

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 9



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 9)

Слов'янськ - 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 9)

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077-1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Спецвип. 9. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 309 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. – академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор
Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: «**Стан здоров'я: медичні і психолого-педагогічні аспекти**», яка проходила з **12 по 20 квітня 2012 року**. Організатори конференції: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Слов'янський державний педагогічний університет (Україна), Міжнародна академія наук педагогічної освіти (Слов'янське відділення), Забайкальський державний університет (Росія, Чита), Донецький обласний благодійний фонд сприяння освітнім інтелектуальним інвестиціям.

Мета конференції: пропаганда здорового способу життя, формування валеологічної культури сучасної молоді, впровадження в практику здоров'язберігаючих технологій в освітніх установах.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The collection of the scientific works represents the results of the IV International scientific and practical Internet-conference “State of health: medical, psychological and pedagogical aspects” which took place on April 12–20, 2012. The organizers of the conference are the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine, Slovyansk State Pedagogical University (Ukraine), International Academy of Pedagogical Studies (Slovyansk Department), Transbaikal State University (Russia, Chita), Donetsk Regional Charitable Fund for Educational Intellectual Investments' assistance.

The aim of the conference is the promotion the healthy way of life, the formation of valeology culture of modern youth, introduction into practice the health-saving technologies in educational institutions.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 8 від 05.04.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА

Мамонова Е.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Нижний Новгород, ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет

УДК 10К12

**ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ» В СИСТЕМЕ
ВЗГЛЯДОВ НА САМОРЕГУЛЯЦИЮ ЧЕЛОВЕКА**

В статье представлена система взглядов на саморегуляцию человека, проанализированы подходы к понятию «личностная саморегуляция», обозначена авторская структура личностной саморегуляции, характерная для младшего школьного возраста.

***Ключевые слова:** саморегуляция, личностная саморегуляция, волевая регуляция, структура саморегуляции, индивидуально-типические особенности саморегуляции, система личностной саморегуляции младших школьников.*

Matonova E.

candidate of psychological Sciences, the senior lecturer, Assistant Professor at the Chair of age and educational psychology, Nizhny Novgorod, FGBOU HBO Nizhny Novgorod State Pedagogical University

**THE CONCEPT OF "PRIVACY SELF-REGULATION" IN
PERSPECTIVES ON HUMAN AUTOREGULATION**

The article presents views on human autoregulation system, examined approaches to the concept of "Privacy self-regulation", has the structure of an author's personal self-control, characteristic of primary school age.

***Keywords:** self-monitoring, self-regulation, strong-willed and regulation of the personal structure of self-control, individually-typical features of self-regulation, a system of personal self-control junior schoolchildren.*

Постановка проблемы. Проблема саморегуляции человеком своего поведения и деятельности стала в последние десятилетия одной из ключевых в психологической науке.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которое опирается автор. Определение понятия «личностная саморегуляция» осуществляется, в основном, через понятие «личность», чем прослеживается двойная связь между этими терминами. С одной стороны, личность рассматривается в связи с саморегуляцией - Л.И. Божович, А.Бандура, Б.Б. Коссов, Allport G.W., Дж. Роттер, З. Фрейд, А.И. Щербаков, В.А. Ядов, и другие. С другой стороны, при анализе структуры личности всё большее значение

придається психологічним механізмам регуляції життєдіяльності – А. Адлер, Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, Б.П. Парыгин, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, З. Фрейд, В.А. Ядов и др.

В наиболее обобщённом виде регуляцию понимают, как направленную на развитие целостности субъектную активность, осуществляемую посредством системы выборов (А.С. Шаров, 2001). [28].

Доказано, что проблема саморегуляции становится важнейшей частью теории личности человека (Л.М. Веккер, В.Н. Мясищев, Д.И. Узнадзе, В.А. Ядов), поэтому модель регуляции должна охватывать всего человека, в том числе и все возрастные периоды.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Мы выявили несколько направлений для теоретического анализа:

- рассмотрение саморегуляции в рамках подхода к воле, так как это основа современных взглядов на данную проблему;
- изучение структуры системы саморегуляции в разных исследованиях с целью выявления основных компонентов, характерных для младшего школьного возраста;
- исследование индивидуально-типических особенностей системы саморегуляции с точки зрения взглядов разных учёных;

Описание функционирования волевой деятельности дано С.Л. Рубинштейном. [20] Волевая деятельность исходит из побуждений, источником которых являются потребности и интересы человека. Она направляется на осознанные цели, которые возникают в связи с исходными побуждениями; совершается на основе все более сознательного регулирования. Таким образом, сознательное регулирование - это связующее звено в процессах внутренней и внешней деятельности. Эта мысль подтверждает идею Л.С. Выготского о произвольных процессах как основе произвольных. С.Л. Рубинштейн подчеркивает их взаимосвязь и выделяет роль этой связи в становлении человека.

Выход на новый независимый личностный уровень возможен благодаря взаимосвязанности всех компонентов психической структуры. Эту мысль подчеркивают и исследователи воли (Л.С.Выготский, А.И. Высоцкий, А.Э. Пасниченко, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Т.И. Шульга, и др.) и современные ученые, которые занимаются непосредственно проблемами саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и др.). Как сказал В.И. Селиванов: "Какой бы поступок человек ни совершал, он действует одновременно как субъект ума, эмоций и воли, побуждаемый к активности теми или иными потребностями и мотивами" [18, с. 15].

Таким образом, в рамках регуляционного подхода к проблеме воли саморегуляция выступает:

- как функция воли (Л. С. Выготский, В.К. Калинин, В.И. Селиванов);
- как сам волевой процесс (К. Левин);
- как связующее звено внутренней и внешней активности (С.Л. Рубинштейн).

Необходимость волевой регуляции многие исследователи этого направления связывают с переводом регуляции на личностный уровень (Л.М. Веккер, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов). Современные исследователи (О.А. Конопкин, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова и др.) психическую активность берут за основу личностной саморегуляции, включая ее в целостную структуру саморегуляции человека. Рассмотрим разные подходы к пониманию структуры саморегуляции.

Подходы к изучению саморегуляции с точки зрения её структуры.

Аспекты изучения саморегуляции разнообразны:

- на произвольном уровне она рассматривается как способность живого организма к регуляции внутренних процессов (И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др.)

- на волевом уровне, как структурный компонент различных видов деятельности (Л.М. Веккер, Л.С. Выготский, В.К. Калинин, Ю.А. Миславский, В.И. Селиванов, У.В. Ульяновская и др.)

- на произвольном уровне, как способность личности произвольно управлять собственными действиями и поступками (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, С.Л. Рубинштейн и др.)

Данный аспект изучения является наиболее перспективным, он позволяет изучить возможности, процессы и условия саморазвития и самораскрытия человека; показать активную, творческую роль субъекта в построении своей жизнедеятельности. Особенности развития саморегуляции в этом русле малоизучены. Субъектный подход лежит в основе этого направления в области саморегуляции. Сущность этого подхода состоит в стремлении исследовать человека (ребёнка, подростка, взрослого) в его истинных субъектных качествах. Изучить возможности, процессы и условия саморазвития и самораскрытия человека, показать активную, творческую роль человека в реализации отношений с разными сферами действительности, в построении своей жизни.

В современных условиях саморегуляция рассматривается как целостное образование и включается в структуру личности. Так, в исследованиях Э.А. Голубевой саморегуляция выступает как *системообразующий* признак наряду с эмоциональностью, активностью и побуждениями в целостной структуре, где организм и личность составляют единство. В системе рассматривают саморегуляцию М.К. Акимова, О.Ю. Осадько, Н.М. Пейсахов, В.М. Русалов, объединяя в этом

понятии психофизиологические и психологические механизмы, то есть организация себя на уровне организма, действий и убеждений, в системе разных составляющих. Изучая эмоциональное саморегулирование, Л.В. Сафонова рассматривает это понятие в системном единстве устремлений, рефлексии и самооценки, то есть в системе мотива, сознания и оценки, когнитивной и аффективной составляющей.

Определяя место саморегуляции в структуре личности человека, А.К. Абульханова-Славская (1991), Э.А. Голубева (1983), А.И. Крупнов (1993), И.А. Куренков (1999), Н.С. Лейтес (1992) используют целостно-функциональный подход к анализу базовых свойств личности.

Определение «осознанная саморегуляция» дано О. А. Конопкиным как системно - организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Данное определение обозначает основные функции осознанной саморегуляции. [7]

Таким образом, в рассмотрении саморегуляции выделяют два основных подхода – целостный и структурно- функциональный. Целостный подход определяет место данного образования в общей структуре личности человека, определяя саморегуляцию интегральным компонентом личности, влияющим на все остальные. Структурный подход определяет систему функционирования саморегуляции на разных уровнях. У разных авторов устойчиво выделяются когнитивный, аффективный и регулятивный компоненты структуры саморегуляции. Детально проработано строение саморегуляции деятельности. В общую структуру включены 6 компонентов: 1) целеполагание – многие авторы выделяют как основной, 2) самоанализ ситуации, 3) прогноз поведения, 4) выработка системы критериев достижения цели, 5) контроль и оценка результатов, 6) коррекция системы саморегуляции.

Учёные выделяют близкие к понятию «саморегуляция» образования – произвольность поведения, волевая регуляция. Структура данных образований в виде мотивационно-побудительного, исполнительского и оценочно-результативного звена близка по своему строению к системе саморегуляции. Многие исследователи определяют уровни развития саморегуляции – индивидуальный, личностный, на уровне человека. В рамках изучения системы саморегуляции человека затронута ещё одна важная для нас тема – индивидуальные различия в структуре саморегуляции.

Индивидуально-типические особенности системы саморегуляции. Изучая саморегуляцию, многие авторы отмечают индивидуальные различия в структуре саморегуляции, связывая их с разными личностными проявлениями. Понятие индивидуального стиля

самых разных форм психической активности и деятельности – очень распространённое в психологической науке (А. Адлер, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Б.Ф. Теплов, Allport G.W., Witkin H.A. и др.). В рассмотрении индивидуального стиля В.И. Моросанова выделяет две устойчивые тенденции:

1) в зарубежной психологии стиль описывается через личностные образования в их связи с особенностями поведения, реагирования, познавательных процессов (Дж. Каган, Р. Стагнер, Allport G.W., Witkin H.A., White R. и др.);

2) в отечественной психологии стиль описывают через устойчивые индивидуальные особенности выполнения деятельности (Э.А. Голубева, К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин, В.М. Теплов, В.И. Чудновский и др.).

Определяя место саморегуляции в строении человека, многие авторы включают данное образование в структуру личности. В структуру саморегуляции в обобщённом виде включены мотивационно-побудительное, исполнительское и оценочно-результативное звенья. Исследователи обозначают связь саморегуляции с личностью, но структурно эта связь не представлена. Выделяют так же индивидуальный стиль саморегуляции, но особенности этих стилей представлены на уровне функционирования организма.

Итак, личностная саморегуляция функционирует благодаря совокупности внешних и внутренних детерминант. Внешнее ее проявление - возникновение в действиях и поступках связано с наиболее актуальными потребностями. Но потребность в саморегуляции опосредуется уровнем общего развития личности, в частности, ее возрастными особенностями. Рассмотрим предпосылки развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте.

Как подчёркивала Л.И. Божович [2] формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной её стороны – рациональной, волевой или эмоциональной. Поскольку саморегуляция рассматривается как целостное образование в структуре личности, а управление собственными действиями и поступками затрагивает все компоненты личности, то и структуру саморегуляции важно рассматривать с личностных позиций. Данный взгляд на саморегуляцию в виде когнитивной, регулятивной и аффективной сторон был представлен в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Селиванова. Эту же позицию разделяют и современные исследователи - Н.А. Бернштейн, Б.В. Зейгарник, О.А. Конопкин, Ю.А. Миславский, Л.А. Петровский, Ж. Пиаже, А.С. Шаров, С.Г. Якобсон, и др. Эти подсистемы в структуре саморегуляции проявляют себя в младшем школьном возрасте.

Мы считаем, что специальное изучение личностной саморегуляции полнее раскроет возможности саморегуляции младшего школьника. Опираясь на классические исследования и опытно-экспериментальную работу, мы представляем следующим образом структуру личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте.

Система личностной саморегуляции младших школьников представляет собой структуру, в которой взаимосвязанно и взаимообусловленно действуют 1 надсистема (личностная) и три подсистемы.

- **Личностная надсистема** включает в себя качества личности, которые начинают интенсивно формироваться уже в младшем школьном возрасте: инициативность в действиях; осознанность действий; ответственность в делах и поступках; автономность; относительная независимость от влияния окружающих; податливость воспитательным воздействиям. Качества личностной надсистемы раскрывают и реализуют возможности трёх подсистем:

- **Когнитивной** - реализует функцию познания; выявляет адекватность отражения познавательной ситуации;

- **Регулятивной** – обеспечивает регуляцию деятельности и поведения; позволяет выявить цель поведения или установку, а также характер и способ её решения;

- **Аффективной** – даёт возможность представить внутреннюю позицию младшего школьника, показывает внутренний настрой ребёнка – мотивацию, осознание своих действий, поступков – рефлексия, регуляцию своих действий – самоконтроль;

Каждый структурный компонент личностной саморегуляции своеобразно проявляется на трёх уровнях развития – отражения, понимания и осознания.

Представленная нами система личностной саморегуляции младших школьников позволит увидеть возможности этого возраста и даст «стержень» для обобщения идей разных авторов:

- Идея о целостном подходе к психологическому изучению личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, Т.И. Чиркова и др.); [1,5,20, 24]

- Идея о представлении системы саморегуляции в виде когнитивной, регулятивной и аффективной сторон (Л.С. Выготский, В.И. Зинченко, К. Левин, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, У.В. Ульенкова и др.); [5,20,22,24]

- Идея о становлении обобщённых, устойчивых психологических механизмов в 6-7 лет, которые являются личностной основой саморегуляции в целом (исследования под руководством Н.И. Непомнящей); [13]

- Идея о рассмотрении личностных качеств младших школьников, как проявлений саморегуляции: самостоятельности, инициативности (Е.В. Маркова), настойчивости, умения сосредоточить свои силы для преодоления возникающих трудностей, целеустремлённости (М.К. Акимова, В.Т. Козлова); [2]
- Идея о включении личностно-стилевых особенностей в структуру саморегуляции: инициативности, осознанности, ответственности, автономности, податливости воспитательным воздействиям (А.К. Осницкий); [15]
- Идея о рассмотрении личностной саморегуляции как совокупности психологических образований (Э.А. Грибенникова, Ю.А. Миславский); [11]
- Идея о представлении инициативности и ответственности, как основных свойств личности, которые выражают особенности саморегуляции и активности личности (А.К. Абульханова-Славская) [1]
- Идея о выделении структуры аффективной подсистемы, характерной для младшего школьного возраста, а именно мотивации, рефлексии и самооценки, а так же идея о разделении данной структуры на уровни – отражения, понимания и осознания (Л.В. Сафонова); [21]
- Идея об уровнях развития самоконтроля в младшем школьном возрасте (М.И. Боришевский); [4]
- Идея о принципе изучения ребёнка с позиции динамики его развития (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, У.В. Ульенкова, Т.И. Чиркова) [5, 20, 24]
- Идея о связи коммуникативных компонентов с личностными особенностями человека (Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов) [10]
- Идея об особенностях функционирования когнитивной подсистемы на уровне выделения внешних признаков ситуации, причинно-следственных связей или целостного отражения ситуации (Б.Ф. Ломов); [10]
- Идея об особенностях строения системы регуляции в виде следующих компонентов: установки, характера и способа её решения (Ю.М. Забродин); [7]
- Идея о качественном своеобразии каждого уровня – высокого, среднего, низкого, системы саморегуляции (Н.Ю. Елисеева, У.В. Ульенкова); [24]

Выводы. Таким образом, мы основывались на классических взглядах на систему саморегуляции. Представили эту структуру в варианте, характерном для младшего школьного возраста и дополнили представлениями о личностной надсистеме. Личностная надсистема оказывает влияние на каждый структурный компонент и проявляет себя на

каждом уровне развития по-своему. Включение личностной надсистемы в структуру саморегуляции младшего школьника даёт возможность качественно рассмотреть каждый уровень развития с точки зрения личностной позиции ребёнка. Поэтому личностная подсистема занимает доминирующую позицию в структуре саморегуляции младшего школьника. Рассмотрим проявления личностной надсистемы на каждом уровне развития саморегуляции младшего школьника (таблица 1). За основу выделения уровней развития личностной надсистемы взяты личностно-стилевые особенности развития саморегуляции, выявленные А.К. Осницким и представлены в виде полярных характеристик. Мы представили каждое личностное качество в виде составляющих и разделили их проявления по уровням развития, как в общей структуре личностной саморегуляции. Кроме того, эти проявления дополнены особенностями общения с окружающими, в основе – идея Б.Ф. Ломова о связи регулятивной и когнитивной подсистем в структуре саморегуляции с коммуникативными составляющими.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды.- М., Воронеж, 1999. - 224 с.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход.- М., 1992. - 80 с.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
4. Боришевский М.И., Самоненко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности. // Вопросы психологии. – 1997. - №3. – с. 57.
5. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т.4.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – Спб., 2006. – 208 с.
7. Забродин Ю.М., Попова М.В. Психология в школе: Учебно-методич. пособие для учителей. – М., 1994. – 264 с.
8. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. // Вопросы психологии. – 2008. - №3. – с. 22-35.
9. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971. – 202 с.
10. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. / Психологические проблемы регуляции поведения. – М., 1976.
11. Миславский Ю.А. Природа и структура саморегуляции и активности личности. - Дисс. ...докт. психол. наук. – М., 1994. – 364 с.
12. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. // Психологический журнал. – 2002, т.23. - №3. – С.5-17.
13. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов высш. уч. заведений. – М., 2001. – 192 с.
14. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников. – Киев, 1998. – 190 с.

15. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 6(8).
16. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – Киев, 1990. – 17 с.
17. Пасниченко А.Э. Оценка индивидуально-возрастных особенностей развития волевых качеств личности: Дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1995. – 262 с.
18. Практическая психология образования: Уч. пособие для вузов. / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб., 2004. – 480 с.
19. Рапохин Н.П. Исследование эмоционально-волевой устойчивости в условиях значимой деятельности. // Психологический журнал, Т.2. – 1981. - №5. – С.92.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2002. – 720 с.
21. Сафонова Л.В. Педагогические условия воспитания эмоционального саморегулирования младших школьников в учебной деятельности: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
22. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности. // Психологический журнал. – 1982, Т.3. - №4. – С. 14-25.
23. Способности и склонности: Комплексные исследования. / Под.ред. Э.А. Голубевой. – М., 1989. – 197 с.
24. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 1994. – 230 с.
25. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности: Монография. – М., 1994. – 192 с.
26. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. психология саморазвития. – М., 1995. – 288 с.
27. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция. // Вопросы психологии. – 1997. - №3. – С.102-111.
28. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 41 с.

Дубинец Е.

кандидат психологических наук, ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина

УДК 159.922.74

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, КОГНИТИВНЫХ И
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ
ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ**

В статье определена структура полифункциональной профессиональной компетенции, приведены уровни ее развития и представлены результаты исследования этих уровней у будущих психологов.

Ключевые слова: профессиональное обучение, продуктивность профессиональной деятельности, полифункциональная профессиональная компетенция.

Dubinets E.

Candidate of psychological Sciences, teaching assistant at the department of Developmental and educational psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University K.Minin

PARTICULAR QUALITIES OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL, COGNITIVE AND ACTIVITY COMPONENTS OF POLYFUNCTIONAL PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Article defines the structure of polyfunctional professional competence, shows the levels of development, and the results of the study of these levels of future psychologists.

Key words: vocational training, productivity of professional activity, polyfunctional professional competence.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Вузовская подготовка будущего специалиста является начальным, но самым важным этапом, так как в этот период закладываются основы стиля профессиональной деятельности и формируется профессиональное мировоззрение психолога.

В процессе профессионального обучения студент осваивает огромное количество информации, и процесс освоения знаний осложняется спецификой самого психологического знания, которое по своей природе очень сложно и неоднозначно (Т.И. Чиркова, 2009).

Д.Ю. Грищенко, опираясь на свои исследования, отмечает, что профессиональные знания студентов-психологов формируются на стыке научно-теоретического и житейского-практического познания, и отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, стереотипизированностью, использованием обыденных схем интерпретации психической реальности [1].

В качестве основной характеристики, обеспечивающей продуктивность профессиональной деятельности современного психолога, мы рассматриваем полифункциональную профессиональную компетенцию (ПфПК), которая трактуется нами как системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности применять полученные знания на практике для решения вариативных задач его профессионального труда.

Мы определяем структуру полифункциональной профессиональной компетенции в составе следующих психологических компонентов:

А. особенности профессиональной направленности личности будущего специалиста, включая мотивационно-ценностные характеристики;

Б. когнитивный компонент, включающий в себя профессионально значимые знания в интегративном единстве (психологические знания, дидактические знания, социальные знания, надпредметные – философия, этика и т.д.), а также особой учебно-профессиональной деятельности;

В. деятельностный компонент – интегративно-профессиональные действия: аналитические, диагностические, прогностические, соединенные вместе в структуре психолого-педагогического проектирования деятельности.

Нами были смоделированы уровни развития основных компонентов психологической структуры ПфПК будущих психологов.

Таблица 1

**Уровни развития ПфПК
будущего психолога образования (вузовский период)**

Уровни развития ПфПК	Компоненты психологической структуры ПфПК		
	профессиональная направленность	когнитивный компонент	деятельностный компонент
Высокий	Преобладание мотивов профессиональной деятельности, направленных на ее содержание; наличие профессионально-личностного целеполагания суть которого – детское развитие; гибкая профессиональная идентичность.	Дифференцированные профессионально значимые знания; наличие, кроме предметных, надпредметных знаний; интегративные профессиональные знания.	Развитая система значимых профессиональных, учебно-профессиональных действий; гибкое их использование в учебно-профессиональных ситуациях. Владение деятельностью психолого-педагогического проектирования развития школьников в обучении.
Средний	Наличие узкопрофессиональной направленности деятельности – совершенствование диагностической подготовки в деятельности психолога; фрагментарная профессиональная идентичность.	Содержательная психологическая составляющая профессиональных знаний. Незначительная часть надпредметных знаний, отсутствие понимания их значимости.	Преобладание аналитических действий, адаптивных заданным учебным ситуациям – учебно-профессиональные шаблоны. Трудности в процессе адаптации деятельности с конкретными возрастными особенностями детей.
Низкий	Диффузная профессиональная мотивация;	Фрагментарные профессиональные знания – их	Ситуативные проявления учебно-профессиональных

	преобладание узколичностной направленности будущей профессиональной деятельности – «профессия для собственной личности»	предметная направленность. Отсутствие актуальной знаниевой подготовки, направленной на проблемы развития школьников в процессе обучения.	действий. Зависимость профессиональных проявлений от особенностей учебной ситуации.
--	---	--	---

Мы анализируем психологическую готовность первокурсников к формированию ПфПК в вузовский период с позиции всех, выделенных нами компонентов, как-то:

- **по личностной составляющей:** особенности профессиональной направленности личности будущего специалиста, ценностных ориентаций личности студента; исследование особенностей самоотношения и интерпретации жизненной ситуации.

Использовались следующие методики: изучение ценностных ориентаций личности студента – методика М. Рокича; изучение профессиональной направленности личности будущего учителя – методика Е.И.Рогова. Данная методика дает нам возможность оценить не только особенности профессиональной направленности будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки, но и их личностные качества.

Решая задачу изучения представлений студентов о работе психолога, мы предложили испытуемым написать эссе «Психолог образования - это...». Собранные данные обрабатывались методом контент-анализа.

1. Изучение самоотношения проводилось с помощью методики самооценки качеств личности Т.В. Дембо-Рубинштейн и методики Г. Мюррея «Особенности интерпретации жизненной ситуации».

Интерпретируя результаты, мы принимали во внимание индивидуальные особенности испытуемых, проявляющиеся в их поведении во время эксперимента и в ходе длительных наблюдений за ним.

Содержательная сторона, или самопредставление, выявлялась в беседах с студентами по адекватности оценок себя, их обоснованности. Учитывались: ориентация на свой жизненный опыт, мнения окружающих (родителей, педагогов, друзей) или эмоциональное предпочтение («так захотелось», «кажется» и т.п.); разнообразие и широта оценочных суждений; форма выражения: категоричное однозначное суждение («я считаю, что...», «моя мама считает, что...», «по-моему, ...») или критичные высказывания.

- **по когнитивной составляющей:** особенности профессионально важных знаний и представлений первокурсников, соответствующих будущей профессии; изучение психологической грамотности

первокурсников; анализ особенностей собственной личности на предмет соответствия «идеальному» портрету специалиста.

Для изучения когнитивной составляющей психологической готовности первокурсников использовались: сочинение на тему «Как вы представляете себе современного специалиста – психолога образования» с завершающим вопросом о особенностях собственной личности на предмет соответствия «идеальному» портрету специалиста; изучение психологической грамотности по окончании I года обучения с помощью теста, разработанного Н.Г. Молодцовой [2].

• **по деятельности составляющей:** изучение особенностей проявления социальной перцепции у студентов как важнейшего компонента социального интеллекта (коммуникативного действия, социальное прогнозирование); изучение моделей педагогического общения (особенности коммуникативной деятельности педагогической направленности); изучение особенностей эмпатийных проявлений у первокурсников (коммуникативная направленность на другого человека); изучение реальной позиции испытуемых в системе межличностных отношений (специфика коммуникативных действий), включая особенности профессионального взаимодействия с педагогами.

Использовались следующие методики: методика Т.Н. Тихомировой и Д.В. Ушакова, направленная на исследование проявлений социальной перцепции у первокурсников в процессе проектирования возможного поведения подростков в ситуации общения с педагогом, родителями, сверстниками; методика диагностики модели педагогического общения И.М. Юсупова; методика определения уровня эмпатии И.М. Юсупова; тест «Трансактный анализ общения» (на основе концепции Э.Берна).

На основании изучения особенностей психологической готовности студентов 1 курса к формированию ПфПК нами по аналогичной экспериментальной программе проведено также исследование уровней развития компонентов психологической структуры полифункциональной компетенции у будущих психологов III и V курсов, обучавшихся по традиционному учебному содержанию.

Анализ результатов нашего исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучение показало, что система основных личностных характеристик готовности в констатирующем исследовании представлена в широком диапазоне ценностных характеристик личности первокурсника. Качественный анализ результатов позволил установить, что профессионально значимые ценности-средства представлены незначительно и имеют низкие ранговые показатели.

Изучение глубинных личностных образований, имеющих особую значимость в системе ПфПК, позволило констатировать, что у студентов I курса преобладают низкий уровень позитивного самопринятия и большая некритическая зависимость от мнения окружающих.

Результаты изучения особенностей самоинтерпретации жизненной ситуации студентами показали, что преобладающим у первокурсников является II тип – негативно ориентированная интерпретация, которая свидетельствует об определенной социальной незащищенности, потребности в защите и поддержке. Можно также констатировать, что большинство испытуемых имеют отрицательный социальный опыт, что осложняет их социальную практику.

Таким образом, оценивая в целом личностный потенциал готовности первокурсников к развитию полифункциональной профессиональной компетенции по важнейшим параметрам личностной структуры, можно отметить ее низкий и средний уровни, выражающиеся в отсутствии устойчивого профессионального интереса, а также позитивного самопринятия.

Изучение особенностей личностных характеристик ПфПК у студентов III и V курсов показало, что у студентов III и V курсов преобладает позитивно завершающаяся интерпретация, однако качественная оценка их работ показывает, что налицо пассивная позиция «героя», за него действуют и принимают решения другие, поэтому нужна помощь и покровительство. Потребность в признании, достижении успеха, поиске дружеских связей проявляется у незначительного количества испытуемых.

2. Изучение психологической готовности студентов к развитию когнитивного компонента полифункциональной профессиональной компетенции показало следующее.

Результаты анализа работ первокурсников показали, что в 81% работ (n=52) формально перечислены указанные качества «идеального» психолога, однако только в 11% случаев (работ) был произведен анализ соответствия этому образу особенностей собственной личности, что, на наш взгляд, свидетельствует о недостаточном представлении студентов I курса о специфике выбранной специальности.

Исследование психологической грамотности испытуемых по окончании первого года обучения в целом показало преобладание средних (42,7%) и высоких результатов (31,8%) по общей психологии.

Предпринятое нами изучение особенностей социального интеллекта испытуемых как одного из важнейших составляющих полифункциональной профессиональной компетенции будущих психологов показало низкий уровень социальной перцепции: однотипные поведенческие реакции,

отождествлении «с собой», отсутствие обоснованного проектирования того, как будет развиваться дальше ситуация взаимодействия.

Особенно важным, с точки зрения нашего исследования, является тот факт, что никто из испытуемых не попросил дополнительную информацию об особенностях подросткового возраста, многие вообще не смогли ответить на вопрос «Какой возраст детей представлен в заданиях?» Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что студенты обладают низким уровнем профессиональной адаптации.

О наличии коммуникативных сложностей у студентов I, III и даже V курсов свидетельствуют результаты изучения моделей педагогического общения, что чрезвычайно важно с точки зрения формирования полифункциональной профессиональной компетенции будущего психолога образования и, вообще, для профессионального общения с субъектами образовательного пространства.

У испытуемых преобладает неконструктивная диктаторская модель негибкого взаимодействия: педагог-психолог отстранен от учащихся, он «парит» над ними. Главное для него – показать степень своей эрудиции и информировать о ней субъектов образовательного пространства.

Несмотря на безупречную логику построения содержания общения в собственной программе, будущий психолог не учитывает реальную ситуацию взаимодействия, психологическое состояние партнеров, их возрастные и индивидуальные особенности.

3. Результаты исследования психологической готовности первокурсников и особенности деятельностных проявлений студентов III и V курсов показали, что проявления социальной перцепции как важнейшего проявления ПфПК характеризуются социальной шаблонностью, которая выражается в следующем: анализируя поведенческую ситуацию, студенты (III и V курсов) использовали, главным образом, широко известные в психологической литературе формы поведения, а первокурсники – исключительно имеющихся у них житейский опыт. У студентов всех изучаемых групп в констатирующем исследовании одинаково редко (незначительный %) отмечался аналитический подход к ситуации. Проектировочная деятельность в виде прогноза развития социальной ситуации отмечена в незначительном количестве случаев.

Важно отметить, что данный, исключительно существенный, компонент ПфПК никак не связывался у студентов (у V курса в том числе) с необходимостью глубокого изучения особенностей возраста тех детей или взрослых людей, которые обозначены в задании, обоснования возможных вариантов развития ситуации, а также мы не обнаружили у испытуемых (включая пятикурсников) содержательной потребности в

профессиональном общении с другими субъектами образовательного пространства – педагогами и родителями детей.

Выводы. Обобщая результаты проведенного нами исследования, можно сделать вывод, что традиционное вузовское образование отличается академизмом содержания и недостатками деятельностного аспекта подготовки будущего психолога. Содержание вузовского образования психологов не учитывает особенностей современной школьной образовательной ситуации, является глобальным. Практический психолог в школе рассматривается как широкий специалист, чья практическая деятельность направлена, в основном на решение социальных проблем. В процессе вузовской подготовки будущих психологов полностью отсутствует аспект, связанный с профессиональным взаимодействием психолога с педагогами.

Литература

1. Грищенко Д.Ю. Мотивы выбора профессии психолога/ Д.Ю. Грищенко// Сборник научных трудов МГЭИ. – М., 2001. - №1.
2. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – Питер, 2007. – С.194-199.
3. Рогов Е.И. Проблема диагностики развития личности в профессиональной деятельности /Е.И. Рогов // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. – Воронеж, 1990.
4. Чиркова, Т.И. Состояние и перспективы развития психологической службы образования /Т.И. Чиркова // Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение. Вып.1. - Н.Новгород: НГЦ, 2000.

Кузютина Т.

старший преподаватель кафедры социальной политики, психологии и педагогики профессионального образования Забайкальского государственного университета

УДК 504:37.03

ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются объективные причины необходимости развития эколого-ориентированных ценностей личности. Описываются результаты диагностического исследования на определение экологических установок личности. Определяются цели и задачи дальнейшего исследования по теме использования личностно-ориентированных методов обучения для формирования эколого-ориентированных ценностей

у будущих преподавателей высшей школы для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: экологическое образование, эколого-ориентированные ценности, личностно-ориентированные методы обучения, готовность к экологическому образованию.

Kuzjutina T.

Senior Lecturer of the department of social politics, psychology and vocational training pedagogics of Zabaikalskyi State University

THE OBJECTIVE REASONS OF NECESSITY OF FORMATIONS AND DEVELOPMENT OF THE EKOLOGO-FOCUSED VALUES IN THE FUTURE TEACHERS OF THE HIGHER SCHOOL

In article the objective reasons of necessity of development of the ekologo-focused values of the person are considered. Results of diagnostic research on definition of ecological installations of the person are described. The purposes and problems of the further research on a theme of use of the lichnostno-focused methods of training for formation of the ekologo-focused values at the future teachers of the higher school for the further realization of professional work are defined.

Keywords: *the ecological formation, the ekologo-focused values, the lichnostno-focused methods of training, readiness for ecological formation.*

Постановка проблемы. Вследствие обострения противоречий между обществом и природой возникли проблемы различного характера. В 1972 г. участники Римского клуба в докладе «Пределы роста» отметили, что при сохранении темпа увеличения численности мирового населения наряду с высокими темпами развития производства, а также загрязнением окружающей среды и истощением природных ресурсов, глобальная экологическая катастрофа неизбежна. На надвигающуюся опасность указывали многие мыслители. Русский Н.Ф. Федоров в свое время однозначно утверждал, что мир идет к своему концу, что цивилизация, которая эксплуатирует природу и не восстанавливает ее, может прийти только к такому результату [9]. Умозаключения этого русского философа послужили основой для такого своеобразного философского направления общечеловеческого значения, как активно-эволюционная, ноосферная мысль, русский космизм, которые представляли в XX веке такие ученые и философы, как В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский, А.П. Чижевский.

В начале XXI века факт неотвратимости экологического кризиса при прежнем отношении человека к природе требует смены мировоззрения, изменения системы ценностей. Нарастание темпов производства, развитие техники, рост численности населения Земли определенно выявляют зависимость человека от ресурсов живой и неживой природы (Н.Н. Моисеев, А.Л. Яншин, М.И. Будыко, В.С. Степин, Н.М. Мамедов, А.Д. Урсул и др.).

Замена утилитарных представлений системы «общество-природа» на природосохраняющие, эколого-ориентированные находится в настоящее время в центре внимания. Все элементы природы вовлечены в человеческую деятельность, в жизнеобеспеченность человеческого общества. Именно в таком положении вещей и важен приоритет экологического образования.

На состоявшейся в Рио-де-Жанейро в 1992 году второй конференции ООН по окружающей среде и развитию в итоговом документе «Повестка дня на 21 век» была провозглашена программа реализации устойчивого развития, которая была подтверждена на Всемирном саммите по устойчивому развитию в Йоханнесбурге в 2002 г. В материалах программы подчеркивается, что образование является важным механизмом обеспечения устойчивого развития.

Сегодня часто упоминается о новом уровне качества образования, достичь которого необходимо в ближайшее время, о новых технологиях, формах и методах подготовки будущих специалистов в ходе модернизации высшего образования. В сложившейся ситуации возникает необходимость изменить содержание образования в целом, а экологическое образование в частности. Решением Европейской экономической комиссии ООН, принятой в 2005 г. «Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития» релятивно направлению усилий на совершенствование образования в интересах устойчивого развития стало начало реформы, деятельность, по проведению которой должна охватить все ступени образования от дошкольного образования до профессионального и поствузовского [4]. По намерениям разработчиков Стратегии суть образования должна заключаться в переходе от наипростейшей передачи знаний, умений и навыков к формированию особых качеств личности, необходимых в быстроизменяющихся условиях. В.М. Назаренко утверждает, что в экологическом образовании в последнее время отмечаются качественные изменения: наступило осознание того, что уже недостаточно иметь определенный объем знаний по экологии, необходимы еще и эколого-ориентированные ценности, этико-экологическая позиция и соответствующая им деятельность человека [7].

Организацией Объединенных Наций десятилетие 2005-2012 гг. объявлено Декадой образования в интересах устойчивого развития, которая призвана всемерно способствовать общественному пониманию важности образования в интересах устойчивого развития.

Идеи устойчивого развития в нашей стране нашли отражение в таких документах, как «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» (1996 г.), «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации» (2009 г.). Рассмотрены принципы построения российской

системы всеобщего, комплексного и непрерывного экологического образования и воспитания, которая закреплена Законом Российской Федерации об окружающей среде. (2002 г.). В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., в которой поставлена цель создания механизма устойчивого развития системы образования рассмотрена роль образования в решении проблем устойчивого развития.

Следует отметить, что большинство из перечисленных документов не решают педагогических проблем, а от сложившейся на сегодняшний день системы экологического образования мы не получаем ожидаемого результата.

Значительные изменения в сфере экологического образования в России начались с 90-х годов прошлого века. Система современного экологического образования основывается на методологических принципах, которые были сформулированы С.Н. Глазачевым, И.Д. Зверевым, Е.С. Слостениной, А.Н. Захлебным, И.Т. Суравегиной. Теория экологического образования студенческой молодежи привлекает внимание многих ученых (Т.И. Абрамова, В.П. Горлачев, К.Г. Эрдынеева, Б.К. Андреева, Е.И. Захаров, Н.А. Лызь, Т.Н. Кучер, И.Ф. Ливчак, Н.М. Мамедов, Г.А. Ягодин, С.А. Степанов и др.)

Формированию эколого-ориентированных ценностей посвящены работы Н.С. Белобородовой, Э.А. Абдулхаковой, Д.А. Адам, Т.И. Пчельниковой и др. Личностное (субъективное) отношение к окружающей среде, ценностное (этическое) отношение к природе, технологии взаимодействия человека с миром природы рассмотрены в работах С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, В.И. Панова, А.В. Гагарина и др. Вопросы подготовки студентов педагогических вузов к экологическому воспитанию школьников нашли свое отражение в работах А.В. Афоной, Е.С. Слостениной, С.В. Левиной, Б.С. Кубанцевой. В основном, в работах рассматриваются аспекты формирования экологического сознания в системе дошкольного, общего, высшего профессионального и дополнительного образования.

Недостаточно разработана проблема раскрытия педагогических условий, при которых происходит аксиологически ориентированное развитие экологической культуры в системе дополнительного профессионального образования при подготовке преподавателей высшей школы.

Несмотря на успехи в разработке вопросов экологического образования и воспитания, уровень экологической культуры будущих преподавателей вузов находится не на очень высоком уровне. Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета, факультета дополнительного профессионального образования. В качестве тестируемых выступили слушатели

дополнительной образовательно-профессиональной программы подготовки преподавателя высшей школы и преподаватели университета, рабочий стаж которых не превышает 3 года. Мониторинг осуществлялся с использованием соответствующих методик. Для диагностики типа экологических установок личности «ЭЗОП» (эмоции, знания, охрана, польза) была применена вербальная ассоциативная методика, разработанная С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным в 1995 г. Данная методика направлена на исследование типа следующих установок личности:

- личность воспринимает природу как объект красоты (эстетическая установка);
- личность воспринимает природу как объект изучения (когнитивная установка);
- личность воспринимает природу как объект охраны (этическая)
- личность воспринимает природу как объект пользы (прагматическая установка).

Результаты теста представлены на диаграмме (рис. 1).

Результаты диагностики показали следующие результаты: в 41 % ответов опрошенных природа рассматривается как объект красоты (эстетическая установка); в 34 % – как объект пользы (прагматическая установка), в 19 % – как объект изучения (когнитивная установка) и только лишь в 6 % ответов природа рассматривается как объект охраны (этическая установка).

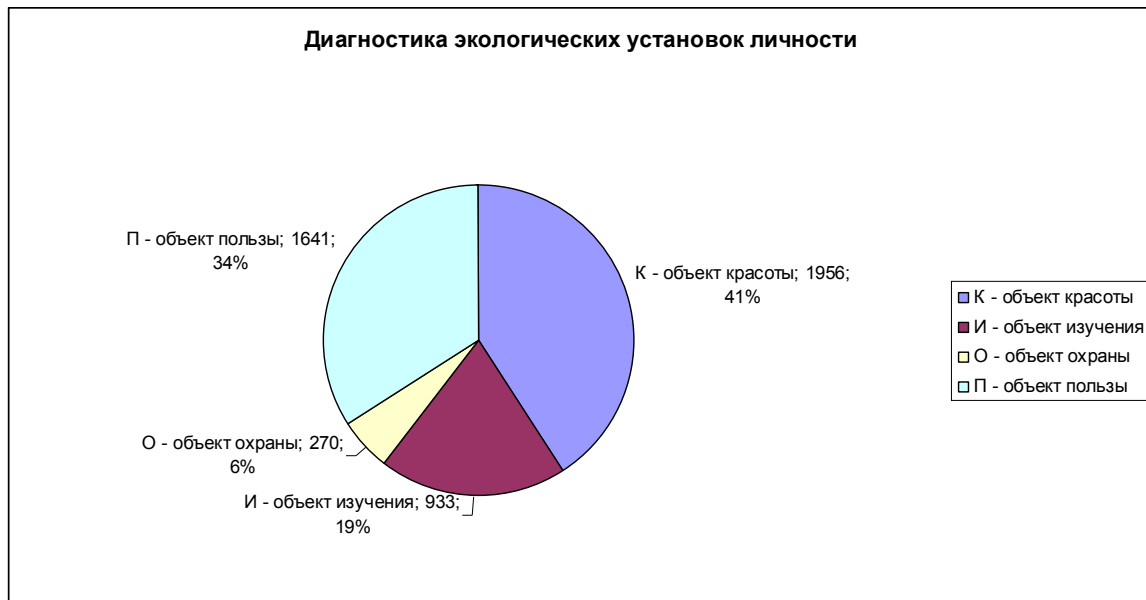


Рис. 1. Диагностика экологических установок личности

Если учитывать, что в ценностных ориентациях концентрируется весь опыт личности, которая находится во взаимодействии с природой, то

существует необходимость обратить внимание на формирование и развитие системы взглядов на явления в мире, в природе и обществе, на основании которой будет осуществляться профессиональная деятельность педагогов по развитию экологической культуры студентов. В содержании учебных программ следует уделить внимание диагностике и анализу результатов данного процесса. Расширить по смыслу и объему блок, рассматривающий природоохранную деятельность и раздел, освещающий роль общественных экологических организаций, а также ввести задания для самостоятельной работы на темы, связанные с природоохранной деятельностью и рациональным использованием природных ресурсов. Только в этой связи вопросы методологии по формированию экологического образования будут являться значимыми для успешной деятельности.

Актуальность темы нашего исследования, ее теоретическая и практическая значимость определяется потребностью того, что возникшие глобальные проблемы в отношениях человек-природа требуют на сегодняшний момент необходимости перехода к смене ценностных ориентаций, новому экологическому образованию и воспитанию в системе дополнительного профессионального образования, необходимостью разработки и реализации особых форм и методов профессиональной подготовки будущих преподавателей вузов, их готовности осуществлять формирование экологической культуры студентов.

Исследования показывают, что изменение в сложившейся системе ценностей происходит только после серьезных перемен в жизни человека. Резкие изменения состояния окружающей среды, осознание того, что здоровье и качество существования зависит напрямую от этого, от нашего отношения к природе и может поставить общество и каждого его члена перед необходимостью изменить свои ценностные ориентации.

Целью нашего исследования стало выявление условий эффективного влияния метода проектов как личностно-ориентированного метода обучения на развитие у будущих преподавателей высшей школы эколого-ориентированных ценностей, на выбор ими индивидуального отношения к природе, выработку норм собственного поведения, а также их готовность в профессионально-педагогической деятельности научить студентов – будущих природопользователей, активно принимать участие в решении экологических проблем и предупреждении новых, формировать у них такие профессиональные компетенции, которые бы предусматривали развитие творческого и критического мышления, прогнозирование и проектирование профессиональной деятельности с учетом экологических аспектов, высокий уровень самостоятельности, умение принимать решения в соответствии с поддержанием устойчивости в природных экосистемах, осознание и ответственность за результаты деятельности.

Исходя из цели и объективных причин, определяем задачи исследования:

1. раскрыть методологические основы формирования эколого-ориентированных ценностей у будущих преподавателей высшей школы в процессе экологического образования при получении дополнительной квалификации;

2. рассмотреть сущностные характеристики понятия «ценностное отношение к природе»;

3. разработать критерии и уровни сформированности у слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» ценностного отношения к природе;

4. выявить особенности аксиологически ориентированного отношения к природе;

5. определить психолого-педагогические условия формирования у будущих преподавателей высшей школы эколого-ориентированных ценностей.

Выводы. Острота современной экологической ситуации, недостаточная степень развитости экологического образования в вузе и на послевузовской ступени обучения привели к пониманию, что кроме изучения экологии как отдельного предмета существует необходимость пересмотра содержания учебных программ с целью включения экологической информации в традиционно преподаваемые науки; использования междисциплинарности (формирование экологических знаний посредством изучения других наук, а затем их интегрирование в отдельную дисциплину); ведения проектной, исследовательской и самостоятельной работы студентами самостоятельно и под руководством педагогов. В этом случае является актуальным применение новых форм, лично-ориентированных методов обучения, ориентированных на развитие у слушателей дополнительной образовательной профессиональной программы эколого-ориентированных ценностей, творчества, умений и навыков индивидуальной и совместной познавательной и практической деятельности в области природопользования и охраны окружающей среды для подготовки их к будущей преподавательской деятельности.

Литература

1. Абдулхакова Э.А. Сущность понятия эколого-ориентированная личность // Вестн. Бирской гос. социально-педагогической акад., Педагогика, психология. Бирск: Бирск. гос.соц.пед.акад., –2010. – Вып.19.
2. Белобородова Н.С. Подготовка будущих работников дошкольного образования к сохранению экологически равновесного жизненного пространства / Н.С. Белобородова. М.: Владос, 2006. – 325 с.

3. Гаджиева С.Р. Объективная необходимость осуществления экологического образования и воспитания в процессе обучения / С.Р. Гаджиева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. – Уфа, 2011. – С. 6-7.
4. Глазовский Н.Ф. Программа дисциплины «Устойчивое развитие» // Образование для устойчивого развития: Материалы семинара «Экологическое образование для устойчивого развития» / под ред. чл.-корр. РАН Н.С. Касимова. – М.: Ниверсум, 2004. – С.103-112.
5. Зверев И.Д. Учебные исследования по экологии в школе: Методы и средства обучения / И.Д. Зверев. – М., 1993.
6. Медведев В.И. Экологическое сознание: учебное пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М.: Логос, 2011. – 376 с.
7. Назаренко В.М. Система непрерывного экологического образования в средней и высшей педагогической школе: дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Назаренко. – М., 1994.
8. Слостенина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя / Е.С. Слостенина. – М., 1984.
9. Федоров Н.Ф. Сочинения / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
10. Ягодин Г.А., Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития. / Г.А. Ягодин, М.В. Аргунова [и др.]; под ред. Г.А. Ягодина. – М.: МИОО, 2010. – 192 с.

Ильина Ю.

*кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии
Национального университета гражданской защиты Украины, г. Харьков*

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ МЧС В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

В данной статье представлены результаты исследования интеллектуального развития курсантов (студентов) в процессе обучения.

***Ключевые слова:** мышление, задача, интеллектуальное развитие личности, коррекция.*

Ильїна Ю.

*кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Національного університету цивільного захисту України, м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ МЧС В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

У даній статті наведені результати дослідження інтелектуального розвитку курсантів (студентів) в процесі навчання.

***Ключові слова:** мислення, задача, інтелектуальний розвиток особистості, корекція.*

Irina Yu.

candidate of biological sciences, associate professor of department of general psychology, National University of Civil Defense of Ukraine, Kharkov

CHARACTERISTICS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF THE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS IN THE LEARNING PROCESS OF THE EDUCATIONAL SUBJECTS

In this article the results of research of the intellectual development of cadets (students) in the educational process are presented.

Key words: *thinking, task, intellectual personality development, correction.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. На современном этапе развития высшей школы возникла необходимость осуществления новых поисков, способствующих интеллектуальному развитию личности. Данная проблема была и есть актуальной в психологической литературе в связи с тем, что необходимо разнообразить форму организации учебной деятельности, а также формировать такие качества личности, как: самостоятельность, активность, ответственность, прогнозирование в процессе обучения. Установлено, что при традиционной форме обучения это сделать трудно.

Наше исследование связано с проблемой активизации мыслительной деятельности курсантов (студентов) в ходе выполнения учебных заданий по психогенетике, биологии в разделе «Генетика человека» и другим психологическим курсам.

Современные ученые интеллектуальное развитие личности рассматривают как неоднородный процесс, зависящий от многих факторов: генетических, факторов окружающей среды, социальных, влияния школы, личностных качеств и др. Известно, что интеллектуальная сфера - это область психики, характеризующаяся видами мышления (творческое, познавательное, теоретическое, эмпирическое, дивергентное, конвергентное, саногенное, патогенное и др.), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания), умениями учиться

(планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями, предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний. Исходя из вышеизложенного, становится понятно, что необходимо развивать мышление, в различных его видах.

История изучения проблемы исследования свидетельствует о том, что мышление рассматривается как процесс познавательной деятельности обобщенного, опосредованного отражения действительности (К.А.Абульханова – Славская, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.А.Вербицкий, Г.С.Костюк, З.И.Калмыкова, Б.Ф.Ломов, А.М.Матюшкин, С.Д.Максименко, Я.А. Пономарев, С.Л.Рубинштейн, М.А.Холодная и др.).

Анализ публикаций исследований по проблеме. Известно, что мышление – это обобщенное, опосредованное отражение действительности в ходе анализа и синтеза. Оно рассматривается как решение задачи в той или иной деятельности. Данная проблема получила развитие в исследованиях С.Л.Рубинштейна. Автор подчеркивает, что принцип детерминизма позволяет изучать мышление в причинной зависимости результатов от условий внешних и внутренних. При определении внешних и внутренних условий ученый подчеркивал роль внутренних условий, при этом задачу он видел во взаимосвязи внутренних с внешними.

В зарубежной психологии много встречается публикаций, посвященных активизации интеллектуальной деятельности субъекта. Так, А.Остерг в своих работах рекомендует использовать специальные формы организации умственной деятельности («мозговая атака», алгоритмизация). Данный метод предназначен для продуцирования идей решения задач в группе, а также его можно использовать и в обучении.

В отечественной научной литературе групповая форма работы лежит в основе обучения, и делят ее на:

- объяснительно – иллюстративную;
- репродуктивную;
- эвристическую и проблемную.

Объяснительно-иллюстративная предполагает процесс передачи знаний от учителя к ученику, от преподавателя – студенту. Данная форма предполагает активное использование наглядности, однако активизация учебной деятельности при этом невысокая.

Репродуктивная форма, в отличие от предыдущей, предполагает формирование умений у курсантов и студентов, использование ранее приобретенных знаний. В ходе проверки знаний преподаватель оценивает

умения каждого обосновывать решения. Это позволяет говорить о среднем уровне мыслительной деятельности курсанта или студента.

Наконец, эвристическая и проблемная – готовят испытуемых к самостоятельному решению проблемы (задачи), а в группе создается творческая атмосфера. В данном случае мы имеем дело с высоким уровнем активизации мыслительной деятельности, которая непосредственно связана с развитием познавательного мышления, т.е. внутреннего оперирования информацией и переработкой ее содержания, закодированного в восприятиях, представлениях и понятиях. Но одного только познавательного мышления недостаточно современному человеку для понимания общественной жизни и законов природы, для того чтобы научиться творчески внедряться в естественно-социальный мир, иметь собственные взгляды по многим вопросам. Поэтому необходимо развивать творческое мышление, которое характеризуется оригинальностью и изобретательностью решений.

Определенный интерес вызывает и соотношение обучения со структурой общения курсантов (студентов) с преподавателем и между собой. Выделяют в данном случае такие формы общения, как индивидуальная, групповая и парная. Индивидуальная отражает структуру опосредованного общения (курсант – учебный материал). Групповая – предполагает общение одного человека с группой людей, а парная форма работы отражает общение в паре (преподаватель – курсант, курсант – курсант).

В процессе организации обучения предполагается два варианта:

- общеаудиторное (преподаватель – курсант, курсанты – аудитория);
- бригадное (преподаватель – группа курсантов или студентов).

Анализ теоретических и экспериментальных исследований деятельности преподавателя (учителя), его форм и методов работы позволяет утверждать то, что на практике используется недостаточное количество приемов в высшей школе, способствующих активизации интеллектуальной деятельности обучающихся. Именно в связи с этим нами был разработан прием алгоритмизации. Алгоритм рассматриваем, по Л.Н.Ланда, как способ решения, отвечающий следующим требованиям:

- детерминированность (способ, определяющий достаточно жесткий порядок решения задачи);
- элементарность (элементарные операции точно определены в способах);
- направленность или результативность (результатом деятельности, например, считать решение);
- дискретность (решение может проводиться лишь по программе, в которой каждое действие отделено во времени).

Способы по решению задач могут быть представлены в разных формах общения: таблица, формула, правило и т.д. Программа задана, но отличается от обычного способа. Решающий заданную программу должен выявить и выполнить. Итак, алгоритм представляет готовую программу деятельности.

Предложенный нами алгоритм состоит из микрозадач. Мы наш алгоритм рассматриваем как способ активизации интеллектуальной деятельности курсантов (студентов) в групповой форме.

Объект исследования – интеллектуальная деятельность.

Предмет исследования – способы активизации интеллектуальной деятельности курсантов.

Цель работы – установить взаимосвязь между формой обучения и активизацией интеллектуальной деятельности курсантов (студентов).

Работа проводилась на базе социально – психологического факультета Национального университета гражданской защиты Украины. В исследовании приняло участие 42 испытуемых.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе испытуемые выполняли задание самостоятельно. На втором они были поделены на четыре группы (каждую группу возглавлял курсант или студент с хорошими знаниями по предмету и, наоборот, - с низким уровнем знаний).

На первом этапе испытуемым был предложен «алгоритм». Он предполагал работу с 16 задачами, шесть из которых были связаны одной микрозадачей, требующей одного хода рассуждения. Эти связанные между собой микрозадачи мы называем основные. Кроме них в «алгоритме» присутствовали побочные задачи, создающие некоторую запутанность. Инструкция следовала следующая: «Для прохождения «алгоритма» Вам необходимо решить только основные задачи, но выделить их должны вы самостоятельно».

Для того, чтобы курсанты и студенты могли определить основные задачи им было рекомендовано: проанализировать условие задачи, в основной задаче выделить микрозадачи, решить их, прочитать и проанализировать условие рядом расположенной задачи и схематически изобразить связь ($\rightarrow \leftarrow \leftrightarrow$), при отсутствии общей микрозадачи рекомендуется прочитать и проанализировать следующую сопутствующую и т.д.

В процессе выбора основной задачи необходимо помнить, что она должна быть связана с предыдущей общей микрозадачей. Поэтому ее выбор предполагает сопоставление этих микрозадач между собой. Алгоритм следовало пройти за 60 минут.

Все задачи в «алгоритме» расположены так, что неверный выбор вызывает затруднения в дальнейшем продвижении решения.

На втором этапе курсантам и студентам была повторно озвучена инструкция. Но были даны еще и дополнения о том, что в процессе обсуждения группа может обсуждать особенности решения задачи, распределить работу в середине группы, но каждый член группы должен объяснить и обосновать решение любой задачи.

Анализ полученных результатов проводился следующим образом: за правильно решенную задачу группа получала один балл, а за каждую последующую в два раза больше, чем за предыдущую. Дополнительные баллы насчитывались в том случае, если задача решалась менее, чем за сорок минут, а также за оригинальную вариативность решения. В тоже время баллы снимались за обращение за помощью, за неумение аргументировать решения отдельными членами группы.

Экспериментальное задание оценивалось по таким особенностям, которые фиксировались:

- использование теоретических знаний в ходе решения задач;
- предположение хода решения;
- критический анализ собственного решения;
- логичность обдумывания;
- контроль и самоконтроль по ходу решения;
- умение каждого испытуемого работать в группе;
- стремление и интерес к решению задачи.

Полученные результаты на первом этапе свидетельствуют о том, что только 25% испытуемых выполнили задание, 50% не вложились в отведенное время, а 25% вовсе не справились с экспериментальным заданием.

На втором этапе все команды прошли алгоритм, правильно выполнили и решили задачи. 75% смогли самостоятельно решить, 25% обращались за помощью к экспериментатору.

Мы считаем, что в ходе учебных занятий по психогенетике, биологии (в разделе «Генетика человека», экспериментальной психологии, психодиагностике и другим дисциплинам психологического цикла следует шире использовать групповые задания, они положительно влияют на активизацию учебной деятельности. В ходе этого развивается взаимопомощь и сотрудничество.

Выводы: целенаправленная организация учебно-познавательной деятельности курсантов и студентов повышает уровень знаний. У курсантов и студентов развивается интеллектуальный потенциал, духовные качества личности.

Все вышеизложенное свидетельствует об эффективности группового метода обучения в вузе.

Литература

1. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности /
2. К.А Абульханова – Славская. – М., Наука, 1980. - 329 с.
3. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б.Богоявленская. – Ростов, Знание, 1983. - 230 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала/ Е.А.Климов. – М., Прогресс, 1977. – 348 с.
5. Костюк Г.С. Навчально – виховний процес: психологічний розвиток особистості / За ред. Проколієнко Л.М., Максименко С.Д. – К., 1999. – С. 145-178.
6. Максименко С.Д. Методологія, методи, програми, процедури / С.Д.Максименко– К., Либідь, 1998. – 226 с.
7. Психологічний словник / уклад. В.В.Синявський, Н.А.Побірченко. – К., Наук.світ, 2006. – 274 с.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. – М., Изд-во АПН СССР, 1958. – 147 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А.Холодная. – Томск, 2002. – 320 с.

Третьякова І.

асистент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

УДК 378:37:159.947.23

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

В статті представлено аналіз існуючих підходів щодо визначення відповідальності. Підкреслюється важливість дослідження відповідальності як складової духовного розвитку особистості майбутнього педагога. Представлено результати дослідження відповідальності сучасних студентів вищого педагогічного закладу освіти.

Ключові слова: *особистість, відповідальність, свідомість, самоконтроль, воля, духовний розвиток.*

Третьякова И.

ассистент кафедры практической психологии Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, аспирант Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДУХОВНОГО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

В статье представлен анализ существующих подходов к определению ответственности. Подчеркивается важность исследования ответственности как составляющей духовного развития личности будущего педагога. Представлены результаты исследования

ответственности современных студентов высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: *личность, ответственность, сознание, самоконтроль, воля, духовное развитие.*

Tretiakova I.

assistant of the chair of practical psychology of Melitopol state pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, post-graduate student of the Institute of psychology. G.S. Kostyuk The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

THE RESPONSIBILITY IS AS A PART OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S PERSONALITY

The analysis of existing approaches to the definition of responsibility is represented in the article. It is underlined the importance of researching the responsibility as a part of spiritual development of future teacher's personality. It is represented the research's results of responsibility of modern students of higher pedagogical education establishment.

Key words: *personality, responsibility, consciousness, self-control, will, spiritual development.*

Постановка проблеми. Становлення і розвиток різнобічно та духовно розвиненої, активної, відповідальної особистості є важливою метою і неодмінною умовою розбудови Української держави. Тому сьогодні на вищу освіту покладається важлива функція – створення сприятливих умов для максимального розвитку творчих, інтелектуальних можливостей людини, духовного розвитку особистості, її професійного самовдосконалення.

Завдання духовного відродження нашого суспільства вимагають особливої уваги до особистісного розвитку молоді як нашого майбутнього, гаранта суспільного прогресу. Зміни умов соціалізації молоді призвели до підвищення кількості юнаків та дівчат, які відчують потребу самостійно визначати своє майбутнє, прагнуть більшої незалежності від сім'ї, навчальних закладів, інших традиційних інститутів соціального контролю. Таким чином, юнацтво, яке виросло в нових соціальних реаліях, дуже часто по-іншому, ніж представники старших поколінь, реагують на необхідність прийняття ними відповідальності за власні рішення та дії. Саме тому, сьогодні є необхідним дослідження відповідальності як складової духовного розвитку особистості майбутнього педагога.

Аналіз стану розробленості проблеми. Психологічні аспекти відповідальності як стійкої особистісної характеристики найретельніше висвітлені у працях К.О. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, Т.Г. Гаєвої, М.Т. Дригус, Т.Є. Колесіної, М.В. Левківського, К.К. Муздибаєва, М.В. Савчина, Л.П. Татомир, Л. Колберга, Ж. Піаже, Дж. Роттера, В. Франкла

та інших. Глибокий аналіз духовного розвитку особистості здійснили М.Й. Боришевський, Є.І. Кульчицька, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, К. Вілбер, У. Джеймс, К. Роджерс, Е. Фромм. У філософській літературі відповідальність розглядається як поняття, що відбиває об'єктивний, історично-конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення пред'явлених взаємних вимог [7, с.324]. В психології під відповідальністю частіше за все розуміють різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил. К. Муздибаєв визначає відповідальність як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі [4, с.19].

Мета нашої статі полягає у розгляді відповідальності як складової духовного розвитку особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення особистості відбувається через розвиток самосвідомості, усвідомлення своїх соціального та особистісного статусів, власної самоцінності, свободи волі й відповідальності. З розвитком самосвідомості в особистості формується здатність до вибору сенсу життя, до саморегуляції діяльності і поведінки. Дослідниками обґрунтовано, що самосвідомість є вихідною передумовою відповідальності особистості (І.Д. Бех, М.В. Савчин, А.Г. Спиркин). Доцільно навести думку О.П. Колісника про те, що розвиток самосвідомості як найважливішої частини внутрішнього світу є джерелом саморозвитку особистості. Автор робить акцент на тому, що саморозвиток відбувається через ідеальне розтотожнення з черговою сутністю (тіло, предмет потреби, картина світу, „Я-концепція” та інше), даючи спочатку ідеальний вихід за межі самого себе, за межі своїх наявних можливостей. А вже пізніше, породжуючи дію, через вольове зусилля, особистість реально виходить за межі наявного буття, створюючи можливості у вигляді операційних психічних механізмів саморозвитку [2, с.187].

Сучасне трактування проблеми формування особистості розроблено І.Д. Бехом, який розглядає відповідальність як якість, що концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною своєї причетності до соціального і природного буття, своєрідний підсумок самоусвідомлення. Вчений зазначає, що відповідальність не може існувати без волі: „У психічному житті людини волі справедливо належить провідна роль; вона становить істинну основи її особистості...Лише сильна, цільова воля робить людину вільною і водночас відповідальною“ [1, с.3].

Слід зазначити, що відповідальність також не може існувати без самоконтролю. Самоконтроль є обов'язковим складником будь-якої

цілеспрямованої діяльності. Відповідальність особистості проявляється у різних формах контролю над породженням діяльності і вчинків, які розглядаються під кутом зору того, як ця особистість реалізує трансформовані нею в смисл соціальні цінності, виконує прийнятті нею норми та правила; така відповідальність стає дійсною в соціальному контролі та самоконтролі. Соціальний контроль виявляє себе у зовнішніх формах, через які відбувається покладання відповідальності за результати породжених діяльностей і вчинків. Самоконтроль виявляє себе у внутрішніх формах саморегуляції діяльності та вчинків (почуття обов'язку, сорому, відповідальності провини тощо) [3, с.206].

Науковці зазначають, що відповідальність особистості завжди пов'язана з мотиваційною сферою особистості, її інтелектуальним потенціалом, морально-етичним світоглядом. Саме тому у багатьох соціально-психологічних дослідженнях відповідальність розглядається як морально-етична відповідальність, що підкреслює її внутрішню усвідомлену сутність.

На думку М.В. Савчина, для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких суб'єкт сприймає дійсність і себе в ній. Науковець також зазначає, що відповідальність як інтегральна якість особистості має складну структуру. Психологічно вона визначається як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками та не зводиться до зовнішнього обов'язку [5, с.28-29]. Вчений відмічає прямий зв'язок між відповідальністю та духовністю особистості: „...лише моральне та активне самоствердження, самовираження та самореалізація, конструктивне використання своїх сил для творення добра й не менш активної боротьби зі злом є умовою розвитку справжньої моральності та духовності особистості, що невіддільне від справжньої відповідальності” [5, с.115].

Слід зазначити, що духовний розвиток є процесом розкриття когнітивно-інтелектуального, чуттєво-емоційного, вольового, креативного потенціалів, здійснення якісних і кількісних змін у ціннісних орієнтаціях особистості шляхом гармонії психічної сфери, подолання відчуження від природи, соціуму, самої себе через усвідомлення їх всезагальної єдності.

Духовний розвиток особистості є вершинним у становленні психіки людини; він як міра переживання безпосередності контакту з надособистісними цінностями, котрі трансформувалися у межові смисли, виявляє себе у породженні діяльностей та вчинків над ситуацією, над норму в зоні ризику та персональної відповідальності [3, с.23].

Е.О. Помиткін зазначає, що духовність являє собою специфічно людську якість, що характеризується усвідомленням загальної єдності й

зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього і зовнішнього всіту, спрямовує особистість до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини [6, с.30]. Вчений визначає духовний розвиток як процес самоідентифікації особистості з власним духовним „Я“, в ході якого людина підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду. У процесі духовного розвитку відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя і результати діяльності [6, с.33].

