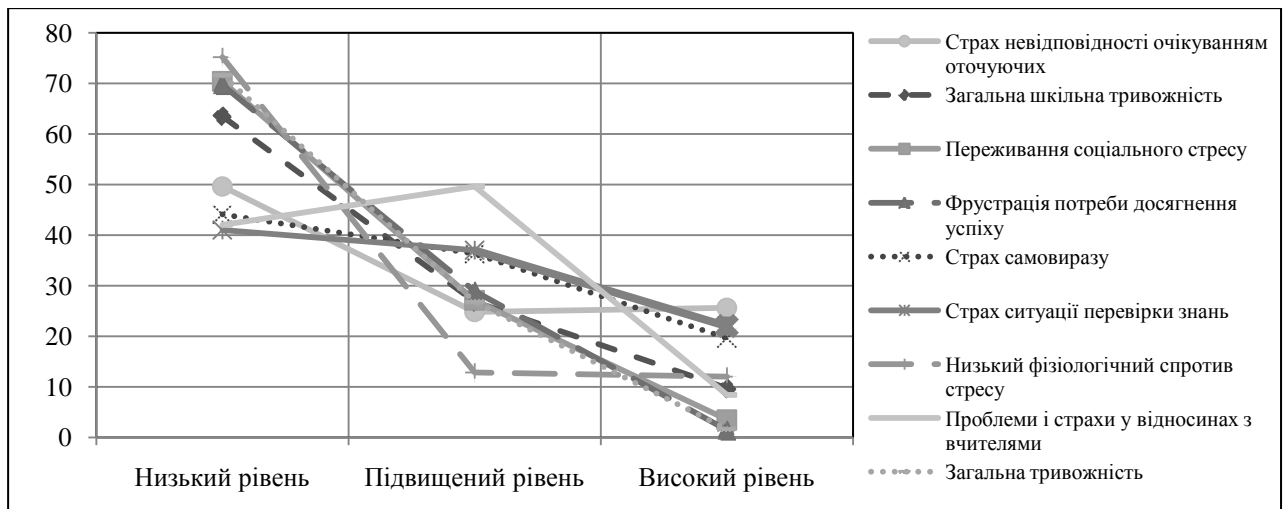


Рис. 2.3. Діаграма рівнів тривожності учнів різних вікових груп (за методикою Філліпса)

Аналіз кореляційних зв'язків показав наявність додатних кореляцій між найбільш неконструктивним поєднанням фрустраційних реакцій учнів (E/ED) та такими шкалами тесту тривожності Філліпса як «переживання соціального стресу» ($r = 0,316$ при $p < 0,05$), «загальна шкільна тривожність» ($r = 0,359$ при $p < 0,01$), «страх ситуації перевірки знань» ($r = 0,280$ при $p < 0,01$), «страх самовиразу» ($r = 0,479$ при $p < 0,01$) та «загальна тривожність» ($r = 0,200$ при $p < 0,01$), які поєднуються з наявністю від'ємних кореляцій між потребово-наполегливими реакціями (визначаються одними з найбільш конструктивних) і такими шкалами як «переживання соціального стресу» ($r = -0,389$ при $p < 0,05$) та «фрустрація потреби досягнення успіху» ($r = -0,407$ при $p < 0,01$).

При розподілі загальної вибірки учнів на групи (за віковою ознакою) нами були відмічені наступні особливості: у молодших школярів (Додаток А.2, рис. А.2.1) всі три шкали мають доволі високі показники («страх самовиразу» (24,6 %), «страх ситуації перевірки знань» (35,4 %), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (27,5 %)), у молодших підлітків (Додаток А.2, рис. А.2.2) межу 20 % перевищили тільки дві шкали («страх самовиразу» (24 %) «страх ситуації перевірки знань» (20 %)).

та «страх ситуації перевірки знань» (21 %)), а в групах старших підлітків (Додаток А.2, рис. А.2.3) та юнаків (Додаток А.2, рис. А.2.4) на перше місце за висотою показників вийшла тільки шкала «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (старші підлітки – 29,7 %, юнаки – 27,2 %). Така статистика є наслідком вікових змін, які безпосередньо впливають на емоційний стан дитини, що пов'язаний із процесом дорослішання і суттєвими особистісними змінами.

Для нашого дослідження важливим було простежити відмінності у ступенях виразу тривожності в учнів із різними профілями реагування на фрустраційні ситуації. Було встановлено, що майже за всіма шкалами тесту Філіпса показники рівня тривожності у групі учнів із переважанням неконструктивних реакцій на фрустраційні ситуації (Додаток А.2, рис. А.2.5) є в рази вищими (приблизно на 15-20 %), ніж в учнів з переважанням конструктивних форм фрустраційного реагування. Наявність показників підвищеного рівня тривожності говорить про те, що учні цієї групи більшість фрустраційних ситуацій сприймають як потенційно небезпечні, що і провокує відповідну реакцію самозахисного характеру. З іншого боку, високі показники за шкалами методики Філіпса можуть провокувати і реакції іншого типу – інтропунітивного, що виявляється у надмірному самозвинуваченні та зацикленні на почутті власної провини.

Більш детальний аналіз рівня тривожності учні різних вікових категорій (у групі учнів з переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування) показав динаміку зменшення рівня тривожності у процесі дорослішання (молодші школярі – 50 %, молодші підлітки – 43,8 %, старші підлітки – 28,3%, юнаки – 28 %). Виявлена тенденція може бути свідченням зменшення значимості показника тривожності при формуванні екстрапунітивного стилю реагування на фрустраційні ситуації з переходом від молодшого до старшого підліткового і раннього юнацького віку.

У якості базової методики для визначення індивідуально-характерологічних особливостей учнів ми використали багатофакторний особистісний опитувальник «Sixteen Personality Factor Questionnaire» Р. Кеттелла [10]. У його основі лежить теорія рис, під якими розуміються стійкі особливості людини, що проявляються протягом тривалого часу і мало змінюються в різноманітних життєвих ситуаціях.

Дана методика існує у декількох варіантах (для різних вікових груп), які відрізняються специфікою постановки питань і включають різну кількість факторів. Для учнів молодшого шкільного та раннього підліткового віку ми використали дитячий модифікований варіант опитувальника (The Early School Personality Questionnaire), який включає 12 факторів, що відображають характеристики певних індивідуально-типологічних якостей особистості. Особливість цього варіанту методики полягає в тому, що до кожного питання тесту пропонується дві відповіді на вибір і тільки до питань фактора «В» передбачено три варіанти відповідей.

Опитувальник розділений на дві ідентичні частини (по 60 питань кожна), які мають такі формулювання, що зрозумілі, як учням молодшого шкільного віку так і більш старшим дітям. Значима відповідь на кожне питання оцінюється в 1 бал, а сумарний показник по кожному фактору в подальшому переводиться в стенові оцінки (у відповідності до поданої автором методики таблиці), які вважаються стандартними одиницями виміру [10, 25].

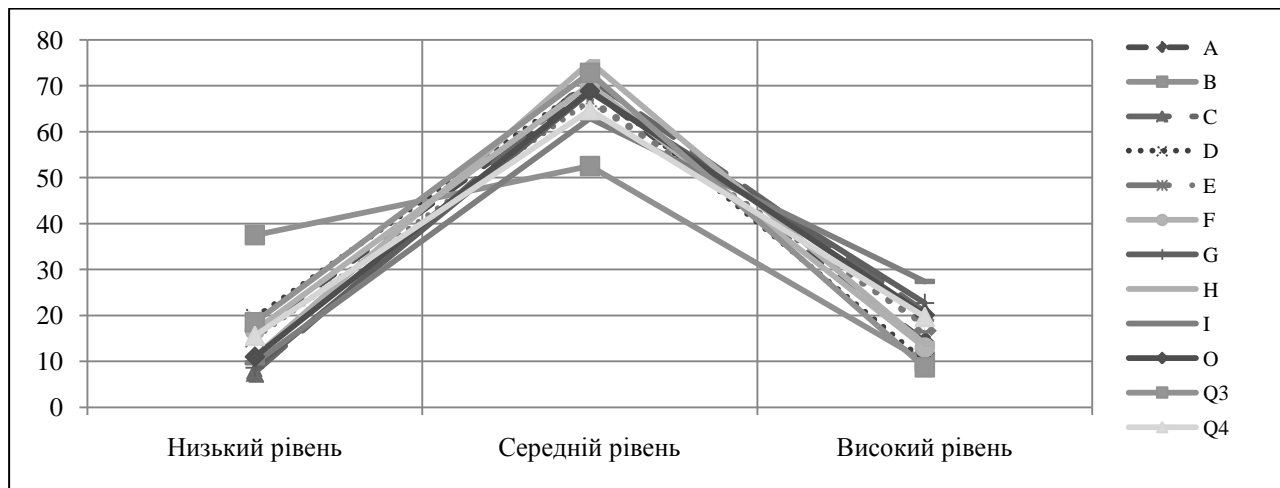
Для учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку була обрана інша версія методики Р. Кеттелла – особистісний опитувальник для старшокласників (The High School Personality Questionnaire) в адаптації Е. Александровської та І. Гільяшевої (1978 р.), яка передбачена для вікової категорії учнів від 12 до 16 років. Зазначена методика містить 142 питання, які об'єднані у 14 факторів. Для кожного питання наводиться три варіанти відповіді з яких потрібно обрати лише один. Всі 14 шкал опитувальника складаються з 10 питань і можуть бути оцінені (у відповідності до авторського

ключа) у 0,1, або 2 бали. Отримана сума балів (як і в попередньому варіанті методики) переводиться у стенові оцінки. Позитивному полюсу фактору відповідають значення 7–10 стенов, а негативному 1–4 стени. У відповідності до цього принципу, значення 5–6 стенов можуть бути у 68 % людей, а оцінки 7–9 і 2–4 характерні 27 %, відповідно 1 і 10 – притаманні лише 5 % людей. Таким чином, крайні значення – показники істотного відхилення від звичного прояву певної якості зустрічаються доволі рідко, а значення 5–6 стенов говорить про відповідність даної якості більшості людей, що мають однакову стать і вік [38].

У зв'язку з тим, що кількість факторів у двох представлених модифікаціях багатофакторного опитувальника Р. Кеттелла відрізняється (у першому випадку їх 12, а в другому – 14) при оцінці результатів ми брали до уваги тільки ті фактори, які зустрічаються у обох варіантах опитувальника і мають однакові назви і змістовні характеристики. Особливістю опитувальника Р. Кеттелла (у різних його модифікаціях) є те, що кожний окремий фактор розглядається як континуум певної якості або «первинної риси» і характеризується своєю біполярністю по крайнім показникам цього континууму. Всі фактори позначаються буквами латинського алфавіту та мають дві форми назв: побутову (загальнопоширені визначення) та технічну (пов'язані з науково-встановленим значенням фактору).

На рис. 2.4 представлено дані, що свідчать про наявність тенденції до переважання середніх показників за всіма факторам методики Р. Кеттелла для абсолютної більшості учнів (N=383). Варіативність значень низьких і високих оцінок коливається у межах 10–20 % від загальної статистики. Показовим є те, що при детальній оцінці вікових груп можна простежити періодичні зсуви середніх показників на сторону високих, або низьких значень (у молодших школярів (Додаток А.3, рис. А.3.1): 28,4 % «низький інтелект» (В –), 32,4 % «сердечність» (І +), 29,4 % «схильність до почуття вини» (О +), 36,3 % «фрустрованість» (Q4 +); у молодших підлітків (Додаток А.3, рис. А.3.2): 56 % «низький інтелект» (В –), 37 % «конформність» (Е –); у старших підлітків

(Додаток А.3, рис. А.3.3): 36,9 % «низький інтелект» (В –); у юнаків (Додаток А.3, рис. А.3.4): 27,2 % «домінантність» (Е +), 25,7 % «сердечність» (І +)).



Примітка: тут і далі «А» – товарищівість, «В» – вербальний інтелект, «С» – впевненість у собі, «D» – збудливість, «Е» – схильність до самоствердження, «F» – схильність до ризику, «G» – відповідальність, «H» – соціальна сміливість, «I» – чутливість, «O» – тривожність, «Q3» – самоконтроль, «Q4» – нервова напруга.

Рис. 2.4. Діаграма ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей учнів різних вікових груп (за методикою Р. Кеттелла)

Проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження показав значимі розбіжності між двома групами учнів (Додаток А.3, рис. А.3.5). Поєднання якостей у групі учнів із переважанням неконструктивних реакцій та групи учнів із конструктивними реакціями на дію фрустраторів утворюють різні за складом структури взаємозв'язків.

У першому випадку ми бачимо наявність вагомих показників по факторам: «відчуження» (А –) 15,8 %, «сором'язливість» (Н –) 13,1 %, «фрустрованість» (Q4 –) 22,3 %. Це свідчить про опосередкований зв'язок між негативними індивідуальними рисами та неконструктивними реакціями на фрустраційні ситуації. При цьому, наявними є показники по критеріям порушення психічної сфери (А –, С –, Н –, О +, Q4 +) характерні для всіх чотирьох вікових груп (у діапазоні від 15 до 40 %). Перелічені вище фактори у своїй сукупності характеризують особистість учня як відособлену, стриману,

конфліктну, емоційно нестійку, схильну до почуття провини та внутрішньо не збалансовану.

Показовим є те, що у групі учнів із переважанням конструктивних фрустраційних реакцій ми зафіксували інше співвідношення факторів (переважання (Q4 +) та приблизно однаковий розподіл факторів А +/-, Н +/-).

Такий дисбаланс у співвідношенні факторів зафіксовано і при аналізі матриці кореляцій. Найбільш значимі позитивні кореляційні зв'язки відмічено між M/NP-реакціями та факторам «G» ($r = 0,327$ при $p < 0,01$), а реакцій E/ED зі шкалами «E» ($r = -0,378$ при $p < 0,01$) і «F» ($r = 0,478$ при $p < 0,01$). Зворотній зв'язок зафіксовано між E/ED-реакціями та факторами «G» ($r = -0,331$ при $p < 0,05$), «I» ($r = -0,419$ при $p < 0,01$), Q3 ($r = -0,363$ при $p < 0,01$) та між M/NP-реакціями та шкалою «E» ($r = -0,208$ при $p < 0,05$).

Аналіз кореляційної матриці дає підстави для висновку, що конструктивні профілі реакцій мають тісний зв'язок із позитивним набором індивідуально-характерологічних параметрів і зворотній зв'язок із негативними рисами. У той час, як дані у групі учнів із переважанням неконструктивних профілів фрустраційного реагування мають діаметрально протилежне співвідношення кореляційних зв'язків.

У якості методики для визначення рівня самоствалення учнів був використаний «тест-опитувальник самоствалення» В. Століна, С. Пантілеєва (1985 р.) [117], що розроблений на основі ієрархічної моделі структури самоствалення з урахуванням трьох основних рівнів: 1) глобальне самоствалення, 2) самоствалення, диференційоване за рівнем самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу і очікуваним відношенням до себе, 3) рівень конкретних дій по відношенню до власного «Я» [139].

Інтерпретація результатів тесту проводилася шляхом підсумування тверджень, з якими учень згоден (якщо вони були включені до фактору з додатнім знаком) і тверджень з якими учень не згоден (якщо вони були включені до фактору з від'ємним знаком). Отримані в результаті «сірі бали»

співвідносилися з авторським ключем [117], що дозволило отримати накопичені по кожному фактору частоти, які дали фінальний показник у відсотках (рис. 2.5).

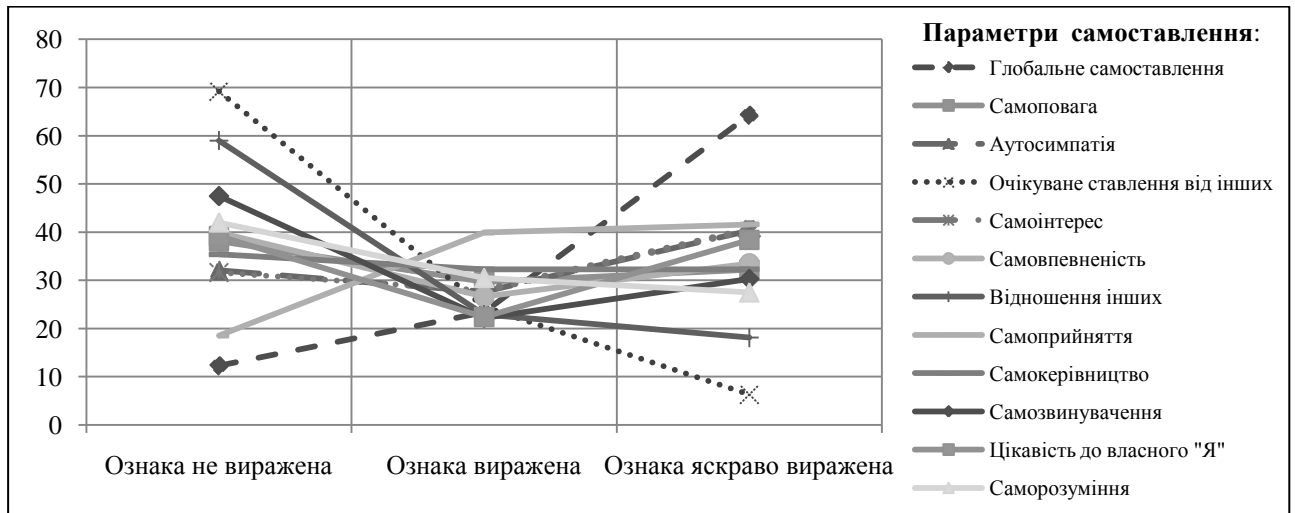


Рис. 2.5. Діаграма ступенів виразу самоствавлення учнів різних вікових груп (за методикою В. Століна, С. Пантилєєва)

У процесі інтерпретації відсоткових даних, які представлені на рис. 2.5, було виявлено, що показники різних шкал опитувальника В. Століна, С. Пантилєєва у загальній вибірці учнів ($N = 383$) розподілились відносно рівномірно. Високе відсоткове співвідношення характерне для таких шкал, як «глобальне самоствавлення» (64,3 %), «аутосимпатія» (40,3 %), «самоінтерес» (40,5 %) та «самоприйняття» (41,6 %). Найменший відсоток виразу ознаки припадає на шкали «очікуване ставлення від інших» (6,3 %) та «відношення інших» (18,1 %).

При цьому, у групі учнів із переважанням конструктивних профілів фрустраційного реагування (Додаток А.4, рис. А.4.1) практично всі шкали самоствавлення є на порядок вищими, ніж у групі учнів з переважанням неконструктивних реакцій на дію фрустраторів (Додаток А.4, рис. А.4.2). Зокрема, у молодших школярів не виражена ознака характерна для більшості параметрів самоствавлення: «самоповага» (58,6 %), «очікуване ставлення від інших» (82,6 %), «самовпевненість» (54,3 %), «відношення інших» (63 %),

«самокерівництво» (54,3 %), «самоінтерес» (67,3 %). Для молодших підлітків характерними є низькі показники за параметром «очікуване ставлення від інших» (78,1 %) та «відношення інших» (62,5 %). Така тенденція зберігається і в групі старших підлітків, у яких додається низьке значення по шкалі «самозвинувачення» (56,5 %). При цьому у юнаків більшість параметрів самоствавлення є яскраво вираженими.

Представлені вище відсоткові дані є показником безпосереднього зв'язку між рівнем самоствавлення і стилем реагування на фрустраційні ситуації, що підтверджує й результати кореляційного аналізу, який показав наявність статистично значущих позитивних зв'язків між NP-реакціями та шкалами «глобальне самоствавлення» ($r = 0,272$ при $p < 0,01$), «самоінтерес» ($r = 0,378$ при $p < 0,01$), «відношення інших» ($r = 0,229$ при $p < 0,05$) і зворотні зв'язки між цими ж шкалами і ED-реакціями ($p < 0,01$). Таким чином, можна припустити, що відсутність гармонійних відносин з оточуючими (через проблеми з самоствавленням і неконструктивні стилі реагування на фрустраційні ситуації) гальмує процес особистісного зростання та соціалізації учнів, що є основою формування умов для розвитку девіацій поведінки та особистісних акцентуацій.

Для діагностики типу акцентуацій особистості було використано методику вивчення акцентуацій характеру К. Леонгарда у його модифікованому варіанті Г. Шмішека (1970 р.) [44]. Теоретичним конструктом тесту є концепція «акцентуованих рис» К. Леонгарда, яка представлена широким спектром теоретико-практичних напрацювань у цьому напрямку [16, 44, 88]. Дана методика пройшла широку апробацію (В. Блейхер, І. Крук, 1986 р. Л. Бурлачук, В. Духневич, 1998 р., Ю. Кортнева, 2004 р. та ін.) і активно використовується у різних клініко-психологічних та психодіагностичних дослідженнях, які направлені на виявлення акцентуованих рис характеру як дітей, так і дорослих [75]. У нашій роботі було використано дитячий варіант

тесту (для підлітків та юнаків – класичний, а для молодших школярів – адаптований (зі змінами у формулюваннях окремих питань)).

Опитувальник містить 88 питань, що передбачають однозначні відповіді «так» чи «ні». За результатами методики визначаються 10 типів акцентуацій характеру (у відповідності до класифікації К. Леонгарда): демонстративний, педантичний, неврівноважений, збудливий, гіпертимний, дистимічний, тривожний, циклотимний, афективно-екзальтований, емотивний [88].

Інтерпретація результатів тесту здійснювалася за допомогою спеціального ключа з яким порівнювалися відповіді учнів по кожній представленій шкалі де максимальна сума балів дорівнювала двадцяти чотирьом [98]. Однак враховуючи неоднозначну кількісну структуру окремих шкал, до основних підрахунків додавався спеціальний коефіцієнт вирівнювання, у наслідок чого сума отриманих балів множилася на визначений диференційований коефіцієнт, що в результаті дало можливість отримати кількісний показник і побудувати відповідні профілі школярів-акцентуантів різного віку (кількісні результати представлені на рис. 2.6).

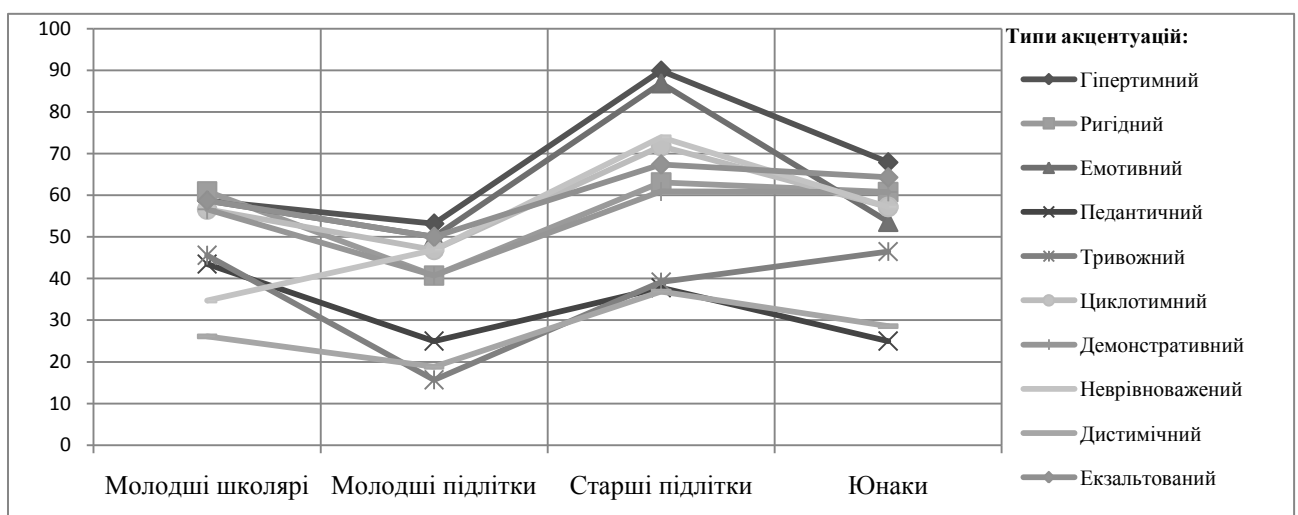


Рис. 2.6. Діаграма типів акцентуацій характеру учнів різних вікових груп (за методикою К. Леонгарда – Г. Шмішека)

У загальній вибірці учнів (Додаток А.5, рис. А.5.1) найвищий рівень мають такі типи акцентуацій як гіпертимний (61,4 %), екзальтований (60 %),

емотивний (63 %), циклотимний 53,1 %, ригідний (51 %). Характерним є те, що зазначені типи є найбільш вираженими саме в учнів старшого підліткового віку, яким притаманне підвищення показників акцентуацій у порівнянні з молодшими школярами та молодшими підлітками.

Кількісно-якісне співставлення даних у різних групах учнів (з переважанням конструктивних і неконструктивних профілів фрустраційного реагування (Додаток А.5, рис. А.5.2) показав, що у першій групі переважають високі показники гіпертимного (57,2 %), емотивного (61,5 %) та екзальтованого (60,7 %) типів, які визнаються відносно конструктивними за своїм наповненням та відрізняються такими параметрами як висока активність, підвищений фон настрою, рухливість, самостійність, життєрадісність, комунікативність, емоційність, не конфліктність та ін.

У той час, як у групі учнів із неконструктивними формами реагування на фрустраційні ситуації частіше проявляються такі типи акцентуацій як «ригідний» (57,3 %), «циклотимний» (59,3 %) у поєднанні з конструктивними «гіпертимний» (67,7 %), «емотивний» (64,5 %). При цьому, перші два типи акцентуацій характеризуються закритістю, відсутністю довіри до оточуючих, вразливістю до образ, настороженістю, частою зміною настрою, залежністю від зовнішніх обставин, дратівливістю тощо.

На основі отриманих даних можна припустити, що навіть такі менш деструктивні види акцентуацій, як гіпертимний і емотивний типи у цій групі учнів будуть проявлятися у своїх крайніх негативних формах – імпульсивність, легковажність, дратівливість, тривожність та ін.

У процесі кореляційного аналізу було виявлено статистично значущі зв'язки між різними фрустраційними реакціями та акцентуованістю практично всіх рис характеру учнів різних вікових груп (при рівні значимості $p < 0,01$ та $p < 0,05$). Виключення склали такі типи, як циклотимний, демонстративний та екзальтований, з якими зафіксовані лише слабкі кореляційні зв'язки. У цілому, помітна закономірність, що неконструктивним типам реакцій на фрустраційну

ситуацію, як правило відповідають найбільш виражені (у негативному спрямуванні) акцентуації характеру, а з конструктивними реакціями цей зв'язок є зворотнім.

Для проведення порівняльного аналізу у напрямку визначення локалізації суб'єктивного контролю учнів була використана методика «Рівень суб'єктивного контролю» в адаптації Є. Бажина, С. Голінкіної, А. Еткінда розроблена в Ленінградському психоневрологічному інституті імені В. Бехтерева у 1984 р. В основу методики покладено створену у 60-тих рр. XX ст. шкалу локус контролю (locus of control scale) Дж. Роттера [16].

Основним теоретичним конструктом методики виступає положення про те, що важливими психологічними характеристиками особистості є ступінь активності й незалежності людини у напрямку досягнення цілей та розвиток почуття власної відповідальності за те, що з нею відбувається.

Автори методики запропонували варіант аналізу локус контролю як багатовимірною профілю в якому окремі компоненти певним чином прив'язані до типів соціальних ситуацій різного ступеню узагальнення. У зв'язку з цим люди різняться за принципом пояснення причин значимих для них подій і місцем локалізації контролю над ними. Тут можливі два полярні типи локалізації: екстернальний (зовнішній локус) та інтернальний (внутрішній локус) [98].

Із метою збільшення достовірності результатів опитувальник збалансований за рядом параметрів: інтернальність-екстернальність (перша половина питань сконструйована таким чином, що позитивні відповіді дадуть люди, які мають інтернальний рівень суб'єктивного контролю, а друга половина сформульована так, що позитивні відповіді на неї дадуть люди з екстернальним рівнем суб'єктивного контролю); емоційна виразність (опитувальник описує як емоційно позитивні так і емоційно негативні ситуації); направлення атрибуцій (пропорційна кількість питань сформульована як від першої так і від третьої особи).

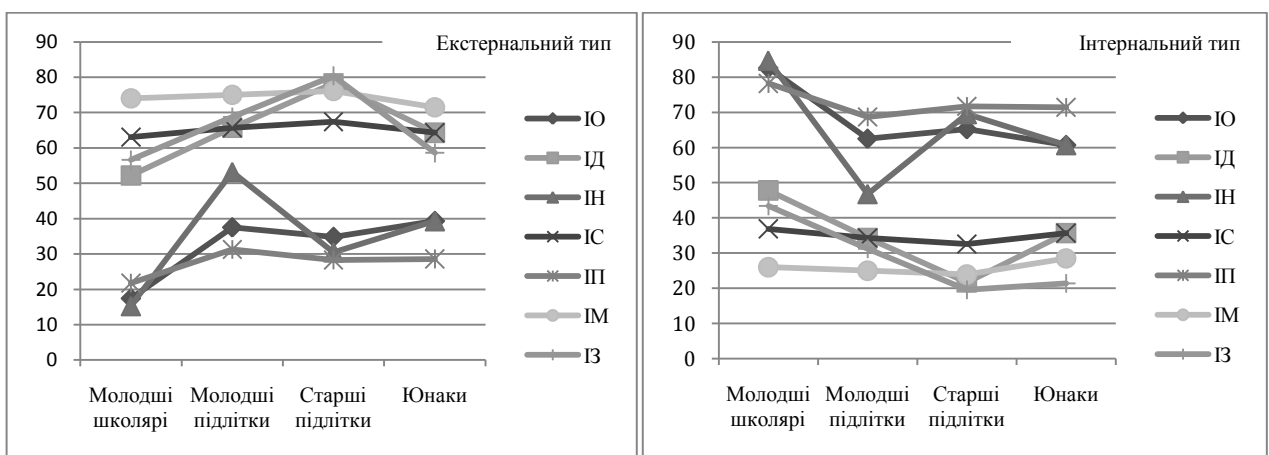
Для нашого дослідження важливим є те, що даний опитувальник (на відміну від оригінальної шкали Дж. Роттера) містить пункти, які вимірюють параметр екстернальності-інтернальності у сфері міжособистісних і сімейних відносин, також відношення до хвороб і здоров'я. При цьому основні показники опитувальника організовані у відповідності з принципом ієрархічної будови регуляції діяльності та включають узагальнений показник індивідуального рівня локус контролю та ряд ситуативних показників для окремих ситуацій діяльності.

Для розширення спектру можливостей застосування дана методика існує у двох варіантах, які різняться формами відповідей на пропоновані діагностичні питання. Для наших дослідницьких цілей ми використали варіант «А», який вимагає відповідей по 6-ти бальній шкалі (-3,-2,-1,+1,+2,+3), де відповідь «+3» означає повну згоду з твердженням, а відповідь «-3» – повну незгоду з представленим пунктом [16].

Обробка результатів діагностики передбачала чотири взаємопов'язані етапи: підрахунок «сірих» балів (за розробленим авторами методики ключем), переведення отриманих балів у стандартні значення (за спеціальною таблицею), побудова профілів локус контролю, інтерпретація результатів за окремими шкалами: загальна інтернальність, інтернальність в області досягнень, невдач, сімейних відносин, виробничих відносин, міжособистісних відносин, здоров'я та хвороб (рис. 2.7).

Аналіз даних у загальній вибірці учнів показав коливання у параметрах різних шкал інтернальності-екстернальності. Зокрема, екстернальний тип переважає у напрямку інтернальності в області досягнень (67,2 %), відношення до здоров'я і хвороб (70,3 %), сімейних (62,7 %) та міжособистісних (74,5 %) відносин. У свою чергу, інтернальний тип є переважаючим за шкалами «загальна інтернальність» (60,3 %), «інтернальність у області невдач» (63,9 %), «інтернальність в області виробничих відносин» (65, 5 %).

Аналіз кореляційної матриці показав наявність позитивних кореляційних зв'язків між M/NP-реакціями та шкалами тесту «загальна інтернальність» ($r = 0,321$ при $p < 0,05$), «інтернальність в області міжособистісних відносин» ($r = 0,292$ при $p < 0,05$) та зворотних зв'язків цих же шкал з E/ED-реакціями. Інтернальний локус контролю у поєднанні з імунітивними реакціями потребоно-наполегливого характеру може бути свідченням того, що учні цієї групи є зрілими особистостями, які спираються у прийнятті рішень на самих себе і мають високий ступінь відповідальності за результати своїх дій.



Примітка: «ІО» – загальна інтернальність, «ІД» – інтернальність в області досягнень, «ІН» – інтернальність в області невдач, «ІС» – інтернальність в області сімейних відносин, «ІП» – інтернальність в області виробничих відносин, «ІМ» – інтернальність в області міжособистісних відносин, «ІЗ» – інтернальність у відношенні до здоров'я та хвороб.

Рис. 2.7. Діаграма типів локус контролю учнів різних вікових груп (за методикою Дж. Роттера)

Більш детальний аналіз показників інтернальності-екстернальності у межах груп (за профілями фрустраційного реагування) показав значні відмінності у значеннях локус контролю. У групі учнів з переважанням конструктивних форм фрустраційного реагування (Додаток А.6, рис. А.6.1) рівень інтернальності є нижчим ніж показники шкал «загальна інтернальність» та «інтернальність в області досягнень» у групі учнів з переважанням неконструктивних реакцій на фрустраційні ситуації.

При цьому за рядом шкал у групі учнів з неконструктивними формами реагування на фрустраційні ситуації показник інтернальності є суттєво меншим

ніж у першій групі: у молодших школярів «інтернальність в області сімейних відносин» (36,9 %), «інтернальність в області міжособистісних стосунків» (26 %); у молодших підлітків «інтернальність в області невдач» (46,8), «інтернальність в області міжособистісних відносин» (25 %); у старших підлітків «інтернальність в області досягнень» (21,7 %), інтернальність по відношенню до здоров'я та хвороб» (19,6 5); у юнаків «інтернальність в області сімейних відносин» (35,7 %), «інтернальність по відношенню до здоров'я та хвороб» (21,4 %). Отримані дані свідчать про те, що учням із неконструктивними формами реакцій на фрустраційні ситуації притаманне приписування відповідальності за події у своєму житті іншим людям, для них характерна оцінка подій, як результату невезіння і невміння активно формувати своє власне коло спілкування.

Отже, ефективності організації емпіричного дослідження чинників виникнення і подолання фрустраційних станів школярів сприяв розгалужений психодіагностичний інструментарій, який відповідав меті та висунутим у роботі припущенням. Результати експериментальної роботи показали наявність значущих кореляційних зв'язків між фрустраційними реакціями (різних типів і напрямків) та особливостями тривожності, самоствавлення, локус контролю, акцентуацій характеру, соціально-психологічної адаптації та особистісних рис учнів різних вікових груп.

Висновки до другого розділу

1. У розділі розкрито загальну стратегію, завдання, етапи та методологічну основу емпіричного дослідження, представлено характеристику вибірки, обґрунтовано та описано систему методичних прийомів та діагностичних методик, які були застосовані на різних етапах роботи по вивченню чинників виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп.

2. Розкрито особливості поєднання двох дослідницьких планів – методом поздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів. Показано, що лонгітюдний метод дослідження дав можливість перевірити каузальні гіпотези при кількісній оцінці динамічних характеристик вікового розвитку учнів (протягом чотирьох років), а метод поперечних зрізів дозволив встановити середньостатистичні дані у процесі дослідження психологічних детермінант виникнення фрустраційних станів у вибірках учнів з різними характеристиками за віком, рівнем розвитку та властивостями особистості.

3. Наведено результати діагностики детермінації фрустраційних станів учнів за наступними параметрами: локус контролю (інтернальність в області досягнень, невдач, міжособистісних відносин та ін.), соціально-психологічна адаптація (адаптованість-дезаптованість, емоційний комфорт та ін.), самоставлення (аутосимпатія, самооцінка, самовпевненість та ін.), тривожність (загальна шкільна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація досягнення успіху та ін.), особистісні риси (товариськість, відповідальність, чутливість та ін.), акцентуації характеру (гіпертимний, емотивний, дистамічний та ін.). Визначено основні психологічні відмінності у групах учнів різних вікових груп за представленими вище параметрами.

Основні положення розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Прахова С. А. Психологічні особливості молодших школярів з різним рівнем особистісної тривожності / С. А. Прахова, А. В. Шамне // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XI, ч. 3. – К., 2009. – С. 460–467.

2. Прахова С. А. Діагностичний потенціал методики С. Розенцвейга для вивчення фрустраційних реакцій молодших школярів / С. А. Прахова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2013. – Т. 11: Психологія

особистості. Психологічна допомога особистості, вип. 7, ч. 2. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 268–273.

3. Прахова С. А. Зв'язок тривожності та реакцій на фрустраційні ситуації у дітей молодшого шкільного віку / С. А. Прахова // Особистість : проблеми та перспективи : зб. наук. пр. за матеріалами конф. «Соціально-психологічні аспекти формування особистості». – Кривий Ріг : КФ ЗНУ, 2009. – С. 88–91.

4. Прахова С. А. Порівняльний аналіз особливостей переживання тривожності дітьми молодшого шкільного віку та підлітками / С. А. Прахова / Актуальні проблеми психології у закладах освіти : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – С. 162–166.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВИНИКНЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ФРУСТРАЦІЙНИХ СТАНІВ УЧНІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

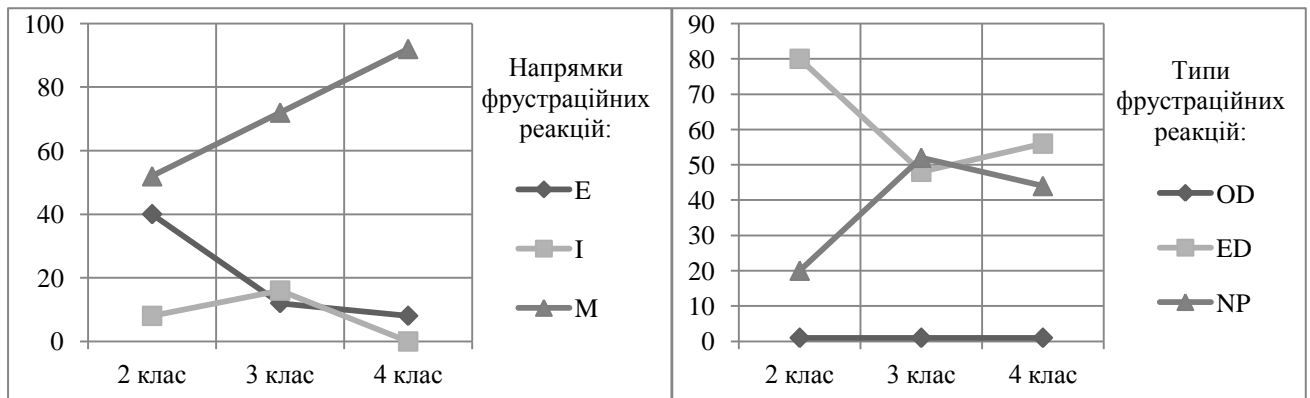
3.1. Порівняльний аналіз дослідження динаміки фрустраційних реакцій учнів різних вікових категорій (молодші школярі, підлітки, юнаки) методом лонгітуду та поперечних зрізів

Із метою верифікації теоретичних положень вивчення проблеми фрустрації було організовано емпіричне дослідження психологічних детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп. На першому етапі роботи перевірялося припущення відносно того, що динаміка фрустраційного реагування учнів змінюється у відповідності до змін у їх вікових характеристиках. Для досягнення поставленої мети була використана розповсюджена у психологічній практиці методика «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, яка дала можливість побудувати різномірні профілі фрустраційного реагування учнів і виділити їх поведінкові паттерни у відповідності до типів і напрямків реакцій на фрустраційні ситуації.

