

Оглавление	
Введение	3
Глава 1. Теоретические предпосылки исследования типов реакции на фрустрацию в дошкольном возрасте	9
1.1. Феномен реагирования на фрустрацию в дошкольном возрасте и его связь с копинг-стратегиями и психологическими защитами.....	9
1.2. Зарубежные и отечественные подходы к изучению совладающего поведения в детском возрасте	22
1.3. Понятие Фрустрация как объект психологического исследования 32	
1.4. Изучение типов реагирования на фрустрацию в концепции С.Розенцвейга	38
1.5. Постановка проблемы и задач исследования	44
Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования	48
2.1. Организация исследования	48
2.2. Методики исследования	49
2.3. Методы математико-статистической обработки данных	53
Глава 3. Анализ и обсуждение результатов.....	54
3.1. Выявление групп дошкольников с разным типом реагирования на фрустрацию.....	54
3.2. Анализ различий в показателях когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разным типом реакции на фрустрацию	55
3.3. Анализ взаимосвязей показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разным типом реакции на фрустрацию	62
3.4. Анализ различий в показателях когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с учетом пола	66
Выводы по эмпирической части.....	70
Заключение.....	72
Библиографический список.....	76

Введение

Актуальность. Центральным понятием, описывающим состояние психологического затруднения старших дошкольников, является фрустрация, особенности преодоления которой оказывают существенное влияние не только на успешность учения, но и на формирование личности. Сталкиваясь в своей школьной жизни с различного рода трудностями, блокирующими или затрудняющими деятельность, старший дошкольник всякий раз проделывает «особую внутреннюю деятельность по преодолению событий» (Василук, 2001), пытается справиться с внутренним напряжением, вырабатывает собственное отношение к препятствиям. В определенных условиях, препятствия играют положительную роль, т.к. способствуют активации внутренних ресурсов, развивая механизмы саморегуляции (Дрокина, 1999).

Однако не все способы преодоления трудностей у детей оказываются успешными, нередко они ведут к усилению негативных эмоций и возникновению фрустраций, в попытке справиться с которыми ребенок вырабатывает косвенные пути совладания с неуспехом, прибегая к механизмам психологической защиты [Никольская, 2000, с.348].

В психологической литературе можно встретить ряд исследований, направленных на изучение причин эмоциональной напряженности и эмоционального дискомфорта младших школьников [Хорни, 1997 с. 237], выявление содержания трудных ситуаций и способов поведения в них. В то же время недостаточно изучено влияние и взаимосвязь фрустрационных реакций на эмоциональную и когнитивную сферу у детей 7 лет.

Анализ исследований, посвященных практической работе с трудностями детей, показывает, что наиболее распространенное направление психологической помощи детям состоит в оптимизации взаимодействия в системах «ребенок-родитель» и «ученик-учитель» (Бурменская, 1990). Другим направлением коррекции и психопрофилактики отрицательных эмоциональных состояний детей является развитие произвольности, снижение

силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, формирование позитивного представления о своих возможностях [Прихожан, с.87-106]. Перевод психотравмирующих переживаний с уровня эмоционального реагирования на уровень их вербализации выступают, по мнению И.М. Никольской и Р.М. Грановской (Носенко, 1984), условиями преодоления отрицательных эмоций и снятия у младших школьников психологических защит. Формирование способности к конструктивному преодолению трудностей рассматривается в рамках исследований по развитию эмоционально-волевой регуляции деятельности и воспитанию волевых свойств личности (Александрова, 1987).

В то же время следует отметить недостаточную изученность и слабую представленность научных обоснований форм и методов психолого-педагогической работы по формированию у младших школьников конструктивных способов преодоления фрустраций в учебных ситуациях.

Таким образом, проблема имеет большое значение для оптимизации системы образования и решения образовательно-воспитательных задач на начальном этапе обучения. В этом возрасте ребенок вступает в новую «социальную ситуацию развития» (Божович, 1968), изменяется его место в системе социальных отношений, осваивается новая социальная роль и новая для него деятельность – учебная (Давыдов, 1978). Эти изменения происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка, поскольку школьная жизнь и новая социальная ситуация нередко вызывают у него состояние психологического затруднения.

Следовательно, необходимость выявления и изучения типов реакции на фрустрацию у детей старшего дошкольного возраста, а, так же взаимосвязь их с эмоциональной и когнитивной сферой, влияющих на успешность освоения нового ведущего типа деятельности - учения, значимость для личностного развития и благополучной социализации способности конструктивного преодоления фрустраций, недостаточная научная и практическая

разработанность проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников в преодолении эмоциональных затруднений во фрустрирующих учебных ситуациях определили тему нашего исследования - «Особенности когнитивной и эмоциональной сферы старших дошкольников в связи с их ведущим типом реакции на фрустрацию».

В связи с этим, **целью** нашей работы является: исследовать количественные и качественные особенности когнитивной и эмоциональной сферы старшего дошкольного возраста разного пола в связи с различными типами реакции на фрустрацию.

Предмет исследования – особенности когнитивной и эмоциональной сферы старших дошкольников в связи с их ведущим типом реакции на фрустрацию

Объект исследования – когнитивная, эмоциональная сферы детей старшего дошкольного возраста и их тип реакции на фрустрацию.

Гипотезы исследования:

1. Существуют количественные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в связи с ведущим типом реакций на фрустрацию (3 реакции)
2. Существуют качественные особенности взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разной направленностью реакций на фрустрацию.
3. Существуют значимые статистические различия в показателях типов реакций на фрустрацию, когнитивной и эмоциональной сферы между дошкольниками разного пола.

В соответствии с целью были сформулированы **следующие задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме совладающего поведения.
2. Подобрать валидные и стандартизованные диагностические методики.

3. Методом кластерного анализа эмпирически установить три группы дошкольников с разной направленностью и ведущим типом реакции на фрустрацию.
4. Эмпирически установить достоверные количественные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы между дошкольниками с разной направленностью реакции на фрустрацию методом Т-критерия по Стьюденту.
5. Эмпирически установить достоверные взаимосвязи между показателями когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разной направленностью реакции на фрустрацию методом корреляционного анализа по Пирсону.
6. Эмпирически установить достоверные количественные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы, а также типов реакций на фрустрацию между дошкольниками разного пола методом Т-критерия по Стьюденту.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды С. Розенцвейга. В 1934 году он опубликовал «эвристическую» классификацию типов реакций фрустрации, которую он намеревался сделать базой для измерений проекции личности. Так же мы опирались на подходе к фрустрации как к одному из видов психических состояний, представленного в трудах Н.Д. Левитова, А.О. Прохорова, Н.В. Тарабриной, основывались на классификации процессов психологического переживания по конструкту «удачность» - «неудачность» Ф.Е. Василюка, рассматривали способы преодоления фрустраций на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровнях функционирования личности (Р.М. Грановская, И.М. Никольская).

Для решения **поставленных задач** в исследовании использовались следующие методы:

1. Методика рисуночной фрустрации Розенцвейга (детский вариант)
2. Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления.
3. «Hand-тест» - проективная методика исследования личности.
4. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей (МЭДИС) Е.И. Щеплановой, И.С. Авериной, Е.Н. Задориной.

Методы статистической обработки данных (кластерный анализ, сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона).

В исследовании приняли участие дети в возрасте 7 лет, МАДОУ детского сада № 103 г. Перми. Количество испытуемых 60 детей, из них 30 девочек и 30 мальчиков.

Апробация исследования

Исследовательский материал был представлен на XV научно-исследовательской конференции ЯНПИС 25 мая 2018 г. Пермь в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете (Дектерева, 2018).

Теоретическая значимость заключается в расширении и систематизации знаний о типах реакций на фрустрацию у детей старшего дошкольного возраста, а также попытке обобщить и выделить группы детей с различными эмоциональными и когнитивными способностями, в связи с их типом реакций на фрустрацию.

Практическая значимость: определяется возможностью использования результатов, диагностического инструментария и программы повышения толерантности детей старшего дошкольного возраста к фрустрациям в работе педагогов ДОУ, а также в системе школьной психологической службы. То есть, понимая характер типов фрустрационных реакций можно расширять спектр способов реагирования ребенка на те

фрустрирующие ситуации, которые задает ему педагог или родитель, обучать более оптимальным способам реагирования на эти ситуации. Исследование может стать основой для составления психологами индивидуально-ориентированной программы для работы с детьми с неадаптивным типом реакций. Нашу работу так же можно использовать студентам психологических, педагогических университетов для ознакомления с проведенными исследованиями с целью применить или расширить знания по данной теме. С той же целью работу можно предложить к прочтению психологам и педагогам дошкольных образовательных учреждений, а также учителям начальных классов.

Научная новизна исследования: в психологической литературе можно встретить ряд исследований, направленных на изучение причин эмоциональной напряженности и эмоционального дискомфорта младших школьников, выявление содержания трудных ситуаций и способов поведения в них. Однако, не были предметом специальных экспериментальных исследований вопросы о влиянии и взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сферы в связи с типом реакции на фрустрацию у детей старшего дошкольного возраста. Достоинством данной работы является изучение типов фрустрационных реакций у детей, поступающих в школу, эмоциональное состояние детей в процессе адаптации, а также влияние их на учебную деятельность. Таким образом, в нашей работе были дополнены новыми эмпирическими фактами данные об особенностях когнитивной и эмоциональной сферы старших дошкольников в связи с их ведущим типом реакции на фрустрацию.

Глава 1. Теоретические предпосылки исследования типов реакции на фрустрацию в дошкольном возрасте

1.1. Феномен реагирования на фрустрацию в дошкольном возрасте и его связь с копинг-стратегиями и психологическими защитами

С началом дошкольного возраста поведение ребенка резко изменяется. Он становится настойчивым, упрямым, строптивым, своенравным. Превращается в «деспота и бунтаря», всё, что нравилось ему ещё совсем недавно, теряет свою ценность и привлекательность. Всё это – симптомы, называемые в литературе «семизвездием кризиса трех лет» [Выготский, 1984 С. 368]. Именно в это время трения на почве родительских запретов, делающих невозможным удовлетворение непосредственных желаний ребенка, впервые приобретают особую остроту. Здесь характерно стремление ребенка идти против того, что предлагают родители, именно потому, что это воля родителей, а не из-за того, что ему неприятно конкретное действие: он и не против бы прекратить играть на барабанах, но не может смириться с тем, что ему запрещают это делать, – лишают возможности самостоятельного выбора. Дошкольник может отказаться даже от привлекательного дела, если предложение заняться им исходит от взрослого; ребенок выражает общее недовольство сложившимся в предыдущие годы образом жизни в семье. Такие особенности поведения наиболее остро характеризуют кризисный период и с определенной частотой возникают на протяжении всего дошкольного возраста в более мягкой форме (Кузьмишина, 2016).

В следствие всего, старшие дошкольники становятся менее понятными для окружающих. Причиной таких изменений является дифференциация (разделение) в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни [Урунтаева Г.А., 1998 с. 64]. Ребенок пребывает в состоянии фрустрации - очень часто под фрустрацией понимают форму эмоционального стресса (Маклаков А.Г., 2001). Так, исследователь преодоления трудных жизненных ситуаций младшими школьниками Е.Г. Суркова считает, что «процесс преодоления трудных

жизненных ситуаций у младших школьников представляет собой многоуровневое системное образование, на успешность которого в наибольшей степени влияет эмоциональный фактор» [Суркова Е.Г., 2004 С. 134].

Обычно под фрустрацией понимают такое психическое состояние, которое возникает в результате противодействия каких-либо факторов, блокирующих удовлетворение потребностей и мотивов, исполнения намерений и действий. В ряде случаев фрустрация приводит к дезорганизации сознания, деятельности и поведения человека (Якунин, 1981). В соответствии с определением Розенцвейга С. фрустрация "имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимое препятствие или обструкции на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности" (Левин, 2001). Ученые по-разному дают определение фрустрации - в одних работах обозначаются фрустрирующие ситуации, в других - психическое состояние, но всегда имеется в виду рассогласование между поведенческим процессом и результатом, т. е. поведение индивида не соответствует ситуации, а, следовательно, он не достигает цели, к которой стремится, а даже наоборот, может прийти к совершенно противоположному результату (Маклаков, 2001).

В отечественной и зарубежной литературе достаточно широко рассматривается проблема адаптации детей к социальному окружению. В общении со сверстниками и со взрослыми дети сталкиваются с ситуациями, когда их потребности не могут быть удовлетворены, то есть в общении нередко возникают фрустрирующие ситуации. Состояние фрустрации сопровождается различными отрицательными переживаниями - разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием. Согласно В. С. Мерлину (1972), основными формами проявления эмоциональных реакций на фрустрацию является агрессия, досада, тревожность, подавленность, обесценивание цели или задачи. (Мерлин В.С., 1972)

В качестве основных способов адаптации к трудным, стрессовым ситуациям, выделяют механизмы психологической защиты и механизмы совладающего (копинг) поведения. Важным для изучения механизмов психологической защиты личности является исследование психологической защиты ребенка. Первой отечественной монографией, посвященной данной проблеме, является работа И. М. Никольской и Р. М. Грановской (2006). На материалах экспериментально-психологического исследования младших школьников в ней проанализирована специфика и раскрыто содержание основных копинг-стратегий и психологических защитных механизмов у детей. Авторы утверждают, что специфика становления детской системы защиты заключается в том, что первоначально она проявляется за счет и на уровне двигательных (поведенческих) реакций при участии элементарных психических функций. Эти постепенно усложняющиеся автоматические изменения поведения, возникающее в ответ на травмирующее воздействие, раздражитель, впечатление, обеспечивают приспособляемость ребенка к новой жизненной ситуации (Смирнова, 2014). Поведенческие реакции экспрессивны, доступны внешнему наблюдению и регистрации, поэтому не только позволяют осуществлять определенные изменения во внешней среде, но и привлекают к себе внимание окружающих взрослых (Никольская, 2006). Позднее формируются защитные механизмы, в реализации которых принимают участие в первую очередь психические функции: от восприятия и эмоций до памяти и мышления. Защитные поведенческие реакции и защитные психологические механизмы являются по своей сути автоматизмами, то есть действиями и актами, которые совершаются сами собой, независимо от сознательных желаний и намерений человека. Они включаются в ситуации стресса, психотравмы, конфликта, фрустрации помимо воли и сознания человека (Гиппенрейтер, 1996).

К типичным детским защитным реакциям, как отмечают И. М. Никольская и Р. М. Грановская (2000), относят следующие:

- ✓ *Отказ* — самая ранняя форма защитного поведения. Пассивный протест можно принимать как элемент более глобальной защитной поведенческой стратегии отдаления, сущность которой составляют подсознательные защитные автоматизмы изоляции и отрицания.
- ✓ *Оппозиция* — активный протест ребенка против норм и требований взрослых, — наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны взрослых. Если трактовать оппозиция, поведенческую реакцию активного протеста как элемент более общей защитной стратегии конфронтации, то можно выделить и ее основные подсознательные грани- проекцию и замещение.
- ✓ *Имитация* — незрелая форма идентификации. Для дошкольников и младших школьников характерно или глобальное принятие кого-либо (положительная имитация), или его глобальное отрицание (отрицательная имитация). В качестве модели ребенок выбирает того, кто, как ему кажется, больше преуспел в удовлетворении своих потребностей, чем он.
- ✓ *Компенсация* — это реакция, с помощью которой ребенок стремится объяснить себе и восполнить слабость и неудачливость в одной области успехами в другой. В дальнейшем это типично для рационализации
- ✓ *Эмансипация* — борьба детей за самоутверждение, самостоятельность, свободу и даже за имущественные права [Никольская И.М., 2006 с. 352].

Такие реакции, прежде всего, проявляются на поведенческом уровне.

Также у ребенка постепенно обнаруживаются и психологические защитные механизмы, типичные для взрослых. У младших школьников это свидетельствует о становлении зрелой системы психологической защиты (Никольская, 2006).