Духовний розвиток особистості є надзвичайно важливим, оскільки він веде до усвідомлення нею дійсної природи реальності, а такі відомості незмірно збагачують і перебудовують будь-яку особистість. Та він неможливий без розвитку особистісної відповідальності, без адекватно сформованої самооцінки, потреби в саморозвитку, продуктивного міжособистісного спілкування у відповідності з власними духовними потребами.

Більшість вчених наголошують на тому, що сензитивним періодом розвитку духовності особистості є юнацький вік. Розвиток духовності майбутнього педагога, який ми розглядаємо в контексті загального розвитку особистості в юнацькому віці, є провідним чинником, що визначає подальше становлення особистості. Ми впевнено можемо сказати, що саме період навчання у вищому закладі освіти – це час формування особистою відповідальності за створення нових цінностей та багатств людського духу. В цей час спостерігається істотне зростання здатності студентів брати відповідальність за контроль над власною поведінкою.

Для дослідження рівню відповідальності майбутніх педагогів нами було використано діагностичну методику „Методика дослідження вольової саморегуляції“ (тест-опитувальник А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана) та „Анкету для експерта“ (М.В. Савчин). В дослідженні прийняло участь 134 студента 2 курсу природничо-географічного та філологічного факультетів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

В ході обстеження вольової саморегуляції особистості ми визначили певні закономірності їх розподілу. Для більшості студентів філологічного факультету за загальною шкалою характерний середній рівень вольової саморегуляції (70% респондентів). 20% студентів мають низький рівень, і лише 10% – високий рівень вольової саморегуляції. Серед більшості студентів природничо-географічного факультету також виявляється середній рівень (62,2%). Третина студентів (32,4%) має низький рівень, і лише 5,4% – високий рівень саморегуляції. Під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра опанування особистістю поведінкою в

різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами. Високий рівень вольової саморегуляції властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, яких відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Низький рівень спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі.

Після обробки результатів, отриманих за допомогою анкети, ми визначили наступне: для половини студентів філологічного факультету характерний середній рівень відповідальності (50%), для 46,7% студентів зазначеного факультету характерним є вище за середній рівень відповідальності, і лише для 3,3% – високий рівень. Серед студентів природничо-географічного факультету картина наступна: 2,7% студентів мають низький рівень відповідальності, 10,8% – нижче за середній рівень, 46% – середній рівень відповідальності, 35,1% – вище за середній рівень, 5,4% – високий рівень. Слід зазначити, що високий рівень відповідальності серед студентів обох факультетів майже не спостерігається. Цікавим є той факт, що серед студентів філологічного факультету не виявлено низького та нижче за середній рівень відповідальності, на відмінну від студентів природничо-географічного факультету. Це ми можемо пояснити впливом гендерного фактору (більшість студентів філологічного факультету – дівчата, а природничо-географічного – хлопці).

Висновки. 1. В психології відповідальність розглядається як інтегральна якість особистості, що характеризується наступним: усвідомленням і переживанням нею своїх обов'язків, загальних норм моралі; розумінням і прийняттям їх особистісної, групової і суспільної необхідності; правильною орієнтацією в умовах вільного вибору засобів досягнення моральної мети, передбаченням результатів своєї діяльності; готовністю діяти відповідально до індивідуальних і загальних вимог та відповідати за свої вчинки перед самим собою, іншими людьми та суспільством.

2. Суттєвим рушієм саморозвитку особистості, її самовдосконалення є духовний розвиток. Ступінь духовного розвитку особистості виявляється у породжуваних нею вчинках та діяльностях, у мірі взяття на себе відповідальності. Під духовним розвитком особистості розуміється процес індивідуально-особистісного залучення до духовної культури суспільства, оволодіння загальнолюдськими, соціокультурними, національними цінностями і досвідом людства в процесі духовно-практичної діяльності та самостійного творчого розвитку кожної особи.

3. У результаті проведеного дослідження було виявлено, що для більшості студентів характерним є середній рівень вольової саморегуляції

та середній рівень розвитку відповідальності. Слід підкреслити низький відсоток студентів з високим рівнем відповідальності, що викликає у нас певне занепокоєння. Саме тому важливим завданням вищого навчального закладу є створення оптимальних умов для підвищення рівню відповідальності сучасних студентів-майбутніх педагогів.

В перспективі плануємо впровадити на базі Психологічної служби Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького розвивально-корекційну програму, спрямовану на формування відповідальності як складової духовного розвитку особистості.

Література

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / Бех І.Д. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Колісник О.П. Діалог культур і саморозвиток особистості / О.П. Колісник // Сучасна психологія в ціннісному вимірі (матеріали 3-х Костюковських читань) – К., 1994. – Т.1. – С.186-187.
3. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
5. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / Савчин М.В. – Івано-Франковськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
6. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.
7. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Луна В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии

Кузнецова Т.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии

УДК 376

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены основные направления усовершенствования управления учебно-воспитательным процессом во вспомогательной школе в условиях интегрированного обучения детей с различной степенью интеллектуального нарушения. Проанализирована проблема

интегрированного и инклюзивного образования на Украине. Оценивается значение системы специального образования умственно отсталых детей. Рассматриваются требования современного общества к выпускникам вспомогательной школы. Проанализированы различные подходы к организации и содержанию образования детей с интеллектуальными нарушениями. Рассматривается роль школьного управления для выполнения заказа общества в воспитании и обучении подрастающего поколения. Показана возможность использования внутренних и внешних ресурсов школы и школьного управления.

Ключевые слова: интегрированное образование, школьное управление, ресурсы школьного управления, службы школьного управления.

Луца В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології

Кузнецова Т.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуті основні напрямки удосконалення навчально-виховним процесом у допоміжній школі в умовах інтегрованого навчання дітей з різним ступенем інтелектуального порушення. Проаналізована проблема інтегрованої та інклюзивної освіти на Україні. Оцінюється значення системи спеціальної освіти розумово відсталих дітей. Розглядаються вимоги сучасного суспільства до випускників допоміжної школи. Проаналізовані різні підходи до організації і змісту освіти дітей з вадами інтелектуального розвитку. розглядається роль шкільного управління у рішенні завдань виховання та навчання молоді. Показана можливість використання внутрішніх та зовнішніх ресурсів школи і шкільного управління.

Ключові слова: інтегрована освіта, шкільне управління, ресурси шкільного управління, служби шкільного управління.

Lipa V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Correctional Pedagogic and Special Psychology

Kuznetsova T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology

THE IMPROVEMENT OF THE SYSTEM OF MANAGING THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE PROCESS OF INTEGRATED EDUCATION

Some main directions of the improvement in the system of managing the education-upbringing process at the auxiliary school under the conditions of the integrated education of children with different degrees of intellectual disturbances are considered in the article. The possibility of using certain inner and outer resources of a school and of school management is also shown.

Key words: *integrated education, school management, resources of school management, divisions of school management.*

Постановка проблеми. Современная эпоха характеризуется сменой парадигмы пересмотром базовых представлений о человеке и обществе, которое рассматривает себя как совокупность различных микросоциумов и признает за их членами право на собственный стиль жизни.

Сегодня необходим глубокий анализ современных проблем специального образования для разработки подлинно научной теории обучения и воспитания, основанный на объективном подходе к определению потенциальных возможностей и потребностей ребенка с нарушением в развитии.

Цель исследования. Целью нашего исследования стало выявление ресурсов школы в усовершенствовании школьного управления в условиях интегрированного обучения детей с разным уровнем интеллектуального нарушения.

Основные материалы и результаты исследования. В современных условиях развития коррекционной педагогики одной из ведущих идей является интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общество, что освещено в таких законодательных актах, как Базовый компонент образования в Украине, Закон Украины «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про освіту», Национальная доктрина развития образования Украины в XXI столетии, постановление Кабинета Министров Украины «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

За последние десятилетия в Украине по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение[3].

Понимание потенциальных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья инициировало появление различных концепций включения их в нормальную жизнь общества. Речь, таким образом, ведется об устранении барьеров между коррекционными и обычными классами в массовой школе, а также между специальными учреждениями и той же массовой школой, куда доступ некоторым категориям детей-инвалидов прежде был закрыт. Наиболее закономерным и приоритетным направлением этой работы выступает интегрированное (инклюзивное) образование [5].

Интегрированное образование – это процесс совместного обучения детей обычных и с нарушением психофизического развития, установление ними более тесных взаимоотношений в процессе обучения и воспитания их в коллективе массовой школы.

Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Это реформирование школ, перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. То есть, процесс обучения подстраивается под нужды и потребности развития ребенка. Можно сказать, что инклюзия является синонимом полной интеграции [1].

В мировой школьной практике инклюзия рассматривается исключительно как обучение детей с нарушениями развития в обычных общеобразовательных школах вместе со сверстниками.

В международной практике (ЮНЕСКО) термин «интегрированное образование» (integration) был заменен термином «инклюзивное образование».

Включение детей с особенностями в развитии в образовательный процесс в массовых школах по месту жительства, то есть инклюзия – новый подход для украинского образования.

Однако нужно понимать, что интеграция – это возможность, но в любом случае не обязанность. Люди с нарушением психофизического развития должны иметь право сделать свой выбор: принимать участие в жизни общества или отдать предпочтение защищенности и уединению. К счастью, в Украине еще сохранилась традиционная система специального образования, при которой дети с особенностями развития получают образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах. Более того, в специальных школах обучение также стало носить интегрированный характер: в одном классе обучаются дети с нарушением интеллектуального развития разного уровня сложности [1].

Новые социальные преобразования выдвигают новые требования и к специальному образованию. Важно сформировать личность, способную активно существовать в социуме, максимально самостоятельно использовать полученные в школе знания, умения и навыки. Но при этом необходимо так строить образовательный процесс, чтобы выпускники со своими знаниями, умениями и навыками соответствовали бы экономическим потребностям общества [2, 4].

В связи с объективно изменившимися условиями, мы считаем, что главная миссия образовательного учреждения заключается в подготовке человека к осмысленному и реальному восприятию мира. Проживание обучающимися жизни «здесь» и «сейчас» – вот в чем самоценность школы. Это особо важно заметить, потому что социумом востребованы успешные, конкурентоспособные выпускники, освоившие разные виды деятельности и демонстрирующие свои способности в любых жизненных ситуациях. Возможно ли в современных условиях подготовить выпускника вспомогательной школы, успешно адаптированного в обществе? Ответ мягко сказать настораживает. Сегодня не все зависит от школы. Вопросы финансирования, статуса специальных школ, общественного положения педагогов-дефектологов остается неопределенным. Закономерен вопрос: может ли безуспешный и неконкурентоспособный педагог воспитать успешного и конкурентоспособного ученика? Однозначно – нет!

Для обеспечения качественного образования и преодоления разрыва между уровнем кадрового потенциала страны и потребностями общества необходимо создавать или совершенствовать механизмы управления, ориентированные на обеспечение конкурентоспособности Украины на мировом рынке труда.

На наш взгляд именно такой подход обеспечивает адекватное построение деятельности специального образования в соответствии с государственным заказом.

Суть такого подхода предполагает уточнение конечных целей и содержания образования, пересмотр путей достижения поставленных целей и ожидаемых результатов обучения и воспитания. Некоторые варианты решения проблемы видятся нам:

- в осознанном создании имитирующих жизненных ситуаций, позволяющих осваивать обучающимися и педагогами разные виды деятельности (учебную, познавательную, трудовую, проектную и др.), что содействует формированию ключевых компетентностей, а также приобретению социального опыта;

- во введении новых технологий обучения, требующих демонстрации уровней ключевых компетентностей;

- в обеспечении общественно-государственного управления образовательным учреждением с целью реализации запросов потребителей образовательных услуг и возрастанием ответственности учреждения за результаты деятельности;

- в обеспечении социального партнерства образовательного учреждения;

- во внедрении новой системы оплаты труда педагогам за «точки прироста», а не абсолютные показатели;

- в привлечении общественной экспертизы для оценки качества работы образовательного учреждения;

- в совершенствовании структуры управления образовательным учреждением с учетом провозглашенных приоритетных направлениях в образовательной политике и т. д.

Нами выделены приоритетные отличия управления современным образовательным учреждением от традиционного подхода (таблица 1).

Таблица 1.

Приоритетные отличия управления современным образовательным процессом от традиционного подхода

Ключевые характеристики	Современный подход	Традиционный «знаниевый» подход
Цель системы образования	<ul style="list-style-type: none"> - создание условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании; - обновление структуры и содержания образования; - формирование системы непрерывного образования 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование гармонично развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство
Задачи системы образования	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение качества образовательных услуг; - совершенствование технологий образования; - повышение эффективности управления в сфере образования; - совершенствование экономических механизмов в сфере образования 	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение высокого уровня знаний; - совершенствование структуры образования; - подготовка молодежи к общественно полезному, производительному труду; - воспитание активной жизненной позиции
Цели школьного образования	<ul style="list-style-type: none"> - научить учиться (определять цели, пользоваться источниками информации, оформлять 	<ul style="list-style-type: none"> - сформировать основные знания, умения, навыки; - совершенствовать идейно-

	<p>наблюдения и выводы, находить оптимальные способы решения, взаимодействовать и др.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - научить объяснять явления действительности, их причины, взаимосвязь и др; - научить ориентироваться в ключевых проблемах современности (экологических, политических, национальных и др); - научить анализировать ситуации и принимать оптимальные решения; - научить решать проблемы профессионального выбора - и другие 	<p>политическое воспитание;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формировать у учащихся сознательную дисциплину; - повышать ответственность учащихся за качество учебы; - содействовать нравственному и правовому воспитанию; - организация общественно полезного, производительного труда и другие.
<p>Представления о путях формирования ценных ориентаций и личностных качеств обучающихся</p>	<ul style="list-style-type: none"> - за счет получения личного опыта самостоятельного решения проблем 	<ul style="list-style-type: none"> - за счет приобретения основ знаний по предметам
<p>Содержание образования</p>	<p>Представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения проблем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обеспечение фундаментальных знаний на основе интеграции и взаимопроникновения предметов; - освоение разных видов деятельности; - развитие у обучающихся способностей самостоятельно решать проблемы на основе полученных знаний, умений, навыков и социального опыта 	<ul style="list-style-type: none"> - увеличение объема изучаемого материала; - издание новых учебников и учебных пособий; - введение новых предметов в учебные планы;
<p>Главные пути изменения содержания</p>	<p><i>интенсивный</i> <i>путь</i> (предусматривает сопряжение программ, модульное обучение, дифференцированное образование, интерактивные</p>	<p><i>экстенсивный</i> <i>путь</i> (предусматривает дробное предметное деление, увеличение программ)</p>

	форми обучения)	
Ориентиры	<ul style="list-style-type: none"> - развитие умений эффективно пользоваться знаниями; - вариативность сроков обучения; - индивидуальная траектория обучения 	<ul style="list-style-type: none"> - накопление знаний; - регламентированность сроков обучения; - фронтальная форма обучения
Ожидаемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> - формирование ключевых компетентностей; - личностный рост обучающихся, педагогических и руководящих работников; - обеспечение качественного образования; - формирование кадровой элиты 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование знаний, умений, навыков

В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, современный подход, не противопоставлен традиционному, а делает его гуманистически направленным.

В результате информационного поиска, собственного опыта педагогической деятельности, анализа социального заказа, мы убедились в том, что для того, чтобы выжить, школа должна измениться. Для этого необходимо вскрыть свои внутренние ресурсы и активно привлечь внешние ресурсы.

Мы выделили и проанализировали следующие внутренние ресурсы школы и школьного управления:

1. Сохранив предметные методические объединения, необходимо образовать интегрированные службы в составе инициативных и творческих педагогов разных предметов, объединенных одной идеей:

Служба образовательного маркетинга.

Проводя маркетинговые исследования, направленные на обнаружение эффективных средств управления школой и объективного понимания ситуации, педагоги оперативно реагируют на удовлетворение образовательного спроса, развитие положительного имиджа школы, поддержания корпоративной культуры, проведения рекламы школы.

Проектная служба обеспечивает освоение разных видов деятельности обучающимися, педагогами, родителями и демонстрирует достижение нового уровня компетентностей.

Информационно-аналитическая служба разрабатывает школьный сайт в сети Интернет, проводит мониторинг качества образования, решает

вопросы информационной безопасности школьников. Служба систематизирует и анализирует введение продуктивных образовательных технологий в управлении, обучении, воспитании, социализации, психологическом сопровождении, позволяющих реализовать современные образовательные идеи.

Служба педагогического сопровождения решает проблемы диагностики, коррекции, педагогической поддержки, проводит тренинги личностного роста, эффективного управления, развития мягких навыков, обретения успеха. Служба организует и проводит имитационно-ролевые игры, обнаруживающие ключевые компетентности в реальном действии, поскольку подобные игры имитируют жизненные ситуации, а также организует учебные модули по оказанию помощи обучающему, педагогу и родителю в осознании целью и ресурсом самого себя, приобретении социального опыта.

Служба здоровья и безопасности исполняет свое назначение путем исследования школьных факторов риска, реализацией здоровьесберегающих технологий в практике педагогов школы. Признавая здоровье базовым компонентом гармонично развитого человека, способного успешно исполнять разнообразные роли в быстро меняющемся плюралистическом мире, службой разработан и проводится комплекс мероприятий по улучшению показателей физического развития детей, сохранения здоровья педагогов, обеспечения безопасности образовательного процесса.

2. С целью мотивации творчества и инициативы педагогов, полезно разработать положение «О стимулирующих выплатах» с целью поэтапного введения новой системы оплаты труда.

3. Рассматривая стандартизацию образования как эффективное организационно-педагогическое условие управления образовательным учреждением, необходимо поддерживать в актуальном состоянии единый технический язык, что эффективно сказывается на оптимизации управления, т.е. унифицировать образовательный процесс, типовые инструкции, систему классификаторов педагогической информации, что:

- создает базу для обеспечения безопасности образовательного процесса;
- обеспечивает сокращение времени на выполнение работы, способствует ее рационализации;
- способствует повышению качества педагогического труда;
- регламентирует выполнение функций управления по содержанию и времени;
- обеспечивает внедрение эффективных управленческих технологий;

- согласовывает цели, средства и методы их достижения;
- формирует единые критерии для оценки деятельности аппарата управления;
- помогает объективно оценить собственные взгляды на эффективность управленческой деятельности;
- способствует объективной оценке деятельности своих подчиненных;
- упрощает систему инспекционного контроля;
- позволяет своевременно получить оперативную информацию;
- создает предпосылки для повышения культуры труда;
- совершенствует систему управления учреждением в целом.

4. Участие в конкурсах разного уровня: городского, областного, государственного, международного в целях развития потребности каждого участника образовательного процесса в личностном росте, в испытании ситуации успеха.

Реализуя задачу повышения качества образования, необходимо осознавать, что сегодня невозможно обойтись только внутренними ресурсами собственным потенциалом, необходим выход школы за пределы собственного образовательного пространства.

Поэтому надо активно привлекать и использовать *внешние ресурсы*:

1. Представлять публичные отчеты школы, отдельных педагогов в целях открытости и доступности образовательных услуг, оказываемых школой, а именно:

- Проводить школьный образовательный форум, Дни открытых дверей, Пресс-конференции с участием представителей власти, круглые столы по вопросам образования с руководителями образовательных учреждений, массовые спортивные мероприятия с участием родительской общественности, мастер-классы, презентации достижений школы, ярмарки профессий, отчетные концерты и т. д.

- Рассказывать об интересных и значимых делах школы в СМИ.

2. Необходимо решать проблему социального партнерства, для этого разрабатывать и реализовывать программу развития, например: «Конкурентоспособное образовательное учреждение как результат качественной деятельности созидательного сообщества детей и взрослых».

3. В целях привлечения интересов общества в школу, можно создать Управляющий совет – как орган общественно-государственного управления школой.

Выводы. Таким образом, достижения психолого-педагогической науки, задачи и приоритетные направления законодательства в области специального образования ставят руководителей образовательных учреждений перед объективной необходимостью изменить условия

управления с учетом требований новых подходов, разработать эффективную модель управления с целью повышения ответственности учреждения за результаты своей деятельности.

В конце хочется вспомнить слова классика социальной работы Теодора Шанина «В нашей деятельности мы преследуем одну цель – чтобы человек был самостоятельным. И если он сможет обходиться без нашей помощи – мы свою работу сделали...». К сожалению пока что дети-инвалиды без нашей помощи обойтись не могут.

Литература

1. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2-5.
2. Глоба О.П. Соціальна інтеграція осіб з обмеженими функціональними можливостями: теоретико-практичні підходи // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова, серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 17. – К., 2011. – С. 43-46.
3. Колупаєва А. Інтегроване навчання: проблема кадрового забезпечення // Дефектологія. – 2003. – № 4. – С. 55.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. – К. : Саммит, 2007.
5. Липа В.О. Формування адаптивних навичок розумово відсталих дітей як один із напрямків модернізації корекційної освіти. – Слов'янськ, 2004. – 8 с.

Гуляр О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Славянского государственного педагогического университета

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

В статье автор затрагивает актуальный вопрос о знании личностных характеристик современного студенчества, изучение факторов, способствующих формированию соответствующих ценностных ориентаций будущего специалиста, которые должны стать исходным моментом создания научно обоснованной системы учебно-воспитательной работы в ВУЗе. Изложенный материал доказывает, что необходимость проведения исследований по вопросам ценностных ориентаций с учетом изменившихся и меняющихся условий жизни. Особое значение данная проблема приобретает при изучении юношеского периода.

Ключевые слова: *студенты, ценностные ориентации, личностные характеристики, мотивация.*

Гуляр О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
СТУДЕНТІВ**

У статті автор торкається актуальне питання про знання особистісних характеристик сучасного студентства, вивчення факторів, що сприяють формуванню відповідних ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця, які повинні стати вихідним моментом створення науково обґрунтованої системи навчально-виховної роботи у Вузів. Викладений матеріал доводить, що необхідність проведення досліджень з питань ціннісних орієнтацій з урахуванням змінених і мінливих умов життя. Особливе значення ця проблема набуває при вивченні юнацької періоду.

Ключові слова: *студенти, ціннісні орієнтації, особистісні характеристики, мотивація.*

Gulyar O.

candidate of pedagogical sciences, associate professor department of psychology of the Slovyansk State Pedagogical University

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF THE
VALUABLE ORIENTATIONS OF STUDENTS**

In the article the author touches upon topical question about the knowledge of the personal characteristics of modern students, the study of the factors contributing to the formation of value orientations of the future specialist, which should become the starting point of the creation of a scientifically grounded system of teaching and educational work at the University. The material described proves that the need for research on the issues of the valuable orientations of taking into account the changed and changing conditions of life. Special importance of this problem is the study of the youth period.

Key words: *students, value orientations, personal characteristics and motivation.*

Постановка проблеми... Студенчество сегодняшнего дня – малоисследованная социальная группа. Многие исследования советского периода имели тенденцию к преувеличению положительных и занижению негативных явлений, как исключительных, единичных случаев. Невнимание со стороны социальных институтов привело к росту социальной апатии молодых людей, и проблемы молодого поколения сегодня очень обострились. Поэтому встает необходимость углубленного изучения молодежи, ее духовного облика как специфической части общества со своими возрастными, психологическими особенностями, характерным для нее положением в обществе.

Анализ последних исследований и публикаций... Психология располагает множеством результатов исследования личности. Среди этого разнообразия работ особое место занимает проблема отражения человеком окружающего мира, индивидуально-личностной позиции, которую он занимает в этом мире и реализует в своей жизнедеятельности. В связи с этим происходят различные изменения в личности и в системе общественных отношений, что в дальнейшем требует последующей перестройки личности, ибо при отражении субъектом своих личностных смыслов в значимых для него отношениях, к которым он стремится, появляются новообразования. Если же этого не происходит, то могут возникнуть трудности в овладении новой социальной ролью, конфликты с окружающими, внутренняя дисгармония личностного развития.

Одними из первых отечественных исследователей процесса формирования ценностных ориентаций и факторов, влияющих на их становление, были В.Б. Ольшанский, А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, Е.Б. Фанталова и другие. В.Б. Ольшанский рассматривал ценностные ориентации как устремления личности или группы к различным формам социальной значимости.

Важными источниками, которые раскрывают данную тему, являются исследования В.Г.Асеева, Л.И.Анциферовой, Т.Тарочковой, М.И. Борышевского, В.К.Вилюнаса, Г.Я.Головных, А.Н.Леонтьева, М.Рокіча, Д. С'юпера и Д.Невила, Д.М.Узнадзе, Х.Хекхаузена, И.А.Ядова, К.В.Madsen, G.W.Allport и др.

А.Г. Здравомыслов и В.А. Ядов связывали понятие ценностных ориентаций с психологическим понятием установки личности, так как понятие «ценность» само по себе носило сугубо общественный характер, данные установки личности стали рассматриваться как социальные, а сам феномен ценностной ориентации – как социально-психологический. По мнению А.Г. Здравомыслова, А.С. Шаева, В.А. Ядова, ценностные ориентации представляют собой установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества. Это «относительно устойчивое, социально обусловленное, избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных благ, идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели или средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности» [5].

Представления о формировании смысловых образований неотъемлемы от анализа реальной жизнедеятельности личности и традиционно связаны моментами динамики смыслообразования (В.Г.Асеев, А.Н.Леонтьев, Е.Б.Старовойтенко). На уровнях зрелой, “самосознающей себя личности” (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), эта динамика воплощается в упорядочивании своего внутреннего мира, когда

именно своя смысловая сфера все в большей степени становится точкой приложения сил личности [4, с. 99-105].

Характеризуя специфику развития личности студента в ВУЗе, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович отмечают, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в ВУЗе закладываются основы личностных качеств специалиста. Как подчеркивал в этой связи А.Н. Леонтьев, мотивация выбора ВУЗа у молодежи является процессом отражения действительности, ее направленности и регуляции жизни.

Формулирование целей статьи (постановка задачи)... Анализ существующих подходов к изучению ценностных ориентаций и их места в процессе формирования личности.

Изложение основного материала исследования... Актуальность психологического исследования юности, имеет особое значение и потому, что в юношеском возрасте завершается формирование сложной системы ценностных ориентаций, которые у юношей и девушек характеризуются большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью. Это связано с появлением на данном возрастном этапе необходимых для формирования ценностных ориентаций предпосылок: владение достаточно развитым понятийным мышлением, накопление морального опыта, обретение определенного социального положения. Кроме того, у юношей и девушек процесс формирования ценностных ориентаций стимулируется значительным расширением круга общения, столкновением с многообразием форм поведения, взглядов, идеалов и т.д.

В настоящее время существуют различные точки зрения на определение границ взрослости, параметры которой могут определяться действием временных факторов, экономических, политических, социальных и других условий. Для исследования мы выбрали юность как относительно устойчивый период жизни человека. В этом возрасте наблюдается низкая удовлетворенность в жизненной сфере, особенно, когда происходит изменение или потеря ценностных ориентаций в обществе, разочарование в экономических и социальных реформах государства. Все это отражается в смысложизненных ориентациях юности, личностных ценностях.

Юность, подчеркивал И.С. Кон, характеризуется, как определенный период зрелости, который завершается половым созреванием человека, дифференциацией умственных способностей, расширением круга познания, выбором профессии, разносторонностью интересов. Здесь происходит интенсивное формирование системы ценностей (личное

мировоззрение, жизненные позиции, смысложизненные ориентации, целостный образ «Я», готовность к саморазвитию, к самообучению и т.д.).

По своему содержанию термин «ценностные ориентации» имеет довольно широкие границы. Большинство специалистов рассматривают ценностные ориентации, с одной стороны как идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней, а с другой – как способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. При этом подчеркивается, что ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта (социализация) и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

В структуре человеческой деятельности ценностные ориентации наиболее тесно связаны с познавательными и волевыми ее сторонами. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности. В целом, ценностные ориентации представляют собой сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру и к себе, придающий смысл и направление личностной позиции, поведению и поступкам человека.

Изучение проблем личности и ценностных ориентаций обусловлено социальными изменениями в обществе, в ходе которых, как отмечалось раньше, система ценностей личности претерпевает существенные изменения. Наряду с очевидным влиянием социума на процесс формирования ценностей, продуктивным представляется их рассмотрение как индивидуального образования, имеющего комплексный характер и занимающего одно из важнейших мест в структуре личности (Д.А. Леонтьев).

По мнению Д.А. Леонтьева, вполне разумным является предположение о том, что усвоение ценностей в больших социальных группах всегда опосредовано ценностями малых групп, референтных для индивида, а «личностные ценности являются генетическим производным от ценностей социальных групп и общностей разного масштаба. Селекция, присвоение и ассимиляция индивидом социальных ценностей опосредуются его социальной идентичностью и ценностями референтных для него малых контактных групп, которые могут быть как катализатором, так и барьером к усвоению ценностей больших социальных групп, в том числе и общечеловеческих ценностей» [1].

Такой подход к изучению ценностных ориентаций закономерно приводит к утверждению необходимости рассмотрения их в контексте более сложных, глобальных образований личности, в частности, в структуре самосознания, жизненных отношений личности, ее жизненного

мира в целом, личностного развития. При этом правомерно подчеркивается мысль о том, что ценностные ориентации являются результатом самодвижения, саморазвития личности, структурирования относительно внешней деятельности процесса реализации и развертывания личностных ценностей, смыслов, мотивации поведения [2].

Существует мнение (Г.Я. Головных), если под ценностными ориентациями понимать установки, то вряд ли возможно говорить об исследовании и изучении качественно нового явления, скорее – о расширении понятия «установка» посредством введения в него ценностного содержания. Современные исследователи выделяют социальную природу установки, которая связывается все с теми же ценностными. На этом основании феномен ценностной ориентации рассматривается как социально-психологический, а за понятийную основу следует брать не понятие «установка», а понятие «ориентация».

Наряду с рассмотрением ценностей как разновидности социальных установок (В.А. Ядов), ценности исследовались психологами во взаимосвязи с понятиями «мнение», «убеждение», «представление» (М. Рокич).

Ценности весьма важны для существования человека в материальной и духовной среде. Они намечают и интегрируют позиции людей по отношению к разным объектам. Это помогает решать, какие именно из объектов будут оценены положительно, какие отрицательно, какие будут признаны особо значимыми и существенными для человека. Упорядоченная таким образом система ценностей определяет категориальную “сеть познания” индивида. В ценностном отношении особую роль играют эмоции. Как отмечалось ранее, ценности связаны и с мотивацией. При этом мотивация является своеобразным результатом расхождения между представлением об “идеальном состоянии”, обусловленной признанной системой ценностей, и знанием “реального состояния”. Признанные ценности одновременно действуют в качестве регуляций определенных мотиваций в определяемом ценностями направлении. Ценности опосредствуют самооценку путем сопоставления с так называемым идеальным Я [3].

Субъекту надо не только прочувствовать или пережить их, но и осмыслить. А осмысление предполагает объективирование их как минимум в плане внутренней речи. При этом план внешней вербализации может давать субъекту те точки опоры, в соотнесении с которыми решение задачи на смысл приобретает характер отвержения или принятия осознанных смыслов как “своих” или “чужих”, желательных или отвергаемых в контексте более высоких уровней осознания Я-концепции. Таким образом, переход от личностных смыслов к личностным ценностям

предполагает осуществление субъектом специальной активности одновременно познавательного и личностного характера.

Итак, можно утверждать, что становление личностных ценностей связано с динамикой процессов осознания, включающих разные виды вербализации и смещение познавательно-личностных усилий на собственную смысловую сферу. Это становление включает как минимум две составляющие – образование самих личностных смыслов и образование личностных ценностей.

Таким образом, можно отметить, что, с одной стороны, ценностные ориентации – сложный упорядоченный комплекс, возникающий в процессе оценивания как следствие взаимодействия трех различных элементов – когнитивного, аффективного и поведенческого, определяющего поступки и мысли личности в той степени, в какой это связано с решением общепринятых человеческих проблем. При этом когнитивный аспект включает осознание объекта, мысль, образ того, что готов познать и воспринять человек; все процессы, связанные с суждениями, обоснованиями, мнениями и верованиями, относящимися к соответствующему объекту. Аффективный – это оценка чувства, комплекс симпатий и антипатий; все связанные с жизненными ценностями эмоции вместе с их вегетативными проявлениями. Поведенческий – готовность действовать определенным образом, принимать решение; т.е. предрасположенность и готовность действовать на основании определенной информации. С другой стороны, ценностные ориентации можно представить в виде системы отношений личности к социально-политическим и культурно-нравственным нормам общества (проще говоря, то, что человек особенно ценит в жизни, чему придает особый, положительный жизненный смысл).

Л.И. Анцыферовой развивается динамическая концепция личности, где ставится проблема выхода личности за свои пределы, рассматривается диахроника ее развертывания в жизни и деятельности, условия достижения ею оптимального жизнедеятельностного состояния, поиск новых мотивов и ценностей, совпадающих с характером деятельности. Квалифицирую свой подход как психобиографический, она обобщает результаты исследований «субъективной картины жизни» как отражения в сознании ценностей прошлого, настоящего и будущего. Эти обобщения подвели Л.И. Анцыферову к обсуждению не только абстрактно-теоретических проблем жизненного пути, но и актуальных сегодня проблем жизненных ситуаций, которые составили характерную для сегодняшнего времени проблему «совладания» личности с этими ситуациями, выявления конструктивных, неконструктивных и порождающих стратегий такого совладания.

Обсуждая комплексную природу ценностных ориентаций, полагаем, что целесообразно остановиться на ряде классификаций и типологий

ценностей. Существуют попытки разграничения ценностей на две полярные группы: “коллективистские” и “индивидуалистские” (К.И.Лапин). При определенной условности эта классификация отражает попытки рассматривать ценности как в единстве с конкретно-практической деятельностью человека в коллективе в сочетании с его идеалами, так и вне коллектива, но опираясь на идеалы, принятые в обществе.

Другие классификации ставят своей целью конкретизировать объектную направленность ценностей в ряде аспектов: по предмету и содержанию объектов (социально-политические, экономические, нравственные), по субъекту отношений (общественные, классовые, ценности социальных групп (Н.А.Логинова).

Известен подход к изучению ценностей и ценностных ориентаций во взаимосвязи с деятельностью человека (К. Хабибуллин), который подразделяет ценностные ориентации по субъекту деятельности, по объекту деятельности; по видам деятельности; по способу деятельности.

При классификации ценностей имеют место попытки выделения других критериев. Так, ценности подразделяются на группы в зависимости от того, какие виды потребностей они удовлетворяют, какую роль выполняют в жизнедеятельности человека, к какой сфере деятельности имеют отношение (Н.Ю.Вайтонис).

Ценности подразделяются также: по объекту усвоения (на материальные, материально-духовные); по цели усвоения (на эгоистические, альтруистические); по уровню обобщения (на конкретные, абстрактные); по способу выявления (на ситуативные и стойкие); по роли в деятельности человека (на терминальные и инструментальные); по содержанию деятельности (на познавательные, предметно-преобразовательные, творческие, эстетические, научные, религиозные и др.); по принадлежности (на личностные (индивидуальные), групповые, коллективные, общественные, общенародные) и т.д. (П.Бергер, Т. Лукман).

Существует классификация ценностей, отражающая отношение к ним социальной группы, общества в целом: позитивные – негативные. Кроме того, ценности подразделяют, на первичные и вторичные, реальные – потенциальные, непосредственные – опосредованные, абсолютные – относительные. Исследователи подчеркивают, что достаточно трудно отнести к какому-либо конкретному классу идеальные, интеллектуальные, вечные, глобальные ценности, ибо все они находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

Предлагает также выделить в классификации ценностных ориентаций жизненно важные ценности (представление о добре и зле, счастье и горе) и универсальные ценности (витальные; общественного

признания; межличностного признания; демократические; партикулярные; трансцендентные (Т.В. Бутковская).

В рамках комплексного исследования изменений в системе ценностных ориентаций предлагается типология ценностей, основой которой является их конкретное предметное содержание: политические, социальные, культурные и др. (К.И.Лапин).

М. Рокич, обобщивший и систематизировавший результаты исследования ценностей в различных аспектах, в частности, в философском (Ч. Моррисом), в психологическом (М. Смитом), социологическом (Р. Виллинсом) и др., предложил определять ценности как положительные или отрицательные абстрактные идеи. Ученым также была установлена зависимость ценностных ориентаций от целого ряда факторов: уровня доходов респондентов, их пола, возраста, расы, образования, религиозных и политических убеждений, а также выявлена связь ценностей с различными личностными характеристиками и поведением. При этом было выдвинуто положение о том, что система ценностей имеет горизонтально-вертикальную многоуровневую иерархическую структуру.

Под горизонтальной структурой подразумевается упорядочивание ценностей в параллельной последовательности. Например, ценности дружбы связываем с ценностями стремления к помощи. Они противоположны ценностям зависимости, социальной изоляции, соперничества и т.д.

Любая общественная система содержит также и вертикальную систему ценностей и оценок. В рамках подсистем или индивидуализированных ценностных иерархий индивиды или группы могут более или менее отклоняться от общих систем. В этой связи отметим, что в принципе невозможно создать такую систему, которая полностью принималась бы всеми индивидами, но необходимо, чтобы каждая индивидуальная ценностная система соответствовала определенным критериям; таким путем между индивидуальной и общественной ценностными системами происходило бы постепенное сближение.

На практике это означает, что в обществе по отношению к данным системам индивид может занимать различные позиции, начиная от активного принятия и кончая активным отрицанием. Эту шкалу можно условно разделить на пять основных типов.

Активное отношение – выражение высокой степени интернализации ценностной системы.

Конформное отношение – только внешнее, приспособленческое выражение согласия без интериоризации или идентификации с данной системой норм и ценностей (например, лицемерие).

Индифферентность – безразличие, безучастность, пассивность, отсутствие интереса к данной ценностной системе.

Несогласие с ценностной системой, ее критика, стремление к ее изменению, ее осуждение или отрицательная оценка.

Активное противодействие ценностной системе, основывающееся на внутреннем и внешнем отрицании.

На основании имеющихся в литературе данных можно утверждать, что ценности занимают одно из ведущих мест в изучении процессов формирования и развития личности. Очевидным представляется тот факт, что *личностные ценности – это не только результат избирательного отражения в индивидуальном сознании ценностей общества, но и их конкретизация, специфика которой зависит как от позиции личности в социальной системе, так и от уровня ее развития.*

Рассмотренные выше аспекты проблемы указывают на методологическую сложность её изучения.

Теория деятельности дает возможность осмысления проблемы ценностей как особых форм деятельности с применением к ним известных сведений – об общем строении деятельности, о ее иерархических уровнях, о формах ее протекания, о законах формирования, о связях с сознанием и т.п.

По своей структуре многоуровневая система ценностных ориентаций не является устойчивой, чем-то абсолютно упорядоченным и неподвижным, она противоречива и динамична. Постоянное возникновение новых и функционально самостоятельных ценностей нарушает сложившийся их порядок, отражая как главные, стержневые позиции и связи индивида с миром и собой, так и смену текущих, мимолетных, в какой-то мере случайных жизненных обстоятельств. В этом смысле можно предположить, что система ценностей внутренне стремится к саморазвитию. При этом их организующее начало находится вовне, во внутренних ограничениях, не позволяющих человеку реализовать все ценности, заставляющих его постоянно делать выбор между ними, т.е. выстраивать их в определенную иерархию. При этом имеется в виду, что ориентация на определенные ценности может возникнуть лишь как результат их предварительного признания, положительной оценки (рациональной или эмоциональной). Поэтому необходимо, чтобы субъект «запланировал» определенную ценность в своем сознании, чтобы направил свою деятельность на овладение ею.

В развернутом, полностью сформированном, устоявшемся виде ценности становятся самоценными, функционально незаменимыми, представляя собой эталоны, которые важны сами по себе, а не потому, что удовлетворяют какую-либо потребность.

Ценности формируются в результате социальной деятельности человека, функционирования и развития его потребностей и стремлений, повседневного выбора социальных способов их удовлетворения и влияния социальных стандартов этих способов. Затем ценности приобретают самостоятельное от потребностей и социальных стандартов существование и выступают в качестве одного из основных ориентиров деятельности человека.

Выводы... Таким образом, анализ представленных выше подходов изучения ценностных образований показал, что система ценностей обладает сложной многоуровневой подвижной иерархической структурой. На «верхнем» уровне располагаются три типа ценностей: духовные, социальные, материальные. Эти ценности в результате осуществления оценочной деятельности проявляются в поведенческом, когнитивном и эмоциональном компонентах оценки.

Завершая изложение проблемы, связанной с изучением комплексной природы ценностных ориентаций, отметим, что ценности представляют собой любой материальный или идеальный, действительный или воображаемый предмет, по отношению к которому люди занимают позицию личностной оценки, придавая ему важную роль в своей жизни, и стремление к овладению им ощущают как потребность.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Ценности как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
2. Столин В.В. Мотивация и самосознание и мотивация личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 126 с.
3. Bandura A. Social foundation of thought a action: A social cognitive theory. – N.Y.: Free Press, 1986.
4. Буднайте Л.Г., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Л.Г. Буднайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 99–105.
5. Ядов В.А. О диспозициональной регуляции социального поведения личности. / В.А. Ядов // Методические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – 36 с.

Переухенко Г.

канд. пед. наук, доцент кафедри прикладної психології СДПУ

УДК 378.016:808.5

ОРАТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

У статті розглядається проблема підготовки магістрантів до викладацької діяльності в інноваційному освітньому просторі. Досвід підготовки до такої діяльності в магістратурі психологічного факультету СДПУ подано як спеціальну розвивальну технологію, що використовується у вигляді процесуально – діяльнісних процедур оволодіння уміннями і навичками академічного красномовства.

Ключові поняття: *ораторська майстерність викладача, мовленнєва поведінка, риторика, академічне красномовство, словесна дія, композиція промови.*

Переухенко Г.

канд. пед. наук, доцент кафедри прикладной психологии СГПУ

ОРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

В статье рассматривается проблема подготовки магистрантов к преподавательской деятельности в инновационном образовательном пространстве. Опыт подготовки к такой деятельности в магистратуре психологического факультета СГПУ представлен как специальная развивающая технология, которая используется в виде процессуально – деятельных процедур овладения умениями и навыками академического красноречия.

Ключевые понятия: *ораторское мастерство преподавателя, речевое поведение, риторика, академическое красноречие, словесное действие, композиция речи.*

Pereuchenko G.

Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor, Head of Applied psychology department of SGPU

ORATORY SKILLS OF TEACHERS AS INNOVATIVE TECHNOLOGY IN PREPARATION OF MASTERS

The article is concerned with the problem of preparation of masters to teaching in an innovative educational environment. Experience in preparation for such activities in master course of psychology department of SGPU presented as a special developing technology, which is used as a procedural activity procedures for mastery of skills and abilities of academic eloquence.

Key words: *oratory skills of teachers, verbal behavior, rhetoric, academic eloquence, verbal action, composition of speech.*

Постановка проблеми. Вхідження України в загальноєвропейський освітній простір вимагає визначення центром вітчизняної системи освіти пріоритет людської особистості. Ключовою фігурою освітнього процесу в даному разі виступає викладач як носій загальнолюдських цінностей. Ці обставини спонукають педагогів вищої школи до власного ціннісного самовизначення, реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, підвищення якості та рівня професійної культури.

Сучасне суспільство на перший план висуває формування суспільно – активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. У зв'язку з цим, все більшої ваги набуває культурологічний аспект підготовки викладачів вищої школи до професійної діяльності, зокрема, формування їхнього просвітницько – педагогічного досвіду, що й визначає основний напрямок багатьох сучасних досліджень.

У Законі України про вищу освіту наголошується: «Магістр – соціально-кваліфікований рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо – кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння та знання, достатні для виконання завдань, обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності» [1, с. 8].

Формулювання цілей статті. Відповідно до наведеного положення перед викладачами магістратури (доцентами, докторами наук, професорами) поставлено відповідальне завдання – підготувати наступне покоління викладачів, готових до роботи в інноваційному освітньому просторі, здатних перебудовувати систему власної професійної діяльності з врахуванням соціально значущих цілей та вимог ринкової економіки.

Діяльність викладача вищого навчального закладу є професійною ораторською діяльністю, яка вимагає використання знань академічного красномовства. В перекладі з латинської «професор» - це «вчитель, який викладає публічно». Отже, ораторська майстерність викладача – це діяльність, спрямована на переконуючий вплив аудиторії засобами живого слова.

Проблеми ефективного, переконуючого мовлення в ситуації публічної комунікації з давніх часів розробляє наука про ораторське мистецтво – риторика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уявлення про риторику як науку, мистецтво і педагогічну дисципліну на Русі викладені в працях Аристотеля, Платона, Цицерона, Іоана Златоуста, в працях слов'янських риторів Ілариона, К.П. Зеленецького, В.Ф. Кошанського, М.В. Ломоносова, О.Ф. Мерзлякова, Ф. Прокоповича, Г. С. Сковороди, М.М. Сперанського та інших, а також у традиціях сучасних вчених – Н.О. Безменової,

С.П. Іванової, В.В. Одінцова, Є.О. Ножина, В. П. Чихачова, С.О. Мінесової О.А. Юніної та інших, які у своїх працях відновлюють цінний риторичний досвід класичної й слов'янської думки. Теорія і технологія виконавчо – мовленнєвої діяльності успішно розвивається в психологічних дослідженнях І. О. Зимньої, А. Й. Капської, О. О. Леонтєва, Ю. Л. Львової та інших. Дієвість академічного красномовства вивчали у своїх працях С. С. Бугайова, Н. О. Буяльський, Л. Ю, Коренюк, Р. Р. Майман, С.Б. Найдъонов, М. М. Соловійова, в яких зроблені спроби визначити шляхи формування виконавчо – мовленнєвих умінь у майбутніх вчителів на рівні вищої школи.

Відома українська дослідниця проблем вітчизняної риторики Г.М. Сагач наголошує на тому, що риторика існує не заради самої себе, а уособлює собою певну технологію, яку можна наповнити будь – яким предметним змістом (економічним, політичним, педагогічним тощо). Від цього предмет обговорення «актуалізується», вибудовується в систему й отримує найвищий корисний ефект від своєї реалізації, оскільки керована мислиннєво – мовленнєва діяльність дозволяє людині ясніше викласти будь – який предмет мовлення, в результаті чого можна чекати досить високого рівня розуміння цього предмета з боку аудиторії.

Отже, ми сприймаємо риторику як теорію й майстерність ефективного, доцільного, впливового, гармонізуючого мовлення з метою впливу на аудиторію.

Виклад основного матеріалу. Предметом сучасної риторики є загальні закономірності мовленнєвої поведінки, які діють у різних ситуаціях спілкування, різних сферах діяльності, а також практичні можливості використання їх для того, щоб зробити мовлення ефективним.

Мовленнєва поведінка викладача – це словесна дія, метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно – вольового, морального впливу на аудиторію. Таким чином, ораторське мистецтво сприймається нами не стільки як наука про красномовство (уміння говорити красиво), а як наука про мовну доцільність, про осмислену й коректну мовну діяльність.

Оскільки студентів магістратури готують до викладання фахових дисциплін як у середній школі, так і у вищому навчальному закладі, магістранти повинні оволодіти знаннями й уміннями викладацької практики. Найбільш близьким до нашого розуміння є погляд на процедуру взаємодії викладача і студентів як на розвивальну педагогічну технологію, яка являє собою сукупність дій, операцій і процедур, що сприяють забезпеченню досягнення прогнозованого результату в процесі переконуючого впливу живим словом.

Ефективність діяльності викладача в такому разі залежить від багатьох чинників. Поряд з якісною освітою, досконалим знанням

предмету викладання, необхідними педагогічними здібностями, морально – особистісними якостями він повинен знати й розуміти особливості публічної взаємодії, її механізми впливу на аудиторію.

Підготовка до такої діяльності потребує спеціальної технології, яка буде сполучною ланкою між теорією та практикою, коли теоретичні положення використовуються у вигляді процесуально – діяльнісних процедур. Переконаючим прикладом перетворення теоретичних концепцій в розвивальну технологію в системі підготовки магістрів може стати, на наш погляд, розроблений нами курс «Ораторська майстерність викладача».

Реалізація змісту, форм та методів курсу передбачається навчальним планом, програмою, методичними рекомендаціями, які розроблялися нами для підготовки магістрів – психологів. Серед сукупності ораторських умінь та навичок, якими повинен володіти майбутній викладач, ми виокремлюємо монологічну, діалогічну та полілогічну форми усного публічного мовлення. Головна ідея курсу - формування у магістрів високої культури академічного красномовства.

Академічне красномовство за визначенням представників Московської риторичної школи (проф. Ю. В. Рождественський) має значний етико – естетичний потенціал, який ґрунтується на психологічній культурі викладача. Таким чином, оволодіння риторикою розвиває у магістрів, як майбутніх викладачів, систему професійно – особистісних якостей: самостійність мислення, самокритичність, ерудицію; культуру мовлення (логічність, точність, ясність, доцільність, виразність, образність); мистецтво спілкування (управління своїм емоційним станом та поведінкою в аудиторії, розуміння реакції слухачів, уміння підтримувати контакт, нести відповідальність за своє слово).

Логіка структури курсу відображає наступну методичну концепцію: риторичні операції слід навчатися в режимі діяльності, послідовних риторичних операцій, які відпрацьовуються на таких рівнях:

1. Пояснення змісту операції та її головних понять;
2. Спостереження й аналіз виконання операцій;
3. Колективний та індивідуальний тренінг в оволодінні умінням виконувати ту чи іншу операцію у власному висловлюванні;
4. Контрольний зріз розвитку в оволодінні риторичними операціями в їх сукупності.

Оволодіння ораторською майстерністю викладача в процесі навчання в магістратурі відбувається за такою формулою:

Повідомлення +	Включеність +	Привабливість =	Усвідомленість
знань	в діяльність	діяльності	ефективності
			виконаних дій

Завданням першого рівня є опанування науковими знаннями в галузі ораторського мистецтва. Викладач з курсу «Ораторська майстерність викладача» обговорює на лекції з магістрантами предмет ораторського мистецтва, який розкривається через низку законів, а саме – аудиторії, стратегії, тактики, ефективної комунікації (динаміки діяльності мовця) та контрольної – аналітичного (рефлексії).

Закон аудиторії формує і розвиває вміння вивчати систему ознак аудиторії (формально – ситуативних, соціально – демографічних, соціально – психологічних). Аудиторія – це особливий психологічний феномен, своєрідне «ми». Головним завданням викладача є консолідація цього «ми». Позиція слухача висувається на перший план, вона є пріоритетною.

Закон стратегії формує й розвиває в особистості вміння розробляти програму діяльності на основі певної концепції знань, зважаючи на характеристику аудиторії. Програма діяльності вміщує послідовне, поетапне визначення мети діяльності (цільової установки), що складається з завдання й надзавдання (мотивації) та тези, головної ідеї промови.

Закон тактики – це використання засобів активізації мисленнєвої активності аудиторії. Цей закон формує і розвиває в особистості вміння оперувати фактами, вибудовувати композицію. Для розгортання й доведення тези використовують сукупність принципів, способів і прийомів реалізації стратегії. [2, с. 7].

Оптимальний алгоритм переконуючого впливу мовленнєвої поведінки викладача на свідомість слухачів пропонує В. Шейнов: **увага – інтерес – бажання – дія**.

Незвичайний виклад теоретичного матеріалу, візуальні засоби, цікаві приклади привертають **увагу аудиторії**, якщо слухачі розуміють, що на основі одержаної інформації вони можуть задовольнити свої потреби, виникає **інтерес** до предмету розмови. **Бажання** з'являється, коли студенти усвідомлюють, що поставлена мета може бути досягнута. Наслідком здійснених тактичних кроків стає **дія** [3, с. 50].

Даний алгоритм може бути реалізований при дотриманні мовного закону, який впливає з постулату, що не можна говорити однаково в різних аудиторіях. Кожна аудиторія потребує певної лексики, стилю мовлення, дотримання мовної норми, грамотності, повної **ясності**, відповідності ситуації й темі розмови. Дотримання даного закону вимагає розвитку вміння втілювати свою думку в «словесну дію» - інтелектуальну і чуттєву. Це означає, що, передаючи свою думку вербальним способом, мовець передає своє ставлення до неї, надає їй емоційного забарвлення.

Закон ефективної комунікації сприяє позитивній ораторській діяльності викладача. Ефективність реалізації поставленої мети залежить від

майстерності виконання вже підготовленої промови (лекції). Якщо мовець зможе встановити, зберегти і закріпити контакт з аудиторією, сприйняття його задуму буде більш зрозумілим і продуктивним. Найважливішим видом контакту викладача й аудиторії є інтелектуальний, коли він намагається розв'язати проблему на очах у слухачів, які є учасниками його мисленнєвої діяльності. Обов'язковою умовою встановлення контакту при цьому є прийняття слухачів як рівноправних партнерів.

Контрольно-аналітичний закон – це оцінка оратором свого стану, результатів мовленнєвої діяльності, вміння оцінювати якість і ефективність виступу. Дотримання закону розвиває в людині вміння рефлексувати, виявляти й аналізувати власні дії, почуття. Робити висновки з помилок [2, с. 9].

Як суб'єкт спілкування викладач повинен мати такі характеристики: нахил до даного виду діяльності, готовність до неї та включеність в неї.

Нахил до даної діяльності оцінюється в процесі проведення іспиту – співбесіди по відбору до магістратури. Готовність до діяльності здобувається в процесі включеності магістранта в практичну діяльність по оволодінню ораторською майстерністю.

Головна мета другого рівня – дати практичні настанови й рекомендації по підготовці до публічних виступів на практичних заняттях. Магістранти одержують рекомендації по підготовці до виступу у вигляді письмових описів прийомів і схеми композиції мовлення. Здійснення мовного вчинку вимагає володіння наступним комплексом знань, умінь та навичок:

- 1) формування проблеми, яка відповідає пізнавальним інтересам;
- 2) висування мети (чітке визначення цільової настанови полегшує сприйняття ораторської промови, певним чином налаштовує аудиторію);
- 3) мистецтва архітектоніки (побудови) промови, її композиції;
- 4) переконуючого впливу на аудиторію;
- 5) доводити і спростовувати.

Перш ніж приступати до виконання навчального завдання з курсу, магістрант повинен відповісти на такі питання:

Для чого я говорю?

Що я бажаю сказати?

Якими засобами я буду це робити?

Яка реакція може виникнути на моє мовлення?

Відповідь на перше питання визначає **мету мовлення**, на друге – **задум змісту** промови, на третє – конкретний **текст публічного виступу**, на четверте – **рівень адекватності реакції слухачів** на поставлену магістрантом мету [4, с. 103]. Далі ми концентруємо увагу мовця на роботі

над композицією промови за схемою «мовлення аргументованого тексту» (Д. Н. Александров).

№	Композиція мовлення	Мовленнєві конструкції
1.	Вступ	Я пропоную до вашої уваги..., Тема мого виступу, повідомлення..., На мій погляд..., Слід погодитися з тим, що...
2.	Головна частина (головна теза)	(Формування тези) „Гендерний підхід у сучасній психології як соціокультурна категорія”
3.	Докази і приклади: а) доказ перший б) доказ другий в) доказ третій Приклад (демонстрація)	Чому ми можемо так стверджувати?... Доказом цього є... По-перше..., найголовніше..., понад усе..., слід почати з того, що... По-друге..., другим доказом може бути... По-третє..., крім того, що..., кінець кінцем... Наприклад..., до речі..., це можна підтвердити прикладом...
4.	Висновки	Ось чому...; таким чином..., ми переконалися..., висновок такий...

Завданням першого практичного заняття є **виголошення публічної промови** з метою здійснення мовленнєвого вчинку на благо слухачів. Викладач і всі присутні спостерігають і аналізують ораторську діяльність мовця, його уміння:

- а) розкрити заявлену тему промови;
- б) мотивувати мовний вчинок і здійснювати словесну дію;
- в) встановлювати і підтримувати контакт;
- г) володіти технічними засобами мовлення.

На основі аналізу і самоаналізу першого виступу кожен із студентів одержує інформацію про свої первинні навички та недоліки публічного мовлення, а також усвідомлює необхідність самовдосконалення ораторських умінь.

Таким чином, на **третьому рівні** виникає потреба відпрацювання певних ораторських прийомів і операцій мисленнево – мовленнєвої діяльності викладача з метою підвищення ораторської майстерності. На практичних заняттях у формі колективного тренінгу студенти вправляються в умінні:

- 1) будувати тактику публічного виступу і аргументації;
- 2) знаходити логічні помилки і виправляти їх;
- 3) правильно підбирати і застосовувати виразні засоби;
- 4) знімати напруження перед виступом;

- 5) ставити й досягати мету;
- 6) володіти технічними засобами мовлення;
- 7) постійно підтримувати контакт.

На **останньому рівні** роботи ми розв'язуємо наступні завдання:

1. Систематизація одержаної інформації, яка проводиться у формі тестування або дискусії.
2. З'ясування результатів практичного застосування певних знань.

На **заключному занятті** кожен з магістрантів виступає з мікролекцією, яка оцінюється за такими критеріями: науковість (ерудиція, аналіз, врахування нового); ідейність (направленість, критична оцінка поглядів); зв'язок з життям; інформованість на рівні а) фактів, б) зв'язків, в) підходів, г) аспектів естетики; побудова виступу (логіка плану); аргументованість; контакт з аудиторією (врахування реакції, зворотний зв'язок); володіння матеріалом; культура мовлення; техніка мовлення.

Встановлення рівня ораторської майстерності відбувається методом експертної оцінки, самооцінки на інтуїтивному плані.

Висновки. Подальше закріплення набутих умінь і навичок академічного красномовства відбувається в період педагогічної практики магістрантів у взаємодії з викладачами і студентами СДПУ, які дають свою якісну оцінку ораторській майстерності практикантів.

Наш досвід показує, що підхід до оволодіння курсом „Ораторська майстерність викладача” сприяє особистісному зростанню магістрів, розкриттю їх творчого потенціалу, формує позицію майбутнього викладача по відношенню до себе і до інших, створює психолого – педагогічні умови для підвищення загальноосвітнього і професійного рівня.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту»/ Верховна Рада України.-К.: Парламентське вид-во, 2006. - 64с.;
2. Ораторське мистецтво: навч. посіб. / ред. Н. П. Осипової. - Х.: Одиссей,2008. – 144 с.
3. Шейнов В. П. Искусство убеждать: технология скрытого управления людьми / В. П. Шейнов. - Мн.: Харвест,2007.- 464 с.
4. Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Е. Н. Зарецкая. – М.: Дело,2001. – 480 с.
5. Александров Д. Н. Риторика: учеб. Пособ. для высш. учеб. заведений / Д. Н. Александров. – М.: Наука, 2002. – 623 с.

Коломійцева О.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Слов'янського державного педагогічного університету

Єрмоленко К.

асистент кафедри загальної психології Слов'янського державного
педагогічного університету

Саврасов М.

асистент кафедри загальної психології Слов'янського державного
педагогічного університету

УДК: 159.923:155.2

**ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Дане дослідження присвячене вивченню проблем діагностики креативності. Аналізуються індивідуально-типологічний (особистісний) підхід до діагностики креативності та інтелектуалістичний підхід, в межах якого і переважно відбувається сучасне діагностування даної якості. Поєднання цих двох підходів та їх розгляд у емоційному, мотиваційному та вольовому перерізах дає змогу побудувати авторську методіку діагностування креативності, характеристики якої перевіряються в межах даного дослідження. Закладаються передумови для вивчення креативності саме як комплексу творчих здібностей.

Ключові слова: особистість, креативність, творчість, здібність, інтелект, емоціональність, мотивація, воля, емоціональні прояви, кореляція.

Коломійцева О.

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Славянского государственного педагогического университета

Єрмоленко Е.

ассистент кафедры общей психологии Славянского государственного
педагогического университета

Саврасов Н.

ассистент кафедры общей психологии Славянского государственного
педагогического университета

**К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Данное исследование посвящено изучению проблем диагностики креативности. Анализируются индивидуально-типологический (личностный) подход к диагностике креативности и интеллектуалистический подход, в рамках которого в основном и

производится современная диагностика креативности. Объединение этих двух подходов и их рассмотрение в эмоциональной, мотивационной и волевой проекциях даёт возможность построить авторскую методику диагностики креативности, характеристики которой проверяются в рамках данного исследования. Закладываются первоосновы для изучения креативности именно как комплекса творческих способностей.

Ключевые слова: личность, креативность, творчество, способность, интеллект, эмоциональность, мотивация, воля, эмоциональные проявления, корреляция.

Kolomiyeva O.

*candidate of psychological sciences, docent department of general psychology
Slavyansk state pedagogical university*

Ermolenko K.

*assistant department of general psychology Slavyansk state pedagogical
university*

Savrasov N.

*candidate of psychological sciences docent Slavyansk state pedagogical
university*

TO PROBLEM OF METHODOICAL PROVIDING OF RESEARCH OF KREATIVNOSTI OF PERSONALITY

This research is devoted of investigation of problem the diagnostic of creativity. We analyzed of individual-typological(as personality)and intellectual way the diagnostic of creativity, which probably used for diagnostic this phenomena at nowadays. Unification of its ways and considering of this phenomena at the emotional, motivation and self-regulation projections to give possibility for establish the author's method of diagnostic of creativity, and characteristics of its we checked on view of this investigation. Also we founded base for research the creativity as same complex of creative ability.

Key words: *personality, creativity, creation, ability, intellect, emotion, motivation, self-regulation emotional phenomena, correlation.*

Постановка проблеми. Дослідження творчості як психологічного феномену відноситься до тієї категорії психологічних проблем, що мають дуже довгу передісторію та дуже коротку історію вивчення. В здібнісному аспекті найбільш цікавим є питання про те якими є характеристики тих здатностей, що забезпечують початок, стимулює хід та контролює ефективність творчого процесу. Разом з тим, на даний момент фактично є відсутніми повноцінні методики експрес-методики діагностики креативності у особистісному вимірі, що базувалися б на інтеграції результатів проявів її особистісних корелят(наприклад, емоції, мотивація та воля).

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вперше термін «креативність» використав Дж. Гілфорд ще у 1950 році, запропонувавши

вивчати креативність, застосовуючи психометричні тести [1, с.108]. Він виділив чотири якості, що притаманні творчій особистості, серед яких оригінальність висунених ідей, семантична гнучкість, образно-адаптивна гнучкість, семантична спонтанна гнучкість [2, с. 668]. А. Олах вказує на наступні особистісні риси креативів: незалежність від групових стандартів, відкритість розуму до продуктів фантазії, висока толерантність до ситуацій невизначеності, розвинене естетичне почуття потягу до прекрасного [3, с. 390]. Представники гуманістичного напрямку в психології (Г. Олпорт, А. Маслоу) вважали, що первинне джерело творчості – мотивація особистісного зростання [10, с. 497].

В.Н. Дружинін найбільш значною особливістю творчої особистості вважав своєрідне поєднання зрілості мислення, глибини знань, різноманітних здібностей, вмінь, навичок та своєрідних «дитячих» рис у поглядах на оточуючу дійсність, у поведінці та вчинках [4, с.173]. Д.Б. Богоявленська пропонує виділити в якості одиниці дослідження творчості інтелектуальну активність, яка розглядається через мотиваційну структуру, котра або пригальмовує, або стимулює розумові здібності [6, с. 191]. За даними В.І. Андрєєва, до структури творчих здібностей (креативності) включені також мотиваційно-творча активність та спрямованість особистості, підвищена здатність до саморегулювання та самокерування та інші індивідуальні властивості особистості, що сприяють успішності діяльності [7, с. 12].

Особливе значення станам піднесеної емоціональності та афектам у зв'язку з процесом пізнання надавав Л. С. Виготський [8, с. 54]. Ю.А. Цагареллі виявив зв'язки емоціональності музикантів-виконавців з високою лабільністю та слабкістю нервової системи [10, с. 163]. Необхідно звернути увагу на багаторазово постульовану закономірність зв'язку емоцій з високими досягненнями творчих особистостей в різноманітних сферах мистецтв (Станіславський, Кузін) [9, с.125].

За даними М. Зоценко [11, с.122], що займався аналізом біографій видатних представників людства, наявність окрім високого інтелекту та рефлексії властивостей саморегуляції допомагає досягти творчого довголіття.

Узагальнюючи теоретичний аналіз зв'язків креативності та емоційності, мотивації і волі, можемо казати про теоретичну обґрунтованість впливу даних якостей на креативність. Про те, в разі розробки методики діагностики на базі цього підходу необхідно перевірити її основні тестологічні параметри, співвіднести результати тестування за нею з результатами, що дає використання інших методик на виборці, що складена з урахуванням вимог репрезентативності.

Формулювання цілей статті (Постановка завдання). Отже, метою нашого дослідження є визначення емоційних та когнітивних складових

креативності в тій мірі, що б ми мали змогу, спираючись на ці концептуальні засади, створити методику діагностики креативності, як особистісної якості. Основним завданням нашого дослідження є розробка діагностичної методики креативності та експериментальне вивчення основних тестологічних показників (стандарт, валідність, надійність, норма) розробленої методики, співставлення результатів використання даної методики з вже існуючими методиками (Торенса, Девіса, Медніка).

При організації нашого дослідження ми виходили з припущення про те, що когнітивні та емоційні складові визначають креативність з необхідною повнотою, та дозволяють здійснювати її диференційну діагностику.

