

# ШКОЛА ЗДОРОВЬЯ

1

2005

Основана в 1994 г. Выходит 4 раза в год

Москва  
2005

## Сравнительный анализ возрастной динамики переживания ситуаций фрустрации подростками с различной степенью нарушения зрительных функций

Д.Г. Дьяков

Белорусский государственный университет

В статье обсуждаются теоретические предпосылки исследования переживания ситуаций фрустрации подростками с различной степенью нарушения зрительных функций. Описываются разработанная методика исследования и критерии оценки переживания ситуаций фрустрации. Осуществляется сравнительный анализ особенностей переживания ситуаций фрустрации зрячими, незрячими, частично зрячими подростками, а также подростками с нарушенным зрением.

**Ключевые слова:** переживание, возрастная динамика, ситуации фрустрации, незрячие подростки, частично зрячие подростки, подростки с нарушенным зрением, смысловая сфера, ценности, эмоции, осознание.

Центральные факторы, обуславливающие специфику социальной адаптации подростка с различной степенью нарушения зрительных функций (РСНЗФ), — это «социальная депривация личности» [9], а также особенности в развитии его познавательной и эмоциональной сфер [5; 14; 15; 22]. Недостаточность информации об окружающей действительности, специфичность ее восприятия, вызванная в значительной степени фактором социальной депривации, становится условием особого отношения к этой действительности, к трансформациям, которые она переживает. Одним из результатов таких трансформаций выступает ситуация фрустрации — как ситуация невозможности реализации субъектом внутренних потребностей его жизнедеятельности [6].

Анализ существующих данных позволяет сделать предположение о специфическом характере преодоления ситуаций фрустрации детьми с РСНЗФ [14; 16; 18; 20; 21]. Не ясным остается вопрос о том, какой фактор отделяет специфику преодоления ситуаций фрустрации этими детьми. Особенности компонентов смысловой сферы, описанные Г. Пружинкене, Т.П. Головиной, Т.И. Гаврилко, Л.И. Солнцева, В. Гудонисом, С.Е. Гайдуневич [3; 4; 11; 18; 22 и др.], позволяют предположить, что именно характер смысловой регуляции деятельности преодоления ситуаций фрустрации подростками с РСНЗФ можно считать таким фактором.

В целях исследования смысловой регуляции преодоления ситуаций фрустрации мы обратились к концепции переживания Ф.Е. Василюка, Д.А. Леонтьева [6; 13].

*Дьяков Дмитрий Григорьевич — преподаватель кафедры прикладной психологии Белорусского государственного университета.*

### Модель переживания ситуаций фрустрации

Выстраиваемая нами функциональная модель переживания ситуаций фрустрации базируется на концептуальных основаниях теории смысла Д.А. Леонтьева [13] и представлениях о переживании Ф.Е. Василюка [6]. Смысловая сфера, обеспечивающая деятельность смысловой регуляции, согласно Д.А. Леонтьеву, включает три уровня «смысловых структур» [13]. На первом обнаруживается собственно личностный смысл явлений действительности для переживающего субъекта. Второй уровень включает смысловые структуры, опосредующие построение личностного смысла, т.е. формирование субъективной значимости явления: смысловую установку, мотив, смысловой конструкт и смысловую диспозицию [13]. Третьим уровнем смысловых структур выступают личностные ценности или предельные смыслы субъекта. По мнению Ф.Е. Василюка, переживание обеспечивается всей группой психических функций, но каждый раз одна из них может играть главную роль, беря на себя основную часть работы переживания, т.е. работы по разрешению «неразрешимой» ситуации: «... эмоция не обладает никакой прерогативой на исполнение главной роли в реализации переживания. Основным исполнителем может стать и восприятие (в разнообразных феноменах «перцептивной защиты»), и мышление (случаи «рационализации» своих побуждений, так называемая «интеллектуальная переработка» травмирующих событий), и внимание (защитное переключение внимания на посторонние травмирующему событию моменты), и другие психические «функции» [6, с.59].

Выстраиваемая модель приобретает два измерения. В соответствии с первым измерением

<sup>1</sup> Модель понимается здесь как «упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их заместителя и средства оперирования» (Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М., 2003).