Так же И. М. Никольская и Р. М. Грановская (2000) описывают механизмы, которые возможно наблюдать у детей младшего школьного возраста.

- ✓ *Отрицание* — наиболее ранний и примитивный механизм защиты. Развивается с целью сдерживания эмоций принятия окружающих, если они демонстрируют эмоциональную индифферентность или отвержение. Отрицание помогает отгородиться от негативных переживаний.
- ✓ *Подавление* развивается для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлемы для позитивного самовосприятия. Дети чаще всего подавляют переживание собственной слабости, агрессивные намерения против взрослых, переживания страха и сексуальные побуждения.
- ✓ *Вытеснение* направлено на минимизацию отрицательных переживаний за счет удаления из сознания того, что эти переживания вызывает. Механизм проявляется в виде мотивированного забывания или игнорирования.
- ✓ *Проекция* предполагает приписывание окружающим различных негативных качеств как рациональную основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне. Ребенком проекция переживается как отношение, направленное на него со стороны кого-то другого, в то время как на самом деле все наоборот (Никольская, 2000).
- ✓ *Идентификация*, механизм представляет собой самоотождествление человека со значимой личностью, по образцу которой он сознательно или бессознательно старается действовать. У детей идентификация может проявляться в детских ролевых играх. Идентификация увеличивает способность ребенка испытывать чувство удовольствия, единства и гармонии путем сопричастности к кому-то
- ✓ *Рационализация* развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания эмоции ожидания или предвидения из боязни пережить разочарование [Романова Е.С., 1998 с. 139].

Однако, И. М. Никольская и Р. М. Грановская (2000) указывают, что несмотря на то, что рационализация опирается на абстрактное мышление, которое у детей еще не совершенно, данный механизм проявляется у детей

младшего школьного возраста. Они используют данный механизм для поиска самооправдания в случае неудовлетворенности собой (Никольская, 2000).

✓ *Замещение* развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного, старшего или значимого субъекта, выступающего как фрустратор. Замещение у детей может разворачиваться путем перевода действий из реального мира в мир фантазий, в котором можно добиться всего, чего он пока еще не может достичь в жизни. Вариантами замещения могут выступать регрессия и сновидение:

✓ *Регрессия*, развиваясь в раннем детстве, позволяет снизить чувство неуверенности путем возвращения к более простым и хорошо усвоенным формам поведения.

✓ *Сновидение*, будучи связанным с бессознательными действиями «Я», дает возможность переноса недоступного действия из реального мира в мир сновидений. Благодаря этому ребенок может эмоционально пережить различные сложные чувства.

✓ *Сублимация* – проявляется у детей довольно поздно. Характеризуется этот механизм тем, что при его реализации энергия сексуального влечения преобразовывается в социально приемлемые формы активности, в частности в творческую активность. В случае сублимации замещается не сам объект, а способ взаимодействия с ним (Никольская, 2006).

Важнейшей формой адаптационных процессов и реагирования личности на стрессовые ситуации является не только психологическая защита, но и совладающее-поведение. Под влиянием психологической защиты конфликт только ослабляется, дальнейшее поступление травмирующей информации невозможно отметить, только критикуя ее или отнеся к лично незначимой [Смирнова, 2014 С. 88]. В процессе онтогенеза, в связи с формированием речи, сознания и самосознания, личность приобретает новый способ поведения в трудных жизненных ситуациях: формируется совладание (копинг)-

совокупность осознанных стратегий разрешения конфликта для совладания с внутренним напряжением и дискомфортом [Грановская, 2010 С. 476]. Отличие защитных механизмов обуславливается неосознанным их включением, а копинг-стратегии используются сознательно и целенаправленно. Совладание проявляется через поведение, и направлено на исключение возмущающих событий или переключение реакции с ранее травмировавших событий на другие.

Впервые термин «совладание» (coping) был использован Л. Мерфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [Ташлыков, 1992 с. 23]. Р. Лазарус определил механизмы совладания как стратегии действий, предпринимаемых человеком в ситуациях угрозы физическому, личностному и социальному благополучию. Совладание рассматривается как процесс, конструктивного приспособления, в результате которого человек оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями (Блинова, 2011). Р. Лазарус предложил критерии различения подсознательной психологической защиты и совладания. Р. Лазарус отметил, что подсознательная защита ориентирована только на «Я», на гармонизацию личного эмоционального состояния, а совладание- на восстановление нарушенных отношений между личностью и ее окружением. Защита «думает» только о себе, а совладание может принимать во внимание реакцию других на свои действия (Киршбаум, 2005).

Ф. Е. Василюк отметил следующие особенности: активное исследование ситуации; ориентация на принятие и признание реальности; реалистичный учет целостной ситуации; приспособление к ситуации; целенаправленность во многом осознанных и гибких процессов (Василюк, 2001). Помимо этого, следует отметить важную отличительную особенность - возможность обучения совладанию. То есть за счет овладения определенной последовательностью действий возможно применение осознанных стратегий.

Поэтому необходим поиск признаков, по которым можно отличать «успешные» и «неуспешные» формы переживания. Е.И. Кузьмина (1994) в работе «Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации» представляет результаты исследования одного из феноменов личности - феномена освобождения от фрустрации в ситуации взаимодействия с другим человеком. (Кузьмина, 1994). По результатам корреляционного анализа в качестве детерминант свободы от фрустрации выявлен комплекс сформированных в процессе жизнедеятельности качеств, обеспечивающих возможность бесконфликтного и эффективного ощущения процессов рефлексии, переживания и собственно деятельности, без чего невозможно достижение свободы. Среди детерминант свободы от фрустрации Е.И. Кузьмина (1994) выделяет:

1) *индивидуальные особенности человека* - индивидуальные качества мышления: флексибельность и высокий абстрактный уровень мышления; высокая самооценка по фактору свободы; тенденция к импунитивным реакциям;

2) *высокие показатели личностных факторов*: «конформизм - неконформизм», «подчиненность - доминантность», «прямолинейность - дипломатичность», «эмоциональная неустойчивость - эмоциональная устойчивость»;

3) *акцентуации характера*: гипертимность, циклотимность и в сочетании с ними (сопряжены с положительным эмоциональным фоном, достаточно высокой степенью мотивированности на достижение) - эмотивность, экзальтированность, возбудимость. (Кузьмина, 1994).

Таким образом, по мнению Е.И. Кузьминой, более свободны от фрустрации люди с высоким уровнем интеллекта, умеющие быстро находить главное и переключаться от незначительного к наиболее ценному в ситуации принятия решения, способные глубоко осознать ситуацию фрустрации, понять ее причины, мотивы деятельности, предвидеть последствия действий,

предвосхитить возможные пути поведения и выбрать оптимальный вариант, а также независимые и уверенные в себе, с высоким жизненным тонусом, позитивным отношением к другим (Кузьмина, 2001). Так же Якунин В.А. (2004) особое внимание обращает на связь показателей эмоциональных состояний фрустрации с характеристиками интеллекта. Автор отмечает, что на статистически значимом уровне в прямой связи оказались показатели общего и невербального интеллекта и показатели внешнеобвинительных и самообвинительных реакций, при чем связь общего и невербального интеллекта с показателями внешнеобвинительных реакций положительная, а с показателями самообвинительных реакций - отрицательная. Все другие формы эмоциональных реакций связаны с показателями общего, невербального и вербального интеллекта лишь опосредованно, либо через систему взаимосвязи собственных показателей, либо через связи с другими характеристиками личности, с которыми интеллект находится в непосредственных корреляциях. Таким образом, по мнению Якунина (1981), чем выше у человека интеллект, тем вероятнее ожидать от него эмоциональной реакции внешнеобвинительной формы. Лица же с менее высоким интеллектом более склонны в ситуации фрустрации брать вину на себя (Якунин, 1981).

Фрустрационные ситуации не расстраивают их, не «выводят из себя», а служат, скорее, ступенькой на пути достижения целей, что является одной из характеристик самоактуализирующихся личностей. Им не надо искать виновных в случившемся, взывать о помощи, защищаться. Перед ними другая задача: найти конструктивный выход из ситуации затруднения, освободиться от фрустрации - преодолеть ограничения и, возможно, помочь это сделать другим [Менделевич, 2006 с.156].

Таким образом, было показано, что: необходимо - упорствующий тип реакции выступает показателем свободы личности от состояния фрустрации; препятственно-доминантный и защитный типы выступают показателями

несвободы личности от состояния фрустрации; что импунитивные реакции, свидетельствующие о сформированности установки действовать в соответствии с правилами этики, способствуют беспристрастному поиску конструктивного решения и в сочетании с необходимо-упорствующим типом реакций представляют оптимальный вариант освобождения от фрустрации [Кузьмина, 1994 с. 154]. Кроме того, между свободой от фрустрации и интеллектуальными качествами (флексibilityностью, высоким уровнем абстрактного мышления) существует прямая зависимость: чем больше развита флексibilityность мышления, тем глубже и интенсивнее у человека осуществляются процессы осознания, планирования возможных вариантов развития ситуации, рефлексии на деятельность и Я-концепцию; три стороны свободы - рефлексивная, чувственная и действенная - гармонично соотносятся друг с другом [Кузьмина, 1994 с. 158].

Между свободой от фрустрации и некоторыми индивидуальными особенностями и личностными качествами человека существует связь. Некоторые индивидуальные особенности человека и личностные качества способствуют освобождению от фрустрации (Кузьмина, 1994). Так, в результате корреляционного анализа обнаружено, что с необходимо-упорствующими реакциями связаны: высокие показатели самооценки по фактору свободы; высокие показатели личностных факторов; тенденция к импунитивным реакциям; акцентуации характера, которые, очевидно, имеют действенную силу в соотношении друг с другом. Высокая ответственность оказалась связанной с импунитивными реакциями. (Менделевич, 2002).

Прежде чем попытаться ответить на вопрос, как дети преодолевают трудности, необходимо обозначить основные негативные жизненные ситуации, с которыми детям в той или иной мере приходится сталкиваться. Кризис семи лет может быть одной из важнейших причин нарушения душевного равновесия у детей. Новые социальные условия, смена режимных моментов влияет на развитие ребенка и характерных для него

способов поведения. Психику во многом определяет социальное окружение - школа для ребенка является той средой обитания, в которой он будет расти и развиваться порядка десяти лет. И для ребенка различные конфликты, которые нарушают благополучие отношений в социуме, являются для ребенка сильным стрессом (Петровский, 1996).

Главная деятельность младших школьников — учение. Оценки детей младшего школьного возраста могут выступать как обобщенная оценка личности ребенка. Из-за плохих оценок у детей формируется чувство вины, стыда, тревожность, неуверенность в себе, боязнь ситуации соревнования (Никольская, 2001). Также к школьным стрессовым ситуациям можно добавить отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях, издевательствах и угрозах.

Таким образом, можно обобщить, что в состоянии фрустрации детей часто приводят «потери» (вещи, человека, чувства защищенности и самоуважения) и ситуации «угрозы» (нападения, наказания, утраты). С помощью определенных стратегий дети справляются с данными трудностями. Защитное поведение может проявляться в поведенческой, эмоциональной и познавательной сферах функционирования личности (Никольская, 2001).

Поведенческие стратегии проявляются в смене самой деятельности. Возможно переключение на другую деятельность. Дети могут переключаться на поиск поддержки, понимания и содействия. Также дети могут принимать участие в разрешении ситуации — помириться, исправить плохую оценку. Возможен и выход из поля травмирующей ситуации. В таком случае дети ищут уединения, покоя.

Стратегии эмоционального совладания дети используют чаще, чем взрослые. Такие стратегии можно наблюдать в виде различных неадекватных оценок ситуаций, которые могут проявляться в переживаниях раздражения, плача, злости, протеста или подчеркнутому оптимизму.

В познавательной сфере осуществляются разные способы работы с информацией. Возможность применения познавательных стратегий базируется на хорошо развитом абстрактно-логическом и теоретическом мышлении, которое у детей только формируется. Поэтому они редко используют такой тип защиты.

Выбор ребенком той или иной стратегии совладания зависит от его возраста, личностных особенностей, уровня интеллектуального развития. Половые и возрастные различия являются наследственно обусловленными и находят свое отражение в защитном поведении. Мальчиков отличает в большей степени склонность использовать стратегии разрядки внутреннего напряжения путем агрессивного поведения. У девочек больше выражена потребность в эмоциональной привязанности, поиск другого лица для решения проблем (Смирнова, 2012).

В связи с развитием речевых и мыслительных функций дети к концу младшего школьного возраста способны чаще использовать интеллектуальные способы защиты. В то время как дети в начале периода обучения в младшей школе больше склонны использовать поведенческие и эмоциональные способы совладания.

Личность ребенка формируется под влиянием определенных сочетаний личностных свойств, опираясь на которые ребенок выстраивает свое защитное поведение. Здесь важна роль не только врожденных свойств темперамента, но и социально обусловленных факторов, таких как воспитание и обучение. Каждый тип личности определяет предпочтения в выборе тех или иных стратегий совладающего поведения, которые, в свою очередь, могут быть социально одобряемыми и социально не одобряемыми. Последние могут являться причиной социальной дезадаптации ребенка (Смирнова, 2012).

Подводя итоги данного раздела, можно отметить, что, понятие *фрустрация* (лат. frustration-обман в ожидании, разрушение планов) представляет собой эмоциональное состояние, которое возникает при сильном

переживании от внезапной встречи человеком непреодолимого (или кажущегося ему непреодолимым) препятствия на пути к цели. Копинг – по сути обозначает психологическое преодоление стресса. А совладающее поведение, от «совладать» обозначает поведение, способное смягчить стрессогенные факторы в определенной ситуации. Совладающее, или копинг-поведение можно определить, как стратегию действий, предпринимаемых индивидом при психологической угрозе, проявляющуюся в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности, ведущую к более или менее успешной адаптации. Стили и стратегии совладания рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями (Маликова, 2008). В нашем случае, дошкольник, оказавшийся в новой социальной среде, так или иначе пребывает в состоянии фрустрации, чтобы адаптироваться, ребенок может сознательно изменить свое поведение так, чтобы стрессовая ситуация разрешилась, либо должен научиться к ней приспосабливаться. Высокая эффективность отдельных стратегий совладания приводит к их отработке и закреплению, что предопределяет возможность формирования навыка. Такое научение требует и достаточно полного осознания возникших трудностей, и способов эффективного совладания с ситуацией именно данного типа, и, наконец, умения своевременно применить эти способы на практике. Поэтому так важно обучать совладанию, детей старшего дошкольного возраста, предоставляя знания о том, как осознанно и гибко использовать наиболее зрелые и эффективные стратегии управления своим состоянием. Научение навыкам совладания в трудных жизненных ситуациях должны стать залогом успеха в реализации совладающего поведения как новообразования личности на следующем возрастном этапе. На данный момент совладающее поведение и фрустрационная толерантность активно изучается в отечественной психологии, однако, важно отметить нехватку эмпирических данных

особенностей когнитивной и эмоциональной сферы старших дошкольников в связи с их ведущим типом реакции на фрустрацию.

1.2. Зарубежные и отечественные подходы к изучению совладающего поведения в детском возрасте

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, которые субъективно переживаются как трудные и нарушающие привычный ход жизни.

Изучение поведения человека в стрессовых ситуациях привело к выявлению механизмов совладания, или копинг-механизмов, определяющих успешную или неуспешную адаптацию.

Впервые термин «coping» был использован Л. Мерфи в 1962 г. в исследованиях способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой (Лазарус, 1966).

В последующем понимание копинг-механизмов было тесно связано с исследованиями психологического стресса. Так Р. Лазарус определял копинг-механизмы, как стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию (Карвасарский, 1998).

В теории копинг-поведения, основанной на работах когнитивных психологов Р. Лазаруса и С. Фолькмана (1984), выделяются базисные копинг-стратегии: «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание» и базисные копинг-ресурсы: Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация и когнитивные ресурсы (Лазарус, Фолькман, 1984, 1987).