В якості інструментів нашого дослідження ми використали концепції тестування та виміру (Anastasi, Yin, Cronbach, Meehl, Campbell, Fiske), тест креативності Торренса [12, р. 210-232], тест креативності Медніка [13, р. 34-43]. Отримані дані оброблялися з використанням програми Microsoft Excel 2004 та інтегрованого статистичного пакету Statistica 8.0.

До складу експериментальної вибірки увійшли: учні середньої загальноосвітньої школи №13 м. Слов'янська (загальна кількість 30 осіб, хлопчиків – 14, дівчаток – 16 осіб, середній вік – 12,5 років), студенти Слов'янського державного педагогічного університету (загальною кількістю 40 осіб, юнаків – 17, дівчат – 23 особи, профілі підготовки – економічний, фізико-математичний та технологічний, середній вік 19,7 років), лікарі та середній медичний персонал Слов'янської міської стоматологічної поліклініки (загальна кількість – 20 осіб, з яких чоловіків – 7, жінок – 13 осіб, середній вік – 45 років). Всі досліджувані з нормальним рівнем розвитку, без психічних порушень, переважно українці. Ми прагнули урахувати при складанні вибірки вимоги репрезентативності тенденцій реального суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика діагностики творчих здібностей (креативності) особистості складається з 60 питань, що стосуються ставлення опитуваного до ситуацій когнітивної, емоційної, мотиваційної та вольової активності в процесі творчості, здатністю зосереджуватися на даному процесі, переживання значущості даного процесу в житті людини, суспільного ставлення до процесу та результатів творчості тощо. Всі питання розподілені за шкалами когніцій та емоцій, мотивації і волі (ЕМВ). Як вже згадувалося вище, оцінка нашої методики проводилася за чотирма критеріями тестування: стандартизація, норми, надійність та валідність [14, р.78].

Стандартизація. Під стандартизацією розуміється одноманітність процедур проведення тесту та обрахунку результатів та їх інтерпретації. Для реалізації цього аспекту перевірки нами вказані у інструкціях умови при яких можна проводити тест, з метою встановлення ступеня

одноманітності розуміння тесту в кількісних та якісних аспектах нами проведено анкетування, за результатами якого можемо зробити висновок, що 90% опитуваних повністю зрозуміли всі питання методики, між результатами розуміння окремих питань за допомогою процедури контент-аналізу та кореляційного аналізу нами встановлено статистично достовірний позитивний зв'язок на рівні $p \leq 0.05$.

Норми. Під тестовими нормами розуміється інформація, що є стандартом, з яким порівнюються в кількісному та якісному відношеннях результати обстежуваних. При розробці шкал оцінювання за даною методикою нами враховано, якій відсоток опитуваних має відносно високі та низькі бали по відношенню до генеральної сукупності опитаних (на матеріалі вищеописаної вибірки). Так, у випадку віднесення певних показників до інтервалів шкали, ми враховували відсутність даних результатів не менш ніж у 75% опитаних. Відповідно, вкладені шкали побудовані за тим же принципом із звуженням інтервалів вірогідності.

Надійність. Під надійністю необхідно розуміти відповідність результатів повторних опитувань результатам первинних. Показником надійності є коефіцієнт ретестової надійності, внутрішньої узгодженості, надійність паралельних форм, надійність суб'єктивних та експертних оцінок. Коефіцієнт *ретестової надійності*, що кількісно оцінює сталість оцінки у нашій методиці, дорівнює коефіцієнту лінійної кореляції між результатами проведення одного і того ж тесту з інтервалом у один календарний рік. Так, числовий вираз цього коефіцієнту у нашому випадку досягає 0.82 (для більшості стандартизованих тестів коефіцієнт *ретестової надійності* від 0,7 до 1). При розподілі нашого тесту на дві співставні частини для оцінювання коефіцієнту *внутрішньої узгодженості*, ми відбирали питання за парними і непарними номерами, що дало змогу отримати його числове значення (позитивна кореляція на рівні $p \leq 0.05$). Тобто, ми можемо говорити про внутрішню узгодженість нашої методики. Коефіцієнт *надійності суб'єктивних оцінок* [30, р.134] обчислювався як результат кореляційного аналізу даних, що отримані в процесі тестування за даною методикою та методиками Девіса, Торренса, Медніка. Зазначимо, що в залежності від віку обстежуваних, нами виявлений більш високій рівень статистично достовірної (на рівні $p \leq 0.05$) позитивної кореляції між результатами, що отримані за даною методикою та методикою Торренса (для школярів).

Валідність необхідно розуміти як характеристику методики, що визначає, чи вимірює тест саме ту якість для вимірювання якої він створений, а також чи прогнозує він саме те, що прагнули передбачити за його допомогою. В психології виділяють змістовну, поточну, прогностичну та конструктивну валідність. Ведучи мову про *поточну*

валідність, зазначаємо, що отримано значущу позитивну кореляцію на статистично достовірному рівні між результатами нашого тесту та інших критеріальних оцінок (результати оцінювання творчих досягнень наших опитуваних їх вчителями, викладачами, психологами їх організацій та адміністрацією закладів). *Прогностична* валідність. Впродовж року між першим та другим обстеженням членів нашої вибірки, ті з них що мали результати вище середнього продемонстрували значні творчі досягнення (художні, наукові роботи, розробка прогресивних технологій навчання та праці). Нарешті, оцінюючи *конструктивну* валідність, зазначаємо, що даний тест позитивно корелює з іншими відносно валідними процедурами виміру креативності. Також присутня від'ємна кореляція між результатами нашого тесту та тесту, що вимірює концептуально відмінні якості особистості (тести агресивності Басса-Даркі та Ассінгера).

Висновки. Узагальнюючи результати перевірки нашої методики на відповідність основним тестологічним показникам, зазначаємо, що показники валідності, надійності, норм та стандартів знаходяться у допустимих та рекомендованих межах, тобто наш тест може вважатися науково можливим методом вимірювання креативності як особистісної якості. Підводячи підсумки нашого дослідження, мусимо відмітити, що ми відслідкували теоретичний та прикладний зв'язок явищ емоційної, мотиваційної та вольової регуляції поведінки і діяльності з креативністю, створено та перевірено на наукову припустимість авторську методику визначення креативності. Що стосується перспектив подальших досліджень в даному напрямку, то за умов більш глибокого теоретичного аналізу та експериментальної перевірки вважаємо можливим розробку емоційно-мотиваційно-вольової концепції креативності особистості.

Додаток

Методика діагностування творчих здібностей (креативності) особистості

За допомогою даної методики вивчаються творчі здібності особистості (креативність). Методика побудована на базі основних концепцій творчих здібностей особистості, дає змогу діагностувати креативність як інтегральну якість. Дана методика розрахована на відповіді «так»(+), або «ні»(-) на кожне з поставлених питань. Відповіді «не знаю»(0) не є прийнятними, оскільки знижують вірогідність отриманих результатів. Будь-яке коливання нерішучого обстежуваного в сторону певної відповіді повинне сприйматися їм як стверджувальна або заперечна. Від обстежуваних вимагається правдивість у відповіді на всі поставлені питання. Метою запобігання тенденції приписування собі соціально бажаної якості обстежуваними особами не треба наголошувати на тому,

що методика дозволяє розрізняти креативних та некреативних особистостей, а лише вказує на наявність тенденції до проявів творчих якостей в тому чи іншому ступені. Методика може використовуватися як в індивідуальному, так і в груповому варіанті, реалізовуватися як шляхом усного опитування обстежуваних(інтерв'ювання), так і шляхом анкетування за допомогою бланків питань та відповідей. Можливе поєднання даної методики із оцінюванням креативності експертним шляхом, особливо в умовах групового обстеження.

1) Чи є умови Вашого побуту сприятливими для навчання, розвитку творчих якостей, продуктивної праці тощо?

2) Чи можете Ви назвати професію Ваших батьків такою, що вимагає творчих здібностей?

3) Чи мають Ваші батьки творчі досягнення у окремих видах діяльності, що не пов'язані з професійною?

4) Чи є у Вашому найближчому соціальному оточенні творчі люди?

5) Чи приємно для Вас підтримувати контакти з людьми, що досягли значного рівня творчих досягнень?

6) Чи виникає у Вас досить часто необхідність звертатися в процесі навчання або виконання службових обов'язків до допоміжних джерел інформації?

7) Чи часто Ви звертаєтеся за консультацією з питань роботи або навчання до оточуючих?

8) Чи виникає у Вас почуття емоційного підйому при підготовці доповіді, виступу, презентації?

9) Чи характерне для Вас сильне прагнення до будь-яких творчих досягнень у останній час?

10) Чи вважають Вас батьки та оточуючі люди людиною творчою?

11) Чи характерне для Вас бажання бути першим у якійсь справі, проєкті, конкурсі?

12) Чи часто Ви відчуваєте внутрішнє прагнення перехопити ініціативу у інших та зайняти лідерську позицію?

13) Чи відчуваєте ви глибоке розчарування якщо не досягаєте бажаних результатів?

14) Чи завжди Вам вдається виконати те, що Ви обіцяли?

15) Чи відчуваєте Ви значну емоційну напругу, якщо в процесі виконання якогось завдання не все вдається одразу?

16) Чи прагнете Ви у перспективі зайнятися науково-дослідною або іншою творчою діяльністю?

17) Чи характерний для Вас процес самовиховання, саморозвитку певної творчої якості?

-
- 18) Чи відчуваєте Ви справжнє захоплення при виконанні певної справи(не пов'язаної з професійною діяльністю)?
 - 19) Чи є у Вас певний план, або програма саморозвитку?
 - 20) Чи виникає у Вас при розв'язанні творчої задачі необхідність знайти нетривіальний(оригінальний) спосіб її вирішення?
 - 21) Яке Ваше ставлення до певних інновацій, нововведень?
 - 22) Чи буває у Вас точка зору на окремі питання, що відрізняється від точки зору більшості?
 - 23) Яке Ваше ставлення до власних суджень критичного характеру?
 - 24) Чи вважаються Вас оточуючи прискіпливим до чужих міркувань та висновків?
 - 25) Чи часто замислюєтеся Ви над адекватністю Ваших здібностей обраній Вами професії?
 - 26) Чи часто замислюєтеся Ви над своїми вадами та недоліками?
 - 27) Чи достатнім Ви вважаєте рівень вашої пам'яті?
 - 28) Чи вважаєте Ви власну увагу адекватною у різних ситуаціях життя?
 - 29) Яке Ваше ставлення до рівня власної міркувальної активності в процесі розв'язання творчих задач?
 - 30) Чи часто Ви переконувались у соціальній важливості обраної Вами професії?
 - 31) Чи часто Вам доводиться відстоювати власну точку зору?
 - 32) Чи часто при написанні докладів, доповідей, звітів ви користуєтеся принципами системності, розвитку, оптимальності і т.п.?
 - 33) Чи користуєтеся Ви в процесі творчої діяльності методами теоретичного аналізу, моделювання, експериментування і т.п.?
 - 34) Чи є для Вас важливою можливість системно займатися творчою діяльністю в окремій сфері?
 - 35) Як часто оточуючі Вас люди обурюються тим, що Ви демонструєте своє ментальне домінування?
 - 36) Чи готові Ви публічно відстоювати свою точку зору за умовою впевненості у власній правоті?
 - 37) Чи спроможні Ви піти на ризик, якщо шанси досягти успіху незначні?
 - 38) Чи вважають Вас друзі людиною рішучою?
 - 39) Чи часто Вам вдається довести розпочату справу до завершення?
 - 40) Як часто Вас не полишають думки про те, що час іде марно?
 - 41) Як Ви оцінюєте рівень власних творчих досягнень в порівнянні з оточуючими?
 - 42) Чи часто Ви недооцінюєте, або переоцінюєте власні здібності?

43) Чи спроможні Ви мобілізуватися і організувати власну діяльність в разі невдачі?

44) Як часто Ви аналізуєте причини власних поразок та невдач?

45) Як часто у Вас виникають «технічні» помилки в процесі розв'язання творчої задачі через власну захопленість її сутністю?

46) Чи легко Вам підкорегувати власну діяльність через зміну її значимих умов?

47) Чи легко Ви перебудовуєте власну діяльність з урахуванням доречного зауваження оточуючих?

48) Чи спроможні Ви довго, напружено та із зацікавленістю працювати?

49) Чи прагнете Ви до спілкування з авторитетною творчою людиною, досвід якої Ви хотіли б переняти?

50) Чи виникає у Вас бажання переняти що-небудь корисне у оточуючих?

51) Чи часто Ви даєте поради та друзі звертаються до Вас по допомогу?

52) Чи вважають Вас друзі людиною, що спроможна організувати що-небудь цікаве?

53) Чи подобається Вам виконувати громадські доручення, пов'язані з організацією оточуючих?

54) Чи часто вдається Вам в процесі дискусії відстояти власну точку зору?

55) Чи підете Ви на конфлікт з оточуючими заради відстоювання власної правоти у значущому для Вас питанні?

56) Чи часто Ви відчуваєте необхідність не тільки творчо виконати необхідну справу, але і творчо оформлюєте сам процес, або результат виконання?

57) Як ви оцінюєте свою працьовитість у виконання творчих завдань у порівнянні з оточуючими?

58) Чи спроможні Ви не рахуватися взагалі з Вашим особистим часом в процесі виконання творчого завдання?

59) Чи готові Ви в перспективі приносити в жертву родинні цінності заради ефективності творчого процесу?

60) Чи є, на Ваш погляд, творчі якості людини необхідними для її повноцінного життя?

Обробка даних та інтерпретація результатів. За кожен стверджувальну відповідь нараховується 1 бал, за кожен заперечу вальну відповідь відповідно 0 балів. Бали сумуються з усіх 60 питань, показники від 0-5(дуже низький рівень креативності), 6-10(низький рівень креативності), 11-15(низький з тенденцією до середнього рівень креативності). Показники 16-36(середній рівень креативності), 36-

45(середній з тенденцією до високого рівень креативності), 46-50(високий рівень креативності), 50-55(дуже високий рівень креативності), 55-60(виключний рівень креативності).

Також у структурі методики виділяються когнітивний та емоційний аспекти, результати обстеження за кожною з яких реалізуються у двох шкалах. Відповідно, за шкалою когнітивних аспектів креативності один бал нараховується за стверджувальні відповіді у питаннях з номерами: 2, 3, 4, 6, 7, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53. За шкалою емоційно-мотиваційно-вольових аспектів(ЕМВ) креативності один бал нараховується з стверджувальні відповіді у питаннях з номерами: 1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60.

Відповідно, як за однією, так і за іншою шкалою, виключний рівень прояву даного аспекту креативності діагностується при значеннях суми балів за даною шкалою у кількості 29-30; високий при значеннях 24-27; середньому рівню проявів даної складової відповідають значення 8-23; відповідно низький рівень – 0-8 балів.

Література

1. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 324 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 452 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. учебных заведений: В 3 кн. Кн 1. Общие основы психологи / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1997.
4. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – №4. – С.175-184.
5. Пономарёв Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарёв. – М.: Наука, 1976. – 521 с.
6. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологи творчества / под ред. Я. А. Пономарёва. – М.: Наука, 1983. – 246 с.
7. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань, изд. Казанского университета, 1988. – 186 с.
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Педагогика, 1956. – 743 с.
9. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
11. Зощенко М. Повести / М. Зощенко. – М.: Московский рабочий, 1989. – 154 с.
12. Torrance E.P. Torrance testy creative thinking: Norms technical manual / E.P. Torrance. – Princeton: Persjnel Press / Ginn. 1974. – 328 p.
13. Mednick S.A. The associative basis of the creative process S.A. Mednick // Psychol Rev. – 1962. – V.69. – № 3. – P. 212-243.
14. Anastasi A. Psychological testing (6th ed.) / A. Anastasi. – New York: Macmillan, 1988. – 813 p.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА*Іванченко Л.*

кандидат педагогічних наук, в.о.доцента кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378

**АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТРУКТУРУВАННЯ
ІНТЕРАКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ЗДОРОВОГО СПОСОБУ
ЖИТТЯ**

Обґрунтовані положення організаційно-педагогічного алгоритму проєктивної розробки інтерактивної педагогічної технології формування в учнів мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, здорового способу життя. Викладено зміст етапної організації означеної технології аккерованої педагогічної системи.

***Ключові слова:** алгоритм, мета, етап, мотивація, діяльність, фізичні вправи, знання, технологія.*

Іванченко Л.

кандидат педагогических наук, и.о.доцента кафедры теоретических, методических основ физического воспитания и реабилитации Славянского государственного педагогического университета

**АЛГОРИТМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗРАБОТКИ
ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ У
ШКОЛЬНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ К
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И ЗДОРОВОМУ СПОСОБУ ЖИЗНИ**

Обоснованы положения организационно-педагогического алгоритма проєктивной разработки интерактивной педагогической технологии формирования у школьников мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, здоровому способу жизни. Изложено содержание этапной организации указанной технологии.

***Ключевые слова:** алгоритм, цель, этап, мотивация, деятельность, физические упражнения, знания, технология.*

Ivanchenko L.

Associate Professor of Educational Sciences an acting Associate Professor of the department of theoretical and methodical foundations of physical education and rehabilitation of Slovjans'k State Pedagogical University

THE ALGORITHMIC PROCESS OF EXPLORATION INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN PERSONAL PUPILS FORMING THE VALUABLE MOTIVATION TO THE PHYSICAL EDUCATION AND THE SANITARY WAY OF LIVING

The article deals with algorithm of interactive pedagogical technology in pupils forming the valuable motivation to physical education and sanitary way of living. The author indicates the stages of this technology.

Key words: algorithm, goal (aim), stages, motivation, activity, physical, education, knowledge, technology.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перед сучасним фізичним вихованням учнів загальноосвітньої школи як соціальним інститутом суспільства постає актуальна духовно-соматична проблема оптимального забезпечення свідомого розуміння школярами особистісно-соціальної цінності здоров'я людини, як основної вітагенної умови її життєвої самореалізації [1, 2, 3, 4, 6, 9]. У викладеному аспекті особистісно-соціальної діяльності людини принципового значення набувають педагогічні технології формування в учнів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури, здорового способу життя молодшої людини, виховання її саногенного мислення, здоров'ятворчого світогляду [3, 4, 7, 8, 9] на засадах яких здійснюється цивілізаційний розвиток суспільства [1, 2, 4, 8, 9]. Особливої актуальності набувають інтерактивні педагогічні технології які моделюють та формують в учнів співпрацю, взаємодопомогу, співтворчість, досвід суспільних відносин на засадах яких формується здоров'ятворча особистість [4, с.44].

Аналіз останніх досліджень і публікацій на які спирається автор, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Відомі вчені в галузі педагогіки, психології, валеології, фізичного виховання, спортивної педагогіки (І. Бех, В. Гаращук, В. Григоренко, Л. Сергієчко, Є. Столітенко) аргументовано доводять, що педагогічні технології як дидактичні системи гарантованого досягнення виховного результату [1, 2, 3] забезпечують внутрішню єдність цінності здоров'я особистості з базовими її морально-духовними, смисло-житєвими цінностями, проведення цих цінностей в єдину систему [1, 7, 8] здоров'ятворчої компетентності людини [3, 4], її культури здоров'я [2, 4, 6, 7].

Аналіз останніх робіт з проблеми пошуку ефективних напрямків особистісно орієнтованого формування у школярів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури, здорового способу життя [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9] дозволив встановити, що її ефективне вирішення лежить в площині наукового обґрунтування алгоритмів проєктивної розробки цих інноваційних педагогічних систем [1, 2, 3, 4].

Актуальність цього напрямку педагогічного дослідження вичерпується узагальненням, що сформулював у своїх наукових працях доктор педагогічних наук, професор В. Григоренко. Феноменологія інтерактивних педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування у школярів культури здоров'я полягає в тому, що в їх структурі пересікаються професійна місія, фаховий талант і педагогічна культура вчителя з життєвими цілями, ціннісними орієнтаціями, надіями, сподіваннями на успішне майбутнє своєї батьківщини його вихованців. Таким чином, педагогічна технологія здоров'ятворчого спрямування набуває ознак бути ефективним соціально-педагогічним інструментом створення в країні соціально-культурної ситуації духовно-ціннісного відношення суспільства до психо-соматичного здоров'я дітей, підлітків, дорослих, осіб з особливими освітніми потребами [4, с.110].

Наукове дослідження з означеної проблеми виконано у відповідності до плану дослідницької роботи кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації та лабораторії духовного і фізичного розвитку учнівської молоді Слов'янського державного педагогічного університету (науковий керівник доктор педагогічних наук, професор В. Григоренко).

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Викладена аргументація актуальності і етапно розробленої означеної педагогічної проблеми обумовили мету нашого дослідження, яка полягає в науковому обґрунтуванні алгоритмічних приписів проєктивної розбудови педагогічної технології формування у школярів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури, здорового способу життя особистості.

На основі сутності мети дослідження вирішувалися наступні його завдання:

1. Визначити організаційно-педагогічні умови корекції розвитку мотивів до систематичних занять фізичною культурою в учнів загальноосвітньої школи.

2. Розробити низку алгоритмічних приписів щодо проєктивної розробки педагогічної технології індивідуалізованого формування у школярів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури і здорового способу життя.

3. Розробити та експериментально перевірити педагогічну технологію особистісно-орієнтованого формування у школярів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури, здорового способу життя.

Викладені завдання вирішувалися на засадах наступних методів дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація, спостереження, тестування, констатувальний і формувальний експерименти, методи математичної статистики.

Базою дослідження були кафедра теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації, лабораторія духовного і фізичного розвитку учнівської молоді Слов'янського державного педагогічного університету і загальноосвітні школи № 5, 8, 17 м. Слов'янськ Донецької області.

Методологічним підґрунтям нашого дослідження стала концепція формування культури здоров'я особистості (В. Горащук, 2003) і положення теорії мотивованого впливу диференційно-інтегральних оптимумів педагогічних факторів на духовно-соматичний і психомоторний розвиток людини (В.Григоренко, 1993).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У процесі теоретичного і експериментального дослідження встановлено, що у фізичному вихованні та спортивній підготовці учнів недостатньо провести корекцію мотиву, посилити його прояви, необхідно створити зовнішні умови реалізації цього мотиву, тільки тоді він набуває стійкого характеру й стає основою систематичної потреби учнів у фізичній культурі і спорті. В умовах експериментального дослідження динаміки психофізичного розвитку учнів різних вікових груп ми кожного з них інформували про результати тестування й давали установку на визначення перспективних цілей їхньої подальшої діяльності. Свідоме ставлення учнів до рівня власних психофізичних стандартів стимулювало їх самоорганізацію та саморегуляцію як частковий прояв загального рефлексорного принципу роботи центральної нервової системи людини. Оскільки свідомість особистості не може існувати без самосвідомості, то тільки на основі єдності усвідомлення себе й усвідомлення іншого може бути забезпечена найвища форма саморегуляції учнів в умовах фізичного виховання та спортивної підготовки. Таким чином, саморегуляцію учнів в умовах їх фізичного вдосконалення на вищому психічному рівні (усвідомлену, що дає можливість оперування в чисто ідеальному плані, яка випереджає реальні дії) можна розглядати як механізм самосвідомості. Самосвідомість, у свою чергу, є базовою передумовою формування самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення, які є компонентами мотиваційної сфери

поведінки учнів в умовах їх фізичного виховання та спортивної підготовки (рефлексивно-оцінні дії). Такий підхід виявив стимулюючу дію на процес формування в учнів мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом, виховання мотиваційно-ціннісних орієнтацій до здорового способу життя.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження дозволили нам сформулювати проєктивно-концептуальний висновок, який полягає в тому, що вплив фізичної культури та спортивної підготовки на особистість учнів здійснюється через структурні елементи їхньої свідомості, які, у свою чергу, є складовими частинами мотиваційної і духовно-ціннісної структури свідомості та потреби кожного учня в систематичному психофізичному вдосконаленні, ціннісними орієнтирами яких є високий рівень здоров'я, духовно-соматична рефлексія, розвиток рухових здібностей, працьовитість, самоорганізація, спортивні досягнення, професійно-прикладна та духовна цінність фізичної культури і спорту, здоров'ятворча діяльність людини.

Результати теоретичного та експериментального дослідження, проєктивно систематизовані в межах педагогічних технологій, свідчать про те, що свідоме ставлення підлітків до фізичної культури і спорту реалізується на основі таких загальнопедагогічних алгоритмів:

1. У формуванні мотивації вчителів слід орієнтуватися на перспективи, резерви, завдання розвитку мотивації навчання в певному віці. Для цього треба виходити з вікової своєрідності діяльності й мотивації як важливої особистісної характеристики школярів певного віку.

2. Для мобілізації резервів мотивації в кожному віці необхідно організувати включення дитини до активних видів діяльності (навчальної, спортивної, суспільно корисної, суспільно-політичної тощо) і видів суспільних взаємодій її з іншою людиною (учителем, однолітками).

3. Під час здійснення цих видів діяльності й соціальних контактів у школяра виникають нові якості психічного розвитку - психічні новоутворення, які полягають, за даними наших психологічних досліджень, у прояві в дитини нового, діючого ставлення, нової позиції: 1) до досліджуваного об'єкта (рухові дії, фізичні якості, спортивний результат та ін.); 2) до іншої людини; 3) до себе й власної діяльності.

4. Показниками наявності новоутворень у мотиваційній сфері є не загальне зростання позитивного ставлення до фізичної культури і спорту, а якісна зміна їх окремих боків, ускладнення їх відношень і, отже, побудова мотиваційної сфери; більш довірливої, тобто регульованої волею, її організації. Можна вважати, що в мотиваційній сфері відбулися необхідні якісні зміни, якщо підлітка вдається виховати як активну особистість, якою рухає система діючих мотивів, де домінують соціально-значимі мотиви з

колективістичною спрямованістю, що може реалізувати ці мотиви через самостійну постановку гнучких, перспективних цілей і їх досягнення, тобто якій притаманний високий рівень цілепокладання, що займає внаслідок цього активну життєву позицію й спроможну включитися до суспільної практики, що вміє перетворити суспільну практику й усвідомлено вдосконалювати самого себе в процесі цих перетворень, узяти на себе всю відповідальність за власні вчинки та дії в системі суспільних стосунків. Звичайно, ці особливості притаманні зрілій особистості, вони не завжди представлені навіть у дорослої людини, але прагнути до їх виховання треба протягом усього шкільного дитинства, у багаторічному циклі фізичного вдосконалення дитини.

Таким чином, система спеціальних алгоритмічних приписів розробки педагогічної технології формування в учнів означеної мотивації, духовно-соматичних цінностей є комплексом теоретичних, методичних та технологічних положень, що визначають і прогнозують інноваційні параметри комплексної програми формування в учнів загальноосвітніх шкіл мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом, до здорового способу життя, до формування й збереження власного здоров'я як особистісно-соціальної цінності.

На основі провідних положень спеціально розроблених і систематизованих приписів ми структурували технологію формування в підлітків позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом. Ця технологія мала етапну структуру й дозволяла в повному обсязі враховувати індивідуальні особливості кожного школяра, зону його актуального й найближчого розвитку, його здатність до цілеутворення та самостійної творчої діяльності на уроках фізичної культури й у позакласній роботі. Технологія дозволила організувати педагогічний процес таким чином, щоб цілі фізичного виховання та спортивної підготовки, які задаються ззовні, ставали власними цілями учнів, складали основу їх здоров'ятворчого інтересу:

а) інтерес до пізнання фізичної сфери особистості й закономірностей її психічного розвитку;

б) інтерес до процесу вирішення завдань формування рухових здібностей, фонду життєво важливих рухових навичок і вмінь розвитку нервово-м'язової працездатності, здоров'я;

в) інтерес до результатів фізичного виховання та спортивної підготовки, свідоме розуміння їх природи в процесі систематичних занять;

г) інтерес до соціальної суті фізичної культури і спорту, до їх естетичних і етичних аспектів.

У зв'язку з цим ми встановили, що в галузі фізичного й психічного вдосконалення підлітків до діяльності їх спонукає не якийсь один мотив, а

сукупність часто суперечливих мотивів, які утворюють мотивацію діяльності. Разом з тим характер цієї мотивації, як і структура діяльності, визначається домінуючим мотивом, який викликає цю діяльність, направляє й визначає саме цю діяльність, а не іншу. За кожним мотивом, який входить до мотивації, стоїть певна потреба. Саме вона і є джерелом активності підлітка в процесі його фізичного виховання та спортивної підготовки. Мотивація ж є процесом перетворення потреб на мотиви – спонукання підлітків до вивчення того чи іншого розділу, теми, комплексу фізичних вправ, знань, що складають зміст наступних етапів педагогічної технології означеного спрямування:

- ввідно-мотиваційний етап особистісно орієнтованого формування в учнів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури, здорового способу життя (термін 2 місяці, 16 уроків фізичної культури і 24 навчально-тренувальних заняття);

- мотиваційно-пізнавальний етап особистісно-орієнтованого формування в учнів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до здоров'ятворчої діяльності (термін 6 місяців, 48 уроків фізичної культури і 72 навчально-тренувальних заняття);

- рефлексивно-оцінний етап особистісно-орієнтованого формування у школярів мотиваційно-ціннісних орієнтацій до фізичної культури, здорового способу життя (термін 2 місяці, 12 уроків фізичної культури і 18 навчально-тренувальних занять).

Перший етап впливу означеної педагогічної технології характеризувався наступними її атрибутами:

- мета етапу полягала у індивідуалізованому формуванні у школярів загального контуру мотиваційно-ціннісної сфери з цілеспрямованим розвитком мотивів, ціннісних орієнтацій до фізичної культури і здорового способу життя;

- завдання етапу мали наступну послідовність:

1. підвищити інформованість підлітків у галузі фізичної культури і спорту;

2. сформувати в підлітків критичне ставлення до особистих стандартів їхнього психофізичного розвитку, стану здоров'я;

3. розробити педагогічні й психологічні підходи в орієнтації школярів на продуктивну діяльність у процесі фізичного виховання;

4. обґрунтувати методику підкріплення орієнтації стійкою динамікою поліпшення показників удосконалення й корекції психофізичної сфери підлітків (на кожному уроці фізичної культури, у позакласній роботі);

5. розробити комплекс дидактичних форм, засобів і методів формування в підлітків мотивованих рухових навичок і вмінь, розвитку фізичних якостей;

6. обґрунтувати систему педагогічних і психологічних чинників оптимізації уроків фізичної культури, форм позакласної роботи з фізичного виховання підлітків (проблемні уроки, міжпредметні зв'язки, самоактуалізація діяльності школярів і т. ін.);

7. розробити педагогічну систему репрезентації структурних компонентів фізичної культури і спорту на основі міжпредметних зв'язків;

8. розробити методику атрибутування результатів діяльності школярів (у процесі їх фізичного виховання) в аспекті ціле покладання;

- реалізація викладених завдань етапу здійснювалася протягом 2008-2009 навчального року і тривала 2 місяці (16 уроків фізичної культури і 24 навчально-тренувальних заняття);

- інноваційний педагогічний інструментарій вирішення завдань етапу, що включав:

1) фізичні вправи різної координаційної структури;

2) фізичні навантаження різної спрямованості, потужності й обсягу;

3) практичні методи формування рухових структур: методи суворо регламентованої вправи > метод розчленовано-конструктивних і цілісних вправ; методи частково регламентованої вправи > ігрова й змагальна форми закріплення й удосконалення фізичних вправ;

4) вербальні методи: пояснення, розповідь, лекція, бесіда, методичні вказівки, рекомендації, інструктаж, оцінка, команда, рахунок, словесний аналіз результатів навчально-виховної діяльності школярів;

5) методи образно-наочної демонстрації: еталонний показ техніки фізичних вправ учителем або асистентом педагога з найбільш підготовлених учнів; таблиці, малюнки, схеми, муляжі, звукова й світлова сигналізація, слайди, кінофільми, відеомагнітофон, дидактичні карти;

б) методи функціональної підготовки школярів:

а) метод оптимального сполучення малої потужності фізичного навантаження (40 – 45% від результату максимального тесту) з близько граничним обсягом повторів (90 – 95%);

б) метод оптимального сполучення середньої потужності фізичного навантаження (50 – 55%) з великим обсягом повторень (80 – 85%);

в) метод оптимального сполучення великої потужності (80 – 85%) фізичного навантаження із середнім обсягом повторень (50 – 55%);

г) метод оптимального сполучення близько граничної потужності фізичного навантаження (90 – 95% > 100%) з малим обсягом повторень (10 – 20%).

- інтерактивні форми організації роботи підлітків на уроках фізичної культури й позакласних заняттях: фронтальна, поточна, поперемінна, групова, кругове тренування й індивідуальні форми;

- форми динаміки фізичних навантажень на уроці фізичної культури та позакласних заняттях: прямолінійно висхідна, східчаста, хвилеподібна, перманентно зростаюча;

- форми контролю психолого-педагогічних результатів діяльності підлітків у процесі їх фізичного виховання: оперативний, етапний, поточний (тести, нормативи, функціональні проби).

Урок фізичної культури та спортивної підготовки будувався відповідно до загальних положень, що визначають форми занять у фізичному вихованні. Зміст і форми його проведення значною мірою обумовлювали рівень фізичної захопленості школярів. Тому на уроках школярі засвоювали різні комплекси ранкової гімнастики, вправи на снарядах, рухливі й спортивні ігри, елементи гімнастики, легкої атлетики, отримували необхідну інформацію з фізкультурно-спортивної тематики.

Протягом реалізації ввідно-мотиваційного етапу уроки фізичної культури та навчально-тренувальні заняття органічно поєднувались з фізкультурно-оздоровчою та пропагандистською роботою. Фізкультурно-оздоровча робота була чітко спланована й містила рухливі ігри та спортивні вправи на малих і великих перервах, години здоров'я, заняття в групах лікувальної фізичної культури, загальної фізичної підготовки й т. ін. Пропагандистська робота спиралась на наявні в СШ № 5, 8, 17 м. Слов'янськ традиції пропаганди й популяризації фізичної культури і спорту, здорового способу життя серед школярів і їхніх батьків. Щосуботи протягом формувального експерименту в школах працювали лекторії, зміст яких був суворо детермінований характером міжпредметних зв'язків. У роботі лекторіїв брали участь такі відомі фахівці, як майстер спорту, доктор педагогічних наук, професор В.Г. Григоренко; заслужений лікар України, доктор медичних наук, професор В.А. Самойлович; доктор психологічних наук, професор О.Г. Солодухова; кандидат педагогічних наук, професор Б.В. Шеремет; кандидат педагогічних наук, доцент В.М. Пристинський; кандидат педагогічних наук, доцент С.М. Віцько; заслужений учитель України В.В. Авраменко, заслужений тренер України, майстер спорту І.К. Анушкевич; заслужений тренер України А.В. Казначеев; майстер спорту міжнародного класу з легкої атлетики Є.В. Сиротін; арбітр національної категорії з футболу О.Г. Зубарев; кандидат педагогічних наук, доцент Т.А. Євтухова та ін.

Реалізація викладених положень методики розвитку в школярів позитивної мотивації до фізичної культури і спорту, до здорового способу життя є гарантом ефективності системи педагогічних чинників на рівні ввідно-мотиваційного етапу фізичного виховання підлітків.

Зміст другого етапу реалізації педагогічної технології полягав у формуванні в підлітків пізнавальних мотивів і стрижневих інтересів до

усвідомлених і систематичних занять фізичною культурою і спортом, формування в них високого рівня компетентності при реалізації уроків фізичної культури й секційних занять в умовах позакласної роботи.

У відповідності до мети етапу були розроблені наступні атрибути цієї технології:

- завдання етапу мотиваційно-пізнавальної діяльності учнів:

1) сформувані в підлітків уточнені уявлення про особистісні психофізичні стандарти, провести їх корекцію й індивідуальне вдосконалення;

2) реалізувати в процесі фізичного виховання підлітків сприятливі особливості формування мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом;

3) сформувані в підлітків здатність до цілеутворення в галузі фізичної культури та спортивної підготовки;

4) забезпечити оптимальний мотивовано-індивідуалізований розвиток у підлітків їх рухової сфери;

5) оптимізувати процес формування в підлітків системи спеціальних знань у галузі фізичного виховання, спортивної підготовки й оздоровлення людини;

6) установити значення емоцій у формуванні в підлітків стійких мотивів до систематичних занять фізичною культурою і спортом;

7) удосконалити систему репрезентації структурних компонентів фізичної культури і спорту, здорового способу життя;

- система міжпредметних зв'язків зв'язків була структурована в такий спосіб. Програма з фізичної культури містить багато можливостей для здійснення міжпредметних зв'язків з метою формування навичок особистої та суспільної гігієни, здорового способу життя, практичних умінь учнів. У зв'язку з цим ми вважаємо, що різні розділи програми з фізичної культури мають рекомендувати зв'язки з курсами математики й фізики: знання про вимір довжини, часу, швидкості, приклади графіків руху, обчислення величин за формулами, тяжіння тіл до землі, зважування, виміри відстані та швидкості. Призначення цих зв'язків полягає у формуванні в учнів уявлення про способи виміру різних величин, що розкривають поняття маси, швидкості, щільності, сили ваги та інших, сприяють виробленню вимірювальних умінь і навичок;

- на кожному уроці фізичного виховання й секційному занятті формували в учнів п'ять базових груп вольових зусиль:

1) перша група вольових зусиль пов'язана з м'язовою напругою. У підлітків формували позитивне емоційне ставлення до різних м'язових напруг як до основного чинника фізичного вдосконалення;

2) другий тип вольових реакцій належав до напруги уваги, самоконтролю в різних ситуаціях на уроках фізичної культури, спортивної підготовки, у змаганнях;

3) третій тип вольових зусиль був спрямований на подолання в підлітків почуття втоми, яке виникло внаслідок напруженої м'язової діяльності;

4) четвертий тип вольових зусиль був пов'язаний із дотриманням підлітками режиму й необхідності систематичних занять фізичною культурою і спортом. Ми переконували підлітків у тому, що суворе його дотримання не тільки підвищує рівень фізичного розвитку, формування сили, швидкості, швидко-силових здібностей, витривалості, гнучкості та спритності, нервово-м'язової працездатності, технічної, спеціальної функціональної, тактичної, психологічної підготовленості, але й значно підвищує й зміцнює волю;

5) п'ятий тип – вольові зусилля з подолання небезпеки, страху, ризику, невпевненості в собі під час виконання складних координаційних, навчально-тренувальних та змагальних фізичних вправ. На кожному уроці фізичної культури, навчально-тренувальному занятті ми формували в підлітків почуття впевненості в собі під час виконання складних і небезпечних фізичних вправ;

- розвиток вольових зусиль школярів ми пов'язували з формуванням мотивів, основними з яких на цьому етапі були:

1) почуття радості й задоволення від м'язової активності;

2) естетична насолода красою, точністю, спритністю, ритмічністю власних рухових дій;

3) прагнення виявити себе компетентним, сміливим, рішучим;

4) задоволення, викликане систематичними заняттями фізичною культурою і спортом, участю в змаганнях;

5) прагнення досягти високих результатів у фізичному вдосконаленні та рекордних результатів в обраному виді спорту.

Зміст третього етапу педагогічної технології визначався його метою, що полягала в особистісно орієнтованому формуванні в учнів духовно-соматичної рефлексії, яку ми розглядали як процес відображення й дослідження пізнавальної діяльності, самоаналіз, міркування над власним психофізичним станом, здатність до узагальнення та формування адекватної самооцінки.

Виходячи із змісту мети етапу нами були реалізовані наступні атрибути педагогічної технології:

- завдання етапу передбачали:

1) сформувати в підлітків здатність до об'єктивного аналізу результатів фізичного вдосконалення протягом навчального року;

2) забезпечити інтеграцію в підлітків домінуючих мотивів фізичного вдосконалення до структури їхніх соціальної активності;

3) сформуванню в підлітків здатність до систематичних самостійних занять фізичною культурою і спортом (фізична самоосвіта);

4) реалізувати педагогічні умови усвідомлення підлітком його мотиваційної сфери;

5) виявити педагогічні резерви формування в підлітків мотивації до фізичного вдосконалення;

- індивідуальну та групову діяльність підлітків на цьому етапі було організовано так, щоб на кожному уроці й навчально-тренувальному занятті, крім виконання специфічних рухових завдань, вони аналізували виконану роботу; свідомо ставилися до тестування рухової сфери; установлювали, чи вирішили вони і як вирішили прийняті ними цілі та завдання етапної структури фізичного вдосконалення; уточнювали, що зроблено чи не зроблено або зроблено не так, як треба було, що засвоєно й не засвоєно й чому;

- інтерактивні форми духовно-соматичної рефлексії учнів забезпечували організаційно-педагогічні умови коли учень живе в реальному колективі й завжди (явно чи неявно, усвідомлено чи ні) зіставляє власні дії, їх оцінку вчителем з діями й оцінками інших учнів, прагне завоювати тим чи іншим способом бажане для нього місце в колективі однолітків. Коли вчитель організовує колективну та групову роботу на уроках фізичної культури й секційних заняттях, це з психологічного погляду означає, що вчитель розгортає й вносить до зовнішнього плану всі уявні зіставлення себе з іншою людиною, які так чи інакше проводить кожен учень. Завдяки цьому вчитель отримує можливість формувати, керувати соціальними взаємодіями учнів у процесі навчання. Дослідження й практичний досвід вказують на значну роль колективної та групової роботи для виховання особистості школярів і її мотивацій;

- реалізація організаційно-педагогічних умов здоров'ятворчої самоосвіти учнів, яка базується на соціальних мотивах, що можуть підтримувати інтерес до навчання там, де не сформовано пізнавальні інтереси. Разом з тим самі по собі вони відіграють неоціненну роль у формуванні в підлітків свідомого сприйняття фізичної культури і спорту (рефлексія) як соціального явища.

У процесі дослідження було встановлено, що рівень рефлексії в підлітків у галузі фізичної культури і спорту залежить від рівня мотивації самоосвіти й самостійних занять фізичними вправами, елементами спорту (87,3 % випадків). У зв'язку з цим протягом усього мотиваційно-пізнавального етапу ми реалізували педагогічні умови, у яких завдання

самоосвіти стають більш конкретними. Причому нерідко на перший план виступають близькі цілі – засвоїти комплекс загально розвиваючих фізичних вправ, підвищити рівень сили, швидкості, витривалості, швидкісно-силових здібностей, гнучкості й спритності, дотримуватись режиму дня, успішно пройти тестування, отримати високу оцінку – без виразного зв'язку з перспективними цілями вибору професії та розвитку особистості в цілому.

Висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Результати формувального експерименту показали досить високий рівень ефективності розробленої педагогічної технології формування в підлітків мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом: 82,7% хлопців і 79,9% дівчат досліджуваних експериментальних груп почали систематичні заняття (контрольна: хлопці – 37,5%, дівчата – 28,5%); показник пропуску занять знизився у хлопців на 83,4%, у дівчат на 84,9% (контрольна: хлопці – 22,5%, дівчата – 31,6%); 86,5% хлопців і 81,9% дівчат обрали основними формами фізичного вдосконалювання уроки фізичної культури й секції (контрольна: хлопці – 10,8%, дівчата – 9,5%); показник інформованості збільшився в експериментальних групах до 89,8% у хлопців і 86,7% у дівчат, а в контрольних він досягав рівня 31,5% у хлопців і 26,8% у дівчат; рівень аргументації в експериментальних групах виріс до 90,3% у хлопців і 89,9% у дівчат, а в контрольних перебував у межах 18,2% у хлопців і 15,4% у дівчат; професійна привабливість діяльності вчителя фізичної культури, викладача-тренера зросла до 38,5% у хлопців і 20,9% у дівчат (порівняно з контрольними групами: хлопці – 4,2%, дівчата – 2,4%); 92,4% хлопців і 96,3% дівчат досліджуваних експериментальних груп критично ставляться до рівня власного фізичного розвитку й хочуть удосконалити конституцію тіла й здоров'я, а в контрольних – цей показник на рівні 22,5% у хлопців і 19,8% у дівчат; 87,5% хлопців і 93,4% дівчат експериментальних груп позбулися шкідливих звичок (тютюнокуріння, алкоголь), у контрольних – цей показник дорівнював у хлопців 22,6%, а в дівчат 18,4%. За показниками функціональної діагностики в експериментальних групах відбувся статистично достовірний перерозподіл досліджуваних за ознаками стану здоров'я: 39,0% хлопців і 30,7% дівчат віднесено до групи з високим рівнем (контрольна: хлопці – 9,5%, дівчата – 7,5%); 51,0% хлопців і 60,3% дівчат мають середній рівень (контрольна: хлопці – 30,0%, дівчата – 29,5%); 10,0% хлопців і 9,0% дівчат віднесено до групи з низьким рівнем здоров'я (контрольна: хлопці – 60,5%, дівчата – 63,0%).

Кількісні і якісні показники формувального педагогічного експерименту підтвердили висунуте нами положення про ефективність та інноваційність етапної структуру технології формування в підлітків

позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом, про структурний взаємозв'язок ввідно-мотиваційного, мотиваційно-пізнавального й рефлексивно-оцінного етапів. Єдність цих етапів дозволяє в повному обсязі враховувати індивідуальні психофізичні особливості підлітків в організації оптимального процесу формування в них мотиваційної сфери.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в дослідженні вікових закономірностей формування мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом у школярів молодшої та старшої вікових груп.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Бех. – К.: Лебідь, 2003. – 344с.
2. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). – Луганск: Альма-матер, 2003. – 367 с.
3. Григоренко В.Г. Теория дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физической и социальной реабилитации человека. – М.: Изд-во ФСИ России, 1993. – 170 с.
4. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно-орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої культури здоров'я: теорія і практика / В. Григоренко, Г. Григоренко, С. Омельченко. – Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2010. – 346с.
5. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1982. – С. 163 – 169.
6. Сергієнко Л.П. Психологія спорту. – Миколаїв: Вид-во ПСІКСУ, 2003. – 158 с.
7. Столітенко Е.В. Виховання позитивного ставлення до фізичної культури учнів 5 – 7 класів // Фіз. виховання в шк. – 2001. – № 3. – С. 40 – 45.
8. Эдвард Т. Хоули, Б. Дон Френкс. Оздоровительный фитнес. – К.: Олимп. лит., 2000. – 368 с.
9. Язловецкий В.С. Физическое воспитание подростков с ослабленным здоровьем. – К.: Здоров'я, 1973. – 174 с.

Вейлерт Ю.

*практичний психолог, Слов'янська загальноосвітня школа
I – III ступенів № 13 Слов'янської міської ради Донецької області*

УДК 37.017

ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УПРАВЛІННІ ШКОЛЬНИМИ СПРАВАМИ

Статтю присвячено одній із актуальних проблем у системі освіти – діяльності учнівського самоврядування. Автором розглянуто структурні компоненти учнівського самоврядування. Особливу увагу звернуто на методи діяльності: метод проектів, організацію діяльності, аналіз ситуацій, прийняття рішень, контроль тощо.

Приділено увагу проведенню у загальноосвітніх навчальних закладах «Дню самоврядування». Визначено організаційно-методичні принципи і функції учнівського самоврядування. Підсумовуючи поданий матеріал, автором зазначено, що самоврядування позитивно впливає на учнів, сприяє самовдосконаленню та виробленню у них рис самостійності, громадської активності, відповідальності, високої культури, співробітництва.

Ключеві слова: лідер, учні, самоврядування, діяльність, система освіти, загальноосвітні заклади .

Вейлерт Ю.

практический психолог, Славянская общеобразовательная школа I – III ступеней № 13 Славянского городского совета Донецкой области

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНО КОЛЛЕКТИВА В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНЫМИ ДЕЛАМИ

Статья посвящена одной из актуальных проблем в системе образования - деятельности ученического самоуправления. Автором рассмотрены структурные компоненты ученического самоуправления. Особое внимание обращено на методы деятельности: метод проектов, организацию деятельности, анализ ситуаций, принятие решений, контроль и т.д.

Уделено внимание проведению в общеобразовательных учебных заведениях "Дню самоуправления". Определены организационно-методические принципы и функции ученического самоуправления. В выводах отмечено, что самоуправление положительно влияет на учащихся, способствует их самосовершенствованию и выработке у них самостоятельности, общественной активности, ответственности, высокой культуры, сотрудничества.

Ключевые слова: лидер, учащиеся, самоуправление, деятельность, система образования, общеобразовательные учреждения.

Veilert Yu.

a practical psychologist, secondary school I-III of steps Slovyansk city council of Donetsk region

ACTIVITY OF STUDENT'S COLLECTIVE IN MANAGEMENT OF SHKOL'NIMI BY BUSINESSES

The article is devoted to one of the most pressing problems in the education system - the activity of the student self-government. The author considers the structural components of a student's self-management. Special attention is paid to the methods of the activity: the method of projects, organization of activities, the analysis of situations, decision-making, control.

The attention is given to the holding of General educational institutions "the Day of self-government". Defined organizational and methodical principles and functions of student's self-government. The conclusions noted that the self-

government positively affects the student's, contributes to self-improvement and developing their rice self-sufficiency, social activity, responsibility, high culture of cooperation.

Key words: *leader, students, government, the education system, institutions of general education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Реалії практики свідчать про те, що здатність і готовність виступити у ролі активного і свідомого члена суспільства може стати розвинена особистість, яка буде відповідальною за вирішення будь-якої проблемної ситуації, особливо на рівні прийняття рішень. У шкільному віці це передусім розв'язання соціальних проблем у системі учнівського самоврядування. Сьогодні вирішальним критерієм цінності учнівського самоврядування є розвиток особистості, звільнення від комплексів формалізму, заорганізованості, має стати рушійною силою особистісної й громадянської зрілості, відповідальності. Важливо, що в учнів формується досвід, який з умов навчального закладу буде перенесений у доросле, в тому числі й професійне, життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Питанню самовиховання особистості, учнівського самоврядування присвячено праці С. Кириленко, Г. Ковганич, В. Оржеховської, М. Приходько, Т. Хілько. Для визначення лідерських якостей особистості важливе значення мають дослідження вчених Дж. Максвелла, С. Резніка. Для висвітлення проблеми ділового спілкування й управлінської компетентності менеджера ми спиралися на теоретичні положення науковців Г. Троцько, І. Трубавіної, В. Шепель та ін.

Серед достатньо широкого спектра теоретичних і практичних праць, присвячених організації роботи учнівського самоврядування особливий інтерес викликають праці В. Оржеховської, яка вважає: «...Самовизначення, самореалізація, самоорганізація є найважливішими компонентами саморозвитку особистості. Вони ж стають і основними напрямками педагогічної роботи», на думку Дж. Максвелла – головна мета учнівського самоврядування полягає в розумінні оточуючих та позитивно впливати на їхнє життя [2, 3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Розгляд учнівського самоврядування як соціально-педагогічного явища відкриває перспективи пошуку в аспекті формування управлінської та етичної культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Найважливішим

значення для лідерів, їх морального зростання – є самоврядування. Самоврядування – це конструктивний системний підхід, який дозволяє створити особливі механізми соціалізації учнів, їх моральної саморегуляції, а отже, і формування в них комунікативної та етичної культури, володіння якими дозволить дійсно опанувати мистецтвом бути лідером у сучасному суспільстві.

Сутність будь-якої форми учнівського самоврядування міститься не у назві, а в розкритті змісту, активній, ініціативній, самостійній участі школярів у конкретних справах, в оволодінні вміннями і навичками управління. Головне призначення форми – сприяти підсиленню потреби в колективних творчих справах, формувати впевненість у виконанні справи, приносити радість, задоволення, гордість за зроблене. Показниками розвиваючого результату застосування тієї чи іншої форми самоврядування – активність, захопленість колективною діяльністю, високий емоційний підйом після її завершення.

Для більш глибокого розуміння феномена учнівського самоврядування слід виділити його **структурні компоненти**. До них належать: мета, зміст, форми, засоби, методи, структура його органів.

Мета діяльності учнівського самоврядування визначається вимогами до сучасної школи, а саме: виховання освіченого, свідомого громадянина, який визнає демократичні, культурно-етичні цінності, які є безперечною умовою соціального прогресу.

Зміст діяльності визначається конкретними завданнями моменту і являє собою конкретну діяльну участь школярів у роботі самоврядного колективу навчального закладу і не підміняється діяльністю ідеологічних дитячих організацій (піонерської, комсомольської) гуртковою, клубною роботою, підміною діяльності адміністрації закладу.

Форми діяльності учнівського самоврядування залежать від мети і завдань діяльності, проявляються як засіб досягнення мети. Розрізняють масові, групові та індивідуальні форми позаурочної виховної роботи.

Предмет діяльності учнівського самоврядування торкаються питань самоорганізації, самообслуговування, турботи про однолітків, товаришів по співдружності та інших соціально важливих питань, доступних компетенції підлітків та молоді. Зміст діяльності учнівського самоврядування передбачає опанування учнями практичним змістом понять «самостійність», «відповідальність», «демократія», «гуманність», «мораль» тощо. Це вимагає максимальних знань, творчих здібностей, соціальної зрілості, управлінської майстерності. В іншому випадку це становить небезпеку перетворити діяльність на гру або експериментування. [1]

Необхідним структурним компонентом є *методи діяльності*. Оскільки учнівське самоврядування – це діяльність учнів, то для нього притаманні специфічні методи, такі, як метод проєктів, організація діяльності, аналіз ситуацій, прийняття рішень, контроль тощо. [5]

На практиці роботи склалися різноманітні форми учнівського самоврядування: рада чергових командирів, чергові бригади, рада командирів, рада справ, шкільні республіки, діяльнісні об'єднання, учнівське господарство, шкільний кооператив тощо.

Як вже було зазначено, учнівське самоврядування працює у тісному взаємозв'язку з іншими самоврядними структурами: громадськістю та педагогічним колективом. Головне завдання останнього – здійснювати педагогічну підтримку діяльності учнівського самоврядування. Використовуються усі основні групи методів виховання: методи переконання, стимулювання, організації діяльності школярів.

Слід розрізнити органи шкільного самоврядування, в яких представлені учні (загальні збори або конференція, рада школи) та шкільне учнівське самоврядування. Основним і вищим органом шкільного самоврядування є загальні збори (конференція) шкільного колективу, в якому третина делегатів зазвичай учні. Саме конференція уповноважена приймати статут школи, затверджувати основні напрями розвитку навчального закладу. У період між конференціями в ролі вищого органу самоврядування виступає рада школи, що обирається прямим таємним голосуванням в яку також можуть входити представники дитячого колективу. Ці органи наділені правовими повноваженнями.

Важливу роль у системі шкільної взаємодії відіграє учнівське самоврядування. Слід знати, що це не орган управління школою як соціальним інститутом і не «дні самоврядування», тому що це не є реальним учнівським самоврядуванням, а лише грою у нього. Самоврядування – форма управління, у якій суб'єкт і об'єкт управління збігаються. Учніське (дитяче) самоврядування полягає в участі школярів в управлінні справами свого колективу.

Діяльність учнівського самоврядування – це безліч різних за метою, завданнями, об'єктами, тривалістю управлінських циклів, кожен з яких містить різноманітні дії та операції, що відрізняються змістом, специфікою, структурою й інтенсивністю. [4]

Для чіткої організації діяльності учнівського самоврядування необхідне знання і володіння організаційно-методичними принципами управління:

- регулярна почергова змінюваність робочих органів самоврядування;
- розширення реальних прав і повноважень органів самоврядування;

- доброзичлива вимогливість;
- конкретизація колективних творчих справ;
- диференціація та індивідуалізація (створення умов для повного прояву і розвитку здібностей кожного). [6]

Структура учнівського самоврядування має ієрархічну будову. Вища ланка – загальні збори (конференція), нижча – орган управління співдружністю, кооперативом учнів. При цьому **діяльність органів самоврядування залежить від таких умов:**

- усвідомлення кожним органом і ланкою управління своїх функцій і реалізація їх у конкретній діяльності;
- виконання рішень, прийнятих будь-яким органом учнівського самоврядування;
- дотримання етики взаємин;
- побудова структури самоврядування із урахуванням структур самоврядування учнівських громадських організацій.

Учнівське самоврядування є складовою частиною шкільного самоврядування, у структурі якого, з одного боку, виступають колективні та колегіальні органи, а з іншого – форми різних видів учнівського самоврядування, що усуває паралелізм і дублювання діяльності та функцій. Учнівське самоврядування не наділене функціями професійної заміни педагогів і адміністрування (на практиці навчальних закладів ця вимога, як правило, порушується). Воно має виконувати тільки ті функції, які йому належать. Ось чому важливо знати функції структур учнівського самоврядування (таблиця 1). [1]

Таблиця 1

Орієнтовний зміст функцій вищих колективних і колегіальних виборних органів учнівського самоврядування

Органи	Функції
Вищі колективні (збори, конференція)	Аналіз діяльності колективу; прийняття рішень; вибори органів самоврядування; затвердження або скасування рішень; оцінка їхньої роботи; визначення повноважень постійно діючих виборних органів самоврядування.
Колегіальні виборні постійно діючі	Організація виконання рішень загальних зборів (конференції) учнів; створення співдружності, учнівських кооперативів, рухливих робочих груп, об'єднань, бригад з виготовлення наочного матеріалу; інформування колективу про результати роботи; аналіз і оцінка роботи кожної співдружності.

Головною умовою діяльності всіх структур учнівського самоврядування є її демократична основа. Тому рішення, які мають для колективу велике значення, потребують широкої участі тих, кому належить їх виконувати. У прийнятті масштабних рішень необхідною є

участь усього колективу на демократичних засадах. Вирішення ж дрібних питань з метою заощадження часу не вимагає демократії.

Одним із недоліків школи є залишки авторитарного стилю управління закладом, що відбивається і на відносинах з органами учнівського самоврядування. Наявні факти, що окремі директори перетворюють суспільні ради навчальних закладів на слухняний, «кишеньковий» орган, який схвалює усі дії авторитарного керівника. Такі дії несумісні зі справжньою сутністю органів учнівського самоврядування. Щоб забезпечити авторитет учнівського управління, потрібно виконувати правила:

- з метою уникнення марнослів'я учасники розмови повинні бути підготовлені до обговорення;
- заслуховується кожне повідомлення;
- слід уникати спонтанної критики;
- спочатку приймаються важливі для колективу рішення, а потім – термінові;
- шукати спільне рішення і приймати спільне комюніке.

Усі ці правила можна застосовувати і до загальних зборів, але не можна ототожнювати їх зі зборами учнів. Таким чином, забезпечується цінність і важливість кожної особистості, яка виступає на рівних підставах з іншими. [5]

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі викладеного матеріалу ми дійшли до висновку, що учнівське самоврядування явище динамічне, воно розвивається і оновлюється, дозволяє створювати простір для реалізації прав людини, демократичних стосунків, виступає як форма і метод організації діяльності та співробітництва і виховання високої управлінської культури, як досвід самостійної діяльності з прогнозованим результатом.

У свою чергу удосконалення діяльності учнівського самоврядування збільшує можливість ефективного застосування педагогічних методів і дозволяє отримати потрібні виховні результати.

Література

1. Оржеховська В.М. Учнівське самоврядування: пошук ефективних моделей і технологій [Текст] : навч. посібн. /Валентина Михайлівна Оржеховська, Галина Григорівна Ковганич; Інститут проблем виховання АПН України, АПН України. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю. А., 2007. – 234 с. – Бібліогр.: с. 94.
2. Оржеховська В.М. Посібник з самовиховання [Текст] / В.М. Оржеховська, Т.В. Хілько, С.В. Кириленко. – К. : ІЗМН, 1996. – 192 с
3. Максвелл, Дж. Основы взаимоотношений: об этом должен знать каждый лидер [Текст] / Дж. Максвелл. – К. : Брайт Букс, 2007. – 128 с.

4. Приходько М.І. Учнівське самоврядування в сучасному вимірі [Текст] / М.І.Приходько. – Х. : Основа, 2008. – 176с.
5. Резник С.Д. Как стать лидером [Текст] : уч. пособ. для студ. / С.Д. Резник. – Пенза: ИЗМ, 2004. – 54с.
6. Троцко А.В. Теория и методика делового общения [Текст] : уч. пособ. / А.В. Троцко, И.И. Трубина. – Х. : ХГПУ, 1999. – 110с.
7. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология [Текст] / В.М. Шепель. – М. : Дом педагогики, 2000. – 544с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

*Куницина Л.**доцент кафедри соціології організацій, к.пед..н., ЗабГУ*

УДК 374.3

**ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗДОРОВЬЕ
МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБЩЕСТВА**

В данной статье рассмотрены основные факторы, влияющие на здоровье современной молодежи. Используются результаты исследования, проведенного среди студентов вузов г. Хабаровска и г. Читы. Проанализированы основные направления деятельности антинаркотической комиссии Забайкальского края. Важнейшим направлением деятельности данной комиссии является первичная профилактика наркомании среди подростков и молодежи Забайкалья.

***Ключевые слова:** факторы, вредные привычки, наркомания, наркозависимость, алкоголизм, антинаркотическая комиссия, здоровый образ жизни.*

Kunitsina L.

associate Professor of the chair of sociology of organizations, candidate of pedagogical Sciences Transbaikal State University

**THE MAIN FACTORS AFFECTING THE HEALTH OF YOUNG
PEOPLE IN THE DEVELOPMENT OF A MODERN SOCIETY**

This article considers the main factors affecting the health of the modern youth. Uses the results of a survey conducted among the students of the universities of the city. Khabarovsk and g. Cheats. The author analyzes the main directions of the activities of the anti-drug Commission of the Zabaikalsky Krai. The most important direction of work of this Commission is the primary prevention of drug addiction among teenagers and young people of Transbaikalia.

***Keywords:** factors, harmful habits, drug addiction, drug addiction, alcoholism, drug Commission, the healthy way of life.*

Постановка проблемы. Государственной стратегии экономической безопасности РФ указывается, что важнейшими угрозами являются безработица, бедность населения, нарастание преступности. Однако наиболее опасным выступает деградация общества и населения, которая при ее углублении может стать катастрофой для страны. Пристрастие молодежи к девиантным формам поведения и вредным привычкам вызывает беспокойство [4, с.4].

Проведённое исследование среди студентов вузов Хабаровского края (ДВАГС, ДВГГУ, ТОГУ) в 2009 г. (n=646) под руководством доктора социологических наук, профессора Н.М. Байкова Дальневосточной академии государственной службы показало, что из тех студентов, которые выделили среди факторов, влияющих на здоровье, вредные привычки, курят 48,5 %. В целом, 31 % от общего числа опрошенных объявили себя курильщиками, причем, на 1-2 курсах курят на 10 % больше, чем на старших. В числе курильщиков в равной мере представлены юноши (50,2 %) и девушки (49,8%). Каждый пятый из числа опрошенных (22,4 %) пристрастились к курению еще в 16 лет. Есть среди студентов и те, которые курят с 7 – 8 летнего возраста. Следует отметить, что из курящих примерно треть выкуривает в день 10 – 20 сигарет, у 4,0 % – эта норма более 20 штук.

Другим фактором, подрывающим здоровье, является употребление алкогольных напитков. Причинами, побудившими студентов к данному пристрастию, являются, по мнению респондентов: реклама, дань моде, среда.

Самым часто употребляемым алкогольным напитком является пиво, которое пьют примерно двое из трех опрошенных студентов (62 %). При этом, пятая часть из употребляющих пиво (19,7 %) делают это часто. Добавим к этому употребление каждым вторым юношей и каждой третьей девушкой крепких напитков (водка, коньяк). И только 8,8 % из опрошенных студентов ответили, что вообще не пьют никакие алкогольные напитки.

Проблема наркомании сегодня является одной из самых острых и долгосрочных угроз человечеству по своим негативным последствиям. Социологи, медики, психологи, представители правоохранительных органов, осуществляя прогноз развития наркомании в среде подростков и молодежи на ближайшие три-пять лет, отмечают динамику ее роста и тенденцию омоложения контингента, впервые пробуящего и употребляющего наркотические, сильнодействующие и психотропные вещества.

С целью изучения распространенности алкоголизма и наркомании среди студентов Забайкальского государственного университета было проведено анонимное анкетирование, в котором приняло участие 310 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет (студенты 1-4 курсов). Результаты исследования выявили уровень знаний респондентов о здоровом образе жизни, их отношение к алкоголю и наркотикам. Так, 60 % считают, что здоровый образ жизни это, прежде всего, отсутствие вредных привычек, 25,3 % – занятие спортом, 14,7 % – полноценное питание. При этом полностью придерживаться принципов здорового образа жизни для себя считают необходимым 41,2 %, частично 47,3% и 11,5 % респондентов отказываются придерживаться принципов здорового образа жизни [1, с.154].

Анализ результатов показывает, что у 40,7 % респондентов есть друзья и знакомые наркоманы. Среди опрошенных 43 % пробовали

наркотики и 21 % хотели бы попробовать его в будущем, указывая причины: любопытство – 10 %, получить чувство эйфории – 11 %, 26,8 % респондентов считают, что наркотик дает ни с чем несравнимое ощущение удовольствия и избавляет от проблем в обыденной жизни.

По данным Росстата в Забайкалье ежегодно (с 2001 по 2007 гг.) было осуждено в возрасте до 30 лет около 11 % от всей численности осужденных за незаконные действия и нарушения правил обращения с наркотическими веществами и психотропными средствами [3, с. 142].