модели, переживание предстает как структурное единство интеллектуального и аффективного (в логике представлений Ф.Е. Василюка). Согласно второму — как «динамический процесс трансформации смысловых структур личности в соответствии с трансформировавшимися жизненными отношениями» [13, с. 263]. Мы рассматриваем именно динамическую смысловую сторону переживания. Модель раскрывает переживание ситуации фрустрации как процесс изменения субъективной значимости ситуации, в соответствии с объективно изменившимися ее характеристиками, путем соотнесения этой ситуации со смысловой сферой личности ребенка.

Переживание ситуаций фрустрации включает два основных этапа:

1. Изменение субъективной значимости ситуации, осуществляемое в данной модели через осознание объективной значимости ситуации относительно смысловых структур второго уровня.

2. Осознание объективных отношений структур второго уровня к структурам третьего уровня.

Определяя место переживания в структуре деятельности преодоления ситуаций фрустрации, мы, в логике представлений Д.А. Леонтьева<sup>2</sup>, полагаем, что переживание выступает в качестве смысловой регуляции деятельности преодоления критических ситуаций (в том числе ситуаций фрустрации).

**Критерии оценки переживания ситуации фрустрации.** Разрабатывая критерии оценки переживания ситуаций фрустрации, мы опирались на «линии развития смысловой сферы», предложенные Д.А. Леонтьевым [13].

**Первый критерий** отражает степень распространения процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного переживания опыта, в плане представления, воображения, идеальных содержаний сознания. **Второй критерий** — степень иерархизированности, интеллектуальности и структурной сложности смысловых источников процесса переживания ситуаций фрустрации, он позволяет выявить количество и качество мотивов, смысловых установок, ценностей, которые осознаются человеком как не реализуемые в связи с ситуацией фрустрации. **Третий критерий** отражает характер опосредования переживания «социальными объектами и их ценностями» [13] и позволяет определить, какие из источников смыслообразования можно считать направляющими для человека в ситуации фрустрации. **Четвертый критерий** характеризует устойчивость осознания межкомпонентных отношений переживания (отношений

между прерванной деятельностью, ее мотивами и личностными ценностями субъекта).

### Методика исследования

Методика включала 4 задания, каждое из которых направлено на измерение одного из критериев переживания.

**Задание №1:** «Разрешение затруднительных ситуаций». Цель: определить характер соотнесения ситуации фрустрации с более широким жизненным контекстом. Использовался стимульный материал методики Розенцвейга. Подструкту задавались вопросы:

- Что, на твой взгляд, следует сделать герою этой истории?
- Как ты считаешь: почему ему следует поступить именно так?

**Задание №2:** «Разрешение прогрессивного ряда критических ситуаций». Цель: измерение степени устойчивости осознания отношений между ситуацией фрустрации, мотивом деятельности и ценностями. Испытуемому предлагалась серия из трех ситуаций, имеющих схожий сюжет. Во второй ситуации усложнились препятствия на пути, а в третьей — значимость деятельности. Подструкту задавались вопросы:

- Что, на твой взгляд, следует сделать герою этой истории?
- Как ты считаешь: почему ему следует поступить именно так?

**Задание №3:** «Оценка переживания ситуаций фрустрации из своего прошлого опыта». Цель: выявить развернутость в сознании ребенка цепей мотивов, установок, ценностей, затрудненных в реализации деятельности. Испытуемому задавался вопрос:

- «Что значит для тебя эта (описанная) ситуация?».

**Задание №4:** «Разрешение критической ситуации фрустрации». Цель: найти источник смыслообразования в ситуации фрустрации. Ребенку предлагалась серия задач, в зависимости от эффективности решения которых он получал, по словам экспериментатора, место в своем коллективе. При любом результате решения задачи ребенок информировался о том, что задание он не выполнил, ему предлагался выбор: решить другую задачу серии или переходить к следующей серии. После осуществленного выбора задавался вопрос:

- «Почему ты принял именно такое решение».

В совокупности задания методики позволяют исследовать переживание ситуации фрустрации, в единстве определяющих его характеристик.