Копинг-стратегия разрешения проблем отражает способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно

справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья.

Копинг-стратегия поиска социальной поддержки позволяет при помощи актуальных когнитивных, эмоциональных и поведенческих ответов успешно совладать со стрессовой ситуацией. Отмечаются некоторые половые и возрастные различия в особенностях социальной поддержки. (Лазарус, Фолькман, 1984, 1987). В частности, мужчины чаще обращаются за инструментальной поддержкой, а женщины — как за инструментальной, так и за эмоциональной.

Копинг-стратегия избегания позволяет личности уменьшить эмоциональное напряжение, эмоциональный компонент дистресса до изменения самой ситуации. Активное использование индивидом копинг-стратегии избегания можно рассматривать как преобладание в поведении мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха, а также как сигнал о возможных внутриличностных конфликтах.

Одним из основных базисных копинг-ресурсов является Я-концепция, позитивный характер которой способствует тому, что личность чувствует себя уверенной в своей способности контролировать ситуацию. Интернальная ориентация личности как копинг-ресурс позволяет осуществлять адекватную оценку проблемной ситуации, выбирать в зависимости от требований среды адекватную копинг-стратегию, социальную сеть, определять вид и объем необходимой социальной поддержки. Ощущение контроля над средой способствует эмоциональной устойчивости, принятию ответственности за происходящие события (Левкова, 2015).

Следующим важным копинг-ресурсом является эмпатия, которая включает как сопереживание, так и способность принимать чужую точку зрения, что позволяет более четко оценивать проблему и создавать больше альтернативных вариантов ее решения.

Существенным копинг-ресурсом является также аффилиация, которая выражается как в виде чувства привязанности и верности, так и в общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться с ними. Аффилиативная потребность является инструментом ориентации в межличностных контактах и регулирует эмоциональную, 8 информационную, дружескую и материальную социальную поддержку путем построения эффективных взаимоотношений. [Анцыферова, 1994 С. 3-17].

Успешность копинг-поведения определяется когнитивными ресурсами. Развитие и осуществление базисной копинг-стратегии разрешения проблем невозможно без достаточного уровня мышления. Развитые когнитивные ресурсы позволяют адекватно оценить, как стрессогенное событие, так и объем наличных ресурсов для его преодоления. (Холодная, 2010)

Р.Лазарус и С. Фолькман в своих исследованиях выделяют пять основных задач копинга как особого адаптивного поведения:

- 1) *минимизация* негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления активности, деятельности;
- 2) *терпение*, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций;
- 3) *поддерживание* позитивного, положительного образа «Я», уверенности в собственных силах;
- 4) *поддержание* эмоционального равновесия;
- 5) *установление* и сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми. (Крюкова, 2008).

Типы или модальности копинг-механизмов могут проявляться когнитивными, эмоциональными и поведенческими стратегиями функционирования личности.

К когнитивным стратегиям относятся следующие копинг-механизмы: отвлечение или переключение мыслей на другие, «более важные» темы; принятие проблемной ситуации как чего-то неизбежного, проявление

определенной философии стоицизма; игнорирование, снижение ее серьезности, даже подшучивание; сохранение апломба, стремление не показывать своего состояния другим; проблемный анализ, поиск соответствующей информации, обдумывание, взвешенный подход к решениям; сравнение с другими, находящимися в худшем положении; религиозность, стойкость в вере; самоуважение — более глубокое осознание собственной ценности как личности (Ялтонский, 1994).

Эмоциональные стратегии копинг-механизма проявляются в виде: переживания протеста, возмущения, противостояния трудной жизненной ситуации и ее последствиям; эмоциональной разрядки — отреагирование чувств, например, плачем; изоляции — подавление чувств, адекватных ситуации; пассивного сотрудничества — доверие с передачей ответственности психологу; покорности, фатализма, капитуляции; самообвинения, возложения вины на себя; переживания злости, раздражения или сохранения самообладания — равновесие и самоконтроль.

Поведенческими стратегиями копинг-механизма являются следующие: отвлечение — обращение к какой-либо деятельности, уход в работу; альтруизм — забота о других; активное избегание; компенсация — отвлекающее исполнение каких-то собственных желаний, например покупка чего-то для себя; конструктивная активность — удовлетворение какой-то давней потребности, например совершить путешествие; уединение — пребывание в покое, размышление о себе; активное сотрудничество; поиск эмоциональной поддержки — стремление быть выслушанным, встретить содействие и понимание. (Карвасарский, 2000).

Согласно Р. Лазарусу, в совладании представлены и проблемно-направленный, и эмоционально-направленный аспекты. В свою очередь Р. Мус и Д. Шеффер (1986) выделили 3 вида стратегий:

1) направленные на оценку - установление значения ситуации для самого субъекта;

2) направленные на проблему - принятие решений и совершение конкретных действий для преодоления стресса;

3) направленные на эмоции - управление чувствами и поддержание эмоционального состояния (Мус, Шеффер, 1986)

Л. Перлин и К. Шулер предложили аналогичную классификацию, выделяя следующие 3 вида стратегий:

- 1) стратегия изменения способа видения проблемы;
- 2) стратегия изменения проблемы;
- 3) стратегия управления эмоциями [Гарбер, 2015 с. 17].

Эти две последние классификации во многом повторяют классификацию Р. Лазаруса и С. Фолкман. При этом, Р. Мус и Д. Шеффер, а также Л. Перлин и К. Шулер выделяют в стратегиях совладания действия двух типов: когнитивные («направленность на оценку» и «изменение способа видения проблемы») и поведенческие («направленность на проблему» и «изменение проблемы»).

Многие из классификаций совладающего поведения, возникавшие вслед за классификацией Р. Лазаруса и С. Фолкман (1986), составлялись в той же традиции, предлагая бинарное разделение коппинг-стратегий по принципу «работа с проблемой» / «работа с отношением к проблеме».

Таким образом, многие классификации совладающего поведения в зарубежных подходах часто сводятся к различению между активными, направленными на проблему усилиями справиться с внешними запросами проблемы против более интроспективных усилий переформулировать или когнитивно переоценить проблему так, что она лучше соответствует внешним требованиям. (Бодалев, 2011).

В зависимости от степени конструктивности выбираемой стратегии и соответствующей ей модели поведения, совершаемые человеком действия, могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стресса, а также оказывать влияние на сохранение его здоровья. Установлено, что

«здоровое» преодоление характеризуется активностью и гибкостью. Для него характерно, во-первых, использование субъектом большого количества моделей совладающего поведения и, во-вторых, наличие более высоких показателей ассертивности, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, более низких показателей агрессивности и асоциальных действий. (Конопкин, 1980)

В отечественной психологии совладающее поведение рассматривается как осознанное рациональное поведение, направленное на устранение стрессовой ситуации. Концепция копинга-совладания создается в российской психологии с 90-х гг. XX века. Совладание зависит по крайней мере от двух факторов - личности субъекта и реальной ситуации, и может проявляться на поведенческом, эмоциональном и познавательном уровнях функционирования личности. Основные функции совладания - обеспечение и поддержание внешнего и внутреннего благополучия человека. Для этого необходимо осознание ситуации и способов эффективного совладания с ней, а также умение вовремя применить их в поведении.

Копинг направлен на устранение ситуации психологической угрозы, то есть на поддержание баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим условиям. [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002, с. 319].

Из описания копинг-механизмов видна, с одной стороны, их близость к защитным механизмам, а с другой — их различие по параметру активности (конструктивности) — пассивности (неконструктивности).

Р.М. Грановская и И.М. Никольская (2000) отмечают, что понятие «копинга» по своему содержанию близко к понятию психологической защиты, и основным отличием защитных механизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых. Совладающее поведение характеризуется осознанной конструктивной активностью личности, включающее в себя произвольный выбор; цель такого

поведения – пережить события, не уклоняясь от неприятностей. Психологическая же защита подразумевает отказ от решения проблемы и связанные с этим конкретные неосознаваемые действия ради сохранения комфортного состояния. [Грановская 2000, с 37-38].

И.М. Никольская (2012) дает следующее описание уровней защитной системы человека и общей характеристики их функционирования:

1. *Сомато-вегетативный (физиологический) уровень.* Адаптация к стрессу осуществляется посредством автоматических изменений в деятельности различных систем организма. Пример такой адаптации — сомато-вегетативный уровень реагирования организма на вредности по В.В. Ковалеву, характерный для детей в возрасте от 0 до 3 лет.

2. *Поведенческий (психомоторный) уровень.* Адаптация происходит в результате автоматического изменения объема и характера общей моторной активности, мимики, пантомимики, общего рисунка поведения человека. Иллюстрация этого — типичные для дошкольников поведенческие реакции отказа, оппозиции, имитации, компенсации, позволяющие ребенку удовлетворить фрустрированные потребности в безопасности и защищенности, любви и принятии, социальном одобрении.

3. *Уровень психологической защиты (бессознательной психики).* На этом уровне в психике происходит автоматическая защитная переработка тревожной информации, что приводит к ее игнорированию, искажению, либо к снижению эмоциональной значимости. Ограждение сознания человека от отрицательных переживаний снижает внутреннее напряжение и дискомфорт, позволяет сохранить привычные, хотя и нереалистичные образы мира и своего Я.

4. *Уровень совладания, или копинг-поведения (сознания).*

Адаптация реализуется за счет осознания личностью возникших трудностей и оценки их как представляющих опасность, использования знаний о том, как следует преодолевать ситуации данного типа, умений

применять стратегии этих действий на практике. Адаптация человека к стрессу на первых трех уровнях защитной системы осуществляется автоматически (неосознанно). На первом и втором — преимущественно за счет привлечения внимания других людей и получения их поддержки, на третьем — путем самозащиты (бессознательного искажения образа мира и образа Я) (Никольская, 2012).

Только четвертый уровень защиты, совладающее поведение, реализуется через целенаправленное социальное поведение, посредством осознанных стратегий действий. Оно направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю или на приспособление к ситуации, если она не поддается контролю. (Никольская, 2012)

Т.Л. Крюкова (2008) выделяет критерии совладающего поведения: осознанность, целенаправленность, контролируемость, адекватность ситуации и своевременность, значимость последствий выбора данного поведения для психологического благополучия субъекта, социально-психологическая обусловленность совладания, возможность обучения этому виду поведения. И предлагает рассматривать совладающее поведение проявлением активности, принадлежащей субъекту, или разновидностью поведения субъекта (Крюкова, 2008).

Активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками. У взрослых формирование этого поведения связано с повышением гибкости и увеличением способов совладания.

Важной закономерностью функционирования копинга является то, что характеристики совладания изменяются в процессе развития самой стрессовой ситуации. Совладающее поведение может трансформироваться по мере изменения требований ситуации к субъекту, либо его собственных изменений в ней. Способность изменять трудную ситуацию чрезвычайно важна, так как это повышает возможности человека действовать в кризисной ситуации.

Регуляция и укрепление совладающего поведения возможны на основе способности субъекта к обучению навыкам совладания. (Крюкова, 2008).

Учитывая сложность и важность исследуемого явления в последнее время в психологии все больше внимания уделяется изучению совладающего поведения. Оно является одним из центральных аспектов современных теорий стресса. «Совладание рассматривается как стабилизирующий фактор, который помогает людям поддерживать психосоциальную адаптацию во время стресса». [Карвасарский, 2000, с.214].

Но совладающее поведение может оказаться как эффективным, так и не эффективным, с точки зрения разрешения конфликта или достижения психического благополучия. Не существует универсально эффективных форм совладания. Например, попытка отложить решение проблемы «в долгий ящик» и постараться на время забыть о ней, в одних случаях лишь усугубит трудности, в других – позволит впоследствии посмотреть на проблему более спокойно, что поможет ее успешному решению.

Преодоление конфликта или кризиса может оцениваться как источник личностного роста и приобретения ценного жизненного опыта. Самовосприятие изменяется в сторону представления о себе, как о более сильном, уверенном и зрелом человеке. Кризис может стать основой для изменения системы ценностей, приобщения к новым философским или религиозным воззрениям. Поэтому любой, даже тяжелый, неудачный опыт будет иметь положительный аспект, если послужит основой для позитивного самоизменения. (Лупьян, 1991).

Для совладания со стрессом каждый человек на основе собственного опыта использует выработанные им копинг-стратегии (поведенческие, когнитивные и эмоциональные) с учетом степени своих адаптивных возможностей, которые делятся на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные (Вассерман, 2005).

В поведенческой сфере к адаптивным принято относить активное преодоление и альтруизм, к частично адаптивным – поиск социальной поддержки и отвлечения, к неадаптивным - компенсацию с использованием допинговых средств и уход от реальности. В когнитивной сфере к адаптивным относят поиск решения проблемы и придание смысла, к частично адаптивным - избегание проблемы и растерянность.

В эмоциональной сфере к адаптивным относят эмоциональное сосредоточение, к частично адаптивным - поиск эмоциональной поддержки и эмоциональную разрядку, к неадаптивным – подавление чувств, чувство вины, агрессивность, покорность. (Лупьян, 1991).

На предпочитаемые способы совладания со стрессом влияют индивидуально-психологические особенности. Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации ставится в зависимость от степени самоактуализации личности - чем выше уровень развития личности, тем успешнее она справляется с возникшими трудностями. (Крюкова, 2008).

Итак, для совладания со стрессом каждый человек на основе собственного опыта использует выработанные им копинг-стратегии (поведенческие, когнитивные и эмоциональные) с учетом степени своих адаптивных возможностей, которые делятся на адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные. В поведенческой сфере к адаптивным принято относить активное преодоление и альтруизм, к частично адаптивным - поиск социальной поддержки и отвлечения, к неадаптивным - компенсацию с использованием допинговых средств и уход от реальности. В когнитивной сфере к адаптивным относят поиск решения проблемы и придание смысла, к частично адаптивным - избегание проблемы и растерянность. В эмоциональной сфере к адаптивным относят эмоциональное сосредоточение, к частично адаптивным - поиск эмоциональной поддержки и эмоциональную

разрядку, к неадаптивным - подавление чувств, чувство вины, агрессивность, покорность.

На предпочитаемые способы совладания со стрессом влияют индивидуально-психологические особенности. Выраженность тех или иных способов реагирования на сложные жизненные ситуации ставится в зависимость от степени самоактуализации личности - чем выше уровень развития личности, тем успешнее она справляется с возникшими трудностями.

Таким образом, исследования ученых в области совладающего поведения, подтверждают, что развитое совладание поможет дошкольнику придерживаться цели осуществляемой в данный момент деятельности, планировать свои действия на будущее, исправлять ошибки, допущенные при выполнении деятельности. Совладание однозначно поможет ребенку как в подготовке к школе, так и в дальнейшем обучении. Поэтому развитие совладающего поведения очень важно в дошкольный период детства. В процессе саморегуляции важно уделять умению ребенка управлять своими эмоциями. В школе он сможет благодаря этому хорошо налаживать контакты с другими детьми и взрослыми, учителями и обслуживающим персоналом. Положительные эмоции важны для пребывания ребенка в учебном заведении. Проводя необходимые исследования взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сферы с преобладающим типом реакций на фрустрацию, можно сформировать у дошкольника элементарные умения регулировать свои эмоции, что положительно повлияет на учебную деятельность и достойное поведение в социуме.

1.3. Понятие Фрустрация как объект психологического исследования

С. Розенцвейг, американский психолог, профессор, который занимался изучением вопросов проективной психологии и психодиагностики. Толчком к изучению Розенцвейгом фрустрации были работы З. Фрейда. В начале 30-х годов он приступает к глубокому изучению этой проблемы. Его концепция

фрустрации возникла как результат исследований способности людей воспринимать успешные и неуспешные ситуации в своей жизни.