Наркоситуацию в Забайкальском крае можно проанализировать по данным медицинских учреждений региона. Так, по сведениям ГУЗ «Краевой наркологический диспансер» на 1 января 2012 года на диспансерном учете с синдромом зависимости от наркотиков состоит 1220 человек, из них с диагнозом «опийная наркомания» – 884 человека, «гашишная наркомания» – 299 забайкальцев и «наркомания различными веществами» – 37 человек. Кроме того, 4035 забайкальцев состоят на профилактическом учете.

По данным Центра по борьбе и профилактике СПИД на 1 января 2012 года на территории края зарегистрировано 4134 ВИЧ-инфицированных, из которых 1811 (43,8 %) заразилось при внутривенном употреблении наркотиков. Отмечается рост данного заболевания с 2003 г., когда впервые было выявлено 1361 чел. больных ВИЧ-инфекцией, по 1 января 2012 г. на 2773 случая [5, с. 101].

За 12 месяцев 2011 г. бригады скорой медицинской помощи оказывали помощь лицам с наркотическим отравлением 38 раз. За прошедший год ГУЗ «Краевое бюро судебно-медицинской экспертизы» зарегистрировано 5 случаев смерти в результате отравлениями наркотическими средствами и 1 случай отравления психотропными веществами.

Одним из положительных результатов деятельности антинаркотической комиссии в Забайкальском крае стало то, что в конце прошлого года депутаты Законодательного Собрания Забайкальского края приняли Закон, согласно которому лекарства, содержащие кодеин, в Забайкальском крае теперь отпускаются исключительно по рецептам. Разработчиками выступили аппарат антинаркотической комиссии и Комитет по социальной, молодежной политике и трудовым отношениям Законодательного Собрания Забайкальского края. Согласно новому закону, рецепт на лекарства, содержащие кодеин и его соли, не может быть выписан более чем на две упаковки препарата. Продавать эти лекарства могут только аптеки, имеющие лицензию на фармацевтическую деятельность. Такая необходимость возникла в связи с тем, что в крае в последние годы существенно обострилась проблема дезоморфиновой наркомании. Закон вступил в силу, и уже есть положительные результаты. Важнейшим направлением деятельности антинаркотической комиссии

является первичная профилактика наркомании среди подростков и молодежи Забайкалья.

Во взаимодействии с заинтересованными службами и ведомствами Забайкальского края проводятся акции и мероприятия как регионального, так и всероссийского масштаба. Такие мероприятия, как «Родительский урок», «Здоровье молодежи – богатство России!», «Летний лагерь – территория здоровья», «Классный час», «Призывник», «Интернет-урок», «Сообща, где торгуют смертью», «За здоровье и безопасность наших детей!» получили высокую оценку среди молодежи. Эти мероприятия направлены не только на профилактику наркомании, но и пропаганду здорового образа жизни, на привлечение молодежи к спорту и творчеству, как альтернатива вредным привычкам.

Выводы. Здоровье нации, ее будущее в значительной мере зависит от образа жизни каждого гражданина, в особенности такой социальной группы, как молодежь. В рамках проведения молодежной политики Забайкальского края необходимо активизировать работу по всем обязательным направлениям здоровьесберегающей деятельности, важнейшим из которых является – формирование у молодёжи ценности здоровья и здорового образа жизни.

Литература

1. Васильева Т.В. Отношение студентов ФСПС ЗабГУ к курению девушек как к угрозе здоровью будущей матери и ее потомству / Т.В. Васильева, С.Т. Кохан // Кулагинские чтения: 11 Междунар. науч. – практ. конф. – Чита: ЗабГУ, 2011. – Ч. 2. – 218 с.
2. Говорин Н.В. Социальные, правовые и медицинские последствия алкоголизма и наркомании / Н.В. Говорин. – Чита: Поиск, 2001. – 256 с.
3. Дибирдеев В.И. Миграция населения Читинской области: стат. сб. / В.И. Дибирдеев, Л.Н. Винтовкина, Т.Л. Храмова. - Чита: ЧитаСтат, 2008. - 32 с.
4. Куницина Л.П. Социальная статистика: учеб. пособие / Л. П. Куницина. – Чита: ЧитГУ, 2009. – Ч. 1. – 147 с.
5. Куницина Л.П. Социальная статистика: учеб. пособие / Л. П. Куницина. – Чита: ЗабГУ, 2012. – Ч. 2. – 136 с.

Шутова В.

ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет

УДК 37.015.32

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

В данной статье представлен этимологический анализ понятия толерантность, а также анализируются психологические подходы к изучению толерантности как духовно-нравственному качеству личности.

Ключевые слова: толерантность, личность, духовность, терпимость, уважение.

Shutova V.

FGBOU HBO Nizhny Novgorod State Pedagogical University

TOLERANCE AS A SPIRITUAL VALUE OF A PERSONSLITY

This article presents the etymological analysis of the concept tolerance as well as the psychological approach to the study of tolerance as a spiritual and moral quality of a personality.

Key words: tolerance, personality, spirituality, respect.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. В научной литературе толерантность чаще всего рассматривается как одна из важнейших духовных ценностей, как духовно-нравственное качество личности выраженное в принятии «другого».

Понятие толерантность является предметом изучения многих наук: философии, этики, политологии, медицины, педагогики, психологии. Вопрос о содержательном наполнении понятия толерантность становится все более актуальным как для самой личности, так и для государства и общества. Нашей задачей является выявить общее и отличительное в разных интерпретациях понятия толерантность.

Этимологический анализ слова позволяет нам констатировать, что в различных европейских языках толерантность имеет разный лингвистический оттенок. Например, в английском языке оно употребляется в качестве существительного – «терпимость» и в качестве глагола – «терпеть». Вызывает интерес применение этого глагола в речи. В этом языке данный глагол употребляется только тогда, когда он является синонимом «допускать». Он не употребляется в случаях, связанных с испытанием чего-либо, безропотным подчинением чему-либо. Говоря о терпимости как о свойстве человеческой личности, англичане употребляют прилагательное tolerant, что свидетельствует о том, что необходимо различать слова «терпимый» и «терпеливый». В немецком языке глагол

«терпеть» и существительное «терпимость» – это слова разного происхождения. Причем понятие терпимость в этом языке употребляется только в отношении человека к человеку.

Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке сравнительно недавно; в энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона (изд. 1901 года) даётся лишь небольшая статья о существительном «толерантность», как о терпимости к иного рода религиозным воззрениям.

По сути своей, понятия «толерантность» и «терпимость» синонимичны. Согласно толковому словарю русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова (Т. 4. 1940 с.726), «толерантность» - производное от французского *tolerant* – терпимый (подобные примеры синонимичности данного понятия содержатся и в других языках; например: нем. *Duldsamkeit* – терпимость и *Toleranz* – толерантность).

В словаре В.И. Даля (Т. 4. 1955. с.755) слово «терпимость» трактуется как свойство или качество, способность что или кого-либо терпеть «только по милосердию, снисхождению» Подобным же образом трактует данное понятие и большинство современных словарей; так «Современный словарь иностранных языков» определяет понятие «толерантность» как «... терпимость, снисходительность к какому-либо, чему-либо» [1994,с.610], а «Большой энциклопедический словарь» под общей редакцией А.М. Прохорова (Т. 2. 1991 с.561) трактует «толерантность» как «...терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению». Более полным представляется определение терпимости, данное в словаре по этике под редакцией А.А. Гусейнова и И.С. Кона: «Терпимость – моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения...» (1999,с. 351).

Р.Р. Валитова считает: «...толерантность предполагает заинтересованное отношение к другому, желание почувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно – иное, чем – то не похожее на собственное восприятие действительности» [4,с. 33-34].

В психологии толерантность определяется как сложное интегративное качество личности, которое традиционно может быть охарактеризовано на когнитивном, эмоционально-ценностном и практически-действенном уровнях.

И.Б.Гриншпун выделяет такие взаимосвязанные измерения толерантности, как установочное, отношенческое, когнитивное, рефлексивное, волевое и поведенческое.

Установочное измерение соотносится с бессознательными эталонами самоотношения межличностных и межгрупповых отношений.

Отношения, вслед за В.Н.Мясищевым, автор «привязывает» к активным и осознанным связям человека с миром и называет толерантность отношением, означающим потребность во взаимодействии. *Когнитивный* аспект толерантности связывается с пониманием чужой системы конструктов, признанием их права на существование.

Волевой компонент толерантности автор соотносит со сформированностью средств саморегуляции, *поведенческий* – с поступками, направленными на установление контактов, избегания непродуктивных конфликтов или продуктивное их разрешение, а *рефлексивная* составляющая толерантности, по И.Б. Гриншпун, проявляется в способности к перестройке неадекватных установок, отношений, конструктов и поступков [6, с.31-40].

Как качество личности толерантность имеет достаточно широкий «размах» в способах проявления от абсолютной и даже безразличной терпимости до полного неприятия, интолерантности. Об этих полюсах речь пойдёт позднее, здесь же заметим, что сам факт формируемости определённого уровня характеризуемого качества даёт основание оптимистично смотреть на успешное развитие толерантности как проявления культуры личности.

Понятие толерантности близко характеристикам «самоактуализирующейся личности» А.Маслоу: *принятие себя, принятие других, принятие мира, аутентичность, социальный интерес, креативность, демократизм, метомотивированность, партнёрские представления о полноценном функционирующем человеке – эмпатичном и ориентированным на актуализацию* - всё это в полной мере может быть отнесено к характеристикам толерантности [10.с.54].

Во многих работах последнего времени мы находим достаточно полноценный перечень проявления толерантной личности. Так, Г.В.Безюлёва, Г.М.Шеламова к важнейшим компонентам толерантности относят *эмпатию, коммуникативную толерантность*, а также *принятие себя и других* [3, с.39].

Толерантность предполагает наличие *доверия, сочувствия, открытости* Авторы отмечают категорию толерантности к самому себе, способность к самопознанию, развитию чувства собственного достоинства, рефлексивную готовность и способность вступать во взаимодействие с другими [3, с.32].

Мы позволим привести здесь некоторые характеристики проявления *терпения, терпимости* и их антиподов.

Терпимість (нетерпимість) – отношение человека к каким-либо явлениям жизни или поступкам других людей, проявляющееся в оценочном, эмоциональном или практически действенном планах и связанные с принятием или непринятием этих проявлений.

Как справедливо отмечают Г.В.Безюлёва и Г.М. Шеламова терпимость не сплошное всепрощение, допущение вседозволенности.

Объективно нетерпимые вещи (терроризм, нацизм, попрание чувств человеческого достоинства) не могут и не должны быть терпимыми.

Терпимость - это не индифферентность, её нельзя сводить также и к необходимости чувства неприязни к другому [3, с. 34].

Толерантность (терпимость) отражает внутреннюю позицию каждого человека по отношению к другому как свободной личности, признание я уважение его право на отличие.

Чаще всего срывы «терпимости» (терпеливости) проявляются в раздражительности, которую можно назвать «неустроенностью души». Преподобный Иоанн Лествичник образно заметил: «Раздражительность есть невоздержанность нрава и безобразию души [7,с.43].

Е.Ю. Клепцова различает понятия «терпимости» и «толерантности», считая последний термин более широким понятием. В учебном пособии этого автора толерантность рассматривается как свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту за счёт задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Границы проявления толерантности распространяются от высокомерия, сдержанности, терпеливости, выдержки, самообладания до беспомощности.

Терпимость - в авторской интерпретации - также свойство личности, но проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счёт задействования механизмов *принятия (понимание, эмпатия, ассертивность)* и *терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль)*. Границы проявления **терпимости** - от снисходительности, сотрудничества (как согласования мнений, действий, взаимоожиданий и т.д.) до уступчивости [8,с.15].

Продолжая анализ терминов «терпимость» и «толерантность», отметим ещё некоторые значимые подходы.

К.А.Абульханова отмечает, что для характеристики русского народа ключевым является понятие **«терпение»** - христианское принятие страдания, терпения. При подобной трактовке понятие наполняется содержанием, далёким от толерантности [1, с.6].

Характеризуя субъектные предпосылки развития личности Е.Г.Виноградова подчеркивает, что толерантность в отличие от терпения

выражает активную, деятельную, а не страдательную позицию по отношению к другому [5, с.12].

Важнейшей системообразующей категорией явления толерантности является отношение к другому человеку.

Безусловного внимания заслуживает позиция А.Г. Асмолова, который рассматривает толерантность как личностную ценность, проявляющуюся при постановке себя на место другого человека, на место морального выбора. Вливание в другого - отличительная особенность толерантности [2, с. 33].

П.Ф.Комогоровым выявлены пять уровней проявления толерантности личности в поведении:

- интолерантность как открытая враждебность;
- индифферентность как выражение безразличия к окружающим;
- низкий уровень толерантности, при котором признаётся возможность альтернативы, но она считается ошибочной и потому не происходит корректировка собственной позиции;
- достаточный уровень толерантности, проявляющийся в готовности к диалогу и пересмотру собственных взглядов;
- высокий уровень толерантности, который свидетельствует об открытости всего многообразию мнений, отличается значительной устойчивостью ценностных представлений о толерантности, умением критически осмысливать ситуацию, стремлением к диалогу, готовностью к признанию своих ошибок.

Этот подход даёт основания для диагностики развития толерантности как отдельных индивидов, так и групп людей.

Толерантность связана с такими общечеловеческими ценностями, как *уважение к другому, прощение, сострадание, воспитанность* – независимо от того, к какой национальности принадлежит человек [9,с.58].

Е.Г.Виноградова отмечая такие важные характеристики толерантности как *снисходительность, способность прощать, способность к сопереживанию, чуткость, доверие*, полагает, что они описывают толерантность как пассивно-доброжелательное отношение к человеку.

Исследователь особо подчёркивает важность характеристик, выражающих активную позицию к другому человеку – *умение слушать и слышать, понять других, уважение*. [5,с.6].

Толерантность, даёт возможность приспособиться к неблагоприятным факторам, то есть носит адаптивный характер. Например, толерантность к тревоге, толерантность к чужой вере. *Терпимость* же, кроме адаптивной, выполняет ещё и активную функцию, то есть даёт возможность изменять чужое мнение, поведение другого человека, но без применения мер принуждения. Данные личностные свойства различаются по

психологическим механизмам, лежащим в их основе, к ним мы относим *терпение* и *принятие*. Ведущим же механизмом *терпимости*, наоборот, становится принятие чего-либо по данности (*понимание, эмпатия, ассертивность, терпение*) отступая на задний план, не утрачивает при этом своего потенциала и активно используется личностью.

Выводы. Таким образом, исходя из приведённых выше определений толерантности с заключённой в них позитивной оценкой данного духовно-нравственного качества личности – (уважение, симпатия, доброта) – можно сделать вывод о необходимости формирования толерантности как основы нравственных отношений, нормы совместной жизнедеятельности.

Литература

1. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества, смирения // Психологический журнал, 1999. – Т. 20. – №5. – с. 5 – 14.
2. Асмолов А.Г. «Толерантность от утопии к реальности», «Историческая культура и педагогика толерантности», «Мы обречены на толерантность» // Семья и школа, 2001. - №11. -с.32-35
3. Безюлёва Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. -М., 2003, с.39 -102, -168 С.
4. Валитова Р.Р. Формирование этнокультурной компетентности будущих учителей // Этносоциальное образовательное пространство в современном мире: материалы международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2005. –С. 257-259.
5. Виноградова Е.Г. Субъективные предпосылки толерантности личности. Автореф. дис... кан-д.пед.наук. - Сочи, 2002. - 23 с.
6. Гриншпун И.Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных установок. -М.,2003.-368с.
7. Иоанн Лествичник Лествица. - Изд-во Сретенского монастыря. 2004 - с.478
8. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности - М.: Академический проект, 2004. -176С, с. 15.
9. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения. Дисс. канд. пед. наук., Курган. – 2000, – 189 с.
10. Маслоу А.Г. «Дальние предки человеческой психики». – С.-Пб.: Издат. Группа «Евразия», 1997 -430с.

Шиферман Ю.

асистент кафедри практичної психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 371.132:373.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглядаються актуальні проблеми, пов'язані з девіаціями дітей молодшого шкільного віку. Дається їх характеристика як проблем, властивих соціуму перехідного типу. Пропонуються деякі шляхи вирішення даної проблеми з урахуванням її специфіки та причин виникнення.

Ключові слова: *девіантна поведінка, соціально-педагогічна профілактика, акцентуації характеру, неформальна група, ціннісні орієнтації, превентивні заходи.*

Шиферман Ю.

ассистент кафедры практической психологии Мелитопольского государственного педагогического университета им. Б. Хмельницкого

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с девиациями детей младшего школьного возраста. Дается их характеристика как проблем, присущих социуму переходного типа. Предлагаются некоторые пути решения данной проблемы с учетом ее специфики и причин возникновения.

Ключевые слова: *девиантное поведение, социально-педагогическая профилактика, акцентуации характера, неформальная группа, ценностные ориентации, превентивные меры.*

Shiferman Y.

*assistant, Chair of Applied Psychology Melitopol State Pedagogical University
named after Bogdan Khmelnytsky*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S DEVIANT BEHAVIOUR PREVENTION

The article deals with actual problems of primary school children's deviations. The characteristics of these problems are given as ones inherent socium of transition type. Some ways of solving this problem taking into consideration its very nature and causes of its appearance is given.

Keywords: *deviant behavior, social and pedagogical prevention, character accentuation, informal group, values, preventive measures.*

Постановка проблеми. В останні роки, враховуючи економічні, соціальні та культурні зміни нашого суспільства, інтерес до проблеми девіантної поведінки значно зріс. Сьогодні ця проблема набуває особливої актуальності в нашій країні, де всі сфери суспільного життя зазнають серйозних змін. Відбувається девальвація колишніх цінностей й норм поведінки. Небезпечним симптомом для суспільства є те, що останнім часом учасниками серйозних правопорушень стають учні початкових класів, вік девіантності омолоджується.

В зв'язку з цим перед суспільством, школами, соціально-психологічними службами постають завдання пошуку форм, методів і технологій превентивної роботи з важковиховуваними дітьми, концентрації зусиль, спрямованих як на реабілітацію важковиховуваної дитини, так і на попередження відхилень від соціальних норм, усунення умов, які безпосередньо чи опосередковано негативно впливають на формування особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні психологічні аспекти зазначеної проблеми висвітлюються у дослідженнях І.Беха, Л. Божович, Л. Виготського, О. Запорожця, Н. Казинса, І. Кона, Г. Костюка, О. Лазурського, В. Оржеховської, І. Козубовської, М. Фіцули, В. Татенка, Т. Титаренка, Г. Товканець та інших. Необхідно звернути увагу на положення і висновки наукових праць, що розкривають проблеми превентивної педагогіки та роботи з сім'єю (З.Г. Зайцева, С. В. Кириленко, О.І. Пилипенко, В.Г. Постовий, Ю.М. Якубова, О.Г. Антонова-Турченко, Г.В. Сватненко, М.М. Московна).

Мета нашої статті – виявити провідні чинники та сформулювати умови попередження девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Оцінка будь-якої поведінки завжди має на увазі його порівняння з якоюсь нормою. Традиційно розглядається статистично-адаптаційний підхід до поняття «**норма**», що являє собою: 1) щось середнє, устояне, що не виділяється з маси; 2) щось найбільш пристосоване до навколишнього середовища.

Девіантною поведінкою прийнято називати соціальну поведінку, невідповідну сталим в даному суспільстві нормам [4, с. 80]. Відомий соціолог І.С. Кон, уточнюючи визначення даного поняття, розглядає його як систему вчинків, що відхиляються від загальноприйнятої норми, будь то норми психічного здоров'я, права, культури і моралі [5, с. 383].

Поведінку з відхиленням характеризують як поведінку, яка не відповідає загальноприйнятим або офіційно встановленим соціальним

нормам, вона викликає негативну оцінку з боку інших людей, завдає реальної шкоди самій особистості або оточуючим людям, істотно знижуючи якість їх життя (дана ознака означає, що поведінка з відхиленням є руйнівною: деструктивною або аутодеструктивною в залежності від форми [10, с. 92-102]).

Причинно-наслідкові умови виникнення девіантної поведінки багатомірні та неоднозначні. Основні причини можна віднести до таких категорій: психологічні, педагогічні й медико-біологічні.

1. Психологічні причини безпосередньо пов'язані з кризою і особливостями перебігу молодшого шкільного віку. Криза семи років не менш складний для дитини, ніж будь-який інший кризовий період. І від того, як дитина впорається з даною кризою, залежить дуже багато в її подальшому житті. Сучасні діти вже в 7 - 8 років хочуть бути дорослими. Вони «втрачають дитячу безпосередність і здатність захоплюватися собою. Дитина починає порівнювати себе з іншими, себе з самою собою» [9, с. 608]. У внутрішнє життя допускаються далеко не всі. Дитина починає більш критично оцінювати дорослих, в тому числі і своїх батьків [8, с. 85]. Зі вступом дитини в школу різко змінюється весь її уклад життя, її соціальний стан, становище в колективі, сім'ї. Основною її діяльністю відтепер стає навчання, найважливішим громадським обов'язком - обов'язок вчитися, здобувати знання. А навчання - це серйозна праця, що вимагає відомої організованості, дисципліни, чималих вольових зусиль з боку дитини. Не завжди дитина може впоратися з тими обов'язками і вимогами, які їй пред'являються в школі.

Важливим моментом у розумінні поведінки з відхиленням у молодших школярів та визначенні її причин є акцентуації характеру як крайній варіант норми, при якій окремі риси характеру дитини надмірно посилені. Ряд типів акцентуацій характеру як би провокують поведінку з відхиленням у школярів [16, с. 140]. Так, наприклад, школярі, що відносяться до гіпертимного типу, відрізняються великою рухливістю, товариськістю, надмірною самостійністю, схильністю до пустощів. У них завжди гарний настрій, прагнення до свободи, лідерства, якщо ж їх активність намагаються обмежити, то можливі спалахи роздратування, гніву, агресії. Цих школярів тягне ризик, гра з небезпекою, вони вкрай конфліктні. Для циклоїдного типу характерні різка зміна загального психічного стану, апатія, дратівливість, занепад сил. На зауваження дорослих або однолітків з приводу їх стану циклоїди можуть відреагувати роздратуванням, агресією. На цьому ґрунті можливі тенденції до суїциду і т.д. [7, с. 158]. Діти з явними акцентуаціями характеру складають групу підвищеного ризику. Вони потребують, як правило, соціально-медичної реабілітації поряд із заходами виховного характеру.

2. Педагогічні причини. Серед педагогічних факторів, що впливають на формування особистості молодшого школяра і на особливості його поведінки, виділяються сім'я, школа і неформальні групи однолітків. Родині відводиться вирішальна роль у визначенні спрямованості поведінки дитини, саме в ній в процесі взаємодії та взаємовпливу подружжя, батьків і дітей закладаються основи норм і правил моральності, навички спільної діяльності, формуються світогляд, ціннісні орієнтації, життєві плани та ідеали [2, с. 57-65]. В умовах неблагополучної сім'ї подружжя зайняті, як правило, з'ясуванням своїх відносин - в результаті послаблюється увага до дітей, до їх поведінки, до організації навчальної праці, до їх інтересів та нахилів, до їх вільного часу, до кола їхніх друзів і однолітків. Школа в сучасному суспільстві поступово втрачає свої суспільні позиції, знижуються її соціальна роль і референтна значущість у розвитку і формуванні особистості дитини, у виховному впливі на педагогічно запущених і важковиховуваних дітей молодшого шкільного віку, в той же час зростає роль і значимість на процес соціалізації особистості неформальної групи однолітків.

3. Медико-біологічні - це причини, що можуть породити порушення психіки та відхилення у поведінці дитини. Їх можна розподілити на три групи: спадкові, уроджені й ті, що виникли в період індивідуального життя.

Спадкові причини передаються з покоління в покоління. Як відомо, щодо питання про значення спадкоємності при психічному розвитку дитини є різноманітні думки, що варіюють від визначення вирішальності її ролі, до її абсолютного заперечення. Суперечки на цей рахунок ведуться дотепер. Переважним і науково-аргументованим є діалектико-матеріалістичне розуміння цього питання: не надаючи вирішального значення ролі спадкоємності нею не можна зневажати. Не підлягає сумніву, що фізична подібність між батьками і дітьми успадковується. Подібність же у розумовому розвитку і рисах характеру не можна пояснити тільки біологічною спадкоємністю, тому що психічне формування людини відбувається під час її індивідуального життя [1, с. 36].

До природних передумов, від яких залежить нормальний або аномальний розвиток, належать і деякі зміни, що настають як і під час внутрішньоутробного періоду, так і під час родів. Це уроджені якості, тобто такі, що належать до категорії спадкових задатків. Значення їх у світлі обговорюваної проблеми більш особливе, тому що саме вони нерідко є причиною серйозних відхилень від норми. Такими уродженими передумовами обумовлюються ті порушення нормального розвитку дитини, що іноді з'являються у дітей в сім'ях, де до цього не було подібних випадків. Це можуть бути серйозні порушення розумового

розвитку як: олігофренія, дефекти слуху і зору, або ж деякі тілесні пороки розвитку й ушкодження нервової системи. Вони нерідко бувають викликані дією шкідливих чинників на організм матері під час вагітності. Основними є неповноцінне і неправильне харчування матері, споживання алкоголю, паління, інтоксикація хімічними сполуками, венеричні хвороби, сильні негативні психічні переживання.

До медико-біологічних передумов, що сприяють виникненню відхилень належать деякі хвороби – нервові або соматичні, особливо коли вони дуже тривалі і спричиняють важкі наслідки (поліомеліт) або ж хронічні з частими рецидивами (ревматизм із ураженням серця, серцево-судинні хвороби, легеневі захворювання та ін.).

В роботі з дітьми схильними до девіантної поведінки важливу роль займає соціально-педагогічна профілактика. Профілактична робота передбачає зміну соціальної, сімейної, особистісної ситуації учня шляхом застосування спеціальних педагогічних і виховних заходів, що сприяють поліпшенню якості його життя і поведінки.

Успішне рішення проблеми полягає у своєчасному визначенні «діагнозу» при наявності зазначених явищ. Це найбільш важливо з практичної точки зору, тому що дозволяє визначити відповідні заходи профілактичного впливу: виявити дітей з психічними й соціальними аномаліями, спрогнозувати їхню поведінку й вжити заходів з нейтралізації й пом'якшення аномального розвитку.

Соціально-педагогічна профілактика передбачає процес локалізації, блокування умов та обставин, що провокують агресивно-насильницьку поведінку, соціальну дезадаптацію, безнадію, злочинність і т.д. Як зазначає німецький дослідник Ф. Прюс, соціально-педагогічна профілактика переслідує дві основні мети: «перша - недопущення поглиблення соціальної дезадаптації у дітей, і друга - розширення спектра педагогічних заходів, що сприяють зниженню рівня різних девіацій» [3, с. 35].

Висновки. З огляду на все вищезазначене, на нашу думку, проблема підвищення ефективності ранньої профілактики повинна вирішуватись в наступних основних напрямках:

- виявлення несприятливих факторів та десоціалізуючих впливів зі сторони найближчого оточення, які обумовлюють відхилення в розвитку особистості дитини, та своєчасна нейтралізація цих несприятливих дезадаптуючих впливів;
- сучасна діагностика асоціальних відхилень в поведінці дітей та здійснення диференційованого підходу до вибору виховально-профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції поведінки, що має певні відхилення.

Звідси виникає необхідність в проведенні системного аналізу індивідних, особистісних, соціально-психологічних та психолого-педагогічних факторів, які обумовлюють соціальні відхилення в поведінці дітей, з урахуванням яких повинна будуватись та здійснюватись виховально-профілактична робота з попередження цих відхилень. Раннє виявлення поведінкових проблем у молодших школярів, системний аналіз характеру їх виникнення та адекватна виховально-профілактична робота надають шанс попередити дезсоціалізацію дітей.

Література

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. –М., 1987.-336 с.
2. Горьковая И.А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков //Психологический журнал. - 1994. - т. 15. - №2.- с. 57-65.
3. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе: учебно-методический комплекс. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 157 с. С. 35
4. Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся: учеб. пособие. СИПИ, 1987. - 80 с.
5. Кон И.С. Социология личности. - М., 1967. - 383 с.
6. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. - М., 1997. - 140 с.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Ростов н/Д, 1997. - 158 с.
8. Налчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация личности. -Ереван, 1988. - 85 с.
9. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ.: В 3 кн. - М., 2001. - Кн. 2: Психология образования. - 608 с.
10. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения //Психологический журнал. - 1987.- Т. 8. - № 4.- С. 92-102.

Жданова Н.

студентка магістратури психологічного факультету СДПУ, практичний психолог СОЦСРДС «Смарагдове місто»

УДК 37.015.31:613.84

ПРОФІЛАКТИКА ТЮТЮНОПАЛІННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ

В даній статті були розглянуті проблеми формування здорового способу життя серед школярів, а також були показані причини потягу до паління, та причини регулярного паління серед школярів, які були виявленні експериментальним шляхом. В статті наведений приклад з досвіду профілактичної роботи серед вихованців СОЦСРДС «Смарагдове місто».

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, тютюнопаління, звички, залежність.

Жданова Н.

*студентка магистратури психологического факультета СГПУ,
практический психолог СОЦСРДС «Изумрудный город»*

ПРОФИЛАКТИКА ТАБАКОКУРЕНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЗДОРОВОМУ СПОСОБУ ЖИЗНИ

В данной статье были рассмотрены проблемы формирования здорового способу жизни среди школьников, а также были показаны причины склонности к курению и причины регулярного курения, которые были выявлены экспериментальным путем. В статье приведен пример опыта профилактической работы среди воспитанников СОЦСРДС «Изумрудный город».

Ключевые слова: *здоровье, здоровый способ жизни, курение, привычки, зависимость.*

Zhdanova N.

The student of magistracy of psychological faculty of Slavyansk State Pedagogical University, practical psychologist of The Sanatory health-improving center of social rehabilitation of orphans "Smaragdove misto"

THE PROPHYLAXIS OF SMOKING AS THE INALIENABLE CONSTITUENT OF STUDIES OF HEALTHY WAY OF LIFE AMONG SCHOOLCHILDREN

In this article there were considered the problems of forming of healthy way of life among schoolchildren, also there were showed the reasons of inclination for smoking and reasons of the regular smoking among schoolchildren. They were detected by the experimental way. There was made an example from experience of prophylactic work among pupils in the article.

Key words: *health, healthy way of life, smoking, habits, dependence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема формування у підростаючого покоління стійких цінностей здорового способу життя є надзвичайно актуальною. Це зумовлене постійним зростанням захворюваності, погіршенням здоров'я дітей шкільного віку.

Загально відомо, що ефективним засобом збереження і вдосконалення фізичного здоров'я є здоровий спосіб життя. Разом з тим підлітки та юнаки не дотримуються здорового способу життя, незважаючи на значну освітню роботу та надання знань з основ здоров'я. Піклуватися про власне здоров'я, як вважає більша частина підростаючого покоління, це справа людей похилого віку чи інвалідів, а юнаки та дівчата мають великий ресурс, який дозволяє їм хронічно перевантажуватись, ризикувати, не помічати власних шкідливих звичок тощо.

Аналіз результатів національного опитування, що був проведений в рамках проекту «Молодь за здоров'я», дав змогу виявити тенденцію

зростання ризиків: уживання алкоголю та наркотиків, відсутність фізичної активності, паління, хронічні захворювання, небезпечний секс, психологічний дискомфорт. Поширення різних чинників ризику для здоров'я неоднакова. Особливу тривогу викликає паління, оскільки цей чинник стає більш актуальним серед дітей шкільного віку. Останні роки прослідковується тенденція до збільшення курців серед підростаючого покоління.

Пропаганда здорового способу життя та заклики жити без паління на сьогодні є актуальною і невід'ємною складовою навчання здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Поняття «здоровий спосіб життя» розглядається як багатогранне явище, що включає фізичне, культурне, духовне здоров'я [4] співвідносять з поняттям «здоров'я», яке визначається Всесвітньою організацією охорони здоров'я не тільки як відсутність хвороб, а й як стан соціального, культурного й духовного благополуччя людини [4].

А.Д. Степанов, Д.А.Ізуткін дають формулювання, де підкреслюється активна роль здорового способу життя у зміцненні здоров'я: «здоровий спосіб життя – типові та істотні для даної суспільно-економічної формації форми життєдіяльності людей, сприяють повноцінному виконанню нею соціальних функцій і досягнення активного довголіття» [1].

О.В. Вакуленко визначила у молодіжному середовищі вісім факторів ризику, які характеризують спосіб життя чи здоров'я підлітків та юнаків як такий, що потребує окремої уваги дорослих: надмірна вага, наявність хронічних захворювань, небезпечна сексуальна поведінка, зниження фізичної активності, психологічний дискомфорт, паління, вживання алкогольних напоїв, наркотиків[1].

На підставі аналізу теоретико-методичних засад виховання у підлітків та юнаків цінностей здорового способу життя, С.А. Закопайло визначив поняття «здоровий спосіб життя» як життєдіяльність особистості, яка ґрунтується на культурних нормах, цінностях, формах та способах діяльності, що змінюють здоров'я і сприяють гармонійному фізичному, духовному і соціальному розвитку [4].

Підкреслюючи багатоаспектність проблеми здорового способу життя, О.І. Леонтьєва виокремлює два основних вектори її дослідження – особистісний та соціальний. Перший орієнтує на формування установок особистості на здоровий спосіб життя, набуття знань, умінь, навичок, необхідних для реалізації цих установок, другий - на створення «екології середовища», а саме, його природної, соціальної, культурної складових [5].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження проблеми формування здорового способу життя серед

школярів, а також виявлення експериментальним шляхом причин потягу до паління, та причин регулярного паління серед школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням дослідженням отриманих результатів. Останні дослідження з питань здоров'я школярів надзвичайно різнопланові, хоча частина з них відрізняється поверховістю суджень, внутрішньою суперечливістю й не містить теоретичної цінності [2].

При визначенні рівня сформованості цінностей здорового способу життя школярів О.В. Жабокрицька [3], С.А. Закопайло [4] та В.Ю. Кузьменко запропонували основуватися на когнітивному, емоційно-мотиваційному та поведінковому компонентах.

Когнітивний компонент проявляється у переконанні школярів у необхідності ведення здорового способу життя. Сформованість цього компоненту визначається за такими критеріями: знання про здоров'я і здоровий спосіб життя, про цінності здоров'я і здорового способу життя. Показниками наявності цих знань є знання про сутність і значущість здоров'я, знання основних засад здорового способу життя, знання про цінності здорового способу життя, методичні знання, необхідні для самостійного виконання вимог здорового способу життя, наявність інтересу до вивчення цих питань, потреба у поглибленні знань.

Емоційно-мотиваційний компонент проявляється у стійкому інтересі, мотивації до дотримання правил здорового способу життя, наполегливості у виконанні вимог здорового способу життя. Показниками наявності цих умінь є: здатність орієнтуватися на загальнолюдські цінності, зокрема, на цінності здорового способу життя, морально-етична та етична мотивація дотримання правил здорового способу життя, вміння планувати, організовувати і проводити заходи здорового способу життя, контролювати і аналізувати результати оздоровчих занять, коригувати свою оздоровчу діяльність.

Поведінковий компонент проявляється в умінні, звичці та самостійності виконання вимог здорового способу життя. Сформованість цього компоненту визначається за такими критеріями: ініціативність, активність у виконанні оздоровчих заходів та дотримання вимог здорового способу життя у повсякденному житті. Показниками наявності цих звичок є виконання навчальних завдань за власною ініціативою, участь у позакласних заходах, рівень фізичної підготовленості, самостійне ведення здорового способу життя, пропагування здорового способу життя серед інших, надання допомоги своїм товаришам з формування цінностей здорового способу життя.

Визначення зазначених критеріїв надає можливість більш диференційовано підходити до визначення заходів пропаганди здорового способу життя серед школярів та надання їм належного психологічного обґрунтування.

Виділяється три рівні сформованості основ здорового способу життя підростаючого покоління: високий, середній, низький. Високий рівень визначається активним ставленням до здорового способу життя і добрим станом здоров'я; середній рівень – невисокий рівень мотивації на зміцнення здоров'я і дотримання здорового способу життя; низький – відсутність мотивації до здорового способу життя та відхиленнями у стані здоров'я [1].

Стосовно ставлення до здорового способу життя підлітків та юнаків поділяють на п'ять груп: з активно-позитивним, пасивно-позитивним, байдужим, пасивно-негативним, активно-негативним ставленням.

Основними причинами, що негативно впливають на формування здорового способу життя молоді, називають: недосконалість навчально-виховної діяльності та відповідної пропаганди і популяризаторських заходів в системі освіти; недосконалість профілактичної роботи в системі охорони здоров'я; брак знань та інформації, що повинні надаватися з інших державних і суспільних структур: ЗМІ, позашкільних молодіжних осередків, соціальних служб для молоді, громадських організацій; обмежені матеріальні можливості; асоціативний спосіб життя.

Експериментальне дослідження проводилось на базі СОЦСРДС «Смарагдове місто» м. Святогірськ. Вибірку склали діти зі шкіл-інтернатів Донецької області у кількості 100 чоловік, які палять.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення причин потягу до паління.

Після проведення опитування і обробки його результатів були отриманні наступні результати: 10% опитувальних почали палити у віці до 10 років, 27% - у віці від 10 до 14 років, у 14 років почали палити 25% досліджуваних, 21% - у 15 років, 14% опитувальних почали курити у віці 16 років.

Високі показники припадають на підлітковий період розвитку. Це свідчить про те, що паління дає багато можливостей для «самоствердження», та створення власного «Я». Процес паління несе в собі певний культурний контекст: стать: палиш, значить справжній чоловік; вік: наша культура розділяє дитинство й дорослість, але не існує обряду ініціації. Паління стає індикатором дорослості. Перехід від дитинства до дорослості завжди суперечливий. Підлітки хочуть досягти його якомога раніше. Кожна людина повинна сама «оформити» свій власний перехід з дитинства в доросле життя. Дуже часто це «оформлення» пов'язане із зовнішніми атрибутами, такими як паління, уживання спиртного тощо.

На основі опитування були визначені основні причини того, чому діти починають палити:

- Інтерес чи бажання спробувати (32%);
- Спостереження затим, як палять друзі (18%);

- Переконання, що це круто (47%);
- Не визначились з причиною, не знають чому почали палити (13%).

На думку курців, паління допомагає створити дружню атмосферу. Воно є своєрідним вхідним квитком і знаком приналежності до певного товариства, можливістю не нудьгувати під час зі стрічу з ким-небудь. Тобто відбувається полегшення процесу комунікації у мікросередовищі. Підліток може підійти до будь-якої компанії, що сподобалась йому, і попросити «вогню», «запропонувати цигарку» чи «попросити цигарку» - безліч додаткових можливостей комунікації з новими оточенням. І при цьому він буде «своїм», тому що відповідає деяким неписаним правилам обраної групи.

Наступним кроком було вивчення причин регулярного паління. Основними чинниками регулярного паління на основі дослідження нами було виділено:

- Переконання, що вони вже втяглись у процес паління (49%);
- Причина позбутися нудьги або подолати емоційне напруження (24%);
- Переконання, що паління не шкодить здоров'ю(12%);
- Не визначились з причиною - 13% від опитуваних.

Для молодих курців досить важко покинути палити: 76% мають серйозні наміри покинути палити; більшість курців кілька разів намагалися покинути палити: 19% - п'ять і більше разів, 26% - два рази намагалися покинути палити, 17% - не палили протягом декількох місяців, тобто мали позитивний досвід. Однак зі збільшенням кількості випалених цигарок імовірність відмовлення від паління зменшується. Набагато важче покинути палити після того, як паління з експериментального перейшло у звичку.

Більше 65% дітей, які відпочивають в «Смарагдовому місті», курять і 10-15% дітей, які хоч раз намагалися курити. І тому, проведення тренінгу «Скажемо курінню - Ні», акції «Кидаємо палити разом» - є необхідною складовою роботи соціально-психологічної служби комплексу. Про це свідчить бажання дітей кинути палити та їх свідоме звернення до практичного психолога та соціального педагога.

Програма валеологічного тренінгу «Скажемо курінню - Ні». Метою програми є профілактика та зниження залежності від куріння серед дітей та підлітків. Програма заснована на активних методах соціально-психологічного навчання і підкреслює важливість активного способу пізнання, тобто методу, що спонукає тих, кого навчають, приймати на себе відповідальність за знання. Працюючи в рамках цього тренінгу, соціально-психологічна служба ставить перед собою наступні питання:

- Ознайомити дітей з небезпечними наслідками куріння;
- Виділити найефективніші способи утримання дітей від куріння;

- Довести, що куріння не метод для самоствердження в підлітковому середовищі;

- Навчити приймати свідомі рішення;
- Ознайомити з результатами наукових досліджень;
- Навчити робити вільний вибір при повній поінформованості.

Акція «Кидаємо палити разом» проводиться соціально-психологічною службою. Метою цієї акції є:

1. Формування мотивації дитини щодо здорового способу життя, її самовиховання та саморозвитку.

2. Розвиток здатності адекватного і найповнішого пізнання себе.

3. Розширення і поглиблення знань щодо шкідливості паління, вживання психоактивних речовин та шляхів подолання шкідливих звичок.

4. Формування відповідного ставлення до різних форм залежності, покращення ставлення до себе, віра у власні сили.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведено теоретичний аналіз проблеми формування здорового способу життя та проведений експериментальне дослідження причин потягу до паління, та, причини регулярного паління серед школярів. Інтерес, бажання спробувати, наслідування товаришам, куріння як ідентифікація дорослості, являються основними причинами того, чому діти починають палити. Основними чинниками регулярного паління є переконання, що діти втягнулися в процес паління, спроба подолати емоційне напруження, позбутися нудьги. В подальшому планується організація цілеспрямованого дослідження психолого-педагогічного впливу на формування здорового способу життя з урахуванням когнітивних, емоційно-вольових та поведінкових компонентів особистості.

Література

1. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці. Автореф. дис... канд. пед.наук:13.00.05/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., - 20с.
2. Горащук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: Автореф. дис... канд... пед.наук:13.00.01/ Харк. Нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2004. – 40 с.
3. Жабокрицька О.В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності. Автореф. дис... канд. пед.наук:13.00.07/ Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.
4. Закопайло С.А. Педагогічні основи виховання в юнаків 10 – 11 класів цінностей здорового способу життя. Автореф. дис... канд. пед.наук:13.00.07/ Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 19с.
5. Леонтєва О.І. Формування здорового способу життя підлітків засобами культурно-просвітньої діяльності. – К., 2005. – 20с.
6. Творогова Н.Д. Саногена поведінка в контексті здорового способу життя // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. - №1. – с. 37.

ПСИХОЛОГІЯ

Тинешев Сл., Николова М., Стоев Т.

Медицинский университет, г. Пловдив, Болгария

УДК 616

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕЛЕСНОГО СОСТАВА ДЕТЕЙ И
ПОДРОСТКОВ ХАСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Tineshev Sl.¹, Nikolova M.², Stoev T.³

^{1,2} Faculti of Biology, Paisii Hilendarski Universiti of Plovdiv, ³Medical
University, Plovdiv, Bulgaria

CHARACTERISTICS OF BODY FEED, AND BODY
COMPOSITION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE
REGION OF HASKOVO

Abstract. *The purpose of this study is to characterize feed body and body composition, and to establish differences in distribution of subcutaneous fat in children and adolescents in the region of Haskovo. For the realization of the objective data used for 1481 children and adolescents (782 girls and 699 boys). Are taken and the 9 skin folds on the body and limbs. Body mass index is calculated as weight / height². Body fat was calculated using formulas Slaughter et al. (1990). Our results showed that in all ages, boys are heavier than girls, underweight feed occurs with greater frequency in girls and boys in excess. The amount of body fat is more for girls, and the amount of active body mass in boys, but the relative proportions of these two components remain relatively constant throughout the growth period. By age 9 topical distribution of subcutaneous fat is still characteristic of age of children. In the second half of the period in both sexes redistribution of PMT consists in reducing the limbs and the increase in torso, while boys show a stronger tendency to accumulate in the chest than the abdomen. During the whole period studied thickness of subcutaneous fat was greater in the lower limbs than upper limbs, more girls than boys.*

Key words: *body composition, subcutaneous fat, BMI.*

Введение. Известно, что эволюция человека как и его индивидуальная и групповая способность приспосабливаться находятся под воздействием разных факторов среды. Особая роль в реализации этих процессов принадлежит индивидуальным характеристикам состава тела, дееспособность и не на последнем месте количество и вид пищи [1,2,3]. Один из самых обсуждаемых вопросов в антропологической литературе – поиск оптимального решения проблем, связанных с оценкой состава тела и типа упитанности тела у детей и подростков. Два основных компонента состава тела – активная масса тела и подкожная жировая ткань в период

роста и полового созревания характеризуются исключительной вариабильностью и связаны с большой экомчувствительности [4]. Внутренние (телесные) жиры в человеческом организме представлены как висцеральные, чье количество относительно постоянно, и как подкожная жировая ткань, характеризующаяся большой полово-возрастной изменчивостью [5]. Ее количество и топическое распределение, как характеристики состава тела у детей и подростков являются теми факторами, которые играют большую роль в этиологии ожирения и ряда других социально-значимых заболеваний.

В связи с этим **цель** настоящей разработки - оценить в меж-половом и меж-возрастном плане упитанность тела, состав тела и топическое распределение ПЖМ по отдельным частям тела у детей и подростков из Хасковской области.

Ключевые слова: состав тела, подкожная жировая ткань, ВМІ.

Организация и методика исследования. Для реализации цели исследования использованы данные, трансверсально собранные в школах Хаскова и Свиленграда.

Нами были изучены показатели результатов обследования 1481 детей и подростков в возрасте от 7 до 17 лет (782 девушки и 699 мальчиков). Контингент распределен по 11 возрастным группам детей одного и того же возраста. Калипорометрически были сняты толщины 9 КГ по телу и конечностям (КГ подлопатка, КГ-бицепс, КГ-трицепс, КГ-подплечье, КГ-Х ребро, КГ-живот, КГ-супраилаическая, КГ-бедро, КГ-голень).

На основании этого были определены следующие соотношения:

☞ Соотношение ПЖТ торса и ПЖТ конечностей при помощи 4КГ (КГ - подлопатка + КГ- супраилаическая) / (КГ- трицепс + КГ - бицепс).

☞ Соотношение ПЖТ торса и ПЖТ конечностей при помощи 6КГ (КГ - подлопатка + КГ- супраилаическая + КГ-живот) / (КГ- трицепс + КГ - бицепс + КГ- подплечье).

☞ Соотношение между ПЖТ верхних и ПЖТ нижних конечностей

1. (КГ - трицепс + КГ-бицепс) / (КГ-бедро + КГ - голень).

2. (КГ - трицепс + КГ- подплечье) / (КГ-бедро + КГ - голень).

☞ Соотношение между ПЖТ верхней и ПЖТ нижней части торса (КГ подлопатка + КГ -Х ребро) / (КГ - супраилаическая + КГ-живот).

☞ Индекс телесной массы (ИТМ, ВМІ)

$$\text{ИТМ} = \text{вес} / \text{рост}^2 \text{ (кг/м}^2\text{)}$$

☞ Индекс активной телесной массы (ИАТМ)

$$\text{ИАТМ} = \text{АТМ} / \text{рост}^2 \text{ , (кг/м}^2\text{)}.$$

☞ Индекс жировой массы (ИЖМ)

$$\text{ИЖМ} = \text{ТМ} / \text{рост}^2 \text{ , (кг/м}^2\text{)}.$$

☞ Процент ТМ (%ТМ) вычисляется по формуле Slaughter et al. [6]. При сумме обеих КГ > 35 используются следующие формулы

$$\% \text{ТМ} (\text{♂}) = 0,783 \text{ X } (\Sigma \text{КГ трицепс и подлопатка}) + 1,6.$$

$$\% \text{ТМ} (\text{♀}) = 0,546 \text{ X } (\Sigma \text{КГ трицепс и подлопатка}) + 9,7.$$

При сумме обеих кожных складок < 35 используются следующие формулы:

$$\% (\text{♂}) = 1,21 \text{ X } (\Sigma \text{КГ трицепс} + \text{КГ подлопатка}) - 0,008$$

$$\% (\text{♀}) = 1,33 \text{ X } (\Sigma \text{КГ трицепс} + \text{КГ подлопатка}) - 0,013$$

☞ Телесные жиры (кг) вычисляются по формуле :

$$\text{ТЖ (кг)} = \text{телесны вес} \text{ X } \% \text{ТМ} / 100$$

☞ Процент АТМ (%АТМ) вычисляется как разность между 100 % и %ТМ.

☞ Активная телесная масса (кг) вычисляется АТМ = телесный вес - телесные жиры.

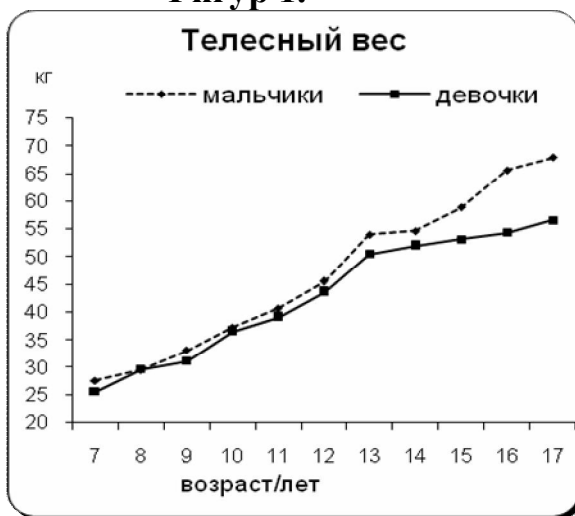
Результаты исследования. Телесный вес (фиг. 1) один из признаков, обладающий большей эочувствительностью во всей постнатальной онтогенезе человека. Он является самым доступным для исследования признаком, отражающим изменения в режиме питания, в двигательном и здоровом и являющимся ярким отражением процессов роста и развития. В период с 7 по 17 лет телесный вес увеличился на 40,31 кг у мальчиков и на 31,01 кг у девушек, что выражается соответственно 40,60% и 45,23% с начальных стоимостей у 7 летних детей. До 15 летнего возраста мальчики немножко тяжелее девушек, а потом, до конца исследованного периода они остаются прочно тяжелее.

У девушек в период полового созревания, наблюдается ярко выраженный скачок в увеличивании телесной массы (на 6,91 кг), а у мальчиков кроме скачка в период полового созревания наблюдается ещё один возрастной интервал с интенсивным увеличиванием веса - между 15-16 год. (на 6,71 кг).

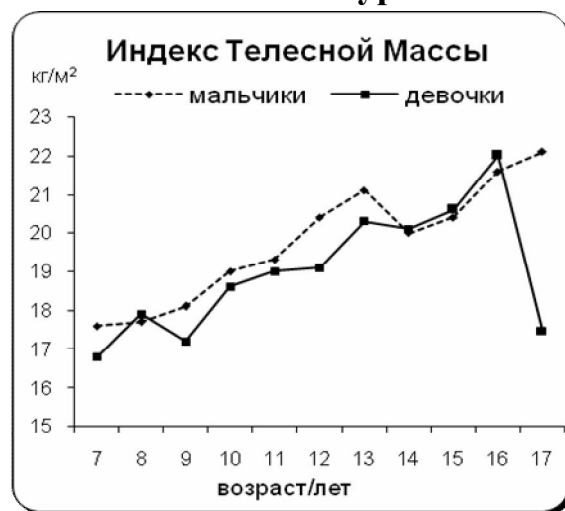
Данные о телесном весе не могут самостоятельно использоваться директным ориентиром для определения телесной упитанности, не учитывая его соотношение с ростом, поэтому ряд авторов составляют разные формулы с этой целью. В последние годы для определения упитанности широко используется Индекс Телесной Массы в мировой литературе Body Mass Index - (ВМІ) (фиг.2) ИТМ даёт информацию о количестве телесного веса распределено на единицу роста. Наши результаты показали, что стоимости ИТМ у детей и подростков между 7 и 17 лет увеличиваются закономерно с возрастом у обоих полов, притом у мальчиков количество телесной массы на единицу роста большее по сравнению с девушками. Специфической особенностью исследованной нами популяции являются то, что у 17-летних девушек стоимости

соотношения резко падает и практически выравнивается с их стоимостью в 7-летнем возрасте. По международно принятым разграничительным стоимостям ИТМ (Cole et al.,2000) для определения упитанности детей и подростков, установилось, что процент девушек нормальной упитанности больше того у мальчиков. Упитанность сверх нормы и ожирение встречаются чаще у мальчиков и особенно в период полового созревания и после него (соответственно до 31% и до 21% у мальчиков и до 21% и до 14% у девушек). Упитанность ниже нормы встречается чаще у девушек (с 3 до 25%) по сравнению с мальчиками (с 1 до 10%), что особенно сильно выражено в конце периода этого возраста.

Фигур 1.



Фигур 2.

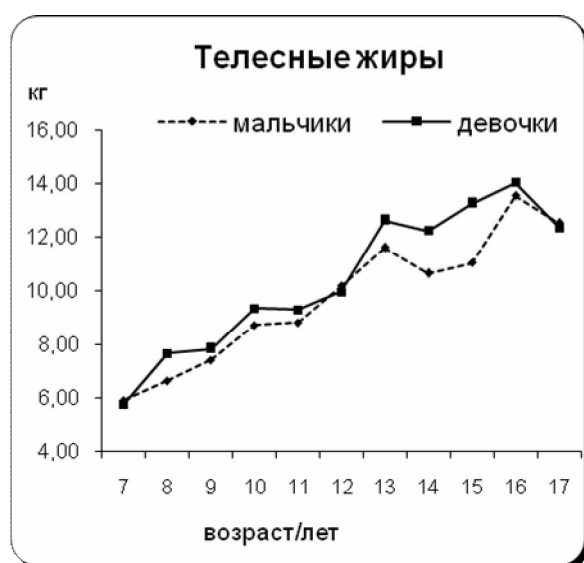


Так как с помощью ИТМ не можем разграничить увеличение количества телесной массы на единицу роста обязано нарастанию общей жировой массы (т.е. телесных жиров) или ускоренному скелетно-мышечному развитию, мы разделяем ИТМ на два основных компонента телесного состава - компонент свободных жиров и жировой компонент, причём количество активной телесной массы и жировой массы нормализуются самостоятельно к росту. Таким образом ИТМ можем представить как сумма стоимостей индекса активной телесной массы (ИАТМ) и индекса жировой массы (ИЖМ).

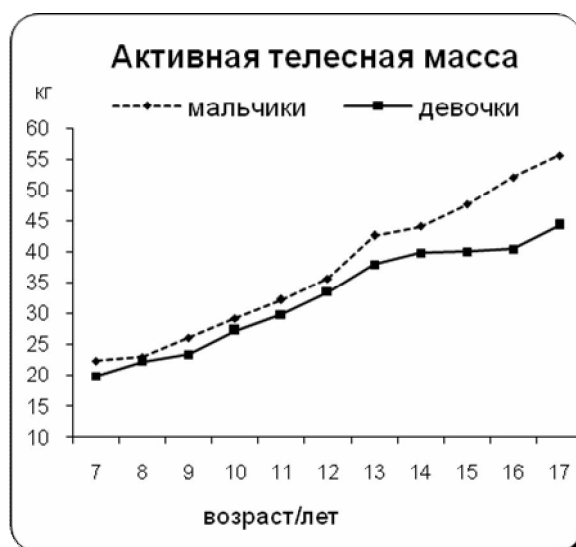
Как видно из фигур 3 и 4 во всех исследованных возрастных группах мальчики имеют достоверно большее количество активной телесной массы на единицу роста, по сравнению с девушками ($p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$). С другой стороны девушки накапливают большее количество жировой массы на единицу роста, а результаты видны в 15-16 летнем возрасте. Производит впечатление, что между 12-13 годами ИЖМ имеет более высокие стоимости у мальчиков, что согласуется и с высоким

процентом веса сверх нормы и ожирения у них. Во весь период этого возраста закономерно с возрастом у детей и подростков увеличиваются и стойности ИАТМ. Интересная межполовая разница - понижение стойности соотношения у девушек после 16 летнего возраста, которое находится в прямой корреляции с понижением стойности ИТМ после этого возраста. По данным ИЖМ сравнительно прочней оказывается тенденция нарастания с возрастом у девушек. У мальчиков ЖМ на единицу роста увеличивается осезательно в период полового созревания, а после этого возраста наблюдается её системное понижение.

Фигур 3.



Фигур 4.



Індекс маси тела и его соотношения к росту дают обобщённое представление об упитанности индивида, но чтобы сделать прецизную и точную оценку телесной упитанности, необходимо определить телесный состав. В связи с принятой в антропологии двукомпонентной моделью телесного состава Behnke (1963), оба основных компонента телесного веса это телесные жиры (ТЖ) и лишённые от жиров ткани - активная телесная масса (АТМ). У исследованных индивидов во весь период этого возраста, количество телесных жиров, выражено и как абсолютное количество (килограммы) и как относительная часть в проценте телесного веса, большее у девушек за исключением 12-летних. В межвозрастном плане наши результаты показывают, что абсолютное количество телесных жиров, выражено килограммами увеличивается с возрастом и у обоих полов, параллельно с увеличиванием телесного веса, притом стойности статистически значимы между 11-12 годами у мальчиков и между 12-13 годами у девушек ($p \leq 0,05$), а межполовые различия во весь период роста

не показали статистической значимости. Что касается относительной части телесных жиров, выйраженных процентами по отношению телесного веса, значимые междувозрастные различия у мальчиков наблюдаются между 15-16 годами, а у девушек между 12-13 годами. В отличие от абсолютного количества, межполовые различия в относительной части телесных жиров остаются статистически значимыми во весь период этого возраста.

Количественная оценка АТМ показала что в период с 7-17 лет абсолютное количество АТМ в килограммах и относительная часть телесного веса у мальчиков. В 17-летнем возрасте % АТМ при обоих полах сравнительно тот же самый как у 7-летних (81,52% у мальчиков и 78,24% у девушек), но абсолютное количество активной телесной массы у мальчиков увеличилось на 32,26 кг и на 23,63 кг у девушек или на 40,88% и 44,83%. Во весь анализированный период этого возраста межполовые различия в относительной части АТМ статистически значимые за исключением 12 летнего возраста ($p \leq 0,05$). В абсолютном количестве АТМ половой диморфизм хорошо манифестируется в 7,9,11 и выше 13-летнего возраста ($p \leq 0,05$). Статистически значимые межвозрастные различия в абсолютном количестве АТМ у мальчиков установлены между 10-11, 12-13, и 15-16 годами, а у девушек между 12-14 годами. Достоверные межвозрастные различия в относительной части АТМ у мальчиков наблюдаются в начале периода этого возраста между 13-14 годами и выше 15-летнего возраста, а у девушек они установлены единственно между 16-17 годами.

Одна из важных морфологических характеристик для оценки телесной упитанности и всего физического развития - толщина и топическое распределение ПЖТ. Обобщающая характеристика для топического распределения ПЖТ получается с помощью использования соотношений между конечностями и торсом. Результаты оценки соотношения между распределением ПЖТ по торсу и конечностям вычислено 4 кг показали, что в начале периода этого возраста (7-8 лет) стоймости соотношения - ниже 1,00мм/мм, что показывает большеенакопление ПЖТ по конечностям по сравнению с торсом - характерная особенность для детского возраста. После этого возраста стоймости соотношения увеличиваются, показывает прогрессивное понижение ПЖТ по конечностям и её накопление в торсе, особенно у девушек до их 13-летнего возраста. В период полового созревания (13-14лет) отсутствует половой диморфизм в перераспределении подкожных жиров. После 14 летнего возраста возрастные кривые соотношения прекращаются между обоими полами и мальчики уже имеют более толстый слой ПЖТ в торсе по сравнению с девушками.

По мнению ряда авторов более комплексное об особенностях в распределении ПЖТ по телу получается с помощью соотношения между толщинами 3 кг по конечникам и 3 кг по торсу или так наз. соотношение торс/конечности 6 кг.

Сравнительный анализ полученных результатов биостатистических данных об этом соотношении показал, что они вполне идентичны с тем соотношением торс/конечности 4 кг. Это даёт нам основание принять, что оценка соотношения ПЖТ по торсу/ ПЖТ по конечности с помощью 4 кг достаточно точно и корректно объективизирует закономерные биологические процессы перераспределения ПЖТ по телу и конечностям у детей и подростков в период их интенсивного морфологического развития внутригрупповые и межгрупповые особенности в распределении ПЖТ по верхней и нижней части торса показали, что у обоих полов до их 13-летия возрастные кривые расположены под уровнем 1,00 мм/мм. Это визирует пропорционально более толстый слой ПЖТ по животу по сравнению со слоем ПЖТ в грудной клетке, и более толстый у девушек по сравнению с мальчиками. И у обоих полов стойкости соотношения выше 14-летнего возраста увеличиваются, что показывает тенденцию к понижению толщины ПЖТ в области живота и её увеличиванию по грудной клетке. Процессы перераспределения ПЖТ по телу у девушек в период созревания наиболее интенсивны между 14-16 годами, а после этого возраста не наблюдаются изменения в подкожных жирах во верхней и нижней части торса. У мальчиков до конца периода роста ПЖТ пропорционально уменьшается по животу и интенсивно увеличивается по грудной клетке - характерная особенность в топическом распределении ПЖТ по торсу для выросших мужчин.

Полово-возрастная идентичность в распределении ПЖТ по верхним и нижним конечностям у исследованных детей и подростков, определена посредством двух разных соотношений суммы из 2 кг верхней конечности и 2 кг нижней конечности.

Наши результаты показали вполне идентичный ход возрастных кривых при обоих соотношениях. В сравнительном межвозрастовом плане видно, что у обоих полов стойкости соотношения свыше 1,00 мм/мм только у 7 летних детей. Это показывает большую толщину ПЖТ по верхним конечностям по сравнению с нижним. После этого возраста до 15 лет наблюдается тенденция понижения стойкостей соотношения, что указывает на большее количество ПЖТ в нижних конечностях по сравнению с верхними.

Между 15-16 годами наблюдается перераспределение ПЖТ по конечностям, выражающееся в увеличении подкожных жиров по верхним конечностям, что особенно ясно продемонстрировано у девушек. После 16 летнего возраста опять увеличивается ПЖТ по нижним конечностям по

сравнению с верхним, о чем свидетельствует понижение стоимостей соотношения.

С другой стороны возрастные кривые во всём анализированном периоде, расположены ниже у мальчиков по сравнению с девушками, что указывает на пропорционально большую толщину ПЖТ по нижним конечностям у них по сравнению с верхним. Статистически достоверные межполовые различия констатированы выше 15 летнего возраста.

Выводы.

1. В любом возрасте мальчики тяжелее девушек, причем упитанность ниже нормы встречается чаще у девушек, а упитанность выше нормы – у мальчиков.
2. Количество внутренних жиров большее у девушек, а количество активной телесной массы у мальчиков, но относительные части этих двух компонентов остаются сравнительно постоянными во весь период роста.
3. До 9 летнего возраста топическое распределение всё ещё характерно для детского возраста. Во второй половине исследованного периода у обоих полов перераспределение ПЖТ выражается в его увеличении в торсе причем, у мальчиков наблюдается более выраженная тенденция к накоплению в области грудной клетки по сравнению с брюшным отделом.
4. У всех обследованных в этом возрасте толщина ПЖТ значительно больше в нижних конечностях по сравнению с верхними, и гораздо большая у мальчиков, чем у девушек.

Литература

1. Bittel JH, Livecchi-Gonnot GH, Hanniquet AM (1998). Physical fitness and thermoregulatory reactions in a cold environment in men. *J Appl Physiol* 65 : 1984-1989.
2. Maeda T, Kaneko S, Fukushima T, Tanaka M (2004). Effects of physical training on thermoregulation and peripheral vasoconstriction in the cold. *J Physiol Anthropol Appl Human. Sci* 23 : 367.
3. Maeda T (2005). Perspectives on environmental adaptability and physiological polymorphism in thermoregulation. *J Physiol Anthropol Appl Human Sci* 24 : 237-240.
4. Година ЕЗ, Задорожная ЛВ (1990). Влияние некоторых факторов окружающей среды на формирование особенностей соматического развития детей и подростков. *Вопр. Антропол.*, Вып.84, с. 18-30.
5. Йорданов Й.А. (2006). Антропология на населението на България в края на XX век. БАН София.
6. Slaughter et al. (1990). The assessment of the body fat percentage by skinfold thickness measurements in childhood and young adolescence. *British Journal of Nutrition*, 63, 293-303.

Жиляева М.

к.психолог.н., зав. кафедрой социальной политики, психологии и педагогики профессионального образования, ЗабГУ, г. Чита

УДК 37.048.44

МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ

Отвечая на запрос и анализируя выбор необходимых форм работы, основной целью индивидуального психологического консультирования стала помощь клиенту в выработке совокупности умений принимать адекватные поведенческие решения при решении проблем, носящих этнокультурный характер, а также выработка соответствующей модели психологического консультирования.

Ключевые слова: *психологическое консультирование, модель психологического консультирования, стадии консультирования, этнофункциональный подход, этнофункциональные рассогласования.*

Жиляева М.

к.психолог.н., зав. кафедри соціальної політики, психології і педагогіки професійної освіти, ЗАБГУ, м. Чита

МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ РЕГІОНІ

Відповідаючи на запит і аналізуючи вибір необхідних форм роботи, основною метою індивідуального психологічного консультування стала допомога клієнтові у виробленні сукупності умінь приймати адекватні поведінкові рішення при вирішенні проблем, що носять етнокультурний характер, а також виробітку відповідної моделі психологічного консультування.

