

Сєромаха Н.Є.

асистент кафедри дефектології

та психологічної корекції

Луганського національного

університету ім.Тараса Шевченка

**ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ КОРЕКЦІЇ
ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ**

Анотація. В статті розкриті результати формувального етапу дослідження, представлений аналіз когнітивно-змістовного, мотиваційно-вольового та власне поведінкового компонентів організації поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.

Аннотация. В статье раскрыты результаты формирующего этапа исследования, представлен анализ когнитивно-содержательного, мотивационно-волевого и поведенческого компонентов организации поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях фрустрации.

Annotation. The results of the forming stage of research are exposed in the article, an analysis is presented rich in content, motivational, volitional components of behavior mentally of backward junior schoolchildren in the situations of frustration.

Ключові слова: поведінка в ситуаціях фрустрації, розумово відстала дитина, корекційно-розвивальна робота, психологічний потенціал особистості.

Ключевые слова: поведение в ситуациях фрустрации, умственно отсталый ребенок, коррекционно-развивающая работа, психологический потенциал личности.

Key words: behavior is in the situations of frustration, mentally backward child, correction.

Успішність розв'язання критичних ситуацій життя напряду пов'язано з психологічним потенціалом людини, її здатністю успішно розвиватись, бути

продуктивною, ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. Перспективним завданням розвитку особистості розумово відсталої дитини виступає успішна її соціалізація, адаптація до умов оточуючої дійсності. Це передбачає не тільки засвоєння соціального досвіду, норм соціальної поведінки, але й розвиток вміння переборювати труднощі, корекцію дезадаптивних форм поведінки, розвиток внутрішнього потенціала особистості розумово відсталих дітей (В.І.Бондар, О.М.Граборов, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, А.І.Капустін, Н.Л.Коломінський, О.В.Липа, В.І.Лубовський, М.П.Матвєєва, В.М.Синьов, О.П.Хохліна, Ж.І.Шиф).

Експериментальна програма комплексної корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації реалізовувалась протягом 2011-2012 навчального року, для перевірки ефективності якої в кінці навчального року був проведений контрольний експеримент. Спеціально організована експериментальна робота спрямовувалась на корекцію негативних емоційно-поведінкових реакцій, розвиток усвідомлених, адекватних ситуації форм поведінки розумово відсталих дітей. Комплексний характер корекційно-розвивальної роботи полягав у всебічній водді на змістовно-когнітивний, мотиваційно-вольовий та власне поведінкові компоненти організації поведінки досліджуваних в ситуаціях фрустрації.

В контрольному експерименті брали участь 78 розумово відсталих (РВ) дітей експериментальної групи (ЕГ) та 72 дитини контрольної групи (КГ), які не брали участь в процесі корекційно-розвивальної роботи. Усього в експерименті взяли участь 150 розумово відсталих дітей віком від 7 до 10 (11) років. Порівняння експериментальних даних контрольної та експериментальної груп дало можливість з'ясувати ефективність впровадження експериментальної комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації. Для оцінки ефективності корекційної роботи був застосований наступний перелік експериментальних методик:

1. Стандартизована бесіда, яка дозволяла виявити розуміння дітьми поняття “складна ситуація”, усвідомлення наявності таких ситуацій у власному

житті чи житті оточуючих людей, повноту знань про способи вирішення складних ситуацій в діяльності. 2. Проективна методика Розенцвейга для дослідження реакцій дітей на невдачу та способів виходу з ситуацій фрустрації. 3. Експериментальна ситуація (1), за умовами якої дітям пропонувалось успішно виконати завідома складне завдання з трудового навчання. Поведінкові реакції дітей фіксувалися експертами, що дозволяло виявити сформованість в досліджуваних мотиваційно-вольового компоненту поведінки в ситуаціях фрустрації. 4. Експериментальна ситуація (2) із застосуванням кубиків Кооса. В процесі складання візерунків з кубиків Кооса розумово відсталі діти зіштовхувалися з певними труднощами. В ситуаціях неуспіху, експериментатор фіксував кількість самостійних спроб при розв'язанні дитиною складних ситуацій, кількість необхідної допомоги з боку дорослого, конструктивність та неконструктивність дій в ситуаціях фрустрації.