Результати комплексного лонгітюдного дослідження трьох вибірок учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки) показали наявність загальної тенденції до змін у напрямку збільшення кількості екстрапунітивних реакцій за рахунок зменшення імпульсивних реакцій за напрямком та стабільне переважання самозахисних реакцій за типом. Зазначена тенденція починає посилюватися у групі учнів старшого підліткового віку у яких напрямки реагування на фрустрацію суттєво відрізняються від тих, що домінують у групах учнів молодшого шкільного і молодшого підліткового віку. У зв'язку з цим, важливим бачиться вивчення тенденцій і динаміки змін у профілях

фрустраційного реагування, як у середині окремих вікових груп, так і в межах всіх трьох вибірок учнів (із їх подальшою порівняльною характеристикою).

Аналіз даних логічно почати з учнів молодшого шкільного віку, які пройшли три діагностичні зрізи (у період з 2011 по 2013 рр.) і показали значимі коливання у типах і напрямках реакцій на різні фрустраційні ситуації (рис. 3.1).



Примітка: тут і надалі «E» – екстрапунітивні реакції, «I» – інтропунітивні реакції, «M» – імпунітивні реакції, «OD» – перешкоджаюче-домінантні реакції, «ED» – самозахисні реакції, «NP» – потребово-наполегливі реакції.

Рис. 3.1. Діаграма розподілу типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів молодшого шкільного віку протягом трьох років лонгітуду

Кількісно-якісний аналіз даних виявив тенденцію до поступового заміщення екстрапунітивних реакцій (за напрямком) на імпунітивні (E-реакції: 2 кл. – 40 %, 3 кл. – 12 %, 4 кл. – 8 %; M-реакції: 2 кл. – 52 %, 3 кл. – 72 %, 4 кл. – 92 %). Такі показники свідчать про те, що у процесі дорослішання в учнів молодшого шкільного віку з'являється прагнення до розгляду фрустраційних ситуацій з точки зору їх нейтральності, більшість із них тлумачаться як такі, що не мають надто важливого значення і не передбачають звинувачення жодної зі сторін.

За типами реакцій наявним є курс до попереминого переважання самозахисних і потребово-наполегливих реакцій (ED-реакції: 2 кл. – 80 %, 3 кл. – 48 %, 4 кл. – 56 %; NP-реакції: 2 кл. – 20 %, 3 кл. – 52 %, 4 кл. – 44 %). Характерним є те, що у 2-му класі абсолютну більшість складають ED-реакції, а в 3-му та 4-му класах – співвідношення самозахисних та потребово-

наполегливих реакцій є приблизно однаковим. Такі дані говорять про відносну конструктивність загального профілю фрустраційного реагування учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз напрямків реакцій у представленій вибірці учнів показав майже повну відсутність у профілях відсотку домінуючих інтропунітивних реакції (2 кл. – 8 %, 3 кл. – 16 %, 4 кл. – 0 %), що вказує на те, що молодші школярі тільки в незначній мірі схильні до звинувачення себе у виникненні фрустраційних ситуацій. Доречним, на наш погляд, бачиться обмовка про зв'язок фрустрації і тривожності. Оскільки в більш ранніх експериментальних дослідженнях було встановлено, що у профілях учнів, які мають надміру високий рівень тривожності переважаючими є саме реакції інтропунітивного спрямування.

У процесі більш детального аналізу побудованих профілів і паттернів (беручи до уваги особливості відповідей на ситуації обвинувачення та перепони) у представленій вибірці учнів молодшого шкільного віку ми об'єднали їх у чотири групи: 1) учні профілі яких залишилися незмінними протягом трьох років за напрямками реакцій; 2) учні профілі яких залишилися стабільними за типами реакцій; 3) учні профілі яких коливалися за типами і напрямками реакцій; 4) учні профілі яких протягом трьох років лонгітуду залишалися незмінним як за типами так і за напрямками фрустраційних реакцій.

До першої групи увійшли 44 % учнів, що бачиться нам достатньо показовим у плані достовірності отриманих даних. При цьому у 40 % учнів цієї групи переважають М-реакції й тільки у 4 % домінуючими виступають Е-реакції. Ці дані свідчать на користь позиції про важливу роль вікової детермінанти при формуванні профілів фрустраційного реагування школярів. Другу групу сформували учні, які проявили стабільність тільки за типами фрустраційного реагування (56 %). У середині цієї групи 16 % складають NP-реакції і 40 % – ED-реакції. Ці дані є показовими, оскільки доводять той

факт, що для молодшого шкільного віку ED-реакції (за типом) є такими ж переважаючими, як і M-реакції (за напрямком).

До третьої групи увійшли учні (36 %), які змінювали тип і напрямок реакцій на фрустраційні ситуації протягом всього часу, коли проводилося дослідження (сюди не увійшли учні у яких було відмічено стабільність хоча б за одним із параметрів – типом або напрямком реакцій). Спільним у цих профілях є загальна тенденція до домінування M-реакцій, які у 4-му класі склали аж 88 % (у той час, як у 2-му класі у 77,7 % учнів переважали E-реакції).

До четвертої групи було віднесено учнів, які проявили показову стабільність у фрустраційних реакціях протягом всіх трьох років лонгітюдного дослідження (36 % учнів взагалі не змінили ні тип, ні напрямок реакцій). Ці дані є принципово важливими з точки зору аналізу вікової динаміки (у плані стабільності) фрустраційного реагування учнів у межах однієї вікової категорії.

Отже, лонгітюдне дослідження вибірки учнів молодшого шкільного віку підтвердило положення про те, що реакції молодших школярів на фрустраційні ситуації залишаються відносно стабільними в рамках своєї вікової категорії (що робить отримані результати цінними для подальшого порівняльного аналізу з іншими віковими групами). Однак, ми зафіксували певну зміну в динаміці відповідей учнів ближче до третього року лонгітуду, коли абсолютно переважаючими стали самозахисні реакції (за типом) та стабільно близькими (у відсотковому співвідношенні) імпунітивні та екстрапунітивні реакції (за напрямком).

Результати лонгітюдного дослідження вибірки учнів молодшого підліткового віку (вивчались в тих самих хронологічних межах, що й молодші школярі – протягом 2011–2013 рр.) показали тенденцію (рис. 3.2) до зменшення у профілях фрустраційного реагування конструктивних імпунітивних реакцій (за напрямком) і збільшення неконструктивних самозахисних реакцій (за типом).

Представлене відсоткове співвідношення показує зміну динаміки напрямків фрустраційних реакцій молодших підлітків у порівнянні з молодшими школярами. Стабільно високими залишаються показники імпульсивних реакцій (5 кл. – 48,4 %, 6 кл. – 60,6 %, 7 кл. – 51,5 %), що свідчить про продовження тенденції зводити негативні наслідки фрустраційних ситуацій оточуючої дійсності до мінімуму. Однак, у порівнянні з молодшими школярами відсоток М-реакцій все ж є меншим, що особливо прослідковується на останніх роках обох лонгітюдів: у 4-му кл. кількість профілів де переважають М-реакції досягла 92 %, а в 7-му кл. їх кількість склала лише 51,5 %.

Зазначені трансформації профілів фрустраційного реагування молодших підлітків відбулися за рахунок збільшення відсотку екстраімпульсивних реакцій (5 кл. – 39,3 %, 6 кл. – 33,3 %, 7 кл. – 42,4 %).

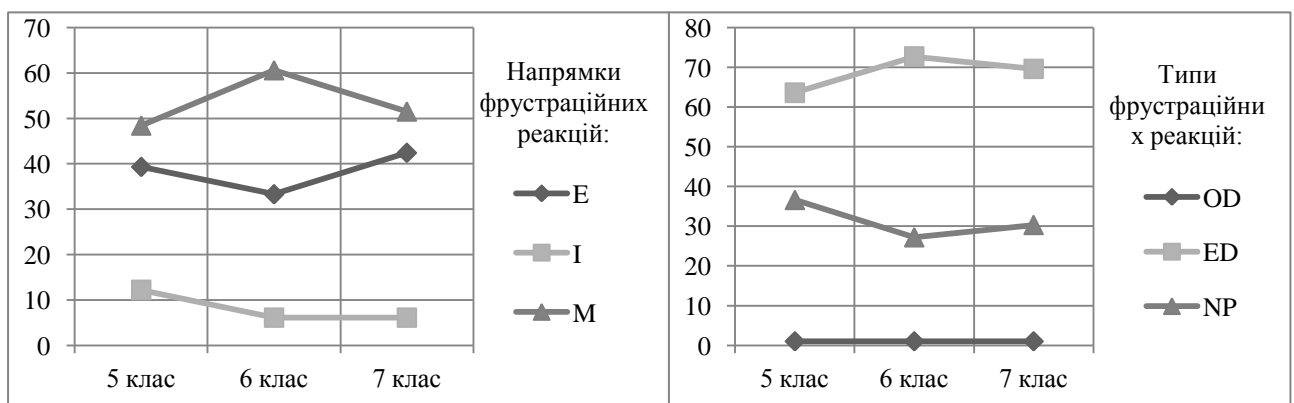


Рис. 3.2. Діаграма розподілу типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів молодшого підліткового віку протягом трьох років лонгітуду

Для порівняння – у 4-му класі кількість Е-реакцій складала лише 8 %. Така динаміка показує, що молодший підлітковий вік є більш чутливим до негативних впливів фрустраційних ситуацій, що в свою чергу веде до збільшення реакцій направлених на звинувачення навколишнього оточення і надмірного зацікнення на проблемі, яка створюється у результаті виникнення фрустраційної ситуації.

У порівнянні з молодшими школярами у молодших підлітків спостерігається більш стабільна динаміка у переважанні самозахисних реакцій

за типом (5 кл. – 63,6 %, 6 кл. – 72,2 %, 7 кл. – 69,6 %). Представлені дані наглядно показують, що ED-реакції у відсотковому співвідношенні є провідними у профілях абсолютної більшості учнів молодшого підліткового віку. Показовим є й те, що така тенденція продовжується протягом всіх трьох років лонгitudного дослідження (кількість учнів, що незмінно відповідали в самозахисній манері складає 42,4 %). При цьому, тільки 9 % учнів має профіль де всі три роки переважають конструктивні реакції потребова-наполегливого характеру.

У відношенні типів реакцій молодших підлітків можна констатувати, що розподіл їх на групи (як у випадку з молодшими школярами) є доволі умовним оскільки профілі більшості учнів цієї вікової категорії у ході дослідження доволі часто змінювалися (66,6 %). Такі дані можуть пояснюватись тим, що молодший підлітковий вік є перехідним і характеризується пошуком дитиною себе та відповідних стилів поведінки у змінних обставинах соціального розвитку.

Отже, порівняльний аналіз типів і напрямків реакцій на фрустраційні ситуації у вибірці учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку показав, що учні середньої ланки (ще більше, ніж молодші школярі) схильні до сильного коливання показників імпульсивних та екстрапульсивних реакцій, але мають доволі стабільне переважання самозахисних реакцій протягом всіх трьох років лонгitudу.

Третю вибірку склали учні старшого підліткового віку (рис. 3.3), які аналізувались протягом чотирьох років (з 2011 по 2014 рр.). Зазначена вибірка бачиться нам принципово важливою оскільки дозволяє не просто прослідкувати динаміку змін у реакціях на фрустраційні ситуації в середині однієї вікової групи, але й дає можливість зафіксувати зміни, які відбувались при переході від старшого підліткового до раннього юнацького віку (з 8-го по 11-й кл.).

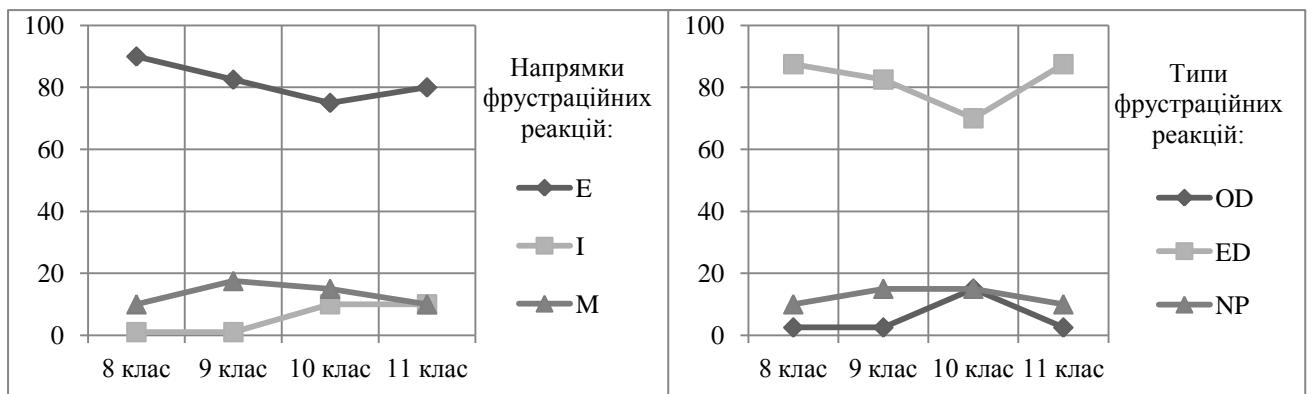


Рис. 3.3. Діаграма розподілу типів і напрямків фрустраційних реакцій учнів старшого підліткового віку протягом чотирьох років лонгітуду

На рис. 3.3 видно стрибок (при порівнянні з іншими віковими категоріями) у напрямку домінування у фрустраційних профілях учнів старшого підліткового віку екстрапунітивних реакцій (8 кл. – 90 %, 9 кл. – 82,5 %, 10 кл. – 75 %, 11 кл. – 80 %). При цьому, показник імпульсивних реакцій різко падає і залишається стабільно низьким протягом всіх чотирьох років лонгітуду. Такі дані дозволяють говорити про те, що в своїй більшості, профілі учнів старшого підліткового віку є неконструктивними за типами реакцій.

Показовим для нашого дослідження є й те, що з переходом до раннього юнацького віку зазначена вище тенденція в учнів старшої ланки залишається незмінною. Це свідчить про схильність старших підлітків та юнаків до підвищеної фіксації на труднощах, властивість оцінювати ситуацію фрустрації не як завдання для вирішення, а як загрозу особистому «Я». Такі учні характеризуються низьким рівнем відповідальності за наслідки своїх дій та запереченням власної провини, що поєднується зі схильністю перекладати відповідальність за виникнення фрустраційної ситуації на інших осіб.

Більш детальний аналіз профілів та паттернів старших підлітків показав, що у половини учнів (50 %) вони залишаються незмінними протягом всіх чотирьох років дослідження. Схожа динаміка була притаманна і молодшим школярам з єдиною різницею, що в останніх поряд з E-реакціями були в

достатній кількості представлені і М-реакції, чого ми практично не спостерігаємо у старших підлітків. Таке стабільно переважаюче домінування екстрапунітивних реакцій у профілях старших підлітків можна пояснити рядом факторів: перебудова Я-концепції, зміна соціальної ситуації розвитку, протиріччя обумовлені зміною механізмів соціального контролю, якісно нова система взаємин у спілкуванні з однолітками і дорослими тощо.

Що стосується типів реакцій, то тут, як і у двох попередніх вибірках, наявним є майже абсолютне домінування самозахисних реакцій (8 кл. – 87,5 %, 9 кл. – 82,5 %, 10 кл. – 70 %, 11 кл. – 87,5 %) у яких головна роль приділяється персоні, яка так чи інакше задіяна у виникненні фрустраційної ситуації. Показовим є те, що найвищий параметр ED-реакцій зафіксовано на першому та останньому роках лонгітуду, що може бути спричинено, у першому випадку кризою підліткового віку, а в другому – зміною соціальних умов розвитку.

Серед нових параметрів, що з'являються в учнів старшого підліткового віку можна виділити появу (хоча й у незначній кількості) профілів з домінуванням перепоновно-домінантних реакцій (8 кл. – 2,5 %, 9 кл. – 2,5 %, 10 кл. – 15 %, 11 кл. – 2,5 %), яких ми взагалі не зустрічаємо у представників молодшої та середньої ланки. І хоча наведене відсоткове співвідношення переважаючих OD-реакцій є незначним варто відмітити, що детальний аналіз профілів показав, що ці реакції (в достатній мірі у кожному класі) йдуть наступними за кількістю після ED-реакцій. Представлені дані свідчать про те, що у старших підлітків та юнаків набуває сили тенденція до фіксації на перешкоді з подальшим її аналізом та переживаннями, а конструктивні шляхи вирішення існуючої проблеми майже повністю ігноруються.

Результати дослідження вибірки учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку показали, що учням цих вікових категорій притаманна наявність найбільш деформованих профілів фрустраційного реагування (із явним переважанням екстрапунітивних реакцій за напрямком у поєднанні з самозахисними реакціями за типом) у порівнянні з вибірками учнів молодшого

шкільного та молодшого підліткового віку. Така деформація профілів містить у собі серйозну загрозу, оскільки саме в підлітковому віці остаточно складається стиль реагування у складних ситуаціях. У цьому віці відбувається суттєве розширення сфери спілкування, що збільшує кількість ситуацій у яких звичні способи реагування часто не можуть допомогти у розв'язанні існуючих труднощів. У зв'язку з цим, гармонізація профілів фрустраційного реагування для представників раннього юнацького віку є значимим завданням.

Цікавість викликає аналіз подальшої динаміки можливих змін реакцій на фрустраційні ситуації у представників наступної вікової категорії – старшого юнацького віку. Такі дані зафіксовані у дослідженнях Н. Жарких [51], яка займається вивченням студентів з різними типами реакцій на фрустраційні ситуації. Результати її емпіричних досліджень показали, що перше місце серед типів реакцій студентів на ситуації фрустрації займають М-реакції, а екстрапунітивні стилі реагування відходять на другий план. Для нашого дослідження такі дані є показовими оскільки свідчать про наявність вікової детермінанти у профілях учнів всіх вікових категорій: від молодших школярів – до студентів.

У цілому результати чотирьохрічного лонгітуду (рис. 3.4) дали можливість побачити динаміку змін у типах і напрямках фрустраційних реакцій учнів різних вікових груп у спрямуванні до збільшення кількості екстрапунітивних реакцій (за рахунок зменшення імпульсивних), що найбільш сильно проявилось в учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку.

Порушення конструктивності профілів фрустраційного реагування в учнів старшого шкільного віку потенційно може стати фактором появи аномалій у сфері міжособистісних відносин, що виявляється у конфліктних стосунках із однолітками, вчителями, батьками, відсутності витримки, неповазі до думки інших, грубості, впертості та ін. У зв'язку з цим існує необхідність у організації з такими учнями планомірної корекційної роботи направленої на стимулювання розвитку імпульсивних реакцій (з відповідним зменшенням

екстрапунітивних). Принципово важливим стала фіксація стабільно завищених показників самозахисних реакцій за типом у абсолютної більшості учнів всіх вікових груп задіяних у експерименті.

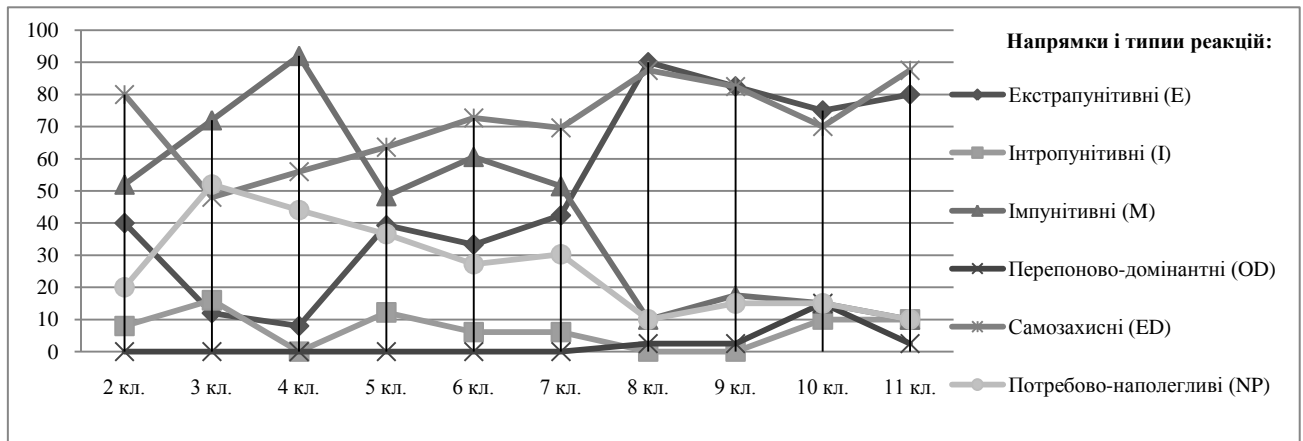


Рис 3.4. Діаграма динаміки фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (за результатами лонгітюдного дослідження)

Отримані статистичні дані лонгітуду були в подальшому перевірені та доповнені за допомогою дослідження методом поперечних зрізів, яке було направлене на планомірне вивчення особливостей реакцій учнів різних вікових груп у фрустраційних ситуаціях. Дослідження проводилося протягом грудня 2014 р. серед учнів всіх наявних вікових категорій школярів. Вибірка формувалась у відповідності до вікових груп задіяних у лонгітюдному дослідженні, а кількість респондентів на цьому етапі роботи склала 467 учнів.

З метою збереження логіки викладу, аналіз отриманих статистичних даних доцільно проводити з позицій паралельного порівняння відсоткових показників у загальному вигляді (по віковим групам) із подальшою деталізацією по класах. Як видно з даних, представлених на рис. 3.5, результати поперечного зрізу у вибірках учнів всіх вікових груп, у цілому, підтверджують дані отримані в процесі лонгітюдного дослідження.

Представлені відсоткові дані вказують на значне коливання фрустраційних реакцій (за напрямком) у групі молодших школярів та молодших підлітків. Для цих вікових категорій характерним є практично

пропорційне співвідношення екстрапунітивних та імпунітивних реакцій (у молодших школярів: Е-реакції – 42,8 %, а М-реакції – 46,9 %; у молодших підлітків: Е-реакції – 45 %, а М-реакції – 50,5 %).

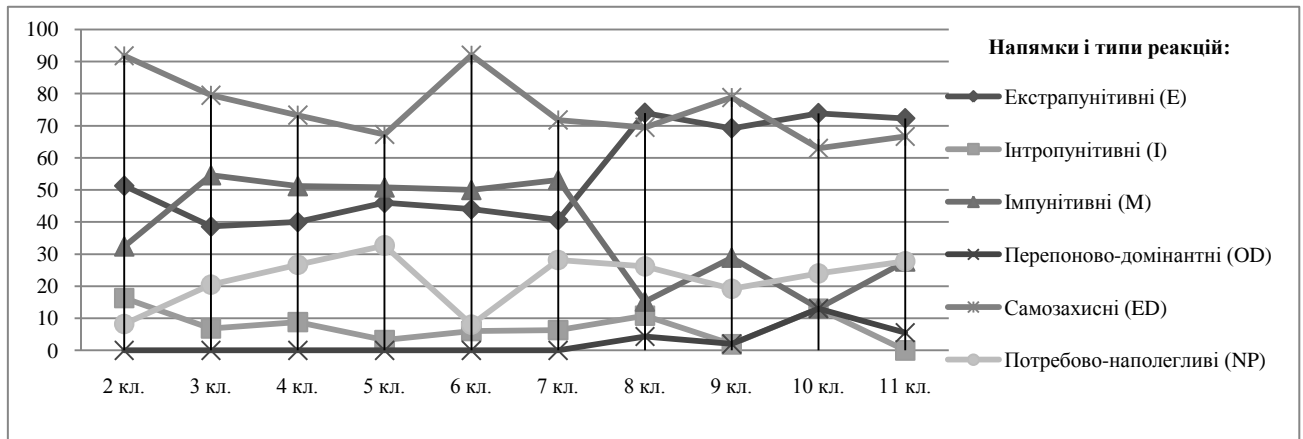


Рис 3.5. Діаграма динаміки фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (за результатами дослідження методом поперечних зрізів)

Більш детальний аналіз (за класами) показав, що в групі учнів молодшого шкільного віку наявною є тенденція до зменшення кількості екстрапунітивних реакції у 3-му та 4-му класах, у той час, як у 2-му класі їх показник склав 51,3 %. Цей факт вказує на те, що способи подолання фрустраційних ситуацій учнями молодших класів у перші два роки навчання носять переважно неконструктивний характер. Показовим є те, що представлені дані перегукуються з результатами російського психолога Н. Плотнікової [119], яка в процесі вивчення шляхів подолання фрустрації молодших школярів у різних навчальних ситуаціях, також виділила окреслену вище тенденцію. При цьому, в учнів молодшого підліткового віку показник М-реакцій стабільно знаходиться на межі 50 % (5 кл. – 50,8 %, 6 кл. – 50 %), що співпадає з даними нашого лонгітюдного дослідження і є свідченням відносної стабільності профілів зазначеної вікової категорії.

Для старшого підліткового й раннього юнацького віку притаманна тенденція до стабільного переважання у профілях відповідей екстрапунітивного

напрямку (старші підлітки – 63,8 %, юнаки – 73 %). Ця обставина, виступає явним дестабілізуючим фактором, що серйозно порушує конструктивність профілів цих вікових груп учнів.

Показовим є те, що зафіксований відсоток відповідей у імпульсивній та інтропульсивній манері у представленій учнівській вибірці є зовсім незначним (у старших підлітків: І-реакції – 6,2, М-реакції – 30 %; у юнаків: І-реакції – 6 %, М-реакції – 21 %). Тобто, процес збільшення Е-реакцій відбувається за рахунок зменшення інших двох напрямків (імпульсивних та інтропульсивних) реакцій. Ця ж тенденція була виявлена й у ході лонгitudного дослідження.

Однак, детальний аналіз напрямків реакцій по класам все ж виявив певні відмінності у порівнянні з даними лонгitudу. На збільшеній вибірці учнів (N = 467) видно, що М-реакції у старших підлітків та юнаків не зникають, а просто відходять на другий план через переважання більш сильного напрямку – екстрапульсивного (зокрема, у 64 % юнаків імпульсивні реакції ідуть наступними після екстрапульсивних). Такі дані дають нам підстави припустити, що комплексний психологічний супровід таких учнів може допомогти у поступовій нормалізації їх профілів.

Що стосується типу реакцій, то результати поперечного зрізу однозначно підтвердили дані лонгitudу стосовно явного переважання самозахисних реакцій у профілях учнів всіх вікових груп (молодші школярі – 80,9 %, молодші підлітки – 78,4 %, старші підлітки – 73,8 %, юнаки – 65 %). Простежується поступова тенденція до зменшення ЕД-реакцій ближче до межі раннього юнацького віку, однак, профілі таких учнів теж не можна вважати конструктивними, оскільки, цей показник все одно залишається надміру високим.

Отже, дані отримані в результаті дослідження учнів різних вікових груп за допомогою лонгitudу та методом поперечних зрізів, підтвердили перше висунуте у дослідженні припущення і показали, що фрустраційні реакції мають різну динаміку (за типом і напрямком) у віці від 7 до 17 рр. Виявлено домінуючі

типи реагування в ситуаціях фрустрації – екстрапунітивні реакції самозахисного характеру та імпунітивні реакції потребово-наполегливого типу.

Напрямки реакцій серед учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку представлені переважно імпунітивними реакціями (у молодших класах вони поперемінно чергуються з екстрапунітивними), а починаючи зі старшого підліткового віку з'являється стабільна тенденція до переважання у більшості профілів екстрапунітивних реакцій.

Серед учнів всіх вікових груп зафіксовано стабільно високий показник самозахисних реакцій за типом, як на вибірці учнів лонгitudного дослідження так і в процесі аналізу даних поперечного зрізу. Цей факт свідчить про те, що вікова детермінанта (яка визнана важливою при виборі напрямку реакції) є не настільки сильною при виборі типу фрустраційних реакцій учнів. У зв'язку з цим ми робимо припущення, що останні є результатом дії інших (соціальних, індивідуально-типологічних, особистісних та ін.) факторів, що впливають на дитину на різних етапах її життя.

Зазначену тенденцію обов'язково варто враховувати при проведенні планової корекційної роботи з учнями, оскільки домінування у профілях самозахисних реакцій (особливо у поєднанні з екстрапунітивними реакціями за напрямком) може призвести до викривлення внутрішньої і зовнішньої картини світу дитини, порушувати хід її соціалізації і привносити дисгармонію, яка потребує відповідного психологічного втручання.

3.2. Характеристика компонентів детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп

Метою другого етапу емпіричного дослідження стала перевірка припущення про те, що між окремими віковими групами учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки) існують відмінності у комплексах чинників, що детермінують процес виникнення фрустраційних станів. Означені фактори досліджувались за

допомогою спеціально підібраного комплексу психодіагностичних методик направлених на вивчення базових психологічних параметрів особистості (рівня суб'єктивного контролю, тривожності, самоствалення, соціально-психологічної адаптації, індивідуально-характерологічних особливостей, акцентуацій характеру, напрямків та типів реакцій на фрустраційні ситуації). Статистична оцінка отриманих результатів здійснювалася через залучення трьох видів математичного аналізу (кореляційного, факторного і регресійного).

На першому етапі інтерпретації даних з метою виявлення загальної структури досліджуваного явища і визначення ступеню взаємозв'язку рівня фрустрації з особистісними характеристиками учнів різних вікових груп був використаний *кореляційний аналіз*. На основі даних зафіксованих у матриці кореляцій була проведена диференціація всіх змінних (за критерієм статистичної значущості), що дало можливість сконцентрувати вихідну інформацію і обґрунтовано зменшити кількість змінних параметрів фрустрації та окремих психологічних характеристик учнів.

На другому етапі роботи зі статистичними даними була застосована процедура *факторного аналізу* з використанням методу верімакс обертання головних компонент. У результаті – масив експериментальних даних був розбитий на структурні компоненти (фактори), які інтерпретувалися як причина спільної мінливості деяких вихідних параметрів фрустрації. Кожний фактор представляв собою окрему групу взаємопов'язаних ознак, які визначили його змістовну інтерпретацію та тісно корелювали між собою. У процесі факторизації одержаних даних до подальшого регресійного аналізу бралися тільки ті змінні, які показали найбільш значущі факторні навантаження.

У відповідності до поставлених завдань направлений факторний аналіз проводився окремо для кожної вікової вибірки учнів (молодші школярі, підлітки (молодші і старші), юнаки). Всього до даної статистичної процедури було залучено 78 змінних із яких у фінальну матрицю (після проведення кореляційного аналізу) увійшли тільки 65 (з них 15 направлени на визначення

типів і напрямків фрустраційних реакцій), що у результаті ітерацій (молодші підлітки – 4, молодші школярі та старші підлітки – 5, юнаки – 6) розділилися на три (у вибірці учнів молодшого шкільного та підліткового віку) і чотири (у вибірці учнів раннього юнацького віку) фактори.

У ході факторизації даних у вибірці учнів *молодшого шкільного віку* (N = 102) була виділена трьохфакторна структура, що пояснює 54 % сумарної дисперсії (таблиця 3.1). У результаті – факторні навантаження розподілились наступним чином: перший фактор «Особистісно-адаптаційний» пояснює 21,4 % дисперсії, варіативність другого фактору «Характерологічно-адаптаційного» склала 22,3 %, а третій фактор «Тривожно-інтернальний» пояснює 10,3 % дисперсії даних.

Таблиця 3.1.

**Факторні навантаження оберненої матриці компонентів у групі учнів
молодшого шкільного віку**

Параметри для порівняння	Змінні	Компоненти		
		1	2	3
Індивідуальні риси (за тестом Р. Кеттелла)	Товариськість	-0,571		
	Впевненість у собі	-0,447		
	Соціальна сміливість	-0,466		
Самоставлення (за тестом В. Століна, С. Пантілеєва)	Глобальне самоставлення	-0,603		
	Самоповага	-0,653		
	Очікуване ставлення від інших	-0,406		
Рівень тривожності (за тестом Філіппса)	Загальна шкільна тривожність	0,709		
	Переживання соціального стресу			-0,415
	Фрустрація досягнення успіху			-0,472
	Страх самовираження	0,538		
	Страх ситуації перевірки знань	0,583		
	Страх невідповідності очікуванням	0,581		
	Низький фізіологічний спротив стресу	0,508		
Рівень суб'єктивного контролю (за тестом Дж. Роттера)	Загальна тривожність	0,740		-0,406
	Загальна інтернальність			0,629
	Інтернальність в області досягнень			0,427
	Інтернальність в області невдач			0,424
Акцентуації характеру (за методикою Г. Шмішека)	Інтернальність у виробничих відносинах			0,552
	Гіпертимний тип		0,859	
	Ригідний тип		0,799	
	Лабільний тип		0,865	
	Педантичний тип		0,797	
	Тривожний тип		0,694	
Циклотимний тип		0,855		
Демонстративний тип		0,826		

Продовження табл. 3.1

Акцентуації характеру (за методикою Г. Шмішека)	Неврівноважений тип		0,701	
	Дистимічний тип		0,762	
	Екзальтований тип		0,872	
Типи і напрямки фрустраційних реакцій (за методикою С. Розенцвейга)	Екстра-самозахисні реакції		0,408	-0,767
	Екстра-потребово-наполегливі реакції			-0,530
	Імпу-потребово-наполегливі реакції	-0,454		0,593
	Екстрапунітивні реакції			-0,914
	Інтропунітивні реакції			0,536
	Імпунітивні реакції			0,808
Рівень адаптації (за тестом К. Роджерса, Р. Даймонда)	Адаптивність		-0,411	
	Деадаптивність	0,614		
	Неприйняття себе	0,498		
	Прийняття інших		-0,415	
	Неприйняття інших	0,529		
	Емоційний дискомфорт	0,466		
	Зовнішній контроль	0,495		
	Відомість	0,452		

Примітка: тут і надалі у матриці компонентів навантаження менші за 0,4 не наводяться.

Перший фактор увібрав у себе найбільшу кількість психологічних змінних (особистісні риси, самоствавлення, тривожність, адаптація та фрустрація). При цьому рівень самоствавлення (за тестом В. Століна, С. Пантілеєва) та індивідуально-характерологічні особливості (за тестом Р. Кеттелла) у даній моделі представлені у зворотній полярності: «товариськість» (-0,571), «впевненість у собі» (-0,447), «соціальна сміливість» (-0,466), «глобальне самоствавлення» (-0,603), «самоповага» (-0,653), «очікуване ставлення від інших» (-0,406); а такі параметри як тривожність (за тестом Філіпса) та дезадаптованість (за методикою К. Роджерса, Р. Даймода), навпаки, мають прями значення: «шкільна тривожність» (0,709), «страх самовираження» (0,538), «страх ситуації перевірки знань» (0,583), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (0,581), «низький фізіологічний спротив стресу» (0,508), «загальна тривожність» (0,740), «деадаптованість» (0,614), «неприйняття інших» (0,529), «неприйняття себе» (0,498), «емоційний дискомфорт» (0,466), «зовнішній контроль» (0,495), «відомість» (0,452).

Серед шкал методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга до першого фактору увійшов найбільш конструктивний за своїм спрямуванням поєднаний показник імпульсивних реакцій потребово-наполегливого характеру з оберненим знаком (-0,454). Побудована факторна модель є свідченням того, що від'ємний показник М/NP-реакцій у молодших школярів зумовлений наявністю таких особистісно-адаптаційних параметрів як низький рівень самооцінки та адаптаційних ресурсів, високої тривожності та негативних особистісних рис, що в свою чергу, провокує появу неконструктивних реакцій на складні умови фрустраційної ситуації, коли остання розглядається, як ворожа і провокує у школяра реакції агресії чи емоційного відчуження.

У *другий фактор* увійшли абсолютно всі типи акцентуацій характеру (гіпертимний (0,859), ригідний (0,799), лабільний (0,865), педантичний (0,797), тривожний (0,694), циклотимний (0,855), демонстративний (0,826), невірноважений (0,701), дистимічний (0,762), екзальтований (0,872)) у позитивному взаємозв'язку з найбільш неконструктивною екстрапульсивною реакцією самозахисного типу (0,408) та адаптаційними механізмами з від'ємним знаком: «загальна адаптивність» (-0,411), «прийняття інших» (-0,415). Представлений фактор показує залежність Е/ЕД реакцій від наявності акцентуєваних рис і низького рівня адаптованості учнів молодшого шкільного віку до умов навколишньої дійсності. Разом перший і другий фактори утворюють конструкт фрустраційної напруженості, що представлений двома різними полюсами (перший фактор визначає імпульсивну спрямованість (з від'ємним знаком), а другий – екстрапульсивну (з додатним з знаком)).

Третій фактор об'єднав практично всі діагностичні критерії рівня суб'єктивного контролю (за методикою Дж. Роттера): «інтернальність в області досягнень» (0,427), «загальна інтернальність» (0,629), «інтернальність в області невдач» (0,424) і виробничих відносин» (0,552). Сюди ж увійшли зворотні значення показників тривожності: «переживання соціального стресу» (-0,414), «фрустрація досягнення успіху» (-0,472), «загальна тривожність» (-0,496).

Серед шкал фрустрації у третій фактор увійшли показники різної полярності: із додатнім знаком групи реакцій «М/NP» (0,593), «I» (0,536), «M» (0,808), а з від'ємним – «E/ED» (-0,764), «E/NP» (-0,530), «E» (-0,914). Представлені дані дають можливість говорити про наявність у молодших школярів зв'язку між конструктивними реакціями на фрустрацію і низьким рівнем тривожності у поєднанні з високим рівнем суб'єктивного контролю та, навпаки, підтверджують існування прямого зв'язку між фрустраційними реакціями деструктивного типу і високим рівнем тривожності, страхів та дезадаптації.

Процедура факторизації даних у вибірці учнів *молодшого підліткового віку* (N = 100) показала суттєві відмінності у навантаженнях і розподілі змісту утворених факторів (сумарна дисперсія трьох факторів дорівнює 59 %), що відображено у таблиці 3.2. Перший фактор «Особистісно-адаптаційний» увібрав 28,2 % дисперсії, другий фактор «Характерологічно-екстернальний» – 22,5%, а третій фактор «Соціально-адаптаційний» зосередив 8,3 % дисперсії загальних даних.

Таблиця 3.2.

**Факторні навантаження оберненої матриці компонентів у групі учнів
молодшого підліткового віку**

Параметри для порівняння	Змінні	Компоненти		
		1	2	3
Індивідуальні риси (за тестом Р. Кеттелла)	Товариськість	0,668		
	Впевненість у собі	0,626		
	Соціальна сміливість	0,601		
	Тривожність	-0,546		
Самоставлення (за тестом В. Століна, С. Панталеєва)	Глобальне самоставлення	0,722		
	Самоповага	0,699		
	Аутосимпатія	0,466		
	Очікуване ставлення від інших	0,547		
	Самоінтерес	0,415		
	Самовпевненість	0,534		
	Самозвинувачення	-0,482	-0,447	
	Самоприйняття	0,640		
Рівень тривожності (за тестом Філіпса)	Загальна тривожність у школі	-0,709		
	Переживання соціального стресу	-0,586		
	Фрустрація досягнення успіху	-0,627		
	Страх самовираження	-0,518		
	Страх ситуації перевірки знань	-0,459		

Продовж. табл. 3.2.

