

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ЕМОЦІЙНО - ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка IV курсу 409 групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної (наукової)

програми: Спеціальна освіта

Волонтирь Дар'я Ігорівна

Керівник: к.п.н., доцент Товстоган В.С.

Рецензент: к.п.н., доцентка Шевцова Я.В.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Емоційно-особистісний розвиток дітей з особливими освітніми потребами	6
1.1. Емоційно-особистісні особливості молодшого шкільного віку.....	6
1.2. Тривожність та агресія як прояви емоційного неблагополуччя в учнів молодших класів.....	14
1.3. Емоційно-вольова сфера дітей з порушенням інтелектуального розвитку.....	20
1.4. Особливості соціального розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	23
РОЗДІЛ 2. Дослідження емоційно-особистісних особливостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	30
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження.....	30
2.2. Аналіз і обговорення результатів діагностики міжособистісних відносин.....	35
2.3. Вивчення особливостей реакцій фрустрації серед учнів 4-х класів.....	38
2.4. Аналіз результатів діагностики бажань, потреб і домагань дітей з порушенням інтелектуального розвитку.....	46
2.5. Діагностика вад особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами.....	48
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток особистості та емоцій дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлений специфікою структури дефекту – наявністю недорозвитку інтелекту та афективно-вольової сфери, значними утрудненнями у формуванні вищих потреб і мотивів [9].

Вивчення проблеми формування емоційної сфери в корекційній педагогіці почалося тільки з ХХ століття. Спочатку дефекти емоційної сфери дітей вчені намагалися пояснити виключно фізіологічними механізмами, обминаючи їх психологічний зміст. Пізніше психологічні питання розвитку емоційної сфери особистості дітей з вадами інтелекту активно вивчалися С. Я. Рубінштейн, Ж. І. Намазбаєвою, В. Т. Петровою, М. Г. Царидзе, М. С. Певзнер, Л. В. Занковим [38, 44].

Молодший шкільний вік - це період серйозних змін і новоутворень що відбуваються з особистістю дитини. Тому такими важливими є досягнення, здійсненні кожною дитиною на даному віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчує радість пізнання, не набуде впевненості у своїх здібностях і можливостях, зробити це надалі (за рамками сенситивного періоду) буде значно важче. Чим більше позитивних здобутків буде у молодшого школяра, тим легше він впорається з майбутніми труднощами, які є неминучим атрибутом підліткового віку [3].

Вдосконалення емоційної сфери, особистісних якостей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку повинно спиратись на світосприйняття наявних у кожної дитини соціальних мотивів, потреб, цінностей. Тому діагностування емоційно-особистісного розвитку є важливим елементом системи корекційно-розвивального впливу на

учнів даної категорії, що обумовлює **актуальність** обраної теми випускної роботи.

У зв'язку з зазначеним **метою** даної роботи є вивчення емоційно-особистісних особливостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в порівнянні з однолітками закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети нами були вирішені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати літературні джерела з проблеми дослідження. З'ясувати вікові закономірності і особливості емоційно-особистісного та соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку.

2. Розробити методiku дослідження особливостей типу та спрямованості реакцій учнів із інтелектуальними порушеннями у конфліктних ситуаціях.

3. Здійснити дослідження порушень особистісного розвитку учнів та визначити рівень прояву в них порушень.

Об'єктом дослідження є процес формування особистості дитини молодшого шкільного віку із порушенням розумового розвитку.

Предмет дослідження – емоційно-особистісні особливості молодших школярів із порушенням розумового розвитку.

Методи дослідження. Аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження, спостереження за освітнім процесом, тести-опитувальники, проєктивні методики, кількісний та якісний аналізи отриманих результатів.

Практичне значення роботи. Отримані дані можуть знайти застосування при розв'язанні практичних завдань щодо оптимізації навчально-виховної діяльності вчителя-дефектолога, під час планування виховних заходів вихователем, в системі роботи практичного психолога для покращання емоційного та особистісного розвитку учнів з

порушенням розумового розвитку; а також при розробці психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних програм викладачами закладів вищої освіти.

Структура роботи: кваліфікаційна робота викладена на 48 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків і списку використаних джерел (48 назв).

РОЗДІЛ 1

ЕМОЦІЙНО – ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Емоційно-особистісні особливості молодшого шкільного віку

Основним джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі в учінні, взаємини з однолітками і батьками, читання художньої літератури, сприймання телепередач, інтелектуальні ігри й т. п [7].

Л. С. Виготський відмічав, що діти вже у віці 6-7 років досить добре усвідомлюють свої переживання, які зумовлені оцінкою дорослих [11].

Нова соціальна ситуація, в яку потрапляє дитина з приходом в школу, вводить її у світ суворо нормованих відносин і вимагає бути організованою, відповідальною за дисципліну, за розвиток виконавських дій, пов'язаних з набуттям навичок навчальної діяльності, відповідати вимогам нового колективу, який формується по свої законам.

Початок шкільного життя розширює коло соціальних контактів дитини. Школа сприяє наростанню самостійності дитини, її емансипації від батьків. У школі набувають більш важливе значення її власні дії, вчинки і прояви, а вона вже змушена відповідати за себе сама, одночасно стаючи об'єктом оцінки з точки зору інтелектуальних, соціальних і фізичних можливостей. Все це штовхає вперед або навпаки знецінює розвиток самооцінки дитини, заснованої на уявленнях про себе й оцінках оточення [34; 48].

Умовно виділяють 3 групи дітей з різними рівнями сформованості уявлень про себе [4,5]:

1) адекватні і стійкі уявлення про себе (діти характеризуються вмінням аналізувати свої вчинки, визначають їх мотиви, рефлексій, вони

більше орієнтуються на власні знання про себе, ніж на оцінку дорослих, і швидко набувають навичок самоконтролю);

2) неадекватні і нестійкі уявлення про себе (діти погано розбираються в собі, слабо аналізують свої вчинки, а число усвідомлюваних рис і якостей особистості невелика і не завжди адекватна; такі діти постійно мають потребу в зовнішньому контролі та підтримку, часто стають жертвами булінгу);

3) орієнтація на характеристики, дані дитині іншими, особливо дорослими (діти майже не орієнтуються у своєму внутрішньому світі; уявлення про себе розпливчасті і неадекватні, піддані зовнішнім думкам; самооцінка неадекватна; вони погано орієнтуються в практичній діяльності на свої реальні можливості і здібності) [2].

Але хоч би там було, з віком адекватність самосприйняття дещо вирівнюється. Це відбувається як в процесі спілкування з іншими, так і в процесі власної оцінювальної діяльності дитини. Показово, що якщо першокласники, характеризуючи себе, використовують "чорно-білу термінологію" ("поганий-хороший", "добрий-злий", "сміливий-боягуз"), то учнів вже 3 – 4 х класів, демонструють більш багатий і диференційований психологічний словник для опису власної поведінки та інших, якостей характеру.

Психологи відзначають також наростання тенденції підкреслити свою індивідуальність, свою приналежність до певної групи (соціальної, статевої, навчальної) [4].

Для молодшого школяра одним з центральних моментів характеристики самого себе стає шкільна оцінка успішності. У школі стало традицією робити успішність предметом конкурентної боротьби. Важливість оцінки для учня є і перевірковим фактором, наявності шкільної мотивації. При цьому основним засобом навчальної мотивації часто стає страх поразки, виявитися гіршим. Це значить, що в самій системі освіти закладено формування потенційно заниженої самооцінки

у дітей, оскільки оцінка, висловлюється іншими, тим більше вчителем, має тенденцію перетворюватися в самооцінку.

У школі відбувається стандартизація умов життя дитини, в результаті виявляється безліч відхилень у її поведінці: гіперзбудливість, гіпердинамія, виражена загальмованість. Ці відхилення лягають в основу дитячих страхів, знижують волюву активність дитини, викликають у неї пригноблений стан [6].

Свобода дошкільного дитинства змінюється відносинами залежності та підпорядкування новим правилам життя. Жорсткість вимог до дитини, навіть в самій доброзичливій формі, покладає на неї відповідальність за самого себе. Необхідне утримання від ситуативних імпульсивних бажань і обов'язкова самоорганізація в перший час створюють у дитини почуття самотності, відчуженості - адже вона повинна нести відповідальність за своє нове життя і сама його організувати, а також відповідати вимогам вчителя, батьків та умовам життя в новоствореному колективі однолітків [13].

З іншого боку, першокласнику приємно бути і відчувати себе дорослим, відповідальнішим, бачити, що люди сприймають його вже в статусі школяра. Природно, такий стан викликає амбівалентне переживання: це і прагнення виправдати очікування, і страх опинитися поганим учнем. Ці сперечення можуть породжувати фрустрацію.

Незадоволені домагання викликають негативні афективні переживання тоді, коли виникає розбіжність між цими домаганнями й здібностями дитини, які в змозі забезпечити її задоволення. Визнати свою неспроможність - значить для дитини піти всупереч з наявною у неї потребою зберегти звичну самооцінку, чого вона не хоче і не може допустити. Наприклад, підвищена образливість дитини як одна з форм її афективної поведінки виникає в результаті того, що учень неадекватно оцінює ситуацію: він вважає, що несправедливі навколишні умови поставлені до нього, так вчитель, поставив низьку оцінку, батьки,

покарали його "ні за що", однокласники публічно висміяли цю ситуацію та т.п.

Розвивається почуття особистості - переживання людиною свого ставлення до самого себе як суб'єкту (або учаснику) соціальних відносин і свідомої діяльності.

Успіхи молодшого школяра в освоєнні норм життя в нових умовах формують у нього потребу у визнанні не тільки в колишніх формах відносин, але й у навчальній діяльності. Характер адаптації до умов життя в молодшому шкільному віці і ставлення до дитини з боку сім'ї визначають стан і розвиток у неї почуття особистості та власної гідності [8, 17].

У молодшому шкільному віці дитині доводиться долати багато труднощів у спілкуванні і насамперед - з однолітками. Тут, в ситуаціях формальної рівності (всі однокласники і однолітки) діти стикаються з різною природною енергетикою, з різною культурою морального та емоційного спілкування однолітків, з різною волею та відмінним почуттям особистості. Сутички ці набувають виражених експресивних форм, наприклад, агресивні реакції всіх проявів, плаксивість, рухова розгальмованість, [39; 45].

С. М. Томчук, український психолог, який вивчав генезис негативних психічних станів молодих школярів, акцентував що діти молодшого шкільного віку емоційно вразливі. У них відбувається подальша диференціація вразливості, яка виявляється в тому, як вони реагують на людину, оцінка якої має певне значення для них. Паралельно у них продовжує розвиватись почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на будь-яке приниження їх особистості, інколи і просте зауваження й позитивному емоційному переживанні визнання тих чи інших позитивних їх особистих якостей, таких моральних почуттів, як почуття дружби, товариськості, обов'язку, гуманності.

У молодшому шкільному віці розвивається почуття симпатії. Воно відіграє важливу роль в утворенні малих груп та позакласних об'єднань. У дівчаток 10-12 років більше проявляється турбота і співчуття, ніж у хлопчиків цього віку. За цими показниками хлопчики наздоганяють дівчаток переважно у юнацькому віці (А. Айзенберг) [15].

На емоційний стан молодших школярів впливають взаємини у сім'ї та жорстоке ставлення батьків до дитини (відмовлення у задоволенні потреб дитини, яке супроводжується сильною неприязню; зайва холодність батьків, нездатність їх відповісти на спроби дитини спілкуватись з батьками; прилюдне приниження дитини; загроза застосовувати фізичне насилля, яка викликає страх у дитини; заборона дитині спілкуватись з однолітками чи приймати участь у родинних заходах тощо).

З моменту, коли дитина пішла до школи, її емоційний розвиток у більшому ступені, чим раніш, залежить від сторонніх людей і від того досвіду, що вона здобуває поза родиною [1].

Переживання і страхи дитини відбивають її сприйняття навколишнього світу, рамки якого тепер для неї значно розширюються. Здебільшого причини проявів страхів зв'язані з подіями в школі, родині і групі однолітків. Непояснені і вигадані страхи більш раннього віку поступово поступаються місцем більш усвідомленим і реальним турботам, яких чимало в повсякденному житті. Предметом страхів можуть бути і майбутні уроки, і докори, і якісь природні явища, і відносини між однолітками і звичайно домашня атмосфера [14].