Ключові слова: *психологічне консультування, модель психологічного консультування, стадії консультування, етнофункціональний підхід, етнофункціональні розузгодження.*

Zhiljaeva M.

The manager. Chair of social policy, Psychology and pedagogics Vocational training, ZabSU, Chita

MODEL OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CONSULTATION IN MULTINATIONAL REGION

The answering inquiry and analyzing a choice of necessary forms of work, the help to the client in development of set of abilities became a main objective of individual psychological consultation to make adequate behavioural decisions at the decision of the problems having ethnocultural character, and also development of corresponding model of psychological consultation.

Key words: *psychological consultation, model of psychological consultation, a consultation stage, the ethnofunctional approach, ethnofunctional mismatches.*

Постановка проблемы. Опираясь на личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, З. Фрейд, К.Г. Юнг и др.), который проводит анализ внутренних индивидуальных причин проблемы и проблемно-ориентированный подход (А. Эллис, У. Драйден и др.), направленный на анализ сущности проблем клиента с точки зрения внешних причин ее возникновения, в том числе и связанных этнокультурными особенностями (Н. Пезешкиан, Х. Дайденабах и др.), а также на их применение в процессе индивидуального психологического консультирования направлено создание модели индивидуального психологического консультирования для ее применения в многонациональном регионе. Целью индивидуального психологического консультирования в многонациональном регионе стало изменение полярности оценочной позиции клиента с целью развития гибкости в восприятии и оценки, как окружающей действительности, так и его внутреннего мира.

Отвечая на запрос и анализируя выбор необходимых форм работы, основной целью разработки и реализации модели индивидуального психологического консультирования стала помощь клиенту в выработке совокупности умений принимать адекватные поведенческие решения через овладение когнитивными, коммуникативными и деятельностными стратегиями развития этнокультурной компетентности.

Задачами психологического консультирования стали: изучение психологически травмирующего материала, изменение восприятия этнокультурной картины мира, повышение самооценки, выработка навыков адаптивного поведения и взаимодействия, осознание принадлежности к этнокультурной группе и поощрение стремления к познанию, общению и взаимодействию с представителями иных этнокультурных групп, выработка реалистической, активной жизненной позиции при преодолении возникающих проблем.

Индивидуальное психологическое консультирование проводится согласно запросу клиентов и в ходе которого применяется адаптированная к этнокультурной среде консультативная модель.

Исследование природы проблем клиентов проведено посредством изучения типов этнофункциональных рассогласований элементов психики, для подтверждения предположения о том, что проблемы, с которыми клиент обращается в службу психологического консультирования, связаны с жизнью и деятельностью в иной этнокультурной среде. Выявленные типы этнофункциональных рассогласований (методика выявления этнофункциональных рассогласований В.В. Тимохина) были соотнесены с

обобщенными типами проблем клиентов (Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии Н. Пезешкиана и Х. Дайденабаха).

Выбор модели индивидуального психологического консультирования проводился на основе анализа различных консультативных моделей, таких как шестишаговая модель А. Блазера, эклектическая модель Р. Кочунаса, модель Р.С. Немова и К. Роджерса. Мы выделили следующие стадии психологического консультирования:

Первый этап. Установление контакта через формирование доверия, поддержку, проявление эмпатии, отсутствие критики со стороны консультанта, поощрение клиента на выражение чувств и раскрытие проблемы им самим.

Второй этап. Выявление проблемы через изучение установок клиента и анализ типа запроса: на данном этапе особое внимание обращается на объяснение проблемы и ее причин, которое дает сам клиент, связывает ли он наличие проблемы с этнокультурными особенностями, анализируется окружение клиента и ситуация в целом. На этом этапе поощрялось выражение клиентом тревоги и других отрицательных эмоций, клиенту необходимо дать «выговориться», вербализировать свои переживания. Для выявления проблемы клиента проводилась комплексная диагностика, которая включала как метод наблюдения, беседу с клиентом, так и использование специальных методик, направленных на выявление этнокультурных особенностей причин возникновения проблемы. Были использованы Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии Н. Пезешкиана и Х. Дайденабаха, методика выявления этнофункциональных расогласований В.В. Тимохина.

На данном этапе начинается овладение когнитивной стратегией развития этнокультурной компетентности через идентификацию собственной этнокультурной принадлежности – отвечая на вопросы методик, клиент задумывается о ее особенностях. Консультант нацелен на построение мотивации – подталкивание клиента к самораскрытию; выдачу позитивной обратной связи; использование самораскрытия для достижения инсайта и когнитивного переструктурирования.

Третий этап. Изучение отношения клиента к проблеме, анализ которой происходит в атмосфере сложившегося доверия, через рассмотрение условий возникновения и протекания проблемы, прояснение эмоций и поведенческих реакций, анализ истории возникновения проблемы, а также ее функциональную проработку. На данном этапе консультант информирует клиента о симптоматике и течении стрессовых реакций, что ослабляет тревогу и связанные с ней симптомы, рассматривает причины возникновения проблем связанные с жизнью и деятельностью в иной этнокультурной среде, задавая косвенные вопросы

клиенту. Содержание этапа включало в себя формулирование действительной проблемы клиента, анализ ее с точки зрения ее этнокультурных причин возникновения, вербализацию проблемы и прояснение отношения к такой трактовке, самораскрытие со стороны клиента. На данном этапе применялась техника отражения чувств, для наиболее полного проживания клиентом ситуации и прояснения поведенческих реакций клиента в стрессовой, проблемной ситуации, техника рефреминга для объяснения проблемы клиента с этнокультурной точки зрения, а также понимания природы и изменения отношения к ней. Этот этап помимо овладения когнитивной стратегией через развитие сензитивности включает и овладение коммуникативной стратегией через развитие умения адекватно выражать собственное внутреннее состояние, развитие способности осознания и вербализации собственных чувств. Действия консультанта по изменению поведения клиента могут содержать выдачу рекомендаций; выяснение готовности клиента следовать предложенной консультантом стратегии поведения; апелляция к нормам, приписываемым уважаемым группам и индивидам; избирательное применение положительной обратной связи; организация коммуникации и процедуры консультативного контакта, имеющих своей целью повышение у клиента чувства самоуважения.

Четвертый этап. Эксплицирование психотравмирующих переживаний. Основной целью данного этапа является подведение клиента к самостоятельному формулированию проблемы через понимание ее природы, прояснение ее актуальности и четкое выражение желаемого результата. Задачей данного этапа является разработка модели адекватного адаптивного поведения в иной этнокультурной среде, через проработку различных ситуаций и их раскрытие, как в терминах психологии, так и объяснение с точки зрения этнокультур: собственной и контактной. Применяются техники контр-переноса, техника интерпретации, а также применяются некоторые психотерапевтические методы, такие как работа с метафорами, притчами, пословицами, работа с жизненным сценарием, метод исследования ранних воспоминаний. Работая с клиентом на этом этапе, консультант поощряет его к созданию собственной поведенческой модели в проблемной ситуации, следя за тем, чтобы она была максимально эффективной с точки зрения адаптации к иной этнокультурной среде. Клиент овладевает когнитивной стратегией развития этнокультурной компетентности через поиск и осознание сходства и различий между этнокультурами, коммуникативной стратегией через развитие умения адекватно выражать собственное внутреннее состояние, развитие способности осознания и вербализации собственных чувств,

формирование установок на сензитивность и эмпатию, открытость и взаимодействие, осознание этнокультурных различий в поведении людей.

Пятый этап. Поиск альтернативных решений подразумевает расширение взгляда на проблему через развитие кругозора клиента, обучение навыкам самопомощи, в том числе борьбы со стрессом, изменение отношения к проблеме, поиск новых способов изменения ситуации, а также перенос выработанных моделей поведения в реальность и обратная связь о результатах действий клиента. Данный этап подразумевает изменение отношения клиента к проблеме, поиск новых способов изменения ситуации, а также перенос выработанных моделей поведения в реальность и обратная связь о результатах действий клиента. Анализируя проблему и выработанные поведенческие модели, клиент расширяет осознание себя, пробует применить модели поведения на практике, что активизирует процесс его личностного роста, формирует его аутентичность и конгруэнтность, учит чувствовать и понимать себя, способствует процессу формирования личностной и социальной зрелости, развитию этнокультурной компетентности.

На данном этапе задействованы все три стратегии – когнитивная через продолжение осознания себя и собственных особенностей при взаимодействии с представителями иных этнокультурных групп, коммуникативная через внедрение в жизнь выработанных моделей поведения способности осознания и вербализации собственных чувств, формирование установок на сензитивность и эмпатию, открытость и взаимодействие, осознание этнокультурных различий в поведении людей и деятельностная стратегия – направленная на выявление ценностей, норм, традиций, особенностей духовной культуры этнических общностей, осознание универсальности общечеловеческих ценностей, формирование толерантного поведения в иной этнокультурной среде. Для консультанта важна поддержка мотивации после завершения консультативного контакта и способствование интериоризации контроля – консультант после завершения контакта поддерживает позитивные сдвиги и следит за развитием клиента; напоминает клиенту о чувстве персональной ответственности; говорит об успешности процесса изменения без помощи консультанта.

Шестой этап. Закрепление конструктивных способов реагирования и завершение консультативного контакта. В случае позитивного для клиента решения проблемы происходит его отсоединение, консультант дает понять клиенту, что тот уже умеет самостоятельно решать свои проблемы и не нуждается в помощи специалиста. На данном этапе клиент проходил заключительную диагностику с использованием Висбаденского опросника к методу позитивной психотерапии Н. Пезешкиана и Х. Дайденабаха, методики выявления этнофункциональных расхождений

В.В. Тимохина, который показали положительную динамику в преодолении проблем, вызванных этнофункциональными рассогласованиями и овладение клиентом навыками адаптации к иной этнокультурной среде.

Выводы. Реализация данной модели индивидуального психологического консультирования позволяет консультанту поставить себя на место клиента, прочувствовать ситуацию с его точки зрения, правильно идентифицировать и сформулировать проблему клиента и оказать положительное на овладение когнитивными, коммуникативными и деятельностными стратегиями развития этнокультурной компетентности, способствует достижению целей и реализации поставленных в процессе консультирования задач.

Литература

1. Сухарев А.В. Этнофункциональная психология: исследования, психотерапия. – М.: ИЭА РАН, 2008. – 235 с.
2. Уоллес Э.Ф.К. Психические заболевания, биология и культура // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / Под ред. А.А. Белика. – М.: Смысл, 2001. – 404 с.
3. Хотинец В.Ю. К вопросу об основных подходах к изучению этничности в зарубежной и отечественной науке (позиция этнопсихолога) // Мир психологии. – 2003, № 4, стр. 135 – 145.
4. Wertsch, James V. Pablo del Rio, and Amelia Alvarez. Sociocultural Studies: History, Action, and Mediation. In: Wertsch, James V. (ed.). Sociocultural Studies of Mind. Cambridge University Press, 1995.

Карпова Н.¹, Малезжик М.², Малезжик Л.³

^{1,2}- ассистент, к.м.н., ³ – профессор, д.м.н. кафедры нормальной физиологии
ГБОУ ЧГМА

УДК 612.151.5

ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НИЗКОЙ ПРОТИВОИНФЕКЦИОННОЙ ЗАЩИТЫ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ В ЗАБАЙКАЛЬЕ

В данной работе изучена взаимосвязь полиморфизма генов Toll-4 (Asp299Gly) и Toll-6 (Ser249Pro) рецепторов с частыми респираторными вирусными инфекциями у детей. Маркерами высокой восприимчивости детей к респираторно-вирусным инфекциям являются аллель G гена Toll-4 (Asp299Gly) рецептора и аллель P гена Toll-6 (Ser249Pro) рецептора.

Ключевые слова: ОРВИ, часто болеющие дети, Toll-like рецепторы, полиморфизм.

Karpova N., Malezhik M., Malezhik L.

THE GENETIC BASIS OF LOW ANTIINFECTION DEFENCE TO CHILDREN WITH PALINDROMIC ARI IN ZABAİKALYE

The objective of the present study was to elucidate the association between Toll-4 (Asp299Gly) and Toll-6 (Ser249pro) receptors polymorphism and palindromic ARI in the children. The data obtained indicate that G-allele of Toll-4 receptor and P-allele Toll-6 receptor there are evidence the genetic of predict to palindromic ARI.

Key words: *polymorphism, Toll-like receptor, palindromic ARI.*

Постановка проблемы. К группе часто болеющих относят детей с повторными респираторными инфекциями (ОРВИ) не менее 5-6 раз в год [1,с.52;3,с.70]. Ряд авторов считает, что повышенная восприимчивость к инфекциям у таких детей связана с возрастной незрелостью иммунной системы [2,с.90;3,с.69;4,с.25]. Не отрицая общепринятой точки зрения, мы полагаем, что основной причиной частых ОРВИ может быть наследственная предрасположенность, обусловленная генетическими дефектами в любом звене иммунной защиты. Доказательство возникшей гипотезы, мы начали с изучения полиморфизма генов Toll-like рецепторов, воспринимающих действие патогена.

Цель исследования: выявить частоту встречаемости генетических дефектов Toll-4 (Asp299Gly) и Toll-6 (Ser249Pro) рецепторов среди здоровых и часто болеющих детей и выявить у них генетические маркеры низкой противоинойфекционной защиты.

Материалы и методы. Обследовано 190 часто болеющих детей от 1 до 3-х лет, поступивших в детскую инфекционную больницу г.Читы с явлениями интоксикации при очередном эпизоде ОРВИ. Из числа обследуемых у 49% был диагностирован грипп, у 26% -парагрипп, у 15% - аденовирусная инфекция, у 4%- респираторно-синцитивальный вирус, у 16% детей этиология ОРВИ не определена.

Контрольную группу составили 76 здоровых детей с редкими эпизодами ОРВИ, сопоставимых по возрасту и полу с группой часто болеющих.

Для исследования полиморфизма генов Toll-4 и Toll-6 рецепторов исследована кровь. Выделение ДНК осуществлялось при помощи набора реагентов для биологических проб (НПФ «Литех», Россия, Москва). Амплификация выполнялась на термоцикле модели 110 (ООО «Биоком», Москва). Детекция продуктов амплификации осуществлялась электрофоретическим способом.

Статобработка проведена методом вариационной статистики для связанных и не связанных между собой наблюдений с помощью пакета программ Microsoft Excel 2007, STATISTICA 6,0. При нормальном

распределении рядов использовали критерий Стьюдента (t-тест). Для сравнения качественных показателей использовали критерий χ^2 (Пирсона). Для оценки ассоциаций рассчитывали относительный риск OR .

Результаты и обсуждение: Молекулярно-генетические исследования показали, что среди здоровых детей 82,9% являются носителями нормальной гомозиготы (Asp/Asp) в гене Toll-4 (Asp299Gly) рецептора, 9,3% - обладают гетерозиготным вариантом (Asp/Gly), в 7,8% - обнаружена полная замена аллелей (Gly/Gly).

Таким образом, здоровые дети, проживающие в г.Чите, в 17,1% являются носителями генных мутаций в Toll-4 рецепторе.

Среди детей, часто болеющих ОРВИ, 44,4%обладают нормальной аллелью в гене Toll-4 рецептора (генотип Asp/Asp), 20% имеют гетерозиготный вариант гена (генотип Asp/Gly) и 35,6% обладают мутантной аллелью (генотип Gly/Gly). В общей сложности у этой группы детей генетические дефекты в Toll-4 рецепторе встречаются в 55,6%. Расчёт отношения шансов (OR) выявил положительную ассоциацию аллеля G и генотипа Gly/Gly при респираторной инфекции, что указывает на повышенный риск развития данной патологии у детей, имеющих полиморфизм (Asp299Gly) в гене Toll-4 рецептора. Среди часто болеющих детей процент мутаций в гене (Ser249Pro) Toll-6 рецептора увеличен до 75%. Мутантных гомозигот 25% (Pro/Pro), что в 1,5 раза больше, чем у здоровых.

Расчёт отношения шансов (OR) выявил положительную ассоциацию аллеля P с генотипом Pro/Pro. Это даёт основание предполагать, что мутантная аллель P маркирует повышенный риск высокой восприимчивости детей к ОРВИ.

Кроме того, среди больных детей выявлены 4 носителя сочетантных мутантных аллелей генов Toll-4 и Toll-6 рецепторов.

Выводы. Предрасположенность группы детей к частым ОРВИ связана с генетическими дефектами в Toll-like рецепторах, воспринимающих действие вирусов и ЛПС микроорганизмов.

Маркёрами высокой восприимчивости детей к респираторно-вирусным инфекциям являются аллель G гена Toll-4 (Asp299Gly) рецептора и аллель P гена Toll-6 (Ser249Pro) рецептора.

Литература

1. Почивалов А.В. Часто болеющие дети и новые возможности иммуномодулирующей терапии / А.В. Почивалов, Е.И. Погорелова // Детские инфекции. - 2010. - №1. –С.50-53.
2. Железникова Г.Ф. Иммуитет против инспираторно-вирусной инфекции у детей / Г.Ф.Железникова // Педиатрия. – 1995.- №5. –С. 89-93.

3. Самсыгина Г.А. Часто болеющие дети: проблемы патогенеза, диагностики и терапии / Г. А. Самсыгина // Педиатрия. – 2005.- №1.-С. 66-73.
4. Ярцев М.Н. Иммунная недостаточность и часто болеющие дети / М.Н. Ярцев [и др.] // Сборник тематических статей по проблеме « Часто болеющие дети». – М.: Materia medica, 2006. – С. 23-28.

Малежик Л.¹, Пинелис Ю.², Малежик М.³

¹ – профессор, д.м.н., ² – доцент, к.м.н., ³ – ассистент, к.м.н.

УДК 612.017.1:616.314.17-008.1

ИММУННЫЕ РЕАКЦИИ ПРИ ХРОНИЧЕСКОМ ГЕНЕРАЛИЗОВАННОМ ПАРОДОНТИТЕ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Хронический генерализованный пародонтит средней степени тяжести на фоне ишемической болезни сердца сопровождается дисбалансом в содержании отдельных компонентов комплемента, гиперпродукцией s.IgA, IgA, IgG, IgM, увеличением концентрации IL-8, IL-1a и уменьшением IL-4, увеличением антител к белкам теплового шока Hsp-70.

Ключевые слова: хронический генерализованный пародонтит, иммунитет, антитела к белкам теплового шока Hsp-70.

Malezhik L., Pinelis U., Malezhik M.

REACTION OF IMMUNITY CHRONIC GENERAIZED PERIODONTITIS IN OLD-AGED PATIENTS

Chronic parodontit inflammation in old-aged patients was found to be accompanied by inbalance of complement system; s.IgA, IgA, IgG, IgM hyperproduction; increased concentration of IL-8, IL-4 and decreased level of IL-4; increased anti-Hsp-70.

Key words: chronic parodontit inflammation, immunity, antibody for Hsp-70.

Постановка проблемы. В патогенезе воспалительных процессов полости рта большую роль играют иммунные реакции местного и системного характера.

При неблагоприятном сочетании общих и местных факторов защиты и низкой резистентности иммунное воспаление в подслизистом или слизистом слое становится хроническим и приводит к дегенеративно-дистрофическим процессам.

Изменение фагоцитарной активности, содержания интерлейкинов, иммуноглобулинов в крови и слюне при хроническом пародонтите – факт хорошо известный, но противоречивый по полученным результатам [1,с.32]. Вариабильность результатов связана с разнородностью методов оценки иммунного статуса, степенью тяжести воспаления, возрастом

больных, генетической предрасположенностью, типом воспалительных реакций и рядом других обстоятельств.

Мы решили уточнить эти результаты в группе людей старше 60 лет, когда генерализованный пародонтит протекает на фоне имеющегося возрастного иммунодефицита и атеросклероза. Показатели иммунитета у таких больных являются следствием не только хронического воспаления пародонта, но и возраста в сочетании с атеросклерозом.

Согласно данным литературы у людей старших возрастных групп существенно изменяется Т-зависимое звено иммунитета с уменьшением субпопуляций Т-лимфоцитов [2,с.305]. Отмечается общая тенденция к нарастанию иммуноглобулинов, особенно IgA [5,с.21]. Однозначно увеличивается концентрация проатерогенных факторов, к которым относятся $\text{inf-}\gamma$, IL-1 β , IL-5,8,12,18 [1,с.31].

Как выглядит местная система иммунитета в полости рта при симбиозе воспаления, возраста и атеросклероза неизвестно.

Цель исследования – изучить состояние системы комплемента, содержание иммуноглобулинов (s.IgA, IgA, IgG, IgM), цитокинов (IL-1a, IL-4, IL-8), антител к белкам теплового шока Hsp-70 в ротовой жидкости и крови у пожилых людей, страдающих хроническим генерализованным пародонтитом средней степени тяжести.

Материалы и методы исследования. В работе с обследуемыми лицами соблюдались этические принципы, предъявляемые Хельсинской Декларацией Всемирной Медицинской Ассоциации (World Medical Association Declaration of Helsinki, 1964) и «Правилами клинической практики в Российской Федерации «утверждёнными Приказом Минздрава РФ от 19.06.2003 г.№266.

Обследовано 96 больных от 60 до 74 лет (пожилые люди по классификации ВОЗ), страдающих хроническим генерализованным пародонтитом средней степени тяжести, поступивших в госпиталь ветеранов войны и труда по поводу клинических проявлений ишемической болезни сердца (ИБС) с диагнозом: стабильная стенокардия напряжения 1-11 функционального класса, ХСН 11А стадии, гипертоническая болезнь 1-2 стадии.

Лабораторному анализу подлежали кровь и ротовая жидкость (смешанная слюна). В биологических средах определяли общую гемолитическую активность системы комплемента –КПК, концентрацию С-1ингибитора, С3a, С5a фрагментов системы комплемента методом ИФА набором реагентов ООО «Цитокин» г.С.-Петербурга; содержание иммуноглобулинов (s.IgA, IgA, IgG, IgM), интерлейкинов (IL-8, IL-1a,IL-4) методом ИФА, используя набор реагентов ТОО «Вектор-Бест» (г.Новосибирск); содержание антител к белкам теплового шока

иммуноферментным анализом согласно описанию фирмы «Assay Designs» USA, Michigan.

В качестве контроля использовали кровь и ротовую жидкость людей без признаков атеросклероза и воспаления в полости рта.

Статистическая обработка проводилась при помощи пакета статистических программ Statistica 6,0 (StatSoft). При нормальном распределении рядов различия между группами выявлялись при помощи критерия Стьюдента. В случае ненормального распределения вариационного ряда использовался Т-критерий Манна-Уитни с поправкой Йейтса на непрерывность. Достоверными считали результаты при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение. В патогенезе воспалительных процессов полости рта большую роль играют иммунные реакции местного и системного характера. Иммунная защита представлена функциональной активностью элементов врождённого и приобретённого иммунитета. Врождённый иммунитет связан с фагоцитозом и цитолитичностью системы комплемента.

Мы выяснили на сколько изменяется уровень комплементарной активности при сочетании общего атеросклероза и местно протекающего хронического воспаления пародонта. В результате проведенных исследований установлена дисфункция в компонентах комплемента. Общая гемолитическая активность (КПК) снижена в крови и слюне. Содержание С1 ингибитора уменьшено в слюне на 57,3%, в крови на 26%. Однако концентрация С3а увеличивается и в слюне и в крови. Содержание С5а в крови больных не отличается от нормы, а в слюне снижено на 33%. Отмеченный функциональный дисбаланс в содержании фрагментов комплемента формирует неполноценность врождённого иммунитета в полости рта у больных ХГП и снижает противомикробную защиту.

В патогенезе воспалительного процесса в полости рта большую роль играет не только неспецифическая защита, но и специфическая, связанная с функцией адаптивного иммунитета.

В результате проведенных исследований установлено, что в слюне увеличена концентрация s.IgA, IgA, IgG, IgM, повышен уровень IL-8, IL-1 и снижено содержание IL-4.

Анализируя собственные результаты и учитывая данные литературы, мы пришли к выводу, что при ХГП средней степени тяжести у людей пожилого возраста на фоне ИБС наблюдается системная поликлональная активация В-лимфоцитов. Причиной тому может быть бактериальная эндотоксемия и наличие аутоиммунных процессов.

Аутоиммунные реакции играют немаловажную роль в любом воспалении и деструктивных процессах при атеросклерозе. Не анализируя

возможные источники антигенного материала при хроническом пародонтите и ишемической болезни сердца, мы остановимся лишь на одном – белках теплового шока.

Эти белки являются патогенетическим звеном любого заболевания.. Они синтезируются клетками как элементы стресс-лимитирующей системы и являются цитопротекторами. Их биологическая роль связана с коррекцией вновь синтезированных белков и деструкцией аномальных полипептидов.

При увеличении функциональной нагрузки, воспалении, стрессе белки теплового шока (БТШ) выделяются в окружающую среду и запускают иммунные реакции, направленные на выработку антител к ним. Анти-Нсп узнаются эпитопами соответствующих белков, которые служат аутоиммунными мишенями на поверхности клеток. Образуются иммунные комплексы, вызывающие комплементзависимую и антителозависимую цитотоксичность по отношению к клеткам, продуцирующим БТШ. Такими клетками являются микроорганизмы, выделяющие шапероны при нарушении биоценоза полости рта и клетки сомы, участвующие в воспалении [3,с.251].

Наши исследования показали, что антител к Нсп-70 в слюне здоровых людей очень мало ($66,6 \pm 6,86$ нг./мл.) В крови концентрация антител динамична и в среднем составляет $164,14 \pm 11,4$ нг./мл. Среди обследуемых в группе здоровых встречаются люди с высоким титром антител, возможно из-за скрытой органной патологии.

При обострении ХГП концентрация антител к исследуемому стресс-белку увеличивается и в слюне ($204,08 \pm 16,3$ нг./мл.) и в крови ($290,86 \pm 12,2$ нг./мл.), что свидетельствует об усиленном его выделении клетками, принимающими участие в воспалении. В полости рта это могут быть микроорганизмы, лимфоциты, макрофаги, нейтрофилы и клетки пародонта, повреждённые длительным воспалительным процессом.

Выработанные антитела к БТШ садятся не только на патоген, вызвавший воспаление в пародонте, но и на любые соматические клетки, экспрессирующие на поверхность мембраны белки, похожие по структуре на БТШ патогена (молекулярная мимикрия). За счёт перекрёстной реакции развивается аутоиммунный процесс с органной недостаточностью. Возможно поэтому, хронический пародонтит не является локальной патологией. Он всегда имеет сопутствующие заболевания и чаще со стороны сердечно-сосудистой системы [4,с.74].

Таким образом, проведенные исследования системы иммунитета при хроническом генерализованном пародонтите свидетельствуют о том, что патогенетической особенностью течения хронического воспаления пародонта у пожилых людей является несостоятельность врождённого иммунитета, связанная с дисфункцией компонентов системы комплемента; поликлональная активация адаптивного иммунитета с высоким уровнем

иммуноглобулинов, провоспалительных цитокинов и увеличением содержания антител к белкам теплового шока (Hsp-70).

Выводы. 1. При хроническом генерализованном пародонтите у пожилых людей снижена общая комплементарная активность, содержание С1-ингибитора и С-5а фрагмента, увеличена концентрация С-3а фрагмента комплемента в слюне и крови.

2. Развивается поликлональная активация адаптивного иммунитета с увеличением уровня иммуноглобулинов (s.IgA, IgA, IgG, IgM) в слюне и крови.

3. Выражен цитокиновый дисбаланс с увеличением ИЛ-8, ИЛ-1а в крови и слюне, снижен уровень ИЛ-4 в слюне и увеличен в крови.

Литература

1. Гавжа С.И. Анализ клинико-иммунологического статуса полости рта у пациентов с хроническим генерализованном пародонтитом лёгкой и средней степени тяжести при использовании антибактериальных средств / С.И.Гавжа, А.И.Вронина, О.В. Шкарденая // Стоматология 2010; 89: 3: 30-33.
2. Кузник Б.И. Пептидные биорегуляторы: применение в травматологии, хирургии, стоматологии и онкологии / Б.И.Кузник, В.А. Сизоненко, И.С.Пинелис //М.: Вузовская книга 2004;400с.
3. Лебедев К.А., Понякина И.Д. Иммунология образраспознающих рецепторов (интегральная иммунология) / К.А. Лебедев, И.Д.Понякина // М.2008;253с.
4. Полторак Н.В. Взаимосвязь степени воспаления в пародонте и некоторых клинико-функциональных и лабораторных показателей тяжести ишемической болезни сердца / Н.В.Полторак // Маэстро стоматологии.- 2009;35.-С.73-75.
5. Соболева Л.А., Сякин Р.Р., и др. Иммуотропная терапия пародонтита у больных с хроническими вирусными и бактериальными инфекциями / Л.А. Соболева, Р.Р. Сякин // Стоматология 2010; 89:3.-С.20-23..

Малежик М.¹, Пинелис Ю.², Малежик Л.³

¹.ассистент, к.м.н., ² доцент, к.м.н., ³ профессор, д.м.н. кафедры нормальной физиологии ГБОУ ВПО ЧГМА

УДК 616-005.1- 08:616.314.17-008

СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ГЕМОСТАЗА У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ ЗАБАЙКАЛЬЯ, СТРАДАЮЩИХ ХРОНИЧЕСКИМ ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫМ ПАРОДОНТИТОМ

Показано, что у больных хроническим генерализованным пародонтитом (ХГП) в пожилом возрасте с клиническими проявлениями ИБС повышена прокоагулянтная, снижена фибринолитическая активность в слюне и крови. Комплексная терапия ХГП и сопутствующей ИБС существенно не изменяет гиперкоагуляцию в кровотоке, несколько уменьшает прокоагулянтный потенциал слюны.

Ключевые слова: хронический генерализованный пародонтит, кровь, слюна, гемостаз.

Malezhik M., Pinelis Y., Malezhik L.

THE CONDITION OF HAEMOSTASIS IN THE OLD-AGED PEOPLE IN ZABAIKALYE WITH CHRONIC INFLAMMATION OF PERIODONT

It was shown that elderly patients suffering from generalized periodontitis accompanied with coronary heart disease had significantly higher levels of procoagulant activity, decreased fibrinolytic activity in plasma and saliva. Complex treatment of such patients had no significant influence on hypercoagulation in plasma, but procoagulant activity slightly decreased.

Key word: chronic generalized periodontitis, procoagulative and fibrinolytic activity, plasma, saliva/

Постановка проблемы. У лиц пожилого возраста широко распространены воспалительные заболевания пародонта [2,с.30;5,с.12;6,с.30], которые прогрессируя, вызывают полную адентию. Хронический генерализованный пародонтит (ХГП) практически не излечим. Эффекты современной противовоспалительной терапии купируют воспаление, удлиняют время ремиссии [4,с.120]. У пожилых людей ХГП приобретает свои особенности за счёт сопутствующего атеросклероза и диссеминированного внутрисосудистого свёртывания [3,с.750]. На мощном фоне системной гиперкоагуляции локальные изменения в полости рта усугубляют тромбогенную ситуацию. Насколько глубоко изменения в системе гемостаза при сочетанной патологии пародонта и ишемических процессах в сердечно-сосудистой системе (ИБС) показано в настоящем исследовании.

Цель исследования: оценить тромбогенный потенциал крови и слюны при хроническом генерализованном пародонтите у лиц пожилого возраста, страдающих ишемической болезнью сердца.

Материалы и методы. Обследовано 96 больных, страдающих хроническим генерализованным пародонтитом средней степени тяжести, поступивших в Забайкальский краевой госпиталь ветеранов войн по поводу клинических проявлений ишемической болезни сердца.

Лабораторному анализу подлежали крови и ротовая жидкость (смешанная слюна), взятые в первые дни поступления и через 20 дней после проведенной терапии ишемических проявлений и местного противовоспалительного лечения хронического пародонтита. В крови оценивали состояние системы гемостаза по следующим показателям: АЧТВ, протромбиновое время, МНО, тромбиновое время, содержание фибриногена, РФМК, эуглобулиновый фибринолиз по методам, изложенным в классических руководствах [1,с.250].

Прокоагулянтная и фибринолитическая активность слюны определялась внесением 0,1 мл. отцентрифугированной слюны в 0,1 мл. плазмы одного и того же индивидуума с последующей регистрацией изменения времени свёртывания и фибринолиза плазмы.

Контрольную группу составили 25 пожилых людей сопоставимых с основной группой по возрасту, полу, степени ИБС, проводимой кардиоваскулярной терапии, но без явных признаков воспаления пародонта.

Статистическую обработку проводили методом вариационной статистики с применением пакета прикладных программ Biostat и программного статистического анализа Microsoft Excel, версия XP. В случае непараметрической статистики использовали критерий Манна-Уитни.

Результаты и обсуждение. Полученные результаты свидетельствуют о том, что прокоагулянтная активность слюны у обследуемых больных в период рецидива выше, чем у здоровых. При добавлении слюны в плазму крови этих же больных ускоряются протромбиновое время, АЧТВ, тромбиновое время. Лизис сгустка в присутствии слюны замедляется, возможно, из-за наличия в слюне ингибиторов фибринолиза[6,с.30].

После проведенного комплексного лечения пародонтита в слюне несколько снизилась прокоагулянтная активность, и поэтому увеличилось АЧТВ и тромбиновое время по сравнению с показателями до лечения. Протромбиновое время не изменилось, и остался ингибированным фибринолиз.

В крови больных наблюдается гиперкоагуляция, о чём свидетельствует укорочение АЧТВ и увеличение МНО. Индуцированное свёртывание сопровождается нарастанием фибриногена, угнетением фибринолиза и высокой концентрацией фибрин-мономерных комплексов, которые считаются маркерами тромбемии.

После проведенной терапии уменьшается степень гиперкоагуляции в крови. Нормализовалось МНО, сохранилось ускоренным АЧТВ. Несколько стимулировался фибринолиз, но контрольного уровня не достиг. Опасно высокой осталась концентрация фибриногена и фибрин-мономеров. Это значит, что угроза ДВС-синдрома сохранилась. Следовательно, проведенная терапия существенной коррекции гемостаза не вызвала. Остался высоким уровень фибринообразования и угнетённым фибринолиз, что является основой нарушения микроциркуляции и трофики тканей. На этом фоне может легко возникнуть рецидив воспаления.

Выводы. При ХГП у пожилых людей, страдающих ИБС в крови развивается гиперкоагуляция. В слюне увеличивается прокоагулянтная и снижается фибринолитическая активность.

1. Общепринятая местная противовоспалительная терапия ХГП в совокупности с общей кардиоаскулярной коррекцией ишемической болезни сердца у пожилых людей уменьшает степень гиперкоагуляции в крови и снижает прокоагулянтную активность слюны, но остаётся высокой концентрация фибриногена, РФМК, что является угрозой тромбогенных осложнений и хронизации воспаления в пародонте.

Литература

1. Баркаган З.С. Современные аспекты патогенеза, диагностики и терапии ДВС-синдрома / З.С. Баркаган, А.П.Момот – М.: Ньюдимед, 2000.-296с.
2. Беликов П.П. Нарушения гемокоагуляции и фибринолиза и их коррекция при заболеваниях пародонта: автореф. дис.... д-ра мед. наук / П.П. Беликов – Новосибирск.-1999.-35с.
3. Кузник Б.И. Клеточные и молекулярные механизмы регуляции гемостаза в норме и патологии.-Чита: Экспресс-изд-во, 2010.- 828с.
4. Лебедев К.А. Иммунология образраспознающих рецепторов / К.А.Лебедев, И.Д. Понякина . М.: Либроком.-2009.-С.-116-143.
5. Малежик М.С. Состояние гуморальных защитных систем при хроническом генерализованном пародонтите у людей пожилого возраста: автореф. дис. ... канд. мед. наук / М.С. Малежик- Чита.-2010.- 20с.
6. Пинелис И.С. Дифференциальные подходы к лечению некоторых заболеваний челюстно-лицевой области, сопровождающиеся тромбо-геморрагическим синдромом: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. / И.С. Пинелис.-Чита.-1987.-35с.

Нимаева Д.¹, Цырендоржиева В.², Ланда И.³

^{1, 2} доцент, к.м.н., ³ ассистент, к.м.н. кафедра нормальной физиологии
ГБОУ ВПО ЧГМА

УДК 616.153.96

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ HLA-АНТИГЕНОВ СРЕДИ АГИНСКИХ, ТУНКИНСКИХ И ИРКУТСКИХ БУРЯТ И ЗАБАЙКАЛЬСКИХ РУССКИХ

Показано распределение антигенов главного комплекса гистососовместимости у здоровых лиц бурятской национальности Забайкалья – агинских бурят.

Ключевые слова: HLA-антигены, главный комплекс гистосовместимости, иммунный ответ, распределение.

Nimava D., Zirendorzhiyeva V., Landa I.

COMPARATIV CHARACTERISTICS DISTRIBUTION OF HLA-ANTIGENS AMONG AGIN, TUNKA AND IRKUTSK BURAYTS AND TRANSBAIKALIAN RUSSIAN

Results of the main complex distribution of antigenov histocompatibility in healthy individuals Buryat Transbaikalia - Agin Buryats.

Key words: *HLA-antigens, major histocompatibility complex, immune response, the distribution of.*

Постановка проблемы. У 100 неродственных бурят, проживающих в Агинском Бурятском Автономном Округе Забайкальского края изучено распределение HLA-антигенов I класса (A, B локусов). На основании полученных результатов проведен сравнительный анализ с изученными ранее тункинскими, иркутскими бурятами и русскими Забайкалья. Наиболее сходными и близкими по величине генетической дистанции к агинским бурятам оказались тункинцы, далее иркутские буряты, затем русские Забайкалья

Целью нашего исследования явилось изучение распределения антигенов главного комплекса гистосовместимости у здоровых лиц бурятской национальности Забайкалья – агинских бурят.

Было обследовано 100 здоровых доноров бурятской национальности, проживающих в Агинском Бурятском Автономном Округе РФ в возрасте 18-30 лет, не состоящих между собой в родстве при равном соотношении полов. Национальность устанавливали методом опроса прямых родственников не менее чем 2-3-х предшествующих поколений.

Антигенную принадлежность определяли в стандартном двухступенчатом микролимфоцитотоксическом тесте [13] с помощью набора гистотипирующих анти HLA сывороток ЗАО «Межрегиональный центр иммуногенетики и гистотипирующих реагентов «Гисанс». С помощью этих наборов выявлялись 19 антигенов локуса A и 38 антигенов локуса B I класса.

Статистическая обработка данных включала в себя вычисление следующих параметров: частоты встречаемости HLA-антигенов, генов, частоты гаплотипов, величины неравновесного сцепления, достоверности различий r и генетического расстояния между популяциями по HLA-аллелям [3,4,10,12].

Полученные нами данные мы сравнили с результатами исследований Л.Г Сибиряковой и др. (1991) по иркутским [7] и В.В Яздовского и др.(1998)– по тункинским бурятам [8], а также В.Я Розенберга (1998).по русским жителям Забайкалья [6].

Сравнительный анализ частот антигенов HLA в 3 бурятских популяциях позволил выявить статистически значимые различия ($p < 0.05$) по ряду специфичностей. Так, популяция агинских бурят характеризуется повышением частоты антигенов HLA A23, A11, B17, B44, B62 по сравнению с тункинцами, тогда как HLA A10, A24 у последних встречаются чаще, чем у агинцев. У иркутских бурят повышена частота A10, B35, но реже встречается антиген B7. Среди русских жителей Забайкалья повышена частота A10, A26, B8, B12, B27, B35, снижена A9,

A23, B5, B7, B40, B62 и встречаются антигены A25, A28, A29, B14, B18, B38, B56, отсутствующие у агинских бурят.

Генетическое расстояние между агинцами и тункинцами по аллелям локуса А составило 0,052, по В – 0,035, между агинцами и иркутянами А – 0,06 и В- 0,032. Величины генетических расстояний между изученными популяциями достаточно близки, что соответствует выводам антропологов о значительном сходстве большинства бурятских групп [1]. С забайкальскими русскими генетическая дистанция составила по локусу А – 0,06, так же как и с иркутянами и локусу В – 0,051, что с большой долей вероятности объясняется процессами ассимиляции соседствующих популяций. полученные нами данные расширяют сведения об агинской популяции бурят и могут быть в дальнейшем использованы при изучении генетической взаимосвязи между монголоидными популяциями, а также служить основой изучения взаимосвязи HLA с иммунным ответом, заболеваниями. Кроме того, полученные нами сведения должны быть учтены при необходимости пересадки органов и тканей.

Выводы. Таким образом, популяция агинских бурят характеризуется повышением частоты антигенов HLA A23, A11, B17, B44, B62 по сравнению с тункинцами (56% против 1,39%; 18% против 4,17%; 11% против 5,56%; 22% против 9,72%; 22% против 2,78%). У иркутских бурят в сравнении с агинцами повышена частота A10 (8,8% против 2%), B35 (13,2% против 2%), но реже встречается антиген B7 (4,4% против 21%). У агинских бурят по сравнению с русскими Забайкалья повышена частота A9 (32 против 16%), A23 (44% против 8%), B5 (16 против 7%), B7 (21 против 2%), B40 (36% против 6%), B44 (22% против 1%), B51 (27% против 5%), B62 (22% против 8%), но отсутствуют антигены A25, A28, A29, B14.

Наиболее близкими по величине генетической дистанции к агинским бурятам оказались тункинцы, далее в порядке убывания иркутяне, затем русские, проживающие в Забайкалье.

Литература

1. Зарецкая Ю.М., Абрамов В.Ю. Новые антигены тканевой совместимости человека. – М. Медицина, 1986г.
2. Розенберг В.Я. Антигены главного комплекса гистосовместимости, иммунитет и гемостаз у здоровых людей. Авт. дисс. ... канд. мед. наук. – Чита, 1998. – 21с.
3. Сибирякова Л.Г., Гусева И.А., Сидельцева Е.В., Серова Л.В. // Антигены гистосовместимости и заболевания. Санкт-Петербург, 1991. – С.25-29.
4. Яздовский В.В., Сидельцева Е.В., Сидельцев В.В., Алексеев Л.П. // Иммунология. – 1998. – №4, С.11-1310.
5. Bodmer J., Bodmer W. // Israel Journal of Medical Science. – 1973. – Vol.9. – N 9-10. – P. 1257-1268.

6. Mattiuz P L., Ihde D., Piazza A. et al. // Histocompatibility Testing 1970. - Copenhagen, 1970. - P. 193-205.
7. Terasaki P. I., Bernoco D., Park M. S. et al. // Amer. J. clin. Path. - 1978. - Vol. 69. - P. 103-120

Нимаева Д.¹, Цырендоржиева В.², Малезжик Л.³, Ланда И.⁴

^{1 2} доцент.к.м.н., ³ профессор, д.м.н., ⁴ ассистент, к.м.н. кафедра
нормальной физиологии ГБОУ ВПО ЧГМА

УДК 612.014.461

ДЕЙСТВИЕ АРШАНОВ АЛХАНАЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Представлены результаты исследований по влиянию лечебных факторов Алханая на гемодинамические показатели, некоторые показатели иммунитета и липидного обмена у здоровых людей и пациентов с вегето-сосудистой дистонией. При приеме ванн аршанами Алханая наблюдается тонизирующий эффект у больных с гипотонией, снижается индекс лимфоцитарно-тромбоцитарной адгезии и индекс атерогенности.

Ключевые слова: Аршаны, артериальное давление, иммунитет, липидный обмен.

Nimava D., Zirendorzhieva V., Malezhik L., Landa I.

ACTION ARSHANS OF AIKHANOV ON HUMAN HEALTH

The results of studies on the effect of medical factors Alkhanov on hemodynamic parameters, some parameters of immunity and lipid metabolism in healthy individuals and people with vascular dystonia. In applying a bath Arshan' Alkhanov tonic effect is observed in patients with with hypotension, the index lymphocyte-platelet adhesion and the atherogenic index decreased

Keywords: Arshan, blood pressure, immunity, and lipid metabolism.

Постановка проблемы. Национальный парк Алханай является традиционным местом посещения забайкальцев. Алханай находится в условиях резко-континентального климата, со среднегодовыми температурами от -1,2° до - 1,8° С. Продолжительность непрерывного солнечного сияния составляет 16 часов в летнее время, что дает возможность для проведения аэро- и гелиотерапии. Также на организм человека большое терапевтическое и профилактическое влияние оказывает водолечение аршанами Алханая [1, с.150]

Воды Алханая относятся к холодным (1,9° – 3,7° С) ультрапресным водам гидрокарбонатно-кальциевого типа с общей минерализацией от 19,0 до 43,6 мг/л. Аршаны Алханая содержат следующий состав микроэлементов: железо, марганец, стронций, йод, мышьяк, фтор, медь, никель, молибден,

серебро и др. До настоящего времени бальнеологическое действие аршанов Алханая на организм человека не изучалось.

Проведен анализ влияния целебных аршанов Алханая на гемодинамические показатели у лиц разных возрастных групп. В исследование было включено 40 пациентов молодого возраста от 17 до 21 года и 48 пациентов старшей возрастной группы, в возрасте от 35 до 55 лет. Лица молодого возраста были разделены на 4 группы: 1- с вегето-сосудистой дистонией (ВСД) с исходно нормальным артериальным давлением; 2 – с ВСД по гипотоническому типу; 3 – с ВСД по гипертоническому типу; 4 – без ВСД.

Пациенты старшей возрастной группы были разделены на две группы: 1 – с исходной артериальной гипертензией; 2 – с исходно нормальным артериальным давлением. Всем проводилось измерение систолического давления (Адсист.), диастолического давления (Аддиаст.), исходного числа сердечных сокращений (ЧСС) и через 5 минут, 15 минут, 30 минут, 6 и 12 часов после воздействия воды.

Установлено, что у молодых лиц без ВСД практически не происходило изменений гемодинамических показателей через 12 часов после водных процедур (Адсист. $111,42 \pm 8,99$; Аддиаст. $75 \pm 7,63$; ЧСС $86 \pm 13,16$) по сравнению с исходными параметрами (Адсист. $112,85 \pm 7,55$; Аддиаст $70 \pm 6,45$; ЧСС $77,57 \pm 9,23$).

У лиц с вегето-сосудистой дистонией по гипотоническому типу произошло наиболее достоверное увеличение Адсист. через 12 часов ($101,87 \pm 6,55$ и $108,66 \pm 14,32$), остальные показатели также имели тенденцию к увеличению, однако не достигли достоверных границ.

У лиц с ВСД по гипертоническому типу отмечено снижение всех трех параметров, однако наблюдалось наиболее значительное снижение Аддиаст.

У лиц с ВСД с исходно нормальным АД не произошло изменений ни одного показателя.

У пациентов старшей возрастной группы с исходно нормальным АД и у лиц с исходной артериальной гипертензией, отмечалось недостоверное снижение всех показателей.

В ходе проведенных исследований выявлено, что лечебные аршаны Алханая особенно показаны больным с ВСД по гипотоническому типу, так как оказывают преимущественно тонизирующее влияние. В то же время, данный вид лечения у гипертонивных лиц с мягкой артериальной гипертензией не вызывает повышения АД, а напротив, обладает некоторым гипотензивным эффектом [2, с.124]

Вышеперечисленные данные свидетельствуют о нормализующем эффекте лечебных аршанов Алханая на сосудистый тонус и

целесообразности включения этих процедур в комплексную терапию данной категории пациентов.

Было проведено анкетирование среди 150 человек. Около 30 (20%) из них не принимали ванны аршанами Алханая, однако они отмечали улучшение своего состояния после поездки на Алханай, что могло быть обусловлено гелео - и аэротерапией. 71 (47,3%) человек, приехавших повторно, отмечали улучшение состояния после первой поездки.

Кроме того, были проведены исследования по влиянию бальнеологических факторов Алханая на защитные функции организма. С этой целью определялось количество лейкоцитов, лейкоцитарная формула, содержание сывороточных иммуноглобулинов, индекс лимфоцитарно-тромбоцитарной адгезии до приема ванн, сразу после приема ванн и через 3 недели. Установлено, что количество лейкоцитов, лейкоцитарная формула, остаются в пределах нормы, но имеется тенденция к снижению индекса лимфоцитарно-тромбоцитарной адгезии, что может свидетельствовать о функциональных изменениях в системе иммунитета. Эти изменения могли возникнуть в результате стресса во время купания в холодной воде.

Выводы. Таким образом, применение ванн аршанами Алханая при острых заболеваниях инфекционной и неинфекционной природы не показано.

При изучении показателей липидного обмена было выявлено изменение содержания различных фракций липопротеинов, индекс атерогенности снизился. По данным литературы у больных артериальной гипертензией развивается синдром нарушения утилизации жирных кислот.

Проведенные нами исследования позволяют рекомендовать применение аршанов Алханая в комплексной терапии профилактики артериальной гипертензии и атеросклероза.

Литература

1. Итигилова М.Ц., Сеница С.М., Стрижова Т.А. и др. Природные и духовные сокровища Алханая. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2000.- 280 с.
2. Говорин А.В., Филев А.П. Изменение уровня и состава жирных кислот липидов крови у больных гипертонической болезнью с сердечной недостаточностью // Деп. В ВИНТИ, 2003, № 2263 – В2003.

Чешиного Е.

*заведующая гастроэнтерологическим отделением
321 военного клинического госпиталя*

Патеюк А.

*профессор кафедры основ медицины, д.м.н.,
ФГБОУ Забайкальский государственный университет*

Кохан С.

*заведующий кафедрой основ медицины, к.м.н.,
ФГБОУ Забайкальский государственный университет*

Подкорытова О.

*заведующая лабораторным отделением
321 военного клинического госпиталя*

УДК 612.017(517.54/55)

**ПАТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ЦИКЛОФЕРОНА В КОМПЛЕКСНОЙ ТЕРАПИИ ВЕТРЯНОЙ
ОСПЫ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ В
УСЛОВИЯХ ЗАБАЙКАЛЬЯ**

В статье показано что, стандартная комплексная терапия ветряной оспы не приводит к полной ликвидации выявленных нарушений, тогда как применение циклоферона сопровождается нормализацией исследуемых показателей иммунитета, а также улучшением клинического течения заболевания и снижением вероятности возникновения осложнений.

Ключевые слова: ветряная оспа, иммунитет, циклоферон

Chapingo E.

Head of Gastroenterology Department 321 Military Hospital

Pateyuk A.

Professor of Medicine FGBOU bases Transbaikal State University.

Kohan S.

Head of the fundamentals of medicine FGBOU Buryat State University.

Podkorytova O.

Head of the laboratory department 321 Military Hospital.

**PATHOGENETIC SUBSTANTIATION CYCLOFERON USE IN
COMPLEX THERAPY VARICELLA IN CONSCRIPTS IN
TRANSBAIKALIA**

The article shows that the standard complex therapy of varicella does not result in complete elimination of violations, while the application is

accompanied by cycloferon normalization of indices of immunity, as well as improve the clinical course of disease and decrease the likelihood of complications.

Keywords: *chicken pox, immunity, tsikloferon.*

Постановка проблеми. Актуальность проблемы определяется высоким уровнем заболеваемости ветряной оспой, среди не только детей, но и взрослых, повсеместным распространением, повышением удельного веса в общей инфекционной патологии, значительным экономическим ущербом, в большей части неэффективностью реализуемых на практике мер профилактики таких как изоляция больных, карантин и т.д. В основном ветряной оспой заболевают дети до 14 лет (95,3% – в 1999 г., 90,1% – в 2008 г.). Заболеваемость детей превышает соответствующий показатель у взрослых в десятки раз, но в последние годы эта закономерность становится менее выраженной. Если в 1999–2001 гг. она составляла 83,8–88,6 раза, то в 2007–2008 гг. – 53,3–53,9 раза [6].

По данным зарубежных авторов около 90% от первичной инфекции встречаются у детей в возрасте до 10 лет. Менее чем у 5% людей возникновение заболевания приходится на возраст старше 15 лет [7]. Примечательно, что распространенность первичной инфекции ветряной оспы ниже, в тропических и субтропических странах, чем в Европе и Северной Америке [9]. Таким образом, лица иммигрирующие из тропических и субтропических стран в Европу и Северную Америку имеют повышенный риск заражения ветряной оспой во взрослом возрасте.

В нашей стране в течение последних 7 лет уровень заболеваемости у военнослужащих ветряной оспой неуклонно растет (по нашим данным), что скорее всего связано с уменьшением количества детей посещающих детские организованные коллективы. Отмечается ежегодный рост числа заболеваний этой инфекции. С 1998 по 2007 г. заболеваемость ветряной оспой увеличивалась в 1,8 раза ежегодно, каждый год регистрируется 500–700 тыс. случаев ветряной оспы. Среди лиц 14 лет и старше за последние 5 лет заболеваемость возросла с 28 до 58 на 100 тыс. населения [3,6].

Аналогичная тенденция наблюдается и в вооруженных силах, так в частях дислоцируемых на территории Забайкальского Края уровень заболеваемости ветряной оспой неуклонно растет.

Ветряная оспа у взрослых характеризуется более длительным продромальным периодом, если у детей он составляет 24-72 часа, то у взрослых может достигать 7-10 суток, тем самым затрудняя своевременную диагностику и увеличивая риск инфицирования контактных лиц [8]. В тоже время риск возникновения осложнений в том числе летальных исходов у взрослых в 10-20 раз выше, чем у детей. Так, у 15% заболевших старше 14 лет в процесс вовлекаются легкие, пневмония

реєструється у дорослих в 25 раз частіше, ніж у дітей: 1 випадок на 400 хворих [11]. Смертність від пневмонії при ветрянній ospі досягає 10% [10]. По офіційним даним, в нашій країні так же щорічно реєструються випадки смерті від ветрянної ospі (в 2007–2008 гг. – 10 осіб, в тому числі 4 дорослих) [3,6].

В той же час у дорослих, хворих частіше всього має місце вторинна бактеріальна інфекція шкіри, що вимагає антибактеріальної терапії. Так за даним отриманим на базі окружного клінічного госпіталю СибВО в 2009-2010 гг. – 35% хворих потребували в призначенні антибактеріальних препаратів в зв'язі з приєднанням вторинних бактеріальних ускладнень шкіри. У 24 % спостерігалася приєднана супутуюча інфекційна патологія як синусити, тонзиліти, отити. В 12% у пацієнтів реєструвалися пневмонії, по всій ймовірності носившиє змішаний вірусно-бактеріальний характер. В результаті антибактеріальної терапії піддалися 82% всіх хворих ветрянній ospі військовослужбовців. В той час як антивірусна терапія ацикловіром була показана в 96% випадків захворювання. Хоча для лікування важкої ветрянної ospі з помітним ефектом застосовується ацикловір, його застосування не вирішує всіх проблем даної інфекції. Саме її важкість, особливо в зрілому віці, є основним аргументом в користь проведення імунізацій [3]. Економічний збиток від захворювань ветрянній ospі, по експертним оцінкам, тільки за 2009 рік склав 4–4,5 млрд. руб. [6].

В зв'язі з вищеописаним цілорозумно вивчити особливості зміни імунітету при розвитку ветрянної ospі у військовослужбовців при використанні для лікування різних протівовірусних препаратів.

Матеріали і методи. Під спостереженням перебували 41 військовослужбовців срочної служби в Забайкальському військовому окрузі. Всі службовці були родом і проживали на території даного округу. Вік їх склав 18-19 років. В анамнезі 20 з них заперечували перенесену в дитинстві ветрянну ospі, а 2 по його словам переболів в віці 4-5 років. Всі хворі були госпіталізовані в госпіталь Окружного військового округу на 1-2 доби від моменту початку захворювання. 21 військовослужбовцю проводили стандартну терапію, включающую: ацикловір по 0,4 гр. 5 раз в добу в період 5 днів, аугментин (650 мг) 3 раз в добу в період 5 днів і знову з'являючіє висипання з'являючіє перманганатом калію. 20 військовослужбовцям на фоні стандартної терапії застосовували таблетки циклоферон (0,15 гр.) по схемі: 1 день – 4 таблетки, 2 день – 4 таблетки, далі 4, 6, і 8 день по 4 таблетки.

До і після лікування во всіх групах у хворих оцінювали імунний статус: кількість лейкоцитів визначали камерним методом, число

лимфоцитов подсчитывали в мазке крови, субпопуляции лимфоцитов выявляли методом непрямой поверхностной иммунофлуоресценции. Для постановки этой реакции применяли готовый коммерческий раствор моноклональных антител (ТОО “МедБиоСпектр”, Москва). Концентрация иммуноглобулинов (Ig) А, М, G исследовали с помощью иммуноферментного анализа (ИФА).

Статистическая обработка материалов осуществляли на ПК, результаты абсолютных значений и T-критериев по всем параметрам представляли в виде среднего + среднеквадратичное отклонение от среднего ($M \pm SD$).

Результаты и обсуждение. Исходные показатели иммунного статуса в исследуемых группах (контрольной и получавшей циклоферон) до лечения мало отличались друг от друга. В иммунограммах больных ветряной оспой отмечался лейкоцитоз, снижение абсолютного числа лимфоцитов и клеток, несущих маркеры CD3+, CD3+4+, CD3+8+, и CD3-19+, причем отмечено значительное уменьшение CD4/CD8, а также падение концентрации Ig A и G на фоне неизменной концентрации общего содержания Ig (табл. 2), что свидетельствует о снижении хелперной активности и недостаточной функции гуморального иммунитета. Известно, что в течение развития вирусных инфекций у людей имеется системный и локальный иммунодефицит, что обуславливает повышенную чувствительность к бактериальной инфекции [1, 2, 4, 5].

У больных ветряной оспой при использовании стандартной терапии наблюдалось клиническое улучшение с уменьшением клинических признаков заболевания, но сохранялись нарушения в системе иммунитета (табл. 1, 2). В двух случаях стандартная терапия оказалась малоэффективной, в результате чего развилась пневмония, что привело к усилению антибиотикотерапии.

Таблица 1.

Клинические проявления заболевания ветряной оспой на фоне стандартной терапии и лечения циклофероном ($M \pm SD$)

Исследуемые показатели	Количество дней					
	Койко день	Гипертермия свыше 38 С	Субфебрильная температура	энантемы	свежие высыпания	эксантемы
Стандартная терапия n=21	12±1	3±1	5±1	3±1	3±1	8±1
Стандартная терапия + циклоферон n=20	9±1	2±1	3±1	3±1	5±1	10±1

По завершению курса стандартной терапии количество лейкоцитов снизилось, и достигло показателей, характерных для здоровых людей, тогда как число Т- и В- лимфоцитов по-прежнему оставалось уменьшенным. Практически у больных не изменялась концентрация иммуноглобулинов (табл. 2).

Таблица 2.

Иммунологические показатели при заболевании ветряной оспой на фоне стандартной терапии и лечения циклофероном (M±SD)

Изучаемые показатели	1 Здоровые	2 До лечения n=41	3 Стандартная терапия n=21	4 Стандартная терапия циклоферон n=20
Лц	4000-8000	9600±930 ^{1*}	5300±1142 ^{1*2*}	7300±963 ^{2*3*}
лмф	1600-2400	1549±203	2168±289 ^{2*}	2905±285 ^{1*2*3*}
CD3+мкл	1232-2474	1034±112 ^{1*}	1552±156 ^{1*2*}	2388±189 ^{2*3*}
CD3+4+мкл	705-1515	362±102 ^{1*}	601±127 ^{2*}	907±156 ^{2*3*}
CD3+8+ мкл	419-961	647±134	870±176 ^{1*2*}	732±169
CD3-19+ мкл	95-311	84±28	193±31 ^{2*}	282±35 ^{2*3*}
Ig A	90-120	66±21 ^{1*}	96±14 ^{2*}	132±27 ^{2*3*}
Ig G	130-160	96±19 ^{1*}	158±23 ^{2*}	267±32 ^{1*2*3*}
Ig M	110-150	128±32	145±24	176±21 ^{3*}
общий Ig	330-430	270±24 ^{1*}	439±32 ^{2*}	593±37 ^{1*2*3*}

Условные обозначения: достоверность различий ($p < 0,05$) между: 1 и 2, 3, 4 – (^{1*}); 2 и 3, 4 – (^{2*}); 3 и 4 – (^{3*}).

Под влиянием стандартной терапии совместно с циклофероном повысилось абсолютное и относительное число лимфоцитов, в том числе Т – и В-лимфоцитов, а также возросла концентрация Ig A, G, M и общего содержания их в крови больных ветряной оспой.

В контрольной группе (при применении только стандартной терапии) улучшение самочувствия наблюдалось и исчезновении клинических признаков заболевания происходило медленнее на 2-4 дня по сравнению с группой принимающей циклоферон.

Заключение. Применение циклоферона на фоне стандартной терапии ветряной оспы у взрослых людей ускоряет процесс выздоровления и уменьшает проявления иммунодефицита.

Выводы. 1. Ветряная оспа у взрослых людей сопровождается снижением числа Т- и В-лимфоцитов, в том числе Т-хелперов (CD4+), уменьшением уровня IgA и G.

2. Стандартная комплексная терапия ветряной оспы не приводит к полной ликвидации выявленных нарушений, тогда как применение циклоферона сопровождается нормализацией исследуемых показателей иммунитета, а также улучшением клинического течения заболевания и снижением вероятности возникновения осложнений.

Литература

1. Москалев А.В., Сбойчаков В.Б. Инфекционная иммунология: Учебное пособие / Под ред. чл.-корр. РАМН проф. Ю.В. Лобзина. – СПб: «Издательство ФОЛИАНТ», 2006. – 170 с.
2. Смирнова В.С., Фрейдлин И.С. Иммунодефицитные состояния. - СПб: Фолиант, 2000.- 568 с.
3. Таточенко В.К. Ветряная оспа – клиническая картина, НЦЗД РАМН Бюллетень «Вакцинация» 2009 г. № 1.
4. Хаитов Р.М., Пинегин Б.В. Оценка иммунного статуса человека в норме и патологии // Иммунология. - 2001.- №4.- С. 4 – 7.
5. Хаитов Р.М., Пинегин Б.В. «Иммуномодуляторы: механизм действия и клиническое применение.» Иммунология 24(4): 196 – 202, 2003.
6. Ясинский А.А. Ветряная оспа в Российской Федерации. Московская медицинская академия им. И.М. Сеченова Минздравсоцразвития России. Бюллетень «Вакцинация» 2009, №1.
7. Brisson M, Edmunds WJ. Epidemiology of Varicella-Zoster Virus in England and Wales. J Med Virol. 2003;70(Suppl 1): С. 9–14.
8. Kempf W, Lautenschlager S. Infections with varicella zoster virus. Hautarzt. 2001;52(4):359–76.
9. Kjersem H, Jepsen S. Varicella among immigrants from the tropics, a health problem. Scand J Soc Med. 1990; 18(3): 171-4.
10. Mohsen AH, McKendrick M. Varicella pneumonia in adults. Eur Respir J. 2003; 21(5): 886-91.
11. SWISS MED WKLY Swiss recommendations for the of varicella zoster virus infections. 2007; 137: С 239-251.

Подкорытова О.

*заведующая лабораторным отделением
321 военного клинического госпиталя*

Патеюк А.

*профессор кафедры основ медицины ФГБОУ
Забайкальский государственный университет*

Кохан С.

*заведующий кафедрой основ медицины ФГБОУ
Забайкальский государственный университет*

Чепиного Е.

*заведующая гастроэнтерологическим отделением
321 военного клинического госпиталя*

УДК 616

**КЛИНИКО-ИММУНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕЧЕНИЯ
ПИОДЕРМИИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ В
СИБИРСКОМ ВОЕННОМ ОКРУГЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ
СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

В статье показана связь исходного уровня соматического здоровья военнослужащих по призыву в Сибирском военном округе с нарушением некоторых показателей иммунитета и заболеваемостью пиодермией.

Ключевые слова: соматическое здоровье, иммунитет, пиодермия.

Podkorytova O.

Head of the laboratory department 321 Military Hospital

Pateyuk A.

Professor of Medicine FGBOU bases Transbaikal State University

Kohan S.

Head of the fundamentals of medicine FGBOU Buryat State University

Chapingo E.

Head of Gastroenterology Department 321 Military Hospital

**CLINICAL AND IMMUNOLOGICAL FEATURES OF THE FLOW OF
PYODERMA IN CONSCRIPTS IN THE SIBERIAN MILITARY
DISTRICT, DEPENDING ON THE LEVEL OF PHYSICAL HEALTH**

The article shows the relationship of baseline physical health of conscripts in the Siberian Military District in violation of certain indicators of immunity and disease pyoderma.

Keywords: physical health, immunity, pyoderma.

Постановка проблеми. В настоящее время пиодермии являются одним из наиболее частых заболеваний кожи, в том числе и в военной медицине. Распространенность и неуклонный рост числа больных с этой патологией определяют актуальность данной проблемы. По данным литературы, инфекции кожи составляют около 30-40% всей дерматологической патологии у лиц трудоспособного возраста [4, 7]. У военнослужащих по призыву заболеваемость пиодермиями гораздо выше и составляет 41,2-68,1% от всей заболеваемости болезнями кожи и подкожной клетчатки. Высокая заболеваемость является наиболее частой причиной трудопотерь в Вооруженных силах и негативно отражается на подготовке молодых бойцов [3, 8]. В литературе нет единой трактовки характера иммунных изменений возникающих при пиодермиях. В возникновении и развитии гнойничковых заболеваний кожи большое значение имеет реактивность организма. В этиологии пиодермии ведущее место отводится стафилококку. Данные литературы свидетельствуют о влиянии микроорганизмов на систему иммунитета, что проявляется в частности нарушением продукции иммуннокомпетентными клетками цитокинов, которым принадлежит ключевая роль в реализации противoinфекционной защиты. Синтез цитокинов подавляется либо при непосредственном воздействии бактериальных патогенов, либо опосредованно, путем супрессии внутриклеточных сигналов активации и механизмов сигнальной трансдукции и транскрипции. Течение и исход пиодермии во многом зависит от функционального состояния иммунитета, который, у 35% молодых военнослужащих имеет низкие резервные способности. Известно, что условия и специфика служебной деятельности военнослужащих сопряжены с целым рядом неблагоприятных факторов. [3, 4, 5, 6, 8].