	Страх невідповідності очікуванням	-0,663		
	Низький фізіологічний спротив стресу	-0,547		
	Загальна тривожність	-0,830		
Рівень суб'єктивного контролю (за тестом Дж. Роттера)	Загальна інтернальність	0,406		
	Інтернальність в області м-них відносин	0,486	-0,440	
	Інтернальність у виробничих відносинах	0,437		
Акцентуації характеру (за методикою Г. Шмішека)	Гіпертимний тип		0,880	
	Ригідний тип		0,837	
	Лабільний тип		0,850	
	Педантичний тип		0,766	
	Тривожний тип		0,735	
	Циклотимний тип		0,871	
	Демонстративний тип		0,829	
	Неврівноважений тип		0,832	
	Дистимічний тип		0,792	
	Екзальтований тип		0,861	
Типи і напрямки фрустраційних реакцій (за методикою С. Розенцвейга)	Екстра-самозахисні реакції			-0,725
	Інтро-самозахисні реакції			0,498
	Інтро-потребово-наполегливі реакції			0,421
	Імпу-самозахисні реакції		-0,467	
	Екстрапунітивні реакції			-0,672
	Інтропунітивні реакції			0,691
	Самозахисні реакції		-0,409	
	Потребово-наполегливі реакції	0,402		0,407
Рівень адаптації (за тестом К. Роджерса, Р. Даймонда)	Деадаптивність	-0,504		0,606
	Прийняття себе	0,412		
	Неприйняття себе	-0,427		0,583
	Емоційний дискомфорт	-0,466		0,533
	Зовнішній контроль	-0,543		0,536
	Відомість			0,542

Перий фактор показав наявність зв'язку між потребоно-наполегливими реакціями на фрустрацію і тривожністю, самостваленням, особистісними рисами та адаптацією. У молодших підлітків (на відміну від молодших школярів) ці показники мають позитивну полярність: високі значення за всіма шкалами тесту В. Століна, С. Пантілеєва («глобальне самоствалення» (0,722), «самоповага» (0,699), «самоприйняття» (0,640), «самовпевненість» (0,534), «очікуване ставлення від інших» (0,547), «аутосимпатія» (0,466), «самоінтерес» (0,415), «самозвинувачення» (-0,482)); позитивно забарвлені особистісні риси за тестом Р. Кеттелла («товариськість» (0,668), «впевненість у собі» (0,626), «соціальна сміливість» (0,601), «тривожність» (-0,546)); зворотні показники

тривожності за шкалами тесту Філіпса («загальна тривожність» (-0,830), «шкільна тривожність» (-0,709), «фрустрація досягнення успіху» (-0,627), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (-0,663), «переживання соціального стресу» (-0,586), «страх самовираження» (-0,518), «низький фізіологічний спротив стресу» (-0,547), страх ситуації перевірки знань (-0,459)).

Кількісно-якісна оцінка отриманих даних свідчить про те, що учням з позитивним ставленням до себе як джерела активності у поєднанні з низькою тривожністю і відсутністю проблем зі страхами притаманні більш конструктивні фрустраційні реакції, які практично позбавлені агресії з позиції звинувачення оточуючих. На користь такого висновку виступає й той факт, що більшість параметрів дезадаптованості увійшли до першого фактору не з прямим, а з від'ємним знаком («зовнішній контроль» (-0,543), «загальна дезадаптованість» (-0,504), «неприйняття себе» (-0,427), «емоційний дискомфорт» (-0,466), «прийняття себе» (0,412)).

У молодших підлітків перший фактор представлений одразу трьома шкалами локус контролю: «загальна інтернальність» (0,406), «інтернальність в області міжособистісних (0,486) та виробничих відносин (0,437)»; для порівняння – у молодших школярів ці параметри потрапили тільки до третього фактору. Більшість показників відображають ознаки суб'єктної активності молодших підлітків, спрямованих на пошук себе та свого самовизначення у нових колах діяльності та спілкування.

Порівнюючи змістовне наповнення першого фактору, у вибірці учнів молодшого шкільного й молодшого підліткового віку, ми бачимо чітку різницю у позитивно-негативному вираженні особистісно-адаптаційних параметрів учнів. Якщо в першому випадку представлені негативно забарвлені структури, які мають сильний зв'язок з імпульсивно-потребово-наполегливими реакціями у їх зворотному знаковому виразі (-0,454), то у випадку з молодшими підлітками наявним є тісний зв'язок потребово-наполегливих реакцій (0,402) із

позитивними особистісно-адаптаційними факторами. Це дає підстави припустити, що для обох вікових категорій характерна детермінація конструктивних фрустраційних реакцій саме позитивними параметрами особистісно-адаптаційних характеристик учнів

У другому факторі зафіксовано тісні зв'язки між акцентуаціями характеру (як і у випадку з молодшими школярами, всі вони представлені високими показниками – у діапазоні від 0,735 до 0,880) та імунітивно-самозахисними типами реакцій зі зворотнім знаковим виразом (–0,467). У цьому контексті наявність акцентуацій заважає конструктивізації реакцій молодших підлітків на фрустраційні ситуації. Показовим є й той факт, що у другий фактор увійшли дві додаткові шкали: «інтернальність в області міжособистісних відносин» (–0,440) та «самозвинувачення» (–0,447) при цьому значущих зв'язків з адаптаційними параметрами в межах цієї вікової групи не зафіксовано (що є головною відмінністю від учнів молодшого шкільного віку).

Третій фактор об'єднав майже всі шкали за методиками К. Роджерса, Р. Даймонда та С. Розенцвейга. При цьому до нього не увійшли показники тривожності та рівня суб'єктивного контролю, які були фігуруючими у групі учнів молодшого шкільного віку. Даний фактор представлений параметрами адаптації («дезадаптованість» (0,606), «відомість» (0,542), «зовнішній контроль» (0,536), «неприйняття себе» (0,583), «емоційний дискомфорт» (0,533)) та фрустраційними реакціями («E/ED» (–0,725), «I/ED» (0,498), «I/NP» (0,421) «E» (–0,672), «I» (0,691), «NP» (0,407)). Такий розподіл факторних навантажень є свідченням того, що фрустраційні реакції учнів молодшого підліткового віку опосередковані різними параметрами у відповідності до типів і напрямків реакцій. Зокрема, перший фактор показав наявність прямого зв'язку між типом реакції «NP» і рівнем адаптації, а третій фактор зафіксував коливання між адаптованістю й різними напрямками фрустраційних реакцій.

Факторна структура у старших підлітків (N = 111) має ряд відмінностей у порівнянні з двома попередніми віковими групами (таблиця 3.3). Сумарна

дисперсія трьох факторів дорівнює 50 %. Перший фактор «Особистісно-адаптаційний» пояснює 29,8 % дисперсії даних, другий фактор «Регулятивно-інтернальний» – 15,2 %, а третій фактор «Соціально-адаптаційний» пояснює 6 % дисперсії.

Таблиця 3.3.

Факторні навантаження оберненої матриці компонентів у групі учнів старшого підліткового віку

Параметри для порівняння	Змінні	Компоненти		
		1	2	3
Індивідуальні риси (за тестом Р. Кеттелла)	Товариськість	-0,435		
	Впевненість у собі	-0,498		
	Самоконтроль		0,418	
	Нервова напруга	0,436		
Самоставлення (за тестом В. Століна, С. Панталеєва)	Глобальне самоставлення	-0,707		
	Самоповага	-0,694		
	Аутосимпатія	-0,512		
	Очікуване ставлення від інших	-0,484		
	Самовпевненість	-0,458		0,404
	Самозвинувачення	0,493		
	Самоприйняття	-0,590		
Рівень тривожності (за тестом Філліпса)	Переживання соціального стресу	0,560		
	Фрустрація досягнення успіху	0,610		
	Страх самовираження	0,587		
	Страх ситуації перевірки знань	0,625		
	Страх невідповідності очікуванням	0,674		
	Низький фізіологічний опір стресу	0,542		
	Загальна тривожність	0,861		
Рівень суб'єктивного контролю (за тестом Дж. Роттера)	Загальна інтернальність	-0,472	0,448	
	Інтернальність у виробничих відносинах	-0,443		
	Інтернальність у області досягнень		0,402	
Акцентуації характеру (за методикою Г. Шмішека)	Тривожний тип	0,430		
	Циклотимний тип	0,434		
	Екзальтований тип			0,461
Типи і напрямки фрустраційних реакцій (за методикою С. Розенцвейга)	Екстра-самозахисні реакції		-0,863	
	Інтро-самозахисні реакції		0,637	
	Інтро-потребово-наполегливі реакції		0,641	
	Імпу-потребово-наполегливі реакції		0,687	0,452
	Екстрапунітивні реакції		-0,879	
	Інтропунітивні реакції		0,824	
	Перепоново-домінантні реакції			0,455
	Імпунітивні реакції	-0,438	0,531	
	Самозахисні реакції		-0,712	
Потребово-наполегливі реакції		0,789		
Рівень адаптації (за тестом К. Роджерса, Р. Даймонда)	Адаптивність			0,789
	Деадаптивність	0,637		
	Прийняття себе			0,641

Продовж. табл. 3.3.

Рівень адаптації (за тестом К. Роджерса, Р. Даймонда)	Неприйняття себе	0,542		
	Прийняття інших			0,572
	Неприйняття інших	0,532		
	Емоційний комфорт			0,440
	Емоційний дискомфорт	0,658		
	Внутрішній контроль			0,524
	Зовнішній контроль	0,592		
	Домінування			0,487
	Відомість	0,462		

До *першого фактору* потрапили шкали всіх використаних у дослідженні методик у поєднанні з імпульсивним типом реакцій на фрустраційні ситуації (зі зворотнім значенням (-0,402)). За своїм змістовним наповненням цей фактор більше наближений до показників молодших школярів, ніж молодших підлітків. Зокрема, він включає у себе такі характеристики: індивідуально-характерологічні особливості («нервова напруга» (0,436), «товариськість» (-0,435), «впевненість у собі» (-0,498)); низькі параметри самоствалення (за всіма шкалами тесту В. Століна, С. Панталеєва у діапазоні від -0,458 до -0,707); високу тривожність (за всіма шкалами тесту Філіпса у діапазоні від 0,542 до 0,861); низький рівень адаптації («дезадаптованість» (0,637), «неприйняття себе» (0,542), «неприйняття інших» (0,532), «емоційний дискомфорт» (0,658), «зовнішній контроль» (0,592), «відомість» (0,4622)). У старших підлітків до перелічених особистісно-адаптаційних параметрів (зворотньої полярності) додається ще й показник локус контролю («загальна інтернальність» (-0,472) та «інтернальності в області виробничих відносин» (-0,443)) і акцентуацій характеру (тривожного (0,430) та циклотимного (0,434) типів).

На основі наведених факторних навантажень можна говорити про те, що структура особистості старшого підлітка суттєво ускладнюється (у порівнянні з двома попередніми віковими групами), що безпосередньо впливає на особливості формування представленої вище моделі. Симптомокомплекс ознак першого фактора можна розглядати як прояв класичної підліткової кризи, яка є

результатом неправильного ставлення дорослих і суспільства в цілому до особистості підлітка. Їм часто притаманне негативне ставлення до навчальної діяльності та учнівських обов'язків, безвідповідальність, низький самоконтроль, індивідуалізм та інші особистісні характеристики, які ускладнюють процес формування профілю фрустраційного реагування учнів цієї вікової категорії.

Другий фактор у старших підлітків є найбільш суперечливим, оскільки не увібрав у себе жодного компоненту акцентуацій характеру, що стало єдиним прикладом серед усіх інших вікових вибірок учнів, у яких акцентуації представлені з високими факторними навантаженнями і мають тісний зв'язок з неконструктивними типами і напрямками фрустраційних реакцій. При цьому, представлений фактор зосередив у собі майже всі шкали за методикою С. Розенцвейга: «E/ED» (-0,863), «E» (-0,879), «I» (0,824), «ED» (-0,712), «NP» (0,789), «I/ED» (0,637), «I/NP» (0,641), «M/NP» (0,687), «M» (0,531), де більшість конструктивних реакцій представлені додатнім знаком, а неконструктивні виражені від'ємним спрямуванням зв'язку. Таке розмежування знаходить пояснення у контексті інших змінних, що увійшли до даного фактору: «самоконтроль» (0,418), «загальна інтернальність» (0,448) та «інтернальність в області досягнень» (0,402), що говорить про наявність прямого зв'язку між профілями фрустраційного реагування старших підлітків і рівнем суб'єктивного контролю над значимою ситуацією дійсності, коли учень відчуває відповідальність за сценарій подій свого життя.

Третій фактор об'єднав показники високого рівня адаптації та толерантності по відношенню до себе та оточуючих («адаптивність» (0,789), «прийняття себе» (0,641), «емоційний комфорт» (0,449) та ін.). Сюди увійшли «перепоновно-домінантні реакції» (0,455) та «імунітивні реакції потребово-наполегливого характеру» (0,452), шкала «самовпевненість» (0,404) та «екзальтований тип акцентуацій характеру» (0,461). Подібне поєднання видається доволі специфічним і характерне виключно для учнів старшого

підліткового віку у яких все більшу роль починають відігравати адаптаційні параметри, що обумовлено особливостями їх ставлення до себе і оточуючих, рівнем емоційного комфорту, здатністю до пізнання свого внутрішнього світу, пошуком причин поведінкових паттернів у особливостях своєї особистості та ін.

Розподіл змінних за факторними навантаженнями для учнів *раннього юнацького віку* (N = 70) представлений чотирьохфакторною моделлю і презентований у таблиці 3.4. Відсоток дисперсії розподілився приблизно рівномірно між всіма факторами: перший фактор «Тривожно-екстернальний» (12,1 %), другий фактор «Особистісно-адаптаційний» (11,5 %), третій фактор «Характерологічно-адаптаційний» (10,3 %), четвертий фактор «Оціночно-інтернальний» (10,1 %). Сумарна дисперсія чотирьох факторів дорівнює 44 %.

Таблиця 3.4.

**Факторні навантаження оберненої матриці компонентів у групі учнів
раннього юнацького віку**

Параметри для порівняння	Змінні	Компоненти			
		1	2	3	
Індивідуальні риси (за тестом Р. Кеттелла)	Впевненість у собі	-0,539			
	Схильність до ризику		0,527		
	Соціальна сміливість				
	Тривожність	0,538			
	Нервова напруга	0,402			
Самоставлення (за тестом В. Століна, С. Пантілеєва)	Глобальне самоставлення	-0,438	0,619		0,480
	Самоповага	-0,640	0,484		
	Аутосимпатія		0,495		
	Очікуване ставлення від інших		0,548		0,403
	Самоінтерес				0,418
	Самовпевненість		0,617		0,423
	Саморозуміння	-0,467			
Рівень тривожність (за тестом Філіпса)	Загальна тривожність у школі	0,837			
	Переживання соціального стресу	0,576			
	Фрустрація досягнення успіху	0,537			
	Страх самовираження	0,720			
	Страх ситуації перевірки знань	0,778			
	Страх невідповідності очікуванням	0,715			
	Низький фізіологічний опір стресу	0,683			
	Загальна тривожність	0,923			
Рівень суб'єктивного контролю (за тестом Дж. Роттера)	Загальна інтернальність	-0,520	0,407		
	Інтернальність в області досягнень	-0,440	0,505		
	Інтернальність в області м-х. відносин		0,485		0,409

Продовж. табл. 3.4.

	Інтернальність в області невдач	-0,418			
Акцентуації характеру (за методикою Г. Шмішека)	Гіпертимний тип			0,667	
	Застрягаючий тип			0,829	
	Лабільний тип			0,798	
	Педантичний тип			0,728	
	Тривожний тип			0,827	
	Циклотимний тип			0,840	
	Демонстративний			0,833	
	Неврівноважений тип			0,856	
	Дистимічний тип			0,578	
	Екзальтований тип			0,859	
Типи і напрямки фрустраційних реакцій (за методикою С. Розенцвейга)	Екстра-самозахисні реакції				-0,886
	Інтра-самозахисні реакції	0,454			
	Інтра-потребово-наполегливі реакції				0,702
	Імпу-перепоново-домінантні реакції				0,532
	Імпу-самозахисні реакції		0,433		
	Імпу-потребово-наполегливі реакції		0,432		0,449
	Екстрапунітивні реакції				-0,866
	Імпунітивні реакції			-0,498	0,411
	Інтропунітивні реакції				0,798
	Перепоново-домінантні реакції				0,524
	Самозахисні реакції				-0,817
	Потребово-наполегливі реакції				0,530
Рівень адаптації (за тестом К. Роджерса, Р. Даймонда)	Адаптованість		0,536		
	Деадаптивність		-0,802		
	Прийняття себе		0,550		
	Неприйняття себе		-0,726		
	Неприйняття інших		-0,552		
	Емоційний дискомфорт		-0,699		
	Зовнішній контроль		-0,679		
	Домінування			-0,467	
	Відомість		-0,486		

Трьохфакторна модель для аналізу групи учнів раннього юнацького віку виявилася недостатньо значущою, у зв'язку з цим для аналізу цієї вікової категорії була застосована чотирьохфакторна модель розподілу даних. Цей факт пояснюється ускладненням структури особистості юнаків у процесі дорослішання, що вплинуло на показники детермінації їх фрустраційних станів та дало можливість виявити наявність значимих паралелей у кожному з представлених факторів.

Перший фактор увібрав більшість соціально-психологічних параметрів особистості (індивідуально-характерологічні особливості, самоствавлення,

тривожність, локус контролю, фрустрацію) кожен з яких має власну структуру і полярність напрямку. Зворотній зв'язок характерний для шкал «індивідуальні риси» (впевненість у собі (-0,539), «тривожність» (0,538)), «самооцінка» («глобальне самоствавлення» (-0,438), «самоповага» (-0,640), «саморозуміння» (-0,476)), локус контролю («загальна інтернальність» (-0,520), «інтернальність в області досягнень (-0,440) та невдач (-0,418)»). При цьому, позитивне спрямування мають абсолютно всі показники тривожності (у діапазоні від 0,576 до 0,923) у поєднанні з інтропунітивно-самозахисним типом фрустраційних реакцій (0,454). Таке співвідношення психологічних характеристик провокують агресивні реакції на фрустраційні ситуації, які проявляються у формі засудження та звинувачення себе з явним домінування почуття вини та докорів сумління.

Другий фактор представлений такими змінними, як самоствавлення, локус контролю, адаптація, фрустрація. Показовим є те, що найбільш конструктивна реакція на фрустрацію (M/NP) має позитивний зв'язок (0,432) з високими значеннями самоствавлення («глобальне самоствавлення» (0,619), «самоповага» (0,484), «аутосимпатія» (0,495), «очікуване ставлення від інших» (0,548), «самовпевненість» (0,617)), окремими складовими рівня суб'єктивного контролю («загальна інтернальність» (0,407), «інтернальність в області досягнень (0,505) та міжособистісних відносин (0,485)») та параметрами адаптації («адаптованість» (0,536), «прийняття себе» (0,550)). При цьому всі значення дезадаптованості представлені з від'ємним знаком («неприйняття себе» (-0,726), «емоційний дискомфорт» (-0,699) та ін.). Представлений фактор свідчить про те, що юнаки з високою самооцінкою і міцними адаптаційними ресурсами у фрустраційній ситуації скоріш за все будуть зосереджуватися на шляхах її вирішення, а не зациклюватися на перепоні і шукати винних.

Третій фактор увібрав у себе абсолютно всі шкали за методикою Г. Шмішека (у діапазоні від 0,578 до 0,859) і декілька параметрів фрустрації («імпунітивні реакції» (-0,490)) та адаптації («домінування» (-0,467)). Таке

поєднання може свідчити про взаємозалежність низьких показників конструктивності фрустраційних реакцій і наявності акцентуацій у поєднанні із заниженим рівнем адаптації серед учнів раннього юнацького віку.

Велике факторне навантаження у *четвертому факторі* мають практично всі шкали методики на визначення рівня фрустрації: «E/ED» (-0,886), «E» (-0,866), «I» (0,798), «ED» (-0,817), «I/NP» (0,702), «M/OD» (0,532), «OD» (0,524), «NP» (0,530), «M» (0,411), «M/NP» (0,449). Як показують отримані дані, позитивний знак мають більшість конструктивних фрустраційних реакцій, а зворотні значення притаманні всім неконструктивним реакціям. У поєднанні з цим конгломератом даних у четвертий фактор увійшли такі параметри як «глобальне самоствавлення» (0,480), «очікуване ставлення від інших» (0,403), «самоінтерес» (0,418), «самовпевненість» (0,423) та «інтернальність в області міжособистісних відносин» (0,409). Таке поєднання є свідченням того, що саме останні два фактори (самоствавлення і локус контролю) виходять на перший план при детермінації фрустраційних реакцій учнів раннього юнацького віку.

Отже, факторний аналіз параметрів фрустрації і соціально-психологічних характеристик учнів різних вікових груп дав можливість виділити різнорівневі (трьохфакторну і чотирьохфакторну) моделі детермінації фрустраційних станів і зробити ряд важливих висновків. По-перше, фактори мають певний відсоток співпадінь по різних шкалах, що говорить про відносну стабільність певних психологічних характеристик учнів на різних етапах життя. По-друге, всі фактори у кожній віковій групі учнів обов'язково включають у себе одну або одразу декілька шкал за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга, що свідчить про загальну значимість та важливість зазначеного параметру. При цьому кожному типу реагування у фрустраційній ситуації відповідає свій типовий набір особистісних характеристик, який є відмінним у середині різних вікових категорій. По-третє, аналіз факторних навантажень у представлених учнівських групах дав можливість отримати загальне уявлення

про детермінацію фрустраційних станів, що створило передумови для проведення більш детального регресійного аналізу для визначення градації предикторів, які впливають на процес їх виникнення і подолання.

У цілому факторний аналіз допоміг встановити множину інформативних показників, що мали найбільші факторні навантаження у різних вікових групах учнів. У результаті – нами виділено загальний комплекс показників, які мають найбільш значущий вплив на тип і напрямок реакцій на фрустраційні ситуації, що робить їх потенційними предикторами виникнення фрустраційних станів. Було встановлено, що склад компонентів видозмінюється у вибірках учнів різних вікових груп, але зберігає певні загальні характеристики (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5.

Психологічний симптомокомплекс детермінації профілів фрустраційного реагування учнів різних вікових груп

Підструктури і компоненти особистості	Показники	Ступінь впливу на фрустраційні стани
Рефлексивно-поведінковий компонент	Здатність об'єктивно сприймати та давати когнітивну оцінку фрустраційним ситуаціям, сформованість навичок самоконтролю та функцій прогнозування наслідків своєї поведінки, локус-контролю, рефлексивні здібності.	У позитивній полярності представлені показники сприяють розвитку конструктивного профілю, а у негативній полярності провокують формування неконструктивного профілю фрустраційного реагування.
Індивідуально-типологічні особливості	Характерологічні особливості, наявність акцентуацій характеру.	
Емоційно-особистісний компонент	Рівень тривожності, наявність страхів і переживань, емоційна стійкість, самоставлення, самоконтроль.	
Соціально-психологічні особливості	Рівень соціальної адаптації, сформованість навичок соціальної взаємодії, емоційний комфорт, контроль поведінки.	

Визначений симптомокомплекс детермінації профілів фрустраційного реагування був покладений в основу подальшого *регресійного аналізу*, який мав на меті інтегрувати в одну прогнозну модель всі психологічні чинники фрустрації, відокремити тенденції вікового розвитку від окремих ситуативних показників, оцінити внесок кожного з предикторів в дисперсію всіх

критеріальних змінних, які впливають на появу і подолання фрустраційних станів у вибірках учнів різних вікових категорій.

До побудови регресійних моделей були включені всі групи незалежних змінних (потенційних предикторів фрустрації), які були визначені за допомогою батареї психодіагностичних методик і перерозподілені через кореляційний і факторний аналізи. Значимі змінні представлені психологічними параметрами, які показали найбільший внесок у регресію (індивідуально-характерологічні особливості, тривожність, самоствавлення, локус контролю, акцентуації характеру, соціально-психологічна адаптація).

Залежними змінними виступили два типи фрустраційного реагування: екстрапунітивні реакції самозахисного характеру (визначені як неконструктивні) та імпунітивні реакції потребово-наполегливого характеру (визначені як конструктивні). Розподіл даних проводився методом покрокової регресії, яка застосовувалася окремо для кожного фактору у всіх чотирьох вікових групах учнів. Це дозволило побудувати відповідні регресійні рівняння («молодші школярі», «молодші підлітки», «старші підлітки», «юнаки»).

Результати регресійного аналізу, представлені у таблицях 3.6, 3.7, 3.8, 3.9 містять величини не стандартизованих (B) і стандартизованих (Beta) регресійних коефіцієнтів, які доповнені значеннями за критерієм Стьюдента (t) і параметром загального рівня значимості даних (p). У якості основного показника для порівняння використовувалася величина Beta, яка дозволила визначити відносний вклад кожної незалежної змінної у загальну прогнозовану модель. Важливим статистичним показником виступив R^2 (доля дисперсії залежної змінної, яка пояснюється сукупністю досліджуваних незалежних змінних). Даний критерій показав, як діють існуючі предиктори і яким є їх вклад у дисперсію загального критерію (при цьому оцінювався як кількісний вираз цього вкладу, так і тип зв'язку предиктора із критерієм).

Регресійне рівняння «*Молодші школярі*» (таблиця 3.6) представлене двома моделями з однаковою кількістю предикторів (36), які розраховувались

для двох залежних змінних: E/ED (із множинним коефіцієнтом кореляції 0,453) та M/NP (з множинним коефіцієнтом кореляції 0,449)

Таблиця 3.6.

Результати регресійного аналізу детермінації фрустраційних станів у групі учнів молодшого шкільного віку

Назва предиктора	B	Beta	t	p <	Статистики моделі
	Залежна змінна – E/ED				
Загальна інтернальність (РСК)	-0,575	-0,328	-3,571	0,001	R = 0,453 R ² = 0,205 F (8,419) p = 0,000
Педантичний тип (ОА)	0,198	0,284	3,095	0,003	
Залежна змінна – M/NP					
Загальна інтернальність (РСК)	0,290	0,280	3,072	0,003	R = 0,449 R ² = 0,202 F (12,511) p = 0,000
Загальна тривожність (ТШТ)	-0,055	-0,286	-3,010	0,003	
Очікуване ставлення від інших (ОС)	0,028	0,366	2,908	0,005	
Демонстративний тип (ОА)	0,090	0,258	2,045	0,046	

Примітка: тут і надалі: R – коефіцієнт множинної кореляції, R² – коефіцієнт детермінації, F – критерій Фішера, β – значення коефіцієнту детермінації, Beta – стандартизований коефіцієнт регресії, t – критерій Стюдента, p – рівень значущості. Під пунктирною лінією містяться дані отримані не на загальній вибірці учнів, а по групам (M/NP у групі з переважанням конструктивних реакцій на фрустраційні ситуації, а E/ED у групі з переважанням неконструктивних форм фрустраційного реагування).

Представлені регресійні моделі пояснюють значний відсоток дисперсії (R² = 0,2) та є значущими за критерієм Фішера (8,419 для E/ED і 12,511 для M/NP). Найбільш вагомими предикторами у складі моделі E/ED типу стали локус контролю (шкала тесту В. Століна, С. Пантілеєва) та акцентуації характеру (показник опитувальника Г. Шмішека). При цьому виявлено статистично значущий позитивний внесок фактору «загальна інтернальність» (B = 0,280) у реакцію M/NP і такий же статистично значущий, тільки обернений, внесок даного параметру у реакцію E/ED (B = -0,328). З даного регресійного рівняння можна зробити висновок, що у молодшому шкільному віці екстернальний локус контролю є детермінантою неконструктивних реакцій на фрустраційні ситуації. Учні ж з переважаним інтернальним типом здатні сприймати фрустраційну ситуацію більш адекватно і частіше обирають імунітивні реакції направлені на вирішення існуючої проблеми. У зв'язку з

цим можна припустити, що інтернальність в молодшому шкільному віці виступає значимим чинником фрустраційного реагування.

Дисперсія показує, що обидва види фрустраційного реагування пов'язані з акцентуаціями характеру, які мають різний тип для двох залежних змінних. Предиктором реакцій E/ED типу виступає педантичний тип акцентуацій ($B = 0,304$), а для реакцій M/NP – демонстративний ($B = 0,258$). При цьому демонстративний тип є більш конструктивним (серед позитивних характеристик – легкість у встановленні зовнішніх контактів, прагнення до лідерства, неординарність мислення і вчинків), ніж педантичний, який характеризується ригідністю, інертністю психічних процесів, схильністю до негативних реакцій на будь-які порушення порядку та великою кількістю формальних вимог до оточуючих.

Параметри акцентуацій характеру для типу реакцій M/NP були приєднані до даних у загальній вибірці учнів ($N = 467$) із вибірки, яка була сформована з групи учнів серед яких переважають саме конструктивні реакції на фрустраційні ситуації. Використання даних отриманих при розподілі учнів на групи стало характерним і для інших вікових вибірок учнів, з метою уточнення оцінки прогнозу визначення психологічних детермінантів виникнення фрустраційних станів (за ознакою конструктивності-неконструктивності типів і напрямків фрустраційних реакцій було створено по дві групи у межах кожної з чотирьох вікових категорій учнів).

Прогностичні властивості регресійного рівняння «Молодші підлітки» (таблиця 3.7) представленні схожими (у порівнянні з молодшими школярами) показниками множинного коефіцієнту кореляції (0,457 для змінної E/ED, і 0,370 для M/NP) та загальним коефіцієнтом детермінації (0,208 і 0,137).

Побудова множинних регресійних моделей у групі учнів молодшого підліткового віку дозволила з'ясувати, що на змінні E/ED і M/NP мають вплив різні фактори. У складі регресійної моделі E/ED вагомими предикторами стали низька самооцінка (глобальне самоствавлення ($B = -0,505$)), тривожний тип

акцентуацій ($B = 0,413$), дезадаптація (загальна адаптивність ($B = -0,408$)), впевненість у собі ($B = 0,285$), емоційний комфорт ($B = -0,232$), а предикторами регресійної моделі M/NP стали такі фактори, як тривожність (переживання соціального стресу ($B = -0,309$), фрустрація досягнення успіху ($-0,203$)), локус контролю (інтернальність в області невдач ($B = 0,311$)) та одразу два типи акцентуацій (емотивний ($B = 0,270$), демонстративний ($B = 0,398$)).

Таблиця 3.7.

Результати регресійного аналізу детермінації фрустраційних станів у групі учнів молодшого підліткового віку

Назва предиктора	β	Beta	t	p <	Статистики моделі
	Незалежна змінна – E/ED				
Глобальне самоствавлення (OC)	-0,082	-0,505	-4,650	0,000	R = 0,457 R ² = 0,208 F (8,424) p= 0,000
Впевненість у собі (14 PF)	0,460	0,285	2,650	0,009	
Емоційний комфорт (СПА)	-0,089	-0,232	-2,490	0,014	
Тривожний тип (ОА)	0,323	0,413	2,651	0,013	
Адаптивність (СПА)	-0,047	-0,408	-2,617	0,014	
Незалежна змінна – M/NP					
Емотивний тип (ОА)	0,097	0,270	2,801	0,006	R = 0,370 R ² = 0,137 F (7,689) p= 0,001
Фрустрація досягнення успіху (ТШТ)	-0,202	-0,203	-2,107	0,038	
Демонстративний тип (ОА)	0,185	0,398	3,739	0,000	
Інтернальність в області невдач (РСК)	0,317	0,311	2,929	0,005	
Переживання соціального стресу (ТШТ)	-0,305	-0,309	-2,951	0,004	

У своїй сукупності зазначені предиктори мають значний вплив на визначення профілю фрустраційного реагування молодших підлітків. Регресійне рівняння показує, що надмірна впевненість у собі у поєднанні з високим самоствавленням і відсутністю емоційного комфорту провакують реакцію екстрапунітивного типу. У свою чергу, кількісно-якісний аналіз регресійних моделей M/NP і E/ED вказує на те, що збільшення рівня самоствавлення (внутрішнє відчуття «за» самого себе), рівня адаптивності і емоційного комфорту потенційно може призвести до зниження напруги та заміщення неконструктивних за своїм емоційним забарвленням екстрапунітивних реакцій на конструктивні імпульсивні реакції потребова-наполегливого типу.

Висока вага фактору «акцентуації характеру» у обох регресійних рівняннях вказує на те, що окремі типи акцентуацій можуть бути як позитивними (демонстративний ($p < 0,0001$), емотивний типи ($p < 0,001$)), так і негативними (тривожний тип ($p < 0,01$)) детермінантами при формуванні профілів фрустраційного реагування молодших підлітків.

Регресійне рівняння «Старші підлітки» (таблиця 3.8) із множинним коефіцієнтом кореляції 0,576 і коефіцієнтом детермінації 0,331 для незалежної змінної E/ED представлено п'ятьма предикторами, а для змінної M/NP – чотирма (множинний коефіцієнт кореляції – 0,395, а коефіцієнт детермінації – 0,287).

Таблиця 3.8.

Результати регресійного аналізу детермінації фрустраційних станів у групі учнів старшого підліткового віку

Назва предиктора	B	Beta	t	p <	Статистики моделі
	Незалежна змінна – E/ED				
Самоконтроль (14 PF)	-0,654	-0,285	-3,419	0,001	R = 0,576 R ² = 0,331 F (8,593) p = 0,000
Прийняття інших (СПА)	-0,197	-0,289	-3,427	0,001	
Переживання соціального стресу (ТШТ)	0,572	0,243	2,774	0,007	
Страх самовираження (ТШТ)	-0,523	-0,221	-2,605	0,011	
Тривожний тип (ОА)	0,237	0,287	2,245	0,017	
Незалежна змінна – M/NP					
Фрустрація досягнення успіху (ТШТ)	-0,213	-0,249	-2,649	0,009	R = 0,395
Самоповага (ОС)	0,224	0,219	2,324	0,022	R ² = 0,287
Страх невідповідності очікуванням (ТШТ)	-0,449	-0,368	-2,918	0,005	F (5,140)
Інтернальність в області досягнень (РСК)	0,266	0,355	2,555	0,013	p = 0,007

Використані регресійні моделі (як і в попередніх двох вікових групах учнів) пояснюють вагомий відсоток дисперсії та є значущими за критерієм Фішера (8,593 для E/ED і 5,140 для M/NP). У представленому рівнянні зафіксовано значущі коефіцієнти регресійного зв'язку між змінною E/ED і факторами «самоконтроль» ($B = -0,285$), «страх самовираження» ($B = -0,221$), «прийняття інших» ($B = -0,289$), «тривожний тип акцентуацій» ($B = 0,287$), «переживання соціального стресу» ($B = 0,243$). Усі названі параметри (крім

останніх двох) представлені з від'ємним знаком, що свідчить про наявність можливих проблем з оточуючими, які у поєднанні зі слабким самоконтролем ведуть до значної дестабілізації дій учнів старшого підліткового віку. Вони часто сприймають себе залежними від зовнішніх обставин і мають низьку здатність контролювати ситуацію, що в результаті призводить до підвищення рівня тривожності та ряду інших особистісних проблем.

Показовим є те, що тривожний тип акцентуацій, який фігурує у представленому рівнянні, як статистично значущий предиктор мав високі показники і в попередній віковій групі учнів (молодші підлітки). Цей факт є свідченням того, що невротична акцентуація (яка є провідною у тривожному типі акцентуацій) провокує появу неконструктивної екстрапунітивно-самозахисної реакції у підлітків. Їх поведінка часто характеризується недисциплінованістю, конфліктністю і схильністю до порушень правил поведінки. У цілому, для старших підлітків характерний значний вплив тривожності як особистісної якості, яка у поєднанні з імпульсивністю та низьким рівнем адаптації негативно впливає на гнучкість поведінки і здатність адекватно сприймати фрустраційну ситуацію, що може спровокувати необґрунтовану агресію по відношенню до оточуючих і сприяти формуванню неконструктивного профілю фрустраційного реагування.

Основними предикторами у регресійній моделі M/NP стали: з додатнім знаком – «інтернальність в області досягнень» ($B = 0,355$), «самоповага» ($B = 0,219$), а з від'ємним знаком – «фрустрація досягнення успіху» ($B = -0,249$), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» ($-0,368$). Комплексом із чотирьох зазначених змінних пояснюється характеристика підлітка, як такого, що має адекватну самооцінку, інтернальний рівень суб'єктивного контролю, низький параметр страхів і тривожності. Наведені вище характеристики є абсолютно протилежними тим, які були пріоритетними при характеристиці підлітків з E/ED реакціями, що говорить про полярність визначених фрустраційних реакцій по відношенню одна до одної.

Регресійні моделі для групи учнів *раннього юнацького віку* (таблиця 3.9) були найбільш інформативними з точки зору множинного коефіцієнту кореляції ($R = 0,693$ для E/ED і $R = 0,548$ для M/NP) та коефіцієнту детермінації ($R^2 = 0,480$ для E/ED і $R^2 = 0,300$ для M/NP).

Таблиця 3.9.

Результати регресійного аналізу детермінації фрустраційних станів у групі учнів раннього юнацького віку

Назва предиктора	β	Beta	t	p <	Статистики моделі
	Незалежна змінна – E/ED				
Переживання соціального стресу (ТШТ)	0,987	0,482	5,051	0,000	R = 0,693 R ² = 0,480 F (9,709) p = 0,000
Страх самовираження (ТШТ)	-0,668	-0,282	-2,835	0,006	
Схильність до ризику (14 PF)	0,610	0,266	2,809	0,007	
Саморозуміння (ОС)	0,029	0,195	1,994	0,050	
Інтер-ть в області між-х відносин (РСК)	-0,618	-0,289	-2,960	0,004	
Відомість (СПА)	-0,325	-0,527	-4,997	0,000	
Гіпертимний тип (ОА)	0,254	0,391	3,575	0,002	
Прийняття себе (СПА)	-0,73	-0,223	-2,099	0,048	
Незалежна змінна – M/NP					
Інтер-ть в області між-х відносин (РСК)	0,205	0,243	2,235	0,029	R = 0,548
Тривожність (14 PF)	-0,268	-0,269	-2,339	0,022	R ² = 0,300
Самоповага (ОС)	0,018	0,283	2,150	0,035	F (6,973)
Самовпевненість (ОС)	0,026	0,426	2,974	0,005	p = 0,000

Результати множинної регресії у групі учнів раннього юнацького віку показали суттєві відмінності від даних, які були отримані у ході аналізу трьох попередніх вибірок учнів (молодших школярів, молодших підлітків, старших підлітків). Кількість предикторів, які фігурують у даному регресійному рівнянні є вищою (ніж у попередніх вікових групах) та виражають всі параметри, що були першочергово виділені для порівняння (індивідуально-характерологічні особливості, самооцінка, тривожність, локус контролю, акцентуації характеру, адаптація).