Час від часу в дітей у цьому віці з'являється типове для багатьох школярів небажання йти в школу, а то і страх перед нею. Коли відбувається таке, у дитини неважко знайти широко розповсюджені зовнішні симптоми: поганий сон, головні болі, кольки в шлунку, блювоту і запаморочення, тремор у кінцівках. Усе це не симуляція, тому поставитися до симптомів, що з'явилися, необхідно цілком серйозно.

Звичайно такі діти вчаться нормально, намагаються приховати свої внутрішні переживання, а їхні страхи більшою мірою обумовлені побоюваннями за батьків (найчастіше - за матір), острахом залишити наодинці з горем, лихом і т. п., але зовсім не імовірністю одержати погану оцінку. Батьки, виражаючи при дитині свої тривоги, сумніви і коливання, найчастіше самі породжують у дітей страх за них і опосередковано - страх перед школою.

Суперечливі і невпевнені в собі батьки можуть створити в дитини враження, що вони бояться розставання і мають потребу в її постійній присутності. Їхнє підсвідоме прагнення вічно чіплятися за дитину відбиває в неї бажання виявляти рішучість і наполегливість [18,23].

Дитину у якої з'явився страх перед заняттями, важливо як найшвидше повернути в школу. Іноді зайва увага до скарг на фізичне нездужання може викликати посилення зазначених симптомів. Можливо іноді краще "не помітити" поганий настрій дитини і проігнорувати її скарги. Дружньо - настійлива зацікавленість у відвідуванні школи в будь-якому випадку переважно, ніж жалість або стогони.

Навчальна діяльність змінює зміст почуттів молодшого школяра й відповідно визначає загальну тенденцію їхнього розвитку - все більшу усвідомленість і стриманість. Зміна емоційної сфери викликана тим, що із приходом у школу прикrostі й радості дитини визначають не гра й спілкування з дітьми в процесі ігрової діяльності, не казковий персонаж або сюжет прочитаної казки, а процес і результат її навчальної діяльності, та потреба, що вона у ній задовольняє, і в першу чергу - оцінка вчителем її успіхів і невдач, виставлена ним оцінка та пов'язане з нею відношення навколишніх [17].

У позанавчальний час ігри продовжують робити приємність дитині, але їхній зміст і згідно пов'язані почуття теж змінюються. Так, активна інтелектуальна діяльність, що з'являється на уроках, звичка до вольових зусиль, обов'язків будять потребу й відповідно інтерес до ігор із

правилами, настільним і спортивним іграм. Вони вимагають кмітливості, вносять елемент змагання, досягнення запланованого очікування, перестають бути спонтанними. Позитивні почуття виникають тепер і від рішення інтелектуального ігрового завдання, і в процесі спортивного суперництва.

Продовжує розвиватися сюжет рольових колективних ігор у плані відбиття різноманітних сторін громадського життя. У міру ускладнення сюжету, відбиття в ньому різних взаємин між людьми, у процесі дозволу конфліктних ситуацій, що виникають по ходу гри (наприклад, при розподілі ігрових ролей), розвиваються моральні почуття дітей. Однак не слід переоцінювати можливостей молодших школярів [14, 21].

За результатами досліджень (П. М. Якобсона). Усвідомлення та регулювання своїх почуттів і відповідно розуміння почуттів інших людей у них ще далеко не досконалі. Вони часто ще не в змозі правильно сприймати міміку особи, що виражає те або інше почуття, невірно витлумачують вираження тих або інших почуттів навколишніх, що спричиняє їй неадекватну відповідну реакцію дитини. Участь у навчальній діяльності на уроках і спілкування із учителем і колективом у процесі навчання вимагають великої стриманості в почуттях, що перший час дається складно. Однак повсякденні шкільні обов'язки, вимоги, пропоновані до дітей учителем, а пізніше й колективом, змушують їх поводитися усе більш стримано, при цьому молодші школярі поступово вчаться контролювати свою поведінку [36, 40].

Моторні реакції, що виражають почуття, характерні для дошкільника й для першокласника, починають замінятися мовними. До третього класу помітно розвивається мовна виразність, збагачується інтонація. Молодший школяр починаючи з першого класу намагається впоратися із сильним хвилюванням, наприклад, стримати сльози, уже може побороти свої бажання, підкоряється вимогам учителя. У цілому його загальний

емоційний тонус, настрій має характеризуватися життєрадісністю, бадьорістю, позитивним емоційним фоном.

Проте незадоволення рівня домагань у навчальній діяльності може привести до афектів у поведінці і при відсутності уваги вчителя або не правильного педагогічного впливу закріплюватися такі негативні риси характеру, як (брутальність, недоброзичливість, замкнутість). Зберігається також і більша вразливість. Драматичні події, побачені в кіно, пережиті в родині, приведуть до страху, переляку і можуть тривалий час хвилювати дитину, відволікаючи від навчання [5].

У порівнянні з дитиною дошкільного віку в молодшого школяра проявляється більша диференційованість в спрямованості почуттів. Розвиваються моральні, інтелектуальні та естетичні почуття. До третього класу інтенсивно формуються почуття товариства, дружби, колективізму. Вони розвиваються в результаті задоволення потреби хлопців у спілкуванні, під впливом життя в колективі однолітків і всієї школи, спільної навчальної діяльності.

На початку навчання всі перераховані вище фактори впливають головним чином через особистість вчителя, що є авторитетом для першокласника, пізніше під впливом педагога та спільної учбової діяльності з'являються товариські й дружні контакти з однолітками (співчуття, радість, почуття солідарності, симпатії). Ці взаємини учнів сприяють розвитку в них почуття колективізму, що проявляється в тім, що кожний з них стає небайдужий до оцінки товаришів по класу [16].

У молодших школярів починають інтенсивно розвиватися інтелектуальні почуття. Активне пізнання в процесі навчальної діяльності пов'язане з подоланням труднощів, успіхами та невдачами, тому виникає ціла гама почуттів: подив, сумнів, радість пізнання й у зв'язку з ними інтелектуальні почуття, що ведуть до успіху в навчальній діяльності, такі як допитливість, почуття нового [20]. Виникнення інтелектуальних почуттів пов'язане з потребою в пізнанні нового

відповідно до пізнавального інтересу. В першому класі їх інтерес викликають фактори і події, а виходить, для розвитку інтелектуальних почуттів важливо опиратися на яскраві подання, наочність, і тоді радість і задоволення виникають у дитини вже від проникнення в суть фактів, у причинно-наслідкові залежності.

1.2. Тривожність та агресія як прояви емоційного неблагополуччя в учнів молодших класів

Властиві дитині переживання страху, сумніву, побоювання за відсутності коригуючих заходів закріплюються та перетворюються на рису характеру – тривожність; сум, туга, образа – та невпевненість у собі, своїх силах; дратівливість може спричинити утворення такої риси, як запальність [38].

До психічної травматизації найбільш схильними є діти, які вирізняються своєрідними особистісними рисами: інфантильністю, безпосередністю, вразливістю, безпорадністю, гуманістичною спрямованістю особистості, вираженим почуттям власного "я". Ці діти в стосунках з дорослими та однолітками чесні, відверті, довірливі. Їх легко обдурити та скривдити чим нерідко користуються інші діти. Ці малюки не схильні діяти всупереч власним думкам та бажанням [19, 35].

Вразливі діти болісно переживають приниження, образу, тривалий час повертаються подумки до неприємних подій, що викликали негативні емоції. Вони не здатні швидко, як інші однолітки, перемикатись на нові цілі, дати відсіч кривднику, часто в силу свого виховання і побоювань заподіяти біль іншим. Ці малюки довго пам'ятають страх, зраду, образу, кривду по подумках причиною таких неприємних обставин вважають себе, відчувають переживання власної невідповідності. Проте, не маючи психічних сил захистити себе, така дитина може не кинути товариша в скрутній ситуації, захистити його

інтереси. Ці прояви підкреслюють духовну спрямованість розвитку особистості такої дитини, яка представлена цілим комплексом характеристик: чесність, чуйність, товариськість, здатність до співчуття, чутливість, такі високі моральні якості, часто в шкільні роки можуть бути знехтуваними оточенням однолітків [45, 46].

Діти, що демонструють наведені вище особистісні якості, дійсно переживають "за всіх", сприймають чужий біль як власний, вболівають за інтереси іншої людини. Вони можуть заплакати від жалю до людини, тварини, пташки, рослини, готові прийти на допомогу тим, хто відчуває в ній потребу. Вираженість почуття власного "я" у молодших школярів полягає, перш за все, у підкресленому почутті власної гідності, потребі у самоствердженні. Ці діти завжди мають та намагаються відстояти свою позицію, прагнуть до самостійності, проявляють цілеспрямованість та активність у досягненні мети, але при цьому досягають своїх результатів не користуючись іншими, а власною важкою працею. Вони не можуть терпіти авторитарного тону, принижень та фізичних покарань. У відповідь на зневажливе ставлення діти, про яких йдеться, ображаються, замикаються в собі, іноді плачуть. Їм властива висока чутливість до похвали, ставлення інших людей. Їм складно відмовитися від своїх переконань, не бути собою, грати не властиву для себе роль [6,22].

Вище було розглянуто риси характеру, що самі по собі не спричиняють невротичні розлади, проте сприяють їх виникненню під впливом психотравмувальних обставин: безпосередність та вразливість перетворюються на тривожність; неспокій, образливість безпорадність – на пасивність, інертність, пригніченість; альтруїстичні якості, почуття власної гідності – на егоцентризм, невласливі цим дітям недовірливість, відлюдкуватість, що є також реактивно-захисними психічними утвореннями [4, 21].

Розглянемо характеристику агресивності та тривожності, як найбільш поширених проявів емоційного негоразду дітей старшого

дошкільного та молодшого шкільного віку.

Агресія (від латинського "agressio" - напад, приступ) - це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападу (живим і неживим), приносить фізичний збиток людям (негативні переживання, стани напруженості, страху т.п.) [34].

Агресивність - це властивість особистості, "яка виражається в готовності до агресії". Таким чином, можна зробити висновок: якщо агресія - це дія, то агресивність - готовність до здійснення таких дій [41].

Агресія, як правило, не виникає зненацька. Вона може з'явитися в результаті різних міжособистісних взаємодій, провокацій. Причому і вербальна, і невербальна провокації можуть у відповідь викликати фізичні дії (напад, насильство і т.д.) (Психологічний словник, 1997).

Наприклад: у приміщенні, де маються різкі неприємні запахи, наприклад тютюновий дим рівень агресії буде вище, ніж у добре провітреній кімнаті. Крім цього, велику роль у появі агресивних реакцій грають індивідуальні особливості людини.

Е. Фромм вважає, що існує два види агресії: "доброякісна" і "злорякісна". Перша з'являється в момент небезпеки та має оборонний характер. Як тільки небезпека зникає, згасає і дана форма агресії. "Злорякісна" агресія являє собою твердість і деструктивність і буває спонтанною і зв'язаною зі структурою особистості. Усі ці види агресії можна спостерігати в людей будь-якого віку, а іноді вони виявляються із самого раннього дитинства [44, 48].

Слово "тривога" було відомо в російській мові з першої половини XVIII століття і позначало "знак до битви". Пізніше з'явилося і поняття "тривожність". Психологічний словник дає наступне пояснення цього терміна: "Тривожність - це індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення. Розглядаючи

як особистісне утворення і як властивість темпераменту, обумовлена слабкістю нервових процесів" (Психологічний словник, 1997, с.386) [27].

У сучасній науково-популярній літературі часто змішуються поняття "тривога" і "тривожність". Однак це зовсім не ідентичні терміни. Тривога - це епізодичні прояви занепокоєння і хвилювання. Фізіологічними ознаками тривоги є прискорене серцебиття, поверхневий подих, сухість у роті, кому в горлі, слабкість у ногах (Кочубей Б.И., Новикова Е.В., 1998). Однак крім фізіологічних існують ще і поведінкові ознаки прояву тривоги: дитина починає гризти нігті, качатися на стільці, тарабанити пальцями по столі, смикати волосся, крутити в руках різні предмети й ін [12, 37].