Учитывая вышеизложенное, представляется актуальным изучение исходных показателей соматического здоровья военнослужащих по призыву, на начальном этапе пребывания в воинской части, и их связи с бактериальными поражениями кожи.

Целью данного исследования явилось изучение связи между уровнем соматического здоровья и клинико-иммунологическими особенностями течения пиодермии у военнослужащих срочной службы в Сибирском военном округе.

Материалы и методы. Под наблюдением находилось 200 военнослужащих по призыву проходивших службу в Сибирском военном округе. Все военнослужащие были уроженцами данного региона. Возраст их составил от 18 до 25 лет. Все пациенты получали стандартную терапию: в первые 5–10 дней цефалоспорины I–II поколения: цефазолин 2,0–6,0 г/сут, цефуросим 2,25–4,5 г/сут; метилурацил по 1 таблетке 3 раза в сутки 10 дней, поливитамины в терапевтических дозах перорально,

физиотерапевтические процедуры (УВЧ, УФО-крови № 5 через день). Контрольные осмотры пациентов проводились 1 раз в 3 дня.

На основании определения, методом количественной экспресс оценки уровня здоровья (по Г. Л. Апанасенко) [1] были сформированы три группы: 1-я группа (50 чел.) - с высоким, 2-я группа - со средним (50 чел.) и 3-я - с низким (50 чел.) уровнем здоровья. Контрольную группу составили 50 добровольцев – условно здоровых юношей призывного возраста. Отбор в категорию условно здоровых проводили согласно рекомендациям Дж. Роуз (1984) [2]. Большинство юношей имели вредные привычки. Так курили 64,2% призывников, употребляли алкоголь – 72,1%. Данные показатели достоверно не отличались от показателей в контрольной группе. У большинства 64% военнослужащих группы исследования в анамнезе отмечено наличие часто рецидивирующих воспалительных заболеваний и выявлены очаги хронической инфекции. У 32,1% выявлены различные заболевания ЛОР-органов, у 37,1 % – болезни органов пищеварения, у 21,0% – заболевания кожи и подкожной клетчатки, у 26,8% – дыхательной системы.

Фагоцитарную активность моноцитов и нейтрофилов крови определяли по их способности поглощать частицы латекса. Определяли фагоцитарный показатель (ФП) – процент фагоцитирующих клеток; фагоцитарное число (ФЧ) – количество частиц латекса, поглощенных одной клеткой, и интегральный фагоцитарный индекс (ИФИ), который рассчитывали по формуле: $ИФИ = ФП \times ФЧ / 100$ [10].

Состояние кислородзависимых систем микробицидной активности нейтрофилов оценивали спектрофотометрически по результатам теста восстановления нитросинего тетразолия (НСТ-теста), который ставили в спонтанном и индуцированном варианте. Индекс стимуляции (ИС) определяли по соотношению стимулированного к спонтанному НСТ-тесту [9].

Определение содержания цитокинов в сыворотке крови проводили методом твердофазного иммуноферментного анализа (ELISA). Содержание IL-1в, IL-2, IL-4, IL-6, IL-8, IL-10, IL-12, TNF-б и IFN-г определяли с использованием отечественных тест-систем НПО «Вектор-Бест» (г.Новосибирск) согласно рекомендациям производителя.

Популяционный и субпопуляционный состав лимфоцитов периферической крови и уровень экспрессии дифференцировочных и активационных маркеров определяли методом непрямой иммунофлюоресценции с использованием моноклональных антител серии ИКО производства ООО «Сорбент» (г.Москва). Определяли абсолютное и относительное содержание лимфоцитов с дифференцировочными маркерами CD3, CD4, CD8, CD16, CD19, иммунорегуляторный индекс – по отношению относительного содержания CD4/CD8; активационные

маркеры CD25, CD71, HLA-DR и CD95 – рецептор, опосредующий сигнал к апоптозу.

Количество иммуноглобулинов классов M, G и A в сыворотке крови определяли стандартным методом радиальной иммунодиффузии в геле по Манчини (Manchini et al., 1965 [9]).

Статистическая обработка материалов осуществляли на ПК, результаты абсолютных значений и T-критериев по всем параметрам представляли в виде среднего + среднеквадратичное отклонение от среднего ($M \pm SD$).

Результаты и обсуждение. При исследовании военнослужащих по призыву установлена доминирующая роль стафилококка (81,2% случаев): из них монокультура - 51,1%, в ассоциации с другими условно-патогенными бактериями - 48,9% больных.

Тяжелые формы пиодермии встречались чаще у военнослужащих 3 группы по сравнению с группой 1 и 2 группами. Так, в 3-ей группе военнослужащих отмечены самые тяжелые формы пиодермии: язвенная - 100%, карбункул - 91,2, фурункулез - 72,1%, гидраденита – 62,3%, вульгарный сикоз - 61,9%. Особо следует отметить, что относительно легкие поверхностные формы пиодермии чаще встречались у военнослужащих 1-ой группы. Так, вульгарное импетиго отмечено у 87,1%, а паронихия – у 62,4% больных военнослужащих 1-ой группы. Среди больных 2-ой группы преобладали множественные фолликулиты (72,1%).

Клинической особенностью пиодермии у военнослужащих 3-ей группы было подострое начало, отсутствие острого и выраженного воспалительного проявления заболевания, вялым течением воспалительного процесса. Так же течение некоторых форм пиодермии, таких как фурункулез, карбункул и гидраденит отличало отсутствие выраженной температурной реакции в острый период заболевания, и обычно температура тела не превышала 38,0°C. Кроме того, у больных 3-ей группы воспалительные реакции мягких тканей в очаге поражения (гиперемия, отек, инфильтрация) были менее выражены, чем у больных 1- и 2-ой групп. У таких больных воспалительные узлы залегали относительно глубоко в подкожной клетчатке и отличались меньшей болезненностью, что является не характерным для такого воспаления. Частое возникновение множественных свищевых ходов в зоне воспалительных узлов у таких больных способствовало образованию хронических очагов инфекции, что в свою очередь отягощало течение заболевания.

Изучение субпопуляционного состава лимфоцитов периферической крови у больных пиодермией 1 группы установлены маловыраженные изменения ряда показателей, которые имели незначительный характер и соответствовали остроте и тяжести клинических проявлений пиодермии. Так,

содержание общих Т-лимфоцитов (CD3+) не отличалось от исходных данных, незначительно повышались субпопуляции Т-хелперов (CD4+) и цитотоксических (CD8+) Т-лимфоцитов. Увеличение CD4+ Т-лимфоцитов, можно объяснить антигенной нагрузкой, а повышение CD8+ Т-лимфоцитов вероятно имело компенсаторный характер и было направлено на ограничение воспалительного процесса. Также повышался уровень натуральных киллеров ответственных за антителозависимую цитотоксичность с фенотипом CD16+, а ИРИ был незначительно снижен. У больных этой группы возрастала функциональная активность Т-лимфоцитов, что проявлялось в умеренном повышении клеток CD25+, экспрессирующих на своей поверхности рецепторы к IL-2. Также увеличивалось количество лимфоцитов CD71+ имеющих рецепторы к трансферрину, что свидетельствовало об активации процесса дифференцировки и созревания Т-лимфоцитов. Количество клеток, экспрессирующих рецепторы к апоптозу (CD95+), несколько снижалось, что, вероятно, носило защитный характер, так как в данном случае действие Fas-/FasL-системы способствовало выживаемости лимфоцитов и поддерживало определенный уровень активности иммунного ответа (табл. 1.).

У военнослужащих 3-ей группы нарушения содержания субпопуляций лимфоцитов было более выражено. У таких больных отмечалось в 1,3 раза снижение общих Т-лимфоцитов и клеток с маркерами CD4+, CD8+ и CD16+ клеток относительно исходных показателей. Относительное и абсолютное содержание CD3+-Т-лимфоцитов в 3 группе было ниже в 1,5-1,6 раза, чем в 1-ой группе. Также снижалось содержание CD4+ Т-клеток в 1,8-1,9 раза, CD8+ Т-клеток – в 1,4-1,6 раза; CD16+ Т-клеток – в 1,8-1,9 раза. Такое уменьшение содержания Т-хелперов свидетельствовало о выраженных нарушениях Т-клеточного звена иммунитета, а низкое содержание CD8+ и CD16+ Т-клеток являлось проявлением слабой цитотоксической активности лимфоцитов. ИРИ при этом снижался в 1,4 раза ниже, по сравнению с военнослужащими 1-ой группы. Особенностью иммунных нарушений в этой группе было то, что относительное и абсолютное количество CD25+ лимфоцитов, экспрессирующих рецептор к IL-2, не изменялось относительно исходных значений, но было значительно ниже показателей 1 группы в 1,6 и 1,7 раза соответственно, что свидетельствовало о преимущественной депрессии Т-клеточного звена иммунной системы. Маркеры пролиферации CD71+ также снижались по сравнению 1-ой группой, но в меньшей степени (процентное содержание – в 1,3 раза и абсолютное – в 1,2 раза. Характерно, что у пациентов 3-ей группы активность специфического иммунного ответа была резко снижена. Относительное и абсолютное содержание HLA-DR+ лимфоцитов было почти 2 раза ниже, чем в 1-ой группе. Относительное абсолютное

количество лимфоцитов с маркерами апоптоза в 3-ей группе было выше исходных данных соответственно в 1,4 и 1,3 раза, а показателей контрольной группы в 1,9 и 1,7 раза соответственно (табл. 1.).

Показатели гуморального звена иммунитета в 1-ой группе были незначительно повышены относительно исходных данных. Содержание CD19+ клеток было повышено примерно в 1,2 раза, IgM - в 1,3, а IgG практически не изменялся. Относительное и абсолютное количество В-лимфоцитов (CD19+) в 3-ей группе снижалось в 1,5 раза по сравнению с контрольной группой, и в 1,3 раза относительно показателей 1-ой группы больных военнослужащих. Концентрации IgG и IgA снижались в 1,3-1,2 раза соответственно, а IgM уменьшались относительно контрольной группы, но не отличались от показателей 1-ой группы (табл. 1.).

У военнослужащих 1-й группы отмечено практически нормальное содержание общих Т-лимфоцитов (CD3+), субпопуляции хелперов (CD4+) и В-лимфоцитов (CD19+). Тот факт, что эти показатели не отличались от контрольных, свидетельствует о нормальном функционировании Т- и В-клеточного звена иммунной системы (табл. 1.).

У военнослужащих по призыву 3-й группы в силу низких исходных показателей здоровья наблюдалась иммунологическая недостаточность, которая протекала преимущественно по Т-клеточному типу. Так у больных этой группы отмечено уменьшение общего количества Т-лимфоцитов, обусловленное в основном снижением числа Т-хелперов; снижение иммунорегуляторного индекса практически до 1,5, что соответствует нижней границе нормы. Выявленный дисбаланс в соотношении основных Т-клеточных субпопуляций у больных этой группы сочетался с низкой функциональной активностью натуральных киллеров (CD16+-клеток) – основного барьера первичной защиты организма. Повышение содержания клеток с маркерами апоптоза (CD95+) является неблагоприятным при развитии воспаления. Также низкая Т-хелперная активность является одним из механизмов недостаточной иммунорегуляции Т-клеточной цитотоксичности, которой отводится ведущая роль в элиминации инфекционного агента. Соответственно высокая степень апоптоза, может быть одной из причин снижения противoinфекционных механизмов защиты у таких больных. В гуморальном звене иммунитета у военнослужащих 3-ей группы выявлена дисиммуноглобулинемия, выраженная в низком содержании IgA и повышенного уровня IgM и IgG, при этом содержание В-лимфоцитов (CD19+) незначительно повышалось. Все приведенные выше факты свидетельствуют о наличии иммунодефицитного состояния у военнослужащих по призыву с низким уровнем соматического здоровья (табл. 1.).

Таблиця 1.

**Иммунологические показатели у военнослужащих по призыву у
больных пиодермией (M±SD)**

Показатель	Контроль n=50	Группа 1 n=50	Группа 3 n=50	Группа 3 n=50
CD3,%	66,12±2,23	73,14±3,21 ^{1*}	53,18±2,31 ^{1*2*}	41,15±1,93 ^{1*2*3*}
абс. x 10 ⁹ /л	1,31±0,11	1,45±0,11	1,02±0,03 ^{1*2*}	0,79±0,05 ^{1*2*3*}
CD4+,%	42,43±2,31	43,35±2,12	34,43±1,32 ^{1*2*}	27,16±1,32 ^{1*2*3*}
абс. x 10 ⁹ /л	1,01±0,03	1,11±0,05	0,82±0,04 ^{1*2*}	0,63±0,03 ^{1*2*3*}
CD8+,%	24,18±1,78	22,13±1,32	28,02±3,21 ^{1*2*}	21,34±1,46 ^{1*3*}
абс. x 10 ⁹ /л	0,59±0,11	0,63±0,09	0,53±0,06	0,42±0,03 ^{1*2*3*}
ИРИ	1,92±0,16	1,73±0,32	1,32±0,22 ^{1*2*}	1,03±0,12 ^{1*2*3*}
CD16+,%	13,54±1,32	12,65±1,34	10,43±1,23 ^{1*2*}	9,21±1,21 ^{1*2*}
абс. x 10 ⁹ /л	0,33±0,02	0,32±0,03	0,24±0,02 ^{1*2*}	0,20±0,02 ^{1*2*3*}
CD25+,%	2,16±0,45	2,25±0,54	2,12±0,35	2,02±0,12
абс. x 10 ⁹ /л	0,33±0,03	0,34±0,05	0,32±0,07	0,31±0,04
CD71+,%	3,12±0,02	3,12±0,05	3,33±0,03	3,41±0,03
абс. x 10 ⁹ /л	0,012±0,001	0,013±0,001	0,014±0,001	0,013±0,001
HLA-DR+,%	12,37±1,11	13,72±1,21	10,16±1,15 ^{1*2*}	9,11±1,02 ^{1*2*}
абс. x 10 ⁹ /л	0,43±0,03	0,53±0,04	0,39±0,04 ^{1*2*}	0,30±0,02 ^{1*2*3*}
CD95+,%	10,45±1,32	11,23±1,07	14,25±1,36 ^{1*2*}	21,11±1,31 ^{1*2*3*}
абс. x 10 ⁹ /л	0,73±0,06	0,65±0,04	0,85±0,05 ^{1*2*}	1,14±0,05 ^{1*2*3*}
CD19+,%	11,12±0,56	13,47±0,34	16,72±0,41 ^{1*2*}	9,63±0,35 ^{1*2*3*}
абс. x 10 ⁹ /л	0,24±0,02	0,26±0,03	0,32±0,04 ^{1*2*}	0,22±0,03 ^{1*2*3*}
Ig A	1,59±0,06	1,53±0,07	1,82±0,08 ^{2*}	1,23±0,06 ^{1*2*3*}
Ig M	1,37±0,02	1,29±0,04	1,31±0,03	1,02±0,02 ^{1*2*3*}
Ig G	12,12±0,78	13,45±0,73	14,53±0,83 ^{1*}	9,45±0,41 ^{1*2*3*}

Условные обозначения: ^{1*} - достоверность различий между 1 и 2,3,4; ^{2*} - достоверность различий между 2 и 3,4; ^{3*} - достоверность различий между 3 и 4.

Выводы. 1. Определение соматического здоровья военнослужащих по призыву позволяет прогнозировать вероятность развития пиодермии.

2. Низкий уровень здоровья военнослужащих можно рассматривать как возможное показание к иммунопрофилактики.

Литература

1. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. СПб., 1992, 156с.
2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Киев, Здоровье, 1998, 248с.
3. Гладько В.В. Показатели иммунного статуса, военнослужащих больных пиодермией / Гладько В.В., Масюкова С.А., Кахишвили Н.Н., Гайворонский Д.А. // Журн. клин. иммунол., аллергол. и мед. косметол. 2010. № 3 (10). С. 5-11.

4. Гладько В.В. Пиодермия: этиопатогенез, диагностика, клиника, лечение и профилактика: Учебное пособие / Гладько В.В., Масюкова С. А., Кахишвили Н.Н. // М.: ГИУВ МО РФ, 2010. С. 55.
5. Гладько В.В. Клинико-микробиологические особенности пиодермии у военнослужащих / Гладько В.В., Кахишвили Н.Н. // Воен.-мед. журн. 2011. № 1. С.
6. Гладько В.В. Уровень провоспалительных и противовоспалительных цитокинов при пиодермии в печати / Гладько В.В., Кахишвили Н.Н. // Мед. вестн. МВД. 2011. № 2.
7. Гладько В.В. Современный взгляд на проблему лечения пиодермии / Гладько В.В., Масюкова С.А., Кахишвили Н.Н., Дейгин В.И., Гайворонский Д. А.// Науч.-ист. конф.: Роль Московского госпиталя в становлении и развитии отечественного государственного больничного дела, медицинского образования и науки. М., 2007. С. 82-83.
8. Кахишвили Н.Н. Иммунологические показатели у больных пиодермией, протекающей на фоне стресса / Кахишвили Н.Н., Гладько В.В., Масюкова С.А., Гайворонский Д. А. // всерос. науч.-практ. конф.: Актуальные проблемы оказания специализированной медицинской помощи в условиях стационара и применение стационарозамещающих технологий. Тез. докл. М., 2009. С. 183–184.
9. Меньшиков В.В. Лабораторные методы исследования в клинике / В.В. Меньшиков. М., 1987, 344 с.
10. Фрейдлин И.С. Методы изучения фагоцитирующих клеток при оценке иммунного статуса человека: уч. Пособие./ И.С. Фрейдлин. – Л., 1986. – 37 с.

Баранова Ю.

*аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии
Нижегородского государственного педагогического университета*

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В статье рассматривается проблема защиты личности от негативных факторов воздействия в сети Интернет, а также проводится теоретический анализ проблемы психологической безопасности личности.

***Ключевые слова:** психологическая безопасность личности, Интернет, общение в социальных сетях, угроза.*

Baranova Y.

post-graduate student of the Nizhniy Novgorod State Pedagogical University
**THE PROBLEM OF PERSONAL PSYCHOLOGICAL SAFETY ON THE
INTERNET**

The article examines the problem of protection from negative Internet influence and also studies the theoretical issues of psychological safety of the personality.

Key words: *psychological safety, Internet, online social networks, threat.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Информатизация и компьютеризация общества – характерное явление современности, это объективный результат человеческой мысли, третья после аграрной и индустриальной социотехническая революция – информационная. Стремительное вхождение в жизнь информационных технологий, связанных с использованием компьютера, породило как спектр новых технологических возможностей, так и спектр новых факторов воздействия на психическую организацию современного человека.

В настоящее время активно растет количество пользователей сети Интернет. Значительная часть социальной активности современных людей реализуется в рамках взаимодействия в Интернет-сообществах и, прежде всего, в социальных сетях. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные о том, что доля пользователей сети Интернет в России к началу 2012 года достигла уже 55% (полгода назад - 49%), причем наиболее стремительно растет доля именно ежедневных пользователей Сети (с 30 до 36%). В социальных сетях сегодня зарегистрированы 82% пользователей Интернета (еще в 2010 году этот показатель составлял 52%). Типичный пользователь социальных медиа - это человек в возрасте 18-24 лет (96%), обеспеченный (87%), проживающий в Москве и Санкт-Петербурге (94%) [8].

Социальные сети подразумевают общение с людьми, с которыми уже установлены отношения в реальной жизни и предоставляют возможность создания своей реальной личности, размещения подлинной информации о себе. Такое общение предоставляет неограниченные возможности самопрезентации, возможность экспериментирования с собственной идентичностью и перспективы преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения [1]. Но, в то же время, общение в социальных сетях может угрожать психологическому благополучию пользователей сети Интернет.

- Прежде всего, следует отметить такой феномен как Интернет-аддикция (К. Янг, В. Б. Бурова, А. Жичкина). Синдром Интернет-зависимости (Internet Addiction Disorder – IAD) может быть определен как навязчивое желание выйти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line [5].

- Также в сети можно столкнуться с кибербуллингом. Под кибербуллингом обычно понимается неоднократное умышленное

агрессивное поведение в Сети, как физическое, так и вербальное, направленное против кого-то, кто по каким-либо причинам считается слабее, с целью унижения его достоинства. Это поведение всегда присутствует в подростковой среде.

- В сети Интернет существует проблема «опасного» контента - материалы, которые содержат сцены насилия (фильмы, музыка, изображения) и порнографию. В этой связи упоминаются агрессивные высказывания, комментарии, выражения ненависти, детская порнография, а также контент, который может быть определен как оскорбительный [2].

- Взаимодействие в сети Интернет привело к появлению множества «виртуальных миров», субъектами которых являются реальные и виртуальные личности, группы и общности (В. Л. Силаева).

Реальные личности – это пользователи, которые выходят в Интернет под своим именем и сетевая активность которых коррелирует с реальной жизнью. Причиной выхода в Интернет в качестве реальной личности может быть социальная ригидность, самодостаточность. Виртуальные личности именуется псевдонимами, а их биография в Интернете является вымышленной. Интенцией к созданию виртуальной личности может служить неудовлетворенность реальной жизнью, пресыщенность реальной жизнью, желание получить новые ощущения, потребность в конструировании иной – символической реальности для творческого самовыражения [10, с. 104].

- Также исследователи выделяют такие угрозы, как недостоверная и навязчивая информация, нарушение прав человека, проблема изоляции и утраты «Я», проблема в формировании идентичности, вред физическому здоровью, девальвация нравственности, снижение культурного уровня, вытеснение и ограничение традиционных форм общения, негативные социальные влияния [2].

Информационные потоки, поступающие из СМИ и сети Интернет носят агрессивный характер и провоцируют разного рода защиты – от ответной, прямой агрессии либо «замирания» до рационализаций и сублимаций, причем процесс выработки психологических защит у современного человека чаще всего ограничен из-за эмоциональной незрелости, колеблющейся самооценки, разного уровня тревожности, которые усиливают либо агрессивные паттерны поведения, либо стремление скрыться, избежать, не участвовать.

Таким образом, в настоящее время, в связи с бурным развитием информационных и компьютерных технологий, активным опосредованием межличностного общения, общением в сети Интернет и в частности в социальных сетях, совершенно реальной становится проблема

психологической безопасности, защиты личности от программирующего воздействия чужой воли.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. Теоретический анализ междисциплинарных оснований феномена психологической безопасности позволил выделить следующие подходы к пониманию места психологической безопасности в общей системе проблем безопасности:

1) понимание психологической безопасности как социокультурного феномена, как состояния общественного сознания (Кабаченко Т. С., Рошин С. К.);

2) выделение психологической безопасности личности как состояния защищенности личности и целостности личностного образования (Прокофьев В. Ф., Ерёмин О. И., Рассоха Н. Г., Петрушина О. В.);

3) рассмотрение психологической безопасности с точки зрения безопасности среды – образовательной, трудовой, воспитательной (Баева И. А., Дашкова Н. В., Петрушина О. В., Brown S.P., Leigh T.W., Edmonson);

4) выделение психолого-экологической безопасности, обеспечиваемой за счет нравственно-экологического сознания (Рыжов В.В);

5) рассмотрение социально-психологической безопасности как состояния защищенности личности в социуме (Зотова О. Ю.);

6) выделение информационно-психологической безопасности личности и среды (Грачев Г. В., Смолян Г.Л., Решетина С. Ю., Мельницкая Т. Б.);

7) выделение психофизической безопасности (Абдурахманов Н. И., Баришлолец В. А., Макилов В. П., Пирумов В. С.).

Формирование целей статьи (постановка задания). В данной статье разработано собственное определение психологической безопасности личности, представлен теоретический анализ данной проблемы, а также рассмотрены критерии и диагностические показатели данного феномена, которые могут быть применены при разработке программы психологической безопасности личности в сети Интернет.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Психологическая безопасность личности может быть определена как интегративное объединение, отражающее:

1) психологическую защищенность личности от негативных воздействий и психологического насилия, при которой обеспечивается защита психологического здоровья личности и удовлетворены базовые потребности личности в самосохранении;

2) психологическую суверенность личности, обеспечивающее возможности осознанного саморазвития.

Ряд отечественных авторов (И. А. Баева, Г. В. Грачев и др.) в качестве центрального понятия в теории безопасности выделяют понятие «угроза».

Грачев подраздел все угрозы или факторы риска информационно-психологической безопасности (по отношению к человеку) на 2 группы: внешние и внутренние.

Общим источником внешних угроз информационно-психологической безопасности личности является та часть информационной среды общества, которая в силу различных причин не адекватно отражает окружающий человека мир. Т.е. информация, которая вводит людей в заблуждение, в мир иллюзий, не позволяет адекватно воспринимать окружающее и самого себя.

Внутренние источники угроз информационно-психологической безопасности личности заложены в самой биосоциальной природе психики человека, в особенностях ее формирования и функционирования, в индивидуально-личностных характеристиках индивида [3].

Г. Л. Смолян выделяет следующие факторы риска, присущие самому человеку:

- незрелость личности, выражающаяся в неспособности к самостоятельному осознанному выбору информации, релевантной своим интересам, убеждениям и планам;
- установки личности на конформизм, подражательство, на готовность к восприятию манипулятивного информационного воздействия;
- состояния социума, способствующие повышенной внушаемости, массовому заражению идеями, призывами [11, с.9].

И.А. Баева, Л. А. Регуш исследуют угрозы психологической безопасности образовательной среды и выделяют 4 аспекта:

- неудовлетворенность базовой потребности в личностно доверительном общении, несоответствие уровня требований возможностям учащихся;
- защищенность личности от негативных воздействий (угроз, публичных оскорблений, принуждения и игнорирования и др.);
- нарушение прав и свобод (незащищенность прав, вмешательство в личную жизнь, запреты на личную точку зрения, высказывания и др.);
- неблагоприятные психические состояния, нарушающие психическое здоровье детей и взрослых (страх, психическая травма, душевные страдания, нарушение спокойствия и стабильности и др.).

Анализ исследований по вопросу выделения критериев и диагностических показателей психологической безопасности позволил

выделить два подхода к данному вопросу: выделение компонентов в структуре психологической безопасности (Зотова О. Ю., Петрушина О. В., Малеева С. Ю.) и рассмотрение критериев психологической безопасности с экзистенциальной точки зрения (Рыжов В.В., Решетина С. Ю., Смолян Г. Л., Еремеев Б.А.).

О.В. Петрушина выделяет 3 компонента психологической безопасности воспитанников:

1. аффективный компонент: эмоциональная устойчивость к негативным внутренним и внешним воздействиям.

2. когнитивный компонент: осведомленность воспитанников о понятиях «угроза», «опасность», «насилие» и т.п., а также способах выхода из ситуаций, характеризующихся данными понятиями, особенностями мотивационной сферы воспитанников.

3. поведенческий компонент – способностью планировать и осуществлять оградительные меры для самообеспечения психологической безопасности [7, с.14].

О.Ю. Зотова отмечает, что психологические основы безопасности личности – это не столько действительное положение человека, сколько отражение его субъективных представлений о безопасности. Установление личностью своей безопасности определяется в большей мере субъективными психологическими критериями, представлениями, чем объективным, реальным положением.

О.Ю. Зотова выделяет структуру социально-психологической безопасности личности, которая рассматривается как совокупность семи компонентов: когнитивного, смыслового, поведенческого, мотивационно-оценочного, коммуникативного, мотивационного-потребностного, ценностного [6, с. 17-18].

Другой подход к выделению критериев психологической безопасности строится на рассмотрении психологической безопасности с точки зрения экзистенциальных проблем человека.

- Б. А. Еремеев отмечает, что в психологическом плане самосохранение и существование частного лица обеспечивается соответствующим уровнем психической интеграции - памятью. Психологическая личная безопасность человека определяется моралью: той, которой руководствуются окружающие его люди, и той, которой руководствуется сам человек. Возникающие личные проблемы разрешаются посредством ориентиров разной обобщённости: от ситуативных сентенций здравого смысла до базовых идеалов, которыми могут быть (и становятся) Бог, Добро, Истина, Красота, Справедливость и т.д.

- Человек как субъект деятельности зарождается и формируется при преодолении препятствий, внешних и внутренних, в процессе

созидания. В психологическом плане субъектность - это опыт творческого преобразования действительности. Психологическая безопасность субъекта деятельности обеспечивается его творческим потенциалом.

- Высший уровень развития человека - это индивидуальность. В психологическом плане индивидуальность - это опыт субъекта деятельности в сфере собственного внутреннего мира; это автономная, хорошо организованная саморегулирующаяся система. Её потенциал распространяется на все нижележащие уровни психической интеграции и даже на организм в целом. Поэтому психологическая безопасность человека, который владеет своим внутренним миром и своим организмом, абсолютна. Для него остаются опасности физические, биологические и социальные [4].

В.В. Рыжов, выдвигая проблему психолого-экологической безопасности личности, а также ставит задачу формирования нравственно-экологического сознания. Именно нравственно-экологическое сознание призвано обезопасить личность от проникновения в психику и структуру личности всего вредного и потенциально опасного, способного их разрушить [9, с. 135].

Наибольшее значение в духовно-нравственной подготовке В. В. Рыжов придает рассмотрению основ духовной защиты личности от негативного влияния информационного воздействия и через укрепление веры и мировоззренческих позиций личности. Автор отмечает необходимость укрепления духовности человека, а именно укрепления его свободы и ответственности, которые являются главными атрибутами духовности [9, с. 132].

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Сегодня уже нельзя отрицать существование и значение коммуникации в сети Интернет и в социальных Интернет-сетях, но следует изучать психологические аспекты данного вида общения и разрабатывать программы психологической поддержки, позволяющие снизить влияние негативных факторов и обеспечивающие психологическую безопасность личности.

Психологическая безопасность личности является сложным и многокомпонентным феноменом. Различные авторы определяют данное понятие как «целостное личностное образование» и как «состояние защищенности личности». Общим является выделение ценностного компонента как критерия психологической безопасности, который выступает основанием для оценки человеком окружающих его социальных ситуаций и соответственно является основанием для сохранения собственной безопасности.

Література

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., О.В. Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.relearn.ru/human/pers.html> (дата обращения: 21.01.2012).
2. Годик Ю. О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа // Медиаскоп. – 2011. - №2
3. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998
4. Еремеев Б. А. Психология безопасности, психологическая безопасность и уровни развития человека//Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: Сборник научных статей по материалам Первого Международного Форума (Санкт-Петербург, 5-7 июня 2006 г.) /Под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. С.101-103
5. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://flogiston.ru/projects/articles/refinf.shtml>, (дата обращения: 20.01.2012)
6. Зотова О.Ю. Социально-психологическая безопасность личности: автореферат диссерт. на соискание ученой степени доктора психологических наук.- М., 2011. – 43 с.
7. Петрушина О.В. Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников: автореферат дис... канд.псих.наук. - Курск, 2011. – 23 с.
8. Россияне «в сети»: рейтинг популярности социальных медиа|ВЦИОМ:Пресс-выпуск [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476> (дата обращения: 12.03.2012)
9. Рыжов В.В. Психологическая устойчивость личности к информационным воздействиям. Монография. - М., 2011. – 189 с.
10. Силаева В.Л. Интернет как социальный феномен // Социс. - 2008. - №11. - С. 101-107.т
11. Смолян Г. Л., Барановский Г. Н., Розин В. Н., Войскунский А. Е. Информационно-психологическая безопасность (определение и анализ предметной области). - М., 1997. – 52 с.

Карпушкина Н.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина

УДК 159. 922. 73

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧИТЕЛЯ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассматриваются некоторые возрастные и специфические, связанные с характером дефекта, особенности восприятия учителя старшими подростками. Проводится сравнительный анализ содержания и структуры представлений об учителе у подростков с нормальным психическим развитием и с интеллектуальной недостаточностью.

***Ключевые слова:** межличностное восприятие, образ учителя, содержание межличностного восприятия, структура межличностного восприятия.*

Karpushkina N.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHER PERCEPTION OF OLDER ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article deals with some age-specific and related to the nature of the defect, especially the perception of teachers older teenagers. A comparative analysis of the content and structure of the representations about the teacher in adolescents with different levels of students in secondary school.

***Keywords:** interpersonal perception, the image of the teacher, the content of interpersonal perception, the structure of interpersonal perception.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Одной из важнейших и остроактуальных проблем, стоящих перед нашим обществом, является сохранение психического и психологического здоровья детей и подростков. В связи с этим, первостепенную значимость приобретают исследования, касающиеся личностного, социально-эмоционального развития детей и подростков.

Проведенное нами исследование было посвящено изучению психологических особенностей социально-перцептивной и коммуникативной сферы старших подростков с интеллектуальной недостаточностью (ИН), в частности возрастные и специфические особенности восприятия учителя.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которое опирается автор. В работах О.К. Агавеляна, Р.И. Горожанкиной, Н.Н. Морозовой, Т.И. Яндановой рассматриваются отдельные аспекты изучаемой проблемы. Так, Р.И. Горожанкина, Т.И. Янданова изучали требования, предъявляемые к поведению учителя подростками с ИН. В их исследованиях показана возможность критической оценки личности и профессиональной деятельности педагога школьниками. Н.Н. Морозова, Т.И. Янданова рассматривали особенности эмоционального отношения к учителю школьников с ИН. О. К. Агавелян исследовал межличностные отношения подростков с учителем и сверстниками.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Однако, на наш взгляд, недостаточно изучены вопросы возрастной динамики процесса восприятия учителя старшими подростками с ИН, в сравнении с таковыми у подростков с нормальным психическим развитием; разработки психолого- педагогических направлений по оптимизации процессов восприятия учителя и построения отношений с ним у учащихся с ИН.

В связи с этим, задачами нашего исследования были следующие:

1. Изучение содержания представлений об учителе (полнота, адекватность, глубина, обобщенность, дифференцированность) у старших подростков, имеющих нормальное психическое развитие (НПР) и интеллектуальную недостаточность.

2. Исследование структуры образа учителя (полнота, целостность, содержание) у заявленных категорий подростков.

Для разработки поставленных задач мы использовали метод свободных словесных описаний. Полученные в ходе исследования данные были обработаны с помощью методов математической обработки, контент-анализа.

Первым этапом нашего исследования стало изучение особенностей восприятия учителя старшими подростками с нормальным психическим развитием.

В ходе исследования были обнаружены некоторые особенности содержания восприятия учителя подростками с НПР.

Так, в описаниях педагога, составленных 13- летними подростками содержится 12 различных качеств; в средней возрастной подгруппе характеристики чаще всего содержат 20 качеств; в старшей – 18.

При этом наибольший разброс фиксируемых диспозиций наблюдается у 15-летних подростков – от 9 до 42 ($\bar{S}=8,78$); затем у 14-

летних – от 8 до 31 ($\bar{S}=6,11$) и у 13-летних подростков- от 8 до 24 качеств ($\bar{S}=4,88$).

Анализ содержания представлений об учителе показал, что наиболее значимы для всех возрастных подгрупп характеристики деятельности педагога по обучению учащихся, его внешность, нравственные качества личности. Школьники также часто указывают на свое отношение к учителю и внимательны к отношению педагога к себе. Менее всего в речевых портретах представлены качества, связанные с отношением учителя к своей работе и волевые качества личности педагога.

С возрастом наблюдается некоторая динамика в смене одних модальностей другими. Так, снижается значимость характеристик внешности педагога, уступая место нравственным качествам личности и качествам, отражающим отношение учителя к ученикам. И повышается удельный вес обобщающих характеристик личности в формирующихся представлениях о педагоге.

Характерными для старшего подросткового возраста являются и попытки дать обобщенные оценки личности учителя. По мере «взросления» эти обобщающие характеристики становятся все более глубокими. Наряду с описаниями «хороший учитель», «замечательный учитель», «настоящий учитель», у подростков средней и старшей возрастных подгрупп проявляется тенденция оценить педагога как человека в целом («прекрасный человек», «интересный человек» и т.д.).

Анализ обобщенности и дифференцированности восприятия учителя старшими подростками показал, что с возрастом наблюдается их положительная динамика:

1. Школьники старшей возрастной подгруппы оперируют уже сложившейся системой личностных качеств, основанной на широком обобщении различных фактов поведения учителя.

2. Расширяется репертуар актуализируемых учащимися качеств.

3. Наблюдается возрастная динамика в смене способов описания педагога. Так, большинство 13-летних учащихся (40,9%) ограничиваются немотивированным перечислением педагогических умений, нравственных качеств личности и других субъектных свойств педагога. Среди 14-летних школьников таковых уже меньше (29,4%).

2. Описания 15-летних учащихся построены, в основном, на сравнении педагогов между собой (44,42%) и лишь небольшая их часть (16,7%) ограничивается простым перечислением характеристик учителя.

В сочинениях подростков средней и старшей возрастных подгрупп нередко попытки составить целостный, интегрированный образ

идеального учителя. На основе обобщения представлений о конкретных педагогах они пытаются рассуждать, каким должен быть учитель.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выделить следующие особенности восприятия учителя у старших подростков с ННР:

1. Сохранение субъективной значимости личности учителя на протяжении всего возрастного этапа.

2. Наличие позитивной возрастной динамики в степени полноты и адекватности восприятия учителя.

3. У старших подростков первостепенную значимость имеют характеристики педагогического мастерства учителя. Нравственные качества личности, отношение учителя к учащимся, внешность педагога, обобщенные оценки личности также входят в число ведущих модальностей, участвующих в формировании представлений о педагоге.

4. Возрастание степени обобщенности и дифференцированности восприятия учителя.

Исследование особенностей восприятия учителя старшими подростками с интеллектуальной недостаточностью так же обнаружило некоторые его возрастные и специфические закономерности.

В.В. Воронкова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф указывают на недоразвитие у учащихся специальной (коррекционной) школы 8 вида операций анализа, синтеза, обобщения. Это определяет чрезмерную конкретность, недостаточную обобщенность информации, полученной в ходе восприятия другого человека.

Подтверждением этого служат следующие данные. Уровень обобщенности восприятия учителя старшими подростками с ИН ниже, чем у их сверстников с ННР.

Так, показатель коэффициента обобщенности у 15-летних учащихся специальной (коррекционной) школы 8 вида только приближается к таковому у 13-летних нормально развивающихся школьников. Это свидетельствует о том, что до конца старшего подросткового возраста у детей с ИН преобладает описание других людей через перечисление их действий и поступков, которые не всегда осознаются ими как конкретные проявления личностных качеств воспринимаемого человека.

Имеются отличия и в репертуаре фиксируемых у педагога качеств. Количество качеств, выделяемых внутри одной группы учащимися специальной (коррекционной) школы 8 вида, с возрастом не изменяется, и величина этого показателя существенно ниже, чем у учащихся массовой школы (старшие подростки с ННР: 13 лет – 2,1 качеств; 14 лет- 2,7; 15 лет – 2,5 качеств внутри одной группы; старшие подростки с ИН: 13 лет- 1,9 качеств; 14 лет – 1,69 качеств; 15 лет – 1,9 качеств). Подростки с ИН характеризуются и менее разносторонним рефлексивным анализом

личности учителя. Так, в их речевых портретах актуализируется в среднем от 4,65 – у 13-летних до 5,16 – у 15-летних подростков групп качеств, в то время как их сверстники с ННР выделяют от 6,7 – у 13 и 14-летних до 8- у 15-летних подростков различных сторон личности и деятельности учителя.

Существенные различия наблюдаются и в способе описания педагога старшими подростками с ИН. Во всех возрастных подгруппах преобладает безоценочное, немотивированное перечисление фактов поведения и личностных качеств учителя. Только у небольшой части учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы 8 вида суждения носят аргументированный характер.

Таким образом, можно констатировать наличие низкого уровня обобщенности восприятия педагога учащимися специальной (коррекционной) школы 8 вида. Подтверждением этому служат и другие факты:

1. Доминирование беспредметных обобщений («хороший», «хорошая») и отсутствие более глобальных характеристик, описывающих педагога как человека в целом.

2. Отсутствие характерных для старшего подросткового возраста попыток составить обобщенный образ идеального учителя, несформированность простейших оценочных эталонов в структуре представлений о педагоге.

Вместе с тем, необходимо отметить положительную возрастную динамику в формировании обобщенности межличностного восприятия у подростков с ИН.

Что же касается уровня дифференцированности восприятия учителя подростками с ИН, то он крайне низок. Мы не обнаружили ни одного синонимического ряда даже внутри ведущих модальностей, составляющих образ учителя.

Таким образом, для старших подростков с интеллектуальной недостаточностью типичны следующие особенности восприятия педагога:

1. Отсутствие положительной возрастной динамики в степени полноты и адекватности восприятия педагога.

2. Атипичная структура восприятия педагога с фиксацией ее на стадии, характерной для учащихся начальных классов массовой школы.

3. Низкая субъективная значимость нравственных качеств личности учителя, наличие упрощенных, когнитивно неопределенных представлений об этой сфере. Крайняя недостаточность представлений о других качествах, составляющих внутренний мир учителя – эмоционально-динамических, интеллектуальных, волевых качеств личности.

Отсутствие возрастной динамики в выделении коммуникативных характеристик учителя. Бедность сферы общения воспитанников с педагогами, ограничение их сугубо деловыми рамками.

1. Недостаточный уровень обобщенности восприятия, преимущественно конкретный его характер.
2. Восприятие педагога недифференцированно.

Выводы. Полученные нами данные о возрастных и специфических особенностях восприятия педагога старшими подростками с ИН может служить основой для разработки рекомендаций по взаимодействию учителя и учащихся специальной (коррекционной) школы 8 вида, а также коррекционно - развивающей программы.

Литература

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития.- Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999.- 356 с.
2. Горожанкина Р.И. Некоторые вопросы восприятия и оценки личности учителя учащимися вспомогательной школы // Изучение личности аномального ребёнка / Под ред. Ю.А.Кулагина- М.: Педагогика, 1997.-С.32-33.
3. Морозова Н.Н. Особенности эмоционального отношения умственно отсталых подростков к окружающим людям: Автореф. канд. ...психол. наук . – М., 1995.- 17с.
4. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/ Под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1995.- 343 с.
5. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.-М.: Изд-во «Академия», 2002.- 160 с.
6. Янданова Т.И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях: Дис. ...канд. психол. наук.- М., 2000.-190с.

Суворова О.

кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет, кафедра возрастной и педагогической психологии

УДК 159.922; 37.015.32

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье приведены данные эмпирического исследования психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения и начальной школе. Анализируются удовлетворенность педагогов образовательной средой, отношение к образовательной среде в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, а

также защищенность педагогов в системе отношений субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: психологическая безопасность среды дошкольного образовательного учреждения и начальной школы, отношение к образовательной среде, психологическая защищенность педагога, отношения как средообразующий фактор в образовании

Suvorova O.

candidate of psychology, associate professor, The State Pedagogical University of Nizhniy Novgorod, The Department of Age Psychology

PSYCHOLOGICAL SECURITY ENVIROMMENT OF PRE-SCHOOL INSTITUTION AND PRIMARY SCHOOL

The article contains data of the empirical research of psychological security environment of pre-school institutions and primary school. The author analyses the satisfaction in educational sphere, attitude to educational sphere in cognitive, emotional, behavioral components and security of teachers in the system of relations between the subjects of educational process.

Key-words: *psychological security in pre-school institutions and primary school, attitude to educational sphere, psychological security of a tutor, relations as the main factor in education*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Психологическая безопасность является базисной характеристикой пространства отношений образовательного учреждения как среды детского развития.

Особое значение имеет психологическая безопасность среды дошкольного образовательного учреждения и начальной школы, поскольку эмоциональное самочувствие ребенка является главным критерием его благополучного развития [1, 2, 3].

Психологическая безопасность образовательной среды является фактором и индикатором благополучия отношений как в детско-взрослой, так и во взрослой общности образовательного учреждения.

Психологическая безопасность среды образовательного учреждения, которая проявляется через психологическую устойчивость и защищенность педагогов исследовалась нами с помощью модифицированного опросника И.А.Баевой «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды» [1].

Опрос воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных школ г. Нижнего Новгорода позволил объективировать качество образовательной среды через показатели психологического самочувствия воспитателей и учителей, таких как, удовлетворенность образовательной средой, отношение к образовательной среде в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого

компонентов. Выборка составила 337 человек воспитателей дошкольных образовательных учреждений и 305 учителей начальной школы.

Исследование удовлетворенности педагогов характеристиками образовательной среды в целом показало следующее.

Более половины воспитателей показали высокий и очень высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды. Чуть менее половины воспитателей продемонстрировали средний и ниже среднего уровень удовлетворенности.

Учителя начальных школ обнаруживают статистически значимый достаточно высокий уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды: 72,79% учителей начальных школ имеют высокий и очень высокий уровни удовлетворенности. Факт статистически значимых различий в удовлетворенности воспитателей и учителей (по хи-квадрат критерию на уровне достоверности $p < 0,01$) имеет своим основанием, прежде всего, различия в образовательном уровне респондентов.

Изучение отношения педагогов к образовательной среде в когнитивном и эмоциональном компонентах позволило выявить следующее.

Был получен сходный характер распределения уровней отношения воспитателей и учителей к образовательной среде. Наиболее ярко выражено позитивное отношение, как в когнитивном (80,30% / 85,20%), так и в эмоциональном компонентах (77,61% / 79,32). Нейтральное отношение не выходит за пределы 7 %, а негативное не превышает 16 %. Работа в качестве педагога позволяет, по мнению большинства воспитателей и учителей, совершенствоваться лично и профессионально, развивает творческие способности (когнитивный компонент), работа нравится, увлекает, вызывает положительные эмоции, стабильно хорошее настроение (эмоциональный компонент).

Однако показатели по поведенческому компоненту отношения воспитателей и учителей к образовательной среде говорят об обратном. Здесь преобладает негативное отношение и у тех и у других (58,81% / 63,34%), нейтральное наблюдается у 19, 10% / 16,55%, а позитивное - лишь у 22, 09 % воспитателей и 20,11% учителей. Около половины педагогов хотят перейти на другую работу (54,30 % / 43,68%), что подтверждается высокой текучестью кадров в дошкольных учреждениях и отчасти школ. Значительный процент педагогов (51,04 % / 48, 13%) в случае перерыва в работе не хотят возвращаться на прежнее место работы. И, наконец, три четверти всех педагогов (75,37 % / 69,15%) планируют или мечтают освоить другую специальность. Профессия педагога не является престижной и в социальном, и в материальном отношении.

Большая часть педагогов дошкольных образовательных учреждений имеет среднее профессиональное образование. Часто на работу в дошкольные учреждения приходят мамы с маленькими детьми и, когда те подрастают, они получают возможность «строить карьеру» и находят более высокооплачиваемую работу.

Подобная статистика у учителей начальных классов, на наш взгляд, связана с материальным фактором, эмоциональным выгоранием, со сложностью процессов переаттестации педагогов.

Изучение эмоционального самочувствия педагогов, о котором мы судили по чувству защищенности в отношениях, позволило выявить высокую степень неблагополучия. Нами были выделены три выборки педагогов, воспитателей и учителей начальных классов, которые отмечали разную степень защищенности по всем формам насилия в отношениях с субъектами образовательного процесса. Те, которые отмечали абсолютную защищенность, были обозначены нами как «защищенные в отношениях». Варианты ответов «как сказать» расценивались как неуверенные в плане защищенности, и соответствующая категория педагогов была обозначена как «сомневающиеся». В третью группу были отобраны педагоги, чьи ответы свидетельствовали об отсутствии защищенности в отношениях – их мы обозначили как «незащищенные».

Результаты показали, что процент педагогов, чувствующих себя абсолютно защищенными в отношениях крайне низок. В целом наибольшую защищенность педагоги чувствуют в отношениях с коллегами по первому, второму и третьему показателям (публичное унижение, оскорбление - 42,69% / 47,31% , угрозы - 43,58% / 45,18% принуждение делать что-либо против желания - 40,90% / 43,55%). При этом более защищенными чувствуют себя учителя начальных школ, нежели воспитатели. Здесь сказывается и образование и некоторая изолированность, обособленность учителей начальных классов. Тем не менее, более половины воспитателей и учителей сомневаются или незащищены в отношениях с коллегами.

Второе место по первым двум показателям занимает процент защищенных педагогов в отношениях с администрацией ДОУ и СОШ (от публичного унижения, оскорбления - 37,01% / 42,03%, от угроз - 37,91% / 45,18%). Высокий образовательный уровень руководителей дошкольных и школьных учреждений (большинство из них имеют высшее педагогическое, или психологическое образование), позволяют им достаточно корректно и доброжелательно взаимодействовать с сотрудниками. Администрация ДОУ и СОШ дала наибольшие показатели защищенности воспитателей и педагогов от игнорирования (34,93% / 32,14%) и недоброжелательного отношения - 35,22% / 38,19%.

Наибольшие значения по формам ожидаемого насильственного воздействия и, соответственно, наиболее низкий процент воспитателей и учителей, сообщивших о полной защищенности и отсутствии негативных ожиданий, дают показатели родителей детей, посещающих ДОУ и СОШ.

Процент защищенных воспитателей и учителей по данным формам взаимодействия со стороны родителей не превышает 23% у воспитателей и 33,43 у учителей по всем характеристикам, исключая принуждение делать что-либо против желания педагогов.

Наименьшие показатели защищенности были получены по всем характеристикам взаимодействия в общении педагогов с родителями: от публичного унижения и оскорбления – 23,88% / 29,34% , от угроз – 22,09% / 31,46%, от игнорирования - 22,09% / 27,57%, от недоброжелательного отношения - 21,19% / 31,35% педагогов определяют себя полностью защищенными. Различия в степени защищенности между воспитателями и учителями статистически значимы по хи-квадрат критерию на уровне достоверности $p < 0,05$.

Причины такого положения видятся нам в изменении отношения родителей к собственным обязанностям по воспитанию детей, а, именно, в приписывании ответственности за неуспехи своих детей педагогам, то есть внешней казуальной атрибуцией, отсутствием субъектной родительской позиции. Ответ содержится также в недостаточной психолого-педагогической компетентности и психологической культуре родителей, незначительным временем, уделяемым родителями на взаимодействие с собственным ребенком, общей социальной напряженностью.

Негативные ожидания педагогов по отношению к родителям детей также сигнализируют о недостатке психологической культуры во взаимодействии. Общей проблемой в отношениях педагогов и родителей является, на наш взгляд, ролевой конфликт - отсутствие четкого понимания должностных и родительских обязанностей в современной педагогической и родительской культуре, а также недостаточном осознании разделенной социальной ответственности за психологическое здоровье и психическое развитие ребенка.

Выводы. Таким образом, в отношениях с коллегами, администрацией и родителями значительная часть педагогов не ощущают себя полностью уверенными в доброжелательном отношении. Негативные ожидания воспитателей и учителей в отношениях сигнализируют о недостатке психологической культуры во взаимодействии педагогов. Общей проблемой отношений в образовательном учреждении является ролевой конфликт - отсутствие четкого понимания должностных и родительских обязанностей в современной педагогической и родительской культуре, а также

недостаточном осознании разделенной социальной ответственности за психологическое здоровье и психическое развитие ребенка.

Высокая напряженность и эмоциогенность деятельности педагогов наряду с недостаточным уровнем их психологической компетентности в сфере межличностных отношений, ставит вопросы разработки специальных программ психологического сопровождения личностного развития педагогов, а также отношений во взрослой общности образовательного учреждения.

Литература

1. Баева, И.А., Волкова, Е.Н., Лактионова, Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учебное пособие / Под ред. И.А.Баевой. – М.: Экон-Информ, 2009. – 248 с.
2. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. 2-ое издание, переработанное и дополненное. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. - 272 с.
3. Суворова, О.В. Исследование психологической безопасности среды дошкольного образовательного учреждения // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки». 2011. – Том 13. – №2. – С.96-99 (0,5 п.л.)

Чевачина А.

ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии НГПУ

УДК 159.922.74

СОВРЕМЕННЫЕ ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются различные направления современных эмпирических исследований самоотношения у подростков, поднимается проблема анализа структуры и механизмов формирования самоотношения.

***Ключевые слова:** самоотношение; самоотношение подростков; формирование самоотношения; факторы формирования самоотношения.*

Chevachina A.

CONTEMPORARY EMPIRIC STUDIES OF TEENAGERS' SELF-RELATION PROBLEM

The article deals with different trends in contemporary empiric studies of teenagers' self-relation. It raises the problem of analyses of the structure and mechanisms of self-relation formation.

***Key words:** self-relation; teenagers' self-relation; self-relation formation; factors of self-relation formation*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Подростковый период развития личности знаменует собой сложный и противоречивый отрезок в

жизни человека. На этом возрастном этапе под воздействием различных социально-психологических факторов значительным коррективом подвергается уже существующая система оценочных критериев ребенка о собственной личности. Именно поэтому подростковый возраст является сенситивным периодом для становления самооотношения как эмоционально-оценочного компонента самосознания.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор. В современной психологии проблеме самооотношения посвящен ряд теоретических и экспериментальных исследований как отечественных (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Р. Пантिलеев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин и др.), так и зарубежных (Р. Бернс, У. Джеймс, С. Куперсмит, Дж. Маккарти, М. Розенберг, Р. Уайли, Л. Фестингер) авторов, которые рассматривали ее в контексте проблемы развития личности.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной психологической литературе самооотношение понимается как эмоциональный компонент самосознания, который, с одной стороны, опирается на самопознание, а с другой – создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития. Особо отмечается, что критическим в формировании самооотношения выступает подростковый возраст.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Самоотношение как компонент Я-концепции лежит в основе формирования самооценки, рефлексии, уровня притязаний. Самоотношение определяется такими понятиями, как самоуважение, аутосимпатия, которые преломляются в положительное или отрицательное отношение к самому себе. Таким образом, адекватно сформированное самооотношение является одним из главных факторов развития здоровой личности. Многие авторы рассматривают самооотношение как фактор психического здоровья, обращая внимание на то, что сфера самооотношения поражается одной из первых при нарушениях в развитии.

Существует немало исследований, в которых установлена тесная связь между отношением личности к себе и другими ее проявлениями. К. Роджерсом показана важность принятия себя таким, как есть, в качестве основы саморазвития. М.И. Лисина считает линию отношения к себе определяющей в системе отношений субъекта к миру, задающей смысловые ориентиры жизнедеятельности человека. Выявлены взаимосвязь самооотношения с уровнем активности личности, продуктивности в деятельности, реализацией творческого потенциала.

Подчеркивается, что в целом отношение личности к собственному «Я» оказывает регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играя важнейшую роль в установлении межличностных отношений, в постановке и достижении целей, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций и адаптации личности.

Одно из ведущих направлений в исследовании самоотношения появилось в связи с тем, что некоторые авторы (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, Е.Т. Соколова) преодолели традиционные представления о самоотношении личности как об одномерном образовании и начали рассматривать его макроструктуру, представленную различными «измерениями», отличающимися друг от друга как психологическим содержанием, так и источниками формирования.

В науке сложилась определенная теоретическая база для решения задач в сфере формирования отношения подростка к себе, представленная исследованиями особенностей становления личности в подростковом и юношеском возрасте: Т.В. Драгуновой (подходы к проблеме конфликта в подростковом возрасте); Л.Ф. Обуховой (психологические особенности подростка в свете разных концепций); Л.И. Божович (формирование личности в детском возрасте); И.С. Кона, А.В. Мудрика (возрастные особенности старшеклассников); Л.И. Столярчук (полоролевая социализация школьников); Х. Ремшмидта (особенности подросткового и юношеского возраста в аспекте проблемы становления личности); Э. Эриксона (особенности юношеской идентичности) и т.д. Однако за два последних десятилетия было опубликовано не так много работ, в которых самоотношение подростков является самостоятельным предметом изучения.

В психологии выделяются различные факторы, оказывающие непосредственное влияние на формирование самоотношения. Одним из наиболее значимых факторов большинство исследователей считает поведение родителей и ближайших родственников ребенка. Это значит, что в качестве первого социализирующего института общества выступает семья, чье влияние является самым длительным и всеобъемлющим. В раннем возрасте, когда ребенок не осознает себя как отдельное от окружающих существо, отношение к себе складывается через отношение взрослых. Ребенок сначала начинает ощущать себя любимым или отвергнутым, и лишь затем приобретает способности и средства когнитивного самопознания.

Е.Т. Соколова анализирует влияние материнского самоотношения на формирование самоотношения ребенка, а также исследует самоотношение как ведущий этиологический фактор формирования пограничных расстройств личности. С.В. Липпо показывает, что социальная успешность и гармоничность образа отца является фактором, обуславливающим

успешность процесса развертывания социализации детей [11]. И.А. Горьковая дает анализ патохарактерологических и психологических особенностей социально адаптированных подростков при различных воспитательных подходах их отцов [7]. М.В. Галимзянова исследует онтогенетические факторы формирования неадаптивных стратегий поведения взрослых посредством анализа ранних детских воспоминаний [6]. В результате этого исследования было выявлено, что значимые переживания детства, связанные с поведением родителей (отвержение, унижение, предательство и несправедливость со стороны близких), формируют защитные комплексы, оказываются травматичными для развивающейся личности по параметру позитивности глобального самоотношения.

Е.С. Шильштейн эмпирически доказывает, что базовое переживание смысла «Я» позитивно, а такие феномены, как сниженная самооценка, негативное самоотношение, являются вторичными по отношению к начальному позитивному «Я» [17]. В том случае, если ребенок переживает травматическую потерю идеализированного объекта или травматическое разочарование в нем, он не приобретает необходимой внутренней структуры. А.К. Рубченко подтверждает, что чем раньше наступила разлука, чем больше срок разлуки, чем меньше степень родства со взрослым, присматривающим за ребенком, тем ниже у подростков и юношей показатели позитивного отношения к себе (самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самопринятие), зато более выражены показатели негативного отношения к себе (внутренняя конфликтность и самообвинение) [12].

Е.Н. Андреева выявляет особенности оценочного и эмоционально-ценностного отношения к себе как системных составляющих самоотношения у подростков, переживающих проблемы, связанные с собственным «Я», и имеющих просоциальное и асоциальное поведение [3]. Интересным представляется вывод автора, что низкая озабоченность подростков проблемами в сфере собственного «Я» обусловлена активизацией бессознательных механизмов психологической защиты и осознанных копинг-стратегий, направленных на поддержание стабильности системы самоотношения. Для просоциальных и асоциальных подростков значимыми проблемными областями выступают: будущее, взаимоотношения с родителями и взаимоотношения со сверстниками. Вместе с тем, асоциальными подростками с большей интенсивностью, чем просоциальными, переживается проблема, связанная с собственным «Я». При этом, указанные проблемы наиболее остро переживаются как просоциальными, так и асоциальными девочками, чем мальчиками. Проблемы свободного времени и взаимоотношений с противоположным

полом чаще переживаются асоциальными мальчиками, чем асоциальными девочками; обратная тенденция фиксируется в выборке просоциальных подростков. «Пик» сенситивности к восприятию жизненных проблем у просоциальных подростков отмечается в основном в 16 лет, у асоциальных подростков несколько раньше – в 14-15 лет. У асоциальных подростков значимо чаще, чем у просоциальных, отмечается негативный фон самооотношения, проявляющийся в наличии более низких значений самоуважения, самоуверенности, самоинтереса и более высоких значений самообвинения. При этом отрицательная модальность самооотношения асоциального подростка тесно связана с высокой озабоченностью психологическими проблемами и оказывает влияние на выбор им асоциальных линий поведения, то есть проявляется в его социальной дезадаптации.

А.В. Барсуков изучает подростков с асоциальным поведением [4]. Он рассматривает специфику влияние типов семейного воспитания на формирование самооотношения у таких подростков. В результате автор делает вывод о том, что эмоциональное отвержение со стороны родителей приводит к сниженной аутосимпатии, а типы воспитания, фрустрирующие самореализацию подростка, способствуют снижению самоуважения.

В последнее время наблюдается значительный рост количества неполных семей. В этом плане можно отметить исследование Н.С. Фонталовой, в котором идет речь об изучении психологических механизмов воздействия условий неполной семьи на душевный мир ребенка, возможностей целенаправленной коррекции самооотношения у подростков из неполных семей [16]. Н.С. Фонталовой установлено, что для подростков из неполных семей характерен высокий уровень самоуничижения, конфликтности, внутренней напряженности и общего негативного эмоционального отношения к себе. При этом эмоциональный климат неполных семей нередко отличается конфликтностью, эмоциональной нестабильностью, недостатком теплых доверительных отношений, а в ряде случаев и враждебностью. Подросткам из полных семей в большей степени присуще позитивное отношение к себе, ощущение ценности собственной личности, положительная оценка себя. Автором доказано наличие связи между типом семьи (полная, неполная) и интенсивностью использования психологических защит. У подростков из неполных семей чаще всего отмечается интенсивное использование таких психологических защит как «деградация», «проекция» и «гиперкомпенсация», тогда как у подростков из полных семей доминирует использование «проекции».

Д.Б. Бутаков изучает подростков, развивающихся в безнадзорной среде [5]. Автор дает описание нарушений психического развития

безнадзорных подростков, исходя из концепции самоотношения. Важным в его работе является положение о том, что структура девиантного поведения безнадзорных подростков обусловлена несформированным или негативным самоотношением. Следовательно, формирование позитивного самоотношения является одной из главных задач профилактики девиантности.

Этнопсихологические особенности самоотношения (мари, русские, татары), обусловленные традициями воспитания в родительской семье, исследует Н.Г. Айварова [1]. Ею выявлены этнопсихологические особенности традиционно сложившихся в марийском этносе детско-родительских взаимодействий, установлено их влияние на становление самоотношения подростков. Автором подтверждаются имеющиеся в психологической науке знания о том, что неадекватная этническая идентификация, нарушение этничности ведут к фрагментации личности и препятствуют успешной социальной адаптации. Многие проблемы, с которыми не в состоянии самостоятельно справиться подросток, накладывают отпечаток на его физическое самочувствие, на эмоциональное состояние, на самоотношение, что находит свое отражение в межличностных отношениях.

Еще один значимый фактор, оказывающий влияние на формирование самоотношения подростков параллельно с воздействием близких родственников, – роль значимых других. Под термином «значимые другие» понимаются люди, которые важны или значимы для ребенка вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь. Ф. Райс указывает, что значимые другие – это те, кто играет в жизни личности большую роль. Родители (их мы выделили в группу первостепенной значимости), группа сверстников, учителя, осуществляя обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие самоотношения индивида.

В подростковом возрасте значимыми другими, в первую очередь, являются сверстники, которые становятся референтной или социально значимой группой. Статус подростка в коллективе, чем бы он ни определялся, оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самоотношение.

О.В. Козачек выделяет структурно-содержательные характеристики самоотношения у детей подросткового возраста, имеющих различную степень выраженности манипулятивной установки и различные особенности ее реализации в поведении [10]. По мнению исследователя, для определения направлений и содержания психологической помощи подросткам, пережившим опыт психологического насилия, а также опыт манипулирования окружающими людьми, важным становится раскрытие

изменений, происходящих с центральным компонентом самосознания в рассматриваемый период – отношением подростка к себе. Автор выясняет, что владение многочисленными приемами манипулирования окружающими людьми сочетается у таких подростков с малой информированностью об альтернативных формах поведения, недостаточной сформированностью защитных механизмов и умений противостоять манипулятивным воздействиям сверстников и взрослых, а также существенными изменениями, происходящими во всех сферах их самосознания. Особенности реализации подростками манипулятивной установки в поведении значимо взаимосвязаны с их положением в группе сверстников, а структурно-содержательные характеристики самоотношения этих подростков связаны с их социометрическим статусом и наличием взаимных выборов в классном коллективе.

Т.А. Климонтова изучает вопросы самоотношения одаренных подростков [9]. Она озвучивает положение современной психологии о том, что развитие одаренности не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности с ее социальным окружением. Одаренные дети в большей степени, чем их обычные сверстники, подвержены влиянию в сфере межличностных взаимоотношений в силу повышенной эмоциональной чувствительности. Исследование показывает, что характер связи между самоотношением и положением в группе у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков отличается. Самоотношение интеллектуально одаренных подростков более взаимосвязано с положением в системе эмоциональных связей учебной группы, что подтверждено корреляционным анализом. Принимая во внимание общую сензитивность интеллектуально одаренных детей, автор утверждает, что для формирования у них позитивного самоотношения большую значимость имеет положительное эмоциональное отношение со стороны сверстников, по сравнению со среднеинтеллектуальными. А.А. Рысева (в контексте исследования Т.А. Климонтовой) устанавливает особенности самоотношения личности интеллектуально одаренных подростков. Они проявляются в высоком самоуважении, самопонимании и самообвинении личности на сознательном уровне и низких показателях притяжения собственной личности на бессознательном уровне, а также в преобладании конфликтного характера самоотношения [13].

В особую группу можно выделить исследования, посвященные детям с проблемами в здоровье и развитии.