В соответствии с теорией С. Розенцвейга «...фрустрация имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности» [Бурлачук, 1978 с.122]. Н. Д. Левитов (1967) подчеркивает, что фрустрация всегда указывает на чувство разочарования по поводу травмирующей ситуации неудачи и рухнувших планов (Левитов, 1967). Необходимыми признаками фрустрационной ситуации, как считает Л. Ф. Бурлачук (1978) «...согласно большинству определений является наличие сильной мотивированности достичь цель (удовлетворить потребность) и преграды, препятствующей этому достижению». Барьеры, преграждающие путь к достижению цели, могут быть самыми разными – физическими, биологическими, психологическими, социальными [Бурлачук, 1978 с. 107].

С. Е. Лукин и А. В. Суворов (1993) называют и два других, наиболее распространённых определения фрустрации: «первое из них – как невозможности (или ситуации невозможности) удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия, второе – как психического состояния, возникающего вследствие противоречия факторов, блокирующих удовлетворение потребности (Лукин, 1993).

И в том и другом определении фрустрация относится к ситуативным явлениям. Но иногда, правда, редко, фрустрация понимается как более или менее устойчивая характеристика, свойство личности, неспособность приспособиться к ситуации стресса. Такого понимания придерживается и сам Розенцвейг, противопоставляя фрустрации толерантность как способность справиться с фрустрирующей ситуацией без утраты психобиологической адаптации» [Лукин, 1993 с.5].

В своей статье Н. Д. Левитов (1967) рассуждает о неоднозначности понимания фрустрации: «Есть неясности и в том, к чему относить термин

«фрустрация»: к внешней причине (ситуации) или к вызываемой ею реакции (психическое состояние или отдельные реакции). В литературе можно встретить и то, и другое употребление данного термина. Было бы целесообразно различать фрустратор и фрустрацию – внешнюю причину и её воздействие на организм и личность [Левитов, 1967 с. 118]. Если исходить из понятия фрустрации как психического состояния, мы даём ей такое определение: *фрустрация* – состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, на пути к достижению цели или к решению задачи [Левитов, 1967 там же].

В изучении теории фрустрации, в понимании этого слова различные концепции и точки зрения, с одной стороны, действительно расширяют «возможности данного понятия и его дальнейшего развития» [Лукин, 1993 с.5], а с другой – такое расширение вносит сумятицу в поиске истины и ясности понимания фрустрации.

Таким образом, понятие фрустрации, как и многие другие понятия в психологии, на сегодня остаётся далеко не однозначным, и каждый исследователь выбирает из всего многообразия объяснений фрустрации то, которое ему ближе, то, которое, на его взгляд, является самым верным.

Обращаясь к теории фрустрации С. Розенцвейга, в ситуации фрустрации ученый рассматривает три уровня психологической защиты организма (Левитов, 1967):

Первый уровень – клеточный, или иммунологический уровень, на котором защита основана на действии фагоцитов, антител кожи и т. д. Этот уровень представляет собой исключительно защиту организма против воздействия инфекций.

Второй уровень – это автономный уровень, или уровень «немедленной необходимости» по терминологии В. Кеннона. На втором уровне происходит

защита организма в целом от физических угрожающих факторов. В психологическом плане этот уровень соответствует страху, страданию, ярости. В физиологическом – это изменения в организме, происходящие, как при стрессе.

Третий уровень - кортикальный, или высший уровень психологической защиты организма при фрустрации – это уровень защиты «Я». Именно этот уровень осуществляет защиту организма от психологической угрозы, психологической агрессии. Это уровень, который собственно и рассматривается в теории фрустрации (Сахарова, 2007).

Типы реакций на фрустрацию рассматриваются Розенцвейгом на кортикальном уровне, несмотря, что все три уровня связаны между собой. Такие состояния, как страдание, страх, тревога, относятся ко всем трём уровням, но тем не менее, страдание относится одновременно к первому, клеточному, и второму, автономному уровням. На клеточном уровне идёт защита от страдания организма, органов, тела. На автономном – защита организма в целом от страдания, от физических угрожающих факторов. И только тревога относится исключительно к третьему, кортикальному уровню, так, как только психологическая угроза может вызвать тревогу. Неудовлетворенная потребность вызывает разные *типы реакций фрустраций*, выделенные С. Розенцвейгом в три группы (Левитов, 1967):

1. *Ситуации нужды*, когда отсутствуют необходимые средства для достижения цели или удовлетворения потребности. В качестве иллюстрации внешнего лишения, то есть случая, когда фрустратор находится вне самого человека и недостижим для него, может служить следующая ситуация: человек, например, голоден, но не может удовлетворить свою потребность, так как нет пищи. Есть потребность, но отсутствует то, что может её удовлетворить.

2. *Ситуации потери, утраты, лишения*. Потери могут быть как внешние, так и внутренние. Смерть близкого, утрата материальных ценностей

– это примеры внешних потерь. К внутренним потерям можно отнести утрату уверенности в себе, ощущения силы и т. д.

3. *Наличие препятствия или противодействия на пути*, ведущем к удовлетворению потребности. Третий тип реакции возникает при наличии препятствия или противодействия на пути, ведущем к удовлетворению потребности. Допустим, человек голоден, есть потребность в пище, есть пища, но он не может удовлетворить эту потребность, так как кто-то или что-то мешает это сделать: пришёл посетитель, зазвонил телефон и т. д.

В зависимости от характера помех, активных или пассивных, по мнению Розенцвейга, возникают и соответствующие им фрустрации. При пассивной помехе фрустрация возникает, если не удовлетворена какая-либо первичная потребность – голод, жажда, сексуальные потребности и т. д. При активной помехе бывают не удовлетворены дополнительные потребности или потребности второго порядка, обеспечивающие чувство личностной, психологической безопасности человека. Неудовлетворенность в такой безопасности может быть вызвана ненадежностью близких людей, их вероломностью, их нелюбовью.

При пассивной фрустрации наблюдается особый тип реагирования, так называемая реакция продолженной потребности. Она возникает после каждой фрустрации вновь и вновь. Цель реакции продолжения потребности – удовлетворить потребность тем или иным способом.

При активном типе фрустрации возникают реакции защиты «Я» как личности в целом. Они возникают только в особых случаях угрозы личности, это более сложные реакции, которые С. Розенцвейг разделил по направленности и типам, о чём ниже будет сказано подробнее [Бурлачук, 1989 С.165].

Реакции фрустрации рассматриваются С. Розенцвейгом и с точки зрения их адекватности. Реакции адекватны, если они указывают на конструктивные

тенденции личности, и неадекватны, если таковые отсутствуют. В ответах продолженной потребности Розенцвейг выделяет ответы адекватной персистенции (от лат. *persistere* – пребывать, оставаться), при которых характерно более устойчивое состояние, существующее длительное время. Поведение человека повторяется вопреки препятствиям, и оно целенаправленно. При неадекватной персистенции повторяющееся поведение отличается неэффективностью и неопределенностью (Сахарова, 2008).

Адекватными ответами при защите «Я» считаются те, которые могут быть оправданы в силу существующих обстоятельств. Если, например, не обладая нужными качествами, человек ввязывается в какое-то предприятие и терпит фиаско, и обвиняет за это себя, то в этом случае его ответ адекватен. Но если провалу предприятия «помогли» другие люди или обстоятельства, а человек, тем не менее, винит за случившееся только себя – такая реакция признается неадекватной.

Типы фрустраций, реакций на них, выделенные Розенцвейгом по определённым признакам, могут вызывать затруднение в их дифференциации.

Перечисленные типы защит, фрустраций, ситуаций и реакций на них представим в таблице 1.

Таблица 1

Защиты	Фрустрации	Ситуации	Реакции
1.Клеточный	-		-
2.Автономный	-		-
3.Кортикальный	1.Пассивный	1.Ситуация нужды	Продолженная потребность
	2.Активный	2.Ситуация утраты	-
		3.Ситуация конфликта	Защита «Я»

В научной литературе существует гипотеза о том, что ранняя фрустрация влияет на поведение в дальнейшей жизни как в том, что касается

дальнейших реакций фрустрации, так и в том, что касается других аспектов поведения. Невозможно поддержать у ребёнка нормальный уровень воспитания, если он в постепенном ходе развития не приобретает способности разрешить благоприятным способом проблемы, которые перед ним предстают: препятствия, ограничения, лишения. При этом не нужно смешивать нормальное сопротивление фрустрации с терпимостью. Частые негативные фрустрации в раннем детстве могут в дальнейшем иметь патогенное значение (Дементий, 2014).

Итак, если есть какая-то потребность, а на пути к её удовлетворению существует некая преграда, то это вызывает фрустрацию как некое особое состояние человека. Розенцвейг выделяет три уровня реакций организма на неё: клеточный, автономный и кортикальный.

На кортикальном уровне (теория фрустрации рассматривает именно этот уровень) находим три типа ситуаций, вызывающих фрустрацию: ситуации нужды (внешняя или внутренняя потребность); ситуации потери, утраты, лишения того, что человек имел (внешние и внутренние потери); ситуации конфликта (ситуации препятствия).

Относительно характера помех Розенцвейгом определены ещё два типа фрустраций: пассивная (уровень первичных потребностей) и активная (уровень вторичных, дополнительных потребностей).

Сами реакции на фрустрацию делятся на два основных типа: продолженной потребности (адекватный и неадекватный типы реагирования) и реакции защиты «Я» (также адекватные и неадекватные).

1.4. Изучение типов реагирования на фрустрацию в концепции С. Розенцвейга

Ранее было отмечено, что состояние фрустрации возникает, именно тогда, когда на пути к удовлетворению какой-либо потребности возникает препятствие, которое субъективно воспринимается человеком как

непреодолимое. [Бурлачук, 1978 с.122]. Удовлетворение потребности снимает конфликт и открывает путь к здоровью, как считает А. Маслоу, но не все потребности могут быть удовлетворены, не все планы осуществимы. Кризис семи лет отлично показывает, что смена социального окружения, режима дня, требований, может вызвать у ребенка самые различные помехи, преграды, препятствия, которые для них очень значимы. А, следовательно, могут существенным образом изменить его эмоциональное состояние, повлиять на его поведение. Одной из типичных черт фрустрации является эмоциональность. Согласно Риду Лоусону (1891), дети при фрустрации проявляют большую эмоциональность, чем взрослые, потому, что обладают меньшими возможностями приспособления. Таким образом, состояние фрустрации вынуждает человека прибегать к различным психологическим защита, которые существуют и на уровне организма (Левитов, 2002).

Итак, По С. Розенцвейгу, состояние фрустрации по направленности может выражаться в трех формах поведения (реакций) человека: экстрапунитивной, интрапунитивной и импунитивной.

Экстрапунитивная форма связана с возникновением внутреннего «подстрекателя» к агрессии, с направленностью реакции искать виновного вовне (Левитов, 1968). При экстрапунитивном типе дисгармоничного развития в первую очередь обращает на себя внимание достаточно выраженная специфика поведения ребенка: от нарочитой независимости до выраженной демонстративности, порой демонстративной негативистичности. В более раннем возрасте (5—7 лет) можно говорить о начале формирования негативистических и протестных форм поведения, элементов демонстративности. Все эти проявления значительно усугубляются на фоне утомления ребенка.

Дети этого типа, как правило, достаточно работоспособны, но пресыщаемы однотипной деятельностью, что часто и вызывает агрессивные и протестные (часто демонстративные) реакции. Речевая активность в этом

случае будет высокой, часто чрезмерной (но хорошо контролируемой ребенком). При этом общий уровень *познавательного развития* в целом достаточный. Поскольку среди этих детей чаще, чем в среднем по популяции, встречаются знаки левшества (варианты атипичного развития, атипичного профиля функциональной асимметрии), возможны специфические трудности в овладении школьными навыками (чтение, письмо, сложные счетные операции). Регуляция собственной деятельности соответствует возрастным показателям, а особую специфику можно наблюдать в *эмоционально-личностных проявлениях*. У детей наблюдаются высокие притязания на успех, как правило, завышенная самооценка. Они чрезвычайно требовательны к окружающим, могут сознательно демонстрировать поведенческие реакции, характерные для более младшего возраста, или, наоборот, требовать признания себя как лидера, даже не имея на то фактических оснований. Часто они бывают раздражительными, легко могут переходить от дисфории к эйфории (Семаго, 2012).

Интрапунитивная форма фрустрации характеризуется аутоагрессией, когда человек обвиняет в неудаче самого себя, у него появляется чувство вины (Левитов, 1968). Дети, с таким типом реакции, как правило, робкие и неуверенные в себе. Даже внешне они выделяются сутулостью, моторной и эмоциональной «зажатостью». Речевая активность, как правило, низкая. Дети достаточно трудно вступают в контакт, ищут взглядом поддержки, одобрения со стороны близких, а в их отсутствие — со стороны других взрослых (Кузьмишина, 2016).

Показатели когнитивного развития в целом соответствуют возрасту, однако у одного и того же ребенка могут значительно разниться в зависимости от ситуации, в которой предъявляются задания, и стиля общения взрослого с ним. В неблагоприятных случаях могут быть крайне замедленны, вплоть до полного ступора, «КПД» их деятельности может быть крайне низким. И

наоборот, дети могут показывать достаточно высокие результативность и темп деятельности в ситуации одобрения и поддержки.

Показатели эмоционально-личностного развития являются максимально специфичными для этой категории детей. Основной тенденцией развития можно считать наличие тревожности, неуверенности в собственных силах и своей позиции, невозможность принятия решений, выбора. Отмечается низкая помехоустойчивость: в стрессогенных ситуациях многие дети не могут действовать вообще. Часто проявляются различные страхи и опасения — чрезмерная мнительность, «зацикленность» на имеющихся или возможных болезнях (Кузьмишина, 2016).

Импунитивная форма реагирования связана с отношением к неудаче либо как к неизбежному, фатальному, либо как к малозначимому событию, исправимому со временем. Человек не обвиняет ни себя, ни других. Дети довольно равнодушно относятся к проблеме, выражают надежду на ее разрешение в будущем. Трудности фрустрирующей ситуации как бы не замечаются или отрицаются вовсе. Ответственность самого ребенка сводится к минимуму. Разрешение ситуации предполагается возможным за счет взаимных уступок и взаимопонимания ребенка и родителей (Кузьмишина, 2016). Хочется отметить, описание поведения, эмоциональной и когнитивной сферы детей с данным типом реакций в научной литературе встречается довольно редко. Это скорее связано с тем, что реакция импунитивного характера в старшем дошкольном возрасте, практически не наблюдается, поэтому малоизучена (Семаго, 2012).

Однако, исследования показывают, что появление состояния фрустрации и той или иной формы реагирования зависит от личностных особенностей человека, в связи с чем введено понятие о фрустрационной толерантности, т. е. устойчивости к фрустраторам. Лица со слабой нервной системой чаще проявляют интрапунитивную форму фрустрации, с сильной

нервной системой - экстрапунитивную форму (агрессию). По данным В. Е. Василенко (1988), экстрапунитивные реакции связаны с интеллектом отрицательно, а интрапунитивные и импунитивные - положительно. У школьников младших классов преобладают экстрапунитивные формы реагирования (Василенко, 1988). В. Хармаз (1997) отметил в своих исследованиях, что у эмигрантов из Ирака, живущих в Швеции, выявил выраженную импунитивную направленность реакции, особенно у мужчин. У их детей преобладали эгозащитные и интропунитивные реакции, отражающие склонность к самообвинению. У русских детей, по данным этого автора, с возрастом уменьшается число экстрапунитивных реакций, что свидетельствует, по его мнению, о снижении у этих детей потребности непосредственно и открыто выражать свои эмоции. У иракских детей-эмигрантов такой тенденции не отмечается: импунитивный тип реагирования доминирует во всех возрастных группах, что Хармаз связывает с особенностями воспитания этих детей (повышенная зависимость от более старших, склонность к подчинению, послушанию (Хармаз, 1997).