Результати бесіди довели, що 73,1% дітей ЕГ мають високий рівень *усвідомленості*, розуміння змісту складних ситуацій, їх основних ознак, шляхів виходу з ситуацій фрустрації, в повній мірі вербалізують власні думки (табл.1).

Таблиця 1

Досліджувані	0	1	2
РВ діти ЕГ	0,00%	26,90%	73,10%
РВ діти КГ	8,30%	50,00%	41,70%

За показником *повнота* знань 57,7% РВ дітей ЕГ показали високий рівень повноти знань про зміст ситуацій фрустрації в різних видах діяльності, самостійно наводили приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їх близьких, друзів, володіли знаннями про шляхи виходу зі складних, критичних ситуацій діяльності (табл.2).

Таблиця 2

Досліджувані	0	1	2
РВ діти ЕГ	3,80%	38,50%	57,70%
РВ діти КГ	29,20%	62,50%	8,30%

Бачимо, що РВ діти КГ в більшості розуміють, що таке складна ситуація, усвідомлюють наявність таких ситуацій в їх житті або в житті близьких, друзів, називають деякі ознаки ситуацій фрустрації, проте не мають повних знань про те, як можна правильно, конструктивно поводитись в ситуаціях фрустрації, знаходити вихід зі скрутного становища. Діти ознайомлені з типами ситуацій фрустрації в діяльності, визначають їх характерні ознаки, такі як неочікуваність, розпач, хвилювання, необхідність допомоги з боку товариша, дорослого, повно чи частково уявляють негативний вплив невирішених ситуацій фрустрації на результат діяльності, процес спілкування з однолітками та дорослими. В процесі роботи при аналізі смодельованих ситуацій фрустрації діти пропонували застосування різних типів поведінки для подолання невчачі, адекватних кожному конкретному випадку. Наприклад, коли щось на виходить на уроці - “треба уважно слухати вчителя”, “міркувати”, “переписати завдання, щоб було чисто написано”, “згадувати, що вчитель говорив”; коли тобою невдоволений вчитель — треба “подумати, що ти зробив невірно”, “просити вибачення”, “слухати дорослого”.

Результати повторної діагностики мотиваційно-вольового компоненту поведінки в ситуаціях фрустрації свідчать про покращення самоконтролю та підвищення усвідомленості дій у розумово відсталих школярів ЕГ. Критеріями мотиваційно-вольового компоненту виступають усвідомлений зв'язок поведінки з мотивом діяльності (*усвідомленість*) та орієнтація поведінки на мету діяльності (*організованість*). Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості мотиваційно-вольового компоненту представлений в таблиці 3.

Таблиця 3

Досліджувані	0	1	2
РВ діти ЕГ	3,80%	26,90%	69,20%
РВ діти КГ	12,50%	54,20%	33,30%

При зіткненні з труднощами 69,2% дітей ЕГ стали усвідомлювати мету поставленого завдання і намагалися досягти її без огляду на неочікувані

труднощі в процесі виконання завдання. В ситуації фрустрації діти не тільки зберігали уявлення про первинну мету завдання, але й усвідомлювали мотив діяльності, заради чого вони намагалися подолати труднощі. Тільки 33,3% досліджуваних КГ показали високий рівень усвідомленості та організованості поведінки в ситуаціях фрустрації. В більшості випадків діти КГ (54,2%) в ситуації фрустрації втрачали зв'язок поведінки з первинною метою завдання, усвідомленим залишався тільки мотив діяльності, що відповідає середньому рівню сформованості мотиваційно-вольового компоненту.