Одиничні, тобто не часто з'являючі прояви тривоги можуть перерости в стійкий стан, що й одержав назву "тривожність". При цьому варто чітко розмежовувати терміни "тривожність" і "страх" [24, 30].

Э. Ізард (1999) трактує поняття "страх" як специфічну емоцію, і відокремлює її в окрему категорію. Він відзначає, що тривога складається з безлічі емоцій, однією з яких і є страх.

З 7 до 11 років дитина найбільше всього занепокоєна "бути не такою", зробити щось не так, не відповідати загальноприйнятим вимогам і нормам.

Таким чином, наявність страхів у дитини є нормою, але якщо страхів дуже багато, то варто вже говорити про наявність тривожності в характері дитини.

Й. Раншбург і П. Попер виявили цікаву закономірність: чим вище інтелект дитини, тим більше вона виявляє страхів. (Раншбург І., Попер П., 1983) [36].

Питання про причини виникнення тривожності в даний час залишається відкритим. Однак багато авторів у якості однієї з причин підвищеного рівня тривожності дошкільників і молодших школярів вважають порушення дитячо-батьківських відносин.

Е. Ю. Брель (1996) проводила спеціальне дослідження, спрямоване на виявлення соціально-психологічних факторів, що впливають на формування дитячої тривожності. Дане дослідження дозволило їй зробити висновок про те, що такі соціально-психологічні фактори, як незадоволеність батьків своєю роботою, матеріальним становищем і житловими умовами, впливають на появу тривожності в дітей [8, 27].

А. І. Захаров (1997) вважає, що в старших дошкільників і молодших школярів тривожність ще не є стійкою рисою характеру і при проведенні відповідної психолого-педагогічної корекції відносно оборотна [8, 25].

Однак саме в дошкільному віці починає формуватися так звана шкільна тривожність. Заведено вважати, що вона виникає внаслідок зіткнення дитини з вимогами навчання й удаваною неможливістю їм відповідати. Причому більшість першокласників переживає не через погані оцінки, а через погрозу зіпсувати відносини з учителями, батьками, однолітками.

Доведено, що шкільна тривожність тісно пов'язана з мотивацією навчання (Дусавицький А.К., 1996 і ін.), соціометричним статусом (Кисловська В. Р., 1972, Панасюк Е.В., 1999 і ін.), з успішністю навчання (Дусавицький А.К., 1996, Дружинін В. Н., 1999, Моніна Г.Б., 1998). Як вважає Прихожана М. (1995), за останні 10 років кількість тривожних дітей молодшого шкільного віку збільшилося. Тривожність стала більш глибинною й особистісною, змінилися форми її прояву. Якщо раніше ріст тривожності з приводу взаємин з однолітками спостерігався в підлітковому віці, то в даний час характер взаємодії з іншими дітьми починає хвилювати дітей з молодшої школи [11, 32].

Теоретичний аналіз результатів дослідження (Лютова Е. К., 2000) показали, що шкільна тривожність має взаємозв'язки зі структурними характеристиками інтелекту. Так, у першому класі найменш тривожними є школярі, у яких домінує вербальний інтелект, найбільш

тривожні школярі з рівним співвідношенням вербального і невербального коефіцієнтів. До третього класу, як правило, рівень шкільної тривожності значно падає, але при цьому школярі-вербали починають відчувати значний страх у ситуації перевірки знань. В інших категорій учнів даний ефект не спостерігається [36].

Найчастіше тривожність розвивається тоді, коли дитина знаходиться в стані (ситуації) внутрішнього конфлікту. Він може бути викликаний:

- 1) негативними вимогами до дитини, що можуть принизити її або поставити в залежне положення;
- 2) неадекватними, найчастіше завищеними вимогами;
- 3) суперечливими вимогами, що пред'являють до дитини батьки і/або школа (Кочубей Б. І., Новикова Є. В., 1998) [34].

У старших дошкільників і молодших школярів тривожність ще не є стійкою рисою характеру і при проведенні відповідної психолого-педагогічної корекції відносно оборотна. Корекційну роботу з тривожними дітьми доцільно проводити за трьома основними напрямками: По-перше, по підвищенню самооцінки дитини; по-друге, по навчанню дитини способами зняття м'язової й емоційної напруги; по-третє, по відпрацьовуванню навичок володіння собою в ситуаціях, що травмують дитини.

Робота за усіма трьома напрямками може проводитися або паралельно, або, у залежності від обраного дорослим пріоритету, поступово і послідовно.

1.3. Емоційно-вольова сфера дітей з порушенням інтелектуального розвитку

Незрілість особистості дитини з порушенням розумового розвитку, обумовлена насамперед специфікою формування її потреб і інтелекту, проявляється в ряді особливостей її почуттів.

Почуття дітей з вадами інтелектуального розвитку недостатньо диференційовані. Таким дітям частіше властиві крайні, полярні почуття: вони або радуються і усім задоволені, або засмучуються, плачуть, гніваються. У них рідко проявляються різноманітні відтінки почуттів, що так властиво школярам загальноосвітніх закладів [36].

Властива учням з інтелектуальними порушеннями і виражена неадекватність почуттів. По своїм особливостям почуття цих дітей бувають диспропорційним вимогам зовнішнього світу. Одні з них дуже легко, поверхово реагують на об'єктивно важкі життєві ситуації. У них спостерігаються також і швидкі переходи від одного настрою до іншого. Інші надмірно і довго переживають по всякому незначному приводі. Таким чином, ті й інші неадекватно реагують на ті або інші впливи [47].

Розходження між цими групами обумовлені порушеннями нейродинаміки. У дітей першої групи переважає процес збудження. У дітей другої групи переважає процес гальмування.

Незрілість особистості дитини із розумовою відсталістю проявляється також у великому впливі на оцінні судження егоцентричних емоцій. Найбільше високо дитина оцінює те, що їй приємно.

Говорячи про розвиток почуттів дітей з порушенням інтелектуального розвитку, Л. С. Виготський відзначав, що на початкових щаблях розвитку інтелекту виявляється більш-менш безпосередня залежність його від афекту. Але в міру розвитку особистості дитини ці відносини міняються.

С. Я. Рубінштейн пише: "Перехід дитини від нижчих форм емоційного життя до вищих, інакше кажучи, розвиток вищих почуттів безпосередньо пов'язане зі зміною відносин між афектом і інтелектом".

Учні з вадами інтелектуального розвитку не співвідносять відповідно до мисленнєвих операцій свої почуття, емоції відповідно до вимог конкретної ситуації. Це виражається, наприклад, у тім, що вони не можуть побороти почуття образи або гніву на кого-небудь навіть тоді, коли розуміють, що скривдити їх зовсім не хотіли [42].

Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів приводить до того, що в учнів спеціальних загальноосвітніх закладів з утрудненням й у набагато більш пізньому віці формуються вищі духовні почуття: почуття боргу, честі, відповідальності, колективізму та ін. Їхні моральні почуття відрізняються малим ступенем усвідомленості, часто існують на рівні знання. Однак систематична і цілеспрямована робота з корекції інтелектуальної діяльності, емоційних проявів, вольової регуляції та розвитку особистісних якостей сприяє формуванню в учнів з порушеннями розумового розвитку вищих почуттів [28, 39].

Відомо, що серед спеціальних закладів загальної середньої освіти, де вчаться учні з інтелектуальними порушеннями, є дементні діти, що страждають різними поточними захворюваннями, а також практично здорові діти з астенічними станами, психопатологічною поведінкою, грубим недорозвиненням особистості, різними порушеннями нейродинаміки. У таких учнів можуть спостерігатися хворобливі прояви почуттів, стану дратівливої слабості, різкі спалахи роздратування, схильність до афектів.

Дітям, що перенесли травму, що страждають на епілепсію, шизофренію, сифіліс нервової системи, властиві епізодичні розлади настрою (дисфорія), нічим не мотивований підвищений настрій (ейфорія), пригноблений стан (апатія), що може бути провісником загострення захворювання, що наближається.

Розвиток вольової поведінки і виховання вольових якостей у дітей без інтелектуальних порушень - тривалий і складний процес. Виховання волі в дітей з порушеннями розумового розвитку ще більш тривала і складна справа. Це пояснюється тим, що всі психічні функції, процеси, якості, з якими зв'язана воля, у школярів з особливими освітніми потребами мають ряд порушень [31, 46].

Властиві учням спеціальних закладів порушення нейродинаміки, взаємодії перших і другий сигнальних систем, взаємозв'язку кори та підкірки негативно позначаються на цілісній роботі мозку і обумовлюють недорозвинення волі.

Учні із розумовою відсталістю не можуть самостійно поставити перед собою ціль, недостатньо усвідомлюють поставлену перед ними мету, не вміють спланувати свою діяльність, вибрати спосіб виконання діяльності. Їхні дії слабо мотивовані, діти малоініціативні [15, 40].

Вони не в змозі управляти вольовими діями, діяти відповідно до перспективних цілей. Дитина із розумовою відсталістю не може підкорити своє поведіння певному завданню, спланувати свої дії у них відсутня самостійність і цілеспрямованість. Вони не можуть проявляти вольове зусилля і переборювати труднощі, що зустрічаються.

Однак слабкість волі виявляється не завжди і не у всьому. Вона чітко виступає в тих випадках, коли вони знають, як треба діяти, але при цьому не відчують потреби в цій дії. Так, при звичайній млявості, безініціативності поведіння в тих же дітей можна спостерігати наполегливість, нестриманість і непереборність окремих бажань.

Через властиве учням з інтелектуальними порушеннями слабівілля, вони легко навіювані. Так, наприклад, вони легко відволікаються від виконання потрібної справи, якщо несвідомі діти або дорослі пропонують їм що-небудь розважальне, наприклад піти в кіно або пограти в м'яч. Разом з тим вони можуть проявляти нечувану, неймовірну впертість навіть тоді, коли їм приводять розумні доводи на

користь необхідності діяти в потрібному в цей момент напрямку [18; 29].

Такі контрасти в прояві волі є свідченням незрілості особистості, недорозвинення моральних якостей, низький рівень духовних потреб. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку підвладні афективним імпульсам, безпосереднім впливам навколишньої ситуації, не схильні до самоаналізу, самостійної переробки цих впливів з позиції власних переконань, духовних потреб не здатності до умовиводів.

1.4. Особливості соціального розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Заклади спеціальної середньої освіти готують своїх вихованців до самостійного життя і діяльності у природному соціальному оточенні. Значить, учні з особливими освітніми потребами мають бути виховані так, щоб їхня самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим у суспільстві соціальним нормам.

Повноцінна соціальна адаптація дітей з порушенням інтелектуального розвитку неможлива без формування системи їх морально-правової свідомості і відповідної соціальної поведінки, що здійснюється в процесі моральної і правової освіти та виховання особистості учнів спеціальних класів. Наявність інтелектуального дефекту суттєво ускладнює розв'язання завдання забезпечення соціально-нормативної поведінки, підвищує вірогідність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості. Інтелектуальні порушення не можуть розглядатись в якості фактора, що за будь-яких обставин підвищує суспільну небезпеку індивідуума, який має вади. Разом з тим, розумова відсталість, порушуючи адаптаційні здібності особистості внаслідок стійкого розладу функцій головного мозку,

значною мірою змінює соціальну поведінку людини. Можливий опосередкований вплив інтелектуального дефекту на підвищення вірогідності криміногенної поведінки вимагає від спеціального навчального закладу наполегливих виховних і корекційних зусиль з його попередження [38, 45].

Вітчизняна корекційна освіта ґрунтується на методологічному положенні про те, що моральні якості особистості, так само як і зміст свідомості людини, є продуктом впливу середовища, в тому числі й педагогічних факторів, що діють на людину в онтогенезі. Із цього слідує висновок про те, що соціальна поведінка випускника закладу спеціальної середньої освіти визначається якістю виховної роботи з ним протягом всього навчання. Водночас визначається розв'язання завдань виховання соціально-нормативної поведінки учнів спеціальних класів, викликане недостатністю пізнавального й емоційно-вольового розвитку учнів з порушеннями розумового розвитку, який відбувається на біологічно неповноцінній основі [44]. Урахування впливу біологічних факторів на формування особистості дозволяє посилити увагу до пошуку різних компенсаторно-корекційних засобів у соціальному вихованні школярів із розумовою відсталістю з неоднаковими якісними особливостями дефекту.