Исследование Л.Г. Поповой, Ю.М. Климовой (2005) фрустрационных реакций у детей старшего дошкольного возраста с повышенным уровнем тревожности показало, что ведущим направлением фрустрационных реакций у детей 6-7 лет - экстрапунитивное (Е) - в 80,5% случаев, вторым по степени выраженности - интропунитивное направление (I) - 14,6%. Наименее выраженным оказалось импунитивное направление (М) У половины детей исследуемой группы, преобладающей оказалась реакция экстрапунитивной направленности с фиксацией на препятствии. Остальные реакции были отмечены в равной степени. Еще одно исследование, которое проводилось в общеобразовательной школе у младших школьников показало, что чаще всего у детей отмечаются интропунитивные реакции по типу фиксации на удовлетворении потребности (i), однако они не абсолютно доминируют, поскольку столь же часты реакции Е, е, I, М' (различия статистически

недостоверны). экстра- и интропунитивные реакции встречаются с одинаковой частотой. Импуниитивные реакции в выражены слабее и встречаются одинаково редко, как и в первом случае (Попова, 2005).

Н. П. Фетискин (1982) обнаружил, что субъектам с экстрапунитивной формой реагирования присущи сильная нервная система и подвижность нервных процессов, а демонстрирующим импуниитивную и интрапунитивную формы — слабая нервная система и инертность нервных процессов (Фетискин, 1982).

Связь различных форм реагирования на фрустрацию с типологическими особенностями установлена и в других исследованиях (Амон, 1975). Появление состояния фрустрации и той или иной формы реагирования зависит от личностных особенностей человека, поэтому было предложено понятие фрустрационной толерантности, т. е. устойчивости к факторам, вызвавшим фрустрацию. Лица со слабой нервной системой чаще проявляют интрапунитивную форму фрустрации, с сильной нервной системой — экстрапунитивную (агрессию). Как показано М. А. Гулиной (1987), экстрапунитивные реакции наиболее характерны для лиц экстравертированного и тревожного типа, высокоэмоциональных; интрапунитивные же свойственны в большей мере интровертам со средним уровнем тревожности и в меньшей — интровертам с повышенной тревожностью и эмоциональностью (Гулина, 1987).

Исходя из вышесказанного, фрустрация по С. Розенцвейгу, подразделяется по своей направленности имеет три поведенческие формы (реакции): экстрапунитивную, интрапунитивную, импуниитивную. Исследования реакций у детей старшего дошкольного возраста имеют практически одинаковые тенденции. У детей старшего дошкольного возраста в основном преобладает экстрапунитивное направление реакций, вторым по степени выраженности - интропунитивное направление, и наименее выраженным импуниитивное. Появление состояния фрустрации и той или иной

формы реагирования зависит от личностных особенностей человека, поэтому было предложено понятие фрустрационной толерантности, т. е. устойчивости к факторам, вызвавшим фрустрацию. Лица со слабой нервной системой чаще проявляют интрапунитивную форму фрустрации, с сильной нервной системой — экстрапунитивную (агрессию). В главе было отмечено, экстрапунитивные реакции связаны с интеллектом отрицательным образом, а интрапунитивные и импунитивные — положительным.

1.5. Постановка проблемы и задач исследования

В результате теоретического анализа литературы, можно отметить, что защитно-совладающее поведение зависит от различных факторов. Так, на совладающее поведение влияет, то какой тип фрустрационной реакции использует ребенок во время стресса. Дети начинают бороться с фрустрацией уже в ранние годы жизни. Способность терпеть разочарования влияет на дальнейшее обучение ребенка. По своей природе учебный процесс ставит детей в сложные ситуации, которые создают беспокойство и разочарование. Ребенок нуждается в основе эмоциональной безопасности, чтобы взять на себя риски, которые необходимы для преодоления новых и непривычных этапов, с целью узнать новый предмет или освоить навык. Если обычные дискомфортные ситуации постоянно приводят ребенка в состояние фрустрации, то для того чтобы избежать стресса и дискомфорта эти дети создают системы самозащиты. Когда потребности ребенка удовлетворены его эмоциональное состояние в порядке, он чувствует себя защищенным, фрустрирующие ситуации проходят для него иным образом. Ситуации фрустрации развивают у таких детей эмоциональную гибкость, и, как следствие, ребенок успешно переносит новый опыт и принимает его без тревоги и страха.

Однако, несмотря на значительное количество исследований, посвященных теме совладающего поведения и фрустрационной

толерантности - взаимосвязь типов реакций на фрустрацию с эмоциональной и когнитивной сферой у детей старшего дошкольного возраста практически не изучена, и остается предметом дискуссий. Среди немногих исследований посвященной данной теме, наибольший интерес представляют работы И.М. Никольской, Р.М. Грановской, изучающих психологические защиты у детей. Сол Розенцвейг, предложивший теорию фрустрационной толерантности. Так же мы опирались на подходе к фрустрации как к одному из видов психических состояний, представленного в трудах Н.Д. Левитова, Н.В. Тарабриной, Ф.Е. Василюка.

Вышеперечисленные причины раскрывают важность и актуальность выбранной нами темы применительно к периоду старшего дошкольного возраста, обусловлена во-первых, зрелостью «функций-я» ребенка, во-вторых, возможностью применения психолого-педагогических коррекционных мероприятий, а также дальнейших научных исследований особенностей когнитивной и эмоциональной сферы в связи с ведущим типом реакций на фрустрацию.

Цель работы: исследовать количественные и качественные особенности когнитивной и эмоциональной сферы старшего дошкольного возраста разного пола в связи с различными типами реакции на фрустрацию.

Предмет исследования – особенности когнитивной и эмоциональной сферы старших дошкольников в связи с их ведущим типом реакции на фрустрацию

Объект исследования – когнитивная, эмоциональная сферы детей старшего дошкольного возраста и их тип реакции на фрустрацию.

Гипотезы:

1. Существуют количественные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в связи с ведущим типом реакций на фрустрацию (3 реакции)

2. Существуют качественные особенности взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разной направленностью реакций на фрустрацию.
3. Существуют значимые статистические различия в показателях типов реакций на фрустрации, когнитивной и эмоциональной сферы между дошкольниками разного пола.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ зарубежной и отечественной литературы по проблеме совладающего поведения.
2. Подобрать валидные и стандартизованные диагностические методики.
3. Методом кластерного анализа эмпирически установить три группы дошкольников с разной направленностью и ведущим типом реакции на фрустрацию.
4. Эмпирически установить достоверные количественные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы между дошкольниками с разной направленностью реакции на фрустрацию методом Т-критерия по Стьюденту.
5. Эмпирически установить достоверные взаимосвязи между показателями когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разной направленностью реакции на фрустрацию методом корреляционного анализа по Пирсону.
6. Эмпирически установить достоверные количественные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы, а также типов реакций на фрустрацию между дошкольниками разного пола методом Т-критерия по Стьюденту.

Научная новизна работы состоит в том, что несмотря на значительное количество исследований, посвященных фрустрационной толерантности, эта тема остается предметом дискуссий, так как в полной мере исследований детей

старшего дошкольного возраста практически не проводилась. Практически нет исследований о взаимосвязи ведущего типа реакций на фрустрацию с когнитивной и эмоциональной сферой ребенка. Дети, поступающие в школу, нуждаются в коррекционных программах, которые смогут помочь дошкольнику лучше адаптироваться в различных ситуациях, справиться с трудностями обучения в школе, снизить эмоциональную составляющую, на основании доминирующего типа реакции на фрустрацию.

Таким образом, исследование типов реакций на фрустрацию и взаимосвязь их с другими психологическими сферами у детей старшего дошкольного возраста нужны не только в связи с их малой изученностью, но и прежде всего, с объективной необходимостью. Исходя из этих данных можно отметить актуальность данной темы и проведение исследования особенностей когнитивной и эмоциональной сферы старших дошкольников в связи с их ведущим типом реакции на фрустрацию.

Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования

2.1. Организация исследования

Исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад № 103 г. Перми в январе-марте 2018г. В исследовании принимали участие 60 испытуемых, дети старшего дошкольного возраста (7 лет), подготовительная группа (30 мальчиков и 30 девочек).

Исследование проводилось в индивидуальном порядке. Методики предъявлялись детям в письменном виде, с соответствующими инструкциями и пояснениями. Исследование проводилось в несколько этапов:

1. На первом этапе осуществлялся подбор диагностического инструментария, измеряющего показатели одаренности, познавательной активности и интеллектуальной готовности к школьному обучению у старших дошкольников.

2. На втором этапе после проведения диагностики первичные данные были сведены в таблицу исходных данных (Приложение 1 данной работы), далее результаты диагностики были обработаны в программе Statistica версии 8.0.

3. На третьем этапе исследования полученные при статистической обработке данные были проинтерпретированы. Анализ результатов сопровождался представленным иллюстративным материалом.

2.2. Методики исследования

Для достижения цели и задач исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика рисуночной фрустрации Розенцвейга (детский вариант)

Методика предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Шкалы:

- ✓ *Экстрапунитивные* - реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.
- ✓ *Интропунитивные* - реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.
- ✓ *Импунитивные* - фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое "со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

- ✓ *Препятственно-доминантные* - тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.
- ✓ *Самозащитные* - тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

✓ *Необходимо-упорствующие* - тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Для обозначения направления реакции используются буквы:

- Е – экстрапунитивные реакции,
- I – интропунитивные реакции,
- М – импунитивные.

Типы реакций обозначаются следующими символами:

- OD – «с фиксацией на препятствии»,
- ED – «с фиксацией на самозащите»,
- NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Из сочетаний этих шести категорий получают девять возможных факторов и два дополнительных варианта (Миронова, 2006).

2. «Hand-тест» - проективная методика исследования личности

Идея создания теста принадлежит Э. Вагнеру, система подсчета очков и коэффициенты разработаны З. Пиотровским и Б. Бриклин. В нашей стране тест адаптирован Т.Н. Курбатовой. В силу своих конструктивных особенностей методика позволяет надежно прогнозировать и качественно оценивать такое специфическое свойство личности как открытое агрессивное поведение, так же тест помогает выявить существенные потребности, мотивы, конфликты личности.

Сtimульный материал состоит из 9 изображений кистей рук и одной пустой карточки, при показе которой просят представить кисть руки и описать ее воображаемые действия. Изображения показываются последовательно. Обследуемому дается инструкция ответить на вопрос о том, какое, по его

мнению, действие выполняет нарисованная рука (или сказать, что способен выполнять человек с такой рукой). Допускается указывать для каждой карточки несколько вариантов действия.

Ответы разносятся по 11 категориям:

- ✓ *Агрессия* - рука воспринимается как доминирующая, наносящая повреждения, активно захватывающая какой-либо предмет.
- ✓ *Указания* - рука ведущая, направляющая, препятствующая, господствующая над другими людьми.
- ✓ *Страх* - рука выступает в ответах как жертва агрессивных проявлений другого лица или стремится оградить кого-либо от физических воздействий, а также воспринимается в качестве наносящей повреждения самой себе.
- ✓ *Эмоциональность (привязанность)* - рука выражает любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям.
- ✓ *Коммуникация* - ответы, в которых рука общается, контактирует или стремится установить контакты.
- ✓ *Зависимость* - рука выражает подчинение другим лицам.
- ✓ *Демонстративность (экспозиционизм)* - рука разными способами выставляет себя напоказ.
- ✓ *Увечность* - рука деформирована, больна, неспособна к каким-либо действиям.
- ✓ *Активная безличность* - ответы, в которых рука проявляет тенденцию к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека или людей, однако рука должна изменить свое физическое местоположение, приложить усилия.
- ✓ *Пассивная безличность* - также проявление тенденции к действию, завершение которого не требует присутствия другого человека, но при этом рука не изменяет своего физического положения.
- ✓ *Описание* - ответы, в которых рука только описывается, тенденция к действию отсутствует.

Количественный показатель открытого агрессивного поведения рассчитывается по формуле (агрессия + указания) страх + привязанность + коммуникация + зависимость). Для уточнения мотивов агрессивного поведения следует проанализировать получившийся профиль (Елисеев, 2003).

3. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей (МЭДИС) Е.И. Щеплановой, И.С. Авериной, Е.Н. Задориной

Методика предназначена для изучения различных аспектов интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста. Диагностика проводится в течение 20-25 минут, дети при этом сидят по одному за партой, выполняя задания индивидуально. Полученные данные показывают уровень развития разных сторон интеллектуальной деятельности и в целом уровень интеллектуальных способностей младших школьников.

Шкалы методики:

- ✓ Общая осведомленность
- ✓ Количественные и качественные соотношения между предметами и явлениями
- ✓ Уровень логического мышления
- ✓ Математические способности

Методика состоит из 4 субтестов, диагностирующих указанные шкалы. *Обработка и интерпретация результатов:* 18-20 баллов – высокий уровень; 15-17 баллов - выше среднего; 11-14 баллов – средний уровень; 7-10 баллов - ниже среднего; 7 баллов – низкий уровень. Использование таблицы нормативных показателей позволяет составить профиль развития интеллектуальных способностей ребенка, выявить уровень развития отдельных сторон интеллектуальной деятельности, а также выявить

одаренных детей, которые могут обучаться по специальным углубленным программам (Колесникова, 2004).

2.3. Методы математико-статистической обработки данных

Результаты исследования обрабатывались посредством пакета прикладных программ статистической обработки Statistica 8.0. Обработка данных осуществлялась методами математической статистики с использованием корреляционного анализа по Пирсону, сравнительного анализа Т-критерия по Стьюденту и кластерного анализа.

Глава 3. Анализ и обсуждение результатов

3.1. Выявление групп дошкольников с разным типом реагирования на фрустрацию

Для решения второй эмпирической задачи – выделения групп детей с разным типом реакции на фрустрацию был проведен кластерный анализ на основе теста Розенцвейга, результаты которого представлены на рис.1:

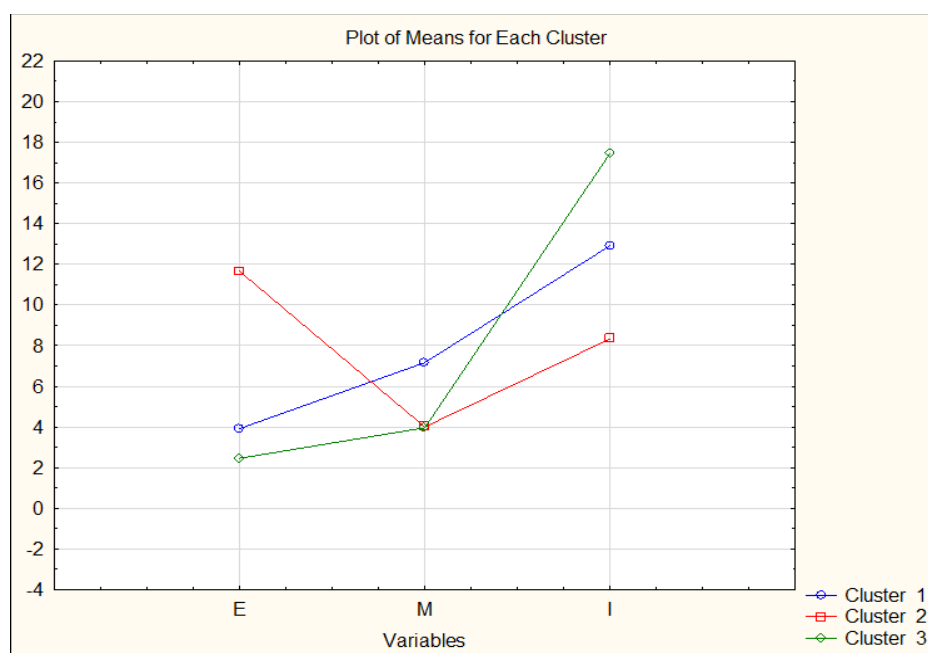


Рис.1. Результаты кластеризации общей выборки дошкольников

Таким образом, кластерный анализ позволил выделить 3 группы испытуемых:

1. В первую группу вошли 18 детей, которых характеризует **импунитивный тип реакции на фрустрацию** (они относятся к неудаче, фрустрирующей ситуации как к малозначимому событию, эмоционально спокойны, не склонны чувствовать вину и не обвиняют других).