Учні, які були охоплені спеціальною роботою з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації, при зіткненні з труднощами не сприймали складну ситуацію як загрозову для їх діяльності. У розумово відсталих дітей ЕГ вже була сформована установка на те, що будь-яку ситуацію можна вирішити. Досліджувані сприймали ситуацію як проблемну, як ту, яка потребує розв'язання, і намагалися зорієнтуватися в нових умовах ситуації, тобто в діяльності дітей ЕГ чітко виділявся етап орієнтування. Учні могли зосереджено міркувати, намагалися самостійно вирішити ситуацію фрустрації, ставили запитання вчителю, могли брати приклад з інших дітей у вирішенні труднощів. У дітей ЕГ, які приділяли достатньо уваги орієнтуванню в нових умовах задачі, при практичній реалізації мети завдання спроби вирішити ситуацію фрустрації мали найчастіше результативний характер. Розумово відсталі молодші школярі КГ ситуацію фрустрації сприймали виключно як загрозову. Це викликало внутрішній стан емоційного напруження, актуалізацію патернів захисної поведінки, що призводило до втрати організованості поведінки метою. Діти могли поводитись агресивно, проявляли емоції образи, невдоволення, роздратування.

Повторне застосування проективної методики Розенцвейга проводилось з метою виявлення спрямованості і характеру реагування розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації. Під час контрольного експерименту дещо була змінена інструкція. В процесі аналізу ілюстрацій-коміксів тесту досліджувані повинні були надати "правильну", "еталонну" відповідь - "... як

ти гадаєш, як повинен правильно відповісти хлопчик (дівчинка) в такій ситуації?”. Результати порівняння середніх показників досліджуваних ЕГ та КГ наведені нижче (табл.4).

Таблиця 4

Реакції	ЕГ	КГ
Е	11,08	13,13
І	8,44	6,37
М	4,4	3,77
OD	6,73	10
ED	8,38	7,37
NP	8,88	6,2

Бачимо, що досліджувані ЕГ позитивно змінили спрямованість реакцій в ситуаціях фрустрації у порівнянні з дітьми КГ. З цього виходить, що результатом проведення корекційної роботи стає розуміння дітьми адекватних, конструктивних реакцій в ситуаціях фрустрації. Діти рідше стали засуджувати зовнішню причину ситуацій неуспіху, проявляти агресію, частіше звертаються до аналізу власних вчинків як можливих причин неуспіху в діяльності, рідше звинувачують у власній невдачі найближче оточення, намагаються прийняти ситуацію як таку, яка потребує її вирішення самостійно чи за допомогою дорослого. Аналіз типів реакцій доводить, що у дітей ЕГ знизилась кількість реакцій з фіксацією на перешкоді (OD) до 6,73, високим стає показник реакцій з фіксацією на задоволенні потреби (NP), досягнення мети діяльності (NP - 8,88) порівняно з дітьми з КГ (NP - 6,2). Наведені дані свідчать про те, що досліджувані ЕГ краще усвідомлюють власну відповідальність за виникнення та вирішення складних ситуацій в діяльності, можуть визнати власну провину, намагаються знайти конструктивне вирішення ситуацій фрустрації в формі звернення по допомогу до інших осіб, чи прийняття на себе зобов'язань з вирішення ситуації.

Повторне проведення експерименту із застосуванням кубиків Кооса виявило, що досліджувані ЕГ для вирішення ситуації фрустрації

використовують більше самостійних спроб - 6,12 балів, ніж діти КГ — 3,9 балів, рідше потребують допомоги (ЕГ — 5,15, КГ — 6,62 балів). Досліджувані ЕГ рідше відмовлялися продовжувати діяльність в ситуаціях неуспіху — 1,15 балів (табл.5).

Таблиця 5

Досліджувані	Самостійні спроби (сер.бал)	Спроби за участю експер-ра (сер.бал)	Відмови (сер.бал)
РВ діти ЕГ	6,12	5,15	1,15
РВ діти КГ	3,9	6,62	2,04

В ситуації неуспіху РВ діти ЕГ починали аналізувати зразок завдання. Деякі з досліджуваних супроводжували такий аналіз вербальними висловлюваннями, вголос аналізували розташування частин візерунка на зразку, порівнювали зразок із власним візерунком. У випадку неможливості самостійно розібратися зверталися по допомогу до експериментатора. Аналіз зразка виступав для дітей важливою умовою реалізації їх подальших дій з вирішення неуспішної ситуації. Орієнтування в умовах нової ситуації діяльності, використання допомоги з боку експериментатора, дозволяли досліджуваним у подальшому діяти безпомилково і досягати необхідного результату. Якщо дитина не справлялася, діяла помилково, поетапне керівництво експериментатора дозволяло дитині вийти зі скрутного становища та виконати завдання успішно. РВ діти КГ не намагалися аналізувати зразок, коли опинялися в ситуації утруднення. Орієнтуванню в нових умовах ситуації вони приділяли недостатньо уваги і розпочинали діяти невірно. Хибність дій не спонукала дітей зупинятися, вони продовжували виконувати нерезультативні спроби доки не відмовлялися від виконання завдання. РВ діти КГ не завжди приймали допомогу з боку експериментатора, не звертали уваги на підказки, діяли хаотично. Можна було спостерігати картину, коли РВ діти КГ в ситуації неуспіху одразу, після перших невдалих спроб, відмовлялися від виконання завдання і пасивно очікували вирішення ситуації без їх втручання.