Які ж особливості дітей з особливими освітніми потребами ускладнюють процес виховання їх соціально-нормативної поведінки?

- Грубі порушення в розумінні зверненого до них мовлення - характерна особливість дітей з інтелектуальними порушеннями, у тому числі й соціальних норм поведінки.

- Порушення пізнавального розвитку розумово відсталої дитини значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення дитиною тих поведінкових дій, які мають трансформуватись у загальні ідеї - переконання, які регулюють поведінку.

- Утруднюючись в розумінні єдності загального і окремого, в здійсненні не тільки індивідуальних, а й дедуктивних умовиводів, дитина з вадами інтелектуального розвитку часто виявляється неспроможною до переносу навіть нескладного узагальнення в нову ситуацію, де це узагальнення має бути реалізованим у конкретному акті поведінки. Внаслідок цього поведінка школяра спеціального закладу виявляється у багатьох випадках неадекватною ситуації, суперечить тим моральним нормам, знання про які сформувались у дитини. Невміння розібратись в ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між вчинком і його результатом, встановити смисл дії іншої особи часто є дійсною причиною порушення поведінки у дітей зазначеної категорії [48].

- Зниження здатності до конкретизації узагальнень призводить і до розходження між словом і ділом у розумово відсталих дітей. Ця вада може бути пояснена тим, що узагальнені правила поведінки, які сприймає дитина і які повідомляються їй дорослими, не знаходять в неї емоційного відгуку, не будучи пов'язаними з особистісними потребами самої дитини. Незрілість емоцій дітей з особливими освітніми потребами, їх особистісна спрямованість на задоволення примітивних потреб є фактором, який значно ускладнює виховання учнів спеціальних класів навчально виховного комплексу.

- Діти з порушенням розумового розвитку характеризуються значним зниженням критичності та самокритичності, підвищеною навіюваністю. У зв'язку з цим діти можуть потрапити під негативний вплив, не розуміючи необхідності чинити йому опір.

- Порушення самокритичності в таких учнів негативно відображається на можливостях залучення їх до самовиховання, яке вимагає не тільки правильної і усвідомленої самооцінки, а й вольових зусиль для подолання власних недоліків.

- Учням спеціальних закладів властиві значні порушення в розвитку волі, що також ускладнює їх навчання та виховання.

Становлення особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку безпосередньо пов'язане з формуванням у неї правильного усвідомлення свого соціального статусу, з самооцінкою та рівнем домагань. Важливу роль відіграють взаємини дитини з оточуючими, її власна діяльність, а також біологічні особливості [3, 47].

Самооцінка та рівень домагань учнів молодших і частково середніх класів спеціальної школи часто бувають не цілком адекватними. Багато дітей переоцінюють свої можливості. Вони впевнені, що добре володіють знаннями, вміннями та навичками, що їм посильні різні, часом досить складні завдання. Так, вони бувають задоволені своїми виробами які лише слабо нагадують показаний зразок. Говорячи про свої плани на майбутнє, діти висловлюють бажання стати поліцейськими, лікарями, вчителями, не сумніваючись в тому, що ці спеціальності є для них доступними.

В більш старших класах в самосвідомості школярів відбуваються суттєві позитивні зрушення. Вони більш правильно оцінюють себе, свої вчинки, риси характеру, досягнення в навчанні, для підтвердження правильності своїх суджень наводять конкретні, нерідко адекватні приклади, виявляючи при цьому певну самокритичність. В оцінці свого інтелекту учні менш самостійними. Зазвичай вони ототожнюють його зі шкільними успіхами [15, 21].

Своєрідність розвитку учнів з порушеннями розумового розвитку, звичайно, ускладнює процес виховання їх соціально-нормативної поведінки, однак необхідно домагатись розуміння учнями гуманної сутності й справедливості моральних норм суспільства, а також необхідності дотримання правових норм.

Важливою умовою є така організація повсякденного життя і діяльності дітей, за якої в практичних ситуаціях, особистісно значущих для дитини, школярі одержують запас необхідних уявлень і переконань. Позитивний вплив корекційно-виховних дій на дітей з особливими освітніми потребами значно зростає при включенні їх до справ, суспільна користь яких виходить за рамки класу і школи.

Важливим виховним завданням є допомога дітям виділити, осмислити, узагальнити ті моральні норми, які підлягають засвоєнню. При цьому важливо, щоб при засвоєнні правил поведінки в різних ситуаціях і видах діяльності учні були активними і проявляли емоційно-особистісну зацікавленість у правильному вчинку. Тільки за цієї умови забезпечується таке ставлення школярів до норм моралі, яке сприяє їх "присвоєнню" учнями.

У спеціальних класах навчально виховного комплексу об'єктивно зростає необхідність посилення педагогічного керівництва поведінкою і діяльністю учнів. Проте, якщо таке керівництво є постійним протягом всього навчання і в усіх деталях регламентує шкільне життя дітей, перетворюючись у дрібну опіку, то це, безумовно, виступає в якості серйозного гальма у формуванні таких необхідних особистісних якостей, що забезпечують стабільну соціально-нормативну поведінку школярів з особливими освітніми потребами, як громадська активність, самостійність і сприяють розвитку прямо протилежних якостей - безініціативності, байдужості, соціального інфантилізму [9; 12].

Водночас практика свідчить, що в учнів спеціальних класів є значні можливості розвитку громадської активності, самостійності, ініціативи і що орієнтація педагогічних колективів на ці можливості та їх послідовне використання в діяльності дитячих громадських організацій дає досить сприятливі результати в корекційно-виховному

аспекті. При цьому в закладі спеціальної освіти звертається увага на те, щоб не допустити бездумної переоцінки можливостей учнів у самостійному прийнятті та реалізації відповідальних рішень.

Уважність і вимогливе ставлення до вихованця в роботі з учнями, які мають порушення інтелектуального розвитку означає, перш за все, необхідність підходу до кожного з них із оптимістичною гіпотезою, з вірою у можливість удосконалення його особистості, в наявність в учня позитивних якостей. Вияв довіри до учня при дорученні йому певної справи - сильний виховний вплив у закладі спеціальної освіти. Вимоги, що пред'являються до зазначеної категорії учнів і регулюють їх соціально-нормативну поведінку, мають послідовно ускладнюватись у ході розвитку дітей.

Учні з порушенням розумового розвитку дуже утруднюються в оцінці власної поведінки і діяльності, однак потребу у такій самооцінці вони відчують. Об'єктивні оцінювальні судження з приводу діяльності та поведінки таких учнів формулює вчитель, поступово привчаючи дітей до оцінки товаришів і самооцінки.

Невдачі минулого досвіду у спілкуванні з однолітками без порушень пізнавального розвитку, в ігровій і навчальній діяльності, своєрідність сімейного положення у багатьох учнів спеціальних класів призводять до того, що вони відчують дефіцит позитивних оцінок ззовні, внаслідок чого втрачають віру в свої позитивні можливості. Досвід показує, що учні з вадами інтелекту досить чутливо реагують на заохочення, заслужені при прояві своїх позитивних якостей, про що корекційним педагогам слід постійно пам'ятати [5, 18].

Принципово важливою педагогічною вимогою є створення у школярів позитивного ставлення до тієї норми поведінки, яку формує педагог. На виникнення такого емоційно-особистісного ставлення

дитини впливають різні фактори: авторитет педагога і дитячого колективу, зрозумілість та доступність норми поведінки, емоційність тієї діяльності, в якій дана поведінкова навичка відпрацьовується. Значущим є заохочення самостійності дітей у спробах виконання тієї чи іншої дії [26].

Для правильного вибору засобів педагогічного впливу і побудови системи виховання учнів з особливими освітніми потребами корекційному педагогу необхідно добре знати особливості структури дефекту, розрізняти прояви, пов'язані з первинним порушенням і вторинними відхиленнями. Важливо також врахувати індивідуально-особистісні особливості кожного учня - його знання відповідних соціальних норм, ставлення до них, інтереси, цілі діяльності, близькі та віддалені перспективи, плани, звички, самооцінку і рівень домагань, положення в колективі однолітків, ставлення до товаришів, навчання, праці, гри.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО – ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Характеристика вибірки дітей та методів дослідження

Дослідження емоційно-особистісних особливостей учнів молодших класів з легким ступенем розумової відсталості в порівнянні з однолітками без вад інтелектуального розвитку, проводилось в період з лютого по квітень місяць 2021 р. на базі Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу (НВК) № 48 Херсонської міської ради та Антонівського закладу загальної середньої освіти № 18 міста Херсона.

В діагностуванні брали участь учні 4 класу НВК № 48 у кількості 8 дітей з легкою розумовою відсталістю (основна група) та їх однолітки без порушень розумового розвитку (контрольна група) у кількості 10 дітей, вік яких – 10-11 років.

Для діагностування емоційно-особистісних особливостей молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку використовувались наступні методики:

1. **"Тест руки"** (для діагностики міжособистісних відносин) [28].
2. **Проективна методика-тест С. Розенцвейга** (для дослідження реакцій на невдачу чи способів виходу із ситуацій, що заважають діяльності чи задоволенню потреб особистості) [10].
3. Методика **"Метаморфози"** (дозволяє вивчити особливості фобічного компоненту, усвідомлених та неусвідомлених бажань, потреб і домагань дитини), [35].
4. Опитувальник **(ДВОР)** діагностика вад особистісного розвитку [7].
"Тест руки" використовується для діагностики міжособистісних

відносин. Стимульний матеріал тесту складають 9 карток зі стандартними зображеннями рук. Дитині пропонується відповісти на запитання, що робить рука, яка зображена на картці.

Оцінка отриманих результатів здійснюється за наступними 11 категоріями:

- 1) *агресія* – рука сприймається як домінуюча, яка наносить шкоду, активно хапаючи якийсь предмет;
- 2) *директивність* – рука ведуча, направляюча, що господарює над іншими людьми;
- 3) *афектація* – ця категорія включає відповіді, в яких рука робить афективний жест, пропонує дружбу чи допомогу іншим;
- 4) *комунікація* – відповіді, в яких рука спілкується, контактує або намагається встановити контакти;
- 5) *залежність* – рука виражає підпорядкування іншим особам;
- 6) *напруга* – рука витрачає певну енергію, але практично нічого не досягає;
- 7) *ексгібіціонізм* – рука різними способами виставляє себе напоказ;
- 8) *активні безособові відповіді* – відповіді, в яких рука проявляє тенденцію до дії, завершення якої не потребує присутності іншої людини, але все ж рука повинна змінити своє фізичне місцеположення, докласти зусиль;
- 9) *пасивні безособові відповіді* – також прояв тенденції до дії, завершення якої не потребує присутності іншої людини, але при цьому рука не змінює своє фізичне положення;
- 10) *опис* – відповіді, в яких рука лише описується, тенденція до дії відсутня;
- 11) *відмова від відповіді*.

Методика С. Розенцвейга.

"Методика малюнкової фрустрації".

Методика складається з 24 малюнків. Всі ситуації, які зображені на малюнках можна поділити на дві основні групи:

1) ситуації "перешкоди". В цих випадках перепона, персонаж або предмет фруструє якимось чином персонаж, що знаходиться на малюнку справа;

2) ситуації "звинувачення" В цих ситуаціях персонаж, намальований справа, звинувачується в чомусь або його притягують до відповідальності.

Оцінка отриманих результатів, у відповідності з теорією С. Розенцвейга, здійснюється за напрямом реакції (агресії) та її типу. Стимульний матеріал складають малюнки, на яких зображені особи, що знаходяться у фрустраційних ситуаціях, пов'язаних з наявністю перешкоди або звинувачення суб'єкта в чомусь. Оцінка отриманих результатів здійснюється за спрямованістю реакції (агресії) та за її типом.

За спрямованістю реакції поділяють на:

- *Екстрапунітивні реакції* – спрямовані на живе чи неживе середовище, рішення ситуації вимагається від іншої людини.