2. Вторую группу составили 19 детей, для которых свойственен **экстрапунитивный тип реакции** (у них больше выражено стремление обвинять других, сталкиваясь с неудачей, фрустрирующей ситуацией;

проявлять раздражительность, упрямство, попытки добиться своей цели с помощью манипулятивного поведения).

3. Третья группа включает в себя 23 ребенка, которых характеризует **интрапунитивный тип реакции** (им свойственно испытывать чувство вины за случившееся, проявлять аутоагрессивное поведение, что сопровождается подавленным настроением, тревожностью, замкнутостью).

3.2. Анализ различий в показателях когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разным типом реакции на фрустрацию

Для решения третьей эмпирической задачи и проверки первой гипотезы о существовании различий в показателях когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников в зависимости от ведущего типа реакции на фрустрацию был проведен сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента, результаты которого представлены в таблицах 2-4.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа в группах детей (2 группа – экстрапунитивная реакция; 3 группа – интрапунитивная реакция)

Показатели методик	Экстрапунитивная реакция	Интрапунитивная реакция	Т-кр	р	р
агрессия	4,667	2,391	4,439	0,000	***
указание	4,167	3,783	0,784	0,438	
страх	5,556	4,261	2,051	0,047	*
эмоциональность	5,889	5,826	0,093	0,927	
коммуникация	4,389	6,043	-2,783	0,008	**
зависимость	4,167	4,478	-0,383	0,704	
демонстративность	4,778	4,913	-0,187	0,853	
увечность	2,389	2,087	0,556	0,581	
активная безличность	1,667	1,565	0,194	0,847	
пассивная безличность	0,278	0,870	-1,951	0,058	т
описание	2,056	3,783	-2,286	0,028	*
субтест 1	2,667	3,739	-4,305	0,000	***
общая осведомленность					
субтест 2	2,500	3,913	-4,529	0,000	***

количественные и качественные соотношения					
субтест 3 уровень логического мышления	2,833	3,652	-2,719	0,010	**
субтест 4 математические способности	3,111	3,609	-1,965	0,057	т

Примечание: *** уровень достоверности $p < 0,001$, ** уровень достоверности $p < 0,01$,
* уровень достоверности $p < 0,05$, т - уровень достоверности, близкий к значимому ($p < 0,06$)

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что у дошкольников с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию значимо выше такие показатели как «агрессия» и «страх». Данная форма реакции, по словам Левитова Н.Д. (1968), связана с возникновением внутреннего «подстрекателя» к агрессии, с направленностью реакции искать виновного вовне (Левитов, 1968). То есть детей данной группы, по сравнению с их сверстниками с интрапунитивным типом реакции на фрустрацию, в большей степени характеризуют особенности интерпретации изображения руки в предложенном задании по тесту Вагнера как доминирующей, совершающей агрессивные действия или, напротив, являющейся жертвой агрессии окружающих. Это может быть связано с тем, что в ситуации фрустрации дети данной группы ведут себя импульсивно, проявляя агрессию во вне, которая в действительности может прикрывать их испуг, растерянность. Так же, ранее было отмечено, что дети этого типа, как правило, достаточно работоспособны, но пресыщаемы однотипной деятельностью, что часто и вызывает агрессивные и протестные (часто демонстративные) реакции (Семаго 2012).

У дошкольников 3 группы (с интрапунитивным типом реакции на фрустрацию) значимо выше такие показатели как «коммуникация», «описание», «общая осведомленность», «количественные и качественные соотношения» и «уровень логического мышления». То есть детям данной группы, по сравнению с их сверстниками с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию, в большей мере свойственно интерпретировать изображение руки в предложенном задании по тесту Вагнера как участвующей в

коммуникативном действии, также в их ответах встречается описание руки без указания на какие-либо ее действия. Это может быть обусловлено потребностью детей данной группы в установлении коммуникации, как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками. Дети, с таким типом реакции ищут взглядом поддержки, одобрения со стороны близких, а в их отсутствие — со стороны других взрослых (Кузьмишина, 2016).

По тесту интеллектуальных способностей у дошкольников данной группы, по сравнению с их сверстниками с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию, в большей степени выражена осведомленность, у них более высокий словарный запас, выражена способность понимать различные соотношения между предметами и явлениями окружающего мира, анализировать ситуацию, делать логические выводы. Дети, желая получить от взрослых или сверстников одобрения и поддержки, стараются показывать достаточно высокие результативность и темп деятельности в плане учебы.

Кроме того, выявлены две тенденции к различиям: у дошкольников с интрапунитивным типом реакции на фрустрацию несколько выше по показателям «пассивная безличность» и «математические способности». Можно говорить о том, что существует тенденция к тому, что дети с интрапунитивной реакцией на фрустрацию, по сравнению с их сверстниками с экстрапунитивной реакцией, в большей мере способны эффективно решать математические задачи, выполнять простые действия сложения, вычитания. При этом, в тесте Вагнера у них есть тенденция интерпретировать изображение руки как находящейся в покое, бездвижной, спокойно вытянутой. Никаких признаков агрессивности в данном случае у детей не выявлено.

Далее, рассмотрим выявленные различия в показателях когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников 2 и 1 группы:

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа в группах детей (2 группа – экстрапунитивная реакция; 1 группа – импунитивная реакция)

Показатели методик	Экстрапунитивная реакция	Импунитивная реакция	T-кр	p	p
агрессия	4,667	2,368	4,085	0,000	***
указание	4,167	4,000	0,253	0,802	
страх	5,556	5,474	0,129	0,898	
эмоциональность	5,889	6,684	-1,227	0,228	
коммуникация	4,389	5,211	-1,170	0,250	
зависимость	4,167	3,895	0,307	0,761	
демонстративность	4,778	4,474	0,435	0,666	
увечность	2,389	1,737	1,071	0,292	
активная безличность	1,667	1,105	1,001	0,324	
пассивная безличность	0,278	1,000	-2,064	0,046	*
описание	2,056	4,053	-2,349	0,025	*
субтест 1 общая осведомленность	2,667	3,789	-3,875	0,000	**
субтест 2 количественные и качественные соотношения	2,500	3,947	-4,254	0,000	***
субтест 3 уровень логического мышления	2,833	4,000	-3,473	0,001	**
субтест 4 математические способности	3,111	3,789	-2,351	0,024	*

Примечание: *** уровень достоверности $p < 0,001$, ** уровень достоверности $p < 0,01$,
* уровень достоверности $p < 0,05$

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что у дошкольников с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию значимо выше показатель «агрессия». Их, по сравнению со сверстниками с импунитивным типом реакции на фрустрацию, в большей мере характеризуют особенности интерпретации изображения руки в предложенном задании по тесту Вагнера как агрессивно действующей по отношению к окружающему миру и другим людям.

Это можно объяснить нарушениями эмоциональной сферы дошкольников, агрессивное поведение в данном случае может свидетельствовать о фрустрированности важных жизненных потребностей детей данной группы: в защите, любви, принятии. В теории ранее было

отмечено, что агрессия усугубляется на фоне утомления ребенка (Семаго, 2012)

У дошкольников 1 группы (с импунитивным типом реакции на фрустрацию) значимо выше такие показатели как «пассивная безличность», «описание», «общая осведомленность», «количественные и качественные соотношения», «уровень логического мышления» и «математические способности». То есть детям данной группы, по сравнению с их сверстниками с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию, в большей мере свойственно интерпретировать изображение руки в предложенном задании по тесту Вагнера как находящейся в покое, бездвижной, спокойно вытянутой или без указания на какие-либо ее действия. Уровень интеллектуальных способностей у дошкольников с импунитивным типом реакции на фрустрацию, по сравнению с их сверстниками с экстрапунитивным типом, выше. В частности, они лучше осведомлены о предметах и явлениях окружающего мира, у них более высокий словарный запас, выражена способность понимать различные соотношения между предметами и явлениями, выполнять операции логического анализа, формулировать умозаклучения и выводы.

Дети с импунитивной формой реакции довольно равнодушно относятся к проблемам, часто выражают надежду на ее разрешение в будущем. В основном надежда на решение сложных ситуаций ложится на плечи взрослых, дети полагают, что все ситуации решаемы исключительно с помощью их (Кузьмишина, 2016). Чувство защищенности, дает детям быть более эмоционально устойчивыми и спокойными ввремя фрустрационных ситуациях. Следовательно, их нерастрченный потенциал направлен на познавательный интерес и интеллектуальную активность.

Далее, рассмотрим выявленные различия в 3 и 1 группе детей:

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа в группах детей (3 группа – интрапунитивная реакция; 1 группа – импунитивная реакция)

Показатели методик	Интрапунитивная реакция	Импунитивная реакция	T-кр	p	p
агрессия	2,391	2,368	0,056	0,956	
указание	3,783	4,000	-0,340	0,735	
страх	4,261	5,474	-2,097	0,042	*
эмоциональность	5,826	6,684	-1,361	0,181	
коммуникация	6,043	5,211	1,303	0,200	
зависимость	4,478	3,895	0,704	0,485	
демонстративность	4,913	4,474	0,606	0,548	
увечность	2,087	1,737	0,633	0,531	
активная безличность	1,565	1,105	0,851	0,400	
пассивная безличность	0,870	1,000	-0,331	0,742	
описание	3,783	4,053	-0,298	0,767	
субтест 1 общая осведомленность	3,739	3,789	-0,211	0,834	
субтест 2 количественные и качественные соотношения	3,913	3,947	-0,112	0,911	
субтест 3 уровень логического мышления	3,652	4,000	-1,270	0,211	
субтест 4 математические способности	3,609	3,789	-0,646	0,522	

Примечание: * уровень достоверности $p < 0,05$

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что у дошкольников с импунитивным типом реакции на фрустрацию значимо выше показатель «страх». Их, по сравнению со сверстниками, имеющими интрапунитивный тип реакции на фрустрацию, в большей степени характеризуют особенности интерпретации изображения руки в предложенном задании по тесту Вагнера как являющейся жертвой агрессии окружающих, защищающейся от нападения или угрозы, ограждающей от физического воздействия или же наносящей повреждение себе.

Это можно объяснить тем, что в ситуации фрустрации дети данной группы испытывают высокую степень тревожности, страха, нуждаются в защите и опеке. Ранее было отмечено, что дети более привязаны к взрослым,

ждут от них решения проблем, возможно что контакт со сверстниками налажен достаточно плохо. Следовательно, остаться без поддержки взрослого, ожидая обиды от сверстников, у ребенка появляется чувство страха и тревожности. Здесь можно отметить такой копинг-ресурс как аффилиация, которая выражается как в виде чувства привязанности и верности, так и в общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться с ними [Анцыферова, 1994 С. 3-17]. Импунитивность также характеризуется самоупреками (ребенок может начать обвинять себя в случившемся, как бы наказывать самого себя), что также говорит о потребности в защите и успокоении со стороны значимых взрослых.

Вывод: сравнивая полученные результаты диагностики дошкольников, можно говорить о том, что детям с экстрапунитивным типом реакции более свойственно в ситуации фрустрации вести себя импульсивно, проявляя агрессивность, которая в действительности может прикрывать их страхи, опасения, растерянность. У детей с интрапунитивным типом реакции более выражена потребность в коммуникации, в эмоциональной связи при столкновении с фрустрирующими событиями. Уровень интеллектуальных способностей в этой группе детей выше, чем у детей с экстрапунитивным типом. Дети с импунитивным типом реакции в большей мере, по сравнению с другими группами дошкольников, испытывают страх, опасения, тревогу в ситуации фрустрации. У них также более высокий уровень интеллектуальных способностей, чем у детей с экстрапунитивным типом реакции. Дети с экстрапунитивной реакцией показывают наименьшие результаты по уровню интеллектуальных способностей. Это можно объяснить имеющимися у детей нарушениями в эмоциональной сфере, что оказывает влияние и на их когнитивную сферу. Психологам, работающим с такими детьми, необходимо обращать внимание на показатели эмоционального развития, на наличие страхов, тревожности при столкновении ребенка с трудностями, корректировать их.

3.3. Анализ взаимосвязей показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разным типом реакции на фрустрацию

Для решения четвертой эмпирической задачи и проверки второй гипотезы о качественных особенностях взаимосвязей показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с разной направленностью реакции на фрустрацию был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблицах 5-7.

Таблица 5

Взаимосвязи показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с импунитивным типом реакции на фрустрацию (1 группа)

	субтест 1 общая осведомленность	субтест 2 количественные и качественные соотношения между предметами и явлениями	субтест 3 уровень логического мышления	субтест 4 математические способности
агрессия	-0,44	-0,46	-0,51	-0,46
указание	0,09	0,24	0,31	0,37
страх	-0,77	-0,40	-0,12	-0,54
эмоциональность	-0,10	-0,22	-0,28	-0,03
коммуникация	0,09	-0,02	-0,15	-0,02
зависимость	0,02	-0,18	0,06	-0,28
демонстративность	0,49	0,57	0,30	0,36
увечность	-0,01	-0,32	-0,15	-0,24
активная безличность	0,20	0,27	0,10	0,30
пассивная безличность	-0,26	-0,34	-0,04	-0,31
описания	0,26	0,37	0,15	0,40

Анализ взаимосвязей в данной группе детей показал, что показатель «агрессия» отрицательно коррелирует с показателями интеллектуальных способностей дошкольников, в частности общей осведомленности, словарного запаса, способности устанавливать количественные и качественные соотношения между предметами и явлениями окружающего

мира, способности к логическому мышлению и выполнению математических операций.

Можно предположить, что чем более у детей выражены признаки агрессивности, протеста, упрямства, тем в меньшей мере их характеризуют сформированные интеллектуальные характеристики. М.А. Холодной (2010), было отмечено, что развитые когнитивные ресурсы позволяют адекватно оценить, как стрессогенное событие, так и объем наличных ресурсов для его преодоления. (Холодная, 2010). Якунин В.А., Кузьмина Е.И. придерживаются той же точки зрения: чем выше интеллект, тем меньше агрессивных реакций. Так же можно предположить, что у детей с высоким показателем агрессии имеются нарушения в эмоциональной сфере, что влияет и на их когнитивные способности в целом.

В этой группе детей показатель «демонстративность» положительно коррелирует с характеристиками интеллектуального развития: общей осведомленностью и способностью осуществлять различные соотношения по количеству и качеству. Вероятно, чем более дети выбирают интерпретировать изображение руки по тесту Вагнера как выставляющую себя напоказ (что может свидетельствовать о потребности демонстрировать свои умения, способности), тем в большей мере когнитивные характеристики детей выше.

Показатель «страх» отрицательно коррелирует с показателями общей осведомленности и математических способностей. Предположительно, чем более у детей с импунитивным типом реакции на фрустрацию присутствует страх, опасения, повышенная тревожность, тем в меньшей степени они способны показывать высокий уровень по когнитивным способностям.

Далее, рассмотрим взаимосвязи показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию (табл.6)

**Взаимосвязи показателей когнитивной и эмоциональной сферы
дошкольников с экстрапунитивным реакции на фрустрацию (2 группа)**

	субтест 1 общая осведомленность	субтест 2 количественные и качественные соотношения между предметами и явлениями	субтест 3 уровень логического мышления	субтест 4 математические способности
агрессия	- 0,40	-0,42	-0,55	-0,43
указание	0,13	0,29	0,31	0,42
страх	-0,77	-0,35	-0,13	-0,52
эмоциональность	-0,15	-0,28	-0,29	-0,07
коммуникация	-0,02	-0,09	-0,15	-0,08
зависимость	-0,01	-0,22	0,06	-0,31
демонстративность	0,48	0,56	0,30	0,34
увечность	0,00	-0,32	-0,15	-0,24
активная безличность	0,23	0,31	0,10	0,33
пассивная безличность	-0,24	-0,32	-0,04	-0,29
описания	0,23	0,35	0,15	0,39

Анализ взаимосвязей в данной группе детей показал, что показатель «агрессия» отрицательно коррелирует с показателем «логическое мышление».