Порівняння експериментальних даних, отриманих за результатами констатувального та формувального експериментів, дало можливість з'ясувати ефективність впровадження комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації. Для порівняння використовувались результати дослідження розумово відсталих дітей ЕГ. Частина показників дослідження має достатньо точний діапазон даних, тому для порівняння результатів досліджуваних ЕГ до і після проведення експерименту нами був використаний непараметричний критерій Уілкінсона. Такі показники представлені в окремій таблиці (табл.6).

Таблиця 6

	Конст.	Форм	Приріст (%)	T	p
E	12,4	11,08	-11	222	<0,001
I	7,01	8,44	20	37	0,006
M	4,2	4,4	5	100,5	0,613
OD	9,37	6,73	-28	325	<0,001
ED	8,44	8,38	-1	116	1
NP	5,5	8,88	61	0	<0,001
E1	7,33	5,25	-28	297	<0,001
E.1	2,81	2,69	-4	98,5	0,58
e	2,27	3,13	38	29,5	0,003
П	0,42	0,67	60	22,5	0,097
I.1	4,56	3,44	-25	202	0,014
i	1,96	4,4	124	1,5	<0,001
M1	1,62	0,92	-43	156	0,058
M	1,08	2,12	96	46	0,005
m	1,27	1,12	-12	116,5	0,678
GCR	29,58	33,59	14	10,5	0,001
сам.спроб	4,62	6,12	32	5	<0,001
за допомогою	7,12	5,15	-28	229	<0,001
відмови	2,46	1,15	-53	253	<0,001

Як бачимо, більша частина показників значущо змінилася в результаті експеримента. Зокрема, зменшились значення наступних показників: E (T=222; p<0,001), OD (T=325; p<0,001), E` (T=297; p<0,001), I (T=202; p=0,014), кількість спроб за допомогою (T=229; p<0,001), кількість відмов (T=253; p<0,001). Збільшилися значення наступних показників: I (T=37; p=0,006), NP (T=0; p<0,001), e (T=29,5; p=0,003), i (T=1,5; p<0,001), M (T=46; p=0,005), CGR (T=10,5; p=0,001), самостійні спроби (T=5; p<0,001).

Отримані в результаті контрольного експерименту дані підтверджують позитивний вплив застосування спеціальної програми корекції поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації. Досліджувані, які приймали участь у формувальному експерименті, в ситуаціях фрустрації стали поводитись більш адекватно, підвищилася кількість конструктивних реакцій, у досягненні мети завдання діти стали більш наполегливими і самостійними. В рамках блоку корекції поведінки проводилась спеціальна робота, яка дозволяла розумово відсталим дітям оволодіти багатьма корисними уміннями і практичними навичками. Досліджувані дізналися про негативний вплив ненасильницьких, агресивних форм поведінки в складних ситуаціях, частіше стали стримувати себе у випадку виникнення почуття роздратування, гніву, образи. Отже, застосування експериментальної програми корекції мало позитивний вплив на розвиток когнітивно-змістовного, мотиваційно-вольового та власне поведінкового компонентів організації поведінки розумово відсталих дітей, що сприятиме підвищенню психологічного потенціалу їх особистості в цілому.

Список використаних джерел:

1. Маллаев Д.М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Маллаев Д.М., Омарова П.О., Бажукова О.А. – СПб.: Речь, 2009, 160с.
2. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Ирина Ивановна Мамайчук. - СПб.: Речь, 2004. - 400с.