- *Інтропунітивні реакції* – спрямовані на самого себе з прийняттям вини, ситуацію сприймається як сприятливу.

- *Імунітивні реакції* – проблемна ситуація розглядається як дещо незначне, скороминуче, а обвинувачення навколишніх чи самого себе відсутнє.

За типом реакції поділяють на:

- *Перепонно-домінантні з фіксацією на перепону* – перепони, які викликають фрустрацію, акцентуються незалежно від того, чи вони сприятливі, несприятливі або ж незначні.

- *Самозахисні з фіксацією на самозахист* – характеризують прагнення дитини до захисту власного «Я».

- *Необхідно-наполягаючі з фіксацією на задоволення потреб* –

свідчать про фіксацію на виконанні власного бажання.

Методика "Метаморфози".

Методика не потребує яких-небудь спеціальних стимулюючих матеріалів і проводиться у формі усних відповідей на запитання. Відповіді дитини дають можливість оцінити для кожної категорії те, чим їй хотілось би бути і чому, а потім – чим би не хотілось бути і чому. Таким чином, в результаті виникає серія більш або менш символічних образів, кожен з яких складається з «вибору» та «мотивації» і, в свою чергу, є відображенням, з однієї сторони, усвідомлених або неусвідомлених бажань, потреб та вимог дитини, а з іншої – страхів, побоювань та відвертань дитини, що в якійсь мірі проявляється в її поведінці.

Процедура проведення методики складається з чотирьох етапів:

1. Позитивний вибір.

Дитині задається запитання типу «Якщо б тобі запропонували перетворитися в яку-небудь тварину, яку тварину ти б обрав? В яку тварину ти б захотів перетворитися?». Всі відповіді дитини повинні зразу фіксуватися в протоколі. В такому ж ключі дитині задаються запитання за категоріями: рослини, посуд, одяг. Позитивні вибори виражають те, чого дитина бажає, чим вона хотіла би бути. При цьому за допомогою пояснення на запитання «чому?» вдається виявити мотиви дитини або ті причини, за якими вона робить той чи інший вибір.

2. Негативний вибір.

На цьому етапі дитині пропонуються протилежні запитання, тобто оцінюється вибір дитини у негативній формі – «А в яку тварину ти б нізащо не перетворився?». Таким чином дитина виражає те, чого вона боїться або що боїться відчути, чого їй хотілось би позбутися, в тому числі проявляє і свої страхи.

3. Додаткові запитання.

Третій етап проведення діагностування складається із серії

додадкових запитань, що діагностують ставлення дитину до таких значущих для неї категорій, як статева, рольова ідентифікація, ціннісна орієнтація, звички, установки: "Якщо ти б міг вибирати, ким бути – хлопчиком чи дівчинкою, щоб ти обрав? Чому?" "Якщо б у тебе було багато вільного часу, що б ти почав робити? Чому?" "Якщо б ти міг змінити щось у своєму житті або житті навколишніх людей, щоб ти змінив?".

Заключний етап (три бажання).

Дитині задається запитання типу "Загадай чарівнику три завітних (головних) бажання!". Якщо дитина затрудняється у своїх "завітних" бажаннях, зі сторони психолога бажано лише нейтрально стимулюючі висловлювання типу: "Ну, спробуй", "У кожного є головні бажання". При цьому ніяких пояснень від дитини не вимагається. Всі відповіді дитини заносяться у протокол, там також можна фіксувати всі особливості поведінки дитини, її міміку, емоційні реакції, латентний час відповідей та ін.

Діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР).

Опитувальник для дітей 9-11 років. Анкетування проводиться груповим методом, з кожним класом окремо. Для учнів основної групи процедура проведення даного тесту, було адаптовано, так як опитувальник складається зі значної кількості тверджень (90 позицій), тест було розподілено на 4 частини з повторенням тверджень та додадкових роз'яснень з урахуванням особливостей пізнавальних процесів учнів основної групи.

Свою згоду із твердженням опитувальника учні позначали (+) у спеціальному бланку для відповідей навпроти відповідного номера твердження; свою незгоду із твердженням позначали (-) у тому самому бланку навпроти відповідного номера твердження.

2.2. Аналіз і обговорення результатів діагностики міжособистісних відносин

На основі аналізу та узагальнення даних, отриманих в дослідженні, можемо зробити висновок про афективно-емоційні та особистісні особливості дітей даних категорій.

Частоти відповідей за кожною оціночною категорією в методиці "Тест руки" учнів основної та контрольної груп представлені на рисунку 2.1.

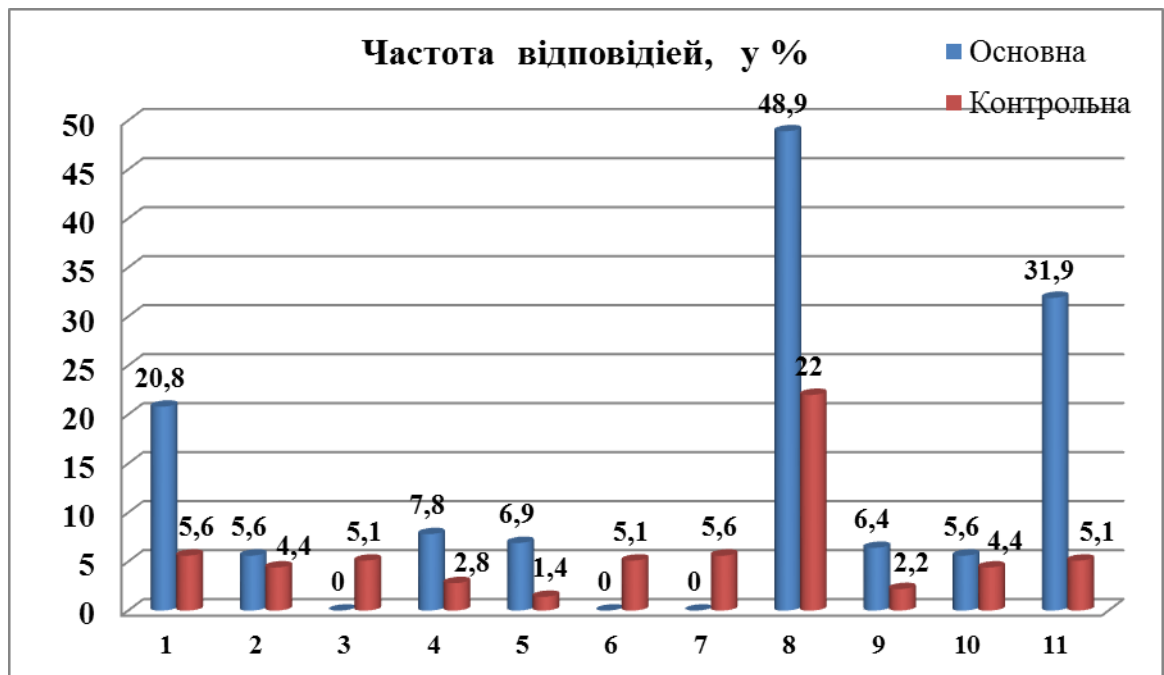


Рис. 2.1. Оціночні категорії виборів учнів в методиці "Тест руки":

Примітка: 1 – агресія; 2 – директивність; 3 – афектація; 4 – комунікація; 5 – залежність; 6 – напруження; 7 – ексгібіціонізм; 8 – активна безособова відповідь; 9 – пасивна безособова відповідь; 10 – опис; 11 – відмова.

Отримані результати свідчать про те, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку найбільш часто зустрічаються відповіді за

такими категоріями: агресивність (20,8%), активні безособові (20,8%). Велику частку (31,9%) складають відмови, пов'язані з нездатністю дитини проінтерпретувати положення руки. Частина учнів основної групи давала відповіді, що можуть бути віднесені до таких категорій, як директивність (5,6%), комунікація (6,9%), залежність (6,9%), пасивні безособові відповіді (1,4%) та опис (5,6%). Відповіді, за такими категоріями, як афективність, напруження, ексгібіціонізм у відповідях учнів основної групи були відсутні.

На відміну від учнів з легкою розумовою відсталістю, у дітей контрольної групи більш часто відмічаються відповіді, що носять активний безособовий характер (48,9%), в яких відмічається моторна активність руки, та комунікації (7,8%), тобто відповіді, в яких рука спілкується або ж робить спробу спілкуватись в іншими особистостями. В цих відповідях дійсно явним є те, що дитина бажає зворотного зв'язку і прийняття того, що вона хоче бути зрозумілою. Частина учнів давала відповіді, що можуть бути віднесені до таких категорій, як агресивність (5,6%), директивність (4,4%), афективність (5,6%), напруження (5,6%), ексгібіціонізм (5,6%), пасивні безособові відповіді (6,7%), опис (4,4%) та відмови від відповідей (5,6%). Відповіді за категорією залежність у дітей були відсутні.

Під час проведення дослідження більшість учнів як спеціальних класів, так і загальноосвітньої школи були емоційно налаштовані, виявили інтерес, активність, були старанними та дещо стриманими під час обговорення тих чи інших запитань. Відповіді на поставленні запитання давали коротко та дещо спрощено, вони характеризувались надмірною конкретністю, скупістю на прояв емоцій, були одноманітними (*наприклад: "Кричить", "Б'ється", "Хлопає"*).

Розподіл виборів дітей за категоріями згідно методики "Тест руки" дає можливість проаналізувати важливі для учнів мотиви поведінки.

Так, вибори за категорією "агресивність" зробили 5 учнів контрольної групи та 7 учнів основної групи. Слід вважати, що чим вищий відсоток відповідей даної категорії, тим вища можливість його прояву в поведінці дитини. Так, в одного з учнів основної групи, Данііла, загальна кількість таких відповідей складала – 4 відповіді учня, а саме: *"Сваритися"*, *"Бити когось"*, *"Битись"*, - свідчать про реальну ймовірність прояву агресії.

Відповіді за категорією "активні безособові" свідчать про значимість для дитини активної діяльності. Такі відповіді зустрічались у 7 учнів основної групи. Троє з них, Сергій, Максим, Іван., дали по три таких відповіді, наприклад, *"Стукати по дверям"*, *"Хлопати в ладоші"*, *"Махати рукою"*. Серед учнів контрольної групи найбільшу кількість таких відповідей дала дівчинка Катя, у кількості 6 відповідей, та учні, що дали по 5 таких відповідей – Андрій, Олена, Вікторія та Анастасія. Відповіді були більш різноманітні, ніж в основній групі й відображали більш складні дії: *"Відбивати від пола футбольний м'яч"*, *"Грати на акардіоні"*, *"Брати склянку"*.

Вибори за категорією "комунікація" дали 5 дітей контрольної групи та 4 дитини основної групи. Серед дітей контрольної групи найбільшу кількість відповідей дали Артем та Анастасія, що є ознакою високої комунікативності: *"Розмова німих людей"*, *"Вітатися"*, *"Подказувати дорогу"*. Серед дітей основної групи найбільша кількість відповідей нарахована у Іллі.

Високий відсоток відповідей за категорією експібіціонізм (особливо у хлопчиків) тісно корелює з істероїдними рисами особистості, з потребою "бути в центрі подій". Серед учнів контрольної групи найбільшу кількість таких відповідей зробили дві дитини – Влад та Артем: *"Правильна відповідь під час уроку"*, *"Поза під час танцю"*, *"Так мама тримає руку, коли фарбує нігті"*, *"Роздивлятися свою руку"*.

Відсутність відповідей даної категорії в учнів з порушеннями розумового розвитку відображає знижену потребу у самопрояві.

Також серед учнів основної групи були й ті, що частіше давали відмови, ніж відповіді на поставлені запитання, як наслідок прояву поганого настрою чи небажання співпрацювати. Так, Егор відмовився давати відповіді в 5 випадках з 9.

В цілому, особливості відповідей молодших школярів з порушеннями розумового розвитку у "Тесті руки" свідчать про бідність уяви, спрощеність уявлень про зміст взаємодії між людьми. Значне переважання кількості відповідей за категоріями "агресивність", "залежність" порівняно з контрольною групою може розцінюватись як прояв специфічної особистісної позиції.