Можно предположить, что чем более у детей, согласно результатам теста Вагнера выражены признаки агрессивного поведения, тем в меньшей мере их характеризует способность анализировать ситуацию, не действовать в ней импульсивно, а напротив, рефлексирова свои действия и поступки. Это может быть обусловлено имеющимися нарушениями в эмоциональной сфере детей, что оказывает негативное влияние и на их когнитивные способности, в частности способность к логическому анализу ситуации.

В этой группе детей показатель «демонстративность» также положительно коррелирует с характеристиками интеллектуального развития: общей осведомленностью и способностью осуществлять различные соотношения по количеству и качеству. Вероятно, чем более у детей фрустрирована потребность демонстрировать свои умения, способности или

им не хватает поддержки взрослых, их одобрения и похвалы, тем в большей мере дети стараются показать то, что они умеют, чему научились.

Показатель «страх» отрицательно коррелирует с показателями общей осведомленности и математических способностей. Предположительно, чем более у детей с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию присутствует высокий уровень тревоги, растерянности, испуга при столкновении с фрустрирующей ситуацией, тем в меньшей мере они способны демонстрировать свои знания относительно окружающего мира, а также осуществлять простые математические операции сложения, вычитания. Это также можно объяснить нарушениями эмоциональной сферы дошкольников с экстрапунитивным типом реакции, вследствие чего когнитивное развитие детей замедляется.

Далее, рассмотрим взаимосвязи показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с интрапунитивным типом реакции на фрустрацию (табл.7):

Таблица 7

Взаимосвязи показателей когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с интрапунитивным реакцией на фрустрацию (3 группа)

	субтест 1 общая осведомленность	субтест 2 количественные и качественные соотношения между предметами и явлениями	субтест 3 уровень логического мышления	субтест 4 математические способности
агрессия	-0,16	-0,14	-0,01	-0,03
указание	0,01	-0,36	-0,14	-0,17
страх	0,01	-0,05	-0,25	-0,15
эмоциональность	0,25	0,41	0,23	0,39
коммуникация	0,36	0,13	0,16	0,30
зависимость	0,06	0,18	0,00	0,01
демонстративность	-0,15	-0,44	-0,16	-0,18
увечность	0,04	0,19	0,06	0,15
активная безличность	-0,39	-0,31	-0,16	-0,21
пассивная безличность	0,04	0,22	0,07	0,01
описания	-0,10	0,10	0,14	-0,11

Анализ взаимосвязей в данной группе детей показал, что показатель «эмоциональность» отрицательно коррелирует с показателем «количественное и качественное соотношение» и с ним же отрицательно коррелирует показатель «демонстративность».

Можно предположить, что чем более у детей, согласно результатам теста Вагнера выражены позитивные эмоциональные установки к другим людям, привязанность, положительное отношение, благожелательность, тем выше их когнитивные способности. И напротив, чем больше демонстративности, выставления напоказ, тем уровень когнитивных способностей ниже. Это объясняется тесной связью психоэмоционального состояния ребенка и его интеллектуальных возможностей в познании мира.

Вывод: рассмотрев все взаимосвязи в группах дошкольников, можно отметить, что есть как схожие связи (обратная связь агрессии и страха с когнитивными способностями; прямая связь демонстративности с характеристиками интеллектуального развития: общей осведомленностью и способностью осуществлять различные соотношения по количеству и качеству), так и специфические связи. В частности, в группе детей с интрапунитивным типом реакции на фрустрацию положительный эмоциональный настрой повышает уровень сформированности когнитивных способностей ребенка. У детей с экстрапунитивным типом реакции на фрустрацию нарушения эмоциональной сферы в форме страхов, опасений снижают показатели когнитивного развития. Таким образом, прослеживается тесная связь эмоционального и когнитивного развития ребенка.

3.4. Анализ различий в показателях когнитивной и эмоциональной сферы дошкольников с учетом пола

Для решения пятой эмпирической задачи и проверки третьей гипотезы о существовании значимых статистических различий в показателях когнитивной и эмоциональной сферы в группах дошкольников разного пола был проведен сравнительный анализ по Т-критерию Стьюдента, результаты которого представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты сравнительного анализа в группах детей (1 группа – мальчики; 2 группа – девочки)

Показатели методик	м	д	Т-кр	р
агрессия	3,4000	2,7333	1,4008	0,1666
указание	4,2667	3,6667	1,2560	0,2141
страх	5,3667	4,7000	1,2987	0,1992
эмоциональность	6,4333	5,8000	1,1955	0,2368
коммуникация	4,9667	5,6000	-1,1672	0,2479
зависимость	3,9333	4,4667	-0,7872	0,4344
демонстративность	4,8667	4,6000	0,4598	0,6474
увечность	1,7333	2,4000	-1,4695	0,1471
активная безличность	1,2333	1,6667	-0,9919	0,3253
пассивная безличность	0,6333	0,8333	-0,6806	0,4989
описание	3,1667	3,5333	-0,5146	0,6088
субтест 1 общая осведомленность	3,2333	3,6333	-1,6630	0,1017
субтест 2 количественные и качественные соотношения	3,4333	3,5667	-0,4324	0,6671
субтест 3 уровень логического мышления	3,5667	3,4667	0,3663	0,7155
субтест 4 математические способности	3,6333	3,4000	1,0129	0,3153
Е_OD - фиксация на препятствии	2,4333	1,0000	3,8696	0,0003
Е_ED - фиксация на самозащите	2,0000	1,1667	2,1221	0,0381
Е_NP - фиксация на удовлетворении потребности	2,1333	1,0333	3,2703	0,0018
І_OD - фиксация на препятствии	3,5333	5,4667	-4,8732	0,0000
І_ED - фиксация на самозащите	3,9000	5,3000	-3,2344	0,0020
І_NP - фиксация на удовлетворении потребности	4,0333	5,4000	-2,8781	0,0056
М_OD - фиксация на препятствии	2,2000	1,8000	1,2904	0,2020
М_ED - фиксация на самозащите	1,8000	1,4000	1,6055	0,1138
М_NP - фиксация на удовлетворении потребности	1,9667	1,3333	2,3418	0,0226
OD - фиксация на препятствии	8,1667	8,2667	-0,2107	0,8339
ED - фиксация на самозащите	7,7000	7,8667	-0,4100	0,6833

NP - фиксация на удовлетворении потребности	8,1333	7,7667	0,7484	0,4572
E - экстрапунитивный тип реакции на фрустрацию	6,5667	3,2000	3,6305	0,0006
M - импунитивный тип реакции на фрустрацию	5,9667	4,5333	2,5804	0,0124
I - интрапунитивный тип реакции на фрустрацию	11,4667	16,1667	-5,6613	0,0000

В 1 главе было отмечено, что ребенок выбирает ту или иную стратегию совладания в зависимости от его возраста, личностных особенностей, уровня интеллектуального развития. Половые и возрастные различия являются наследственно обусловленными и находят свое отражение в защитном поведении. Мальчиков отличает в большей степени склонность использовать стратегии разрядки внутреннего напряжения путем агрессивного поведения (Смирнова 2012). Таким образом, анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что у мальчиков старшего дошкольного возраста значимо выше показатели экстрапунитивного типа реакции на фрустрацию, в частности по показателям «фиксация на препятствии», «фиксация на самозащите» и «фиксация на удовлетворении потребности». То есть, мальчиков, по сравнению с девочками, в большей степени характеризует выраженное стремление обвинять других, сталкиваясь с неудачей, фрустрирующей ситуацией; проявлять раздражительность, упрямство, попытки добиться своей цели с помощью манипулятивного поведения. Мальчики в большей мере враждебно настроены, их обвинения направлены против кого-либо или чего-либо в окружении; они активно отрицают свою вину за совершенный проступок.

Импунитивный тип реакции на фрустрацию больше свойственен мальчикам, нежели девочкам. То есть, мальчики относятся к неудаче, фрустрирующей ситуации, как к малозначимому событию, эмоционально спокойны, не склонны чувствовать вину и не обвиняют других. При этом, признак адекватного реагирования как показатель той степени, в которой

ребенок может разрешать фрустрационные ситуации, также больше выражен у мальчиков, чем у девочек.

Опираясь на теоретическую часть, у девочек больше выражена потребность в эмоциональной привязанности, поиск другого лица для решения проблем (Смирнова, 2012). Анализ полученных результатов показывает, что у девочек значимо выше показатели интрапунитивного типа реакции на фрустрацию. Им, по сравнению с мальчиками, более свойственно испытывать чувство вины за случившееся, проявлять аутоагрессивное поведение, что сопровождается подавленным настроением, тревожностью, замкнутостью.

Вывод: сравнивая полученные результаты диагностики дошкольников с учетом пола, можно говорить о том, что мальчики в большей степени характеризуются экстрапунитивным (агрессия во вне) или импунитивным (спокойствие, эмоциональная стабильность) типом реакции на фрустрацию. У них больше преобладает стремление обвинять других, проявлять раздражительность, упрямство, или же, напротив, спокойно воспринимать препятствия, не обращать внимания на фрустрирующую ситуацию. Девочки в большей мере характеризуются интрапунитивным типом реакции на фрустрацию (тревожность, самообвинения). Им больше свойственно испытывать чувство вины, проявлять аутоагрессивное поведение. Также выявлено, что у мальчиков более выражена способность к разрешению фрустрационных ситуаций, чем у девочек, возможно за счет способности проявлять агрессию, добиваться цели.

Выводы по эмпирической части

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Сравнительный анализ показал, что детям с *экстрапунитивным* типом реакции более свойственно в ситуации фрустрации вести себя импульсивно, проявляя агрессивность, которая в действительности может прикрывать их страхи, опасения, растерянность.

У детей с *интрапунитивным* типом реакции более выражена потребность в коммуникации, в эмоциональной связи при столкновении с фрустрирующими событиями. Уровень интеллектуальных способностей в этой группе детей выше, чем у детей с экстрапунитивным типом.

Дети с *импунитивным* типом реакции в большей мере, по сравнению с другими группами дошкольников, испытывают страх, опасения, тревогу в ситуации фрустрации. У них также более высокий уровень интеллектуальных способностей, чем у детей с экстрапунитивным типом реакции.

Дети с экстрапунитивной реакцией показывают наименьшие результаты по уровню интеллектуальных способностей. Это можно объяснить имеющимися у детей нарушениями в эмоциональной сфере, что оказывает влияние и на их когнитивную сферу.

2. Анализ взаимосвязей в группах дошкольников выявил как схожие связи (обратная связь агрессии и страха с когнитивными способностями), так и специфические связи.

В частности, в группе детей с *интрапунитивным* типом реакции на фрустрацию положительный эмоциональный настрой повышает уровень сформированности когнитивных способностей ребенка.

У детей с *экстрапунитивным* типом реакции на фрустрацию нарушения эмоциональной сферы в форме страхов, опасений снижают показатели

когнитивного развития. Таким образом, прослеживается тесная связь эмоционального и когнитивного развития ребенка.

3. Изучение различий в группах дошкольников с учетом пола показало, что мальчики в большей степени характеризуются *экстрапунитивным и импунитивным* типом реакции на фрустрацию. У них больше преобладает стремление обвинять других, проявлять раздражительность, упрямство, или же, напротив, спокойно воспринимать препятствия, не обращать внимания на фрустрирующую ситуацию. Девочки в большей мере характеризуются *интрапунитивным* типом реакции на фрустрацию. Им больше свойственно испытывать чувство вины, проявлять аутоагрессивное поведение.

Заключение

Теоретический анализ литературы показал, что изучение особенностей когнитивной и эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в связи с ведущим типом реакции на фрустрацию актуальной проблемой на текущий момент.

В первой главе мы рассмотрели взаимосвязь реакций на фрустрацию и его связь с феноменом совладающего поведения. Что позволило сделать вывод, что совладающее, или копинг-поведение можно определить, как стратегию действий, предпринимаемых индивидом при психологической угрозе, проявляющуюся в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности, ведущую к более или менее успешной адаптации. В нашем случае адаптация ребенка к новым социальным условиям приводит его к стрессу, где стресс и есть фрустрационная ситуация, которая представляет собой эмоциональное состояние, возникающее при сильном переживании от внезапной встречи ребенком кажущегося ему непреодолимым препятствия на пути к цели. Копинг – по сути обозначает психологическое преодоление стресса, а совладающее поведение, от «совладать» обозначает поведение, способное смягчить стрессогенные факторы в определенной ситуации.

Во время адаптации стрессовые ситуации возникают у ребенка в том момент, когда он не может достичь какой-то определенной цели, его потребность не удовлетворяется. Обращаясь к теории фрустрации С. Розенцвейга, в ситуации фрустрации ученый рассматривает три уровня психологической защиты организма: клеточный, автономный, кортикальный. Именно на кортикальном уровне могут возникать три типа ситуаций, вызывающих фрустрацию: ситуации нужды (внешняя или внутренняя потребность); ситуации потери, утраты, лишения того, что человек имел (внешние и внутренние потери); ситуации конфликта (ситуации препятствия).

Относительно характера помех Розенцвейгом определены ещё два типа фрустраций: пассивная (уровень первичных потребностей) и активная (уровень вторичных, дополнительных потребностей).

Сами реакции на фрустрацию делятся на два основных типа: продолженной потребности (адекватный и неадекватный типы реагирования) и реакции защиты «Я» (также адекватные и неадекватные).

По С. Розенцвейгу, состояние фрустрации по направленности может выражаться в трех формах поведения (реакций) человека: *экстрапунитивной*, (больше выражено стремление обвинять других, сталкиваясь с неудачей, фрустрирующей ситуацией; проявлять раздражительность, упрямство, попытки добиться своей цели с помощью манипулятивного поведения), *интрапунитивной* (свойственно испытывать чувство вины за случившееся, проявлять аутоагрессивное поведение, что сопровождается подавленным настроением, тревожностью, замкнутостью), и *импунитивной* (отношение к неудаче, фрустрирующей ситуации как к малозначимому событию, эмоциональное спокойствие, нет склонности чувствовать вину, и не обвиняют других).

Исследования реакций у детей старшего дошкольного возраста имеют практически одинаковые тенденции. У детей старшего дошкольного возраста в основном преобладает экстрапунитивное направление реакций, вторым по степени выраженности - интропунитивное направление, и наименее выраженным импунитивное. Появление состояния фрустрации и той или иной формы реагирования зависит от личностных особенностей человека, поэтому было предложено понятие фрустрационной толерантности, т. е. устойчивости к факторам, вызвавшим фрустрацию. Лица со слабой нервной системой чаще проявляют интрапунитивную форму фрустрации, с сильной нервной системой — экстрапунитивную (агрессию). Экстрапунитивные реакции связаны с интеллектом отрицательным образом, а интрапунитивные и импунитивные — положительным.

В нашем исследовании, сравнительный анализ показал, что детям с *экстрапунитивным* типом реакции более свойственно в ситуации фрустрации вести себя импульсивно, проявляя агрессивность, которая в действительности может прикрывать их страхи, опасения, растерянность.

У детей с *интрапунитивным* типом реакции более выражена потребность в коммуникации, в эмоциональной связи при столкновении с фрустрирующими событиями. Уровень интеллектуальных способностей в этой группе детей выше, чем у детей с экстрапунитивным типом.

Дети с *импунитивным* типом реакции в большей мере, по сравнению с другими группами дошкольников, испытывают страх, опасения, тревогу в ситуации фрустрации. У них также более высокий уровень интеллектуальных способностей, чем у детей с экстрапунитивным типом реакции.