Найбільша кількість предикторів зафіксована для моделі E/ED: «відомість» (-0,527), «переживання соціального стресу» (B = 0,482), «схильність до ризику» (B = 0,266), «саморозуміння» (B = 0,195), «гіпертимний

тип акцентуацій» ($B = 0,391$), «страх самовираження» ($-0,282$), «інтернальність в області міжособистісних відносин» ($-0,289$), «прийняття себе» ($B = -0,223$). У цілому, дані свідчать про поступове ускладнення структури особистості юнаків, що призводить до відповідного збільшення потенційних факторів, які опосередковують типи і напрямки реакцій учнів на фрустраційні ситуації.

Практично всі позитивні характеристики особистості представлені у цій регресійній моделі з від'ємним знаком, а всі негативні – з додатним, що говорить про деструктивні впливи на юнаків таких параметрів, як екстернальний локус контролю, низький рівень адаптації, завищений рівень тривожності та наявність акцентуацій характеру. Сукупність описаних предикторів обумовлює специфічне ставлення юнаків не тільки до навколишнього світу, але і до самих себе. Особливості їх поведінки у фрустраційних ситуаціях регулюється переважно особистими, ситуативними потребами, а можливості та перспективи не завжди оцінюються критично. Детермінація дій учнів раннього юнацького віку зводиться до дефіциту суб'єктивності, яка традиційно виражена інтернальним локус контролю і осмисленістю життєвої позиції.

Аналогічний аналіз проводився по відношенню до другої незалежної змінної M/NP, який показав переважання у цьому регресійному рівнянні позитивних предикторів: «самоповага» ($B = 0,283$), «самовпевненість» ($B = 0,426$), «інтернальність в області міжособистісних відносин» ($B = 0,243$). Такий розподіл параметрів свідчить про те, що на конструктивний стиль фрустраційного реагування юнаків найбільший вплив мають особистісні параметри пов'язані з високим рівнем оцінки себе і свого статусу в суспільстві.

Отже результати регресійного аналізу даних дали можливість побудувати *чотири регресійні моделі* (Додаток Б.1) для неконструктивних за своїм типом і напрямком *E/ED-реакцій*:

- молодші школярі («загальна інтернальність» ($B = -0,328$), «педантичний тип акцентуацій» ($B = 0,284$));

- молодші підлітки («глобальне самоставлення» ($B = -0,505$), «тривожний тип акцентуацій» ($B = 0,413$), «адаптивність» ($B = -0,408$), «впевненість у собі» ($B = 0,285$), «емоційний контроль» ($B = -0,232$));

- старші підлітки («прийняття інших» ($B = -0,289$), «тривожний тип акцентуацій» ($B = 0,287$), «самоконтроль» ($B = -0,285$), «переживання соціального стресу» ($B = 0,243$), «страх самовираження» ($B = -0,221$));

- юнаки («відомість» ($B = -0,527$), «переживання соціального стресу» ($B = 0,482$), «гіпертимний тип акцентуацій» ($B = 0,391$), «інтернальність в області міжособистісних відносин» ($B = -0,289$), «страх самовираження» ($B = -0,282$), «прийняття себе» ($B = -0,223$), «схильність до ризику» ($B = 0,266$), «саморозуміння» ($B = 0,195$)).

Було побудовано *чотири регресійні моделі* (Додаток Б.2) і для найбільш конструктивних за напрямком і типом *M/NP-реакцій*:

- молодші школярі («очікуване ставлення від інших» ($B = 0,366$), «загальна інтернальність» ($B = 0,280$), «загальна тривожність» ($B = -0,286$), «демонстративний тип акцентуацій» ($B = 0,258$));

- молодші підлітки («демонстративний тип акцентуацій» ($B = 0,398$), «інтернальність в області невдач» ($B = 0,311$), «переживання соціального стресу» ($B = -0,309$), «емотивний тип акцентуацій» ($B = 0,270$), «фрустрація досягнення успіху» ($B = -0,203$));

- старші підлітки («страх невідповідності очікуванням оточуючих» ($B = -0,368$), «інтернальність в області досягнень» ($B = 0,355$), «фрустрація досягнення успіху» ($B = -0,249$), «самоповага» ($B = 0,219$));

- юнаки («самоповага» ($B = 0,283$), «тривожність» ($B = -0,269$), «інтернальність в області міжособистісних відносин» ($B = 0,243$), «самовпевненість» ($B = 0,426$)).

За результатами множинного регресійного аналізу обґрунтовано ієрархію вірогідності впливу представлених вище предикторів на виникнення фрустраційних станів учнів різних вікових груп. Хоча всередині побудованих

моделей присутня певна індивідуальна варіативність, їх характерною особливістю є наявність таких параметрів, як локус контролю, акцентуацій характеру та соціально-психологічної адаптації, які є присутніми в усіх чотирьох вибірках учнів. Це дає підстави припускати, що саме між цими групами предикторів та фрустраційними станами існує найбільш тісний зв'язок (без врахування вікових особливостей).

Більш детальний аналіз регресійних моделей у відповідності до вікових характеристик учнів показав, що предиктори фрустраційних станів (у залежності від ваги в регресійному рівнянні) є відмінними у різних вікових вибірках. У складі регресійної моделі «молодші школярі» найбільш вагомими предикторами для екстрапунітивних реакцій самозахисного типу стали загальна інтернальність і педантичний тип акцентуацій характеру, а для імпунітивних реакцій потребово-наполегливого характеру – параметр самоствавлення (очікуване ставлення від інших), що свідчить про те, що на перший план при формуванні профілів фрустраційного реагування у молодших школярів виходять саме самозахисні механізми, від полярності яких і залежить продуктивність виходу із фрустраційних ситуацій.

Для регресійної моделі «молодші підлітки» пріоритетним предиктором E/ED-реакцій став рівень самоствавлення, а M/NP-реакції виявилися найбільш залежними від акцентуацій характеру (демонстративного типу), що говорить про внутрішню переорієнтацію складових детермінації фрустраційних станів у цій віковій категорії учнів.

У групі учнів старшого підліткового віку для E/ED-реакцій на перше місце у рівнянні вийшли параметри адаптації (прийняття інших) та акцентуації характеру (тривожний тип), а для M/NP-реакцій найбільш значимим виявився локус контролю (інтернальність в області досягнень). Із переходом до підліткового віку ускладнюється структура Я-концепції дитини, що має безпосередній вплив на формування образу фрустраційної ситуації та пошук шляхів виходу з неї. У результаті – підвищується пріоритетність значення

індивідуально-характерологічних особливостей та інтернального локус контролю. У ранньому юнацькому віці зазначена тенденція тільки посилюється, що видно з регресійної моделі «юнаки» де найбільш вагомими предикторами E/ED-реакцій стали адаптація та тривожність (переживання соціального стресу), а для M/NP-реакцій – параметри самоствалення.

Отже, додавання до базової моделі інформативних діагностичних показників, які були виділені за допомогою регресійного аналізу, підвищило прогностичну цінність і надійність отриманих статистичних даних та дало можливість побудувати різновекторні регресійні моделі з ієрархічною будовою компонентів детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп.

3.3. Комплексна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп

Відповідно до завдань дисертаційної роботи та враховуючи результати констатувального експерименту, було визначено мету та завдання третього етапу емпіричного дослідження – формувального експерименту, який проходив у вигляді комплексної профілактично-корекційної роботи із організації психологічного супроводу з *метою* надання допомоги учням у розв'язанні фрустраційних ситуацій через формування конструктивного профілю фрустраційного реагування засобом активізації відповідних детермінант подолання фрустраційних станів. Основним способом досягнення поставленої мети стала розробка методів психологічного впливу, які здатні перепрограмувати стійкі стереотипи емоційного реагування учнів у фрустраційних ситуаціях, що позначається на можливості нівелювати негативні наслідки появи фрустраційних станів.

У відповідності до поставленої мети було визначено наступні *завдання*:
1) розробити та апробувати модель комплексної експериментальної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів;

2) за допомогою направлено психологічного супроводу зафіксувати і проаналізувати зміни у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових груп.

У процесі розробки програми формувального експерименту ми враховували особливості змісту, психологічної природи, структурних компонентів фрустраційних станів та дотримувались основних вимог до методів та прийомів психологічного супроводу в процесі апробації та впровадження моделі комплексної експериментальної програми у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

На цьому етапі роботи перевірялося *припущення*, що психологічні детермінанти виникнення (змінюючи полярність і конструктивність переживань), шляхом направлено психологічного супроводу, можуть трансформуватись у психологічні детермінанти подолання фрустраційних станів учнів.

Логіка формувального експерименту вибудовувалась у відповідності до авторської моделі детермінації фрустраційних станів у поєднанні з теоретичною моделлю дослідження психічних станів О. Прохорова, який відмічає, що досягнення урівноваженості системи «стан-середовище» можливе лише завдяки функціонуванню цілісного системно організованого механізму з наявністю трьох елементів (ситуація, системоутворюючий фактор, психологічні особливості), які виступають основними детермінантами виникнення психічних станів. При цьому динаміка останніх обумовлена декількома змінними: зовнішні умови (ситуація), внутрішні умови (пов'язані з індивідуальними особливостями суб'єкта, особистісний сенс (відношення до ситуації, яке визначається її значимістю) [125]. У ході дослідження аналізувалась ефективність моделі комплексної експериментальної програми для якісних змін континууму детермінації фрустраційних станів у напрямку формування конструктивних профілів фрустраційного реагування.

У роботу формувального експерименту було залучено 152 учня, які в ході констатувального дослідження увійшли до групи з переважанням

неконструктивних профілів фрустраційного реагування. Вибірка формувалась із учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу (Науково-технічний металургійний ліцей № 16, Криворізькі загальноосвітні школи I-III ступенів № 4, 26, 69). Психологічний склад груп регламентувався у відповідності до вікових характеристик учнів: 78 школярів сформували чотири експериментальні групи (Е 1 «Молодші школярі» – 24 учня (2-х, 3-х, 4-х кл.); Е 2 «Молодші підлітки» – 16 учнів (5-х, 6-х, 7-х кл.); Е 3 «Старші підлітки» – 24 учня (8-х, 9-х кл.); Е 4 «Юнаки» – 14 учнів (10-х, 11-х кл.)), а 74 – до чотирьох контрольних груп (відповідно: К 1 – 22; К 2 – 16; К 3 – 22; К 4 – 14).

Комплексна експериментальна програма активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів школярів розроблялась на підставі результатів і висновків констатувального експерименту і реалізовувалась у три етапи: I етап – підготовчий (було визначено стратегічні конструкти діяльності: мета, завдання, методи та прийоми роботи, сформовано вибірку учнів задіяних у експериментальному дослідженні); II етап – діяльнісний (впроваджені методи активного психологічного впливу (психодіагностика, психопрофілактика) із залученням групових («Комплексна корекційно-розвивальна тренінгова програма подолання фрустраційних станів») та індивідуальних (арт-терапевтичні заняття) форм і методів роботи); III – заключний (повторний зріз даних в усіх восьми групах учнів (чотирьох експериментальних і чотирьох контрольних) із застосуванням подальшого порівняльного аналізу отриманих статистичних даних до і після формувального експерименту).

Основним компонентом комплексної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп стала авторська *корекційно-розвивальна тренінгова програма подолання фрустраційних станів «F-state»* (Додаток В), яка впроваджувалась на основі розробленої моделі (рис. 3.6) і складалась із циклу групових тренінгових занять, які реалізувалися у ході роботи психологічного гуртка на базі Криворізького

науково-технічного металургійного ліцею № 16 (функціонує в рамках психологічної служби ліцею з січня 2015 р.).

Розроблена тренінгова програма ґрунтувалась на застосуванні у навчально-виховному процесі превентивних та психокорекційних заходів із метою активізації детермінант подолання фрустраційних станів для учнів різних вікових груп. Проведені заходи були інтегровані із вже існуючих підходів до формування позитивних індивідуально-типологічних та соціально-психологічних характеристик учнів.

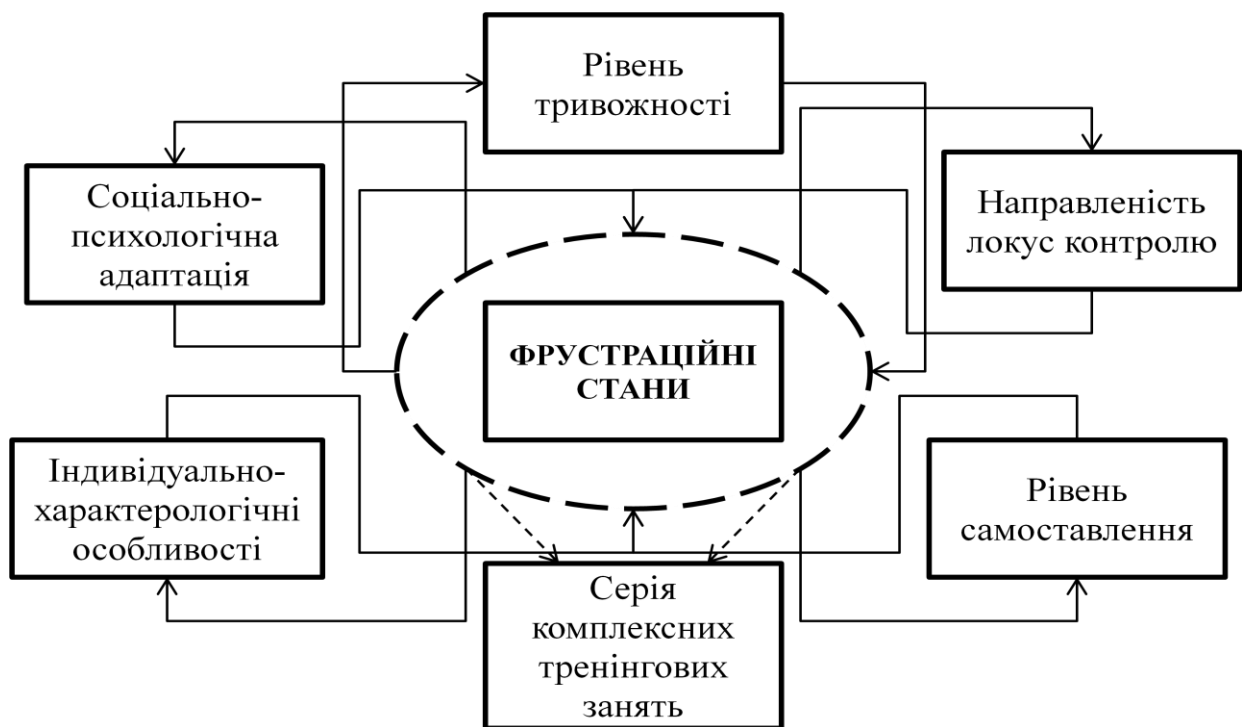


Рис. 3.6. Модель комплексної корекційно-розвивальної тренінгової програми подолання фрустраційних станів «F-state»

Зміст програми було зорієнтовано на активізацію ефективних предикторів, що забезпечать наявність конструктивно спрямованого профілю фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки) шляхом активізації поєднання когнітивних, індивідуально-типологічних, емоційно-вольових та мотиваційно-поведінкових процесів, які забезпечують загальну позитивну спрямованість особистості школяра.

У проміжний ряд показників досліджуваного континууму було включено соціально-психологічну стійкість (по відношенню до стресів, психотравмуючих факторів, невизначеності, конфліктів та ін.) та внутрішньо-особистісні параметри (позитивне самоставлення, конструктивні індивідуально-характерологічні особливості, інтернальний локус контролю, низький рівень тривожності та ін.).

Програма тренінгу «F-state» розрахована на 12 занять і включає три взаємопов'язані блоки (таблиця 3.10).

Таблиця 3.10.

Структура корекційно-розвивальної тренінгової програми подолання фрустраційних станів («F-state»)

Блоки програми	Мета та завдання етапу	Основна сфера змін
Вступний	<p>Мета: розвиток мотивації досягнення успіху, активізація процесу формування фрустраційної толерантності через розвиток емоційної стійкості до суперечливих життєвих ситуацій.</p> <p>Завдання: 1) стимулювати процес конструктивізації профілів фрустраційного реагування учнів через формування позитивної атрибуції при прийнятті рішень в життєзначущих сферах; 2) сприяти зниженню психологічного дискомфорту та емоційної напруги; 3) формувати позитивне ставлення учасників групи один до одного та допомагати усвідомити власні рольові позиції.</p>	Мотиваційно-поведінкова, емоційна
Основний	<p>Мета: активізація детермінант подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп.</p> <p>Завдання: 1) створення умов для успішної самореалізації учнів та попередження деструктивної поведінки; 2) аналіз минулого і теперішнього досвіду як фактору стереотипізації реакцій на фрустраційні ситуації; 3) розкриття власного «Я», своїх внутрішніх можливостей та творчого потенціалу; 4) зниження значимості невдалих життєвих ситуацій, вчинків та дій; 5) антиципація власних дій у просторі різних фрустраційних ситуацій.</p>	Емоційно-особистісна, індивідуально-типологічна, соціально-психологічна, рефлексивно-поведінкова
Підсумковий	<p>Мета: розвиток рефлексивних здібностей; контроль ефективності корекційно-розвивальної програми подолання фрустраційних станів.</p> <p>Завдання: 1) створити умови для розвитку рефлексивних здібностей; 2) стабілізувати позитивні емоційні переживання і самооцінку учнів; 3) закріпити і оцінити результати роботи по формуванню фрустраційної толерантності та конструктивізації профілів фрустраційного реагування учнів.</p>	Рефлексивно-поведінкова, емоційно-особистісна

Перший блок програми – вступний (два заняття, загальною тривалістю 6 години); другий блок – основний (дев'ять занять, загальною тривалістю 27 години), який представлений чотирма компонентами: 1) емоційно-особистісним, 2) індивідуально-типологічним, 3) соціально-психологічним, 4) рефлексивно-поведінковим (реалізація кожного з компонентів розрахована на два заняття по 3 години); третій блок – підсумковий (одне заняття, загальною тривалістю 3 години). Вказані часові рамки передбачались для учнів всіх вікових категорій за виключенням молодших школярів. Для них тривалість одного тренінгового заняття (з урахуванням специфіки вікової категорії) була зменшена до 1,5 години (при цьому загальна кількість занять залишилась незмінною).

Робота вступного блоку була направлена на налагодження контакту з учасниками тренінгу та заохочення їх до участі у спільній груповій роботі. Основний блок передбачав психокоренційну роботу по активізації детермінант подолання фрустраційних станів школярів. Заключним був блок спрямований на закріплення й оцінку результатів роботи у напрямку формування конструктивних профілів фрустраційного реагування учнів різних вікових груп.

Основна частина тренінгової програми «F-state» складалася з чотирьох взаємопов'язаних рівнів (таблиця 3.11): 1) емоційно-особистісний (усвідомлення та нівелювання негативних переживань, розвиток рефлексії, як частини самопізнання внутрішніх психічних актів і станів (зокрема тривожності та страхів); формування здатності інтерпретувати емоційні стани інших і уміння адекватно виражати власне ставлення; формування стійкої позитивної самооцінки; вироблення адекватного рівня домагань, гармонізація особистості); 2) індивідуально-типологічний (корекція порушень особистісного розвитку; усвідомлення причин акцентуацій характеру і появи негативних індивідуальних рис; оптимізація психічного здоров'я; попередження умов підвищеної фрустрованості); 3) соціально-психологічний (підвищення рівня соціальної адаптації; формування навичок соціальної взаємодії; зняття деструктивних захисних механізмів; розвиток навичок контролю поведінки); 4) рефлексивно-

поведінковий (розвиток навичок конструктивного реагування на фрустраційні ситуації; стресостійкість, самоконтроль; навчання конструктивним формам поведінки в напружених життєвих умовах; здатність об'єктивно сприймати і аналізувати фрустраційні ситуації; розвиток рефлексивних навичок).

Таблиця 3.11.

Структура основного блоку комплексної корекційно-розвивальної тренінгової програми подолання фрустраційних станів («F-state»)

Компоненти	Основні завдання програми	Основний об'єкт та зміст корекції							
		Молодші школярі		Молодші підлітки		Старші підлітки		Юнаки	
		-	+	-	+	-	+	-	+
Емоційно-особистісний	Забезпечити позитивну емоційну регуляцію фрустраційних реакцій; знизити рівень тривожності, страхів і переживань; сформувати позитивний ідеал себе та свого майбутнього; розвивати адекватну самооцінку; сприяти перепрограмуванню профілів учнів із неконструктивні на конструктивні; знизити значимість невдалих вчинків та дій; сприяти розкриттю власного «Я», внутрішніх можливостей та потенціалу учасників тренінгу.	Загальна тривожність	-	-	Глобальне самоставлення, емоційний комфорт	Страх самовираження, страх невідповідності очікуванням	Самоповага, самоконтроль	Страх самовираження, тривожність, стурбованість	Самоповага, самовпевненість
Індивідуально-типологічний	Створити умови для розвитку позитивних рис характеру; сприяти попередженню деструктивних ефектів фрустраційних станів серед учнів з вираженими акцентуаціями характеру; формувати усвідомлення своїх характерологічних особливостей; налагодити роботу по нормалізації негативних проявів окремих рис характеру.	Типи акцентуацій характеру							
Соціально-психологічний	Сприяти підвищенню рівня соціальної адаптації; сформувати навички соціальної взаємодії; сприяти зняттю деструктивних захисних механізмів; розвивати навички контролю поведінки; організувати роботу по корекції негативних рис особистості; формувати моделі захисту від негативного впливу інших.	Педантичний	Демонстративний	Тривожний	Демонстративний, емотивний	Тривожний,	-	Гіпертимний	-
Рефлексивно-поведінковий	Розвивати навички самоконтролю та функцій прогнозування наслідків своєї поведінки; актуалізувати інтернальний локус контролю; виробити в учнів нові навички соціальної поведінки; профілактика і попередження агресивної поведінки у фрустраційних ситуаціях шляхом вивчення прийнятних способів реагування в складних життєвих ситуаціях; створити умови для розвитку рефлексивних здібностей.	Очікуване ставлення від інших	Переживання соціального стресу	Адаптивність	Переживання соціального стресу	Прийняття інших	Переживання соціального стресу	Прийняття себе	
		Загальна інтренальність	Фрустрація досягнення успіху	Інтренальність в області невдач	Фрустрація досягнення успіху	Інтренальність в області досягнень	Стурбованість	Інтренальність в області міжособистісних відносин	

Примітка: знаком «+» позначені об'єкти корекції, які потребують підвищення, а знаком «-» окреслені ті параметри, які передбачають зниження показників.

У якості теоретичної моделі побудови принципів організації тренінгових занять ми виходили з класифікації І. Вачкова, який виділяє три основні принципи: подієвість (організація руху), метафоризація (організація простору), транспектива (організація часу) [32]. У відповідності до цих принципів ми намагалися перетворити процес тренінгу на низку взаємопов'язаних між собою подій, які сприймалися учасниками як певна цілісність та нерозривність внутрішніх і зовнішніх змін.

Кожне тренінгове заняття мало чітку структуру і включало три обов'язкові елементи: 1) вступна частина («ритуал привітання», «виявлення очікувань», «повторення правил»); 2) основна частина (різномірні корекційні вправи); 3) заключна частина («перевірка очікувань», «зворотній зв'язок», «рефлексія», «ритуал прощання»).

Перші два заняття вступного блоку тренінгової програми носили комплексно-інтегрований характер і були направлені, в першу чергу, на психологічний супровід мотиваційно-поведінкової та емоційної сфери учнів. Включення учасників тренінгу в організацію процесу формування конструктивних профілів фрустраційного реагування проводилось за допомогою спеціально підібраних вправ: «Хто я?» (знайомство учасників тренінгової групи), «Портрет по колу» (створення атмосфери довіри та доброзичливості), «Виявлення очікувань» (формування вміння визначати мету та пріоритети діяльності), «Домовленість про правила» (створення та запис правил необхідних для ефективної роботи в тренінговій групі). Ці вправи були направлені на створення позитивного емоційного фону, зниження психологічного дискомфорту та емоційної напруги учасників тренінгу.

Основна і заключна частина вступного блоку була спрямована на усвідомлення учнями власних рольових позицій і складалася із комплексу різновекторних вправ: «Коло знань» (презентація різних моделей поведінки у фрустраційних ситуаціях, формування навичок швидкого і ефективного засвоювання і передачі інформації), «Зараз я бачу себе так» (вироблення навичок

самоаналізу), «Три бажання» (формування вміння ставити мету майбутньої діяльності), «Мій +/-» (вироблення навичок критично ставитися до своїх позитивних і негативних якостей), «Якщо квітка, то яка?» (виявлення уявлень учнів про себе), «Жестові етюди» (розвиток фантазії та спостережливості), «Слухаємо себе» (ауторелаксація), «Причта» (формування вміння конструктивного аналізу поведінки людей у різних життєвих ситуаціях), «Малюємо разом» (зниження рівня тривожності та створення позитивного емоційного фону), «Скринька Пандори» (аналіз проблем і перешкод, які заважають досягненню життєвих цілей), «Маніпуляція» (тренування навичок поведінки в умовах тиску і маніпуляції), «Ситуації» (вироблення уміння знаходити вихід із складних фрустраційних ситуацій) та ін.

Основний блок тренінгової програми передбачав дев'ять тематичних занять, на яких застосовувались різні за своїм характером розвивальні та психокорекційні вправи, які мали на меті створення умов для успішної самореалізації учнів, попередження деструктивної поведінки, формування конструктивних профілів фрустраційного реагування, активізацію детермінант подолання фрустраційних станів учнів:

1) Заняття № 3 «Я і мої емоції» («Почуття мають імена» (встановлення групових контактів), «Я малюю свій страх» (боротьба зі страхами), «Не хочу хвалитися, але я...» (підвищення самооцінки), «Фотографія» (формування навичок колективної взаємодії), «Я тобі вибачаю» (розвиток навичок емпатії та довіри), «Скарбничка образ» (врегулювання власних емоцій і почуттів), «Я – режисер» (створення позитивного образу свого майбутнього) та ін.).

2) Заняття № 4 «Я і моя самооцінка» («Криве дзеркало» (розпізнавання емоцій один одного за невербальними ознаками), «Мистецтво компліменту» (створення позитивного настрою), «Три дзеркала» (розвиток реального бачення своїх можливостей), «Автопілот» (самоаналіз), «Хвіст дракона» (формування почуття колективізму та впевненості у собі), «Формула успіху» (розвиток позитивного самосприймання) та ін.).

3) Заняття № 5 «Я і мій характер» («Якого я кольору» (усвідомлення власного емоційного світу і аналіз почуттів інших людей), «Моя людина» (розуміння важливості гармонії між власним образом та оточуючими людьми), «Я – енергія» (формування здатності до саморелаксації), «Я – герой» (підвищення самооцінки), «Ситуація» (вироблення конструктивних стилів поведінки у фрустраційних ситуаціях), «Мій характер» (рефлексія характерологічних проблем) та ін.).

4) Заняття № 6 «Мої індивідуальні якості» («На греблі хвилі» (зняття емоційного напруження), «Коло знань» (знайомство з теоретичними відомостями про акцентуації характеру), «Я почуваю себе добре коли...» (тренування вміння виявляти і контролювати свої емоції), «Коло нашого життя» (аналіз власного оточення), «Місток» (формування навичок взаємодії в атмосфері довіри та захищеності), «Промінчик сонця» (усвідомлення своїх позитивних та негативних рис характеру), «Зрозумій іноземця» (аналіз проблемних ситуацій і пошук конструктивних шляхів виходу з них), «А як би я вчинив?» (формування вміння критично аналізувати свою поведінку, вироблення навичок соціальної адаптації) та ін.).

5) Заняття № 7 «Я вчусь володіти собою» («Пишемо казку разом» (розвиток толерантного ставлення до думок та вчинків інших), «На що схожий мій настрій?» (зняття емоційної напруги), «Соціальні маски» (навчання різним стратегіям поведінки у конфліктних та фрустраційних ситуаціях), «Скринька гарних новин» (формування позитивних життєвих установок), «Я через 10 років» (активне усвідомлення кола своїх можливостей), «Вихід є завжди!» (активізація умінь виходу з проблемних ситуацій) та ін.).

6) Заняття № 8 «Я і люди навколо мене» («Лінія життя» (формування навичок відповідальної поведінки за наслідки своїх дій), «Ситуація» (вироблення конструктивних стилів поведінки), «Я очима інших» (розвиток навичок емоційної саморегуляції), «Я думаю, що...» (формування вміння аналізу своїх та чужих вчинків) та ін.).

7) Заняття № 9 «Я і конфлікт» («Мій світ» (виявлення уявлень про себе та своє найближче оточення), «10 подій» (формування почуття впевненості у своєму майбутньому), «Скринька непорозумінь» (розкриття способів успішного розв'язання конфліктних ситуацій), «Сказати можна по різному» (розвиток комунікативних навичок, підвищення ефективності міжособистісних відносин) та ін.).

8) Заняття № 10 «Я і мої вчинки» («Зміна ролей» (моделювання конструктивних стилів поведінки), «Ефект доміно» (формування думки, що людина сама будує свою лінію життя), «Я несу відповідальність» (виховання почуття відповідальності за свої вчинки), «Король» (формування лідерських якостей та навичок співпраці) та ін.).

9) Заняття № 11 «Минуле, майбутнє, сьогодні» («Пишу листа самому собі» (усвідомлення важливості гармонії між власним суб'єктивним образом та життям), «Веселий фотограф» (формування навиків виходу із фрустраційних ситуацій), «Будинок жахів» (усвідомлення своїх страхів та переживань), «Всі ми різні й це чудово» (виховання почуття толерантності) та ін.).

Підсумковий блок тренінгової програми мав на меті розвиток рефлексивних здібностей та закріплення позитивних соціально-психологічних впливів. До нього увійшли наступні психокорекційні вправи: «Ти молодець» (підвищення самооцінки), «Пиріг бажань» (формування навичок самоаналізу та знань один про одного через розкриття власних бажань та мрій), «Я хочу, я мушу» (розвиток навичок самоконтролю), «Скринька Пандори» (аналіз змін у ставленні учнів до перешкод протягом роботи у тренінговій групі), «Зараз я бачу себе так» (оцінка змін у ставленні учнів до самого себе) та ін.

У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми F-state було виділено спеціальні критерії її ефективності: 1) загальні позитивні зміни у індивідуально-психологічному стані учнів експериментальної групи – зниження тривожності, покращення настрою, активізація внутрішніх ресурсів, гармонізація самоствалення та самооцінки, підвищення рівня саморегуляції; 2) зростання

особистісного адаптивного потенціалу; 3) позитивна динаміка у профілях фрустраційного реагування – зменшення неконструктивних реакцій і заміщення їх конструктивними формами реагування на фрустраційні ситуації.

У цілому, комплексна корекційно-розвивальна тренінгова програма («F-state») була направлена на зміну полярності детермінант виникнення фрустраційних станів та їх трансформацію у детермінанти подолання фрустраційних станів учнів через наступні базові компоненти: зниження тривожності, формування інтернального локус контролю, позитивного самоствалення та індивідуально-характерологічних рис, підвищення рівня адаптації та розвиток конструктивних стилів поведінки у фрустраційних ситуаціях.

3.4. Результати комплексної психологічної корекції у напрямку активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів у молодшому шкільному, підлітковому та ранньому юнацькому віці

Заключний етап формувального експерименту мав на меті фіксацію і аналіз змін у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових груп, що відбулися у процесі реалізації комплексної програми активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів учнів. Робота у цьому напрямку передбачала три складові: 1) аналіз середніх величин окремих компонентів детермінації фрустраційних станів школярів; 2) визначення статистичної значущості зафіксованих даних контрольного зрізу; 3) аналіз профілів фрустраційного реагування учнів різних вікових груп до і після проведення корекційно-розвивальної роботи.

Для фіксації зазначених змін був використаний психодіагностичний інструментарій, що є аналогічним тому, який застосовувався на етапі констатувального експерименту. Діагностика контрольного зрізу передбачала фіксацію змін за такими параметрами: 1) локус-контролю (загальна

інтернальність, інтернальність в області невдач, досягнень та міжособистісних відносин); 2) соціально-психологічна адаптація (адаптивність, зовнішній контроль, прийняття інших, прийняття себе, емоційний комфорт); 3) самоствалення (самоповага, самоконтроль, самовпевненість, глобальне самоствалення, очікуване ставлення від інших); 4) тривожність (загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація досягнення успіху, страх самовираження та страх невідповідності очікуванням оточуючих); 5) типи акцентуацій (педантичний, демонстративний, тривожний, емотивний, гіпертимний). Представлені вище параметри розподілялись та аналізувались у відповідності до ієрархії предикторів у групах учнів різних вікових категорій, які були виявлені методом регресійного аналізу.

Результати дослідження динаміки показників експериментальної групи показали, що окремі особистісно-психологічні характеристики учнів у процесі корекційно-розвивальної роботи зазнали значних трансформацій у різних напрямках: одні підвищились, а інші, навпаки, знизились. Для нашого дослідження принципово важливим стала фіксація динаміки зниження негативних параметрів (тривожність, акцентуації, екстернальний локус контролю, дезадаптація) і підвищення позитивних характеристик (самоствалення, інтернальний локус контролю, адаптація, індивідуально-характерологічні особливості) у всіх чотирьох вибірках учнів (молодші школярі, молодші підлітки, старші підлітки, юнаки).

Статистична значущість середніх показників у визначенні параметрів психологічних особливостей учнів різних вікових груп була перевірена шляхом використання параметричних (Т-критерій Стюдента для парних вибірок) та непараметричних (Т-критерій Вілкоксона) критеріїв. У таблиці 3.12 наведено дані щодо впливу корекційно-розвивальної програми на складові компоненти детермінації фрустраційних станів учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз динаміки середніх величин (Mx) показав тенденцію до зростання показників за параметрами самоствалення, акцентуацій характеру

(демонстративного типу) і локус контролю, які у відповідності до даних регресійного аналізу були визначені предикторами конструктивної (за типом і напрямком) М/NP-реакції для даної вікової категорії учнів. І хоча за t-критерієм Стьюдента відмінності між ними (до контрольного зрізу та після нього) не за всіма шкалами є статистично значущими, вони виступають показником позитивної динаміки у напрямку активізації детермінант подолання фрустраційних станів у результаті проведення корекційно-розвивальної роботи.

Таблиця 3.12.

Динаміка середніх величин та статистичний аналіз складових компонентів детермінації фрустраційних станів учнів молодшого шкільного віку

Критерії аналізу Параметри аналізу	Mx для групи E1 до формувального експерименту	Mx для групи E1 після формувального експерименту	t-критерій рівності середніх значень Стьюдента	
			t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Загальна тривожність	31,1	24,7	4,162	0,0001
Педантичний тип акцентуацій	11,1	10,3	1,480	0,152
Демонстративний тип акцентуацій	11,8	11,2	1,061	0,300
Зовнішній контроль	21	17,9	3,427	0,002
Очікуване ставлення від інших	30	36	-1,290	0,012
Загальна інтернальність	3,1	2,7	1,306	0,204

У експериментальній групі E1 на контрольному зрізі даних не зафіксовано жодного учня з екстернальним типом локус контролю, що характеризує школярів цієї групи, як таких, які вважають, що більшість важливих подій у їх житті залежать не від зовнішніх обставин, а є результатом їх власних дій. У поєднанні з підвищенням параметрів самоставлення ($Mx = 6$) і зниженням показників тривожності ($Mx = 6,4$ при $p < 0,0001$) та дезадаптації ($Mx = 3,1$ при $p < 0,001$) профіль таких учнів бачиться більш гармонійним (у порівнянні з даними, які були зафіксовані до початку формувального експерименту).

Найбільш суперечливим параметром (як для цієї експериментальної групи, так і для трьох інших) стала наявність акцентуацій характеру, які на етапі констатувального експерименту увійшли до регресійних моделей усіх чотирьох вікових груп учнів. Однак, їх зв'язок із незалежними змінними регресійного аналізу був диференційований за типами. Зокрема, з E/ED-реакціями (у різних регресійних моделях) були пов'язані такі типи акцентуацій як педантичний, тривожний та гіпертимний, а предикторами другої змінної M/NP-реакцій стали демонстративний (у трьох моделях) та емотивний типи акцентуацій. Відповідно, зростання параметрів різних типів акцентуацій характеру в одному випадку розцінюються нами як негативні зрушення, а в іншому, як позитивні. У групі учнів молодшого шкільного віку це стосується акцентуацій педантичного типу, які зменшились ($Mx = 0,8$) і демонстративного типу, які збільшились ($Mx = 0,6$). При цьому, зміни типів акцентуацій у відсотковому відношенні (для всіх груп формувального експерименту) є відносно незначними, оскільки всі особистісні параметри пов'язані з характерологічними особливостями найгірше піддаються корекційному впливу.

Наявність зворотного знаку за шкалою «очікуване ставлення від інших» ($p < 0,05$) є свідченням того, що результати після формувального експерименту у вибірці молодших школярів є значно вищими за своїми величинами ніж під час першого зрізу. Такі ж приклади зустрічаються і у вибірках учнів інших вікових груп при характеристиці параметрів, які у рамках корекційного впливу передбачали не зменшення, а навпаки – підвищення (самоствлення, адаптація та ін.).

Зміни у складових компонентах детермінації фрустраційних станів учнів підліткового віку представлені у таблицях 3.13 та 3.14. Серед статистично значущих якісних змін учнів молодшого підліткового віку зафіксовано: зниження – фрустрації досягнення успіху ($p < 0,0001$), переживання соціального стресу ($p < 0,001$), тривожного типу акцентуацій ($p < 0,0001$) та

підвищення – емоційного комфорту ($p < 0,01$), емотивного типу акцентуацій ($p < 0,01$), адаптивності ($p < 0,001$), інтернальності в області невдач ($p < 0,0001$).

Таблиця 3.13.

Динаміка середніх величин та статистичний аналіз складових компонентів детермінації фрустраційних станів учнів молодшого підліткового віку

Критерії аналізу Параметри аналізу	Mx для групи E2 до формувального експерименту	Mx для групи E2 після формувального експерименту	t-критерій рівності середніх значень Стьюдента	
			t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Глобальне самоствавлення	60,7	68,4	-1,630	0,124
Емоційний комфорт	21,5	25,1	-2,768	0,014
Демонстративний тип акцентуацій	10	11,1	-1,580	0,135
Емотивний тип акцентуацій	10,3	13,6	-2,504	0,014
Тривожний тип акцентуацій	7,1	6,5	0,415	0,684
Адаптивність	126,7	140,8	-3,550	0,003
Переживання соціального стресу	6	4,8	3,922	0,001
Інтернальність в області невдач	5,1	3,6	4,552	0,0001
Фрустрація досягнення успіху	6	4,1	4,691	0,0001

Найбільші зміни середніх величин зафіксовано за шкалою «адаптивність» ($Mx = 14,1$), що є логічним оскільки саме на сферу адаптації, у більшій мірі, була направлена корекційно-розвивальна тренінгова програма «F-state».

При цьому показники глобального самоствавлення, демонстративного та тривожного типів акцентуацій не досягають рівня значущих. Це пояснюється тим, що параметри самоствавлення були доволі високими і до впровадження корекційно-розвивальної програми, тому їх збільшення є незначним у відсотковому відношенні, а певне зменшення акцентуацій визначається загальними індивідуально-типологічними особливостями розвитку підлітків.

Найбільш статистично вірогідну динаміку змін (у порівнянні з іншими групами школярів) зафіксовано в групі E 3 (таблиця 3.14), до якої увійшли учні старшого підліткового віку.

Таблиця 3.14.