2.3. Вивчення особливостей реакцій фрустрації серед учнів 4-х класів

Якісний аналіз спостереження проводилось за кожним окремим учнем індивідуально та охоплювало час всього експерименту. В процесі експерименту фіксувалися: а) певний фрагмент ситуації(ситуація фрустрації), б) вербальні реакції, в) невербальні реакції, г) поведінкові реакції дітей, д) відображалися коментарі учнів. Отримана інформація дозволила виявити типологію і спрямованість поведінкових реакцій в ситуаціях фрустрації за принципами розробок С. Розенцвейга.

Порівняльний аналіз отриманих результатів проведеного діагностичного дослідження за *методикою С. Розенцвейга*, представлено на рисунках 2.2 та 2.3.

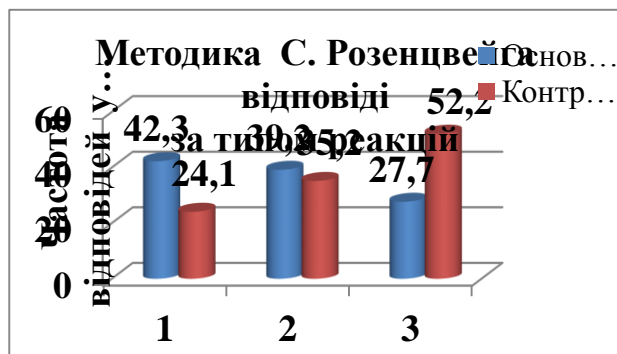


Рис. 2.2. Оцінка отриманих результатів за методикою С. Розенцвейга відповідей за типом реакцій: 1 – перепонно-домінантні; 2 – самозахисні; 3 - необхідно-наполягаючі.

Так можна стверджувати, що за типом реакцій та їх спрямованістю діти з порушеннями інтелектуального розвитку подібні до однолітків контрольної групи, але можуть бути відзначені деякі кількісні відмінності.

Перепонно-домінантний тип реакції мав значну різницю, так показник склав (42,3 %, контрольна група – 24,1%), вибір даного типу говорить про фіксацію наперешкоді. Механізм впливу: приступи істерії, за циклення провокують реакцію роздратування. Даний прояв реакції достатньо часто проявлявся під час спостереження за учнями основної групи, такий тип реагування притаманий учням коли їм пропонувалось виконати завдання, яке в них виходить не найраше, дається складно, так учень основної групи Ілля, який має досить гарні здібності до математики і залюбки виконує математичні дії під час уроку, в групі подовженого дня та навіть вирішує приклади з математики на перерві,

уявлючи себе вчителем або учнем, майже завжди проявляє реакцію гніву та роздратування на уроках образотворчого мистецтва або трудового навчання. Навички креслення, малювання, ліплення з пластиліну, вироблення поробок з паперу у Іллі зазвичай виходять значно гірше, ніж у його однокласників, учень не проявляє акуратності зазвичай спотворює свою роботу, потім намагається перекласти виконання таких завдань на сусіда по парті або вчителя, на зауваження вчителя та спробі налаштувати учня на самостійну роботу, Ілля ображається, плаче, встає з місця і йде в бік дверей проговорюючи: "Ну все! Когда меня уже заберет бабушка?" або вигує в бік вчителя "Я больше с вами не разговариваю".

Також за результатами власного спостереження, можна сказати що, прояв перепонно-домінантного типу реакції, більш притаманний учням, які виховуються в сім'ях з таким стилем виховання, як гіперопіка або гіперпротекція.

Більш рівнозначними, в обох групах молодших школярів, є самозахисні відповіді, що характеризують прагнення дитини до захисту власного "Я" (39,2%, контрольна група – 35,2%). Використання самозахисних реакцій свідчить, про те що дитина обороняється, отже, вона слабка — сильна буде нападати. Механізм впливу: слабку особистість зазвичай зневажають або жаліють. Так, учні з інтелектуальними порушеннями застосовують інтрапунітивні реакції, звинувачуючи себе у невдачах. Одні з них більше схильні до самозахисту й використовують самозахисні висловлювання, другі – до самозвинувачення.

Так, в учнів з особливими освітніми потребами менш вираженими є необхідно-наполягаючі відповіді, які свідчать про фіксацію на виконанні власного бажання (27,7%, контрольна група – 52,2%), ці реакції демонструють розв'язання проблем на основі аналізу ситуації. Механізм впливу: мудрі рішення завжди викликають повагу.

Результати впроваджених досліджень показують, що спілкування

успішних школярів характеризується переважанням реакцій, які передбачають покладання відповідальності за свої дії на себе ("Я обов'язково проаналізую цю ситуацію", "Я подумаю над цим"). Діти з низьким рівнем розвитку навичок міжособистісної взаємодії фіксуються на перешкоді ("Хочу і все!"), вони схильні до самозахисту ("Це не я", "Я більше не буду"). Виходячи з описаних відмінностей, слід включити у програму корекційно розвивальної роботи заняття з розвитку вербальних форм реагування. Аналіз висловлювань учнів з інтелектуальними порушеннями дозволяє намітити шляхи корекційної роботи з ними.

Результати дослідження за типом спрямованості довели, що найбільш кількісно вираженими у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виступають реакції екстрапунітивної спрямованості - 34,8% випадків, (рис. 2.3).

При *екстрапунітивній спрямованості реакцій* акцент зміщується на ситуацію фрустрації, об'єкт блокування діяльності. Дитиною засуджуються зовнішні обставини, які блокують діяльність, або дитина звертається із проханням до іншої людини, потребує виправити положення, яке склалося. Поширеною формою реагування є звернення до дорослого за допомогою "Я не можу!", "Допоможи мені!", очікування, коли ситуація вирішиться сама по собі.

В учнів четвертих класів з порушеннями інтелектуального розвитку в порівнянні з однолітками контрольної групи, більш вираженими виявились *інтропунітивні реакції* (25,2%, контрольна група – 20,7%). Можливо, це пов'язано з негативним досвідом спілкування з дорослими та однолітками без інтелектуальних порушень, відчуттям власної неспроможності в життєвих ситуаціях. Порівняльний аналіз отриманих результатів представлено на (рис. 2.3).

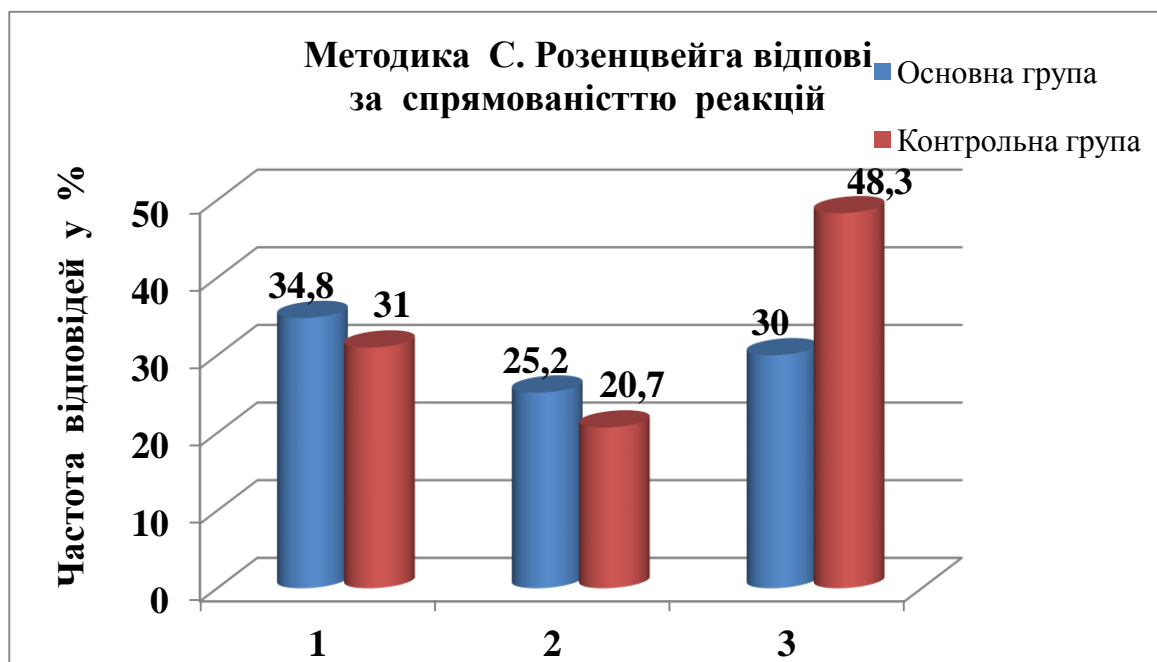


Рис. 2.3. Оцінка отриманих за методикою С. Розенцвейга відповідей за спрямованістю реакцій

На рисунку 2.3 1 – це екстрапунітивні реакції; 2 – інтропунітивні реакції; 3 – імпунітивні реакції.

Інтропунітивна спрямованість характеризується відкритим вираженням звинувачення чи вимоги на адресу самого себе. Така поведінкова реакція може бути виражена як у покірливому прийнятті фрустратора, так і у визнанні власної провини, відповідальності за розв'язання та виправлення ситуації. Діти основної групи з переважанням інтропунітивного типу реакцій в нашому дослідженні виявили себе як пасивні, загальмовані, в'ялі.

Менш вираженими, ніж в нормі, виявились *імпунітивні реакції*, в яких проблемна ситуація розглядається як дещо незначне, скороминуче, а обвинувачення навколишніх чи самого себе відсутнє (30%, контрольна група – 48,3%). Це може обумовлюватись надмірною конкретністю сприйняття учнів з порушеннями розумового розвитку, недостатньою здатністю до узагальнення досвіду. Імпунітивний тип реагування

характеризується відсутністю агресивних проявів, звинувачень на адресу оточуючих. Ситуація фрустрації розцінюється як незначна, невизнається як проблемна або виражається надія на сприятливе вирішення проблеми. Звинувачення самого себе чи оточення відсутнє. Учні контрольної групи зіштовхнувшись з ситуацією фрустрації могли зовнішньо не виражати зміни емоційного фону та поведінки, вони були зосереджені на пошуках шляхів розв'язання ситуації фрустрації. При усвідомленні нових складних умов діяльності у дітей даної категорії активізувались навички самоконтролю, спрацьовував психологічний захист, такий як ухід, терпіння. За співвідношенням частот реакцій різного типу та спрямованості клас виявився досить неоднорідним.

Індивідуальні особливості виконання завдань учнів основної групи за даною методикою наведені в (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Частота реакцій різного типу та спрямованості учнів з порушенням розумового розвитку за методикою С. Розенцвейга (у %)

Реакції		Учні 4 - г класу (НВК № 48)							
		Дан.	Ів.	Єг.	Сер.	Іл.	Дар.	Мак	Богд.
Тип	OD*	33,3	30,8	21,4	38,5	58,3	20,0	36,4	21,4
	ED	25,0	23,1	42,9	30,8	41,7	33,3	63,6	21,4
	NP	41,7	46,1	35,7	30,8	–	46,7	–	57,2
Спрямо- ва- ність	Е	33,3	15,4	42,9	30,8	33,3	33,3	36,4	21,4
	І	50,0	46,1	42,9	38,5	58,3	53,3	45,5	71,4
	Д	16,7	38,5	14,2	38,5	8,3	13,3	18,1	7,2

Примітка: *OD – перепонно-домінантні; ED – самозахисні; NP – необхідно-наполягаючі; Е – екстрапунітивні; І – інтрапунітивні; Д – імпунітивні.

Так, у Івана спостерігалось виражене переважання перепонно - домінантних реакцій (58,3% відповідей) та інтропунітивної спрямованості (58,3%). Максиму були властиві самозахисні реакції (63,6%). Два хлопця не дали жодної відповіді необхідно-наполягаючого характеру, що свідчить про недостатню стійкість їх діяльності за наявності перешкод. У Богдана навпаки, необхідно - наполягаючі відповіді виявились найчастішими (57,2%) при вираженому домінуванні інтропунітивної спрямованості (71,4%). Це може розглядатись, як свідчення прагнення дитини самостійно шукати шляхів досягнення бажаного результату.

Узагальнимо та проаналізуємо частоту видів реакцій в ситуаціях фрустрації, які проявляли діти з порушеннями інтелектуального розвитку, під час дослідження (таблиця 2.1).