Контрольная группа включала три подгруппы: младшие нормально видящие подростки (11-

<sup>2</sup> Д.А. Леонтьев опирается на «динамический подход к анализу деятельности» А.Г. Асмолова [1; 2].

12 лет); средние нормально видящие подростки (14-15 лет); старшие нормально видящие подростки (16-17 лет). Всего 104 учащихся 5-11 классов средней общеобразовательной школы. Экспериментальная группа состояла из девяти подгрупп: младшие подростки с нарушенным зрением<sup>3</sup> (11-12 лет); средние подростки с нарушенным зрением (14-15 лет); старшие подростки с нарушенным зрением (16-17 лет); младшие частично видящие<sup>4</sup> подростки (11-12 лет); средние частично видящие подростки (14-15 лет); старшие частично видящие подростки (16-17 лет); младшие незрячие<sup>5</sup> подростки (11-12 лет); средние незрячие подростки (14-15 лет); старшие незрячие подростки (16-17 лет). Всего 191 учащийся 5-11 классов специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения.

### Результаты

По каждому из предложенных критериев испытуемые обнаруживали пять уровней ответов, которые, в соответствии с моделью, обозначим как 5 уровней развития процесса переживания ситуаций фрустрации.

По *первому критерию* определены следующие градации признака: 0. Переживание как осмысление ситуации фрустрации отсутствует. 1. Ориентация на настоящий момент; стремление к поиску ситуативных целей; осмысление осуществляется в пределах наличной актуально воспринимаемой ситуации; зависимость от социального давления. 2. Независимость от обстоятельств ситуации достигается при условии активной организующей помощи экспериментатора. 3. Независимость от обстоятельств актуальной ситуации, ориентация на дальние мотивы, контроль над ситуативными эмоциями и актуальными потребностями. Субъект не осознает связь между неситуативной организованностью мотива и содержанием собственного поля ценностей. 4. Осознание связей между иерархией предельных смыслов и опосредствующим переживанием ситуации фрустрации внеситуативным мотивом.

По *второму критерию* выделены следующие градации признака: 0. Личностный смысл не высказывается, не включается в существующие смысловые структуры. 1. Уплотненность, примитивность, бедность смысловой сферы; неиерархизированность мотивов. 2. Мотивы иерархизируются и осознаются при условии оказания ребенку

организующей помощи. 3. Иерархизированность мотивов вне их осознаваемой связи с предельными смыслами (ценностями). 4. Иерархизированность мотивов в их осознаваемой связи с системой предельных смыслов субъекта.

По *третьему критерию* установлены такие градации признака. 0. Деятельность опосредования при разрешении ситуации фрустрации не выражена. 1. Актуализация «эгоцентрических» [4] смыслов. 2. Актуализация «группоцентрических» и «просоциальных» [4] смыслов — это результат оказания ребенку помощи со стороны экспериментатора. 3. Актуализация «группоцентрических» и «просоциальных» смыслов носит неосознанный характер. 4. Сознательная ориентация на общественно значимые ценности, дифференциация их места в собственной иерархии ценностей.

В соответствии с *четвертым критерием* можно назвать следующие градации. 0. Осознание межкомпонентных отношений переживания не устойчиво. 1. Межкомпонентные отношения высказываются и осознаются, но устойчивым является осознавание только одной из линий переживания ситуации фрустрации. 2. Устойчивость осознания межкомпонентных отношений переживания обеспечивается оказанием ребенку организующей помощи. 3. Осознание межструктурных отношений переживания характеризуется устойчивостью. 4. Устойчивость осознания межструктурных отношений переживания; осознается система ценностей, опосредующая процесс переживания ситуации фрустрации.

*Количественный анализ динамики переживания.* Обнаружена тенденция к развитию переживания на этапе перехода от младшего к среднему подростковому возрасту в группах зрячих, слепых и частично зрячих школьников. На этапе перехода от среднего к старшему подростковому возрасту наблюдалась положительная динамика развития переживания в группе нормально видящих испытуемых. В группах незрячих и частично зрячих отмечалась отрицательная динамика переживания на этом этапе развития. В группе подростков с нарушенным зрением значимых изменений показателей переживания на всем протяжении подросткового возраста обнаружено не было (см. таблицу).