Т.В. Свиридова выявляет специфику развития самоотношения у младших подростков с хроническими соматическими заболеваниями [14]. Она отмечает, что у младших подростков с хроническими заболеваниями значимо ниже величина интегрального показатель самоотношения, его

компонентов (самоуважение, аутосимпатія, самоінтерес, очікування позитивного відношення від інших), установок на внутрішні дії в адресу свого «Я» (самопевність, відношення інших, самоприйняття, самоінтерес), ніж у здорових сверстників; факторами самовідношення хронічно хворих молодших підлітків є незадоволеність ситуацією в родині і школі, складнощі в спілкуванні з ровесниками (зовнішні фактори); неприємність власної зовнішності, підвищена тривожність, низька оцінка якості життя і щастя (внутрішні фактори). До особливого функціонування самовідношення молодших підлітків з хронічними соматичними захворюваннями веде інша соціальна ситуація розвитку. Відчуття низької позитивної оцінки від дорослих, передбачає менше самоуваження, меншу потребу вивчати і приймати себе.

О.А. Таліпова вивчає специфіку самовідношення у старших підлітків з затримкою психічного розвитку [15]. За результатами дослідження вона відзначає, що самовідношення старших підлітків з затримкою психічного розвитку (в порівнянні з нормально розвиваючись сверстниками) має свої особливості, проявляючись в значно меншій усвідомленості власного «Я», зниженої рефлексивності і критичності, а також неадекватно завищеної самооцінки, що, по всій видимості, пояснюється шкодливим формуванням образу Я. Старші підлітки з затримкою психічного розвитку більш закриті, ніж їх нормально розвиваючись сверстники, що говорить про недостатню здатність усвідомлювати і видавати значущу інформацію про себе. Відкриті особливості зумовлені, з однієї сторони, специфікою соціальної ситуації розвитку (відношення в родині, з вчителем і ровесниками у підлітків з затримкою психічного розвитку відрізняються психологічним неблагополуччям), з іншої сторони – особливостями дефектів розвитку: непереможливі за шкільні роки дефекти первинного характеру поповнилися дефектами соціального походження.

Н.А. Аль-Шавєа розглядає особливості формування самовідношення у слабозрябих підлітків в умовах різних національних культур (Республіка Йемен і Росія) [2]. В умовах зрительної недостатності проблема формування позитивного самовідношення підлітків набуває особливого звучання в зв'язі з тим, що на розвиток оціночного відношення особистості до себе крім соціально-психологічних факторів мають сильне вплив наслідки зрительної патології. Автор звертає особливу увагу на значущість формування позитивного відношення до себе і адекватної оцінки наслідків зрительного дефекту.

А.А. Извольская изучает своеобразие развития подростков с нарушенным слухом, которое определяется тем, что начавшееся в дошкольном возрасте первичное формирование Я-концепции и самооценки в школьном возрасте проходит в иных условиях, в иной ситуации, чем у детей с нормальным слухом [8]. Она емко и грамотно обосновывает положение о том, что совместное обучение ребенка с нарушенным слухом со слышащими сверстниками способствует своевременному принятию себя и своего дефекта и формированию адекватного самоотношения. Автор обращает внимание на то, что при оценке личностного развития глухих и слабослышащих школьников, интегрированных в массовую школу, нужно учитывать разнородность и малочисленность таких случаев, своеобразие и продолжительность современных форм инклюзии, а также качество психолого-педагогического сопровождения таких детей в образовании. Учащиеся с нарушениями слуха имеют те же тенденции в развитии самосознания, что и их слышащие сверстники, однако этот процесс идет более медленным темпом. Школьники со слуховым дефектом имеют более положительное самовосприятие, чем их слышащие сверстники. Тенденции к негативному или проблемному самовосприятию, столь характерные для нормально слышащих детей, вступающих в подростковый возраст, в меньшей степени выражены у подростков с нарушенным слухом. Существует заметное отставание в развитии Я-концепции глухих и слабослышащих учащихся из специальных школ по сравнению с их слышащими сверстниками из обычных школ. Социальное «Я» у детей с нарушенным слухом в условиях специального обучения развивается хуже и более медленными темпами, чем у интегрированных школьников и слышащих ребят.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Как мы видим, на сегодняшний день изучены различные аспекты проблемы самоотношения подростков. Тем не менее она сохраняет свою актуальность в связи с широким кругом вопросов и задач, связанных с развитием и становлением здоровой, зрелой, адаптированной личности.

Литература

1. Айварова Н.Г. Этнопсихологические особенности самоотношения подростков (на примере марийского этноса): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казнь, 2006.
2. Аль-Шавеа Н.А. Особенности формирования самоотношения у слабовидящих подростков, развивающихся в условиях принадлежности к различным национальным культурам: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2009.
3. Андреева Е.Н. Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте: дис. ... канд. психологических наук. – СПб., 2003.

4. Барсуков А.В. Влияние типов семейного воспитания на формирование самооотношения у подростков с асоциальным поведением: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2011.
5. Бутаков Д.Б. Формирование самооотношения как технология психопрофилактики девиантного поведения безнадзорных подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казнь, 2006.
6. Галимзянова М.В. Субъективные переживания детства и Я-концепция взрослого: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
7. Горьковая И.А. Медико- и социально-психологические корреляты устойчивого противоправного поведения подростков: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1998.
8. Извольская А.А. Самоотношение школьников с нарушениями слуха в специальном и интегрированном образовании: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.
9. Климонтова Т.А. Самоотношение и его влияние на положение интеллектуально одаренных подростков в учебной группе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2003
10. Козачек О.В. Связь манипулятивной установки и самооотношения детей подросткового возраста: автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Волгоград, 2005.
11. Липпо С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.
12. Рубченко А.К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации: авореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
13. Рысева А.А. Особенности и развитие самооотношения интеллектуально одаренных подростков: авотореф. дис. ... канд. психологических наук. – Иркутск, 2008.
14. Свиридова Т.В. Психолого-педагогические условия развития самооотношения у младших подростков с хроническими соматическими заболеваниями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Воронеж, 2005.
15. Талипова О.А. Особенности самооотношения в структуре самосознания старших подростков с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2009.
16. Фонталова Н.С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей: дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2004.
17. Шильштейн Е.С. Уровневая организация системы «Я» // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. – 1999. – № 2.

Нудель Е.

аспирантка Белгородского государственного университета

УДК 159.01-19

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ

В статье исследуется проблема становления межличностных отношений. По материалам изучения психологической литературы автор проводит теоретический анализ особенностей интимно-личностных взаимоотношений молодежи.

Ключевые слова: отношение, межличностные отношения, взаимоотношения, интимно-личностная сфера отношений, любовь.

Nudel E.

postgraduate of Belgorod state university

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTIMATE-PERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUTH

This article examines interpersonal relationship issue. Basing on psychological literature study the author performs a theoretical analysis of interpersonal relationships among the youth.

Key words: relationship, interpersonal relationship, interaction, intimate relationship, romance.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Межличностные отношения в социальной психологии являются одной из тех проблем, актуальность которой не утрачивается со временем. Вопросы о специфических особенностях межличностных отношений, о механизмах их формирования и развития продолжают интересовать исследователей. Это связано с тем, что в каждый отдельный отрезок исторического времени ценности и образы человеческих взаимоотношений могут изменяться. Вопросы подготовки молодых людей к будущей семейной жизни и, в частности, вопросы полового воспитания, давно привлекали внимание общества.

Все большую значимость в подготовке молодежи к семейной жизни играет формирование у них умений устанавливать и развивать результативные и ответственные отношения, ориентированные на создание семьи с представителями противоположного пола. Возрастающий научный интерес к данной проблеме обусловлен не только социальными изменениями, но и изменениями в мировоззрении современной молодежи.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которое опирается автор. Понятием, обозначающим взаимосвязи между людьми в процессе их

совместной деятельности и общения, является «отношение». Оно является целиком самостоятельным и используется в трудах многих исследователей. В отечественной психологии данной темой занимались такие авторы как В.Н. Мясищев, В.А. Лосенков, И. С. Кон, Н. Н. Обозов, Л.Я. Гозман, Л.А. Гордон, , А.В. Мудрик, Е.П. Ильин, Т.В. Андреева.

В ходе нашей работы мы обращались к анализу понятий «межличностные отношения» и «интимно-личностная сфера взаимоотношений».

До недавнего времени исследованию сферы интимно-личностного общения не уделялось должного внимания, так как изучение вопросов, связанных с областью взаимоотношений мужчины и женщины, подвергалось запрету. Лишь в начале 90-х годов в России появляются первые публикации на эту тему (Э. Берн, И. С. Кон, А. Маслоу, А. Пиз, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К. Г. Юнг). Рост интереса к межличностным отношениям связан со становлением тендерной теории - принципиально новой научной парадигмы в исследованиях пола. Интерес исследователей к проблемам пола возрос и стал всемирным. По мнению Ю. Б. Рюрикова, «этот всемирный интерес - новая и очень сложная проблема, которую выдвинула перед человечеством сама история».

Анализируя проблему интимно-личностных отношений молодежи, мы опирались на работы И. С. Кона, В. Н. Мясищева, Е.П. Ильина, А. Лоуэна, З. Фрейда, А. Маслоу, К. Роджерса, О. Кернберга и других исследователей.

При изучении социально-психологических условий развития межполовых интимно-личностных отношений мы ориентировались на работы И.С.Кона, Н.Н. Обозова, А. Пиза, Дж. Грея, Р. Крукса и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является исследование проблемы психологических аспектов интимно-личностных отношений молодежи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Разработка категории «отношение» в отечественной науке принадлежит В.Н. Мясищеву, который определяет их как «содержательную» связь человека с внешним миром. Через «отношение» проясняется природа субъективного в человеке. Раскрывается социально-психологическое содержание связей личности со средой. Таким образом, отношения есть некий результат взаимодействия человека с миром.

Отношения представляют собой целостную систему избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами действительности, включающие три взаимосвязанных компонента: отношение человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира [11].

Наиболее важными отношениями личности В.Н. Мясищев выделяет социально-психологические отношения, которые представляют собой взаимоотношения, т.е. результат взаимных усилий партнеров по совместной деятельности и общению. Взаимоотношения формируются посредством общения через межличностное отражение. Общение выступает как процесс, который делает реальностью отношения людей.

Как указывал Я.Л. Коломинский (1970), взаимоотношения представляют собой специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного одновременного или отсроченного ответного личностного отношения. Следует подчеркнуть, что они выступают не только как отношения субъекта к другому человеку как объекту-субъекту, но и как взаимоотношения двух субъектов.

Взаимоотношения – это обязательно прямые межличностные отношения. Они могут быть непосредственными или опосредованными какими-либо средствами коммуникации, могут быть временными или отсроченными, но в них всегда сохраняется возможность взаимности [5]. В межличностных отношениях проявляются взаимные ориентации субъектов взаимодействия (система установок, ожиданий, действий), которые развиваются и интериоризируются у индивидов, находящихся в длительном контакте [7]. В то же время межличностные отношения экстерииоризируются на основе образа партнера в актах взаимодействия, как реакции, действия, поступки, поведение, направленное на партнера [8].

Особенностями межличностных отношений являются: обязательно персонифицированный контакт, длительность и устойчивость контактов, которые основаны на чувствах, как устойчивом эмоциональном отношении одного человека друг к другу. Ядром отношений являются сознательные усилия партнеров, направленные на взаимопонимание, а чувства, выражающиеся в действиях и поступках, задают содержание отношений. Основными структурными компонентами межличностных отношений выделяются: действенная, эмоциональная, оценочная (Киричук А.В., 1964); поведенческая, аффективная и когнитивная (Коломинский Я.Л., 1977), поведенческая, аффективная, гностическая (Бодаев А.А., 1994). Поведенческий или действенный компонент подразумевает действия и поступки, проявляется в стиле взаимодействия, особенностях коммуникации. Эмоциональный компонент выражается в эмоциональных переживаниях, межличностной привлекательности. Оценочный (или когнитивный) участвует в процессе социального восприятия и выражается в социальных стереотипах, представлениях. К параметрам, задающим содержание отношений, относят следующее: степень психологической близости, валентность отношений, позиция партнеров, степень знакомства [7].

Гозман Л.Я. (1987) основным критерием типологизации отношений определяет эмоционально-оценочный компонент. В зависимости от содержания (или типологии) отношений (дружеские, любовные, приятельские, деловые и т.д.) определяются особенности коммуникации, роли партнеров по общению, их функции, сценарий поведения [3].

Поведение людей в межличностных отношениях задается не только эмоциональным отношением друг к другу, но и их социальными представлениями об отношениях (о дружбе, любви и т.д.), которые приобретаются в процессе познания окружающего мира и выступают как один из регуляторов социального поведения человека. Социальные представления о тех или иных отношениях содержат информацию о том, как должны развиваться эти отношения, каким должен быть партнер (его качества, стиль поведения). Каналами трансляции информации социальных представлений выступают средства массовой информации, малые группы, традиции и т.д., поэтому зачастую она выражена в стереотипах. Конечно, нельзя говорить о том, что поведение людей предопределяется его социальными представлениями только прошлого опыта, но как отмечал В.Н. Мясищев «...стереотипы можно рассматривать как функциональный момент человеческих отношений» [11].

Одной из стратегических линий поведения в периоде ранней взрослости является усиление субъективной значимости полоролевых стереотипов социальных ролей, сексуальное поведение молодых, выбор партнера или, по выражению А.А. Ухтомского, «смещения доминанты на другом», планирование и формирование семьи. В повседневной жизни такая «поисковая активность» становится основным ингредиентом, который придает жизни молодых людей особую чувственность, насыщенность, эмоциональность, ощущение полной реализации жизненных сил, состояние близкого счастья и обозначается нами как интимно-личностная сфера, под которой мы будем понимать глубинную, базовую сферу личности, представленными особыми переживаниями и избирательно-чувственными отношениями [14].

Сложность развития интимно-личностной сферы связана с необходимым уровнем зрелости чувств человека, формированием особых отношений с людьми, принятием и реализацией собственной половой роли. Становление интимно-личностной сферы происходит постепенно и представляет собой эволюционную систему психологических качеств личности, развитие способности дружить, любить и заботиться о детях.

Каждая стадия развития человека характеризуется, по Эриксону (1996), выделением собственной витальной силы, в которой нуждается человек, чтобы стремиться к чему-либо, бороться и достигать. Базисными добродетелями юности он предлагает считать надежду и верность.

Стадию ранней взрослости можно дополнить третьей добродетелью – любовью, которая не противоречит первым двум, а органически вписывается в общий контекст, превнося дополнительные силы. Г.Е. Зборовский (1991) пишет, что любовь как социальный феномен ближе и понятнее студенческой молодежи, чем что-либо другое.

Особую роль удовлетворения потребности в любви и дружбе отводится в гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс). Данные авторы считают, что потребность в самоактуализации реализуется только в том случае, если будут удовлетворены обе эти потребности.

Молодые люди испытывают необходимость заводить дружбу, чувствовать привязанность, радоваться другим людям, любить. В радиус значимых отношений входят друзья и сексуальные партнеры. Сформированная потребность в аффилиации постепенно фокусируется, считает Э. Эриксон (1996), на выборе партнера, «который будет допущен во внутреннее пространство «навсегда»» [15].

Таким образом, основной выбор данного возрастного периода – это интимность. Определяющую роль в формировании сексуальных норм человека играет чувство любви (М. Кле).

Интерес к межличностным отношениям с противоположным полом у молодых людей подчас носит характер «дефицитной» мотивации, что придает отношениям мужчин и женщин нежелательный, ярко выраженный «заинтересованный», зависимый характер, обозначенный А. Маслоу как дефицит любви (Д-любовь). Потребность, обусловленная дефицитом любви, корыстна и эгоистична. А. Маслоу охарактеризовал Д-любовь как средство, а не цель; ее можно удовлетворить; в ней всегда можно обнаружить известную толику тревоги и враждебности.

К высшим формам человеческих взаимоотношений (межличностная психология «высокого полета») А. Маслоу относит бытийную любовь (Б-любовь): бескорыстную, неэгоистичную, свободную от собственнических чувств, не ведающую пресыщения, оказывающую глубокое терапевтическое чувство и психологическое воздействие на всю личность [10]. С позицией А. Маслоу созвучна идея Э. Фромма о том, что любовь – это активная сила в человеке, в категории которой скрыты механизмы саморазвития и развития личности человека.

Говорить о такой любви, на наш взгляд, становится возможным при условии полноценного развития человеческого существа, достижения им определенных границ личностного развития с достаточно сформированной идентичностью, наличием представлений и установок на высшие чувства.

Э. Эриксон связывает кризис поздней юности с поиском близости с любимым человеком. В. Франкл (1990), в свою очередь, рассматривает переживания высших чувств с другой стороны: «каким образом любящий

человек через переживание собственной любви «прикасается» к чужому «Я», к личности любимого». В. Франкл выделяет несколько возможных подходов в отношениях с любимым в зависимости от умения «по-разному воспринимать многослойную структуру личности другого человека». Самый примитивный подход относится к самому внешнему слою – это сексуальное отношение. На ступеньку выше стоит человеческое эротическое отношение. Эротически предрасположенный человек проникает глубже того, кто озабочен лишь сексуально. В этом случае эротика входит в психическую сферу другого человека (сильное увлечение). Проникновение же в сердце человека возможно только на уровне самой любви. Духовная близость является наивысшей достижимой формой партнерства [9].

Обобщив все сказанное как вызревание потребности молодых в любви. В установлении интимных отношений, можно утверждать, что полоролевое и сексуальное поведение молодежи является одним из ведущих в их жизненном сценарии интимно-личностной сферы, при котором контекстуальная частота событий, связанных с вопросами пола, велика. Позитивным результатом такого поведения можно считать выбор спутника жизни, «вместе с которым предстоит совершить цикл «работа – рождение детей – отдых», чтобы обеспечить своим детям надлежащее развитие»

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Проведен теоретический анализ проблемы межличностных отношений молодежи. Недостаток компетентной информации о становлении и развитии взаимоотношений отрицательно влияет на характер отношений и приводит к конфликтам. В дальнейших исследованиях мы планируем выявить систему условий, способствующих развитию у молодых людей умения устанавливать и развивать результативные и ответственные отношения, ориентированные на создание семьи с представителями противоположного пола.

Литература

1. Бодалев А. А. Психология межличностного общения. - Рязань, 1994.
2. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений. - М., 1979.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. - М.: Изд. МГУ, 1987.
4. Киричук А. В. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе// Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. - М., 1970.
5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие. - Минск: ТетраСистемс, 2000. - 432 с
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Кн. для учителя. М.: «Просвещение», 1989.-25с.
7. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. - СПб: Изд. Питер, 2001. 0
8. Куницына В. Н., Панферов В. Н. Проблема отношений личности в трудах В. Н. Мясищева// Психологический журнал- 1992.- Т 13. -№3.

9. Майерс Д. Социальная психология. - СПб: Изд. Питер, 1998. -688 с.
10. Маслоу А. Психология бытия. М.: «Рефл-бук», 1997.-304с.
11. Мясищев В. Н. Психология отношений// Под ред. А. А. Бодалева- М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж, 1995. - 356с.
12. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. - Л.: ЛГУ, 1979.
13. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. - Киев, 1990.
14. Ухтомский А.А. Письма. «Пути в незнаемое». М.,1973.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./Общ.ред. и предисл. Толстых А.В. М.: Изд-кая группа «Прогресс», 1996.-344с.

Усатенко О.

кандидат психологических наук, доцент РВУЗ КГУ (г. Ялта)

Евтушенко И.

кандидат психологических наук, доцент НПУ имени М. П. Драгоманова

УДК 159.964

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГЛУБИННОЙ КОРРЕКЦИИ

В данной статье рассматривается проблема факторов глубинной коррекции с позиции динамики психики. Исследование основывается на психодинамическом подходе Т. С. Яценко, согласно которому психика является целостным образованием и функционирует в единстве двух сфер – сознательной и бессознательной.

Ключевые слова: психика, фактор, динамика, статика, глубинная коррекция.

Усатенко О.

кандидат психологічних наук, доцент РВНЗ КГУ (м. Ялта)

Євтушенко І.

кандидат психологічних наук, доцент НПУ імені М. П. Драгоманова

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОДИНАМІЧНИХ ЧИННИКІВ ГЛИБИННОЇ КОРЕКЦІЇ

У даній статті розглядається проблема чинників глибинної корекції з позиції динаміки психіки. Дослідження ґрунтується на психодинамічному підході Т. С. Яценко, згідно якого психіка є цілісним утворенням і функціонує у єдності двох сфер – свідомої і несвідомої. В центр дослідження ставиться проблема суперечливості психіки. Забезпечення умов для пізнання останньої є основним завданням глибинної корекції.

Ключові слова: психіка, чинник, динаміка, статика, глибинна корекція.

Usatenko O.

Candidate of Psychological Sciences, docent RHEE KGU (Yalta)

Evtushenko I.

Candidate of Psychological Sciences, docent NPU of M. P. Dragomanov

PROBLEM OF DETERMINATION DEEP CORRECTION'S PSYCHODYNAMIC FACTORS

In this article is examined problem of deep correction's factors from position of dynamics of psyche. Research is based on psychodynamic approach of T. S. Yacenko, in obedience to which a psyche is integral structure and functions in unity of two spheres – conscious and unconscious.

Keywords: *psyche, factor, dynamic, statics, deep correction.*

Актуальність. Проблема визначення чинників формування і функціонування психіки є однією з основних в галузі практичної психології. Розв'язання цього питання сприятиме формуванню методологічних засад практичної психології, зважаючи на панувавший тривалий час у вітчизняній психології діяльнісний підхід, який акцентував увагу на зовнішньодетермінованому характері психіки, що знецінювало й нівелювало внутрішню її детермінованість.

Психокорекція це галузь практичної психології, яка зорієнтована на цілісне і системне пізнання психіки з метою її гармонізації. Глибинна корекція розглядається в даному дослідженні як групова психокорекція за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), що базується на психодинамічній методології. Наше дослідження близьке до психодинамічної парадигми, яка розвивається в науковій школі Т. С. Яценко [3, 4].

Ж. Лапланш термін «динаміка» пов'язує з інстанцією Ід [1, с. 98]. Динамічними вважає ті психічні феномени, що породжуються зіткненням суперечливих тенденцій, вирішення цих зіткнень здійснюється під тиском енергії потягів. Заслуга психоаналізу З. Фрейда у тому, що статичну концепцію несвідомого він зробив динамічною показавши, що постійний тиск несвідомого актуалізує протилежно спрямовану силу, що не допускає його у свідомість. На відміну від П. Жане, який вважав розщепленість психічного апарату (його дезінтеграцію) вродженою вадою, З. Фрейд вбачав його здатним до синтезу (інтеграції), пояснюючи її як результат суперечливих сил. Динамічний підхід, закладений З. Фрейдом, враховує не лише силу й психічне напруження (як П. Жане), а й уявлення про конфлікт в який вступають внутрішні психічні сили.

Визначення чинників психокорекції потребує розуміння цілісності феномену психічного в суперечливості взаємозв'язків свідомої і несвідомої сфери. Психодинамічний підхід акцентується на дослідженні мотивів у якості головних регуляторів психіки як цілісного внутрішнього процесу,

тому в основу нашого наукового пошуку покладена спонтанність пізнання, яка дозволяє орієнтуватися у немотивованій поведінці, що є основою нашого дослідження.

Реакції організму на зовнішній стимул розглядаються не як ізольований акт (за типом механічного поштовху), а як складний процес, що виникає з його внутрішньої активності, тобто будь-яка спонтанна активність не є автономізованою. В цій частковості виражається ціле, яке психолог має віднайти, щоб розкрити внутрішню мотивацію. Окремий поведінковий акт є не окремим ізольованим, а складним процесом, що обумовлюється внутрішньою активністю організму. Внутрішня мотивація передбачає наявність енергетичних осередків. Психодинамічна теорія, яка лежить в основі нашого дослідження, зорієнтована на пізнання несвідомого, зокрема передсвідомого, що формується на основі синтезу «мнемічних слідів витіснення» (термін введений З. Фрейдом) витіснених осередків.

Згідно психодинамічної теорії Т. С. Яценко саме витіснення і їх наслідкові явища задіяні у формуванні блоків, які асимілює позадосвідне, що інтегрується з психологічними захистами. Тому будь-які реакції не є автономними, а взаємопов'язаними у зв'язку з системною упорядкованістю психіки.

Ми стоїмо на позиції здатності психіки до саморозвитку, дослідницька увага центрується на дисфункціях, які утруднюють самореалізацію. Наскрізною ідеєю дослідження є те, що дисфункції особистості зумовлюються психологічними захистами, які підтримують суб'єктивну зінтегрованість психіки завдяки викривленню реальності. Тому пізнання дисфункцій передбачає дослідження викривлень, що узгоджується з підходом австро-англійського філософа К. Поппера.

Солідаризуємося з позицією Р. Мертона [2, с. 161], що в процесі пізнання необхідно встановлювати «чистий баланс функціональних наслідків», враховуючи не лише сприятливі а й нейтральні та несприятливі – дисфункції. У психодинамічній парадигмі є всі підстави відносити це до дієвості психологічних захистів.

Література дозволяє виокремити статичний і динамічний підходи, що згідно з психодинамічною теорією (в ракурсі якої виконується дисертаційне дослідження) є відносним. На переконання Т. С. Яценко, вслід за З. Фрейдом, не буває динаміки без статичності і навпаки. У форматі пізнання чинників для нас важливим є повторюваність на фоні спонтанної активності, що вказує на статичність, дисфункції породжені едіпальною залежністю. Це характеризує наскрізну лінію дисертаційної роботи.

Серед динамічних підходів можна вирізнити такі як: психоаналіз (А. Фрейд, З. Фрейд), етологічну теорію інстинктів (К. Лоренц), гормічну

теорію інстинктів (У. Мак-Дугалл), теорію поля (К. Левін), когнітивну психологію (У. Найссер), теорію установки (Д. М. Узнадзе), теорію динамічного стереотипу (І.П. Павлов), теорію доміанти (О. О. Ухтомського). Варто відмітити гуманістичний підхід, за яким особистість вважається системою, яка динамічно саморозвивається (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм тощо).

В контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує психоаналіз З. Фрейда. Засади психологічної динаміки він вбачав у цілісному існуванні психіки в єдності свідомого і несвідомого; суперечливому (антагоністичному) характері взаємозв'язків між Ід і Супер-Его; розгляді психіки в структурному, функційно-динамічному й енергетичному ракурсі. Динамічність підходу З. Фрейда проявилась і у тому, що він ствердив взаємозв'язок між статичними і динамічними утвореннями в психіці; ним введено категорію фіксації, що має статичний характер і набуває динаміки через механізми заміщення, проєкції, проєктивної ідентифікації, перенесення тощо. Едіпальна залежність, що включає механізм фіксації на лібідному об'єкті, набуває динаміки шляхом ідентифікації. Структурно-системні утворення психіки є статичними за своєю сутністю, представляючи сукупність стійких взаємозв'язків, що забезпечують її цілісність і тотожність, в той же час збереження її основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах, що передбачає певну динаміку, адаптивність до соціуму.

Автономія та взаємозв'язки між свідомим і несвідомим, що виражають суперечливу сутність психіки, також має як динаміку так і статику. Автономія є більш статичною, в той час як взаємозв'язки передбачають динаміку. Чим більша автономія між свідомим і несвідомим, тим менше між ними взаємозв'язків, що утруднює просоціальні перспективи. Автономія усикає динаміку, обумовлюючи усталеність суперечностей, що є статичним. Прилагодження однієї суперечності до іншої є динамічним.

Базові захисти набувають ознак статичності, оскільки формуються на основі «слідів» витіснень, які є статичними. Водночас, супутня їм енергія динамічна й іррадіює, інтерферує. Динамічність виявляється у семантичних пріоритетах, що задаються едіпальною залежністю.

Підструктури психіки з їхніми лінійними взаємозалежностями мають відношення ізоморфізму й гомоморфізму. Ізоморфізм, в аспекті симетрії є близьким до статичних параметрів, асиметрія ж виражає динамічність їх відношень. Гомоморфізму притаманна полізначність у детермінації варіативності поведінки одним чинником, що пов'язаний з витісненням, з маскувальною і інстинктивно-адаптаційною метою.

Подібний статично-динамічний характер мають суперечливі тенденції психіки, що виражаються у антагонізмі та антиномії. Антагонізм між Ід, Его, Супер-Его (розкритий З. Фрейдом), породжений соціальними обмеженнями, є незмінним, а, з іншої сторони, сила Я полягає у компромісі, що може прилагоджувати антагоністичні протистояння. Статичність антиномії виражається в аспекті поєднання й співіснування тенденцій, динаміку ж забезпечує їх суперечливий взаємовиключаючий характер. Динамічність передбачає енергетичну домінантність (силу), де присутня едипальна залежність (де опосередковано є Ід), індивідуально-неповторність досвіду, яка виражається через інтроєкти, цінності (умовні, глибинно-психологічні).

Якщо подивитись на чинники, крім глибинних чинників є ті, що притаманні самому явищу психічного. Наприклад, принцип задоволення є більш динамічними, а принцип реальності – статичним, і водночас передбачає адаптацію.

Будь-яка статика породжує динаміку, що знаходить вираження в архетипному символі Ін'є і Ян – Ян, досягнувши вершини свого розвитку, відступає перед Ін'є і навпаки. Чинниками є певні динамічні фактори, які пов'язані з статикою. Якщо статика прив'язана до якихось інфантильних інтересів, пов'язаних з едипальною залежністю, то вона породжує дисфункції психіки. Отже статика може породжувати динаміку, адаптуючи особу до соціуму.

Викладені вище фактори мають динамічність у своїй різноспрямованості. У цьому наше *гіпотетичне припущення*, що фактори глибинної корекції мають психодинамічну природу в першу чергу через свою суперечливість. Актуальність нашого дослідження полягає у розкритті сутності цих чинників, яке не ставилось раніше.

Якщо одні теорії більш зорієнтовані на свідоме, на що ми вже вказували вище, а інші – не несвідоме, як теорія Д. М. Узнадзе, то психодинамічна парадигма передбачає орієнтацію на пізнання, виявлення і вивчення взаємозв'язків між свідомою і несвідомою сферами. Ця платформа і є тією центральною дослідницькою базою, яка буде домінувати впродовж виконання даного дисертаційного дослідження. Тому що *згідно нашої гіпотези* всі особистісні проблеми людина переживає коли є розузгодженість між свідомою і несвідомою сферою, коли ці зв'язки збіднюються, стають поодинокими. Змістова частина несвідомого, яка є валентною, впливає на життєдіяльність людини лише тому, що є розузгодженість взаємозв'язків. Згідно нашої гіпотези психодинамічні чинники знаходяться у взаємозв'язках свідомої і несвідомої сфер. Будь-яка особистісна проблема – це розузгодженість цих двох сфер, які потім компенсаторною активністю психологічних захистів

маскуються через такі механізми як заміщення перенесення, регресія, раціоналізація, проекція і т.п. Вивчення цих питань для людини і складає основу для глибинної корекції, яка здійснюється не через теоретичне просвітлення, а через феноменологічний підхід, який реалізується у багаторічній практиці Т.С. Яценко, і зокрема методиці психоаналізу комплексу малюнків, а особливо той емпіричний матеріал, який є продуктом реалізації цієї методики, що й буде емпіричною базою для виконання нашої дисертації.

Виявлені проблеми й науково-практичні потреби їхнього розв'язання, а також їх недостатня розробленість у теорії та практиці психологічної науки зумовило вибір теми дослідження «Психодинамічні чинники глибинної корекції». Дослідження передбачає реалізацію глибинно-психологічного підходу до психодіагностики та корекції як єдиного процесу, спрямованого на цілісне пізнання психіки.

Література

1. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис; пер. с франц. Н. С. Автономовой. – М. : Высш.шк., 1996. – 623 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 837 с.
3. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
4. Яценко Т. С. Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

Драгола Л., Дроздова Д.

аспіранти кафедри психології

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 159.9

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТАФОРИ

В даній статті представлено аналіз поняття “метафора” в різних наукових парадигмах. Наголошено на значенні метафори в процесі глибинно-психологічного пізнання психіки суб'єкта.

***Ключові слова:** метафора, психокорекція, архетип, активне соціально-психологічне навчання.*

Драгола Л., Дроздова Д.

аспіранты кафедры психологии

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ ПСИХИКИ С ПОМОЩЬЮ МЕТАФОРЫ

В данной статье представлен анализ понятия “метафора” в разных научных парадигмах. Поставлен акцент на значении метафоры в процессе глубинно-психологического познания психики субъекта.

Ключевые слова: метафора, психокоррекция, архетип, активное социально-психологическое обучение.

Dragola L., Drozdova D.

post-graduate students of faculty of psychology of Republican higher educational institution of the Crimean University for the Humanities (Yalta)

DEEP-PSYCHOLOGICAL COGNITION OF PSYCHE BY MEANS THE METAPHOR

In the given article the analysis of notion is represented “metaphor” in different scientific paradigms. It is marked on the value of metaphor in the process of deep-psychological cognition of psyche of subject.

Keywords: metaphor, psihocorectsiya, arhetip, active social-psychological teaching.

Постановка проблеми. У рамках психологічної практики професійна організація психокорекційного процесу, який спрямований на оптимізацію психічного здоров'я особистості, потребує поглиблення розуміння категорії метафори, та визначення її місця в діагностико-корекційному процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Дослідження специфіки та ролі метафори, яку вчені визначають як спосіб опосередкованого і образного вираження змісту, дає змогу виробити нові прийоми й концептуальні засади вивчення несвідомої сфери у контексті можливостей глибинного дослідження.

Аналіз дослідження. Аналіз літератури по дослідженню метафори показав, що низка вчених (Н. Д. Арутюнова, Л. Д. Гудков, К. К. Жоль, М. Є. Кошелюк, Л. М. Кроль, П. Рікер, Є. Є. Сапогова, В. Н. Телія, Л. І. Шрагіна та ін.) вважають метафору продуктом діяльності уяви, що створює нові образи.

Мета статті полягає в розкритті основних аспектів метафоричності глибинно-психологічного пізнання психіки.

Виклад основного матеріалу. В психологічному словнику В. Зеленський зазначає, що метафора це визначення та вивчення одного шляхом звернення до образу іншого [2].

Більш ширше визначення метафорі було дано Аристотелем. Він визначив метафору, як називання речі ім'ям, яке належить чомусь іншому, при якому перенос відбувається або з роду на вид, або з виду на вид, або на підставі аналогії [3]. В літературному енциклопедичному словнику метафора визначається як зворот речі, який виражається у вживанні слів або виразів в переносному сенсі на основі будь-якої аналогії, схожості, порівняння [4]. У психологічному значенні метафору можна розглядати в

певних аспектах. В області поведінки та спілкування – вона виступає як форма комунікації, відображення почуттів та передачі ідей; у глибинно-психологічному аспекті – як механізм маскування несвідомого змісту психіки; у практичному – як терапевтичний засіб і прийом навчання.

Метафора - частина нашого мисленевого процесу. Люди використовують метафору в мові постійно, навіть не помічаючи цього. Будь-яка метафора в мові буде давати вплив на те, як ви самі або ваш співрозмовник сприймає розмову або ситуацію. Метафори використовуються окремо взятим індивідом, відображають особливості культури, в якій він виховувався, життєву позицію, сприймання конкретної ситуації, в якій він знаходиться в даний момент, справжнє відношення до людей [3]. Загалом можна твердити, що метафора інтегрує емоційне та когнітивне сприйняття, актуалізує мисленеві можливості суб'єкта. Як стверджує Т. С. Яценко: «Метафора - залежить від індивідуального досвіду суб'єкта і проявляється як його відповідна реакція на зміни в навколишньому світі, в системі потреб і цінностей» [7, с. 137].

Вважається, що метафори у психотерапевтичній роботі зі своїми пацієнтами вперше почав використовувати Е. Еріксон, хоча в культурі метафори, як вид символічної мови, яка використовується для навчання, існували ще в давні часи. Е. Еріксон зафіксував той факт, що запропонована клієнту метафора швидше досягає мети, ніж звичайна терапевтична бесіда чи пряме обговорення проблеми. Особливо діти з більшою готовністю відповідають на такий підхід. Для більшості з них метафора - це знайома реальність, адже наше дитинство складається з казок та казкових героїв. Саме вони здійснюють великий вплив на внутрішній світ дитини.

В сучасних дослідженнях М. В. Самойлова вказує на те, що специфіку метафори обумовлюють самі умови її виникнення та функціонування. Автор вважає, що генетичні корні метафори лежать в розвитку та зміні мислення та мови, які визначають нашу культуру та визначаються нею. Метафора визначається взаємодією внутрішнього та зовнішнього (змісту та форми) [6]. «Завдяки метафорі невідоме стає відомим, а відоме – зовсім новим» [1, с. 185].

Як зазначає літературний енциклопедичний словник метафора являє собою «спосіб повідомлення про досвід», «вербальну репрезентацію щодо власного досвіду» [5, с. 11]. Це дає змогу передавати почуттєвий характер досвіду, який утворюється з генетично зумовлених чинників та особистісних переживань. Якщо архетип – це універсальний механізм віртуального синтезування змісту свідомої і несвідомої сфер психіки в символічній формі, то метафора виступає засобом вербального прояснення

символу, не втрачаючи при цьому зв'язку з несвідомим. Таким чином метафоричність зрощена з архетипом.

У психологічній практиці за методом АСПН, метафора виступає як допоміжний засіб в діагностико-корекційних прийомах. Розкриття специфіки й ролі метафори, яку науковці тлумачать як спосіб опосередкованого та образного вираження змісту, який недоступний прямому пізнанню та спогляданню, допомагає розширити концептуальні засади, що сприяють глибинно-психологічному пізнанню психіки суб'єкта. У психологічних дослідженнях метафору розглядають у кількох планах: як форму комунікації в аспекті поведінки і спілкування, відображення почуттів і передавання ідей; у глибинно-психологічному – механізм маскуванню несвідомого змісту психіки; у практичному аспекті – терапевтичний засіб і прийом навчання.

Важливою складовою врахування метафори в діагностико-корекційному процесі є розуміння основ процесуальної психодіагностики. Термін «діагностика» походить від грецького слова, що означає здатний розпізнавати. Процесуальна психодіагностика «визначається, з одного боку, характером проблем учасників навчання, а з іншого – результатами психодіагностики, яка структурує прийоми та реакції керівника» [9, с. 84]. Цей процес означає здатність психолога розпізнавати в процесі групової корекції індивідуально-психологічні відмінні риси особистості. Процесуальна діагностика сприяє єдності психодіагностичного та психокорекційного процесів, їхній динамічності.

Глибинно-психологічна корекція за методом АСПН передбачає цілісний, системний і водночас опосередкований вплив на особистість з метою нівелювання деструктивних тенденцій психіки, що виявляються у процесі спілкування. Психологічна практика АСПН потребує адекватного розуміння категорії «метафора». Дослідження специфіки та ролі метафори, яку вчені визначають як спосіб опосередкованого і переносно-образного вираження змісту, сприяє виробленню нових прийомів пізнання несвідомої сфери.

У психокорекційному процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН) [7-9], яке є цілісною системою психокорекційної допомоги особистості, метафора виступає як допоміжний засіб пізнання несвідомої сфери психіки. Вона сприяє можливості пізнавати зміст несвідомого, що носить емотивний характер і є суб'єктивно значущим для особи. Це відбувається за рахунок наближення специфіки метафори до функційних особливостей несвідомої сфери. Гармонізуючись із свідомим людиною, метафора сприяє вираженню несвідомого змісту психіки детермінованого внутрішніми механізмами, які обумовлюють суб'єктивний зміст сприйняття. Метафора передбачає абстрагування від

конкретної споглядальної реальності, і тим самим дає можливість виявити логічну впорядкованість між окремими елементами спонтанного поведінкового матеріалу суб'єкта. Пізнавальна функція метафори розширюється у випадку образності, що актуалізує механізми проєкції, ідентифікації, перенесення і т.п.

Використання метафори в АСПН підпорядковано його організаційним засадам, зокрема принципам спонтанності, за яких учасники здійснюють метафоричну самопрезентацію. Останнє може бути здійснено вербально, образно, опредмечено та за допомогою ліпки метафоричного образу.

Метафоричний зміст має резерви актуалізації процесів глибинного пізнання із залученням тих методів які відповідні нагальності діагностико-корекційних потреб. У груповому психокорекційному процесі АСПН можуть використовуватись вправи, що передбачають метафоричну самопрезентацію, зокрема: «Презентація себе через метафоричний образ», «Малюнок», «Казка про власне життя» та ін. Вона сама по собі несе такий когнітивний зміст, який неможливо переказати словами, а його можна пізнати при залученні додаткових методик.

Висновки. Дана робота виконана в психодинамічній парадигмі, тому психічне розглядалось цілісно у свідомих та несвідомих виявах. З огляду на те, що несвідоме не підлягає безпосередньому спостереженню та пізнанню – метафора сприяє розкриттю глибинних ракурсів психічного у зв'язку з наявністю в неї здатності до переносного значення візуалізованого матеріалу. Психологічна практика АСПН потребує вивчення категорії метафори в її здатності до каталізації процесу глибинного пізнання.

Виходячи з психодинамічної теорії засоби пізнання психічного мають бути адаптовані до глибинних характеристик несвідомого. Образи, які мають архетипно-символічну навантаженість потребують метафоричних форм глибинного дослідження.

Література

1. Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Русская политическая метафора (материалы к словарю). / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – М.: РАН, 1991. – 193 с.
2. Зеленский В. В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами) / В. В. Зеленский. – СПб.: Б & К, 2000. – 324 с.
3. Колесникова Г. И. Психологическое консультирование. / Г. И. Колесникова. – Изд. 2-е. – Ростов-н-Д.: Феникс, 2006. – 283 с.
4. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. - М., 1987. – 576 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Подшивалова. - М., 1989. – 643 с.

6. Самойлова М. В. Онтогенез метафори. / М. В. Самойлова / <http://www.psychology.ru>
7. Яценко Т. С., Драгола Л. В. Метафоричність глибинного пізнання психічного майбутнім практичним психологом. / Т. С. Яценко, Л. В. Драгола // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С. М. Максименка]. – К.: Главник, 2011. – Т. X, вип. 4. – С. 137-141.
8. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.
9. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

Царькова О.

кандидат психологічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Кочкурова О.

асистент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

УДК 159.922:616.89

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічного здоров'я людини. Визначені напрямки цього феномену у психологічній літературі. Досліджені критерії, рівні та структура психологічного здоров'я.

Ключові слова: *психологічне здоров'я та психічне здоров'я людини.*

Царькова О.

*кандидат психологических наук, доцент,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

Кочкурова О.

*ассистент кафедры практической психологии,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье проведен теоретико-методологический анализ проблемы психологического здоровья человека. Определены направления изучения данного феномена в психологической литературе. Исследованы критерии, уровни и структура психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье и психическое здоровье человека.

Tsarkova O.

*candidate of psychological Sciences, associate Professor,
Melitopol state pedagogical University Bogdan Khmelnytsky*

Kochkurova O.

*assistant of the chair of practical psychology,
Melitopol state pedagogical University Bogdan Khmelnytsky*

PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PERSONALITY: SOCIAL- PSYCHOLOGICAL ASPECT

The theoretic-methodological analysis of man's psychological health. It is defined the tendencies of studying this phenomenon in psychological literature. Criteria, levels and structure of psychological health are researched.

Key words: *psychological health and mental health.*

Постановка проблеми. Значення здоров'я в житті кожної людини та суспільства набуває все більшої уваги та актуальності. Проблематика його в сучасному суспільстві розглядається в контексті сучасних соціально-економічних змін які відбуваються в країні, стресогенністю суспільства, динамікою порушень психічного здоров'я та спалахами психосоматичних захворювань серед населення.

Саме тому все більшого значення набувають дослідження здоров'я в контексті гуманітарних дисциплін, особливо у психології.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Проблема здоров'я привертає увагу багатьох дослідників. Так, у дослідженнях українських та російських вчених вивчені різні аспекти психічного та психологічного здоров'я: М. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи), І. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу), Л. Дьоміна, І. Ральникова (психічне здоров'я та захисні механізми особистості), Г. Ложкін, М. Мушкевич, О. Наскова, І. Толкунова (психологія здоров'я людини), Г. Никифоров (психологія здоров'я), В. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я), Д. Федотов (збереження психічного здоров'я), О. Хухлаєва (особливості психічного здоров'я студентів), О. Чебикін (проблема емоційної стійкості) та інші.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад [1].

Науковці виділяють фізичну, психічну, соціальну та духовну складові здоров'я.

Ознакою фізичного здоров'я є здатність людини пристосовуватись до змін довкілля та протидіяти бактеріям, вірусам, токсичним речовинам,

радіації тощо. Психічне здоров'я відповідає за психологічний комфорт людини: основні психічні процеси, їх вплив на здоров'я; мотивацію поведінки та ціннісні орієнтації; запобігання шкідливим звичкам. Соціальна складова здоров'я визначається як узгоджена взаємодія людини з соціальним середовищем та формується лише в процесі спілкування з іншими (взаємозв'язки особистості з сім'єю, громадою, професійною спільнотою тощо). Духовна складова здоров'я розкривається через вироблення певних правил поведінки за законами суспільства та за моральними принципами; розуміння сутності навколишнього світу, місця людини в природі та суспільстві, вибору власного способу життя [3].

Визначення норм психологічного здоров'я пов'язано із критеріями діагностики стану психологічного здоров'я. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає такі критерії (ВООЗ):

- усвідомлення та відчуття безперервності існування, постійність, ідентичність фізичного і психічного "Я";
- відчуття подібності переживань в однотипних ситуаціях;
- критичне ставлення до себе, результатів своєї діяльності;
- відповідність психічних реакцій силі й частоті впливів, соціальних ситуацій, обставин;
- здатність коригувати свою поведінку;
- планування своєї діяльності, реалізація цих планів;
- здатність змінити свою поведінку відповідно до ситуації [3].

Серед ряду вчених переважають наукові погляди, згідно з якими психологічне здоров'я розуміється як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації та адекватного самоприйняття себе та світу: А. Маслоу, В. Франкл – психологічне здоров'я як здатність особистості до самореалізації та самоактуалізації; А. Адлер, Е. Фромм – міжособистісні стосунки як важливий критерій психічного та психологічного здоров'я; К. Ерзміш, С. Московичі - як проблему хвороби та здоров'я розглядають в теорії соціальних уявлень та інші.

Як показують дослідження проблема здоров'я людини, як фізичного так і психологічного є актуальною та потребує подальшого вивчення.

Саме тому **метою** нашого дослідження є розкриття понять психічного та психологічного здоров'я людини, визначенні критеріїв психологічного здоров'я та проаналізувати їх значення у житті людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних дослідженнях проблеми здоров'я виділяють біомедичний, соціальний та гуманітарний підходи. З розвитком гуманітарної методології пов'язане виникнення поняття "психологічне здоров'я". Сам термін "психологічне здоров'я" неоднозначний. Він має широке тлумачення та включає в себе

ряд чинників функціонування особистості, в тому числі підпорядковує собі психічне здоров'я особистості [4, с. 333].

І. Дубровіна трактує психічне здоров'я як нормальне функціонування окремих психічних процесів, а психологічне здоров'я відносить до особистості в цілому, до прояву людського духу та вважає, що саме психологічне здоров'я робить особистість самодостатньою.

Аналізуючи тенденції сучасного суспільства Б. Братусь [2] стверджує, що для все більшої кількості людей стає характерним діагноз “психічно здоровий та особистісно хворий”.

Так, А. Ассаджолі описує психологічне здоров'я як баланс між різними аспектами особистості; С. Фрайберг – між потребами індивіда та суспільства; О. Хухлаєва, Г. Нікіфоров розуміють психологічне здоров'я як динамічну рівновагу між індивідом та середовищем. Та все ж таки думки дослідників [2], [4], [5] збігаються у тому, що психологічне здоров'я пов'язане зі стійкістю до стресу, духовністю та гармонією.

Стосовно критеріїв здоров'я науковці виділяють двоформатну структуру - структурно-процесуальне психічне здоров'я та психологічне здоров'я. Структурно-процесуальне психічне здоров'я стосується психічної діяльності, характеристик процесів та властивостей когнітивної й емоційно-вольової сфер. Психологічне здоров'я є втіленням соціального, емоційного та духовного благополуччя та виступає передумовою забезпечення життєвих потреб щодо активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми. Психологічне здоров'я стосується його семантичних аспектів, властивостей “Я” та включає властивості ціннісно-мотиваційної сфери людини [4, с. 334].

На думку Б. Братуса психічне здоров'я – це складне утворення, яке має три рівні функціонування психічного апарату:

1) особистісно-смісловий рівень або рівень особистісного здоров'я, який визначається якістю смислових відношень людини;

2) рівень індивідуально-психологічного здоров'я, оцінка якого залежить від здібностей людини здобувати адекватні засоби смислових прагнень;

3) рівень психофізіологічного здоров'я, який визначається особливостями внутрішньої мозкової, нейрофізіологічної організації актів психічної реальності [2, с. 72].

Кожен із цих рівнів має як свої критерії, так і особливі закономірності протікання.

Психофізіологічний рівень безпосередньо пов'язаний зі спадковими біологічними характеристиками, інші два – це власне психологічні рівні, які мають залежність від соціальних умов, виховання та навчання.

До критеріїв психічного здоров'я у психологічній науці існує комплексний підхід. Сукупність критеріїв основних проявів здорової психіки, що найчастіше наводиться в літературі, можна розподілити відповідно до форм прояву психічного (психічні стани, процеси, властивості, ступінь саморегуляції та інше). Найчастіше виділяють такі критерії психологічного здоров'я:

- серед властивостей особистості: оптимізм, зосередженість, урівноваженість, етичність, адекватний рівень вимог та домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість до образ (уміння позбавлятися образ), працелюбство, незалежність, природність, відповідність, почуття гумору, доброзичливість, терпимість, самоповага, самоконтроль;

- серед психічних станів: стійкість, зрілість почуттів, володіння негативними емоціями (страх, гнів, жадоба, заздрість та інше), вільний природний прояв почуттів та емоцій, здатність радіти, збереження звичного оптимального самопочуття;

- серед психічних процесів: адекватне сприйняття себе; здатність до логічної обробки інформації; критичність мислення; креативність; знання себе; дисципліна розуму (управління думками) [5, с. 20].

Особливого значення серед критеріїв психологічного здоров'я особистості надається мірі інтегрованості особистості, її гармонійності, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості, як духовність, пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси та інше), орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості [5, с. 21].

Отже, проведене дослідження дає змогу зробити наступні **висновки**: здоров'я особистості є найважливішим складником життя, допомагає людині бути активною та творчою, сприяє її зростанню. Психологічне здоров'я виступає необхідною умовою стресостійкості та духовного й гармонійного розвитку особистості. Слід зазначити, що здоров'я в цілому та особливо психологічне здоров'я забезпечує соціальну єдність, продуктивність праці, суспільного спокою та стабільності оточуючого середовища, що сприяє соціально-економічному розвитку суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні основних чинників які впливають на становлення психологічного здоров'я особистості.

Література

1. Авторські програми з психології / [упоряд. ст. О. Главник]. – К.: Шкільний світ, 2002. – С. 4 - 10.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Здоровье для всех к 2000 году. Глобальная стратегия ВОЗ. – Женева: Изд-во ВОЗ, 1981. – 106 с.

4. Коробка Л. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя / Л. Коробка // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – Видавництво Університет “Україна”, м. Київ. – С. 332-336.
5. Коцан І.Я. Психологія здоров'я людини / І.Я. Коцан, Г.В. Ложкін, М.І. Мушкевич. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. – 316 с.

Святенко Ю.

*аспірантка кафедри практичної психології
НПУ ім.М.Драгоманова (м.Київ)*

УДК 159.9

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ СИБЛІНГІВ

Дана стаття присвячена дослідженню факторів впливу сімейного виховання на психіку дитини та формування захисних тенденцій.

Ключові слова: внутрісімейні взаємини, психологічні захисти, едіпальна залежність, захисні тенденції.

Святенко Ю.

*аспірантка кафедри практической психологии
НПУ им. М. Драгоманова (г. Киев)*

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗАЩИТНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ПСИХИКИ СИБЛИНГОВ

Даная статья посвящена исследованию факторов влияния семейного воспитания на психику ребенка и формирования психологических защит.

Ключевые слова: внутрисемейные отношения, психологические защиты, едипальная зависимость, защитные тенденции.

Sviatenko I.

*post-graduate student of the Department of practical psychology National
Pedagogical Dragomanov University*

EFFECTS ON THE FORMATION OF FAMILY SAFETY TRENDS PSYCHE SIBLINGS

The article is devoted research of factors of influence of domestic education on the psyche of child and forming of protective tendencies.

Keywords: within family relations, protect psychological, edipal'na dependence, protective tendencies.

Постановка проблеми. Сім'я є одним із соціальних інститутів, психологічна сутність якого до кінця ще не розкрита в контексті виховавчих ефектів. Разом з тим аналіз літератури вказує на те, що порушення взаємини в сім'ї, мають вплив на психіку дитини, та ризик детермінації регресивних її форм поведінки, пов'язаних із психологічними захистами. Дослідження спирається на усталені позиції вчених в частині

розуміння ними особливостей детермінації формування захисної системи суб'єкта, таких як: фрустрація, криза, неприйняття особи, критика її особистісних характеристик, незаслужене покарання, відсутність допомоги в хвилини слабкості, тривога, невпевненість, приниження, які пов'язані із виникненням почуття меншовартості та ін. Порухення психологічного оптимуму взаємин у сім'ї активізує процеси формування психологічних захистів, які лише ситуативно знижують емоційну напругу дитини породжуючи ілюзію психічного благополуччя.

Мета дослідження полягає в розкритті факторів впливу сімейних взаємин на психіку сиблінгів.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Внутрісімейні взаємини досліджувалися у роботах вітчизняних та зарубіжних психологів. Зокрема, таких як: М.І.Алексеева, Е.Берн, Дж.Боулбі, Л.С.Виготський, Е.Г.Ейдемільер, М.Кляйн, З.Фрейд, К.Хорні, Т.С.Яценко та ін.

Аналіз літературних джерел вказує, що поняття психологічного захисту було введено З.Фрейдом. Проте спеціальні дослідження формування системи психологічних захистів набуло пріоритетності в роботах А.Фрейд, М.Кляйн, К.Хорні, Г.Блюм та ін.

Виклад основного матеріалу. Психоаналітична концепція робить акцент на ранньому дитинстві у формуванні захисної системи у дитини. Психоаналітичний словник окреслює психологічний захист як: «... система механізмів, що спрямовані на мінімізацію негативних переживань, пов'язаних з конфліктами, які ставлять під загрозу цілісність особистості» [5,74].

Ми солідаризуємося з З.Фрейдом щодо впливу ранніх переживань індивіда на формування психологічних захистів. Амнезія ранніх дитячих переживань видавалися З.Фрейду доказом того, що вони травматичні для людини, і тому підлягають усуненню, витісненню зі свідомості [3,173].

Г.Нюнберг, погляди якого близькі до поглядів З.Фрейда, зазначає, що першоосною виникнення психологічного захисту є тривога, яка з'являється в дитинстві, та супроводжується порушенням принципу задоволення. На думку Г. Блюма психологічні захисти виконують адаптивну функцію на ранніх стадіях розвитку дитини завдяки зниженню емоційної напруги. [5, 58]. Разом з тим він вказує, що основою формування захисних процесів є внутрішня та зовнішня загроза для «Я» дитини. Захисні реакції формуються на зниження загрози та призводять до змін у психіці дитини. Згодом вони можуть порушувати відчуття реальності, шляхом відступів від неї та викривлень

Зародження системи психологічних захистів започатковується в едіпів період формування психіки, ґрунтується на умовних цінностях, які в

процесі соціалізації зінтегровуються з нормативними цінностями. При цьому можуть виникати деструкції, обумовлені недосконалістю виховних впливів [5, 212].

У вихованні може виявлятися деструктивний вплив, батьків на своїх дітей, що характеризується як неадекватністю їх сприйняття, надмірною опікою або строгістю та вимогливістю, котрі можуть призвести до порушень в психічному розвитку і спричинити соціальну дезадаптацію дитини. В ході виховання неможливо уникнути обмежень та заборон на певні форми поведінки, що поєднуються з використанням системи заохочень і покарань. Батьки не можуть не контролювати дитину, не опікуватись нею - проблема полягає в оптимальності таких виховавчих виявів. Інакше вони мають ризик породжувати деструктивний вплив на формування психіки дитини.

При гіперболізованій опіці, турботі які поєднуються з заборонами батьки невидимо для себе стимулюють виникнення дитячої тривоги та страху, що опосередковує розвиток захисних механізмів. П. Куттер виділяє страх покарання, страх пошкодження, страх бути присоромленим, страх втрати первинно лібідних об'єктів [2]. Страх отримати осуд або бути покараним є однією з найголовніших причин дитячої брехні. Усуваючи страх покарання, можна реально понизити вірогідність самих різних порушень в розвитку особистості дитини.

Захисна агресія і заміщення можуть сформуватися у випадку, якщо фізичне покарання використовується з метою присічення агресії дитини по відношенню до інших дітей або тварин (наприклад, батько б'є сина з вимогою, щоб той не смів ображати менших). Навіть поодиноких випадків такого виховання достатньо для фіксації на тому, що агресія відносно слабших себе допустима («позиція жертви»).

Механізм уникнення, як форма захисту може виникати як природний спосіб віддалитися від стресу (покарання) і його джерела (батьків). Механізм Ізоляції (відділення відчуття від ситуації) як і формування реакції, як показує досвід, розвиваються у дітей, що намагаються чинити опір покаранню або справляються із страхом покарання. Витіснення - якщо покарання збуджує або пригнічує дитину, вона може витіснити його причину, що обумовила подібні дії батьків. Захисна раціоналізація формуватиметься тим швидше, чим частіше і сильніше дитина переживатиме суб'єктивне відчуття несправедливості покарання.

Заперечення - діти, чию поведінку вдалося змінити зовнішнім фізичним покаранням, з вірогідністю будуть схильні до заперечення тих норм, які їм намагалися прищепити таким чином вихователі. Діти ж, яким доводиться часто відчувати на собі агресивні дії батьків, схильні до розвитку

і інтенсивного використання проєкції, тобто до сприйняття навколишнього світу як джерела постійної загрози що формує базальну тривогу.

Виходячи з сказаного вище, можна дійти висновку, що за певних умов батьки можуть фруструвати психіку дитини. Провідними є стосунки з матір'ю: відсутність теплоти, дистанціювання, холодність, агресивність, перебільшення провини дитини, як і покарань за найменші огріхи поведінки, породжують порушення довіри, щирості, острах покарань та обмежують відчуття свободи.

Дослідження Карен Хорні, в контексті психологічних захистів, доводять, що, дитяча потреба в захищеності і визнанні фруструється батьківською поведінкою (придушенням, байдужістю, відсутністю уваги до дитини і т.п.), це породжує “первинну тривогу” - відчуття ізольованості і безпорадності. Первинна тривога - суб'єктивний чинник, який штовхає дитину до пошуку опосередкованих засобів задоволення власних потреб в спілкуванні і безпеці. Дитина може намагатися заслужити позитивне ставлення підкореністю, покірливістю, зразковою поведінкою, або хворобою, і є ризик, що будь-яка з цих стратегій може усталитись та перерости в захисну стратегічну поведінку, а згодом призвести до невротичних розладів.

Відчуття безпеки в значній мірі визначається раннім травматичним досвідом дитини – наявністю або відсутністю інтеріорізованого образу “хорошої матері”, досвідом глибинного і емоційного зв'язку з батьками та залежності від них або від людини, що їх заміщає.

В контексті поставленої проблеми в даному дослідженні важливо окреслити психодинамічний підхід до розуміння психологічних захистів, що розроблений академіком НАПН України Т.С.Яценко. Перш за все ці дослідження вказують на системний характер захистів та їх диспозиційну структуру, що має: когнітивний, емотивний та поведінковий рівні функціонування.

Усі підструктури між собою взаємопов'язані, хоча автор психодинамічної теорії і відповідної методології (Т.С.Яценко) вказує на пріоритетність когнітивних спрямувань особистості. З огляду на сказане вище, уся система глибинного пізнання, що реалізується в процесі активного соціально – психологічного пізнання (АСПП) має когнітивне спрямування на реконструювання деструктивних захисних утворень, що спираються на соціально – перцептивні викривлення.

Детермінація формування системи психологічних захистів несвідомими чинниками пов'язана перш за все з едіпальними залежностями особи. Останні мають вияв в такому явищі як «незавершені справи дитинства», які обумовлені заблокованістю певних порухів душі, зокрема бажань та ініціативи дитини до єднань з первинними лібідними об'єктами.

Це означає введення в регулювання поведінки індивіда «табу» на певні форми поведінки, окреслення «палуби» соціально прийнятної поведінки, що набуває особливої вираженості та актуальності в період від 2 до 5 років.

Виховні дисфункції породжують внутрішню суперечливість психіки, в конкретному випадку це: здатність до крику та нестерпність до будь – яких його виявів; здатність до обмеження свободи іншого, авторитаризму та підвищено – негативні реагування на подібні вчинки інших людей. Тому метод АСПП, спираючись на розуміння функційних особливостей цілісної психіки є спрямованим на пізнання внутрішніх чинників поведінки, які спроможні об'єктивувати деструктивні неусвідомлювані фактори поведінки.

Ураховуючи, що мовою несвідомого є переважно образи, особливу допомогу в проведенні дослідження надає методика психоаналізу комплексу тематичних малюнків. Результати застосування методики психоаналізу комплексу малюнків розробленого академіком НАПН України Т.С.Яценко відкривають нові аспекти бачення батьківського родинного виховного впливу, що дозволяє стверджувати: інфантильна ситуація взаємодії з батьками впливає на подальшу життєву долю особи; спричиняє формування особистісної проблеми та системи психологічних захистів, обтяжених соціально – перцептивними викривленнями.

Деструктивними наслідками інфантильної едіпальної залежності можуть бути об'єктні відносини, невротична потреба в любові (за К.Хорні), комплекс меншовартості (за А. Адлером) тощо [1].

Оскільки витіснене бажання батьківської любові (заохочення) зберігає свою силу й імперативність, формується амбівалентне ставлення до вимог батьків, що перешкоджає просуванню до бажаного ідеалу. На допомогу приходять психологічні захисти: витісняючи не лише лібідні порухи до батьків, а й усі негативні емоції, вони створюють ілюзію, що «я завжди на висоті». Тоді через захисний механізм заміщення, уже в дорослому житті психіка уникає власного оцінювання, хоча інтроспектування успадковане від батьківської позиції спонукає до оцінювання інших. За таких умов набуває актуальності пошук партнера, що не схильний до оцінювання, а ставився б так, як ставились батьки у ранній період дитинства: забезпечував безумовне прийняття та любов, що «психотерапевтувало б» від пережитих травм. Адаптація до соціуму досягається парадоксальним шляхом – розтотоженням із собою що породжує дезінтеграцію особистості. Нереалізовані потреби формують тенденцію повернення до минулого з метою «завершення» незавершених справ дитинства, які уже завершити практично неможливо, як неможливо повернутись у дитинство.

Висновки та перспективи досліджень. Науковий аналіз проблеми націленої на виявлення впливу сім'ї на формування захисних тенденцій

психіки сиблінгів дозволив виявити роль в цьому процесі первинних лібідних об'єктів (батьків) та розкрити генезу формування системи психологічних захистів.

Захисні тенденції відіграють подвійну роль для інтеграції психічного в єдності свідомого і несвідомого – з одного боку вони породжують суперечності, а з іншого – їх маскують; «прагнуть до сили», то водночас повертають особу в царину інфантилізму та слабкості і т.п.

Література

1. Горобець Т.В. Соціально-перцептивні викривлення – епіфеномен психологічних захистів: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Черкаси, 2008. – 369 с.
2. Кутгер П. Современный психоанализ. – М., 1997.
3. Шавровська Н.В. Вплив об'єктних відношень на формування механізмів психологічного захисту субекта // Зб. Наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. – №29 (53) 480с.
4. Экман П. Почему дети лгут? Перевод с англ. – М.: Педагогика – Пресс, 1993. – 272
5. Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції. – К.: Вища шк., 2008. – 342с.

Зенько О.

практичний психолог, м. Краматорськ

УДК 373.3.015.3:159.922.7

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У даній статті розглядаються особливості соціально-психологічної адаптації молодших школярів до навчальної діяльності. На матеріалі вивчення психологічної літератури автор проводить теоретичний аналіз і експериментальне дослідження взаємозв'язку між віковими особливостями молодших школярів та показниками адаптованості. Сьогодні процес адаптації встав особливо гостро, бо навчання у школах починається з 6 років, але дитина в цьому віці за рівнем свого психологічного розвитку залишається дошкільником. Її пізнавальні інтереси ситуативні та нестійкі, пам'ять мимовільна, увага короткотривала, самооцінка завищена тощо. Ці знання допоможуть педагогам та батькам так побудувати навчальний процес, щоб допомогти першокласникам якнайшвидше адаптуватися у новому для них середовищі.

Ключові слова: *соціально-психологічна адаптація до школи, психологічна готовність до школи, вікові особливості.*

Зенко А.