Даніїл (F-70, спектр аутистичних порушень, 11 років). Коли помітив відсутність деталі для аплікації зупинив діяльність. На обличчі були слабо виражені емоції суму, розпачу. Довго сидів та дивився на аплікацію, не наважувався на подальші дії. Через деякий час, сказав "А, что же, я теперь буду делать?" на очі накотили сльози.

Ілля (F-70, 10 років). При зіткненні з ситуацією фрустрації, усвідомлення відсутності деталі почав її шукати, голосно обурювався. Не отримавши результату, звернувся за допомогою к іншим однолітка, командував щоб інші шукали деталь, не виявивши необхідний елемент відмовився виконувати завдання. Почав показувати на дорослого пальцем, звинувачувати в тому, що вона забрала елемент аплікації. Словесно погрожував "Ну, я вас проучу".

Іван (F-70, 10 років). В процесі виконання завдання помітив відсутність деталі, на деякий час зупинив діяльність, залишався спокійним. Продовжив виконання роботи без урахування відсутності деталі. Після оцінювання роботи Івана, експериментатор вказала на невідповідність аплікації зразку (не вистачало деталі) та неможливість

отримати ним винагороду. Хлопчик повторив слова експериментатора "Так, приз я не отримую". Емоційний стан не змінився, хлопчик залишався спокійним, та через деякий час почав займатися іншими справами.

Максим та Сергій (F-70, 10 років). Помітили відсутність деталі, на деякий час зупинили процес виконання завдання. Мімічно у хлопчиків виражалися емоції незадоволення, роздратування, розпачу. Максим словесно коментував, морщив ніс. Сергій, був розгублений посміхався, обертався сторонам питав однокласників, хто міг так пожартувати і приховати елемент. Максим намагався розв'язати складну ситуацію самостійно. Але після декількох нерезультативних спроб хлопці звернулися по допомогу до експериментатора, щоб той допоміг їм виготовити такий самий елемент аплікації, який "загубився".

Богдан (F-70, 10 років). Відсутність деталі призвела до збудження у хлопчика та виникнення пошукової активності – "Ой! Я не знаю!", "Я сам виріжу листочок!". Попрохав ножиці у експериментатора. Самостійно вирізав елемент аплікації з кольорового паперу та приклеїв його на відповідне місце.

Єгор (F-70, 10 років) та Дар'я (F-70, синдром Дауна).

На відмінну від своїх однолітків Єгор і Дар'я відносяться до класифікації олігофреній (за М. С. Певзнер) з вираженими нейродинамічними розладами з патологічним переважанням гальмування над збудженням. Ці учні виявляють повільність, "застрягання" емоцій, темп їх роботи значно відрізняється від динаміки роботи інших учнів класу. Так в процесі виконання завдань Єгор помітивши відсутність деталі посміхався, а на запитання експериментатора чому учень не виконує завдання, хлопчик лише повторював за експериментатором поставлені донього питання. Дарина до кінця не зрозуміла інструкції виконання тестового завдання, навіть

при неоднократних роз'ясненнях дорослих, розводила руками, при всіх маніпуляціях з роздатковим матеріалом, завдання не було виконано.

2.4 Аналіз результатів діагностики бажань, потреб і домогань дітей з порушенням інтелектуального розвитку

Аналіз виборів учнів молодших класів показав, що в багатьох випадках особистісний зміст у відповідях проявляється мало. Найбільшою різноманітністю відрізнялися мотиви відповідей в категорії *"тварини"*, можливо, це обумовлено тим, що учням з інтелектуальними вадами простіше ототожнити себе саме з твариною.

В категоріях *"посуд"* та *"одяг"* значна кількість відповідей учнів характеризувалась надмірною конкретністю, прив'язаністю до побутових ситуацій, відчуттів дитини. Наприклад, один учень відповідав: *"Не хочу быть чайником"*. Розподіл виборів молодших школярів за категоріями певною мірою є умовними, але все ж таки він дає можливість проаналізувати важливі для учнів мотиви поведінки.

Так, вибори самоствердження зробили тільки три хлопчики з класу, один з них, Сергій дав три таких відповіді, Іван та Данило – по дві. Ще в одного хлопчика, Максима переважають позитивні захисні та негативні агресивні вибори, що вказує на актуальність для нього проблеми захисту від агресії. У Даші, позитивні вибори пов'язані із соціальною підтримкою або демонстративністю, негативні – із засудженням агресії. При виконанні другого і третього завдання методики *"Метаморфози"* більшість учнів дали відповіді, що свідчать про конкретність їх мислення.

Результати виконання першого завдання методики *«Метаморфози»* учнями основної групи наведені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Оцінка позитивних і негативних виборів учнів з інтелектуальними порушеннями в методиці "Метаморфози"

Категорії виборів	Тварини		Рослини		Посуд		Одяг		Всього	
	+*	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Захисні	2	1	2	1	1	3	2	1	7	6
Агресивні	2	4	1	3	2	5	2	3	9	15
Демонстративні	1	2	5	1	1	2	3	2	10	7
Самоствердження	1	1	2	1	2	1	2	2	7	5
Соціально схвалювані	2	1	2	3	4	2	3	2	11	8
Протестні, з виявом негативізму	2	2	1	3	4	2	3	3	10	10
Умовно нормативні	2	1	1	3	2	2	1	5	6	11

Примітка: + - позитивний вибір, - - негативний вибір.

Свою статеву приналежність діти оцінюють позитивно, але дещо спрощено: *"Хочу быть девочкой, чтобы быть красивой"*, *"Мальчиком, потому что мы сильные"*. Змінити щось навколо себе хотіли б тільки два учні: Єгор. – продовжити канікули; Ілля. – *"что бы папа не кричал"*. Вільний час діти зайняли б розвагами з друзями.

Висловлені учнями бажання – отримати солодощі, іграшки, домашніх тварин. Двоє хлопців хочуть мати справжню машину, один бути поліцейським, третій – *"155 гривень"*.

Враховуючи вік учнів (від 10 до 11 років), їх інтереси, потреби і домагання можуть бути оцінені, як недостатньо сформовані. В той же час, говорити про виявлені прояви напруженості в соціальному оточенні можна тільки по відношенню до однієї дитини – Богдана.

Спираючись на результати досліджень було визначено, що серед учнів є такі, відповіді яких можна охарактеризувати як найбільш позитивні, сприятливі. Діти позитивно відносяться до навчальної діяльності, проявляють активність у житті класу, засуджують власні

негативні вчинки, що свідчить про формування самооцінки (Максим, Сергій, Іван).

Також спостерігаються відповіді, що носять в собі відбиток сімейних проблем (Даніїл, часті конфлікти з матір'ю, Ілля переживання розлучення батьків) та проявляються відчуття напруженості в соціальному оточенні. Але, більшість дітей класу, які мають відносно сприятливою структурою дефекту, характеризуються досить вираженою соціальною спрямованістю, прагненням до активності, подолання перешкод, хоча усвідомленість та диференційованість цих потреб в них недостатні. Неприятлива ситуація в родині накладає значний відбиток на емоційний стан та соціальний розвиток дитини, що чітко проявляється у випадку з Данилом. Для цього учня характерне прагнення до позитивного вирішення сімейного конфлікту, в складній ситуації він зберігає спрямованість на соціально схвалювані форми поведінки.

2.5. Аналіз результатів діагностики вад особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами

Отримані результати обстеження за методикою діагностики вад особистісного розвитку "ДВОР" дозволили здійснити аналіз вад особистісного розвитку учнів основної групи 4 х класів в порівнянні з контрольною групою та реалізувати розподіл молодших школярів за виявленими вадами з метою пошуку ефективних виховних впливів, шляхів і можливостей корекційно - відновлювальної роботи.

Сумарний показник отриманих результатів проявів вад особистісного розвитку (середнього та високого рівнів), учнів молодших класів контрольної та основної групи за методикою "ДВОР" (рис 2.4).

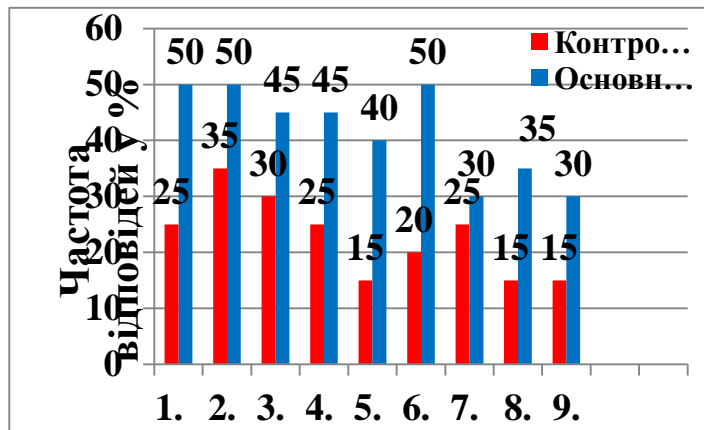


Рис. 2.4. Порівняльний аналіз рівнів проявів вад особистісного розвитку учнів 4 х класів (основної та контрольної) групи

Примітка до рис. 2.5: 1- *тривожність*; 2 – *імпульсивність*; 3 – *агресивність*; 4 – *схильність до нечесної поведінки*; 5 – *асоціальність*; 6 – *замкнутість*; 7 – *невпевненість у собі*; 8 – *екстернальність*; 9 – *естетична нечутливість*.

За результатами дослідження виявлено: що (30%) дітей в контрольній групі і (45%) учнів основної групи схильних до *агресивної поведінки*, що супроводжується емоційними станами гніву, ворожості, ненависті; (25%) учнів контрольної групи і (30%) учнів основної групи *не впевнені у собі* внаслідок неадекватно заниженої самооцінки; у (25%) дітей контрольної групи та (50%) учнів з вадами інтелекту *тривожність* проявляється в емоційній вразливості, швидкому сплеску емоцій, остраху спілкуватися з незнайомими людьми, плаксивості, нитті; (35% учнів без вад інтелектуального розвитку) та 50% дітей із розумовою відсталістю *імпульсивні* та піддаються ситуативним емоційним поривам, не враховуючи інтереси інших людей; *схильність до нечесної поведінки*

(*нечесність*) у (45%) учнів контрольної та (45%) учнів основної групи — передбачає брехню, тобто свідоме утвердження неправди або заперечення того, що відповідає дійсності; *асоціальність* у (15%) контрольної та відповідно – 40 % основної групи молодших школярів, свідчить про моральну неповноцінність, відсутність вищих соціальних почуттів, та виявляється в ігноруванні етичних норм; *замкнутість* у (20%) однолітків контрольної групи та (50%) учнів із розумовою відсталістю внаслідок ослаблення емоційного зв'язку з ними; *екстернальність* у (15%) здорових учнів та (35%) учнів з вадами — схильність дитини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (навколишньому середовищу, долі або випадку); та (15%) учнів контрольної і (30%) учнів основної групи з *естетичною нечутливістю*, якістю особистості, що виявляється у відсутності емоційного відгуку у сприйманні об'єктів, яким притаманна естетична чи художня цінність.

Під час проведення діагностики вад особистого розвитку за рівнем інтенсивності прояву, були виділені окремі категорії порушень, які виявилися найбільш притаманними учням молодших класів із розумовою відсталістю, так за отриманими результатами (табл. 2.3) до найбільш характерних особистісних рис, які були проявлені на високому рівні, відноситься - *агресивність*, виявлено, що показник високого рівня учнів основної групи, (склав – 40%; середнього у -50% учнів) і лише у 10 % дітей основної групи цей показник не виявлено.

Ще до найбільш ядро виражених вад особистісного розвитку за результатами діагностики, було виділено *імпульсивність*. Такі діти нестримані, піддаються ситуативному емоційному пориву, не зважають на інтереси інших людей. Через свій егоцентризм дитина піклується насамперед про власні інтереси.

Результати діагностики вад особистісного розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями

Імена учнів основної групи	Рівні діагностики вад особистісного розвитку (у балах)								
	Тривожність	Імпульсивність	Агресивність	Схильність до нечесної поведінки	Асоціальність	Замкнутість	Невпевненість у собі	Екстернальність	Естетична нечутливість
Середній рівень (у %)	80	80	50	60	75	75	70	85	90
Високий рівень (у %)	20	20	50	30	25	25	30	15	10

Примітка: 1-3 низький рівень (відсутність вади); 4-7 середній рівень; 8-10 високий рівень.