**Динаміка середніх величин та статистичний аналіз складових компонентів
детермінації фрустраційних станів учнів старшого підліткового віку**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Мх для групи Е3 до формування експерименту	Мх для групи Е3 після формування експерименту	t-критерій рівності середніх значень Стьюдента	
			t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Самоповага	60,8	70,6	-2,416	0,024
Страх самовираження	2,2	1,6	2,716	0,012
Страх невідповідності очікуванням	2,4	1,9	3,715	0,001
Самоконтроль	4,7	5,2	-2,937	0,007
Тривожний тип акцентуацій	9,2	8,1	2,070	0,050
Переживання соціального стресу	5,2	4	5,122	0,0001
Прийняття інших	21,5	24,6	-3,659	0,001
Інтернальність в області досягнень	5,6	4,0	5,119	0,0001
Фрустрація досягнення успіху	5,9	4,5	5,132	0,0001

Значимі структурні зміни відбулися за всіма шкалами: зросли – самоповага ($M_x = 9,8$ при $p < 0,01$), самоконтроль ($M_x = 0,5$ при $p < 0,01$), здатність сприймати інших ($M_x = 1,2$ при $p < 0,001$), інтернальність в області досягнень ($M_x = 1,6$ при $p < 0,0001$) та знизились – страх самовираження ($M_x = 0,6$ при $p < 0,01$), страх невідповідності очікуванням ($M_x = 0,5$ при $p < 0,001$), соціальний стрес ($M_x = 1,2$ при $p < 0,0001$), фрустрація досягнення успіху ($M_x = 1,4$ при $p < 0,0001$). Структурні зміни за дев'ятьма шкалами говорять про ефективність впровадженої тренінгової програми для представників старшого підліткового віку.

У групі учнів раннього юнацького віку (таблиця 3.15) співставлення середніх величин на етапі контрольного діагностичного зрізу показало статистично значимі тенденції до зниження показників «переважання соціального стресу» ($M_x = 1,5$ при $p < 0,01$) та «стурбованості» ($M_x = 1,2$ при $p < 0,01$) і відповідного підвищення локус контролю у напрямку інтернальності в області міжособистісних відносин ($M_x = 1,6$ при $p < 0,01$).

Таблиця 3.15.

**Динаміка середніх величин та статистичний аналіз складових компонентів
детермінації фрустраційних станів учнів раннього юнацького**

Критерії аналізу Параметри аналізу	Mx для групи E4 до формування експерименту	Mx для групи E4 після формування експерименту	t-критерій рівності середніх значень Стьюдента	
			t	p-рівень 2-сторонньої значущості
Самоповага	65,9	74,6	-1,045	0,315
Самовпевненість	74,4	82,7	1,657	0,122
Страх самовираження	2,4	1	2,798	0,15
Гіпертимний тип акцентуацій	12,5	10,2	1,735	0,106
Переживання соціального стресу	4,2	2,7	3,220	0,007
Прийняття себе	49,3	52,9	-1,706	0,112
Інт-ть в області між-х відносин	6,1	4,5	3,539	0,004
Стурбованість	6,1	4,9	2,406	0,003

Аналіз середніх величин у групі учнів раннього юнацького віку показав тенденцію до збільшення показників за шкалами «самоповага» ($Mx = 8,7$), «самовпевненість» ($Mx = 8,3$), «прийняття себе» ($Mx = 3,6$) і зменшення значень за шкалами «страх самовираження» ($Mx = 1,4$), «гіпертимний тип акцентуацій» ($Mx = 2,3$). І хоча ці показники виявилися статистично незначущими за критерієм Т-Стьюдента, вони показують наявність позитивного впливу корекційно-розвивальної програми на представлені вище психологічні характеристики учнів раннього юнацького віку. Дану тезу підтверджує суттєве зменшення таких негативних параметрів, як переживання соціального стресу ($Mx = 1,5$), екстернального локус контролю ($Mx = 1,6$) та стурбованості ($Mx = 1,2$). При цьому, рівень значимості у всіх трьох випадках є меншим за відмітку 0,05.

Отже, результати повторної діагностики компонентів детермінації учнів чотирьох експериментальних груп показали наявність позитивної динаміку у напрямку збільшення параметрів самоствалення, адаптації, інтернального локус

контролю і, навпаки, зменшення рівня тривожності, дезадаптації та акцентуацій характеру. При цьому аналіз результатів повторного зрізу у аналогічних чотирьох контрольних групах практично не виявив статистично значущих відмінностей між даними до та після формувального експерименту.

Грунтуючись на результатах дослідження компонентів детермінації фрустраційних станів був проведений аналіз профілів фрустраційного реагування учнів до і після застосування корекційно-розвивальної програми. На першому етапі аналізувались зміни у фрустраційних реакціях учнів у відповідності до їх типів і напрямків (таблиця 3.16).

Таблиця 3.16.

Динаміка середніх величин фрустраційних реакцій учнів різних вікових груп (за типом і напрямком)

Критерії аналізу Параметри аналізу		Мх для групи E1 до формувального експерименту	Мх для групи E1 після формувального експерименту	Мх для групи E2 до формувального експерименту	Мх для групи E2 після формувального експерименту	Мх для групи E3 до формувального експерименту	Мх для групи E3 після формувального експерименту	Мх для групи E4 до формувального експерименту	Мх для групи E4 після формувального експерименту
Напрямок	Екстрапунітивні (E)	10,8	6,4	11,2	7,3	15,1	9,2	12,7	8,3
	Інтропунітивні (I)	6	6,8	4,4	4,7	3,5	4,7	5,3	5,5
	Імпунітивні (M)	7,2	10,6	8,2	11,9	5,3	9,9	5,8	9,8
Тип	Перепоново-домінантні (OD)	3,5	2,7	2,5	3,3	4,4	4,4	5,4	5,4
	Самозахисні (ED)	14,5	9,3	16,2	9,9	14,3	9,5	12,4	9,7
	Потребово-наполегливі (NP)	5,9	11,9	5,1	10,6	5,1	10	6,1	8,5

Кількісно-якісний аналіз отриманих даних динаміки середніх величин параметрів фрустраційного реагування до та після формувального експерименту показав наявність значних змін у типах і напрямках реакцій учнів. У всіх чотирьох вибірках учнів значно зменшилась кількість екстрапунітивних реакцій (молодші школярі (Мх = 4,4), молодші підлітки (Мх = 3,9), старші підлітки (Мх = 5,9), юнаки (Мх = 4,4)) і, відповідно,

збільшилась кількість імунітивних реакцій (E1 (Mx = 3,4), E 2 (Mx = 3,7), E 3 (Mx = 4,6), E 4 (Mx = 4)). При цьому, для вибірок учнів старшого підліткового і раннього юнацького віку відсоток екстрапунітивних реакцій залишився доволі високим (у порівнянні з двома іншими напрямками), що є характерним для цих вікових категорій (за нормативними даними приведеними Н. Тарабріною [141] та Л. Ясюковою [173]).

Зміни зафіксовано і у типах реакцій на фрустраційні ситуації, які полягають у суттєвому збільшенні потребово-наполегливих реакцій і зменшенні самозахисних. Однак, кількість самозахисних реакцій все одно залишилась доволі високою (Mx = 9,6), що вносить дисгармонію в учнівські профілі фрустраційного реагування. Однак, аналіз отриманих даних (таблиця 3.17) показав, що профілі учнів після формувального експерименту стали набагато конструктивнішими у порівнянні з тими, які були виявлені на етапі контрольного зрізу.

Для підтвердження значимих відмінностей фрустраційних реакцій учнів на констатувальному та формувальному етапі емпіричного дослідження було використано T-критерій Вілкоксона.

Як видно з таблиці 3.17 в усіх чотирьох експериментальних групах виявлена тенденція до збільшення значень параметрів імунітивних реакцій потребово-наполегливого характеру (E1 (Mx = 3,5), E2 (Mx = 4,2), E3 (Mx = 4,4), E4 (Mx = 0,7), з межею значимості відмінності $p < 0,0001$. Виключення становить група учнів раннього юнацького віку, значимість відмінності, яких за T-критерієм Вілкоксона не є значущою ($p < 0,319$). При цьому, саме в учнів цієї вікової категорії зафіксовано найбільшу зміну показників у напрямку збільшення кількості імунітивних реакцій самозахисного типу (Mx = 2,7, при $p < 0,001$), які у трьох інших експериментальних групах залишились майже незмінними.

Таблиця 3.17

Динаміка середніх величин у профілях фрустраційного реагування учнів різних вікових груп (незалежно від типу і напрямку реакцій)

Критерії аналізу Параметри фрустраційних реакцій	Мх для групи E1 до формувального експерименту	Мх для групи E1 після формувального експерименту	Мх для групи E2 до формувального експерименту	Мх для групи E2 після формувального експерименту	Мх для групи E3 до формувального експерименту	Мх для групи E3 після формувального експерименту	Мх для групи E4 до формувального експерименту	Мх для групи E4 після формувального експерименту
	Молодші школярі		Молодші підлітки		Старші підлітки		Юнаки	
	Екстра-фіксовані (E')	2,1	0,8	1,1	1,1	2,7	2	2,8
Екстра-самозахисні (E)	6,5	2,6	8,2	4	10,2	5	7,8	2,7
Екстра-наполегливі (e)	2,1	2,9	1,8	2,1	2,1	2,1	2	2,7
Інтро-фіксовані (I')	0,5	0,6	0,3	0,6	0,2	0,7	1,2	0,6
Інтро-самозахисні (I)	4,5	3,6	3,5	2,4	1,3	1,7	1,8	1,5
Інтро-наполегливі (i)	0,8	2,6	0,6	1,6	1,9	2,2	2,3	3,3
Імпо-фіксовані (M')	0,8	1,2	1	1,6	1,3	1,5	1,3	1,9
Імпо-самозахисні (M)	3,4	3,1	4,5	3,5	2,7	2,7	2,7	5,4
Імпо-наполегливі (m)	2,8	6,3	2,6	6,8	1,1	5,5	1,7	2,4

Співставлення змін стосовно інших реакцій (які за своїм типом, або напрямком носять конструктивний характер) показало, що найбільша значимість відмінності притаманна екстра-потребово-наполегливим реакціям у групі учнів молодшого шкільного віку ($M_x = 0,8$, при $p < 0,005$), імпульсивно-переповнено-домінантним – у групі учнів молодшого підліткового віку ($M_x = 0,6$, при $p < 0,01$) та інтроімпульсивним реакціям потребово-наполегливого характеру в межах цих самих вікових груп (E1 ($M_x = 1,8$, при $p < 0,0001$), E2 ($M_x = 1$, при $p < 0,01$)).

Показовим для нашого дослідження стало те, що параметри неконструктивних фрустраційних реакцій (екстраімпульсивні та інтроімпульсивні реакції самозахисного і перешкоджаюче-домінантного типів) суттєво знизилися в порівнянні з тими показниками, які було зафіксовано до початку формувального експерименту (з високою значимістю відмінності за Т-критерієм Вілкоксона ($p < 0,01$)).

Отже, результати повторної діагностики підтвердили висунуте на початку дослідження припущення про те, що за умови направленого психолого-педагогічного супроводу детермінанти виникнення фрустраційних станів змінюючи полярність трансформуються у психологічні детермінанти їх подолання. У профілях фрустраційного реагування учнів експериментальних груп всіх вікових категорій зафіксовано суттєве збільшення імунітивних реакцій потребово-наполегливого характеру і зменшення екстрапунітивних реакцій самозахисного типу, що сприяло значній конструктивізації учнівських профілів фрустраційного реагування. Наявність такого поєднання реакцій характеризує учнів, як таких, що обирають конструктивні стратегії поведінки у складних життєвих ситуаціях, які направлені на досягнення поставлених цілей у діяльності. Такі учнів не схильні до застрягання в надміру негативних емоціях самозахисту, звинувачення та агресії, що були явно їм притаманні до початку впровадження корекційно-розвивальної тренінгової програми «F-state». Конструктивність профілю фрустраційного реагування учнів обумовлена особливостями стилю реагування на зовнішні умови, яка проявляється у прагненні до співпраці, кооперації, використанні компромісних рішень та наданні переваги інтернальності, як типу відповідальності за поведінкові паттерни.

Профілактичні та психокорекційні заходи у напрямку активізації детермінант подолання фрустраційних станів і розвитку конструктивних стилів вирішення фрустраційних ситуацій на сьогодні є не тільки соціально значимими, але й психологічно необхідними проблемами у процесі роботи шкільної психологічної служби.

Висновки до третього розділу

1. У розділі представлено результати емпіричної перевірки психологічних детермінант виникнення і подолання фрустраційних станів школярів. Здійснено порівняльний аналіз динаміки фрустраційних реакцій

учнів різних вікових категорій (молодші школярі, підлітки, юнаки) методом поздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів.

2. Відзначено, що параметри фрустраційних реакцій учнів різних вікових груп складають специфічну ієрархію з домінуванням певного відсотку конструктивних і неконструктивних компонентів. Розкрито особливості трансформацій фрустраційного реагування школярів у процесі їх вікового розвитку, які полягають у тому, що динаміка фрустраційного реагування (за типами і напрямками) змінюється у відповідності до вікових характеристик учнів у напрямку збільшення відсотку неконструктивних реакцій, що позначається на зменшенні конструктивних стилів реагування на фрустраційні ситуації. Проаналізовано загальну тенденцію до змін при збільшенні кількості реакцій екстрапунітивного напрямку за рахунок зменшення імпульсивного та стабільного домінування реакцій самозахисного типу.

3. Розкрито хід і результати формувального експерименту. Здійснено операціоналізацію і узагальнення емпіричного матеріалу з подальшою побудовою ієрархії чинників подолання фрустраційних станів для окремих вікових категорій учнів (молодші школярі, підлітки, юнаки). Відзначено особливості факторних моделей у яких з конструктивними групами реакцій (М – за напрямком, NP – за типом) додатньо корелюють позитивні параметри особистості (індивідуальні риси (конструктивного спрямування), інтернальний локус контролю, високі параметри самооцінки та адаптації), а з неконструктивними групами реакцій (Е – за напрямком, ED – за типом) всі вищеназвані параметри корелюють або від'ємно, або мають додатні зв'язки з тривожністю, акцентуаціями характеру і дезадаптацією.

4. Визначено загальний симптомокомплекс компонентів, які мають вплив на формування профілів фрустраційного реагування (когнітивний, рефлексивно-поведінковий, індивідуально-типологічний, емоційно-особистісний, соціально-психологічний). За результатами множинного

регресійного аналізу обґрунтовано ієрархію вірогідності впливу визначених предикторів на процес виникнення і подолання фрустраційних станів.

5. Побудовано чотири регресійні моделі для неконструктивних за своїм типом і напрямком E/ED-реакцій: молодші школярі («зовнішній контроль», «загальна інтернальність», «педантичний тип акцентуацій»); молодші підлітки («глобальне самоствавлення», «тривожний тип акцентуацій», «адаптивність», «впевненість у собі», «емоційний контроль»); старші підлітки («прийняття інших», «самоконтроль», «тривожний тип акцентуацій», «переживання соціального стресу», «страх самовираження»); юнаки («відомість», «переживання соціального стресу», «гіпертимний тип акцентуацій», «інтернальність в області міжособистісних відносин», «страх самовираження», «стурбованість», «саморозуміння», «прийняття себе»).

6. Відповідні регресійні моделі було побудовано і для найбільш конструктивних за напрямком і типом M/NP-реакцій: молодші школярі («очікуване ставлення від інших», «загальна інтернальність», «загальна тривожність», «демонстративний тип акцентуацій»); молодші підлітки («демонстративний і емотивний тип акцентуацій», «інтернальність в області невдач», «переживання соціального стресу», «фрустрація досягнення успіху»); старші підлітки («страх невідповідності очікуванням оточуючих», «інтернальність в області досягнень», «фрустрація досягнення успіху», «самоповага»); юнаки («самовпевненість», «самоповага», «тривожність», «інтернальність в області міжособистісних відносин»).

7. На підставі результатів констатувального етапу експерименту було розроблено комплексну експериментальну програму з активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів школярів.

8. На основі проведеного контрольного етапу експерименту виявлено якісні та кількісні зміни складових компонентів детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп у контрольних та експериментальних групах. Виявлено тенденцію до зміни полярності континууму детермінації

фрустраційних станів з відповідним покращенням психологічних компонентів особистості, як результат – поява тенденції до конструктивізації профілів фрустраційного реагування учнів у всіх вікових вибірках експериментальної групи.

Основні положення розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Прахова С. А. Лонгітудне дослідження феномену фрустрації учнів різних вікових груп / С. А. Прахова // Психологія особистості. – Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / за ред. З. С. Карпенко. – 2015. – № 1 (6). – С. 194–202.

2. Прахова С. А. Дослідження психологічних детермінантів виникнення фрустраційних станів учнів різних вікових груп / С. А. Прахова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Вип. 128 / Чернігівський національний педагогічний університет Т. Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2015. – С. 222–225.

3. Прахова С. А. Роль індивідуально-типологічних та соціально-психологічних чинників у детермінації фрустраційних станів учнів різних вікових груп / С. А. Прахова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. : С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 32. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 454–464.

4. Прахова С. А. Вивчення фрустрації молодших школярів методом лонгітудного аналізу / Прахова С. А. // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – Vol. III (31), Issue : 61. – P. 96–98.

5. Прахова С. А. Особливості фрустраційних станів та реакцій у дітей молодшого шкільного віку / С. А. Прахова // Актуальні проблеми психології в

зкладах освіти : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Видавничий дім. – 2012. – С. 113–117.

6. Прахова С. А. Особливості фрустраційних реакцій учнів молодшого підліткового віку / С. А. Прахова // Психологічні проблеми сучасності : тези X наук.-практ. конф. студ. та молодших вчених, (Львів, 11-12 квіт. 2013 р.). – Львів, 2013. – С. 50–51.

7. Прахова С. А. Изучение фрустрации подростков методом лонгитюдного анализа [Электронный ресурс] / С. А. Прахова // Материалы Междунар. молодежного науч. форума «ЛОМОНОСОВ-2015» / отв. ред.: А. И. Андреев, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. – М. : МАКС Пресс, 2015.

8. Прахова С. А. Психологічні детермінанти виникнення фрустраційних станів / С. А. Прахова // Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 23–24 жовт. 2015р.) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г. С. Сковороди [та ін.]. – Харків: Вид-во «Діса плюс», 2015. С. 65–67.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та емпіричне дослідження проблеми психологічних детермінант виникнення й подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп. Отримані результати свідчать про досягнення мети, підтверджують висунуті припущення і вказують на шляхи вирішення поставлених дослідницьких завдань, що дає змогу сформулювати наступні висновки:

1. Проведений категоріальний аналіз понятійного апарату предмету дослідження показав, що процес його експлікації проходив у відповідності зі зміною напрямків психологічної думки ХХ ст. та продовжується й сьогодні. Розширено та поглиблено відомості про природу, структуру та зміст феномену фрустрації, який розглядається як складне структурно-системне утворення, що має циклічний характер та полягає у багаторівневому процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації. В якому провідну роль відіграє складне поєднання когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та мотиваційно-поведінкових процесів, які виступають детермінантами, що діють у відповідності з віковими характеристиками та соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації.

2. Розроблено структурно-динамічну модель детермінації фрустраційних станів, основними елементами якої є інтегрований комплекс психологічних чинників, зокрема: ситуативні фактори (тип і сила фрустраторів, етап діяльності, сила мотиву, рівень домагань, глибина емоційного незадоволення), особистісні параметри (тривожність, самоствавлення, індивідуально-характерологічні особливості), психологічні механізми (локус контролю, соціально-психологічна адаптація).

3. Запропоновано та апробовано діагностичний інструментарій емпіричного дослідження з поєднанням методів повздовжніх (лонгітюд) та поперечних зрізів. Розкрито методологічні переваги розробленої комплексної

емпіричної моделі вивчення детермінант виникнення та подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп за параметрами соціально-психологічної адаптації, тривожності, індивідуально-характерологічних особливостей, самоствавлення та локус контролю.

4. Результати емпіричного дослідження вікових змін у профілях фрустраційного реагування учнів довели, що процес дорослішання супроводжується тенденцією до зменшення кількості конструктивних компонентів фрустраційних реакцій і заміщення їх неконструктивними. Цей процес переважно притаманний учням підліткового та раннього юнацького віку для яких характерне абсолютне переважання екстрапунітивних та самозахисних реакцій у профілях фрустраційного реагування.

У ході емпіричного дослідження визначено компоненти системної детермінації виникнення і подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп. На основі результатів факторного та регресійного аналізу виділено чотири предикторні моделі з різними комплексами детермінант, що опосередковують процес виникнення та подолання фрустраційних станів. Для молодших школярів це локус контролю (загальна інтернальність), параметри адаптації (зовнішній контроль, очікуване ставлення від інших), типи акцентуацій (педантичний та демонстративний). У молодших підлітків основними детермінантами фрустраційних станів є глобальне самоствавлення, дезадаптивність, емоційний дискомфорт, інтернальність в області невдач, фрустрація потреби досягнення успіху, типи акцентуацій (тривожний, демонстративний, емотивний). Для старших підлітків найбільш значущими чинниками стали тривожність (переживання соціального стресу, страх самовираження, страх невідповідності очікуванням оточуючих), тривожний тип акцентуацій, неприйняття інших, самоствавлення, інтернальність в області невдач. В учнів раннього юнацького віку детермінантами виникнення і подолання фрустраційних станів є переживання соціального стресу,

гіпертимний тип акцентуацій, локус контролю (інтернальність в області міжособистісних відносин), загальна тривожність та самоствавлення.

У процесі побудови регресійних моделей встановлено, що акцентуації характеру, тривожність, занижене самоствавлення, дезадаптованість виступають факторами посилення фрустраційних станів, а позитивні особистісні риси, високе самоствавлення, інтернальний локус контролю, навпаки, активізують процес подолання фрустраційних станів.

5. У ході формувального експерименту було розроблено та апробовано комплексну експериментальну програму з активізації психологічних детермінант подолання фрустраційних станів. Результати формувального експерименту показали наявність якісних змін континууму детермінації фрустраційних станів у напрямку переважання конструктивних профілів фрустраційного реагування.

Проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми психологічних детермінант подолання фрустраційних станів. *Перспективи* подальшого дослідження полягають у вдосконаленні психодіагностичного інструментарію для учнів всіх вікових груп, розширенні сфери вивчення впливу інших чинників (гендерних, соціальних тощо) на детермінацію фрустраційних станів учнів, поглибленні вивчення складових елементів детермінації фрустраційних станів на розширеній вибірці учнів, підготовці педагогів і психологів до організації ефективного психологічного супроводу в напрямку розвитку конструктивних профілів фрустраційного реагування учнів різних вікових груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абаева И. В. Смысловой аспект познавательной фрустрации подростков / И. В. Абаева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2010. – № 4. – С. 44 – 48.
2. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : Избранные психологические труды / Ксения Александровна Абульханова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
3. Агеева Л. Г. Социально-психологическая дезадаптация современных школьников и ее причины / Людмила Геннадьевна Агеева ; под общ. ред. проф. Ю. А. Клейберга. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – 180 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
5. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Людмила Федоровна Анн. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 271 с.
6. Астапов В. М. Тревожность у детей / Валерий Михайлович Астапов. – Москва : ПЕРСЭ, 2008. – 160 с.
7. Бажукова О. А. Влияние фрустрации на поведение умственно отсталых учащихся подросткового возраста / О. А. Бажукова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 139. – С. 53 – 59.
8. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92 – 100.
9. Батаршев А. В. Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / Анатолий Васильевич Батаршев. – Москва : Психотерапия, 2006. – 283 с.

10. Батаршев А. В. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла: практическое руководство / Анатолий Васильевич Батаршев. – Москва : ТЦ Сфера, 2002. – 96 с.
11. Белов В. Г. Психологические особенности тревожности у учащихся младших классов / В. Г. Белов, Р. Г. Коротенкова, М. А. Гурьева, А. В. Павловская // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафа. – Санкт-Петербург : НГУ им. П.Ф. Лесгафа. – 2011. – Т. 80. – № 10. – С. 36 – 41.
12. Белов В. Г. Фрустрация как предиктор девиантного поведения у подростков / В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов, Н. С. Малинина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафа. – Санкт-Петербург : НГУ им. П.Ф. Лесгафа. – 2011. – Т. 81. – № 11. – С. 26 – 31.
13. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Федор Борисович Березин. – Ленинград : Наука, 1988. – 270 с.
14. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Леонгард Берковиц ; [пер. с англ. А. Боричев, Л. Царук, Л. Ордановская]. – Санкт-Петербург : прайм-еврознак, 2001. – 512 с.
15. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология: руководство для врачей и клинических психологов / В. М. Блейхер, И. В. Крук, С. Н. Боков. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 512 с.
16. Блейхер В. М. Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Киев : Здоровье, 1986. – 280 с.
17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
18. Божок Н. О. Вплив самооцінки на розвиток високої фрустраційної толерантності у студентів / Н. О. Божок // Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога : зб. наук.праць / за ред. Н. Скотної, М. Чепіль. – Дрогобич, 2013. – С. 100 – 106.
19. Божок Н. О. Психологічний аналіз дослідження фрустраційної толерантності в студентському віці / Н. О. Божок // Науковий часопис НПУ

ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 28 (52). – С. 178 – 186.

20. Божок О. О. Емпіричне дослідження соціальних та психологічних детермінант виникнення фрустрації у період дорослішання / О. О. Божок // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук.праць. – Київ : Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». – 2010. – № 1 (28). – С. 74 – 76.

21. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры и упражнения / Владимир Юрьевич Большаков. – Санкт-Петербург : Светоч, 1994. – 316 с.

22. Большакова А. М. Екзистенційна фрустрація та суб'єктивна картина життєвого шляху особистості / А. М. Большакова // Вісник Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Серія: Психологія : зб. наук. пр. / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – Вип. 28. – С. 11 – 23.

23. Булах І. С. До постулату розробки критеріїв та рівнів фрустрації підлітків / І. С. Булах, Л. П. Бушанська // Психологія : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – Вип.1. – С. 92 – 95.

24. Булах І.С. Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків / І. С. Булах, Л. П. Бушанська // Психологія : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – Вип. 1. – С. 84 – 91.

25. Бурлачук Л. Ф. Исследование надежности опросника Р. Кеттелла 16 PF / Л. Ф. Бурлачук, В. Н. Духневич // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 5. – С. 82 – 86.

26. Бушай І. М. Особливості психокорекції «Я-образу» підлітків-акцентуантів в системі психологічної служби школи / І. М. Бушай // Психологія : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 3 (10). – С. 233 – 238.

27. Быков С. В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах / С. В. Быков, С. Ю. Алашеев // Социологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 121 – 135.
28. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон ; [пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак]. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 352 с.
29. Вагина М. В. Реакция на фрустрацию у сотрудников ОВД / М. В. Вагина // Проблемы современной науки. – 2013. – Т. 1. – № 5. – С. 135 – 141.
30. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций : [монография] / Федор Ефимович Василюк. – Москва : Из-во Московского университета, 1984. – 200 с.
31. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / Игорь Викторович Вачков. – Москва : Ось-89, 1999. – 176 с.
32. Вачков И. В. Психология тренинговой работы : содержательные, организационные и методологические аспекты ведения тренинговой группы / Игорь Викторович Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.
33. Виноградова М. Г. Метод качественного анализа в работе с тестом рисуночной фрустрации С. Розенцвейга / М. Г. Виноградова, А. Л. Рыжов // Сибирский психологический журнал. – № 42. – 2011. – С. 29 – 41.
34. Вовк А. О. Екзистенціальна фрустрація та спрямованість особистості / А. О. Вовк // Педагогіка та психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 147 – 155.
35. Вовк М. В. Психологічні детермінанти переживань фрустраційних ситуацій у юнацькому віці / М. В. Вовк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук.праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Ч. 1. – С. 202 – 207.
36. Вовк М. В. Специфіка психологічних наслідків переживань фрустраційних ситуацій у сучасного студентства / М. В. Вовк // Міжнародний

науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 6. – С. 197 – 207.

37. Возняк А. Фрустраційні страни старшокласників як психолого-педагогічна проблема / А. Возняк // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2005. – Вип. 244. – Педагогіка та психологія. – С. 16 – 19.

38. Выбойщик И. В. Личностный многофакторный опросник Р. Кеттелла / И. В. Выбойщик, З. А. Шакурова. – Челябинск : Из-во ЮУрГУ, 2000. – 54 с.

39. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / Владимир Александрович Ганзен. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1984. – 176 с.

40. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / [пер. с англ. А. Гольдштейн, В. Холик]. – Київ : Либідь, 2003. – 520 с.

41. Горяча Т. С. Психологическая сущность понятия «соматогенная» фрустрация / Т. С. Горяча // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 11 (35). – С. 84 – 89.

42. Грецов А. Г. Тренинги развития с подростками : Творчество, общение, самопознание / Андрей Геннадьевич Грецов. – Санкт-Петербург : Питер. – 2011. – 416 с.

43. Григорян В. Г. Исследование взаимосвязи самооценки с негативными чертами личности / В. Г. Григорян, А. Ю. Степанян // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2011 – № 1 (4). – С. 162 – 166.

44. Грушко В. С. Акцентуації характеру : [хрестоматія] / В. С. Грушко. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2008. – 352 с.

45. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование / Джеймс Гудвин. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 558 с.

46. Данилова Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство / Е. Е. Данилова. – Москва : Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. – 102 с.
47. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ирина Борисовна Дерманова. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 224 с.
48. Дрейпер Н. Прикладной регрессионный анализ / Н. Дрейпер, Г. Смит. – Москва : Финансы и статистика, 1986. – 365 с.
49. Дубовицкая Т. Д. Проблема фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. Р. Эрбегеева // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 54 – 57.
50. Дубовицкая Т. Д. Психологическая поддержка студентов в преодолении фрустрации / Т. Д. Дубовицкая, А. Р. Эрбегеева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. – № 5 (2), 2010. – С. 414 – 417.
51. Жарких Н. Г. Особенности коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Г. Жарких. – Москва, 2010. – 20 с.
52. Завилянская Л. И. Тренировка фрустрационной толерантности в реабилитации больных невротами / Л. И. Завилянская, В. М. Блейхер. – Львов : Вища школа, 1975. – 236 с.
53. Зайцев Ю. А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте / Ю. А. Зайцев, А. А. Хван. – Кемерово : Кузбасская государственная педагогическая академия, 2006. – 112 с.
54. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия / Зайцева Т. В. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 80 с.

55. Запухляк О. З. Особливості агресії акцентуйованих підлітків / О. З. Запухляк // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2004, Т. VI. – Вип 1. – С. 152 – 157.

56. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – Москва : Из-во Московского университета, 1980. – 155 с.

57. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Блюма Вульфовна Зейгарник. – Москва : Из-во Московского университета, 1982. – 128 с.

58. Зотова Л. Э. Вопрос соотношения фрустрации и агрессии в отечественной (Н. Д. Левитов) и зарубежной психологии / Л. Э. Зотова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2007. – № 2. – С. 7 – 11.

59. Игумнова О. Б. Характеристика и следование типов комплексов негативных психических состояний у студентов / О. Б. Игумнова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – 2013 – № 1. – С. 13 – 18.

60. Изард К. Психология эмоций / Кэррол Изард ; [пер. с англ. В. Мисник, А. Татылбаева]. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 460 с.

61. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 508 с.

62. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 412 с.

63. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 782 с.

64. Истратова О. Н. Личностные особенности студентов вузов, с различным типом реагирования во фрустрирующих ситуациях / О. Н. Истратова, М. В. Картавенко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – Т. 49. – № 5. – С. 89 – 97.

65. Казанская В. Г. Подросток : социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов и родителей / Валентина Георгиевна Казанская. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 288 с.

66. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Людмила Миколаївна Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.

67. Киршбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 175 с.

68. Киршбаум Э. И. Психические состояния / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. – Владивосток : Из-во Дальневосточного университета, 1990. – 144 с.

69. Киршбаум Э. И. Состояние фрустрации / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева // Психические состояния : хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 388 – 393.

70. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса : [монография] / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва : Наука, 1983. – 368 с.

71. Климова А. А. Трансактная версия фрустрационного теста С. Розенцвейга как техника диагностики личности / А. А. Климова // Перспективы науки. – 2010. – № 3. – С. 24 – 29.

72. Колесник О. Б. Структура совідношення та фрустраційна толерантність / О. Б. Колесник, М. В. Хижняк // Вісник ХНПУ ім. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2004. – Вип. 13. – С. 59 – 66.

73. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.

74. Коваль І. А. Сучасні підходи в поглядах на етіологію депресивних розладів, їх діагностику і лікування / І. А. Коваль // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України /

за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфревої. – Вип. 28. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 202-211.

75. Кортнева Ю. Диагностика актуальной проблемы. Методика Леонгарда-Шмишека / Ю. Кортнева. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 240 с.

76. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Радянська школа, 1989. – 608 с.

77. Котова С. А. Проблемы социального развития детей в дошкольном возрасте и особенности их реакции на фрустрацию / С. А. Котова, П. Н. Колесников // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – № 13. – Т.1. – С. 67 – 76.

78. Кравчук С. Л. Статеві відмінності в особливостях фрустрації як психічного стану особистості / С. Л. Кравчук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук.праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 20 (44). – С. 59 – 63.

79. Красильников И. А. Понимание внутренних конфликтов личности в экзистенциально-аналитической психологии / И. А. Красильников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – Саратов : Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. – 2009. – № 3. – Т. 2. – С. 12 – 17.

80. Кузнецова О. В. Типы реакций на фрустрирующие ситуации при разном уровне личностной тревожности / О. В. Кузнецова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Кострома : Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – 2007. – № 2. – С. 114 – 118.

81. Кузнецова Л. М. Особливості психічного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру / Л. М. Кузнецова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред.

С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 8. – С. 531 – 546.

82. Кузнецова Л. М. Психологічний супровід зі зниження фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру / Л. М. Кузнецова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. праць / МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта); ред. О. В. Глузман. – Вип. 37, ч. 1 : Серія : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – С. 212 – 218.

83. Кузьмина Е. И. Исследование детерминант свободы несвободы от фрустрации / Е. И. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 86 – 94.

84. Куликов Л. В. Проблема описания психических состояний // Психические состояния : хрестоматия / сост. и общ.ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 11 – 43.

85. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Курт Левин [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 407 с.

86. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 360 с.

87. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118 – 129.

88. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард [пер. с нем. В. М. Лещинский]. – Ростов на Дону : Феникс, 1997. – 544 с.

89. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

90. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / Андрей Евгеньевич Личко. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.

91. Лубовский Д. В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике / Д. В. Лубовский // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 151 – 154.

92. Лысак И. В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека / И. В. Лысак. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – 160 с.
93. Лыдокова Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: монография / Г. М. Лыдокова. – Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2006. – 160 с.
94. Льюис Д. Тренинг эффективного общения / Дэвид Льюис. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 224 с.
95. Максименко К. С. Переживання негативних психічних станів особистістю [метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Ксенія Сергіївна Максименко. – Київ : КММ, 2011. – 184 с.
96. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
97. Максименко С. Д. Генетико-моделюючий підхід до психічного розвитку особистості / С. Д. Максименко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип. 11. – С. 5 – 13.
98. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / Инна Германовна Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2005. – 992 с.
99. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
100. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.
101. Миллер С. Психология развития: методы исследования / Скотт Миллер [пер. с англ. В. Белоусов] – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 463 с.
102. Мкртчян М. А. Проблема фрустрации и защитные механизмы личности / М. А. Мкртчян // Психология состояний : [монография] / ред. А. О. Прохоров. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – С. 416 – 422.

103. Мороденко Е. В. Социально-психологическая адаптация и дезадаптация в процессе социализации личности / Е. В. Мороденко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 8. – С. 108 – 111.

104. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности : [монография] / Светлана Николаевна Морозюк. – Москва : Изд-во Штыкова М. А. 2000. – 256 с.

105. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / Владимир Николаевич Мясищев. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1960. – 423 с.

106. Наенко Н. И. Психическая напряженность / Нина Ивановна Наенко. – Москва : Издательство Московского университета, 1976. – 112 с.

107. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / Альберт Агабекович Налчаджян. – Москва : Эксмо, 2010. – 368 с.

108. Наследов А. Д. SPSS 19. Профессиональный статистический анализ данных / Андрей Дмитриевич Наследов. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 400 с.

109. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / Андрей Дмитриевич Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 392 с.

110. Некряч О. Особливості фрустраційних реакцій у дітей, що виховуються в різних умовах мікросоціуму / О. Некряч // Актуальні проблеми практичної психології : Всеукр. наук.-практ. конф., 18-19 квіт. 2006 р. : Зб. наук. праць. – Херсон, 2006. – С. 322 – 324.

111. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения : [монография] / Тигран Анатольевич Немчин. – Ленинград : Из-во Ленинградского университета, 1983. – 167 с.

112. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 504 с.

113. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. Омельченко, З. Кісарчук. – Київ : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
114. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43 – 56.
115. Остополець І. Ю. Професійні фрустрації вчителя як психологічна проблема / І. Ю. Остополець // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2004. – Вип. 12. – С. 116 – 124.
116. Панасенко Н. М. Досвід корекційної роботи з акцентуованими підлітками із девіантною поведінкою / Н. Д. Панасенко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. VII, Вип. 4. – Київ, 2005. – С. 217 – 226.
117. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / Сергей Рэмович Пантилеев. – Москва : Из-во МГУ, 1991. – 110 с.
118. Плотичер А. И. Некоторые соображения по вопросу фрустрации / А. И. Плотичер // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 137 – 141.
119. Плотникова Н. Н. Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Н. Плотникова. – Москва, 2006. – 20 с.
120. Подмазин С. И. Как помочь подростку с «трудным» характером / С. И. Подмазин, Е. И. Сибиль. – Київ : Научно-практический центр Перспектива, 1996. – 160 с.
121. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред. сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 272 с.
122. Прихожан А. М. Изучение тревожности как переживания в контексте культурно-исторической концепции / А. М. Прихожан // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2006. – № 1. – С. 99 – 115.

123. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

124. Пріб Г. А. Фрустрація як чинник соціальної дезадаптації у пацієнтів з психічними розладами / Пріб Г. А. // Сучасні аспекти лікування психічних розладів: Наук-практ. конф. з міжнар. участю : 26-27 жовтня 2007 р. – Чернівці, 2007. – С. 110 –113.

125. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / Александр Октябринович Прохоров. – Казань : Из-во Казанского университета, 1991. – 163 с.

126. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров // Психические состояния : [монография] / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 83 – 91.

127. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – 2009. – Том 30. – № 2. – С. 5 – 17.

128. Пырьев Е. А. Эмоциональные состояния, мотивирующие поведение человека / Е. А. Пырьев // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 133. – С. 288 – 294.

129. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

130. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / Марк Валерьевич Ромм. – Новосибирск : Наука, 2002. – 275 с.

131. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.

132. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьел Рудестам; [пер. с англ. А. Голубев, Л. Трубицына, Э. Дикий] – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 384 с.

133. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье ; [пер. на рус. А. Н. Лука, И. С. Хорола]. – Москва : Прогресс, 1979. – 127 с.
134. Собчик Л. Н. Вербальный фрустрационный тест / Людмила Николаевна Собчик. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 24 с.
135. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Людмила Николаевна Собчик. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 624 с.
136. Сосновикова Ю. Е. Принципы классификации психических состояний / Ю. Е. Сосновикова // Психические состояния : [монография] / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 184 – 189.
137. Сосновикова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Юлия Ефимовна Сосновикова. – Горький : ГГПИ им. А. М. Горького, 1975. – 118 с.
138. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – Москва : Из-во Московского университета, 1983. – 284 с.
139. Столин В. В. Тест опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. – Минск, 1989. – 246 с.
140. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии / Геннадий Владимирович Суходольский. – Харьков : Гуманитарный центр, 2006. – 284 с.
141. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Надежда Владимировна Тарабрина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с.
142. Терентьева В. Б. Фактор фрустрации в коммуникативной динамике образовательного процесса / В. Б. Терентьева // Вестник НГАУ. – Новосибирск : Новосибирский государственный аграрный университет. – 2005. – № 3. – С. 139 – 142.

143. Терських Л. О. Соціальне виховання деліквентів у стані фрустрації методами вербального впливу / Л. О. Терських // Науковий вісник Львівського юридичного інституту МВС України. – Львів : Львівський юридичний інститут МВС України, 2004. – № 1 (1). – С. 21 – 28.

144. Тіхонова М. І. Індивідуально-психологічні фактори емоційної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку / М. І. Тіхонова // Психологія : зб. наук.праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 20. – С. 180 – 190.

145. Томчук С. М. Психологія деструктивних емоційних станів та рефлексій особи у молодшому шкільному віці : [монографія] / С. М. Томчук, Н. В. Михальченко. – Миколаїв, 2008. – 208 с.

146. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.

147. Тюрина Н. В. Понятие адаптации в современной психологии / Н. В. Тюрина // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2007. – № 5. – С. 152 – 157.

148. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Из-во Института Психотерапии, 2002. – 340 с.

149. Филимонова А. В. Восприятие феномена тревоги в зависимости от степени фрустрации взаимоотношений с окружающими / А. В. Филимонова // Образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 77 – 86.

150. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – Москва : Прогресс, 1990. – 366 с.

151. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 390 с.

152. Фролова О. В. Психологические особенности тревожности в фрустрационных ситуациях и их психологическая коррекция у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / О. В. Фролова // Коррекционная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 65 – 67.

153. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм ; [пер. с англ. Г. Ф. Швейкина, Г. А. Новичковой]. – Москва : Академический проект, 2008. – 254 с.

154. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Борис Иосифович Хасан. – Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1995. – 168 с.

155. Хашченко Т. Г. Роль фрустрированности и пола партнеров в совместном решении мыслительных задач / Т. Г. Хашченко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 118 – 122.

156. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Москва : Смысл, 2003. – 680 с.

157. Холодова О. О. Загальні й особливі прояви фрустрації / О. О. Холодова // Психологія : зб. наук. праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 20. – С. 88 – 94.

158. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / Карен Хорни ; [пер. с англ. В. Светлова]. – Москва : Академический проект, 2008. – 224 с.

159. Чернобровкин В. Н. Диагностика фрустрационных реакций педагогов / В. Н. Чернобровкин, В. А. Чернобровкина. – Киев : НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с.

160. Чшмаритян С. С. Стресс и фрустрация: возрастные аспекты : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / С. С. Чшмаритян. – Ереван, 1990 – 22 с.

161. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці : [монографія] / А. В. Шамне. – Київ : ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.

162. Шамне А. В. Теоретико-методологічний аналіз сучасних постнекласичних тенденцій у дослідженні категорії та феномену розвитку у психології / А. В. Шамне // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка і психологія». – Одеса, 2014. - № 1. – С. 46-69.

163. Шафранская К. Д. Фрустрация при переживании жизненных трудностей / К. Д. Шафранская // Ученые записки ЛГУ. Человек и общество. – 1971. – Вып. 9 . – С. 71 – 78.

164. Щенников В. П. Аксиологические аспекты генезиса тревоги / В. П. Щенникова, О. Н. Белоглазова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 2 – С. 182 – 185.

165. Эрбегеева А. Р. Особенности фрустрации и стратегий преодоления у успевающих и неуспевающих студентов / А. Р. Эрбегеева, Т. Д. Дубовицкая // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – Кострома: Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова. – 2009. – № 2. – Т. 15. – С. 249 – 254.

166. Эриксон Э. Детство и общество / Эрих Эриксон [пер с англ. С. Ю. Бельчугова]. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 416 с.

167. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис : [монографія] / В. М. Юрченко. – Рівне : Оперативна поліграфія ПП Самборський І. О., 2006. – 574 с.

168. Яковлева С. А. Локус контроля как фактор риска и протекции делинквентного поведения старшеклассников / С. А. Яковлева // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: материалы III Межрегиональной научно-практической конференции студентов /

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический ун-т. – Чита, 2010. – С. 267 – 271.

169. Якунин В. А. О связи психических состояний и свойств личности / В. А. Якунин // Психология состояний : хрестоматия / ред. А. О. Прохоров. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – С. 178 – 183.

170. Янгичер Е. В. Использование арттерапии в коррекции эмоциональных отклонений в состоянии фрустрации подростков из социально неблагополучных групп / Е. В. Янгичер // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – Москва : МГОУ. – 2009. – № 4. – С. 86 – 92.

171. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / Петр Всеволодович Яньшин. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 336 с.

172. Яроцкая А. С. Психологические особенности уровня субъективного контроля личности с контрзависимыми и созависимыми моделями взаимодействия / А. С. Яроцкая // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2013. – № 1046, Вип. 51. – С. 56 – 59.

173. Ясюкова Л. Я. Фрустрационный тест Розенцвейга диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство / Людмила Аполлоновна Ясюкова. – Санкт-Петербург : Иматон, 2007. – 128 с.

174. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Тамара Семеновна Яценко. – Київ : Либідь, 1996. – 264 с.

175. Amsel A. Frustration theory: an analysis of dispositional learning and memory / A. Amsel. – New York : Cambridge University Press, 1992. – 276 p.

176. Bandura A. Aggression: a social learning analysis / A. Bandura. – New Jersey : Prentice-Hall, 1973.

177. Barker R. Frustration and regression: an experiment with young children / R Barker, T. Dembo, K. Lewin. – Iowa : University of Iowa Press, 1941.

178. Britt S. Criteria of frustration / S. Britt, S. Janus // *Psychological Review*. – 1940. – Vol. 47. – № 5. – P. 451 – 470.

179. Brown J. Emotions conceptualized as intervening variables - with suggestions toward a theory of frustration / J. Brown, I. Farber // *Psychological Bulletin*. – 1951. – Vol. 48 – № 6. – P. 465 – 495.

180. Child I. Frustration and the quality of performance: a critique of the Barker, Dembo, and Lewinexperiment / I. Child, K. Waterhouse // *Psychological Review*. – 1952. – Vol. 59. – № 5. – P. 351 – 362.

181. Cohen A. Social norms, arbitrariness of frustrations, and status of the agent of frustration in the frustration-aggression hypothesis / A. Cohen // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1955. – Vol. 51. – № 2. – P. 222 – 226.

182. Deutsch M. The resolution of conflict; constructive and destructive processes. – New Haven. : Yale University Press, 1973.

183. Dill J. Effects of frustration justification on hostile aggression / J. Dill, C. Anderson // *Aggressive Behavior*. – 1995. – Vol. 21. – № 5. – P. 359 – 369.

184. Dollard J. Frustration and Aggression / J. Dollard, N. Miller, L. Doob, O. Mowrer, R. Sears. – New Haven : Yale University Press, 1939.

185. Duncan B. The founder of common factors: A conversation with Saul Rosenzweig / B. Duncan // *Journal of Psychotherapy Integration*. – 2002. – Vol. 12. – P. 10 – 31.

186. Graybill D. Validity of the Children's Picture-Frustration Study: A Social-Cognitive Perspective / D. Graybill, L. Heuvelman // *Journal of Personality Assessment*. – 1993. – Vol. 60. – № 2. – P. 379 – 389.

187. Klee J. The relation of frustration and motivation to the production of abnormal fixations in the rat / J. Klee // *Psychological Monographs*. – 1944. – Vol. 56. – № 4. – P. 1 – 45.

188. Krech D. Elements of psychology / D. Krech, R. Crutchfield, N. Livson. – New York : Alfred A. Knopf, 1974.

189. Lindzey G. Inducing frustration in adult subjects / G. Lindzey, H. Riecken // *Journal of Consulting Psychology*. – 1951. – Vol. 15. – № 1. – P. 18 – 23.

190. Maier N. The role of frustration in social movements / N. Maier // *Psychological Review*. – 1942. – Vol. 49. – № 6. – P. 586 – 599.

191. Mehlman B. The relationship between certain pictures of the Rosenzweig picture-frustration study and corresponding behavioral situations / B. Mehlman, S. Whiteman // *Journal of Clinical Psychology*. – 1955. – Vol. 11. – № 1. – P. 15 – 19.

192. Miller N. The frustration-aggression hypothesis / N. Miller, R. Sears, O. Mowrer, L. Doob, J. Dollard // *Psychological Review*. – 1941. – Vol. 48. – № 4. – P. 337 – 342.

193. Rosenzweig S. Need-persistent and ego-defensive reactions to frustration as demonstrated by an experiment on repression / S. Rosenzweig // *Psychological Review*. – 1941. – Vol. 48. – № 4. – P. 347 – 349.

194. Rosenzweig S. The Rosenzweig picture-frustration study, children's form / S. Rosenzweig // *Projective techniques with children*. – New York, 1960.

195. Rotter J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. Rotter // *Psychological Monographs*. – 1966. – Vol. 80. – № 1. – P. 1–28.

196. Ryan T. Frustration theory applied to children's behavior / T. Ryan, P. Watson // *Psychological Bulletin*. – 1968. – Vol. 69. – № 2. – P. 111 – 125.

197. Sargent S. Reaction to frustration – a critique and hypothesis / S. Sargent // *Psychological Review*. – 1948. – Vol. 55. – № 2. – P. 108 – 114.

198. Shorkey C. Frustration theory: a source of unifying concepts for generalist practice / C. Shorkey, S. Crocker // *Social Work*. – 1981. – Vol. 26. – № 5. – P. 374 – 379.

199. Simos I. The picture-frustration study in the psychiatric situation-preliminary findings / I. Simos // *Journal of Personality*. – 1950. – Vol. 18. – № 3. – P. 327 – 332.

200. Taylor Jr. Internal consistency of the scoring categories of the Rosenzweig Picture –Frustration Study / Jr. Taylor, V. Mahlon // *Journal of Consulting Psychology*. – 1952. – Vol. 16. – № 2. – P. 149 – 153.

201. Winefield H. Anger Expression in the Picture-Frustration Study Under Stressful Conditions / H. Winefield // *Journal of Personality Assessment*. – 1981. – Vol. 45. – № 4. – P. 370 – 379.

ДОДАТКИ

Додаток А

Динаміка виявлення особистісних конструктів та індивідуально-характерологічних особливостей учнів різних вікових груп у відповідності до профілів фрустраційного реагування

Додаток А.1.

Динаміка рівнів соціально-психологічної адаптації учнів різних вікових груп з відмінностями у профілях фрустраційного реагування (за методикою К. Роджерса, Р. Даймонда)

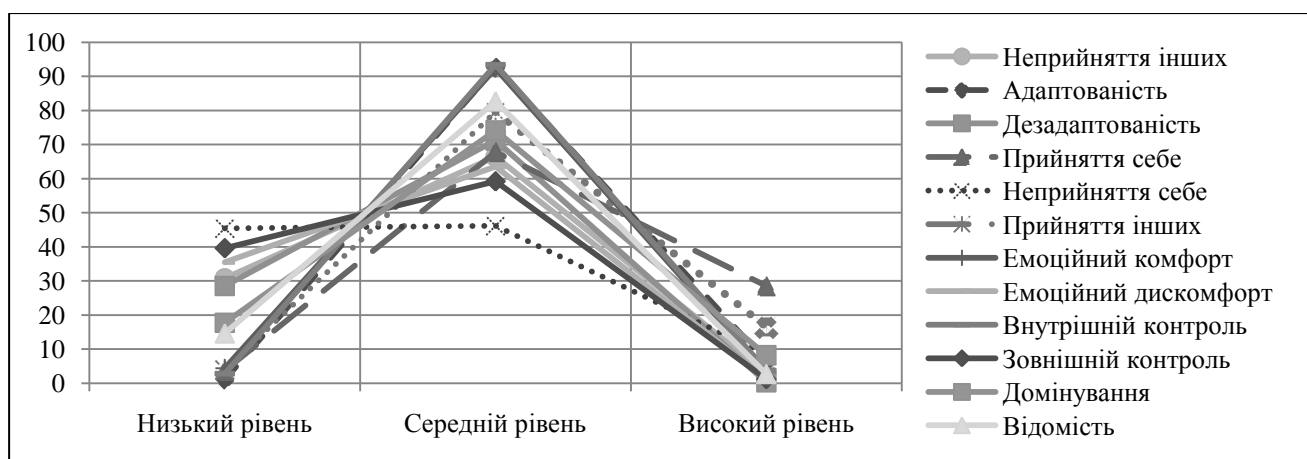


Рис. А.1.1. Узагальнена діаграма рівнів соціально-психологічної адаптації учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки)

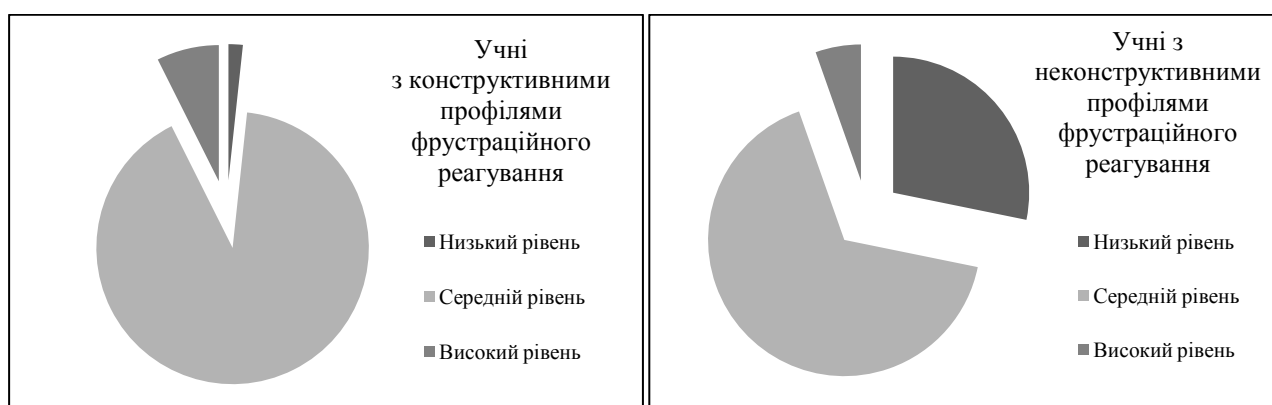


Рис. А.1.2. Діаграма рівнів соціально-психологічної адаптації у групах учнів з переважанням конструктивних та неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Додаток А.2.

Динаміка рівнів тривожності учнів різних вікових груп з відмінностями у профілях фрустраційного реагування (за методикою Б. Філліпса)

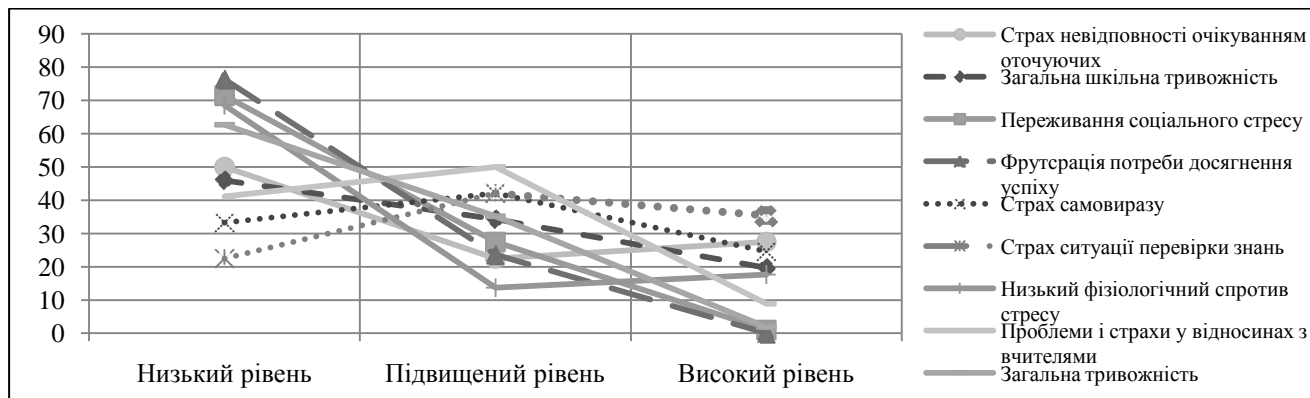


Рис. А.2.1. Узагальнена діаграма рівнів тривожності учнів молодшого шкільного віку

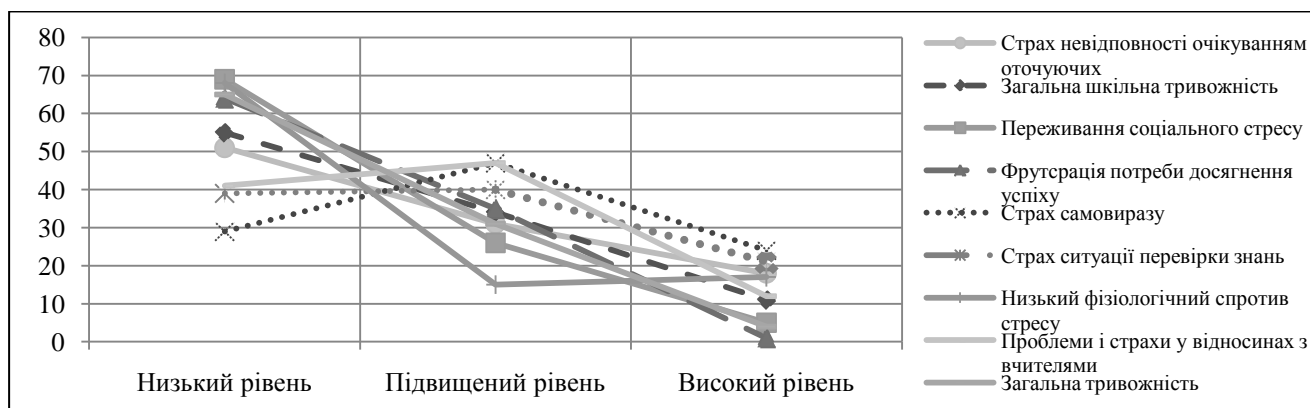


Рис. А.2.2. Узагальнена діаграма рівнів тривожності учнів молодшого підліткового віку

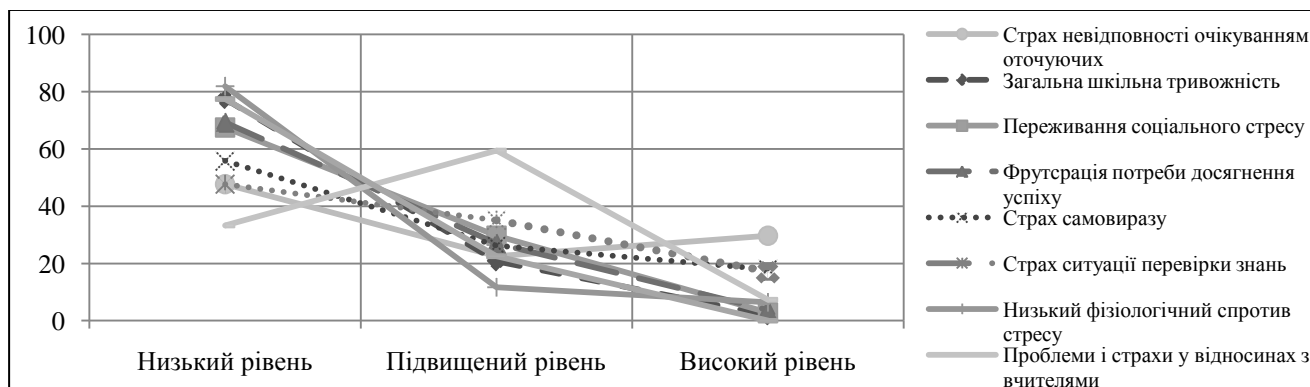


Рис. А.2.3. Узагальнена діаграма рівнів тривожності учнів старшого підліткового віку

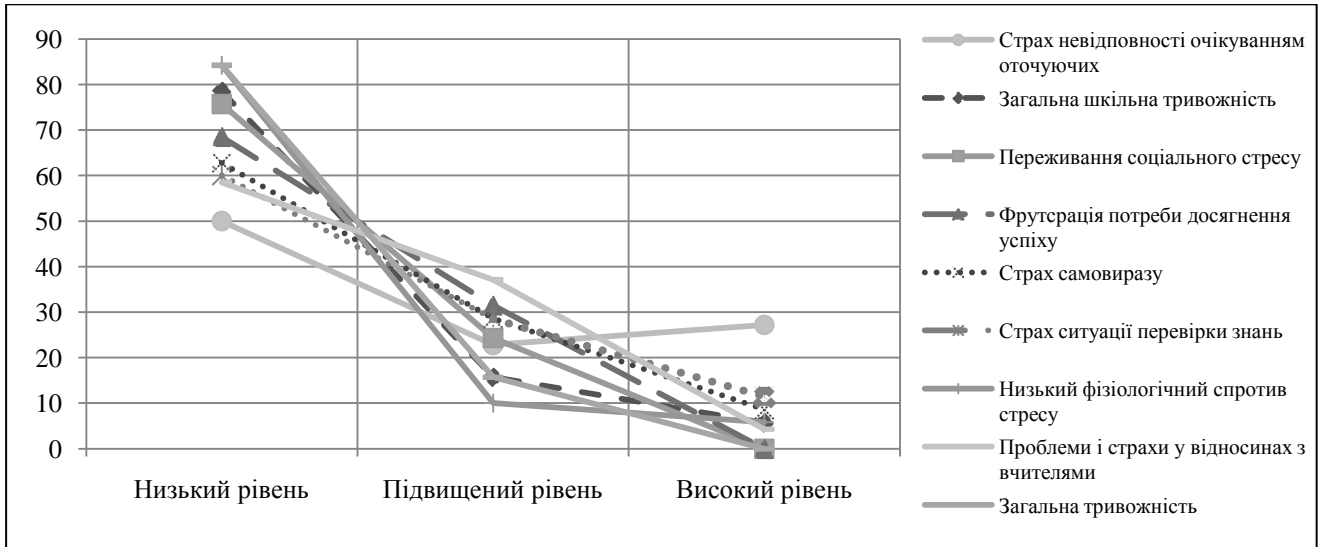


Рис. А.2.4. Узагальнена діаграма рівнів тривожності учнів раннього юнацького віку

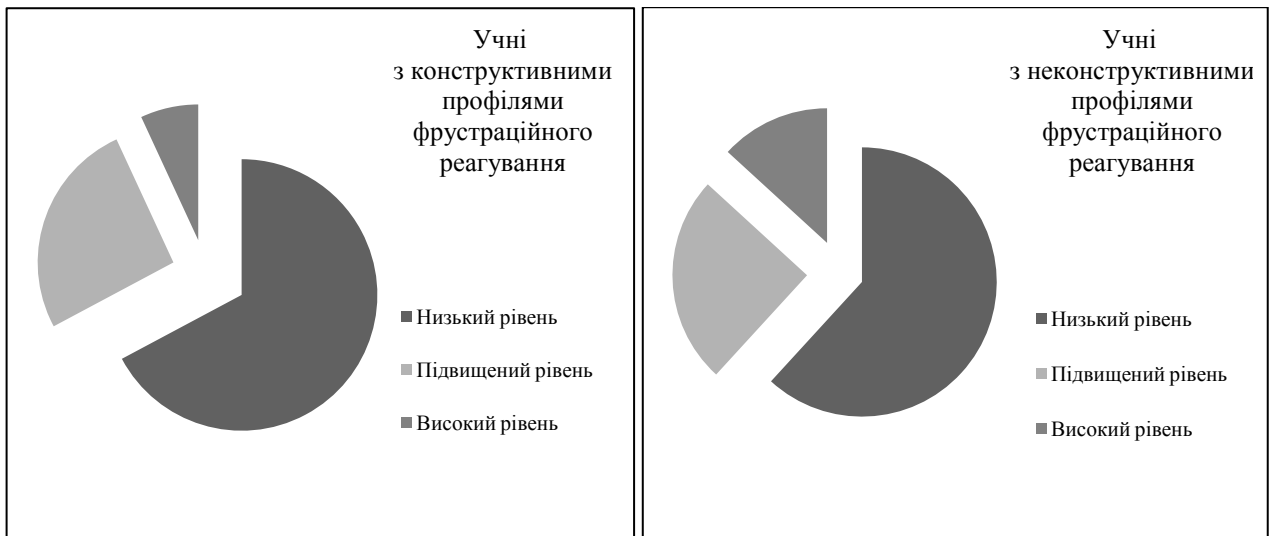


Рис. А.2.5. Діаграма рівнів тривожності у групах учнів з переважанням конструктивних та неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Додаток А.3.

**Динаміка ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей
учнів різних вікових груп з відмінностями у профілях фрустраційного
реагування (за методикою Р. Кеттелла)**

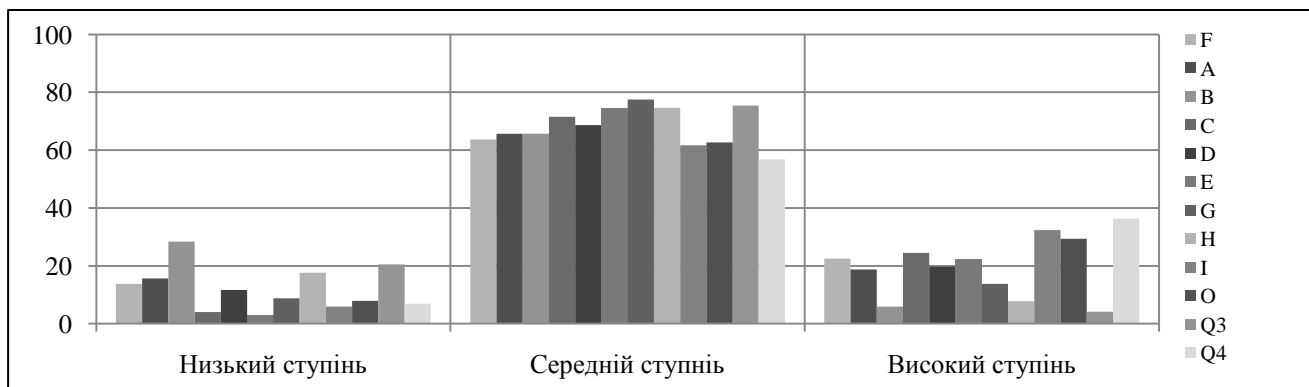


Рис. А.3.1. Узагальнена діаграма ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку

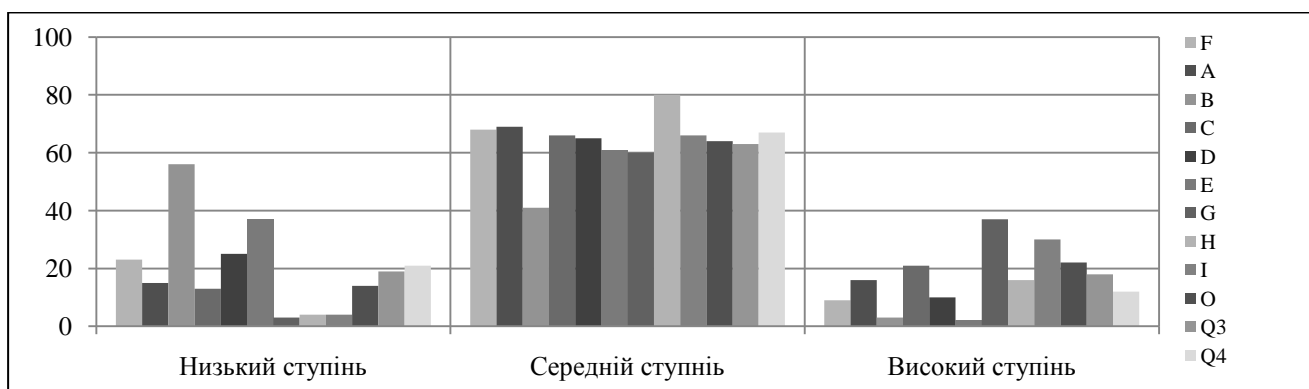


Рис. А.3.2. Узагальнена діаграма ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей учнів молодшого підліткового віку

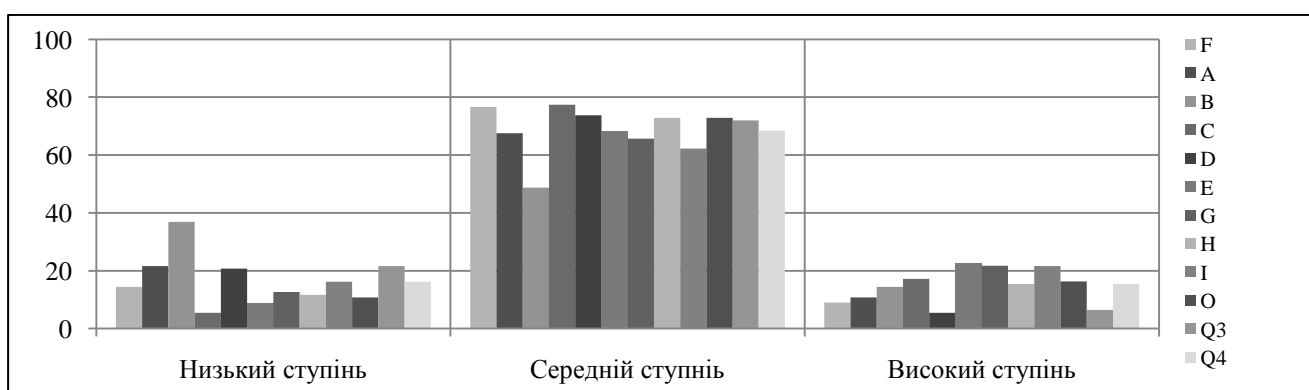


Рис. А.3.3. Узагальнена діаграма ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей учнів старшого підліткового віку

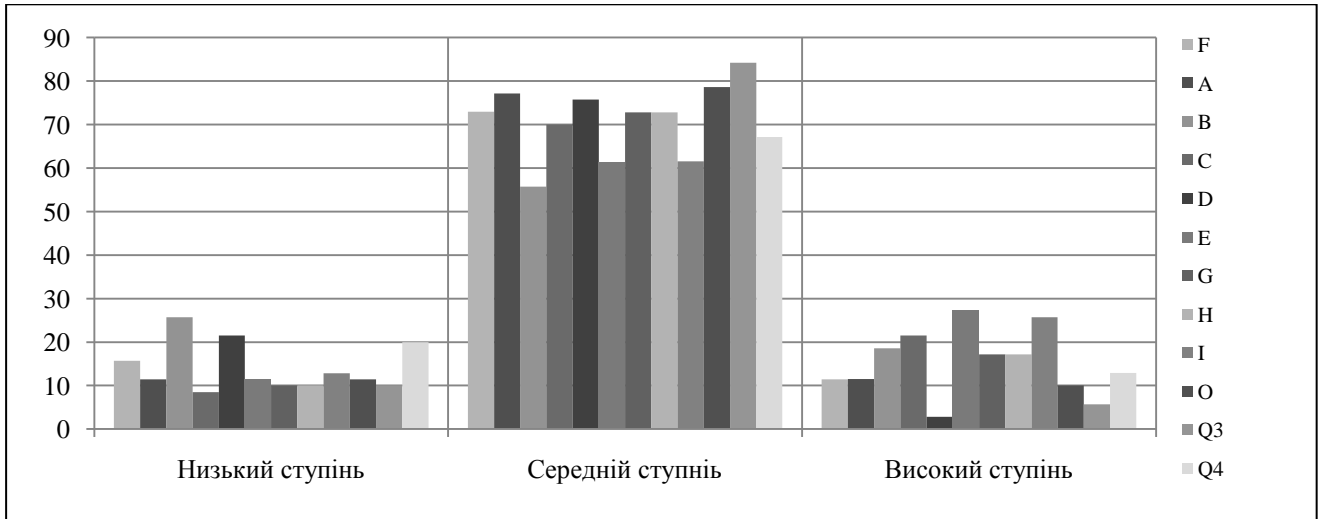


Рис. А.3.4. Узагальнена діаграма ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей учнів раннього юнацького віку

Група учнів з конструктивними профілями
фрустраційного реагування

Група учнів з неконструктивними
профілями фрустраційного реагування

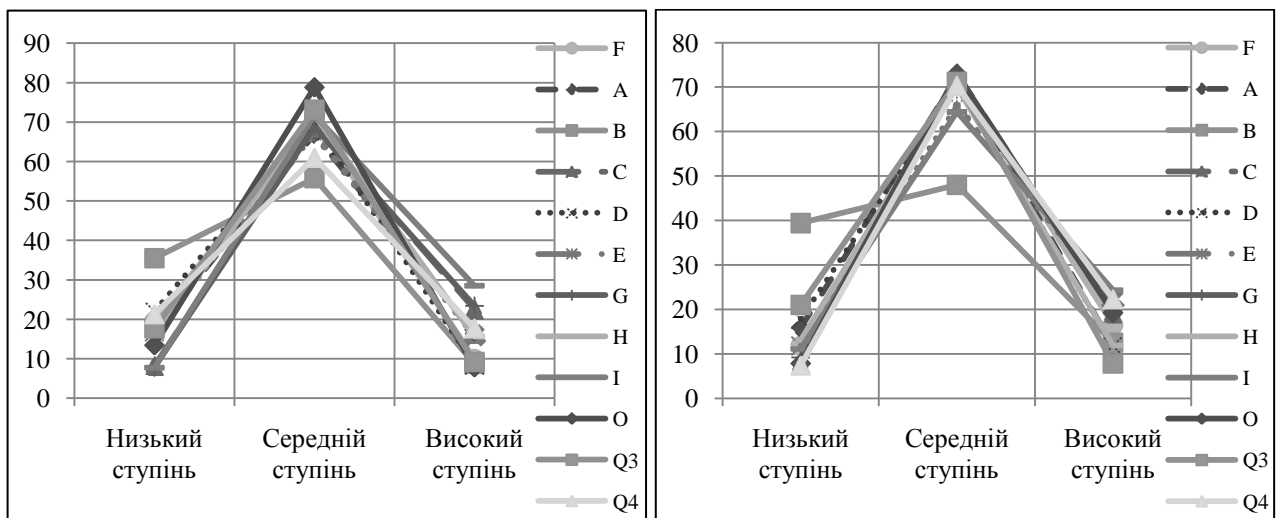


Рис. А.3.5. Діаграма ступенів виразу індивідуально-характерологічних особливостей у групах учнів з переважанням конструктивних та неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Додаток А.4.

Динаміка ступенів виразу параметрів самоствавлення учнів різних вікових груп з відмінностями у профілях фрустраційного реагування (за методикою В. Століна, С. Пантелєєва)

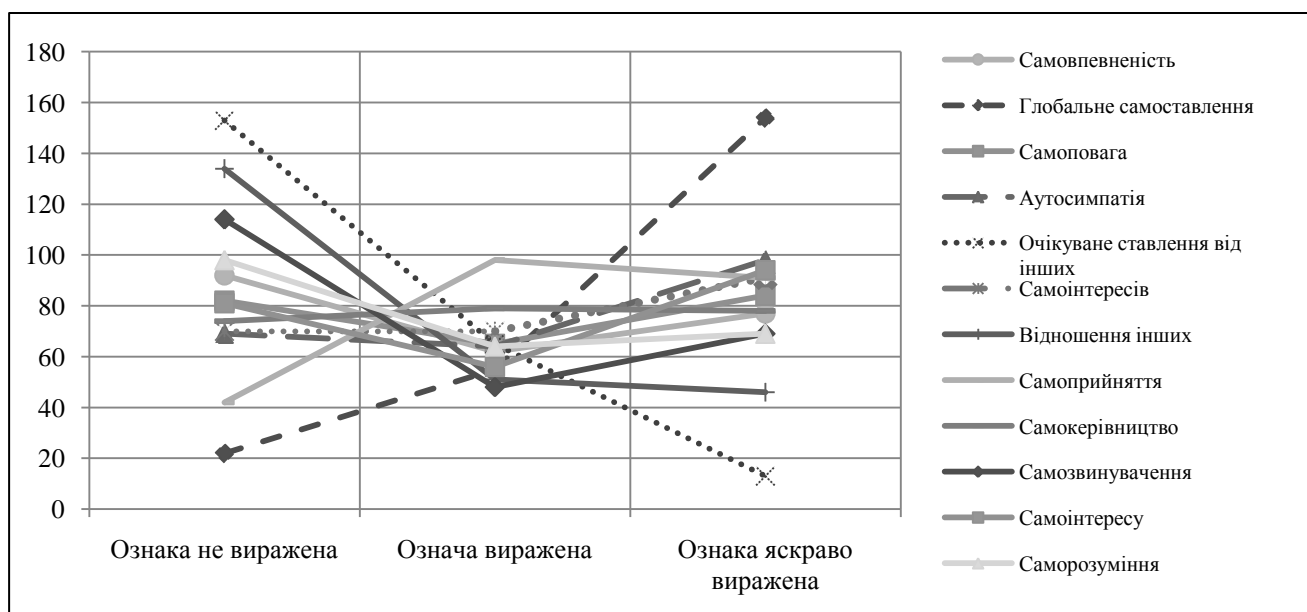


Рис. А.4.1. Діаграма ступенів виразу ознак самоствавлення у групі учнів з переважанням конструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

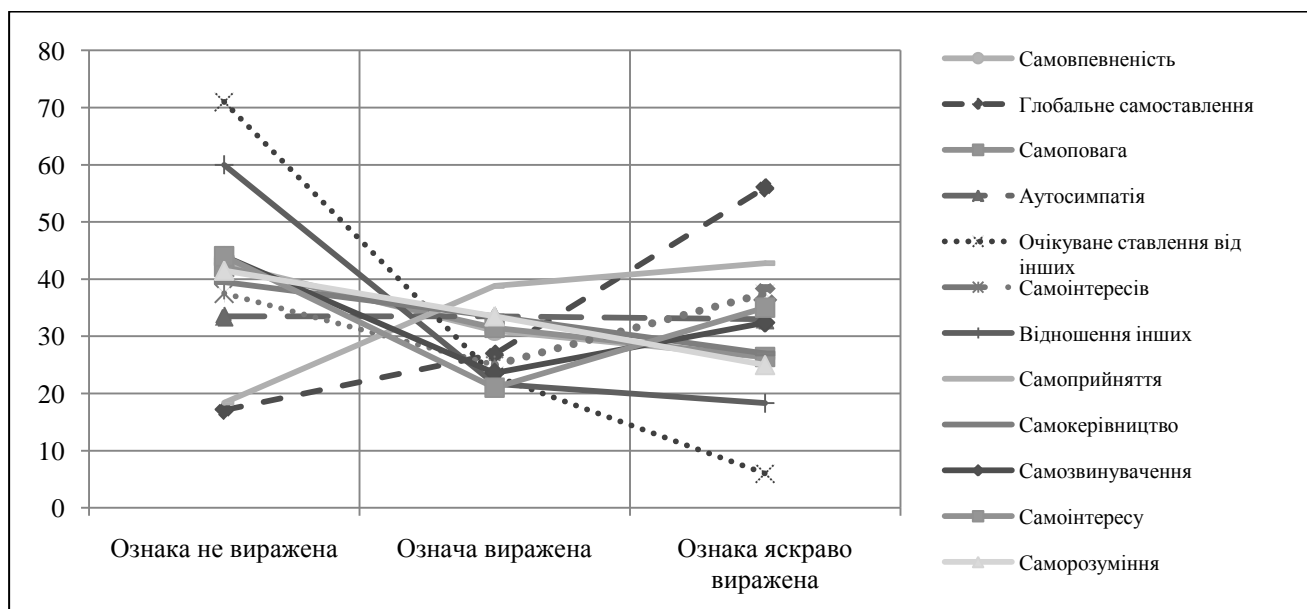


Рис. А.4.2. Діаграма ступенів виразу ознак самоствавлення у групі учнів з переважанням неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Додаток А.5.