*Качественный анализ динамики переживания ситуаций фрустрации. Младший подростковый*

<sup>3</sup> В эту группу мы включили испытуемых, не имеющих зрительного дефекта, но в силу ряда качественных характеристик состояния их зрения обучающихся в специальных школах для детей с нарушением зрения (острота зрения 0,3 — 0,6).

<sup>4</sup> В группу частично видящих мы относим детей, имеющих остроту зрения от 5 до 20 процентов зрения (0,05 — 0,2) (сюда включены две категории детей, обладающих зрительным дефектом: частично видящие (острота зрения 0,05 — 0,08) и слабовидящие (острота зрения 0,09 — 0,2)).

<sup>5</sup> В группу незрячих мы относим детей, не имеющих форменного зрения (при этом допускается возможность светоощущения), острота зрения от 0 до 4 процентов (0 — 0,04).

**возраст.** На этом возрастном этапе нормально зрячие, незрячие, частично зрячие и дети с нарушенным зрением обнаруживали ряд схожих характеристик переживания ситуаций фрустрации. При осмыслении критической ситуации испытуемые демонстрировали уплощенность смысловой сферы: незначительно количество осознаваемых мотивов, смысловых установок деятельности, на пути которой встает препятствие. Ребенок, осмысливая ситуацию, не представляет в полной мере того, как его действия в этой ситуации скажутся даже в самом ближайшем будущем. Не пытаются соотносить свои действия с мотивами осуществляемой им деятельности, со своими ценностями. Не достаточно устойчиво осознавание им отношений, складывающихся между деятельностью, осуществление которой столкнулось с препятствием, мотивом, выступающим источником этой деятельности, и ценностями, участвующими в формировании этого мотива.

**Пример. Задание №3. Костя (12 лет); испытуемый с нарушенным зрением.** Э.: «Расскажи, пожалуйста, какой-нибудь случай, который произошел в твоей жизни за последний месяц, когда тебе чего-то хотелось или нужно было сделать что-то, но не получалось». И.: «Мама обещала на день рождения велосипед, но не подарила. Денег не было». Э.: «Скажи, а что для тебя, для твоей жизни значит эта ситуация. Не будет велосипеда, будет что-то другое». Э.: (оказывает помощь): «Может быть, ты чего-то не сможешь достигнуть, стать кем-то. Может, есть какие-то мечты, связанные с велосипедом, которые теперь не сбудутся?» И.: «Нет. У меня мечты другие».

**Средний подростковый возраст.** На этом этапе отмечались значимые различия в картине переживания ситуаций фрустрации между различными категориями подростков. Зрячие подростки осознавали несколько различных мотивов, побуждающих к деятельности, на пути которой встает препятствие. Соотношение действий, предпринимаемых в ситуации фрустрации с более широким ситуационно-временным контекстом, осуществлялось чаще в условиях оказания ребенку помощи (например, предлагалось соотносить действия подростка с возможными последствиями в области социальных отношений). Самостоятельная ориентация на ценности при необходимости принятия решения в ситуации фрустрации оставалось трудной задачей. В этом возрасте более устойчиво осознавание отношений между мотивом и ценностями субъекта, а не ситуацией и мотивом.

Подобная картина наблюдалась и в группе незрячих и частично зрячих средних подростков. При этом незрячие подростки несколько раньше своих частично зрячих и зрячих сверстников на-

чинали самостоятельно соотносить собственные действия в ситуации фрустрации с более широким жизненным контекстом и с ценностями своей социальной группы, а иногда и с общественными ценностями.

В группе подростков с нарушенным зрением картина переживания, наблюдаемая в младшем подростковом возрасте, в целом не претерпела значительных изменений. Чаще, чем на предыдущем этапе, школьники с нарушенным зрением, при условии оказания им помощи (указание экспериментатора на возможную связь действия со значимыми на этапе подростничества ценностями), осуществляли постановку цели действия с ориентацией на ценности, а также актуальную потребность. Оказание помощи выступает условием устойчивости осознавания отношений между компонентами переживания.