Це вважається нормою для учнів молодшого шкільного віку, однак ступінь імпульсивності у різних дітей неоднаковий. Значне емоційне розгальмування спричиняє труднощі у вихованні, так за результатами діагностики які були проявлені прояви *імпульсивності* на високому рівні у – 20% учнів; і на середньому рівні у - 80% учнів із розумовою відсталістю.

Встановлено, що за ієрархічністю проявів, однією із провідних вад особистісного розвитку учнів основної групи є *схильність до нечесної поведінки*, ця риса на високому рівні виражена у 30 % учнів основної групи і на 60% проявляється на середньому рівні даного контингенту учнів. Закріплення нечесного поводження веде до формування більш загальної особистісної вади — прагнення маніпулювати іншими з метою досягти

своїх цілей (користь). Найчастіше це проявляється в схильності до неправди.

Емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеності й небезпеки й проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій – *тривога*, виявлена на (високому рівні у – 20% учнів із розумовою відсталістю), на середньому рівні у всіх інших учнів вибірки молодших школярів із розумовою відсталістю, що становить – 80%. Схильність дитини легко впадати у стан тривоги свідчить про тривожність як рису характеру, що проявляється в емоційній рухливості, легкості "спалахування" емоцій, остраху спілкуватися з малознайомими людьми, плаксивості тощо.

Всі інші прояви вад особистісного розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями, що формулюються при отриманні результатів "вище середнього" не менше як за трьома шкалами визначено шляхом статистичних досліджень – три перевищення є вищими за середнє (табл. 2.3), також були вирогідно вищими, чим вимагає нормативний показник, що свідчать про несприятливий варіант особистісного розвитку учнів.

Перевищення за шкалами "тривожність", "імпульсивність", "агресивність", свідчать про недостатній фізичний розвиток дитини.

Перевищення за шкалами "схильність до нечесної поведінки", "асоціальність" про недостатній соціальний розвиток дитини.

Перевищення у шкалах "замкнутість", "невпевненість" - про відхилення у особистісному розвитку дитини.

Високі показники за шкалами "екстернальність" та "естетична нечутливість" – свідчать про негармонійний духовний розвиток дитини.

ВИСНОВКИ

В результаті проведеного аналізу науково-методичної літератури, а також дослідження емоційно-особистісних особливостей учнів молодших класів можна зробити такі висновки:

1. Емоційні реакції багато в чому залежать від характеру, здібностей, вольових якостей дитини, які необхідно формувати в навчально-виховному процесі. Загальна орієнтація емоцій молодшого школяра пов'язана з наростанням усвідомлення, стриманості, стійкості почуттів і дій. З навчанням у школі максимум емоційних реакцій доводиться на процес і результат навчальної діяльності, задоволення потреб в оцінці і доброму відношенні оточуючих.

2. Становлення особистості дитини пов'язано з формуванням емоційно-вольової сфери. Недоліки мисленевих операцій ставить дитину в ситуацію релятивної сенсорної ізоляції, не тільки затримуючи її психічний розвиток, але збіднюючи його світ і емоційно. Незважаючи на те, що в учнів з вадами інтелектуального розвитку спостерігаються ті ж емоційні прояви, що й у їх однолітків контрольної групи, по загальній кількості емоційних станів, що виражаються, діти з порушеннями розумового розвитку поступаються дітям без вад інтелектуального розвитку, а особливості формування їх емоційно-вольової сфери має характерні відмінності, саме тому для дослідження емоційно – особистісних особливостей молодших школярів із порушенням розумового розвитку, слушно використовувати комплексний підхід, який би повністю відповідав вимогам психологічного обстеження, таким як надійність, валідність, інформативність, простота формулювань, однозначністю тестових завдань, так на нашу думку, найбільш доречним є використання, наступних методик: "Тест руки" (для діагностики міжособистісних відносин); проективна методика-тест С. Розенцвейга (для дослідження реакцій на невдачу чи способів виходу із

ситуацій, що заважають діяльності чи задоволенню потреб особистості); методика "Метаморфози" (дозволяє вивчити особливості фобічного компоненту, усвідомлених та неусвідомлених бажань, потреб і домагань дитини), опитувальник (ДВОР) діагностика вад особистісного розвитку.

3. Узагальнення отриманих результатів, свідчать про те, що у дітей з порушеннями розумового розвитку переважають спрощені уявлення про характер активної діяльності людини. Вони схильні до найпростіших інтерпретацій змісту виконуваної рукою дії, переважно дають відповіді, що носять агресивний (20,8%) та активний безособовий характер (20,9%) і виражають залежність (6,9%). Велику частку (31,9%), складають відмови, пов'язані з нездатністю дитини проінтерпретувати положення руки. Частина учнів основної групи можуть бути віднесено до таких категорій, як директивність (5,6%), комунікація (6,9%), пасивні безособові відповіді (1,4%) та опис (5,6%).

За типом і спрямованістю реакцій на перешкоди діти основної групи подібні до здорових однолітків, але в них частіше зустрічаються - реакції екстрапунітивної спрямованості (34,8% випадків). Перепонно-домінантний тип реакції мав значиму різницю показник основної групи склав (42,3%), контрольна група – (24,1%). Вибір даного типу реакції говорить про фіксацію на перешкоді, проявах приступів істерії, зациклення та роздратуванні. Більш рівнозначними в проявах серед молодших школярів, є самозахисні відповіді (39,21%) та (35,22%). Таким чином, учні з інтелектуальними порушеннями застосовують інтрапунітивні реакції, звинувачуючи себе у невдачах. Менше вираженими є необхідно-наполягаючі відповіді, які свідчать про фіксацію на виконанні власного бажання ці реакції демонструють розв'язання проблем на основі аналізу ситуації, серед учнів основної групи лише (27,7%) мають вибір таких реакцій в той, час як у контрольній (52,2%). Вивчення емоційно-особистісних особливостей учнів, показало виражену спрямованість на соціально схвалювані

варіанти поведінки, в той же час особистісний зміст відповідей у більшості дітей був виражений недостатньо.

Діагностика порушень емоційно – особистісних особливостей розвитку дозволила оцінити індивідуальні особливості учнів основної групи, це дає можливість стверджувати — про недостатній соціальний розвиток, відхилення у особистісному розвитку, а також негармонійний духовний розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, які приймали участь у данному діагностичному дослідженні.

Таким чином, вивчення емоційно-особистісних особливостей дітей даної категорії є важливою передумовою подальшої побудови корекційно-розвивального та виховного впливу на них з метою забезпечення успішного включення в навчальну діяльність, оптимізації соціального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф. Основні початкові прояви психоемоційних розладів у дітей та підлітків: [навч. посіб.] І. Ф. Аршава, В.В. Корнієнко. – Д.: Вид-во ДНУ, – 2002. – 62с.
2. Баранець Н. А., Формування ціннісними орієнтаціями школяра у сучасній інформаційноїсередовищі. Жур. Початкова школа. 2006, № 3 – С. 12.
3. Бреслав Г. М. Емоційні особливості формування особистостів дитинстві. -М.: Просвітництво, 2000. Р. С. 16.
4. Бех І. Д. Емоції в процесі морального виховання молоді // Початкова школа. – 1996. - № 10. – С. 8-11.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 185 с.
6. Бреслав Г. М. Проблеми змоціональної регуляції обшчення у дошкільників // Вопросы психологии. - 2000. - № 3. – С. 17 – 21.
7. Бодалев А. А., Столин В.В. Общая психодіагностика/А.А. Бодалев, В.В.
8. Вальдамірова О. П. Емоційна сфера дошкільника та її корекція. Освіта Донбасу. 2003.№ 4. С.61–66.
9. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній виховній роботі: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 228 с.
10. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – 109 с.
11. Давидов В. В. Психічний розвиток у молодшому шкільному віці // Вікова та педагогічна психологія. М., 1979. С. 69 - 101 .
12. Дональдсон М. Розумова діяльність дітей / Пер. з англ. М.: Педагогіка, 1985 .

13. Запорожець А.В. Емоційний розвиток дошкільника і молодшого школяра. - М.: Просвещение, 1985 р. – 14 с.
14. Захарова А. В., Худобіна Б. Ю. Взаємодія когнітивного та емоційного компонентів самооцінки в молодшому шкільному віці // Нові дослідження в психології та вікової фізіології. М. , 1990 . № 1 (3).
15. Зейгарник Б. В. Саморегуляція поведення в нормі і патології / Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 121-132.
16. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. - 328 с.
17. Зінківський В. В. Психологія дитинства. М. , 1996 .
18. Ізард К. Е. Психологія емоцій / Пер. з англ. СПб., 1999 .
19. Ільїн Є.П. Мотивація і мотиви. СПб., 2000 . - 36 с.
20. Кондратьєва Н.П. Особенности личностной тревожности умственно отсталых младших школьников. – Н. Новгород: НГУ, 2002. – 241 с.
21. Лавренчук Л.В. Емоційний світ дитини // Психологічна газета. – 2004. - № 1. – С. 20 – 24.
22. Лангмейер І., Матейчек З. Психічна депривація в дитячому віці. Прага, 1984.
23. Матюхіна М. В., Михальчик Т. С, Ларіна К. П. Психологія молодшого школяра. М., 1976.
24. Мамайчук І.І. Психологічна допомога дітям з проблемами в розвитку. Санкт-Петербург: Мова, 2001. 220 с.8.
25. Мамайчук І.І., Пятакова Г.В. Дослідження особистісних особливостей дітей з церебральними паралічами. Дефектологія. 1990. № 3. С. 16–22.
26. Малімон Л.Я. До проблеми діагностики як властивостей особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 7. – С. 59-65.

27. Максименко С. Д., Соловієнко С. Д.. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
28. Методики діагностики емоціональної сфери: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [Серия: Библиотека актуальной психологии]. — Красноярск: Литера-принт, 2009. — Вып. 2. — 237 с.
29. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. –К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. –128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
30. Павленко Т. Емоційний розвиток дітей // Психолог. – 2002. – листопад (№ 41). – С. 8-9.
31. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навч. – метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А. А.. –К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». –2010. –(Серія «Інклюзивна освіта»: у 9 книгах).
32. Поліщук С. Вольові риси молодших школярів // Початкова школа. – 2000. - № 3. – С. 40-41.
33. Поліщук С. Розвиток вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 4. – С. 12-14.
34. Романов А. А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач /А. А. Романов. – М.: «Плейт», 2001. –112 с.
35. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979.
36. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. - К.: Академвидав, 2005. - 360 с.
37. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроением. - СПб.: Речь, 2010. – 232 с.

38. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології. – Кам'янець-Подільський: КПДПУ, 2002. – 245 с.
39. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. – СПб.: Речь, 2011. – 384 с.
40. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I/За ред.. М.П. Матвєєвої, С. П. Миронової. – Кам'янець – Подільський: Кам'янець-Подільський педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – 140 с.
41. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. В.І.Бондаря. — Луганськ: Альма-матер, 2003. — 436 с.
42. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини : Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. –К. :Знання, 2008. –359 с.18.
43. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема. Навчальний посібник / Синьов В. М.. -К.: 2007. –296с.
44. Тіхонова М. Емоційна дезадаптація дітей молодшого шкільного віку // Психолог. – 2003. – січень (№1). – С. 27-30.
45. Фомина Л.Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников // Начальная школа. – 2003. - № 10. – С. 43 – 46.
46. Шаповалова О. Е. Эмоциональное развитие ум-ственно отсталых школьников: дис. доктора пси-хол. наук: 19.00.10/ Шаповалова Ольга Евгеньевна –Нижний Новгород, 2006. –320 с.
47. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. С. 5-14.
48. Теорії емоцій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychlib.com.ua/teori-emociy.htm>.

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

Я, Волонтирь Дар'я Ігорівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

– дотримуватися:

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

– надавати згоду на:

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

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

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

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

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

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

23 березня 2021

(дата)



(підпис)

Волонтир Дар'я Ігорівна
(ім'я, прізвище)