Діаграма типів акцентуацій учнів різних вікових груп з відмінностями у профілях фрустраційного реагування (за методикою К. Леонгарда, Г. Шмішека)

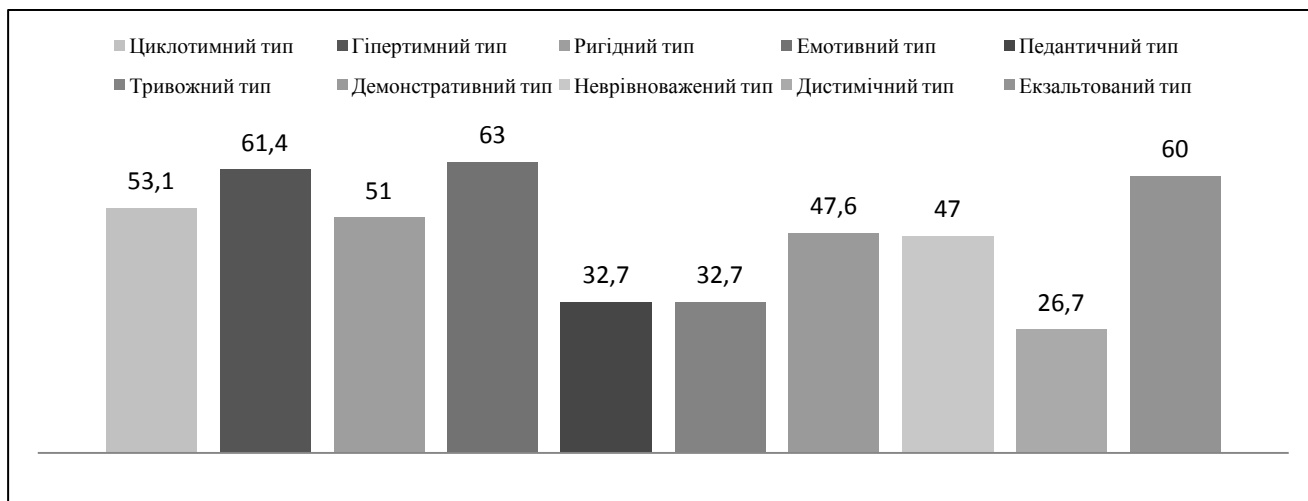


Рис. А.5.1. Узагальнена діаграма типів акцентуацій учнів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки)

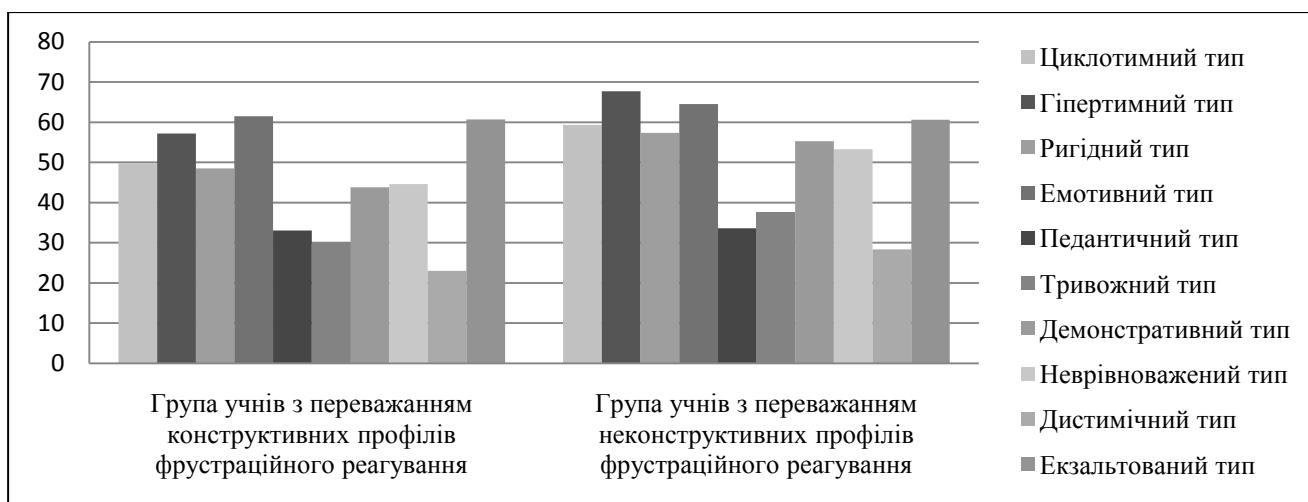


Рис. А.5.2. Діаграма типів акцентуацій у групах учнів з переважанням конструктивних та неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Додаток А.6.

Діаграма типів локус контролю учнів різних вікових груп з відмінностями у профілях фрустраційного реагування (за методикою Дж. Роттера)

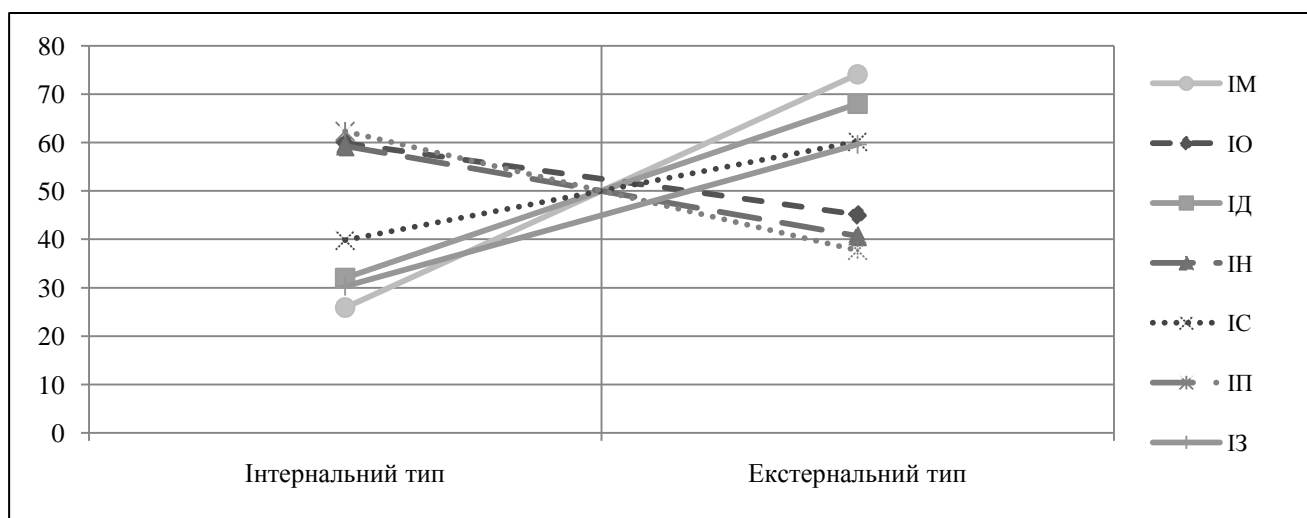


Рис. А.6.1. Діаграма типів локус контролю у групі учнів з переважанням конструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

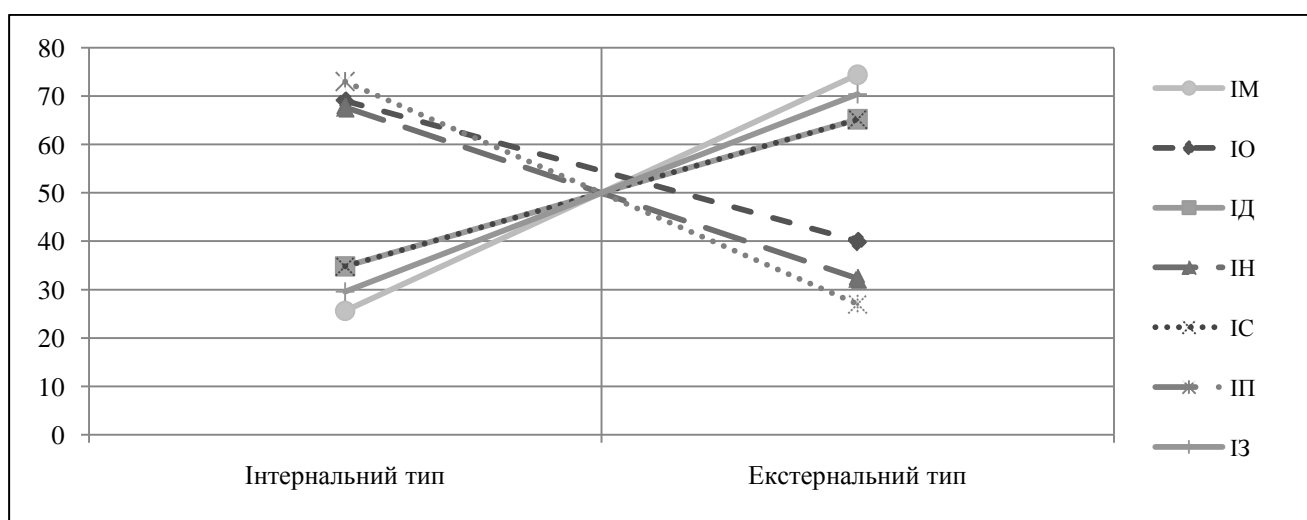


Рис. А.6.1. Діаграма типів локус контролю у групі учнів з переважанням неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

Додаток Б

**Узагальнені регресійні моделі детермінації фрустраційних станів учнів
різних вікових груп**

Додаток Б.1.

**Регресійна модель детермінації E/ED-реакцій на фрустраційні ситуації
(для учнів всіх вікових груп)**

Предиктори	Вікові групи			
	Молодші школярі	Молодші підлітки	Старші підлітки	Юнаки
Індивідуальні риси (14PF)	–	Впевненість у собі (0,285)	Самоконтроль (–0,285)	Стурбованість (0,266)
Самоставлення (OC)	–	Глобальне самоставлення (–0,505)	–	Саморозуміння (0,195)
Рівень тривожності (РШТ)	–	–	Переживання соц-го стресу (0,243), страх самовираження (–0,221)	Переживання соц-го стресу (0,482), страх самовираження (–0,282)
Рівень суб'єктивного контролю (РСК)	Загальна інтернальність (–0,357)	–	–	Інтернальність в області міжособистісних відносин (–0,289)
Акцентуації характеру (ОА)	Педантичний тип (0,304)	Тривожний тип (0,413)	Тривожний тип (0,287)	Гіпертимний тип (0,391)
Рівень адаптації (СПА)	–	Адаптивність (–0,408), Емоційний комфорт (–0,232)	Прийняття інших (–0,289)	Прийняття себе (–0,223), Відомість (–0,527)

Додаток Б.2.

Регресійна модель детермінації M/NP-реакцій на фрустраційні ситуації (для учнів всіх вікових груп)

Предиктори	Вікові групи			
	Молодші школярі	Молодші підлітки	Старші підлітки	Юнаки
Індивідуальні риси (14PF)	–	–	–	Тривожність (–0,269)
Самоствлення (ОС)	Очікуване ставлення від інших (0,366)	–	Самоповага (0,219)	Самоповага (0,283), Самовпевненість (0,426)
Рівень тривожності (РШТ)	Загальна тривожність (–0,280)	Переживання соціального стресу (–0,309), фрустрація досягнення успіху (–0,203)	Фрустрація досягнення успіху (–0,249), страх невідповідності очікуванням (0,368)	–
Рівень суб'єктивного контролю (РСК)	Загальна інтернальність (0,286)	Інтернальність в області невдач (0,311)	Інтернальність в області досягнень (0,355)	Інтернальність в області міжособистісних відносин (0,243)
Акцентуації характеру (ОА)	Демонстративний тип (0,258)	Демонстративний тип (0,398), Емотивний тип (0,270)	–	–
Рівень адаптації (СПА)	–	–	–	–

Додаток В**Комплексна корекційно-розвивальна тренінгова програма
подолання фрустраційних станів «F-state»**

Мета програми – вивчення психологічних закономірностей, механізмів і способів міжособистісної взаємодії для створення ефективного і гармонійного спілкування у групі; сприяння процесу особистісного зростання; надання психологічної допомоги учням у розв’язанні фрустраційних ситуацій методом формування конструктивного профілю фрустраційного реагування; корекція окремих психологічних особливостей учнів (тривожність, самооцінка, рівень суб’єктивного контролю та ін.), які виступають потенційними детермінантами виникнення (у негативній полярності) та подолання (у позитивній полярності) фрустраційних станів.

Завдання програми:

1. Сприяти виробленню навичок конструктивного вирішення фрустраційних ситуацій;
2. Розвивати уміння контролювати рівень тривожності;
3. Формувати позитивне ставлення до себе, почуття власної гідності і поваги до інших людей;
4. Розвивати навички самоаналізу та самоконтролю;
5. Сприяти можливостям отримання досвіду рефлексії та самоаналізу;
6. Формувати уміння робити вибір і брати на себе відповідальність;
7. Сприяти пізнанню мотивів своєї поведінки, шукати шляхи її саморегулювання;
8. Розвиток лідерських якостей, власної ініціативи у вирішенні завдань;
9. Створити умови для власного прояву креативності у вирішенні фрустраційних ситуацій.

Категорія учасників: тренінгова програма розрахована на учнів різних вікових груп (від молодшого шкільного до раннього юнацького віку). Практично всі вправи тренінгу носять комплексно-інтегрований характер за винятком тих, які позначені спеціальним знаком у вигляді зірочки «*» і передбачені тільки для учнів окремих вікових категорій.

Місце проведення: тренінговий зал на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16.

Кількість учасників: 12-15 осіб.

Критерії добору учасників груп: учні з неконструктивними профілями реагування на фрустраційні ситуації.

Форма занять: групова.

Методи та форми корекції: психодрама (техніки драматизації, творчої візуалізації), ігрові методи (ігри на отримання зворотного зв'язку; ігри соціально-перцептивного спрямування; ігри-вправи; рольові, імітаційні, дидактичні, ділові ігри), арт-терапевтичні методи, психогімнастика, методи поведінкової корекції, медитативні техніки, техніки невербальної взаємодії, фото-, казко- та танцювальна терапія, рефреймінг та ін..

Тренінговий курс складається з 12 занять тривалістю 1 – 1,5 години кожне.

1. ВСТУПНИЙ БЛОК

Мотиваційно-особистісний компонент

(2 заняття)

Мета: стимулювання мотиваційної установки на розвиток конструктивних способів реагування на фрустраційні ситуації.

Завдання: 1) Включення учасників тренінгу в організацію процесу формування конструктивного профілю фрустраційного реагування; 2) Створення позитивного емоційного фону; 3) Зниження психологічного дискомфорту та

емоційної напруги; 4) Формування позитивних ставлень членів групи один до одного, усвідомлення власних рольових позицій.

ЗАННЯТТЯ № 1

ТЕМА: ЗНАЙОМСТВО. РОЗВИТОК НАВИЧОК ВЗАЄМОДІЇ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**

- ✓ **Вправа «Хто я?»**

Мета: познайомити учнів один з одним і створити сприятливу та доброзичливу атмосферу для роботи в групі. Дана вправа добре підходить як для першого знайомства коли діти бачать одне одного вперше, так і для тих учнів, які вже знайомі але в процесі виконання вправи отримують можливість ще краще пізнати одне одного. Кожному учаснику тренінгу пропонується написати на аркушах паперу цифри від 1 до 5 та п'ять разів поспіль дати відповідь на запитання: «Хто я?». Аркуші з відповідями прикріплюються на одяг і учні починають ходити по залу і читати те, що інші учасники написали про себе.

- **Виявлення очікувань**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати мету власної діяльності. Учням розповідається про те, що таке тренінг і скільки занять вони зможуть відвідати. Далі їм пропонується висловити свої очікування від майбутніх тренінгів, які у формі піщинок вони прикріплюють у верхній частині намальованого пісочного годинника. Учням пояснюється, що наприкінці тренінгової програми вони повернуться до записаних очікувань і з'ясують, які з них виправдались, а які ні.

- ✓ **Вправа «Домовленість про правила» ***

Мета: створення і запис правил необхідних для ефективної роботи групи. На фліпчарті малюється сонечко з промінчиками, які є пустими усередині. Кожному учаснику пропонується написати на одному з променів правило майбутньої роботи в середині групи. Пропозиції учнів обговорюються і

приймаються загальним голосуванням. У групі учнів молодшого шкільного і молодшого підліткового віку краще запропонувати готовий набір правил, детально пояснивши значення кожного з них. Орієнтовний перелік правил роботи групи: 1) Приходити вчасно; 2) Говорити по черзі; 3) Бути позитивним; 4) «Тут і тепер»; 5) Кожна думка має автора та ін.. Вироблені правила фіксуються і супроводжують роботу групи протягом всієї серії тренінгових занять.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

✓ Вправа «Коло знань» *

Мета: ознайомити учнів з різними моделями поведінки у фрустраційних ситуаціях, навчити швидко і ефективно засвоювати інформацію і максимально достовірно її передавати. Учні діляться на групи і отримують спеціальні картки, які містять коротку інформацію про те, що таке фрустрація, фрустраційні ситуації та стани. Через певний час (у залежності від віку учнів) групи обмінюються отриманою інформацією. Вправа триває доти доки всі групи не обміняються знаннями з карток. Фінальним етапом вправи є підсумкове узагальнення отриманої інформації. Для учнів молодшого шкільного віку цю вправу краще проводити у формі інформ-дайджесту, або інформаційної довідки з боку тренера.

✓ Вправа «Зараз я бачу себе так»

Мета: вироблення навичок самоаналізу. Учням дається завдання намалювати себе у вигляді будь-чого, або будь-кого. Головний наголос робиться на тому, що зображувати потрібно стан у якому учень знаходиться у даний момент часу. Після закінчення малюнків вони вішаються на дошку і коротко презентуються групі.

✓ Вправа «Три бажання»

Мета: формувати вміння ставити мету. Учні мають придумати і записати три свої найзаповітніші бажання, а потім озвучують їх групі паралельно відповідаючи на запитання: «Що потрібно для того, щоб моя мрія збулася?».

✓ **Вправа «Мій +/-» ***

Мета: формувати вміння критичного ставлення до своїх позитивних та негативних якостей. Учням пропонується поділити аркуш парапету на дві частини і записати зліва все те, що їм у собі найбільше не подобається, а справа – те, що найбільше подобається. У якості варіації дану вправу можна використати у профілях «школа», «батьки» і т.д. У процесі роботи наголошується на тому, що спочатку треба записувати і аналізувати свої мінуси, щоб позитивні якості змогли пом'якшити неприємний емоційний відбиток негативних характеристик. Для учнів молодшого шкільного віку варіацією цієї вправи можуть бути схематичні малюнки.

✓ **Вправа «Якщо квітка, то яка?»**

Мета: виявлення уявлень учнів про себе; активізація самосвідомості. За умовами вправи учням пропонується придумати асоціацію себе і будь-якої відомої їм квітки (ромашка, троянда тощо). Після того як асоціація буде сформована учні мають розповісти групі про мотиви свого вибору і пояснити чим саме вони схожі на обрану квітку. На останньому занятті тренінгової програми ця вправа проводиться повторно, що дасть можливість прослідкувати зміни, які відбулися в самостваленні учнів у результаті роботи тренінгової групи.

✓ **Вправа «Жестові етюди»**

Мета: сприяти кращому розумінню учнями своїх думок та дій, розвивати фантазію та спостережливість. Учасники групи отримують завдання за допомогою жестів донести до групи певну інформацію (без використання міміки та мови). Учні можуть вигадувати приклади самі, або ж скористатися спеціально підготовленими картками з різними варіаціями завдань.

✓ **Вправа «Слухаємо себе»**

Мета: ауторелаксація і визначення свого настрою. Учням пропонується зайняти зручне положення у будь-якій частині кімнати, заплющити очі і подумки уявити свої почуття і настрої. У цей час на фліпчарті вішається плакат

із схематичним зображенням різних емоційних станів людини: радості, суму, злості, спокою і т.д. Учні відкривають очі і шукають на плакаті той стан, який щойно уявляли. Дана вправа може бути доповнена обговоренням мімічних особливостей окремих зображень.

✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки людей у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується текст притчі. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. При аналізі притчі можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

• **Руханка «Саймон говорить»**

Мета: зняття психоемоційного та м'язового напруження. Учасники стають у коло. Тренер говорить фразу: «Саймон говорить: «Зроби так»» і показує певний рух (покрутитися, поплескати в долоні, виконати танцювальний рух тощо), а всі інші повторюють за ним. Далі у вигляді ланцюгу фразу повторюють всі учні вигадуючи при цьому свої рухи.

✓ **Вправа «Малюємо разом»**

Мета: дослідити особливості міжособистісних стосунків, зниження рівня тривожності і створення позитивного емоційного фону. Учні розділяються на пари (за принципом «знайди свою половинку») і отримують завдання намалювати спільний малюнок на вільну тему. Після завершення процесу малювання кожна пара презентує свої малюнки акцентуючи увагу на тому, який внесок у спільний результат зробив кожен із учасників сформованої пари.

✓ **Вправа «Скринька Пандори»**

Мета: аналіз проблем і перешкод, які заважають досягненню життєвих цілей. Учням розповідається легенда про скриньку Пандори і всі лиха, які вона у собі містила. Далі пропонується завдання: написати на аркушах білого паперу всі перешкоди, які заважають учням бути щасливими. Після цього всі написані перешкоди поміщуються у скриньку, яка підписана як «скринька Пандори» і

віддаються тренеру на зберігання. При цьому на скриньці вказується конкретна дата коли її можна буде відкрити (дата останнього тренінгового заняття). Учням пояснюється, що протягом серії тренінгів вони будуть боротися зі своїми страхами, тривогами та всім тим, що не дає їм бути щасливими, а на останньому занятті вони зможуть відкрити скриньку Пандори і побачити чи позбулися вони перепон, що заважають їм у житті.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- **Перевірка очікувань**

У вигляді гри «Сьогодні я зрозумів...»

- **Зворотній зв'язок. Рефлексія**

- ✓ **Вправа «Відкритий мікрофон»**

Мета: формувати вміння вільно висловлювати свої думки. Учні по черзі за допомогою уявного мікрофона висловлюють свої думки стосовно тренінгу.

- **Ритуал прощання**

- ✓ **Вправа «Квітка»**

Учасники стають у коло і передають одне одному квітку зі словами подяки і побажання чогось хорошого.

ЗАННЯТТЯ № 2

ТЕМА: ПОГЛЯД НА СЕБЕ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**

- ✓ **Вправа «Портрет по колу»**

Мета: продовжити знайомство учнів, сприяти створенню атмосфери довіри та доброзичливості. Учні отримують аркуші паперу і кольорові маркери. По команді тренера вони розпочинають малювати автопортрет. Після того, як третина роботи буде зроблена тренер дає вказівку передати свій малюнок сусіду зліва, а той має його продовжити. Ця процедура проводиться декілька разів, аж доки малюнок не повернеться його першому автору. Після цього учасники підписують свої портрети і по черзі презентують їх групі.

- **Виявлення очікувань**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Учні пишуть на клейких листочках у формі пелюсток ромашки свої очікування і сподівання від тренінгу і прикріплюють їх на дошку де вже намальована серцевина ромашки. Наприкінці тренінгу учасники повертаються до цього зображення і у випадку коли їх сподівання виправдалися – кріплять свої пелюстки на серцевину і формують повноцінну квітку.

- **Повторення правил**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Вправа «Картки - характеристики»**

Мета: осмислення учнями того, як інші учасники групи розуміють і оцінюють їх характер. На окремих аркушах паперу записуються імена всіх учасників тренінгу, які в перемішеному вигляді лежать на дні спеціальної скриньки. Кожен учасник витягає ім'я іншого учня і не називаючи його дає характеристику рисам характеру вибраного учаника. Для учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку бажано підготувати перелік таких характеристик з якого можна вибирати позитивні і негативні риси характеру. Після того як всі висловляться зачитується ім'я учня чию характеристику щойно зробили і йому надається можливість висловитися і оцінити свої риси характеру за тим самим принципом.

- ✓ **Вправа «Я хочу стати кращим»**

Мета: розкрити сутність відповідальної поведінки, показати, що змінитися може кожен. Учням пропонується замислитися над питанням: «Що в мені потрібно вдосконалити?». Учасники тренінгу формують свої відповіді і по бажанню діляться ними з групою.

- ✓ **Вправа «Веселий колаж»**

Мета: створення позитивного емоційного фону, підвищення згуртованості групи. Учні діляться на три групи і отримують завдання зробити колаж із

вирізок фотографій у журналах. Тематика цього колажу може бути різна в залежності від віку та смаків учнів. Після закінчення групи презентують свою роботу і розповідають про те, як їм працювалося над виконанням спільного міні-проекту.

✓ **Вправа «Маніпуляція»**

Мета: тренування навичок поведінки в умовах тиску і маніпуляції. Серед учнів обирається невеличка група (3-4 чоловіка), які отримують картки із завданням вмовити інших учасників на певний вчинок. При цьому всі інші учні мають якомога довше опиратися їх маніпуляціям. Наприкінці вправи відбувається обговорення у напрямку аргументації способів, які використовувалися для маніпуляцій (підлещування, умовляння, залякування та ін.).

✓ **Вправа «Веселка»**

Мета: вплинути на психічний стан, допомогти учням заспокоїтися та розслабитися. Учасники мають зайняти зручні місця по колу і протягом 1-2 хвилин уявляти собі зміну кольорів веселки. Після закінчення вправи проводиться обговорення емоцій та почуттів, які викликали в учнів різні кольори на веселці.

✓ **Вправа «Ситуації»**

Мета: навчити учнів знаходити вихід із складних кризових ситуацій. Учасники тренінгу діляться на 3 групи і отримують картки з написаними на них кризовими ситуаціями. Завдання полягає у тому, щоб запропонувати декілька максимально конструктивних шляхів виходу із складних життєвих ситуацій. Після цього відбувається презентація результатів і обговорення процесу роботи.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- **Перевірка очікувань**

Учні, очікування яких виправдалися, переміщують свої пелюстки на серцевину ромашки і формують повноцінну квітку.

- **Зворотній зв'язок. Рефлексія**

✓ **Вправа «Відкритий мікрофон»**

Учні по черзі за допомогою уявного мікрофона продовжують фразу: «Сьогодні я дізнався, що...»

• **Ритуал прощання**

✓ **Вправа «Похвали мене»**

Учасникам пропонується уявити себе у більш ранньому віці і згадати, які слова схвалення їм понад усе хотілося б почути від інших. Далі ці слова вони мають сказати своєму сусіду зліва і таким чином замкнути коло своїми позитивними висловлюваннями.

2. ОСНОВНИЙ БЛОК

ЧАСТИНА I

Емоційно-особистісний компонент

(2 заняття)

Мета: створення умов для успішної самореалізації учнів та попередження деструктивної поведінки; аналіз минулого і теперішнього досвіду як фактору стереотипізації реакцій на фрустраційні ситуації.

Завдання: 1) Забезпечити позитивну емоційну регуляцію фрустраційних реакцій; 2) Знизити рівень тривожності, страхів і переживань; 3) Сформувати позитивний ідеал себе та свого майбутнього; 4) Сформувати адекватну самооцінку; 5) Сприяти перепрограмуванню профілів учнів з не конструктивного на конструктивний; 6) Зниження значимості невдалих вчинків та дій; 7) розкриття власного «Я», своїх внутрішніх можливостей та потенціалу.

ЗАНЯТТЯ № 3

ТЕМА: Я І МОЇ ЕМОЦІЇ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

• **Ритуал привітання**

✓ **Вправа «Печатка»**

Мета: підготовка узиків до роботи, створення позитивної атмосфери.

Учні отримують аркуші паперу на яких у вигляді схематичного малюнку

зображено відбиток печатки. Далі пропонується заповнити цей відбиток малюнком, який зображує найбільший успіх у їхньому житті. Закінчені печатки кріпляться на дошку для наглядного прикладу успішності учасників групи.

- **Виявлення очікувань**

Мета: виявити очікування учнів від тренінгового заняття; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Учні пишуть свої очікування на листочка у формі метелика і прикріплюють їх на дошку де намальована квітка. Наприкінці заняття, якщо їхні очікування справджуються то учні переміщують своїх метеликів на квітку.

- **Повторення правил**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Мозковий штурм «Що таке емоції та почуття?»**

Мета: активізація знань учнів про емоції та почуття; з'ясувати які існують види емоцій та емоційних станів; дізнатися про значення емоцій у житті людини.

- ✓ **Вправа «Почуття мають імена»**

Мета: сприяти встановленню групових контактів і створенню позитивного емоційного фону. Учням пропонується записати на окремих аркушах паперу назви знайомих їм почуттів (як позитивних так і негативних). Учень, який написав найбільшу кількість назв зачитує їх усім учасникам, які звіряють свої переліки. Для учнів молодших класів краще використовувати не папір, а спеціальні дошки з перманентною основою. Поки учні «іменують» відомі їм почуття, на дошці малюється таблиця. Потім учням пропонується підходити до таблиці і записувати у відповідні колонки ті почуття, які притаманні особисто їм.

- ✓ **Вправа «Я малюю свій страх»**

Мета: боротьба зі страхами учнів, зниження рівня тривожності. Учасникам групи пропонується намалювати на пустому білому аркуші паперу свій найбільший у житті страх. При поясненні завдання акцентується увага на

тому, що зображення може мати будь-який вигляд, колір і розмір. Далі учні по черзі коментують свої малюнки і пояснюють що і чому вони намалювали. Після того як всі учні виступлять по команді тренера учні розривають свої малюнки на дрібні шматочки. Така дія означає, що всі вони перемогли свої страхи.

✓ **Вправа «Не хочу хвалитися, але я...»**

Мета: підвищити самооцінку, отримати підтримку групи. Учасники тренінгу займають зручне місце по колу і по черзі продовжують фразу: «Не хочу хвалитися, але я...». Дана вправа направлена на розвиток важливого вміння самопрезентації своїх найбільших досягнень.

✓ **Вправа «Фотографія»**

Мета: зняття тривоги, напруги, скутості, формування навичок колективної взаємодії. Учасникам групи пропонується пригадати будь-яку сімейну фотографію, а потім максимально точно її відтворити використовуючи інших учнів. У результаті має бути утворено візуальне зображення сімейної фотографії. Після цього учню, який створював зображення пропонується згадати, які емоції він відчував у момент зйомки на фотокамеру.

• **Руханка «Ураган для тих, хто...»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Усі учні мають сидіти на окремому стільці, а тренер при цьому стоїть. Далі говориться фраза: «Ураган для тих, хто...» (може бути маса варіацій: «хто народився у травні», «хто має довге волосся», «хто одягнений у джинси» і т.д.). Далі всі кого стосується дане висловлювання встають зі своїх місць і пересідають на інші. Той кому не вистачило стільця – стає ведучим і продовжує гру.

✓ **Вправа «Скарбничка образ»**

Мета: навчити учнів врегулювати власні емоції і почуття. Учням пропонується уявити свої найбільші образи (на друзів, батьків, знайомих та ін.) і мислено помістити їх в намальовану скарбничку. Після цього проводиться колективне обговорення на тему: «Що робити з цією скарбничкою?». Як варіант її можна порвати, викинути, пом'яти і т.д. Головне – прийти до спільної

думки, що копити у собі образи є однією з найбільш поганих звичок, які не призводять ні до чого хорошого.

✓ **Вправа «Я - режисер»**

Мета: надати можливість створити образ свого майбутнього. За умовами вправи учні мають уявити себе у ролі режисерів власного життя і створити сценарій розвитку подій свого майбутнього. Далі ці сценарії озвучуються всій групі та аналізуються їх авторами.

✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується невеличка притча. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. Можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

✓ **Вправа «Я тобі вибачаю»**

Мета: розвиток навичок емпатії та довіри один до одного. Учням дається декілька хвилин для того, щоб згадати різні образи, які їм хтось колись завдавав, а потім підійти один до одного і сказати фразу: «Я тобі вибачаю...». Вправа направлена на формування вміння вибачати образи. Після цього настає етап обговорення.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

• **Перевірка очікувань.**

Учні по черзі підходять до дошки і у випадку коли їхні очікування від заняття виправдалися переміщують метеликів на квітку і пояснюють при цьому, яке саме сподівання було реалізовано.

• **Зворотній зв'язок. Рефлексія**

✓ **Вправа «На цьому тренінгу я...»**

Учням пропонується продовжити фразу: «На цьому тренінгу я...» і таким чином поділитися своїми досягненнями з групою.

• **Ритуал прощання.**

✓ **Вправа «Віночок побажань»**

Вправа складається з чотирьох елементів, які виконуються протягом відповідної кількості тренінгових занять. На першому етапі учням пропонується взяти за руку свого сусіда справа і промовити фразу: «Я бажаю тобі...». Після цього всі учні беруться за руки і подумки бажають своїм близьким і рідним всього найкращого.

ЗАНЯТТЯ № 4

ТЕМА: Я І МОЯ САМООЦІНКА

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- Ритуал привітання
- ✓ Вправа «Я пишаюся тим, що...»

Мета: підвищення самооцінки, усвідомлення своїх досягнень. Учням пропонується продовжити фразу: «Я пишаюся тим, що я...» (можлива безліч варіацій: «сміливий», «добрий», «веселий» і т.д.). У даній вправі перетинаються дві мети: краще познайомити учнів один з одним і підвищити їх самооцінку.

- Виявлення очікувань.

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. На дошці намальовано сонечко з чорно-білими промінчиками. Учням роздаються паперові листочки жовтого кольору з яких вони мають вирізати промінчики і написати на них свої очікування від тренінгу. На цьому етапі підписані промінчики у рядочок прикріплюються біля сонечка.

- Повторення правил.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ Мозковий штурм «Що самооцінка і яка вона буває?»

Мета: активізація знань учнів про такі поняття, як «самооцінка», «само ставлення», «самоконтроль», «самоповага», «самовпевненість».

- ✓ Вправа «Криве дзеркало»

Мета: навчити учасників розпізнавати емоції один одного за невербальними ознаками, зняття емоційної напруги. Учні стають у коло. Хтось

з учасників показує певну гримасу (зображення певної емоції) сусіду, а той показує її іншому і так далі аж до того часу поки первинна гримаса не повернеться до свого автора.

✓ **Вправа «Мистецтво компліменту»**

Мета: створення позитивного настрою. Учні отримують завдання наговорити одне одному якомога більше компліментів за якісь якості чи досягнення. Основна мета вправи – підвищити самооцінку учасників тренінгової групи.

✓ **Вправа «Три дзеркала» ***

Мета: розвиток реального бачення своїх можливостей, робота над самовдосконаленням. Учням пропонується намалювати себе у трьох дзеркалах: 1) на білому фоні – зобразити себе сьогодні; 2) на блакитному фоні – зобразити себе у майбутньому; 3) на зеленому кольорі – зобразити себе у минулому. Ця вправа пропонується для учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку, яким притаманний страх самовираження.

✓ **Вправа «Автопілот»**

Мета: розвиток навчч самоаналізу. Основний акцент цієї вправи зроблений на розкритті внутрішнього потенціалу дитини і сприянні розвитку таких якостей, як саморозуміння та самоприйняття. Учасники отримують завдання скласти перелік фраз-установок по типу: «Я розумний!», «Я сміливий!», «Я – гарний!» і т.д. Ці установки мають бути суцільно індивідуальні і нести у собі тільки позитивне забарвлення. Учням пропонується запам'ятати їх і використовувати у якості щоденних афірмацій.

✓ **Вправа «Хвіст дракона»**

Мета: виховання впевненості учнів у собі, формування почуття колективізму, коли кожен учасник відчуває себе важливою частиною команди. Умови вправи передбачають існування прямої лінії у яку стають учні і тримають одне одного за плечі. Той учень, який стоїть першим виконує роль голови дракона, а той хто стоїть останнім переймає на себе роль хвоста. При

цьому тіло дракона має постійно бути нерозривним. Завдання «голови» - дотягнутися о «хвоста». Після виконання головної умови учні міняються ролями і продовжують процедуру наново.

- **Руханка «Я сьогодні буду...»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Кожен учень обирає собі тварину у ролі якої він сьогодні буде виступати. Протягом однієї хвилини він імітує рухи і голос цієї тварини. Вправа повторюється декілька разів за поданням тренера.

- ✓ **Вправа «Я – це Я»**

Мета: розвиток вміння самопрезентації; підвищення самооцінки. За умовами цієї вправи учні мають скласти розповідь про себе у якості головного персонажа. Основний акцент має бути зроблений на найкращих рисах та характерних особливостях дитини. Вправа більше підходить для учнів підліткового і раннього юнацького віку, а молодшим школярам краще запропонувати варіацію зображення свого «Я» за допомогою схематичних малюнків.

- ✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується невеличка притча. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. Можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

- ✓ **Вправа «Формула успіху» ***

Мета: розвиток позитивного самосприймання. Учні об'єднуються в групи по 4-5 чоловік і отримують завдання скласти власну формулу успіху. У процесі роботи групи мають детально обговорити свої формули і презентувати результати роботи всій тренінговій групі. Вправа розрахована на учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку.

- ✓ **Вправа «Карикатура»**

Мета: визначити стан самокритичності учнів по відношенню до себе.

Учням пропонується намалювати на самого себе карикатуру, яка буде відображати їх найбільші недоліки. Далі кожен учень презентує свій малюнок класу. Основна мета вправи – позбутися комплексів і стати впевненішим у собі.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- **Перевірка очікувань.**

Учні по черзі підходять до дошки і у випадку, якщо їхні очікування справдилися прикріплюють кольоровий сонячний промінчик на місце чорно-білого променя. При цьому вони мають пояснити, що вплинуло на їхнє рішення.

- **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

- ✓ **Вправа «Три запитання»**

На дошці записані три запитання: 1) Які почуття викликало у тебе сьогоднішнє заняття?; 2) Що тобі найбільше сподобалось?; 3) Які прийоми ти зможеш використовувати у житті?. Учні по черзі підходять до дошки і відповідають на запропоновані запитання.

- **Ритуал прощання.**

- ✓ **Вправа «Віночок побажань»**

Вправа складається з чотирьох елементів, які виконуються протягом відповідної кількості тренінгових занять. На другому етапі учням пропонується взяти за руку свого сусіда зліва і промовити фразу: «Я бажаю тобі...». Після цього всі учні беруться за руки і подумки бажають своїм близьким і рідним всього найкращого.

ЧАСТИНА II

Індивідуально-типологічний компонент

(2 заняття)

Мета: Попередження деструктивних ефектів фрустрацій станів серед учнів з вираженими акцентуаціями характеру; створення умов для розвитку позитивних рис характеру учнів.