**Пример. Задание №1. Кристина (14 лет); незрячая.** Э.: (описывает ситуацию) «Девушка спешит на поезд, она опаздывает в станцию. На перекрестке ее обгоняет быстро проезжающая мимо машина. Как, на твой взгляд, следует поступить девушке?» И.: «Она пошла к поезду и там переодеться. Я бы так сделала. Не зря же, она взяла с собой вещи». Э.: «Как ты считаешь: почему девушке следует поступить именно так?». И.: «Ну, она же спешит на поезд. Может опоздать. Работа важнее!».

**Старший подростковый возраст.** Зрячие подростки демонстрировали осознавание развернутой цепи мотивов, прерванной в ситуации фрустрации деятельности, часто выходя на уровень «предельных смыслов». При планировании цели действия в ситуации фрустрации зрячие подростки принимали во внимание связь данной ситуации с более широким жизненным контекстом. Часто такая связь осознавалась подростком. Характерна была постановка цели действия в ситуации фрустрации, в ее связи с групповыми и общественными ценностями. На этом этапе зрячий подросток устойчиво осознавал существование отношений, объективно присутствующих между компонентами переживания.

Незрячие обнаруживали иную динамику картины переживания на данном этапе подростничества. Существенно реже, чем в среднем подростковом возрасте, отмечалась ориентация на ценности при постановке цели действия в ситуации фрустрации. Если на предыдущем этапе незрячий нередко осознавал связь планируемых в ситуации фрустрации действий с более широким жизненным и деятельностным контекстом, то теперь такая связь часто не только не осознавалась, но и не учитывалась.

В группе частично зрячих наиболее яркие изменения были зафиксированы по критерию ус-

тойчивости осознания наличия отношений между компонентами переживания. Главным образом, неустойчиво осознавалось существование отношений между мотивом — побудителем деятельности, на пути осуществления которой встает препятствие, и ценностями, участвующими в его порождении. Тем не менее, в целом у частично зрячих подростков наблюдалась незначительная тенденция к росту осознания процесса ценностного опосредования переживания (чего не имелось у их незрячих сверстников) в динамике подростничества.

Дети с нарушенным зрением на данном этапе в большей степени, чем на предыдущем, соотносили планируемые в ситуации фрустрации действия с целостным контекстом жизнедеятельности. В то же время, менее чем раньше, принимаемые решения обуславливались предельными смыслами подростков. В остальном картина переживания ситуаций фрустрации этой категорией подростков осталась неизменной, так же, как и в целом на этапе подростничества.

*Пример. Задание № 2. Саша (16 лет); частично зрячий.*

*Э.: (описывает первую ситуацию серии) «Парень, увлекающийся лепкой, устроил в школе выставку скульптур, но школьники не посещают ее. Как, на твой взгляд, следует поступить парню?» И.: «Надо спросить, почему смеются».*

*твой взгляд, следует поступить парню?» И.: «Надо работать дальше». Э.: «Как ты считаешь: почему ему следует поступить именно так?» И.: «Выставка не раскручена. Необходимо дать объявления».*

*Э.: (описывает вторую ситуацию серии) «Парень, увлекающийся лепкой, устроил в школе выставку скульптур, но школьники не посещают ее. Более того, те, кто все-таки заходит, смеются над его работами. Как, на твой взгляд, следует поступить парню?» И.: «Надо работать дальше». Э.: «Почему?» И.: «Пусть думает, что хотят, — их мнение не важно». Э.: (оказывает помощь) «Но ведь он для того и устроил выставку, чтобы другим показывать?» И.: «Надо спросить, почему смеются».*

*Э.: (описывает третью ситуацию серии) «Парень, с детства мечтавший стать скульптором и занимающийся лепкой, устроил в школе выставку скульптур, но школьники не посещают ее. Более того, те, кто все-таки заходит, смеются над его работами. Как, на твой взгляд, следует поступить парню?» И.: «Г. отелекается на них». Э.: «Как ты считаешь: почему ему следует поступить именно так?» И.: «На школьном уровне критик всегда следуют аплодировать». Э.: (оказывает помощь) «Но, может быть, они смеются не просто так, а по делу?» И.: «Надо посоветоваться со специалистом».*