Дети с экстрапунитивной реакцией показывают наименьшие результаты по уровню интеллектуальных способностей. Это можно объяснить имеющимися у детей нарушениями в эмоциональной сфере, что оказывает влияние и на их когнитивную сферу.

Анализ взаимосвязей в группах дошкольников выявил как схожие связи (обратная связь агрессии и страха с когнитивными способностями), так и специфические связи.

В частности, в группе детей с *интрапунитивным* типом реакции на фрустрацию положительный эмоциональный настрой повышает уровень сформированности когнитивных способностей ребенка.

У детей с *экстрапунитивным* типом реакции на фрустрацию нарушения эмоциональной сферы в форме страхов, опасений снижают показатели когнитивного развития. Таким образом, прослеживается тесная связь эмоционального и когнитивного развития ребенка.

Изучение различий в группах дошкольников с учетом пола показало, что мальчики в большей степени характеризуются *экстрапунитивным* и *импунитивным* типом реакции на фрустрацию. У них больше преобладает

стремление обвинять других, проявлять раздражительность, упрямство, или же, напротив, спокойно воспринимать препятствия, не обращать внимания на фрустрирующую ситуацию. Девочки в большей мере характеризуются *интрапунитивным* типом реакции на фрустрацию. Им больше свойственно испытывать чувство вины, проявлять аутоагрессивное поведение.

Результаты данного психологического исследования могут использоваться при проведении консультационной работы с семьями детей дошкольного возраста, а также педагогами во время непосредственной образовательной деятельности, психологами для проведения диагностики и коррекционных мероприятий. Зная направленность и тип фрустрационной реакции ребенка, можно гораздо успешней проводить коррекционную работу, расширяя спектр способов реагирования ребенка на, те фрустрирующие ситуации, с которыми он сталкивается во время адаптации в школе, и другими препятствиями, обучать более оптимальным способам реагирования на эти ситуации. Нормализуя эмоциональную сферу детей: снижение агрессии, тревожности, страха и другое, можно повлиять на обучаемость детей, отношение в коллективе, а также с родителями и педагогами.

Таким образом, наши данные подтверждают результаты многочисленных исследований. В работе все гипотезы были подтверждены.

Библиографический список

1. *Аверин, В. А.* Психология детей и подростков [Текст] / В.А. Аверин-СПб., 1994
2. *Акименко, А. К.* Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности [Текст] / А. К. Акименко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития – 2016. – №2. – С. 151 – 156.
3. *Александрова, Н.И.* Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» [Текст] / Н.И. Александрова, Т.И. Шульга // Вопросы психологии. — 1987 - №6. - С. 130-132.
4. *Анцыферова, Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал.- Т. 15. – №1.- 1994. С.3-17.
5. *Апресян, Р.Г.* Толерантность: уточнение понятий [Электронный ресурс] Режим доступа: [http:// www.nrc.nnov.ru// docs/doc 10. doc](http://www.nrc.nnov.ru/docs/doc10.doc), свободный.
6. *Арбузова, Е.Н.* Эмоциональная напряженность младшего школьника: Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб, 1999. С. 18.
7. *Асмолов, А.Г.* О смыслах понятия «толерантность» [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник.- Москва: МГУ, 2001.- С. 8-18.
8. *Астапов, В.М.* Тревожность у детей [Текст] / В.М. Астапов СПб., 2004
9. *Бардиер, Г.Л.* Социальная психология толерантности: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / Г.Л. Бардиер. - СПб, 2007. – С. 45.
10. *Битюцкая, Е. В.* Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями [Текст] / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология – 2011. – №1. – С. 100 – 110.

11. *Битюцкая, Е.В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2007. – С. 30.
12. *Блинова, В.Л.* Особенности жизнестойкости и копинг – поведения личности при разных типах готовности к саморазвитию [Текст] / В.Л. Блинова // ВЕСТНИК ТГГПУ. №4(26). 2011.
13. *Бодалев, А.А.* Психология общения. [Текст] / Энциклопедический словарь под общ. ред. А.А. Бодалева. - М.: Когито-Центр, 2011.
14. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович - М.: Просвещение, 1968. С. 464
15. *Божович, Л.И.,* Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] /Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 2002
16. *Божович, Л.И.,* Проблемы формирования личности / Л.И. Божович - Воронеж, 2005
17. *Бузовская, М.Б.* Особенности учебной деятельности учащихся 1-4 классов / М.Б. Бузовская // [Электронный ресурс: <http://fa14.ulcg.ru/>]
18. *Бурлачук, Л. Ф.* Проблема исследования бессознательного психического проективными методами [Текст] / Л.Ф. Бурлачук // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1978. Т. 3. – С. 638–643.
19. *Бурменская, Г.В.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей [Текст] / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере - М.: Издательство МГУ, 1990 С. 136.
20. *Василенко В.Е.,* Интеллектуально-личностное развитие школьников в связи с особенностями их поведенческой саморегуляции / В.Е. Василенко // Дис.канд.псих. СПб., 2003. – С. 198

21. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф.Е. Василюк – М: Изд-во МГУ, 1984. – С. 200.
22. *Василюк, Ф. Е.* Процесс переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк // Сб. Самосознание и защитные механизмы личности - Самара: Бахрах -М, 2003. — С. 309-336.
23. *Вассерман, Л. И.* Медицинская психодиагностика. Теория, практика и обучение. [Текст] / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова / М.-СПб., 2005; *Heim E.* Coping und Adaptivitat: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping, Psychother., Psychosom., med. Psychol. 1988. № 1.
24. *Волгуснова, Е.А.* Особенности развития когнитивного компонента эмоциональной сферы дошкольников / Е.А. Волгуснова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-kognitivnogo-komponentaemotsionalnoy-sfery-doshkolnikov>.
25. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3 [Текст] / Л.С. Выготский // Проблемы развития психики. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 2013. – С. 368.
26. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4 [Текст] / Л.С. Выготский // Детская психология – М.: Педагогика, С. 2010. – 432.
27. *Гальперин, П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин – М.: МГУ, 2005. – С. 45.
28. *Гарбер, А. Н.* Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований [Текст] / А.Н. Гарбер // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 17-19. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7325/>

29. *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Введение в общую психологию [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер — М.: ЧеРо, 1996. — 336 с.
30. *Грановская, Р. М.* Психологическая защита / Р.М. Грановская — Спб.: Речь, 2010. — С. 476.
31. *Грановская, Р. М.* Психологическая защита [Текст] / Р.М. Грановская — Спб.: Речь, 2010. — 476 с.
32. *Гриншпун, И.Б.* Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научно-метод. ст. / РАН Моск. психол.-соц. ин-т. - М.-Воронеж: МодЭК, 2002. - С. 31-41.
33. *Давыдов, В.В.* Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста [Текст] / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии под ред. В.В. Давыдова. - М., 1978 - С. 180-205.
34. *Давыдов, В.В.* Психологические проблемы обучения младших школьников [Текст] / В.В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2006. – С. 160.
35. *Дементий, Л.И.* Фрустрация: Понятие и диагностика [Текст] / Л.И. Дементий // Учеб.-метод. пособие: Для студентов специальности «Психология» - Омск: Изд-во ОмГУ, 2014. – 68 с.
36. *Дрокина, О.В.* Развитие когнитивной и эмоционально-волевой саморегуляции деятельности младших школьников и младших подростков: Дис. канд. психол. наук / О.В. Дрокина, М., 1999. С. 207.
37. *Елисеев, О.П.* Тест руки (Hand Test) / Елисеев О.П. // Практикум по психологии личности – СПб., 2003. С. 310-327
38. *Ермолаев О.Ю.*, Математическая статистика для психологов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.- С. 336.

39. *Исаев, Д. Н.* Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей [Текст] / Д.Н. Исаев — СПб.: Речь, 2005.
40. *Каган, В.Е.* Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет [Текст] / В.Е. Каган - М., 2003
41. *Карвасарский, Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия 2-е издание. 2000 [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/K/KARVASARSKIY_Boris_Dmitrievich/_Karvasarskiy_B.D..html 15/11/12].
42. *Киришбаум, Э.* Психологическая защита [Текст] / Э.Киришбаум, А. Еремеева — СПб.: Питер, 2005. — 176 с.
43. *Колесникова, В.Г.* Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС). Вып. 7./ В.Г. Колесникова // (серия «Психодиагностика и психокоррекция») Под ред. В.Г. Колесникова. М., 1994.
44. *Коновалов, Е. П.* Нормирование методики Саула Розенцвейга «PFstudy» на группе школьников 9–10 лет. – Дипломн. работа, ф-т психологии ДВГМА, Владивосток, 1998.
45. *Конопкин, О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О.А. Конопкин – М.; Наука, 1980 – С. 162.
46. *Коптева, Н.В.* Карта возрастов: психическое и личностное развитие от 0 до 18 лет. / Н.В. Коптева – Пермь, 1997. С. 30.
47. *Корытова, Г. С.* Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия [Текст] / Г. С. Корытова, Ю. А. Еремина Ю. А. // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2015. – №3 – С. 42 – 48.
48. *Кочубей, Б.И.* Эмоциональная устойчивость школьников [Текст] / Б.И. Кочубей, Е.А. Новикова. – М., 1988.

49. *Кружкова, О. В.* Проблема диагностики копинг-стратегий в современном психологическом измерении / О. В. Кружкова, Никифорова Д.М. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология – 2012. – № 31. – С. 4 – 12, 27.
50. *Крюкова, Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы [Текст] / Т. Л. Крюкова. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
51. *Крюкова, Т.Л.* Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова - Кострома: Авантитул, 2004.
52. *Крюкова, Т.Л.* Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т. Л. Крюкова. - Психологический журнал, 2008, том 29, № 2, С. 88-95.
53. *Кузьмина, Е. И.* Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации /Е.И. Кузьмина // Вопр. психологии. 1997. № 4. – С. 86–94.
54. *Кузьмина, Е.И.* Психология свободы /[Текст] - М., 1994.
55. *Кузьмина, Е.И.,* Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации/ Е.И. Кузьмина // [Электронный ресурс: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/974/974086.htm>]
56. *Кузьмишина, Т.Л.* Поведение дошкольников в ситуации родительского запрета /Т.Л. Кузьмишина // Психологическая наука и образование - 2016. № 4//[Электронный ресурс: http://psyjournals.ru/psyedu/2006/n4/Kuzmishina_full.shtml]
57. *Куфтяк, Е.В.* Психологические механизмы совладающего поведения и преодоление трудностей детьми в семье / Е.В. Куфтяк // Психология и практика: сб. науч. тр. / отв. ред. В.А. Соловьев. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н.А.Некрасова, 2002. Вып. 2. С. 42–48.
58. *Куфтяк, Е.В.* Совладающее поведение в семье, регулярно применяющее физическое наказание детей: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.05 / Е.В. Куфтяк - СПб., 2003. – С. 22.

59. *Лапкина, Е. В.* Онтологическая структура защитно-совладающего поведения личности в разные периоды взрослости / Е. В. Лапкина // - Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика – 2013. – №4. – С. 135 – 139.
60. *Лапкина, Е. В.* Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий и функций [Текст] / Е. В. Лапкина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика – 2015. – №4. – С. 130 – 133.
61. *Левитов, Н. Д.* Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. 1967. № 6. – С. 118–129.
62. *Лубовский, Д. В.* О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике [Текст] / Д.В. Лубовский // Вопр. психологии 1990. № 3. – С. 151–154. 14. Лукин С. Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга. Руководство по использованию. – СПб, 1993. – С. 62.
63. *Лукин С. Е.,* Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга. [Текст] / С.Е. Лукин, А.В. Суворов // Руководство по использованию. – СПб, 1993. – С. 62.
64. *Лупьян, Я.А.* Барьеры общения, конфликты, стресс [Текст] / Я. А. Лупьян. – Ростов: РГУ, 1991. – С. 224.
65. *Маклаков, А. Г.* Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков // Серия «Учебник нового века» - СПб.: Питер, 2001. – С. 592.
66. *Маликова, Т.В.* Психологическая защита: направления и методы: Учебное пособие / Т.В. Маликова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, О.В. Шатровой. - СПб.: Речь, 2008. – С. 231.
67. *Менделевич, В.Д.* Неврология и психосоматическая медицина [Текст] / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева — М.: МЕДпресс-информ, 2002 г. – глава 4.

68. *Мерлин, В. С.* Лекции по психологии мотивов человека /В.С. Мерлин – Пермь, 1972
69. *Миронова, Е.Е.* Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Е.Е.Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – С. 120.
70. *Никольская, И. М.* Психологическая защита у детей [Текст] / И.М. Никольская Р.М. Грановская — СПб.: Речь, 2006. — С. 352.
71. *Никольская, И.М.* Роль психологической защиты в оказании кризисной психологической помощи детям 2012 / [Электронный ресурс] Режим доступа:
http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_5_16/nomer/nomer07.php#top02/10/12].
72. *Никольская, И.М.* Уроки психологии в начальной школе [Текст] / И.М. Никольская, Г.Л. Бардиер - СПб.: Речь, 2004 С. 190.
73. *Носенко, Э.Л.* Эмоциональное состояние и речь [Текст] / Э.Л. Носенко - Киев, 1984.
74. *Останина, Н. В.* Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе / Н. В. Останина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена – 2008. – №5. – С. 127 – 131.
75. *Петровский, А.В.* История и теория психологии [Текст]/ А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – 1996 – Т-1 Ростов-на-Дону изд. «Феникс»
76. *Попова, Л.Г.* Исследование фрустрационных реакций у детей старшего дошкольного возраста с повышенным уровнем тревожности 2005 [Электронный ресурс] / Л.Г. Попова, Ю.М. Климова // Психологический вестник Уральского государственного университета вып. 5. Режим доступа: [<http://hdl.handle.net/10995/3999>]

77. *Романова Е.С.*, Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. [Текст] / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников — Мытищи, 1996. — 139 с.
78. *Семаго, Н.А.* Психологические особенности проблемных детей / Н.А. Семаго, М.А Семаго // журнал Школьный психолог 2012. – № 21 – С. 21.
79. *Смирнова, М.В.* Копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста [Текст] / М.В.Смирнова //Журнал Системная социология и психология - М.: 2012 - № 6 С. 25.
80. *Тарабрина, Н. В.* Анализ когнитивных этапов личностного реагирования во фрустрирующих ситуациях [Текст] / Н.В. Тарабанина // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М.: Наука, 1983.
81. *Тарабрина, Н. В.* Экспериментально–психологическая методика изучения фрустрационных реакций. [Текст] / Н.В. Тарабанина // Методические рекомендации. – Л., 1984. – С. 22.
82. *Ташлыков, В.А.* Психологические защиты у больных с невротами и психосоматическими расстройствами [Текст] / В.А. Ташлыков. – СПб., 1992. – С. 23.
83. *Урунтаева, Г. А.* Психология дошкольника: Хрестоматия / Г.А. Урунтаева - М., 2000
84. *Урунтаева, Г.А.* Практикум по дошкольной психологии [Текст]: пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. - М.: Изд. центр «Академия», 1998. - 304с.
85. *Фетискин, Н. П.*, Социально- психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов В. В., Г.М. Мануйлов. // Изд. Института Психотерапии. 2002. С. 490.
86. *Фрейд, А.* Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд — М.: «Педагогика-Пресс», 1993. — С.144.

87. *Холодная, М.А.*, Интеллектуальные способности и стратегии совладания [Текст] / М. А. Холодная, А. А. Алексапольский. - Психологический журнал, 2010, том 31, № 4, С. 59-68.
88. *Хорни, К.* Наши внутренние конфликты: Конструктивная теория невроза [Текст] / К. Хорни - СПб: Лань, 1997 С. 237.
89. *Якунин, В. А.* О связи психических состояний свойств личности [Текст] / В.А.Якунин // Психические состояния - Л., 1981.