Завдання: 1) Сприяти попередженню деструктивних ефектів фрустраційних станів серед учнів з вираженими акцентуаціями характеру; 2) Спонування учнів до особистісного самовдосконалення; 3) Тренувати уміння знімати напругу та розслаблятися; 4) Розвивати конструктивні форми поведінки; 5) Формувати уміння долати бар'єри у спілкуванні; 6) Сприяти усвідомленню своїх характерологічних особливостей.

ЗАНЯТТЯ № 5

ТЕМА: Я І МІЙ ХАРАКТЕР

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**
- ✓ **Вправа «Впізнай мене по імені»**

Мета: визначення позитивних якостей характеру. Учні по черзі пишуть свої імена на дошці, а інші учасники тренінгу підбирають до кожної букви імені певну характеристику для його носія. Робиться акцент тільки на позитивних рисах і якостях. Далі учню чие ім'я характеризувати пропонується дати власну оцінку запропонованих якостей і характеристик.

- **Виявлення очікувань.**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Очікування учнів записуються на пташках, які літають навколо дерева, яке намальоване на великому аркуші паперу, а наприкінці тренінгу «сідають» (чи не «сідають») на нього.

- **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Мозковий штурм «Що таке характер?»**

Мета: активізація знань учнів про характер та його риси.

- ✓ **Вправа «Якого я кольору?»**

Мета: усвідомлення власного емоційного світу і почуттів інших людей. Учні обирають колір, який їм найбільше відповідає у даний момент часу і

озвучують його назву паралельно пояснюючи причини свого вибору і значення самого кольору.

✓ **Вправа «На кого з казкових героїв я схожий»**

Мета: набуття конструктивних форм поведінки та досвіду аналізу вчинків інших. Учасників просять уявити себе казковими персонажами і придумати собі певний образ з відповідним характером та манерою поведінки. Ця вправа направлена на складання психологічного портрету учнів у напрямку аналізу рис характеру. Після того як образи створені учні презентують себе і пояснюють чому саме такого персонажа вони обрали. По закінченні презентацій складається загальний рейтинг позитивних і негативних персонажів, які записуються у різні колонки таблиці на дошці. Учні по черзі підходять до дошки – фіксують героя і пояснюють, що у його характері спровокувало віднести їх до позитивних чи негативних персонажів.

✓ **Вправа «Моя людина»**

Мета: усвідомити важливість гармонії між власним образом та оточуючими людьми. Перед виконанням тренер коротко розповідає про те, що таке «своя людина». Пояснює що так називають людину на яку повністю розраховуєш і довіряєш. Дані учням пропонується обрати «свою людину» і розповісти про неї склавши її словесний портрет.

• **Руханка «Поїзд дружби»**

Мета: створити позитивну атмосферу та зняти втому. Учні стають один за одним і тримають руки на поясі того хто стоїть попереду. Перший у ланцюжку грає роль паровозика і задає темп руху. Всі інші підлаштовуються під нього і намагаються рухатися в одному темпі.

✓ **Вправа «Ефект доміно»**

Мета: формування розуміння того, що людина сама будує своє життя. Ця вправа виконується тільки з учнями підліткового віку та старше. Вона передбачає аналіз важких життєвих ситуацій, які розігруються, а потім переігруються по ролях. Основна мета – показати, що одна необдуманна дія

може призвести до негативних наслідків. Приклади таких ситуацій можуть пропонуватися, як тренером так і самими учасниками тренінгу. У подальшому учні будуть намагатися використовувати засвоєні ними уявлення для пояснення подій їх власного життя, яке насичене великою кількістю фрустраційних ситуацій.

✓ **Вправа «Я - енергія» ***

Мета: сформувати здатність до саморелаксації. Цілеспрямоване використання даної вправи передбачається для учнів раннього юнацького віку з гіпертимним типом акцентуацій характеру (у якості варіації цю вправу можна використовувати і в групі учнів підліткового віку). Мета вправи – знайти найбільш оптимальний спосіб розрядки зайвої енергії. Учні мають зайняти зручну для них позу та із заплющеними очима уявити себе у вигляді потоку енергії, яка тече у безкрайній простір Всесвіту.

✓ **Вправа «Дерево якостей»**

Мета: формування усвідомлення, що кожна людина є окремою особистістю та індивідуальністю. Діти сідають у коло і закривають очі. Після цього вони отримують завдання уявити собі величезне дерево на якому ростуть різні людські якості. Учні мають подумки зірвати ті якості, які особисто вони найбільше цінують у собі та інших людях. Далі їм потрібно скласти про обрані якості невеличку розповідь, яку потім вони презентують всій групі. При цьому самі якості у розповіді не називаються, а їх назву мають вгадати інші учні по контексту сюжетної лінії.

✓ **Вправа «Я – герой» ***

Мета: сприяти підвищенню самооцінки. Дана вправа рекомендована для учнів підліткового віку з тривожним типом акцентуацій характеру, яким характерна низька контактність, невпевненість у собі та беззахисність. За умовами вправи учні мають скласти розповідь про себе у якості головного героя фільму. Основний акцент має бути зроблений на найкращих рисах та характерних особливостях цього героя.

✓ **Вправа «Ситуація»**

Мета: формувати конструктивні стилі поведінки у фрустраційних ситуаціях. Учням роздаються картки з написаними на них умовами фрустраційних ситуацій (наприклад: «друг не прийшов на зустріч», «мама не купила мобільний телефон», «тебе обізвали поганим словом» і т.д.). Учням ставиться умова знайти вихід із цих ситуацій використовуючи тільки позитивні стратегії дії.

✓ **Вправа «Мій характер»**

Мета: відрефлексувати проблеми свого характеру. Учні отримують завдання – намалювати свій характер у вигляді певної геометричної фігури, а потім пояснити, чому вони обрали саме таку фігуру.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

• **Перевірка очікувань.**

Учні повертаються до своїх очікувань записаних на паперових пташках. Якщо протягом тренінгу їх очікування виправдалися – вони прикріплюють пташку на гілках дерева, а якщо ні – то залишають їх літати біля нього.

• **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

✓ **Вправа «Карта вражень»**

На дошці намальована яскрава карта неіснуючого острова. Учням пропонується прикріпити на неї клейкі папірці на яких записані їхні враження від тренінгу.

• **Ритуал прощання.**

✓ **Вправа «Віночок побажань»**

Вправа складається з чотирьох елементів, які виконуються протягом відповідної кількості тренінгових занять. На третьому етапі учням пропонується обійняти свого сусіда за талію і зробити те саме, що і в попередні два дні.

ЗАНЯТТЯ № 6

ТЕМА: МОЇ ІНДИВІДУАЛЬНІ ЯКОСТІ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- Ритуал привітання
- ✓ Вправа «На греблі хвилі»

Мета: зняття напруження, оптимізація самооцінки. Учням роздаються малюнки із зображенням морських хвиль, які бушують у штормі. Завдання полягає у тому, щоб підписати кожну хвилю своїми позитивними рисами та якостями.

- Виявлення очікувань.

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. На дошці намальована висока гора, а біля її підніжжя розміщені клейкі папірці у вигляді камінчиків на яких учні пишуть свої очікування від тренінгу.

- Повторення правил.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ Вправа «Коло знань» *

Мета: ознайомити учнів з різними акцентуаціями характеру, навчити швидко і ефективно засвоювати й достовірно передавати інформацію. Учні діляться на групи і отримують спеціальні картки, які містять коротку інформацію про те, які бувають акцентуації характеру. Через певний час (в залежності від віку учнів) групи мають обмінятися отриманою інформацією. Вправа триває доти доки всі групи не обміняються знаннями з карток. Після цього проводиться підсумкове узагальнення. Для учнів молодшого шкільного віку цю вправу краще проводити у формі інформ-дайджесту, або інформаційної довідки з боку тренера.

- ✓ Вправа «Я почуваю себе добре коли...»

Мета: тренування вміння виявляти і контролювати свої емоції. Учням пропонується згадати ситуації коли вони відчували себе добре. Завдання полягає в тому, щоб продовжити речення: «Я почуваю себе добре коли...». Далі дається завдання намалювати місця з якими у учнів асоціюються свої

позитивні почуття. Малюнки вивішуються на дошку, порівнюються і коротко характеризуються.

✓ **Вправа «Коло нашого життя»**

Мета: аналіз власного оточення. Ця вправа мотивує учнів замислитися над своїм життям. По середині кімнати на полу малюється величезне коло і пропонується уявити, що це коло є зрізом одного з буденних днів життя. Саме коло ділиться ще на чотири частини, кожна з яких передбачає шість годин, які учні мають розподілити у відповідності до своїх занять (сон, уроки в школі, ігри на вулиці та ін.).

✓ **Вправа «Місток»**

Мета: формування навичок взаємодії в атмосфері довіри та захищеності. По середині класу крейдою на полу малюється не дуже широкий місток. Формується дві команди учнів (за особистим вибором учасників). Перша група стає на місток у вигляді живого ланцюжку, а кожен представник другої групи має по одному пройти по містку розметнувшись з всіма учасниками протилежної команди. Основне завдання цієї вправи – перевірити сформованість якостей характеру учнів та навчити їх правильно реагувати на перепони на шляху досягнення цілей.

✓ **Вправа «Промінчик сонця»**

Мета: усвідомлення своїх позитивних та негативних рис характеру. Діти мають намалювати сонечко з десятьма промінчиками і підписати кожен з них. У результаті мають вийти 5 промінчиків з позитивними рисами характеру, а 5 – з негативними. Після цього виділяється декілька хвилин на обговорення.

• **Руханка «Веселий танок»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Учням пропонується уявити ситуацію, яка дала їм можливість отримати довгоочікувану перемогу і зобразити свої почуття у вигляді танцювальних рухів. Включається музика і всі учасники тренінгу починають танцювати.

✓ **Вправа «Зрозумій іноземця»**

Мета: навчити учнів аналізувати проблемні ситуації і шукати конструктивні шляхи виходу з них. Учні отримують завдання уявити себе туристом, який приїхав до іноземної держави де населення зовсім не знає української мови. Так з'являється необхідність розповісти історію використовуючи тільки міміку і жести.

✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується невеличка притча. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. Можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

✓ **Вправа «Мої дитячі страхи і тривоги» ***

Мета: зниження рівня тривожності і страхів. Діти малюють свої дитячі страхи і нікому їх не показуючи розривають малюнки на дрібні шматочки. Ця вправа рекомендується для учнів старшого підліткового віку у яких зафіксований тривожний тип акцентуацій характеру.

✓ **Вправа «А як би я вчинив?»**

Мета: формувати вміння критично аналізувати свою поведінку та виробляти навички соціальної адаптації. Пропонується аналіз поведінки героїв в казках, які робили хороші та погані вчинки. При цьому учасники тренінгу відповідають на запитання: «А як би я вчинив у цій ситуації?». Бажано обирати казки де зустрічаються явно фрустраційні ситуації, щоб ефект конструктивізації профілю фрустраційного реагування був більш сильним.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

• **Перевірка очікувань**

Учні повертаються до зображення гори з очікуваннями від тренінгу. Якщо вони виправдалися то камінці переміщуються наверх, а якщо ні – то залишаються у підніжжі.

• **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

✓ **Вправа «Припинити. Почати. Продовжити»**

Учням роздаються клейкі листочки на яких написані заголовки з трьох слів: «Припинити. Почати. Продовжити». Далі учні записують, що на їхню думку у ході тренінгу варто змінити і кріплять свої записи на дошку. Ця вправа дасть можливість тренеру краще зрозуміти настрої групи і певним чином скорегувати свою подальшу роботу.

- **Ритуал прощання.**
- ✓ **Вправа «Віночок побажань»**

Вправа складається з чотирьох елементів, які виконуються протягом відповідної кількості тренінгових занять. На четвертому етапі учням пропонується обійняти свого сусіда за плечі, а далі зробити ті самі дії, що і в попередні три дні.

ЧАСТИНА III

Соціально-психологічний компонент

(3 заняття)

Мета: сприяння усвідомленню учнями цінності своєї особистості та розумінню інших людей; підвищення рівня соціальної адаптації.

Завдання: 1) Формувати навички соціальної взаємодії; 2) Зняття деструктивних захисних механізмів; 3) Розвивати навички контролю поведінки; 4) знайомство учнів з рисами особистості, корекція певних рис особистості; 5) формування моделей захисту від певних проявів негативного впливу інших.

ЗАНЯТТЯ № 7

ТЕМА: Я ВЧУСЬ ВОЛОДІТИ СОБОЮ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**
- ✓ **Вправа «Чому мене так назвали?»**

Мета: дослідження образу власного «Я». На дошці написані імена всіх учасників тренінгу. Учні по черзі підходять до дошки і розповідають про те, чому їх назвали саме так. У якості варіації цієї вправи можна запропонувати учням розповісти про значення свого імені.

- **Виявлення очікувань.**

- ✓ **Вправа «Сьогодні я хочу»**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Учні записують свої побажання стосовно тренінгу на окремих аркушах і починають з фрази: «Сьогодні я хочу...»

- **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Мозковий штурм «Що таке адаптація?»**

Мета: активізація знань учнів про адаптацію та дезадаптацію; з'ясувати чим вони відрізняються і як впливають на життя людини.

- ✓ **Вправа «Пишемо казку разом»**

Мета: розвивати толерантне ставлення до думок та вчинків інших. Ця вправа направлена на пошук порозуміння між учасниками тренінгу. Учні складають усну колективну казку пропонуючи по одному реченню для розвитку її сюжетної лінії. Вправа продовжується доти доки казка не буде мати логічного завершення.

- ✓ **Вправа «На що схожий мій настрій?»**

Мета: зняття емоційної напруги. Діти стають у коло і по черзі проводять порівняння свого настрою з чимось іншим (хмаринкою, дощиком, кошенятком і т.д.).

- ✓ **Вправа «Соціальні маски»**

Мета: навчання різним стратегіям поведінки в конфліктних та фрустраційних ситуаціях. Учасники отримують індивідуальні картки з назвою певної соціальної маски (хуліган, директор, гуманіст та ін.). Протягом декількох хвилин вони мають зіграти свої ролі і показати іншим учням свій образ. Завдання групи в цей момент вгадати ту чи іншу соціальну роль, яку показує учень.

- ✓ **Вправа «Скринька гарних новин»**

Мета: формування позитивних життєвих установок, розвиток почуття відповідальності за свою поведінку. Учні встають у коло і по черзі розповідають, що хорошого відбуло з ними за останній тиждень.

✓ **Вправа «Мій символ»**

Мета: формування навичок самоаналізу. Учням пропонується створити символ свого власного «Я». У якості інструментів можуть бути використані будь-які підручні матеріали: олівці, крейда, зошити тощо. Основне завдання – щоб символ був креативним і нести відбиток особистості учня.

• **Руханка «Дзеркало»**

Мета: згуртування учасників, зняття емоційної напруги. Учасники тренінгу стають у коло і по черзі показують мімікою і жестами різні емоції (радість, сум, здивування та ін.), а всі інші їх копіюють.

✓ **Вправа «Я через 10 років»**

Мета: активне усвідомлення кола своїх можливостей. Учні мають уявити своє життя у майбутньому і розповісти групі, якими вони будуть через 10 років. По результатам вправи проходить обов'язкове обговорення.

✓ **Вправа «Вихід є завжди!»**

Мета: активізація умінь виходу з проблемних і фрустраційних ситуацій. Учні об'єднуються у декілька груп і отримують завдання намалювати невеличкі плакати зі схематичними зображеннями можливих шляхів виходу із фрустраційних ситуацій. Після презентацій всіх груп один учень робить загальне узагальнення акцентуючи увагу на найбільш ефективних способах виходу з проблемних ситуацій.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

• **Перевірка очікувань**

Учні повертаються до своїх побажань на початку тренінгу і з'ясовуються чи справдилися вони. Вони діляться на дві групи: справа – ті у кого очікування справдилися, а зліва – ті у яких очікування не виправдалися.

• **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

✓ **Вправа «Мій сьогоднішній настрій»**

Учням пропонується озвучити стан свого настрою протягом тренінгового заняття і пояснити, що саме викликало в них ті чи інші емоції та почуття.

• **Ритуал прощання.**

✓ **Вправа «Усмішка»**

Учням пропонується щиро посміхнутися одне одному і залишатися в усміхненому стані якомога довше.

ЗАНЯТТЯ № 8

ТЕМА: Я І ЛЮДИ НАВКОЛО МЕНЕ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

• **Ритуал привітання**

✓ **Вправа «Портрет групи»**

Учасники групи малюють свої асоціації про одного з учнів. Далі всі малюнки кріпляться на дошку і виходить груповий портрет групи. У якості варіації можна використовувати карикатури.

• **Виявлення очікувань.**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. У центрі класу стоїть велика плетена корзина, а біля неї лежать яблука (по кількості учасників тренінгу) на яких наклеєні кольорові листочки. Учням пропонується зробити на них відповідні записи своїх очікувань від сьогоднішнього тренінгу.

• **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

✓ **Мозковий штурм «Що таке міжособистісні стосунки?»**

Мета: активізація знань учнів про взаємодію і міжособистісні стосунки між людьми; з'ясувати як суспільство впливає на життя людини.

✓ **Вправа «Лінія життя»**

Мета: формування навичок відповідальної поведінки за суть і наслідки своїх дій. Учні мають розташувати на намальованій на підлозі «лінії життя» клейкі

листочки на яких позначені найбільш суттєві події їхнього життя – від народження до сьогоднішнього моменту. Корисно було б проаналізувати отримані результати з позицій критичного аналізу вчинків і проєкції можливих змін у випадку зміни одного з моментів на «лінії життя».

✓ **Вправа «Ситуація»**

Мета: формування конструктивних стилів вирішення складних життєвих ситуацій. Учням роздаються картки з написаними на них умовами фрустраційних ситуацій (наприклад: «друг не прийшов на зустріч», «мама не купила мобільний телефон», «тебе обізвали поганим словом» і т.д.). Учням ставиться умова знайти вихід із цих ситуацій використовуючи тільки позитивні стратегії дії.

• **Руханка «Я дружу зі спортом»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Учасникам тренінгу пропонується зробити декілька простих фізичних вправ повторюючи фразу: «Я дружу зі спортом».

✓ **Вправа «Я очима інших»**

Мета: розвиток навичок емоційної саморегуляції. Учні мають описати, як на його думку його бачать інші люди (мама, друзі, сусіди і т.д.). Після завершення розповіді учню ставиться питання: «Чому ти справляєш саме таке враження на оточуючих?».

✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується невеличка притча. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. Можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

✓ **Вправа «Я думаю, що...»**

Мета: розвинути у собі навички самоаналізу і вміння аналізувати вчинки інших. Учням пропонується перелік різних приказок і прислів'їв (наприклад: «берись дружно – не буде сутужно», «хто чисте сумління має, той спокійно

спати лягає» і т.д.), а вони мають дати їм аналіз починаючи говорити словами: «Я думаю, що...».

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- **Перевірка очікувань**

Учні по черзі підходять до плетеної корзини і беруть яблуко з написаним на ньому очікуванням. Якщо очікування справдилося то учень кладе його до кошика, а якщо ні – то залишає його лежати на столі.

- **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

- ✓ **Вправа «Три запитання»**

На дошці записані три запитання: 1) Які почуття викликало у тебе сьогоднішнє заняття?; 2) Що тобі найбільше сподобалось?; 3) Які прийоми ти зможеш використовувати у житті?. Учні по черзі підходять до дошки і відповідають на запропоновані запитання.

- **Ритуал прощання.**

- ✓ **Вправа «Аплодисменти»**

Всім учасникам групи пропонується нагородити одне одного і себе в тому числі гучними аплодисментами за плідну роботу під час тренінгового заняття.

ЗАНЯТТЯ № 9

ТЕМА: Я І КОНФЛІКТ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**

- ✓ **Вправа «Сьогодні я буду...»**

Мета: розвиток здатності без оціночного спілкування. Учні отримують завдання скласти про себе невеличку розповідь починаючи словами: «Сьогодні я буду...». Основний акцент потрібно зробити на тому, чого учні хочуть від сьогоднішнього дня і якими вони себе уявляють.

- **Виявлення очікувань.**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Очікування учнів записуються на бджілках,

які літають навколо квітки, яка намальована на великому аркуші паперу, а наприкінці тренінгу «сідають» (чи не «сідають») на квітку.

- **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Мозковий штурм «Що таке конфлікт?»**

Мета: активізація знань учнів про сутність конфліктів, їх види та можливі способи вирішення.

- ✓ **Вправа «Ситуації»**

Мета: навчити шукати вихід із кризових ситуацій. Учні діляться на 3 групи і отримують картки з написаними на них кризовими ситуаціями. Завдання полягає у тому, щоб запропонувати декілька конструктивних шляхів виходу із цих ситуацій. Після цього відбувається презентація результатів обговорення груп.

- ✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується невеличка притча. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. Можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

- ✓ **Вправа «Мій світ»**

Мета: виявлення уявлень учнів про себе та своє найближче оточення. Учням пропонується намалювати малюнок і зобразити на ньому себе та своє найближче оточення (маму, тата, друзів, ворогів і т.д.). Після того як малюнок завершений розпочинається обговорення з обов'язковим запитанням: «Що б тобі хотілося б змінити на цьому малюнку?»

- ✓ **Вправа «10 подій»**

Мета: формування почуття впевненості у своєму майбутньому. Учням пропонується описати 5 найкращих і 5 найгірших подій у своєму житті. У результаті – учні мають прийти до спільної думки (під час обговорення), що в житті все циклічно і позитивні речі все одно переважають над негативними.

- **Руханка «Ураган для тих, хто...»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Усі учні мають сидіти на окремому стільці, а тренер при цьому стоїть. Далі говориться фраза: «Ураган для тих, хто...» (може бути маса варіацій: «хто народився у травні», «хто має довге волосся», «хто одягнений у джинси» і т.д.). Далі всі кого стосується дане висловлювання встають зі своїх місць і пересідають на інше. Той кому не вистачило стільця – стає ведучим і продовжує гру.

- ✓ **Вправа «Скринька непорозумінь» ***

Мета: розкриття способів успішного розв'язання конфліктних ситуацій. Учні діляться на дві групи. У процесі роботи кожен учасник групи витягає із «скриньки непорозумінь» картку з описом певної конфліктної ситуації. Завдання полягає у знаходженні максимально правильного виходу із ситуації, не спровокувавши ще більший конфлікт. Дана вправа більше підходить для учнів підліткового і раннього юнацького віку в яких зафіксовані високі показники параметру переживання соціального стресу.

- ✓ **Вправа «Сказати можна по різному»**

Мета: розвиток комунікативних навичок, підвищення ефективності міжособистісних відносин. Учні мають стати у коло і по черзі виходити в центр і показувати (не використовуючи голос) свій внутрішній стан, або емоцію, яку відчуває у даний момент часу, а всі інші учасники мають її відгадати.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- **Перевірка очікувань**

Учні повертаються до своїх очікувань записаних на паперових бджілках. Якщо протягом тренінгу їх очікування виправдалися – вони прикріплюють бджілку на квітку, а якщо ні – то залишають її літати біля неї.

- **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

- ✓ **Вправа «Три запитання»**

На дошці записані три запитання: 1) Які почуття викликало у тебе сьогоднішнє заняття?; 2) Що тобі найбільше сподобалось?; 3) Які прийоми ти зможеш використовувати у житті?. Учні по черзі підходять до дошки і відповідають на запропоновані запитання.

- **Ритуал прощання.**

- ✓ **Вправа «Квітка»**

Учасники стають у коло і передають одне одному квітку зі словами подяки і побажання чогось хорошого.

ЧАСТИНА IV

Рефлексивно-поведінковий компонент

(2 заняття)

Мета: розвиток здатності об'єктивно сприймати та давати когнітивну оцінку напруженим ситуаціям; профілактика і попередження агресивної поведінки у фрустарційних ситуаціях шляхом вивчення прийнятних способів реагування в складних життєвих ситуаціях.

Завдання: 1) Сформувані вміння аналізу форм діяльності та творчого осмислення цілей та залучених засобів досягнення результату; 2) Розвивати навички самоконтролю та функцій прогнозування наслідків своєї поведінки; 3) Виховувати інтернальний локус-контролю; 4) Виробити в учнів нові навички соціальної поведінки; 5) Створити умови для розвитку рефлексивних здібностей.

ЗАНЯТТЯ № 10

ТЕМА: Я І МОЇ ВЧИНКИ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**

- ✓ **Вправа «Я поважаю тебе»**

Учні встають у довільно сформовані пари і ведуть діалог: «Я поважаю тебе. – За що? – Я поважаю тебе за те, що...». Далі називаються позитивні риси співрозмовника.

- **Виявлення очікувань.**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. На дошці намальовано сонечко з чорно-білими промінчиками. Учням роздаються паперові листочки жовтого кольору з яких вони мають вирізати промінчики і написати на них свої очікування від тренінгу. На цьому етапі підписані промінчики у рядочок прикріплюються біля сонечка.

- **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Мозковий штурм «Що таке вчинки?»**

Мета: активізація знань учнів про вчинки, їхню класифікацію та значення; з'ясувати, що таке агресивна поведінка і чим вона загрожує суспільству.

- ✓ **Вправа «Зміна ролей»**

Мета: підняття самооцінки та моделювання конструктивних стилів поведінки. Дана вправа передбачає активне спілкування між учасниками групи. Завдання полягає у поперемінній зміні ролей (перелік ролей учні отримують за допомогою розданих карток) між невпевненими та впевненими у собі людьми, які реагують на складну життєву ситуацію.

- ✓ **Вправа «Ефект доміно»**

Мета: формування розуміння того, що людина сама будує своє життя. Ця вправа виконується тільки з учнями підліткового віку та старше. Вона передбачає аналіз важких життєвих ситуацій, які розігруються, а потім переігруються по ролях. Основна мета – показати, що одна необдумана дія може призвести до негативних наслідків. Приклади таких ситуацій можуть пропонуватися, як тренером так і самими учасниками тренінгу. У дальшому учні будуть намагатися використовувати засвоєні ними уявлення для пояснення подій їх власного життя яке насичене великою кількістю фрустраційних ситуацій.

- ✓ **Вправа «Я несу відповідальність» ***

Мета: виховувати почуття відповідальності за свої вчинки. Перед проведенням вправи дається коротка характеристика поняття «відповідальність» і пояснюється важливість добровільного і свідомого прийняття на себе відповідальності. Після цього учням пропонується записати на окремих аркушах дії за які вони самі відповідають. При цьому всі характеристики треба розташувати у відповідності до принципу зростання: від найбільш незначного до найбільш суттєвого. Далі отримані списки аналізуються у довільно сформованих мікрогрупах. Вправа більше підходить для учнів підліткового та раннього юнацького віку.

- **Руханка «Веселий танок»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Учням пропонується уявити ситуацію, яка дала їм можливість отримати довгоочікувану перемогу і зобразити свої почуття у вигляді танцювальних рухів. Включається музика і всі учасники тренінгу починають танцювати.

- ✓ **Вправа «Король»**

Мета: формування лідерських якостей, навичок співпраці, виховання терплячого ставлення до недоліків інших. За умовами вправи учні по черзі отримують можливість виступити у ролі короля величезного королівства, а всі інші у цей момент мають грати роль слуг і виконувати всі забаганки короля.

- ✓ **Вправа «Мій свідомий вибір»**

Мета: з'ясувати від чого залежить життєвий вибір кожної людини. Учні у довільному порядку діляться на дві групи і стають один навпроти одного. Ті що опинились справа продовжують речення: «Я повинен...», а ті що зліва продовжують речення: «Я обираю...». У результаті має відбутися переосмислення цінностей у напрямку більшого розуміння свідомого вибору в своїх вчинках і діях.

- ✓ **Вправа «А як би я вчинив?»**

Мета: формувати вміння конструктивно вирішувати складні життєві ситуації. Пропонується аналіз поведінки герої в казках, які робили хороші та

погані вчинки. При цьому учасники тренінгу відповідають на запитання: «А як би я вчинив у цій ситуації?». Бажано обирати казки де зустрічаються явно фрустраційні ситуації, щоб ефект конструктивізації профілю фрустраційного реагування був більш сильним.

✓ **Вправа «Я малюю агресію»**

Мета: звільнення від негативних емоцій. Учні отримують завдання намалювати агресію у вигляді будь-якої живої чи неживої істоти. Під час фінального обговорення увага акцентується на питаннях: «Чи можна долучатись до агресії у повсякденному житті?».

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

• **Перевірка очікувань**

Учні по черзі підходять до дошки і у випадку, якщо їхні очікування справдилися прикріплюють кольоровий сонячний промінчик на місце чорно-білого променя. При цьому вони мають пояснити, що вплинуло на їхнє рішення.

• **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

✓ **Вправа «Карта вражень»**

На дошці намальована яскрава карта неіснуючого острова. Учням пропонується прикріпити на неї клейкі папірці на яких записані їхні враження від тренінгу.

• **Ритуал прощання.**

✓ **Вправа «Чудовий день, щоб...»**

Учні встають у коло і по черзі продовжують фразу: «Чудовий день, щоб...». Тут вони мають сказати, що вони сьогодні хочуть зробити після завершення тренінгу (зайнятися портом, намалювати картину, сходити у кіно тощо).

ЗАНЯТТЯ № 11

ТЕМА: МИНУЛЕ, МАЙБУТНЄ, СЬОГОДЕННЯ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

• **Ритуал привітання**

✓ **Вправа «Що моя річ знає про мене»**

Учні беруть будь-яку свою річ і розповідають про себе від її імені.

• **Виявлення очікувань.**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Очікування учнів записуються на пташках, які літають навколо дерева, яке намальоване на великому аркуші паперу, а наприкінці тренінгу «сідають» (чи не «сідають») на нього.

• **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

✓ **Мозковий штурм «Що таке рефлексія?»**

Мета: активізація знань учнів про рефлексію та самоаналіз.

✓ **Вправа «Пишу листа самому собі»**

Мета: усвідомити важливість гармонії між власним образом та власним життям. Учням пропонується написати листа найбільш близькій і важливій людині – самому собі. Ці листи можуть мати будь-який контекст та розмір. Головне, що б вони були максимально щирі. Після завершення роботи листи зачитуються і обговорюються.

✓ **Вправа «Що могло тобі наснитися?»**

Мета: формування позитивного ставлення до себе та інших. Учні діляться на пари і сідають по коли один навпроти одного. Далі вони протягом 2-3 хвилин дивляться одне на одного і думають над тим, що могло наснитися людині напроти тебе. Після цього учні озвучують свої варіанти і з'ясовують, що ж кому насправді наснилося.

✓ **Вправа «Ситуація»**

Мета: набуття конструктивних форм поведінки та нового досвіду спілкування. Учням роздаються картки з написаними на них умовами фрустраційних ситуацій (наприклад: «друг не прийшов на зустріч», «мама не купила мобільний телефон», «тебе обізвали поганим словом» і т.д.). Учням

ставиться умова знайти вихід із цих ситуацій використовуючи тільки позитивні стратегії дії.

✓ **Вправа «Будинок жахів» ***

Мета: усвідомлення своїх страхів та переживань. Дітям пропонується намалювати жителів будинку жахів і пояснити, чому вони там живуть. Після цього, шляхом групового обговорення, погані жителі будинку перетворюються на хороших (добрих, веселих, відкритих) і переселяються до іншого будинку. Дана вправа найбільше підходить для учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку.

✓ **Вправа «Притча»**

Мета: формувати вміння конструктивного аналізу поведінки у різних життєвих ситуаціях. Учням зачитується невеличка притча. Завданням є проаналізувати її зміст і дати власну оцінку ситуацій, які там описуються. Можна використовувати як індивідуальну так і парну форму роботи.

✓ **Вправа «Веселий фотограф»**

Мета: формування навички взаємостосунків у фрустраційних ситуаціях. З групи обирається один учень перед яким постає завдання зробити фотографію на які вся група буде усміхатися. А всі учасники зйомки мають зіграти роль чимось незадоволених людей, які зовсім не хочуть бути на фото.

• **Руханка «Поїзд дружби»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Учні стають один за одним і тримають руки на поясі того хто стоїть попереду. Перший у ланцюжку грає роль паровозика і задає темп руху. Всі інші підлаштовуються під нього і намагаються рухатися в одному темпі.

✓ **Вправа «Всі ми різні і це чудово»**

Мета: розвинути почуття толерантності. Завдання полягає у створенні малюнку де зображується радість. Робиться обмовка, що можна використовувати будь-які кольори і сюжетні лінії. Після завершення роботи

учні обмінюються малюнками, а акцент робиться на тому, що вони всі різні і це чудово, адже загальний малюнок виглядає дуже гарно і яскраво.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

- **Перевірка очікувань**

Учні повертаються до своїх очікувань записаних на паперових пташках. Якщо протягом тренінгу їх очікування виправдалися – вони прикріплюють пташку на гілках дерева, а якщо ні – то залишають їх літати біля нього.

- **Зворотній зв'язок. Рефлексія.**

- ✓ **Вправа «Три запитання»**

На дошці записані три запитання: 1) Які почуття викликало у тебе сьогоднішнє заняття?; 2) Що тобі найбільше сподобалось?; 3) Які прийоми ти зможеш використовувати у житті?. Учні по черзі підходять до дошки і відповідають на запропоновані запитання.

- **Ритуал прощання.**

- ✓ **Вправа «Аплодисменти»**

Всім учасникам групи пропонується нагородити одне одного і себе в тому числі гучними аплодисментами за плідну роботу під час тренінгового заняття.

ПІДСУМКОВИЙ БЛОК

Рефлексивний компонент

(1 заняття)

Мета: розвиток рефлексивних здібностей; контроль ефективності розвивально-корекційної програми подолання фрустраційних станів.

Завдання: 1) Створити умови для розвитку рефлексивних здібностей; 2) Стабілізувати позитивні емоційні переживання і самооцінку учнів; 3) Закріпити і оцінити результати роботи по формуванню конструктивного профілю фрустраційного реагування учнів.

ЗАНЯТТЯ № 12

ТЕМА: Я ВЧУСЬ РОЗУМІТИ СЕБЕ ТА ІНШИХ

ВСТУПНА ЧАСТИНА

- **Ритуал привітання**

- ✓ **Вправа «Ти - молодець»**

Мета: підвищення самооцінки та отримання підтримки групи. Формується коло учнів. Один – виходить на середину і розповідає про те, що він вміє добре робити (танцювати, співати, малювати і т.д.), а всі інші у відповідь хором говорять фразу: «Ти – молодець!».

- **Виявлення очікувань.**

Мета: виявити очікування учнів від поточного тренінгу; навчити дітей визначати власну мету діяльності. Учні ще раз передивляються свої піщинки (прикріплені у верхній частині пісочного годинника) із очікуваннями, які були записані на першому тренінговому заняття, але поки що залишають їх на місці.

- **Повторення правил.**

ОСНОВНА ЧАСТИНА

- ✓ **Мозковий штурм «Що таке фрустрація?»**

Мета: з'ясувати наскільки сформувались знання учнів про фрустрацію, фрустраційні ситуації, фрустраційні реакції.

- ✓ **Вправа «Наскільки ми добре знайомі»**

Мета: виховувати почуття згуртованості і взаємодовіри. Учням пропонується відповісти на ряд запитань від імені інших учасників групи. Спочатку відповіді записуються на аркуші, а потім обговорюються і порівнюються. У результаті має бути перевірений ступінь єдності та згуртованості групи. У якості запитань може використовуватись будь-яка варіація (улюблений колір, домашня тваринка та ін.).

- ✓ **Вправа «Пиріг бажань»**

Мета: формування навичок самоаналізу, самопізнання, знань одне про одного через розкриття бажань кожного з учасників. На початку вправи учням розповідається про значення бажань у житті людини. Після спільного обговорення цього питання в групах учням пропонується намалювати свої

бажання у вигляді слоїного пирога, де один прошарок – одне бажання. Далі діти діляться своїми бажаннями і обговорюють їх у спільному колі.

- **Руханка «Дзеркало»**

Мета: зняття психоемоційного напруження. Учасники тренінгу стають у коло і по черзі показують мімікою і жестами різні емоції (радість, сум, здивування та ін.).

- ✓ **Вправа «Я хочу, я мушу»**

Мета: самоконтроль та самоаналіз. Учням пропонується написати десять речень, які б починалися зі слів «Я хочу...», «Я мушу...». Далі записи аналізуються з точки зору тих дій, які учні вже зараз роблять, що досягти бажаного у ракурсі «тут та тепер».

- ✓ **Вправа «Якщо квітка, то яка?»**

Мета: виявлення уявлень учнів про себе; активізація самосвідомості. Учням пропонується придумати асоціацію, яка б найбільше його характеризувала. Ця вправа проводиться на останньому занятті тренінгової програми і є продовженням вправи «Якщо тваринка, то яка?», що була проведена на першому занятті тренінгової програми. Основне завдання вправи – прослідкувати зміни, які відбулися у само ставленні учнів протягом занять у трені говій групі.

- ✓ **Вправа «Ефект доміно»**

Мета: формування розуміння того, що людина сама будує своє життя. Ця вправа виконується тільки з учнями підліткового віку та старше. Вона передбачає аналіз важких життєвих ситуацій, які розігруються, а потім переігруються по ролях. Основна мета – показати, що одна необдуманна дія може призвести до негативних наслідків. Приклади таких ситуацій можуть пропонуватися, як тренером так і самими учасниками тренінгу. У дальшому учні будуть намагатися використовувати засвоєні ними уявлення для пояснення подій їх власного життя яке насичене великою кількістю фрустраційних ситуацій.

✓ Вправа «Скринька Пандори»

Мета: виявити зміну ставлення учнів о перешкод протягом роботи у тренінговій групі. Учні сідають у коло і разом з тренером відкривають скриньку, яку вони на першому тренінговому занятті наповнили листочками на яких записані перешкоди, що заважають їм бути щасливими і успішними. Після цього учні декілька хвилин обмірковують чи зменшилась кількість цих перепон і діляться своїми враженнями з іншими учасниками тренінгу.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

• Перевірка очікувань.

Учні по черзі підходять до намальованого піщаного годинника і зачитують ті очікування, які вони писали ще на початку проведення тренінгових занять. Далі вони пояснюють чи виправдалися вони і якщо так, то переміщують піщинки у нижню частину годинника.

• Зворотній зв'язок. Рефлексія.

✓ Вправа «Я дякую групі за те, що...»

Кожен учасник тренінгу виходить на центр кола і говорить фразу: «Я дякую групі за те, що...». Учням пропонується висловити свої вдячності групі не тільки за поточне заняття, але і згадати досягнення всіх протягом всіх тренінгових занять.

✓ Вправа «Зараз я бачу себе так»

Учням дається завдання намалювати себе у вигляді будь-чого, або будь-кого. Головний наголос робиться на тому, що зображувати потрібно стан у якому учень знаходить у даний момент життя. Далі проводиться порівняльна оцінка малюнків учнів, які були зроблені на початку роботи тренінгової програми «F-state» і на завершальному етапі роботи програми. У групі учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку ці малюнки можна повішати на стіну за принципом «сушки» (малюнки чіпляються на прищепки) і запропонувати учням проаналізувати зміни, які з ними відбулися.

• Ритуал прощання.

✓ **Вправа «Подарунок»**

Кожному учаснику тренінгу пропонується намалювати на окремому аркуші паперу прощальний подарунок комусь із членів групи. Далі кожен презентує свій подарунок, а група при цьому відгадує кому з учнів він адресований.