Таблица

Общие средние значения по всем заданиям методики

Возраст		11—12 лет	14—15 лет	16—17 лет
Категория испытуемых	Уровни переживания			
Зрячие подростки (контрольная группа)	4	3%	7%	9,25%
	3	34,5%	47%	54,75%
	2	11,25%	14,5%	6,25%
	1	41,5%	26,5%	26%
	0	9,75%	5%	3,75%
Не зрячие подростки (острота зрения от 0,01 до 0,04)	4	0%	7,75%	1,25%
	3	35,5%	44,75%	46,25%
	2	23,5%	18,75%	19,75%
	1	30,5%	21,25%	22,25%
	0	10,5%	7,5%	10,3%
Частично зрячие подростки (острота зрения от 0,05 до 0,2)	4	1,25%	1,25%	9,25%
	3	31,25%	48,75%	34,25%
	2	20%	21,25%	30,5%
	1	35%	23,75%	23,75%
	0	12,5%	5%	2,25%
Подростки с нарушенным зрением (острота зрения от 0,3 до 0,6)	4	0%	1,1%	1%
	3	30,75%	30,2%	30,5%
	2	18,25%	22,%	17,25%
	1	28,5%	20,8%	36%
	0	22,5%	25%	15,25%

### Обсуждение

Рефлексивное овладение ценностно-смысловой сферой является условием иерархизации и осознанной организации ценностей [13], что обуславливает возможность осуществления эффективной смысловой волевой регуляции [12]. Главной предпосылкой овладения ценностями (как и иными психологическими образованиями), согласно Л.С. Выготскому, выступают их осознание и освоение [7]. Рассмотрение процесса овладения в русле деятельностного подхода предполагает еще одно важное условие овладения ценностями: такое овладение может быть осуществлено человеком как субъектом деятельности [19].

В этом контексте необходимо рассматривать динамику переживания ситуаций фрустрации подростками с нарушенным зрением. Специфика социальной ситуации развития, в которую попадает такой ребенок, состоит в не адекватно льготных, с учетом состояния его зрения, условиях обучения. В результате овладения ценностями в достаточной степени не происходит - они остаются не достаточно иерархизированными. Таким образом, соотнесение планируемых действий с полем ценностей осуществляется такими детьми преимущественно при условии оказания им помощи со стороны экспериментатора.

Отсутствие ситуации профессионального самоопределения, характерной для их зрячих сверстников на этапе среднего подростничества, делает затруднительным полноценное освоение незрячими и (в меньшей степени) частично зрячими школьниками и подростками с нарушенным зрением ценностей профессионального выбора и обучения выбранной профессии. Снижение иерархической организованности ценностей, результатом ее их неосознанности и неосвоенности, создает предпосылки фиксации измененной картины переживания на этом этапе у детей с РСНЗФ.

Для всех подгрупп испытуемых с РСНЗФ отмечалась связь характера переживания со следующими факторами: нахождение незрячего ребенка в среде зрячих; пребывание такого ребенка в семье незрячих; условия воспитания в семье незрячих; приобретенный характер дефекта и связанные с ним резкие изменения социального статуса ребенка; присутствие сопутствующих соматических заболеваний. Каждый из этих факторов оказывает влияние на характер социальной ситуации развития, в которой оказывается ребенок. Таким образом, объясняются столь значимые расхождения в уровне переживания внутри группы детей

с РСНЗФ, связанные не столько с возрастными различиями (или различиями по критерию остроты зрения), сколько со спецификой семейного, социального статуса, характера слепоты и т.д.

Важнейшее значение для подростка с РСНЗФ приобретает таким образом социальная ситуация развития, в контексте которой происходит овладение ценностно-смысловой сферой, опосредующей деятельность переживания ситуаций фрустрации.

### Выводы

♦ Зрячие, незрячие и частично зрячие подростки обнаруживают идентичную динамику развития процесса переживания на этапе от младшего к среднему подростковому возрасту. На этапе между средним и старшим подростничеством значимая положительная динамика отмечается только в группе зрячих испытуемых. У подростков с РСНЗФ нет существенной динамики переживания на этапе подростничества.

♦ В норме процесс переживания начинает носить опосредованный характер уже в среднем подростковом возрасте. Осмысливая ситуацию, зрячие подростки пытаются соотнести ее с более широким жизненным перспективой, развернутым смысловым полем (в старшем подростничестве — особенно). Осознаются внутренние отношения переживания.

Незрячий подросток в целом выходит на уровень опосредованного переживания на этапе среднего подростничества. По параметрам — соотнесение с жизненной перспективой и дифференцирование источника смыслообразования — процесс переживания у незрячих развивается интенсивнее, чем у зрячих испытуемых. Развитие переживания в старшем подростничестве не фиксируется.

♦ Динамика преобразований картины переживания частично зрячего и незрячего ребенка на этапе подростничества идентична. К концу подростничества у частично зрячего появляется тенденция к осознанию связи осуществляемой деятельности с отдельными ценностями, определению их места в ценностной иерархии личности.

♦ Переживание ситуаций фрустрации подростками с нарушенным зрением характеризуется низкой опосредованностью. Самостоятельное соотнесение ситуации фрустрации с более общим жизненным и деятельностным контекстом оказывается невозможным. Осознание межкомпонентных отношений переживания остается затруднительным даже при условии оказания помощи.

## Литература

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
2. Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // *Вопр. психол.* 1978. №1. С.70-80.
3. Багдонас А., Пранскявичюте Р. Сравнительное психометрическое изучение личности слепых, слабовидящих и зрячих // *Психологические особенности лиц с нарушением зрения.* Вильнюс, 1986. С.54-81.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
5. Бюрклен К. Психология слепых. М., 1934.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т.4.
8. Гаврилко Т.И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками: Автореф. дис. канд. психол. наук. Мн., 2003.
9. Гайдукевич С.Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих слабовидящих старшеклассников: Автореф. дис. канд. психол. наук. Мн., 1999.
10. Головина Т.П. Исследование понимания причинно-следственных связей младшими слабовидящими школьниками // *Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников.* Л., 1975. С.84-101.
11. Гудонис В. Мотивация общественной деятельности лиц с нарушениями зрения // *Тифлологические исследования.* Вильнюс, 1989.
12. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
14. Литвак А.Г. Тифлопсихология. М., 1985.
15. Литвак А.Г., Сорокин В.М., Головина Т.П. Практикум по тифлопсихологии. М., 1989.
16. Матвеев Ф.В. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. Л., 1987.
17. Первова И.Л. Появление личностных особенностей у слабовидящих школьников // *Психолого-педагогические основы коррекционно-воспитательной работы со слепыми и слабовидящими.* Л., 1991. С.5-13.
18. Пуочьякене Г.Б. Взаимосвязь каузальной атрибуции социально-психологического контекста с реализацией незрячих: Автореф. дис. канд. психол. наук. Л., 1989.
19. Рунштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
20. Силин Л.Н. Психологическая диагностика личности и психотерапия инвалидов по зрению. М., 1984.
21. Солнцева Л.И. Современные проблемы тифлопедагогики и тифлопсихологии // *Дефектология.* 1991. №5. С.10-13.
22. Специальная психология // Под ред. В.И. Лубовского. М., 2003.

### Comparative analysis of age-related dynamics of experiencing frustrating situations by teenagers with various levels of visual functions disorders

D.G. Diakov

Byelorussia state university

The paper is devoted to the discussion of theoretical pre-conditions for the study of experiencing frustrating situations by teenagers with various levels of visual functions disorders. Specially developed methods and the criteria of evaluation of experiencing frustrating situations are described. The comparative analysis of peculiarities of experiencing frustrating situations by sharp-sighted, blind, partially sighted teenagers and by teenagers with sight disorders is performed.

**Key words:** experiencing, age-related dynamics, frustrating situations, blind teenagers, partially sighted teenagers, teenagers with sight disorders, sense sphere, values, motivation, realization.