Практический психолог, г. Краматорск

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНО
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В данной статье рассматриваются особенности социально-психологической адаптации младших школьников к учебной деятельности. На материале изучения психологической литературы автор проводит теоретический анализ и экспериментальное исследование взаимосвязи между возрастными особенностями младших школьников и показателями адаптированности. Сегодня процесс адаптации встал особенно остро, потому что обучение в школах начинается с шести лет, но ребёнок в этом возрасте по уровню своего психологического развития остаётся дошкольником. Его познавательные интересы ситуативные и нестойкие, память произвольная, внимание неустойчивое, самооценка завышена. Эти знания помогут педагогам и родителям так построить учебный процесс, чтобы помочь первоклассникам как можно быстрее адаптироваться в новой для них среде.

Ключевые слова: *социально - психологическая адаптация к школе, психологическая готовность к школе, возрастные особенности.*

Zenko A.

A practical psychologist, town Kramatorsk

**FEATURES OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF
PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO EDUCATIONAL ACTIVITIES**

This article discusses the features of social and psychological adaptation of primary school children to educational activities. On the author's part studying psychological literature by conducting a theoretical analysis and experiential study the relationship between age-younger students and indicators of adaptation. Today the process of adaptation arose particularly acute, because education in schools begins with the six years, but the child will be rewarded for this damage. His psychological development remains a preschooler. His educational interests of the situational and unstable, involuntary memory, attention unstable, self-esteem inflated. This knowledge will help both teachers and parents to build a learning process to help first-graders as soon as possible to adapt to the new environment for them.

Keywords: *socio-psychological adaptation to school, psychological school readiness, age features.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Перший рік навчання у школі завжди був переломним у житті дитини. Але впродовж останнього часу проблема соціально-психологічної адаптації

першокласників постала особливо гостро. Це зумовлене тим, що діти стали починати учбову діяльність з 6-ти років. А за висновками психологів у шестирічних дітей зберігаються особливості дошкільників (несформованість довільної діяльності, відсутність навичок учбової праці та співпраці, недостатньо розвинута саморегуляція поведінки, велика емоційність у поведінці та ін.), що створює додаткові труднощі у процесі адаптації.

Недостатній рівень адаптації до шкільного навчання, колективу ведуть до появи у дітей невротичних реакцій, зниженню самооцінки і можуть бути причиною розвитку дитячих неврозів. Неадаптованість першокласників призводить до низького рівню успішності, що, в свою чергу, негативно впливає на подальший особистісний та інтелектуальний розвиток дитини. Невміння пристосуватися до нових умов пов'язане з проблемами у поведінці: неухважність на уроках та розрядка на перерві. Усе це поступово призводить до ізоляції та агресії по відношенню до інших.

Але ці особливості не стільки перешкоджають навчанню, скільки вимагають спеціального підходу (наприклад, у шестирічок не розвинене активне зосередження, і утримувати увагу більше 10 – 15 хвилин вони не можуть, саме тому урок у них триває усього 35 хвилин та розподілений на три частини, що об'єднані однією темою). Сучасна школа знаходиться у пошуку найбільш ефективною форми індивідуалізації першокласника. Усе вищезазначене свідчить про те, що проблема адаптації першокласників до учбового процесу заслуговує на особливу увагу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на яке спирається автор. Вступ дитини до школи є для неї новим, цікавим та складним життєвим етапом. Характер провідної діяльності змінюється з ігрового на учбовий, підвищуються соціальні вимоги до рівня самостійності та самоорганізації дитини, її дисциплінованості та ретельності, комунікативних вмінь та навичок. Про ці та інші проблеми шкільної адаптації молодших школярів писали вітчизняні та зарубіжні психологи (М.Р.Бітянова, І.В.Дубровіна, Р.В.Овчарова, В.С.Мухіна, Т.Д.Марцинковська, Ш.О.Амонашвілі, О.М.Леонт'єв, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, О.О.Любинський, М.І.Лісіна, Л.І.Божович, А.В.Петровський, Ж.Піаже, О.Л.Венгер, Р.Корсіні, А.Ауербах, К.Л.Бірман, С.Л.Франк та інші).

Частина дитячої психології, що вивчає адаптацію дитини, у Росії сформувалася на початку ХХ століття. Вона увібрала в себе багато досягнень вітчизняної психології. Адже це були роки розквіту природничих наук в Росії, на яких зосередився головний інтерес суспільства та основні наукові дослідження, що вплинуло і на розвиток

психології. Велике значення для молодшої науки мали роботи І.М. Сеченова та К.Д.Ушинського. Великий внесок у розвиток дитячої психології зробили такі відомі вчені, як Г.І.Россолімо та В.П.Кащенко. Але справжніми ініціаторами формування дитячої психології в Росії були О.П.Нечаєв, М.П.Рум'янцев та В.М.Бехтерев. Саме вони, говорячи про переваги комплексного характеру психології, підкреслювали, що її головна задача – саме психологічне дослідження дітей.

У 20-30-ті роки були закладені основи підходу до психічного розвитку дітей, одержані важливі матеріали про окремі сторони та закономірності цього розвитку. З 50-х років вони стали набувати все більш широке розповсюдження, з'явилися нові дослідження та нові імена. У цей період розвиток дитячої психології був тісно пов'язаний з діяльністю учнів та послідовників Л.С.Виготського – О.В.Запорожцем, Д.Б.Ельконіним, Л.І.Божович, М.І.Лісіною, О.Л.Венгером.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації молодших школярів до навчальної діяльності та виявлення експериментальним шляхом взаємозв'язку між успішністю адаптування та віковими особливостями першокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ще на початку ХХ століття Рум'янцев писав, визначаючи предмет психології, що вона вивчає фізичну та духовну природу дітей і являє собою у всіх відношеннях науку про людину [11].

Бехтерев вважав проблему особистості однією з найважливіших у психології та одним з перших підняв у вітчизняній психології питання, пов'язані з вихованням та розвитком особистості дитини. Якими б різнобічними не були інтереси вченого, він завжди підкреслював, що всі вони концентрувалися навколо мети вивчити людину та зможти її виховати, іншими словами адаптувати до навколишнього середовища. Цю теорію розвинув і поглибив Л.С.Виготський, який був упевнений, що «виховання визначається як адаптація успадкованого досвіду до даного соціального середовища».

Говорячи про вплив середовища на розвиток особистості, Виготський прийшов до висновку, що середовище визначає розвиток особистості через переживання дитиною його впливу і адаптацію. При цьому він ввів таке важливе поняття, як «соціальна ситуація розвитку».

Також про важливість зовнішнього середовища писав А.Н.Леонтьєв: «Важко перебільшити значення події вступу до школи в житті дитини. Уся система її життєвих відношень перебудовується. Важливо те, що тепер це

обов'язки не лише перед батьками та вихователями; об'єктивно це обов'язки й перед суспільством.

Запорожець О.В. вважав, що психічні процеси є різновидами орієнтувальних процесів. Так, сприйняття – це орієнтування у властивостях та якостях предметів, мислення – орієнтування у їх зв'язках та стосунках, а емоції – орієнтування у особистісних значеннях. Запорожець прийшов до висновку про роль орієнтування як провідної частини дії при дослідженні довільних рухів та їх формування у дітей. Щоб сприйняти і запам'ятати учбовий матеріал, дитина повинна поставити мету й адаптувати до неї свою довільну діяльність. Довільність адаптивної поведінки пов'язана з перетворенням правил поведінки у внутрішню психологічну інстанцію, коли вони виконуються без контролю дорослого [5].

На думку Ельконіна Д.Б., пристосування дитини до шкільного навчання припускає «вращення» соціальних правил, тобто системи соціальних стосунків між дитиною та дорослим. При обговоренні проблеми адаптації дитини до школи Д.Б.Ельконін на перше місце ставив сформованість необхідних передумов учбової діяльності, які допоможуть пристосуватися дитині до нових умов. Аналізуючи ці передумови, дослідник та його співробітники виокремили наступні параметри:

- уміння дитини свідомо підпорядкувати свої дії правилам, що загально визначають спосіб дії,
- уміння орієнтуватися на задану систему вимог,
- уміння уважно слухати того, хто говорить, та точно виконувати завдання, запропоновані в усній формі,
- уміння самостійно виконувати потрібне завдання за зоровим зразком [7].

У свою чергу Давидов В.В. стверджував, що дитина повинна володіти розумовими операціями, уміти узагальнювати та диференціювати предмети і явища оточуючого світу, уміти планувати свою діяльність і здійснювати самоконтроль для ефективної адаптації до шкільної програми [9].

Божович Л.І. назвала нове ставлення дитини до оточуючого середовища, що виникає при вступі до школи, «внутрішньою позицією школяра», вважаючи це новоутворення критерієм ефективної адаптації до навчання у школі [2].

Урунтаєва Г.А. говорить, що «успішність учбової діяльності забезпечується не лише яскраво вираженими пізнавальними інтересами, але і здібністю адаптуватися до шкільної системи. Адаптація проходить не завжди легко, проте дитина прагне до більш важливої діяльності, значущої з точки зору суспільства, той, що соціально схвалюється та оцінюється [6]. Навчання є новою, серйозною, суспільнозначущою діяльністю, яка

уособлює собою серйозний, соціально важливий і, відповідно, більш дорослий спосіб життя.

Цієї ж думки дотримується й Венгер О.Л.. Він відзначав, що здібність молодшого школяра до адаптації у школі – це значною мірою питання соціальної зрілості дитини, яка виявляється у намаганні зайняти нове місце в суспільстві, виконувати суспільнозначущу та суспільнооцінювану діяльність. Під поняттям «адаптація до школи» О.Л.Венгер розумів певний набір знань та умінь, у якому повинні бути присутні всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний [3].

Нарешті Шванцар Й. визначає шкільну зрілість як досягнення такого ступеню розвитку, коли дитина стає здібною адаптуватися та брати участь у шкільному навчанні [7]. Отже, узагальнюючи останні дослідження, можна зробити висовок, що для ефективної адаптації до школи дитина повинна володіти певними ознаками школяра: бути зрілою в розумовому, емоційному та соціальному відношеннях.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗОШ №20 м.Краматорська. Виборку склали учні перших класів у кількості 80 осіб.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення особливостей мотивації навчання. Аналіз результатів анкетування показав, що більшість досліджуваних (44%) характеризуються середнім рівнем шкільної адаптації, що свідчить про позитивну динаміку в навчанні та розвитку. Адаптація нижче середнього рівня була виявлена у 36% респондентів із вказівкою на зовнішню мотивацію. Цим дітям властиве позитивне ставлення до школи за зовнішньою мотивацією. Високий рівень шкільної адаптації був виявлений у 10% дітей. Також у 10% досліджуваних – низький рівень адаптації. Ці діти характеризуються мотиваційною незрілістю, низькою шкільною мотивацією і переважанням ігрових мотивів. Деадаптованих дітей не виявлено.

Результати аналізу даних дослідження сформованості функцій необхідних для школи за допомогою тесту Керна-Ірасека свідчать про те, що більшість досліджуваних (70%) були налаштовані позитивно. За рівнем психомоторного розвитку діти є зрілими, тобто готовими до школи. У 20% досліджуваних був виявлений середній рівень готовності до школи (так звані «ті, які зріють»). Це випадок, коли можна зробити сприятливий прогноз щодо готовності до навчання у школі. Рівень готовності до школи нижче середнього виявлений у 10% респондентів, що свідчить про необхідність проведення додаткових занять з цими дітьми. Незрілі за психомоторним розвитком діти в нашій вибірці відсутні.

За результатами проведення методики діагностики шкільної тривожності Філліпса найбільш вираженими є показники високого рівня тривожності: 50% високого рівня страху самовираження, 48% високого рівня

загальної тривожності, 46% високого рівня страху перевірки знань, 42% високого рівня страху не відповідати чеканням навколишніх; менш вираженим є середній рівень тривожності: 40% середнього рівня фрустрації потреби в досягненні успіху, 40% середнього рівня низької фізіологічної опірності стресові, 36% середнього рівня проблем страху у відносинах із вчителями. Низький рівень виражений менше за всіх: 46% - переживання соціального стресу, 40% - загальна тривожність у школі, 38% - проблеми страху у відносинах із вчителями і т.д. Отже, більшість дітей відчувають переживання з приводу свого положення у школі. Домінуючим є страх самовираження – 50%, тобто необхідність саморозкриття, демонстрації своїх можливостей; 46% високого рівня має фактор страху перевірки знань.

Результати проведення методики виявлення особливостей внутрішньої позиції школяра показали, що лише 20% молодших школярів мають високий рівень сформованості внутрішньої позиції школяра, 50% - середній рівень, а 30% - низький. Це означає, що більшість учнів молодшого шкільного віку орієнтується на зовнішні атрибути навчальної діяльності та шкільного життя, дехто орієнтується на позашкільні види діяльності та умови і найменша кількість учнів орієнтується на зміст навчальної діяльності.

Дослідження показало, що рівні самооцінки молодших школярів розподіляються наступним чином: високий (неадекватно високий) рівень самооцінки мають 56%, середній – 20%, а низький – 14%. Це свідчить про загальну схильність молодших школярів переоцінювати себе та свої можливості. На нашу думку, це зумовлено психофізичними, соціальними та родинними факторами, характерними для даного віку.

Проведення методики діагностики соціально-психологічної адаптації Прихожан дало такі результати: високий рівень адаптації мають 28% (ці діти добре пристосувалися до навчання у школі), середній – 40% учні мають ситуативну пристосованість до навчання, а низький – 32% (вони взагалі не в змозі адаптуватися до навчання і постійно перебувають в стані стресу і фрустрації). Це свідчить про погану пристосованість молодших школярів до навчання у школі.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації до навчання молодших школярів шестирічного віку. Було встановлено, що у молодших школярів з високим і середнім рівнем шкільної адаптації присутнє позитивне емоційне ставлення до школи та сформованості функції, необхідні для школи, що виступає як умова готовості цих дітей до шкільного навчання. Цей взаємозв'язок показує, наскільки важливо як для успішного навчання, так і для фізичного та психічного здоров'я зробити все, щоб допомогти дитині адаптуватися в нових для неї умовах. Для цього

використовуються різні види корекції. У подальшому дослідженні планується психокорекцій на робота, що допомагає розвинути навички спілкування, підготувати дитину до соціальної позиції школяра, а значить допомогти їй краще адаптуватися у нових для неї шкільних умовах.

Література

1. Божович Е. Д. Психолого – педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. – М.: Воронеж, 2000. – 204 с.
2. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребёнок к школе? - М.:1994. – 80 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1991. – 480 с.
4. Дубровина И. В., Прихожан А. М., Зацепин В. В. Возрастная и педагогическая психология. - М.: Академия, 1999. – 320 с.
5. Каменская В. Г. Детская психология. - М.: Форум, 2005. – 288 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Московский университет, 1972. – 502 с.
7. Марциновская Т. Д. История детской психологии. – М.: Владос, 1998. – 272 с.
8. Психологические вопросы готовности ребёнка к школьному обучению./ Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. - М.: Просвещение, 1995. – 142с.
9. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. - М.: Академия, 2002. – 336с.
10. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
11. Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. Особенности психического развития детей 6 – 7 летнего возраста. - М.:Просвещение, 1988. – 112 с.

Зінчук В.

викладач кафедри прикладної психології СДПУ

Євдокимов О.

студент магістратури психологічного факультету СДПУ

УДК 159.922.62

СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЯК ФАКТОР ПРОЯВУ ТЕНДЕНЦІЇ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ СМЕРТІ У ЛЮДЕЙ РАНЬОГО ЗРІЛОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛАХ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ)

Статтю присвячено дослідженню глибинно-психологічних витоків тенденції до психологічної смерті та її зв'язок з суб'єктивним відчуттям самотності у ранньому зрілому віці. Розкрито сутність феномену психологічної смерті та виявлено його глибинні детермінанти пов'язані з травмивним досвідом дитинства. Встановлено взаємозв'язок тенденції до психологічної смерті з психологічними захистами та їх обумовленість відступами від реальності.

Ключові слова: тенденція до психологічної смерті, суб'єктивне відчуття самотності, ранній зрілий вік, едипів комплекс, предметна модель, тематичний психомалюнок, метод АСПН.

Зинчук В.

преподаватель кафедры прикладной психологии СГПУ

Евдокимов О.

студент магистратуры психологического факультета СГПУ

**СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ ОДИНОЧЕСТВА КАК ФАКТОР
ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕНДЕНЦИИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СМЕРТИ У
ЛЮДЕЙ РАННЕГО ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛАХ
АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ)**

Статья посвящена исследованию глубинно-психологических истоков тенденции к психологической смерти и ее связь с субъективным ощущением одиночества в раннем зрелом возрасте. Раскрыта сущность феномена психологической смерти и выявлены его глубинные детерминанты связанные с травмирующим опытом детства. Установлена взаимосвязь тенденции к психологической смерти с психологическими защитами и их обусловленность отступлениями от реальности.

Ключевые слова: тенденция к психологической смерти, субъективное ощущение одиночества, ранний зрелый возраст, эдипов комплекс, предметная модель, тематический психорисунок, метод АСПО.

Zinchuk V.

lecturer of the chair of applied psychology SSPU

Evdokimov O.

graduate student at the psychology Department of SSPU

**THE SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS AS A FACTOR IN THE
PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF THE TENDENCY TO
EARLY DEATH IN PEOPLE OF MATURE AGE (ON MATERIALS OF
THE ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING)**

The article investigates the sources of deep psychological tendency to psychological death and its relation to the subjective feeling of loneliness in early adulthood. The essence of the phenomenon of psychological death and revealed its underlying determinants associated with traumatic experiences of childhood. The relationship of psychological tendencies to death with the psychological defenses, and their conditioned retreats from reality.

Key words: psychological tendency to death, the subjective feeling of loneliness, early adulthood, the Oedipus complex, object model, thematic psychomalyunok, the method of ASPN.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Смерть. Це та

кінцева даність, яка найлегше усвідомлюється, тому що ось зараз ми існуємо, але настане день, коли ми перестанемо існувати. Смерть прийде, від неї нікуди подітися, тому що усьому на світі настає кінець. Неможливо залишити смерть вмираючим: біологічна межа між життям і смертю чітка, але психологічно вони переходять одне в одне. Психологічна смерть настає тоді, коли всі почуття людини звужуються до точки фізичного або душевного болю. Нудьга, зневіра, туга за минулим – усе це призводить до душевної порожнечі і, в остаточному підсумку, до психологічної смерті, хоча фізичне тіло продовжує функціонувати. Ось чому нудьга і зневіра вважаються одним з найтяжких гріхів, бо в них виявляється любов до неживого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Тенденція до психологічної смерті – це глибинно – психологічна тенденція, що знаходить вираження в готовності до вияву енергії мортідо та породжує деструктування поведінки суб'єкта з оточуючими людьми, предметним світом та по відношенню до себе. Цей феномен знаходив відображення у працях окремих авторів, що торкалися проблем глибинної психології: С.М. Аврамченко, К.А. Бабенко, А.А. Баканова, Л.Л. Бондаревської, Ф.Є. Василюка, Є.І. Головахи, Т.В. Горобець, П.С. Гуревича, І.В. Євтушенко, О.О. Кроніка, А. Є. Мелоян, О.Г. Стасько, С.В. Чебанова, Н.В. Шавровської, С.Г. Харенка, Т.С. Яценко.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження проблеми впливу суб'єктивного відчуття самотності на прояв тенденції до психологічної смерті у людей раннього зрілого віку, а також виявлення експериментальним шляхом взаємозалежності цих феноменів між собою.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У нашій статті обґрунтовується поняття тенденції до психологічної смерті як глибинно-психологічної тенденції, що знаходить вираження у готовності до вияву енергії мортідо та деструкції поведінки суб'єкта, з оточуючими людьми, та предметним світом. Тенденція до психологічної смерті може бути притаманною людині, яка знаходиться в межах психічного здоров'я і виявляється на фізіологічному та соціально-психологічному рівнях. На фізіологічному рівні вона може мати такі вияви: втеча у хворобу, підвищена тривожність, аскетизм, членушкодження, суїцидальні спроби і т. ін. На соціально-психологічному рівні – руйнування стосунків з оточенням (ревнощі, заздрощі, ригідність мислення, програмованість поведінки, почуття неповноцінності, відчуття безперспективності життя, апатію, депресію, соціальне відчуження, ізоляцію). Тенденція до психологічної смерті має суперечливий характер: вона уособлює

скінченність життя та водночас його відродження в новій якості. На основі емпіричного дослідження виокремлено формовияви психологічної смерті в поведінці суб'єкта: тенденція повернення в утробу, тенденція до самопокарання, ізоляція від соціуму, емоційне блокування, психічне омертвіння, суїцидальна поведінка

Тенденція до психологічної смерті може маскуватися тенденцією до життя та виражатися через сприйняття аскетизму, страждань, як вияву героїзму та найвищої відданості Богу; релігійний екстаз та транс як уявне злиття з божественним; релігійний фанатизм, тероризм, екстремізм як боротьбу за добро у всьому світі; рабську покірність божеству як запоруку щастя. Встановлено зв'язок тенденції до психологічної смерті з такими явищами, як: аскетизм, муки, членушкодження,, релігійний екстаз, транс, релігійний фанатизм. Для позначених вище феноменів характерні психологічне та фізичне омертвіння, які є крайнім виявом тенденції до психологічної смерті.

Також встановлено зв'язок тенденції до психологічної смерті з психологічними захистами суб'єкта її залежність від відступів та викривлень реальності, що згармонізовується з тенденцією до психологічної сили: чим більше відступи від реальності, тим більшою мірою може бути виражена тенденція до психологічної смерті, що дезадаптує суб'єкта. Доведено, що психологічна смерть може виступати формою захисту від травмивних переживань (утеча у хворобу, блокування почуттєвої сфери, відсутність емоцій).

Як ми бачимо з вищесказаного, детермінувати тенденцію до психологічної смерті може відчуття самотності. Самотність – соціально-психологічне явище, емоційний стан людини, пов'язане з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми та зі страхом їх втрати в результаті вимушеної соціальної ізоляції. Проблему самотності вивчали: Е. Фромм, К. Хорні, С. К'еркегор, О. Ф. Больнов, М. Бубер, К. Ясперс, А. Демідов, Н. Покровський, а також сучасні вітчизняні і зарубіжні автори: В. Табачковський, В. Горський, В. Мовчан, М. Булатов, В. Загороднюк, А. Дахній, Є. Андрос, Г. Горак, В. Малеев, Л. Солонько.

Беручи до уваги те, що у нашій роботі розглядаються люди раннього зрілого віку, ми даємо характеристику тих людей, що входять до цієї категорії. За Е. Еріксоном до цих вікових рамок належать люди 20 – 25 років. Зрілість – найбільш тривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Хронологічні межі цього періоду досить умовні й визначаються моментом завершення юності та початком періоду старіння.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів і методик: анкета «Тенденція до психологічної смерті»; предметна модель «Яйце»; методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела та М. Фергюссона; методика диференційної діагностики депресивних станів В.А. Жмурова; методика діагностики комунікативного контролю у спілкуванні М.Шнайдера; малюнковий тест «Моя самотність», «Мій звичайний стан», «Сприйняття близькими мого не існування».

Емпіричний аналіз роботи протагоніста М. з предметною моделлю «Яйце» дозволив виявити складність взаємозв'язків між тенденцією до психологічної смерті та самотністю та засвідчує величезну роль Едіпового періоду розвитку суб'єкта та його залишкових явищ у вигляді механізмів, що детермінують поведінку. Кожного разу така детермінація має індивідуально – неповторний сюжет, який нерідко набуває судьбоносного значення. Проте в цій неповторності є спільні тенденції, які детермінуються глибинно-психологічними витоками, а саме: тенденція до психологічної смерті та до психологічної імпотенції, які суперечать тенденціям до життя та до людей. Саме осознання присутності даних переживань за методом АСПН дозволяє зменшити дієвість перших з вищевказаних тенденцій та відкрити перспективи для розвитку других. Іншими словами, завдяки усвідомленню деструктивних тенденцій нівелюється їх енергетична сила та збільшується сила «Я» суб'єкта.

Для підтвердження висунутої гіпотези нами був використаний також психодіагностичний інструментарій, дозволяючий виявити чинники прояву тенденції до психологічної смерті та її зв'язок з суб'єктивним відчуттям самотності. На основі анкетування нами було виявлено, що домінує середній рівень тенденції до психологічної смерті, але даний феномен проявляється у деяких учасників й на високому рівні, що проявляється у нездатності до партнерських стосунків з оточуючими людьми, пасивності, байдужості, відчутті самотності. У психомалюнках протагоніста М. дана проблема знаходить вираження через образи зірваної квітки, опалого листа, смерті, труни, ока зі сльозою, закритого ока, обличчя без рота, яблука з черв'яками, людини без одяжі в замкненому колі, входу в тунель, який символічно виражає ухід в материнську утробу.

В нашій виборці було виявлено, що відчуття самотності більше виражене на середньому рівні. Досліджуваним, у яких виявлений високий рівень суб'єктивного відчуття самотності притаманне відчуження, невпевненості в собі і своїх можливостях. Ці люди відчувають себе самотньо незалежно від наявної ситуації. Відчуття самотності у них носить суб'єктивний характер і може не підтверджуватись об'єктивною ситуацією.

В тематичних психомалюнках самотність проявляється у символах замкненого кола, зів'ялої квітки, труни, персонажу, в якого відсутня одяга, який є вираженням соціальної вразливості (К.Г.Юнг), жінки в образі смерті.

Коефіцієнт лінійної кореляції показує, що досліджувані схильні до суб'єктивного відчуття самотності мають тенденцію до психологічної смерті.

Комунікативний контроль у спілкуванні у більшості учасників експерименту виражений на середньому рівні. Учасникам з низьким рівнем комунікативного контролю властива висока імпульсивність у спілкуванні, відкритість, ризикованість. Їхня поведінка мало підлягає змінам в залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей. Оточуючими нерідко можуть сприйматись як нав'язливі та черезмірно прямо ліні. Між тенденцією до психологічної смерті та комунікативним контролем у спілкуванні існує зворотній кореляційний зв'язок - чим вище рівень комунікативного контролю у спілкуванні, тим менше проявляється тенденція до психологічної смерті.

Одним з проявів тенденції до психологічної смерті є депресивний стан. Згідно отриманих в експериментальному дослідженні даних в нашій виборці депресивний стан у більшості учасників на мінімальному рівні. Досліджуваним, у яких депресія більше виражена притаманний песимізм, відчуття апатії, втомленості, знижена самооцінка та неадекватне відчуття провини. Коефіцієнт лінійної кореляції показує пряму значущу залежність та підтверджує, що чим глибший депресивний стан, тим більше виражена тенденція до психологічної смерті.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Встановлено вияв тенденції до психологічної смерті в самосприйнятті, ставленні до інших людей та до предметного світу, що характеризується виявами амбівалентних (суперечливих) почуттів. Наявність психологічної смерті встановлюється у випадках домінування енергії мортідо над лібідо, що виявляється у самосприйнятті, сприйнятті об'єктивної дійсності та сприйнятті людей. Останнє може презентувати тенденція до мегаломанії, підкорення інших власній волі та знищення всього живого, неспроможності радіти життю, відчуття самотності, депресивних станах та суїцидальних спробах, які через проекцію обумовлюють девіантну поведінку. Засадні принципи методу АСПН спонтанність і невимушеність поведінки, дозволили дослідити особливості мимовільної поведінки особи в процесі групової взаємодії та виявити її глибинно-психологічні детермінанти. Процесуальна діагностика в єдності з психокорекцією сприяє розширенню усвідомлення суб'єктом впливу тенденції до психологічної смерті на його поведінку, взаємини з іншими людьми, сприяє набуттю рефлексивних знань та розвитку

соціально-перцептивного інтелекту. Результати тестових методик засвідчують ефективність психокорекційного процесу за методом АСПН у нівелюванні тенденції до психологічної смерті; дозволяють прослідкувати динаміку психічних змін через нівелювання під впливом психокорекційних занять відчуття самотності, виявів депресивних станів. Проведене дослідження надало змогу сформулювати рекомендації та розробити вправи, спрямовані на формування тенденції до психологічного життя, до людей та подолання психологічної імпотенції в контексті розуміння глибинних детермінант дисфункцій психіки.

Література

1. Аврамченко С. Внутрішні конфлікти суб'єкта в контексті проблеми "комплексу Едипа" // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. - № 2. – С.244 – 254.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Пер.с нем. -М.: Фонд "За экономическую грамотность", 1995.-296с
3. Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – т.1. – Тб.:Мецниерба, 1978. –782с.
4. Біла О.Г. Пізнання групової динаміки через психомалюнок „Я і група” Практична психологія та соціальна робота. - № 6. – 2001. – С.33 – 38.
5. Біла О.Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків) 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія): Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2002. – 19 с.
6. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: 1990.
7. Глэддинг Сэмюэль. Психологическое консультирование. –СПб.: Питер, 2002.- 736 с.
8. Дударенко І.С. Розвиток самосвідомості майбутнього психолога-практика в умовах вищої школи Вісник Черкаського університету. Вип.34. Серія „Педагогічні науки”, - Черкаси, 2002. – С.46-48.
9. Юнг К.Г. Либи́до, его метаморфозы и символы. –С.-Петербург:1994. – 414с.
10. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996.- 264с.
11. Яценко Т.С., Кмит Я.М., Алексеенко Б.Н. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика: Учебное пособие. –Хмельницкий: Издательство НАПВУ; -Москва: Издательство СИП РИА, 2002. –792 с.

Логвінова Д.

доцент кафедри психології СДПУ, кандидат психологічних наук

Колесник О.

магістр психологічного факультету СДПУ

УДК 159.942.5-053.6

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У даній статті були розглянуті особливості формування та прояву емоційної стійкості підлітків. У роботі показана залежність особистісних характеристик від емоційних станів.

***Ключові слова:** підлітки, емоційна стійкість, тривожність, агресивність.*

Логвинова Д.

доцент кафедры психологии СГПУ, кандидат психологических наук

Колесник О.

магистр психологического факультета СГПУ

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В данной статье были рассмотрены особенности формирования и проявления эмоциональной устойчивости подростков. В работе показана зависимость личностных характеристик от эмоциональных состояний.

***Ключевые слова:** подростки, эмоциональная устойчивость, тревожность, агрессивность.*

Logvinova D.

assistant Professor, Psychology Chair, Candidate of Psychology

Kolesnik O.

magistracy Student, Faculty of Psychology, Slovians'k State Pedagogical University

THE PECULIARITIES OF EMOTIONAL STABILITY OF TEENAGERS

This article is about the peculiarities and demonstration of emotional stability of teenagers. It describes the dependence of personal characteristics on emotional stability.

***Keywords:** teenagers, emotional stability, anxiety, aggression.*

Постановка проблеми. Проблема емоційності є однією із складних і актуальних у психологічній науці. Особливу увагу вчені приділяють вивченню емоційної стійкості школярів підліткового віку. У цьому віці відбувається становлення особистості людини, розширюється обсяг її діяльності, якісно змінюється характер, закладаються основи свідомої

поведінки, формуються моральні уявлення. Емоційна сфера підлітків характеризується підвищеною емоціогенністю і низькою стресостійкістю, що, на наш погляд, обумовлено сучасними перебудовами відношень у соціально-економічних сферах суспільства [1; с. 21-30].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Ставлення вчених до проблеми впливу емоційних станів на розвиток самосвідомості не є однозначним [4; с.15-18]. З одного боку, негативні емоційні стани підлітків характеризують нормальний розвиток здорової людини і є тимчасовим явищем. З іншого боку, тривале перебування у негативних емоційних станах позначається на розвитку самосвідомості підлітка і може привести до гострих особистісних проблем, порушення психічного здоров'я. Для підліткового віку характерним є імпульсивність і нестійкість у прийнятті рішення або у поведінці. Підвищена самовпевненість і безапеляційність у судженнях змінюються легкою вразливістю і невпевненістю у собі; потреба у спілкуванні - бажанням усамітнитися; піднесеність почуттів нерідко уживаються із сухим раціоналізмом та цинічністю; щира ніжність, лагідність можуть швидко змінюватися черствістю, відчуженістю, ворожістю і навіть жорстокістю [2; 3; 5]. І. С. Кон засвідчує, що цей період характеризується особистісною нестабільністю, яка проявляється насамперед у частих змінах настрою, афективній «вибуховості», тобто емоційній лабільності, пов'язаній із процесом статевого дозрівання, фізіологічними перебудовами в організмі, зменшенням впевненості у собі, внутрішньою небезпекою та тривожністю, почуттями залежності й неповноцінності [6;7;]. Отже, з боку дорослих, особливо педагогів та психологів, важливим і необхідним є формування адекватної самооцінки в підлітків, зниження тривожності та невпевненості у собі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми припустили, що існує зв'язок між показниками емоційної стійкості та вираженістю певних особистісних рис: тривожності з чутливістю, груповою залежністю та напруженістю; агресивності - з емоційним збудженням та домінуванням.

Перевірка висунутого нами припущення здійснювалася за допомогою наступних психодіагностичних методів: опитувальник шкільної тривожності Філіпса, діагностика показників та форм агресії Басса-Даркі, 14-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла. Обробка результатів містила якісний аналіз даних, обчислення коефіцієнтів кореляції за r -Пірсоном.

Емпірична частина дослідження проводилася на базі ЗОШ №1 І-ІІІ ст. с.м.т. Красний Кут. Дослідженням було охоплено 50 учнів підліткового віку (28 дівчат і 22 хлопці).

За допомогою *опитувальника Філіпса* нами були отримані наступні результати. Серед страхів, що досліджувала методика, найбільшу

представленість отримав "страх не відповідати очікуванням оточуючих" (24 %). Це вказує на вплив думки оточуючих або їх присутності на рівень самооцінки досліджуваних. Показники соціального стресу ми спостерігали у 20 % учнів: їх емоційний стан характеризувався підвищеною чутливістю, неадекватністю реагування на тривожні фактори середовища. Третю позицію у цій вибірці посіли показники фрустрації потреби в досягненні успіху

(18%). Досліджувані цієї категорії визначалися своєрідним емоційним станом, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи. Найменш відсотковою часткою були представлені показники за шкалами "страх самовираження" (4%), "страх ситуації перевірки знань" (4%) і "страх у відношеннях з учителями" (4%). Отже, у підлітків спостерігалось негативне відношення до ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань та демонстрації своїх можливостей, відносини з дорослими зосереджені на загальному негативному фоні.

У цілому аналіз даних за методикою Філліпса показав, що 74 % дітей мають високий рівень тривожності. У більшості підлітків визначалася тенденція сприймати достатньо широкий об'єм ситуацій, що оцінювалися ними як загроза й супроводжувалися негативними емоціями. Значні показники тривожності відзначалися у ситуаціях, де оцінювалася компетентність і престиж підлітків.

Аналіз результатів за *методикою Басса-Даркі* показав, що високий рівень підозрливості мають 44% досліджуваних. Ці діти схильні проявляти недовіру та обережне ставлення до людей; вони впевнені, що оточуючі мають намір завдати їм шкоди. Образа була виявлена у 36% підлітків, що вказує на їх схильність до прояву заздрості та ненависті до оточуючих, зумовлена почуттям гніву, незадоволеності кимось або всім світом за дійсні або вигадані страждання. Почуття провини відчували 34 % досліджуваних. На думку авторів методики, таке відношення до себе досліджуваного виникає з можливого власного переконання в тому, що він є поганою людиною. Найменшими відсотковими показниками були представлені шкали "непряма агресія" (18%), фізична агресія (8%). Це свідчить, що незначна кількість підлітків схильна виражати свої негативні почуття як через сварку або крик, так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокляття, лайка). Вони також схильні до безпосереднього використання фізичної сили проти іншої особи.

Для більш наочного представлення отриманих показників за методикою *Басса-Даркі* нами була побудована діаграма (див рис. 1).

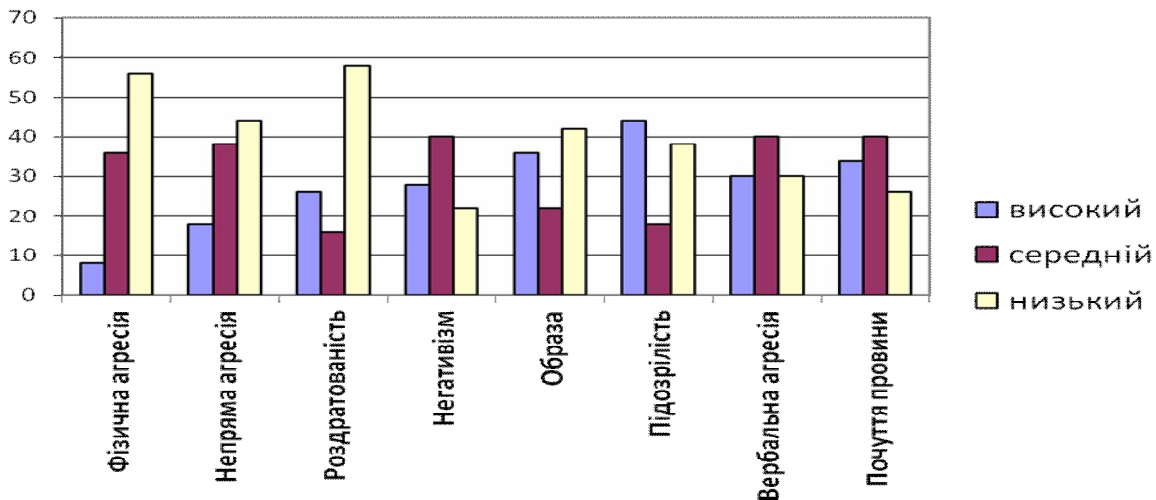


Рис.1. Показники форм агресії у підлітків за методикою Басса-Даркі

За методикою *Кетелла* був отриманий наступний розподіл отриманих показників. Найбільш високу представленість мали показники високого рівня за шкалою "соціальна зрілість" (48 %). Діти характеризувалися здатністю йти назустріч іншим, легко встановлювати з ними відносини і здатністю до щирої дружби. Другу позицію за вираженістю показників займали шкали "чутливість" (44 %) і "комунікабельність" (44%). Підлітки більшою мірою схильні проявляти такі риси, як доброта, сердечність, емоційність, відкритість, довірливість, доброзичливе ставлення до однолітків, легкість у спілкуванні. На третій позиції виступали "колективізм" (40%) та "тривожність" (40%). Взаємозалежність цих особистісних характеристик вказує на те, що підлітки у групі з однолітками переживають внутрішню напруженість, невпевненість у собі, вразливість, чутливість до звинувачень.

Зв'язок між показниками особистісних характеристик та емоційних станів ми вивчали за допомогою коефіцієнту кореляції r -Пірсона. Нами було виявлено, що тривожність найбільшою мірою корелювала з такими особистісними характеристиками, які були представлені шкалами "чутливість" (фактор I) ($r=0,51$; $p \leq 0,001$), "групова залежність" (фактор Q2) ($r=0,3$; $p \leq 0,05$), "напруженість" (фактор Q4) ($r =0,4$; $p \leq 0,05$). Отримані результати дозволяють говорити, що при помірній чутливості спостерігається роздратованість, яка легко виливається на оточуючих, котрі випадково потрапили «під гарячу руку», й так само легко змінюється на каяття і навіть сльози; недостатня самостійність; невпевненість у собі; депресивність. Напруженість проявляється в експресії, нестриманості, небажанні вислухати іншого. Агресія корелювала з особистісними

характеристиками, що були представлені такими шкалами, як "емоційна збудливість" (фактор D) ($r=0,43$; $p \leq 0,001$); "домінування" (фактор E) ($r=0,32$; $p \leq 0,05$); "групова залежність" (фактор Q2) ($r=0,3$; $p \leq 0,05$); "напруженість" (фактор Q4) ($r=0,3$; $p \leq 0,05$). Це вказує на те, що при помірній емоційній збудливості у дітей виявляється нестриманість, невміння керувати своїм емоційним станом, часті зміни настрою. Прагнення володарювати, пригноблювати ровесників, непоступливість, жорстокість і себелюбство провокують конфлікти з іншими людьми.

Отже, емоційні переживання у підлітковому віці набувають нових форм, що змінюються під впливом змін у відносинах підлітка з оточуючим світом. Емоційне життя підлітка тісно пов'язане з розвитком свідомості, самосвідомості, мотиваційної та вольової сфери, а також від перебігу пізнавальних процесів. У підлітків спостерігається значне збагачення емоційності. Нові емоції викликаються не тільки об'єктами, а й дієвими взаємовідносинами з іншими людьми, новими видами діяльності, їх змістом, перебігом і результатами. Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій.

Висновки. Слід зазначити важливість роботи у даному напрямку. Дослідження повинні стосуватися глибинного вивчення причин емоційної нестійкості підлітків. Потрібен комплексний підхід до аналізу проблеми, що передбачає вивчення різноманітних проявів емоційних станів підлітків, які впливають на становлення особистості. Серед них важливе місце посідають емоційні стани, які виступають внутрішнім чинником у процесі формування особистості.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика, 1980. - 232с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - С. 78-96.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций. - К.: Политиздат Украины, 1987. -140с.
4. Игнатенко И.В., Чебыкин А.Я. Особенности развития эмоциональной устойчивости у детей разного возраста //Наука і освіта. – Одеса, 2000. –№1-2. – С. 15-18.
5. Кепалайте А.П., Суворова В.В. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций. // «Вопросы психологии». - 1991, № 2. - С. 21-26.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. –216с.
7. Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. - М., 1955. – 214с.

Осика О.

доцент кафедри прикладної психології СДПУ, кандидат психологічних наук

Хлебосолова О.

магістр психологічного факультету СДПУ

УДК 316.454.3

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ

У статті розглянуто структуру та форми прояву соціально-психологічного клімату в колективі. Зміст та природа соціально-психологічного клімату. Морально-етичний світ творчого процесу. Психологічні особливості особистості членів трудового колективу. Окреслено систему відносин між членами колективу. Визначено критерії класифікації компонентів соціально-психологічного клімату в колективі. Міжособистісні відносини як чинник розвитку сучасного суспільства.

Ключові слова: *структура, критерії, соціально-психологічний клімат, міжособистісні відносини, колектив.*

Осыка О.

доцент кафедры прикладной психологии СГПУ, кандидат психологических наук

Хлебосолова О.

магистр психологического факультета СГПУ

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧЕСЬКОГО КЛІМАТА В КОЛЕКТИВЕ

В статье рассмотрены структура и формы проявления социально-психологического климата в коллективе. Морально-этический мир творческого процесса. Очерчено систему отношений между членами коллектива. Определены критерии классификации компонентов социально-психологического климата в коллективе. Межличностные отношения как фактор развития современного общества.

Ключевые слова: *структура, критерии, социально-психологический климат, межличностные отношения, коллектив.*

Osyka O.

Assistant Professor, Applied Psychology Chair, Candidate of Psychology

Khlebosolova O.

Magistracy Student, Faculty of Psychology, Slovians'k State Pedagogical University

STRUCTURE OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A COLLECTIVE BODY

Forms and structure of manifesting the social-psychological climate in any collective body are considered in the article as well as its content and nature. The moral-aesthetic world of the process of creativity is also examined alongside with the psychological peculiarities of the personalities in the labor collective body. The system of inner relationship between the members in a collective body is outlined too. The criteria for the classification of the components of the social-psychological climate in a collective body are defined. Interpersonal relations as a moving force for the development of a modern society are also analyzed.

Key words: *structure, criteria, social-psychological climate, interpersonal relations, collective body.*

Постановка проблеми. У процесі дослідження життєдіяльності трудового колективу необхідно вивчити структуру соціально-психологічного клімату в колективі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці (О.І.Донцов, Л.М.Карамушка, Є.О.Клімов, П.Мучинські) широко досліджуються проблеми життєдіяльності трудового колективу, природа та характерні особливості психологічного клімату в колективі, вплив спрацьованості і сумісності на результати труда працівників керівної ланки. Виявилось, що для успішної роботи всього колективу дуже важлива спрацьованість на рівні “керівник-заступник”, коли результати визначаються оптимальним поєднанням в них професійно-ділових, організаторських і особових якостей. Але психологічні особливості соціально-психологічного клімату в колективі є недостатньо дослідженими й дискусійними [2; 4; 5].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення структури соціально-психологічного клімату в трудовому колективі та його ключових компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Структура соціально-психологічного клімату визначається системою відносин, що склалися в колективі між його членами та може характеризуватися елементами, що являють собою синтез суспільних та міжособистісних відносин.

Соціально-психологічний клімат багатогранне явище, яке має різноманітні прояви, або структурні елементи, що можуть бути класифіковані

за кількома критеріями. Одним із критеріїв, який можна покласти в основу такої класифікації і відповідно - в основи побудови структури психологічного клімату, є такий показник, як ставлення членів колективу до об'єктів навколишнього світу. Виходячи з цього критерію можна видокремити чотири структурних елементів соціально-психологічного клімату, які відображають ставлення членів колективу до: загальної справи; один до одного; світу в цілому; самих до себе. Слід зазначити при цьому, що перші дві групи є первинними, тобто найпоказовішими і найбільш безпосередніми проявами соціально-психологічного клімату. Наступні дві групи вторинні, більш опосередковані, оскільки вони зумовлюються не лише життєдіяльністю конкретного колективу, а й іншими факторами (соціальними та власне особистісними). В свою чергу, всі вияви соціально-психологічного клімату мають два основних параметри: а) предметний (спрямованість уваги та характер сприйняття працівниками організації тих чи інших сторін їхньої діяльності); б) емоційний (задоволення або незадоволення цією діяльністю).

Крім названого, основні структурні елементи психологічного клімату можуть бути виділені і на підставі іншого критерію: міри репрезентації в ньому психологічних, соціальних і соціально-психологічних виявів. Відповідно структурі соціально-психологічного клімату можна виокремити такі основні аспекти (елементи): психологічний, соціальний, соціально-психологічний.

Психологічний аспект знаходить відображення в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях колективів організаторських установ. Так, можна говорити про те, що одним колективам притаманна атмосфера інтелектуальної активності і творчого пошуку, ціліспрямованості, оптимізму, а іншим - інтелектуальна і творча інертність, відсутність нових підходів до організації тієї чи іншої діяльності, відсутність вольових дій та бажань долати труднощі, які виникають в процесі досягнення поставлених перед колективом цілей. Соціальний аспект відображає міру репрезентованості у кліматі соціальних вимог, які висуває суспільство в даний конкретний період його розвитку. Відповідно у структурі клімату можна виокремлювати політичний, моральний, діловий, естетичний та інші його види. У кожному із них психологічний аспект може мати свій специфічний зміст.

Соціально-психологічний аспект знаходить відображення в інтегративних показниках групової психології, що є значущими для збереження цілісності колективу та його функціонування як відносно самостійного об'єднання людей. Ідеться про такі характеристики колективу, як єдність, згуртованість, міра взаємодопомоги, близькості членів колективу, подібність їхніх думок, оцінок настановлень, спрацьованості. Психологічний

клімат, як суб'єктивне утворення може по різному усвідомлюватись членами колективу. Від міри розуміння керівником ролі психологічного клімату в процесі діяльності освітніх установ, від вміння керівників діагностувати особливості різних видів психологічного клімату, виявляти фактори, що впливають на його розвиток.

Через суспільні відносини розкривається соціальний зміст особистісних відносин людей в колективах. Це - виробничі, економічні, політичні, правові, етичні, естетичні відносини. Г.М.Андреева вважає, що окремі моменти суспільних відносин уявляються їх учасниками лише як міжособистісні відносини... Міжособистісні відносини є дійсною реальністю суспільних відносин: поза ними немає "чистих" суспільних відносин [1].

Думка про практичну єдність суспільних та міжособистісних відносин означає, що їх поділ з метою вивчення не повинен розривати реального взаємозв'язку між ними. Через міжособистісні відносини розкриваються соціально-психологічні форми, в котрих виражається зміст суспільних відносин в процесах спілкування людей. Це – організаційно - технологічні взаємодії, статусно-рольовий взаємозв'язок, адміністративно-психологічний взаємовплив, емоційно-логічне взаєморозуміння. Вони виникають на основі предметно-практичної діяльності колективу. Задаються матеріально-технічними, організаційно-управлінськими та іншими умовами його життєдіяльності [1].

Єдність змісту суспільних відносин та соціально-психологічних форм міжособистісних відносин людей (співпраці, змагання, згуртованості, сумісництва, дружби, згоди), а також у вигляді якостей особистості, від яких залежать психологічні особливості спілкування людей в колективі (відкритість, замкнутість, самостійність, відповідальність, принциповість, справедливість, здатність до емпатії). Спеціальне виділення взаємовідносин в структурі соціально-психологічного клімату дозволяє пояснити, чому в одному випадку соціально-психологічний клімат вивчається як продукт (результат) усіх умов спільної діяльності людей в колективі, а в іншому в якості системи психологічних факторів, що активно впливають на ефективність суспільно-трудова діяльності. На ці аспекти вивчення соціально-психологічного клімату вказує О.І.Донцов. Він пише, що поняття "соціально-психологічний клімат" зачаровує глобальністю розглянутих в ньому характеристик міжособистісних взаємовідносин. Однак використання цього поняття як операційного в конкретному дослідженні уявляється нелегким, бо проблема одиниці аналізу "клімату" у багатьох авторів залишається відкритою [2].

Не випадково характер керівництва, лідерства, групова згуртованість в одному випадку називається зовнішніми факторами, що зумовлюють

психологічний клімат, а в іншому - його частковими емпіричними проявами". Кожний працівник виконує свої функції не ізольовано від інших учасників виробничого процесу, а спільно з ними, тобто він є членом певної групи.

Для реалізації програми підбору кадрів необхідно вивчати людей з обліком не тільки їх спрямованості (установок, відносин, інтересів) і індивідуально-психологічних особливостей (темпераменту, індивідуального стилю діяльності і поведінки), але і спрацьованості і сумісності їх в колективі. Спрацьованість і ефективність роботи виробничих і управлінських груп залежить від психофізіологічної сумісності учасників груп, наявності паритетних тактик, спільності установок і інтересів, відсутності егоцентричних устремлінь. Несумісність працівників породжує неприязнь, антипатію, приводить до конфліктів, що негативно позначається на результатах спільної діяльності. Ефект сумісності частіше виникає в особистих відносинах, а ефект спрацьованості звичайно є результатом формальних, ділових відносин, пов'язаних з виробничою діяльністю. Основа спрацьованості - успішність і результативність саме спільної діяльності, що припускає узгодженість в роботі між її співпрацівниками.

Висновки. Соціально-психологічний клімат та його структура відіграють важливу роль в ефективному функціонуванні трудового колективу. Перспектива дослідження – вивчення онтологічного простору життєдіяльності трудового колективу.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология /Г.М.Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 414 с.
2. Донцов А.И. Проблема конфликта в западной социальной психологии /А.И.Донцов, Т.А.Полозова // Психологический журнал. – 1980. . – Т.1. - № 6. – С.119 – 133.
3. Мучински П. Психология, профессия, карьера. – 7-е изд. /П.Мучински. – СПб.: Питер, 2004. – 539 с.
4. Пірен М.І. Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз /М.І.Пірен. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 200 с.
5. Технології роботи організаційних психологів. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

Погрібна А.

викладач кафедри прикладної психології СДПУ

Погрібна В.

учениця ЗОШ №1, м. Слов'янськ

УДК 616.895:159.942.5 – 053.6

ДЕПРЕСИВНИЙ СТАН ЯК СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ

Дослідження присвячене вивченню особливостей виникнення та проявів депресії у підлітків з різним рівнем самооцінки. За результатами дослідження виявлено, що прояви депресії в підлітковому віці мають вікові особливості.

***Ключові слова:** самооцінка, афективний стан, депресивний стан, функціональні розлади.*

Погребная А.А.,

Преподаватель кафедры прикладной психологии СГПУ,

Погребная В.А.

ученица ООШ №1 г.Славянск

ДЕПРЕССИВНОЕ СОСТОЯНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧИЯ ПОДРОСТКОВ

Исследование посвящено изучению особенностей возникновения и проявлений депрессии у подростков с разным уровнем самооценки. По результатам исследования обнаружено, что проявления депрессии в подростковом возрасте имеют возрастные особенности.

***Ключевые слова:** самооценка, аффективное состояние, депрессивное состояние, функциональные расстройства.*

Pogribna A.

*Lecturer of the chair of applied psychology was the Slavyansk State
Pedagogical University*

Pogribna V.

a pupil of the secondary school № 1 of the city of Slavyansk

DEPRESSION AS CONSTITUENT OF EMOTIONAL DISADVANTAGE OF TEENAGERS

Research is devoted the study of features of origin and displays of depression for teenagers with the different level of self-appraisal. It is discovered as a result of research, that the displays of depression in teens have age-old features.

***Keywords:** self-appraisal, affect state, depression, functional disorders.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний підліток живе у світі, складному по своєму змісту й тенденціям розвитку. Це пов'язане з виникненням зовсім нових вимог, які пред'являються до підлітків соціально-економічними перетвореннями, що відбуваються в сучасному світі.

Одним з найважливіших факторів, що впливають на поведінку індивіда, є його самооцінка. Її розглядають як елемент самовідношення, поряд із самоповагою, самосимпатією, самосприйняттям, її рівень впливає на соціальний розвиток дитини, її адаптацію до нових соціальних умов (Кон І.С., Бернс Р., Божович Л.І., Бороздіна Л.В., Петровський А.В., Леонтьєв О.М., Прихожан А.М.).

В умовах, коли самооцінка підлітка не знаходить опори в соціумі, коли його оцінка іншими постійно низька, коли постійно блокується реалізація однієї з фундаментальних потреб - потреби в повазі - розвивається різке відчуття особистісного дискомфорту. Особистість перебуває в стані гострого дискомфорту й дистресу, розвивається психічне неблагополуччя.

Психічне неблагополуччя підлітків, зокрема, що стосується емоційної сфери, має далекоглядні наслідки. Багато дослідників пов'язують деякі типи порушення поведінки у дітей (втечі, шкільні прогули, бродяжництво, злочинство, грабежі, убивства) з різними формами психогенних розладів, зокрема, з депресивними станами [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Самооцінка - найбільш істотна й найбільш досліджувана в психології сторона самосвідомості особистості. Проблемам становлення самооцінки присвячені роботи Б.Г. Ананьєва, Р. Бернса, Л.І. Божович, Л.В. Бороздіної, А.В. Захарової, Я.Л. Коломинського, І.С. Кона, А.І. Ліпкіної, В.С. Мерліна, А.В. Петровського, К. Роджерса, В.Ф. Сафіна, В.В. Століна, А.А. Реана, І.І. Чеснокової та ін. Стосовно специфіки формування самооцінки в підлітковому віці можна відмітити роботи В.А. Алексєєвої, Л.І. Божович, І.В. Дубровіної, М.Ю. Кондратьєва, О.М. Леонтьєва, Л.Ф. Обухової, А.М. Прихожан, К.І. Поливанової, О.І. Савонько, Н.М. Толстих, Д.І. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, Д.Б. Ельконіна. В цих роботах розглянуто питання особистісного та соціального становлення підлітка, показане центральне місце самооцінки в структурі особистості.

В контексті нашої проблеми відзначимо дослідження депресії як афективного стану, що характеризується негативним емоційним тлом, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки. Дослідженнями в цій області займалися як вітчизняні, так і

закордонні вчені: Адлер А., Вертоградова О.П., Геззел А., Гирич Я. П., Дмитрієва Т.Б., Ізард К.Є., Йовчук Н.В., Северний О. О., Павлов І.П., Сеченов І.М., Бандура А., Бек А., Сельє Г., Фрейд З., Юнг К., Еріксон Е. та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження проблеми виникнення та розвитку депресивних станів як складової емоційного неблагополуччя підлітків, а також дослідження ролі самооцінки у виникненні депресивної симптоматики у сучасних підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз психологічної літератури показав наявність різних точок зору на етіологію депресивних переживань, а також виявив розбіжності у вживанні самого терміну « депресія». Так, під депресією розуміють клінічний синдром (О.П.Вертоградова), нозологічну одиницю (Ю.Л. Нуллер, Т.Я.Хвиливицький), тип емоційної реакції тощо.

Психоаналітичні концепції об'єднує визнання всіх депресій екзогенним розладом, що виник у відповідь на психотравмуючу подію. Так, на думку Фрейда, зовні направлена на себе ворожість (агресія) у вигляді позбавлення енергії і самозвинувачень, при депресії направлена на загублений об'єкт, що перетворився в результаті ідентифікації в частину Его [2].

Біхевіористичні теорії депресії також відносяться до етіологічних, однак пояснюють виникнення депресії за допомогою явища «навченої безпорадності» (Seligman, 1975). Цей феномен був запропонований як аналог реактивної депресії у людини. Депресивний афект у даній теорії представляється як передбачення травматичної події і наслідок негативного навчення [2].

Когнітивна теорія депресії (А.Бек, А.Бандура) заснована на твердженні, що погляд людини на себе, на світ і на своє майбутнє є головною детермінантою депресії. Так, А.Бек пояснює більшість типових депресивних симптомів, таких як параліч волі, спроби самогубства і самообезцінювання як результат специфічних когнітивних детермінант [1].

На думку Покрасса М. Л., депресія - це прояв і необхідний інструмент усвідомленої або неусвідомленої перебудови мотиваційної системи цінностей - інструмент вибору, механізм самобудівництва або саморуйнування. Депресія виникає щоразу, коли людина зустрічається з відсутністю умови, без якої для неї неможливе задоволення її цінностей, збереження цілісності «Я» або самого життя, неможливе здійснення важливої для неї активності [4].

Депресія, на думку Ш. Трикетта, часто є наслідком тривоги. У стані тривоги дії людини прискорюються, а при депресії - навпаки, уповільнюються. Депресія виступає змушеним відпочинком організму після тривоги [8].

В якості основної причини виникнення депресії О. Лоуен виділяє переслідування нереальних цілей. Причому нереальними, на думку автора, є не самі цілі, а винагороди, які повинні піти після їхнього досягнення. О. Лоуен виділяє наступні домінуючі цілі: багатство, успіх і слава. Однак, переслідування цих цілей не може забезпечити внутрішнього задоволення, яке саме по собі робить життя радісним й коштовним [3].

В контексті зазначеної проблематики розглянемо дослідження самооцінки. Самооцінка є одним з найважливіших психологічних утворень, що відображає рівень розвитку самосвідомості, і безпосередньо бере участь в регуляції поведінки і діяльності (Ананьєв Б.Г., Ліпкіна А.І., Абдрахманова З.Б., Бороздіна Л.В., Бучкина І. П. та ін.). Відмічаючи регулятивні функції самооцінки, ці дослідники вважають, що самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрям і рівень активності людини, її відношення до світу, до людей, до самої себе; виступає як важлива детермінанта всіх форм і видів діяльності і соціальної поведінки людини.

Захарова А.В., Савонько О.І., Серебрякова Р.О., К.І. Поливанова вважають, що самооцінка, виконуючи регуляторну і захисну функції, впливаючи на розвиток особистості, її діяльність, поведінку і її взаємини з іншими людьми, відображаючи міру задоволеності або незадоволення собою, створює основу для сприйняття власного успіху або неуспіху, досягнення цілей певного рівня, тобто рівня домагань особистості [3, 7].

На думку Рубінштейна С.Л. самооцінка є стрижнем самосвідомості особистості, вона пов'язана з однією із центральних потреб у самоствердженні, із прагненням людини знайти своє місце в житті, затвердити себе як члена суспільства в очах навколишніх і у своїй власній думці [6].

Дані проблеми найгостріше проявляються в підлітковому віці, в якому відбуваються фундаментальні зміни у сфері самосвідомості, уточнення побудови Я - концепції.

Наявність позитивної Я - концепції в цьому віці, самоповага є необхідною умовою позитивного розвитку і соціальної адаптації. Несприятлива Я - концепція (слабка віра в себе, боязнь дістати відмову, низька самооцінка), виникнувши, приводить надалі до порушень поведінки [5].

Підліток, що втратив самоповагу, знаходиться в постійному конфлікті з самим собою, відчуває свою нікчемність, критикує і зневажає себе, що дуже швидко приводить або до дезорганізуючої поведінки, або до депресії, яка приводить до різкого падіння продуктивності.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗОШ № 1 міста Слов'янська. Вибірку склали учні 8 - х класів в кількості 50 осіб, у

дослідженні також прийняли участь 30 учнів старших класів. В експериментальному дослідженні застосовувались наступні методи: експеримент, тестування, спостереження, метод математичної статистики. В якості тестових методик використовувались: методика «Вербальна діагностика самооцінки особистості» Н.П. Фетискіна, методика Балашової Г.І. «Шкала депресії», методика «Опитувальник депресивності» Бека.

Одним з завдань нашого дослідження було дослідити рівень самооцінки у підлітків. В результаті дослідження було виявлено, що 13 % даної вибірки учнів мають високий рівень самооцінки; 39 % – середній рівень; 48 % підлітків мають низький рівень самооцінки. Таким чином, більшість підлітків нашої вибірки мають низький рівень самооцінки. Отримані результати підтверджуються висновками, зробленими при проведенні спостереження за поведінкою та діяльністю учнів. Так, більшість підлітків нашої вибірки переживають почуття незручності при спілкуванні з особами старшого віку, особливо з вчителями. Вони сором'язливі та невпевнені в собі, спостерігається гіпертрофоване відчуття провини і сорому. Але більшість підлітків ховають низьку самооцінку за нахабством і зухвалою поведінкою, що помилково розцінюється батьками та вчителями як прояви підліткової кризи.

Наступним кроком у нашому дослідженні було дослідити наявність депресивних станів у підлітків. Так, у 80% підлітків ознак депресії не виявлено, 11% учнів мають легку депресію ситуативного або невротичного генезу та у 9% підлітків виявлена маскована депресія. Отже, 20% підлітків нашої вибірки мають наявність депресивної симптоматики. 11 % учнів можуть відчувати стан внутрішньої напруги, необґрунтований страх, порушення сну, апетиту, швидку втомлюваність в стресогенних ситуаціях. Ми пов'язуємо виникнення цих станів з особливостями віку – бурхливим фізичним розвитком, потребою в соціальних контактах, емоційними коливаннями, необхідністю виконувати обов'язки, що не завжди співпадають з інтересами тощо. 2% підлітків схильні маскувати ознаки депресії. Найчастіше депресія маскується у соматичні захворювання: головний біль, гастрит, язва, болі у серці тощо. На відміну від попередньої групи, в яких депресивна симптоматика прямо залежна від стресогенної ситуації, в цих підлітків такої залежності не простежується.

За допомогою лінійної кореляції Пірсона була встановлена залежність між самооцінкою та депресією у підлітків ($r = -0,302$, при $p \leq 0,1$). Отже, рівень самооцінки має помірний зворотній вплив на виникнення депресивної симптоматики у підлітків.

Одним із завдань нашого дослідження було виявити особливості проявів депресії у підлітків. Для цього ми зробили порівняльний аналіз проявів депресії у підлітків та у юнаків. З'ясувалось, що серед депресивної

симптоматики у підлітків домінують: нерішучість – 23%, плаксивість – 16%, песимізм – 16%. В учнів старших класів домінуючими виявились: відчуття покарання – 32%, роздратування – 36%, труднощі в роботі – 32%. Отже, у підлітків депресія проявляється у вигляді різких емоційних коливань негативної спрямованості, також спостерігаються ознаки фрустраційної поведінки. В учнів юнацького віку окрім реактивних реакцій негативного характеру, спостерігається падіння продуктивності їх діяльності.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведений теоретичний аналіз та експериментальне дослідження дозволяють зробити висновок, що самооцінка, як найважливіший компонент цілісної самосвідомості особистості, виступає необхідною умовою гармонійних відношень людини як із самою собою, так і з іншими людьми, з якими вона вступає в спілкування й взаємодію. Підлітки з низькою самооцінкою схильні до депресивних тенденцій. Депресія як функціональний розлад має свої вікові особливості. Проблема емоційного неблагополуччя потребує подальшого дослідження, бо воно пов'язане із проблемами успішності, труднощами спілкування, а також лежить в основі суїцидальної поведінки.

Література

1. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. – СПб.: Питер, 2003. - 304 с.
2. Депрессия // Под ред. Пери А., Руксталис М. и др. Пер. с англ. - М., Мир, 2000. - 215 с.
3. Захарова А.В. Психология формирования самооценки.- Минск, 1993.-99с.
4. Лоуэн А. Депрессия и тело. - М.: Просвещение, 2002. - 384 с.
5. Покрасс М.Л. Активная депрессия. Добрая сила тоски. - Самара, 2001. -320 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - Питер, 2000. - 623 с.
7. Рубинштейн С. П. Основы общей психологии. – Питер, 1999. – 378 с.
8. Столин В.В. Самосознание личности. - М: МГУ, 1983. - 284 с.
9. Трикетт Ш. Как победить депрессию и избавиться от тревоги. - М.: ЭКСМО, 2002. - 160 с.

Пожидаетова А.

студентка магистратуры психологического факультета СГПУ

Ягупец З.

*старший преподаватель кафедры валеологии и коррекционной медицины
факультета физического воспитания СГПУ*

УДК 004.38:316.613.434-053.6

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье были рассмотрены основные направления по проблеме агрессивности, а также определенное влияние компьютерной зависимости на поведение подростков, которая зависит от индивидуальных особенностей личности и окружающей среды. Результаты проведенного исследования указали на чрезвычайную важность изучения данной проблемы в подростковом возрасте.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, подростковый возраст, компьютерная зависимость.

Пожидаетова А.

студентка-магістрантка психологічного факультету СДПУ

Ягупец З.

*старший викладач кафедри валеології та колекційної медицини
факультету фізичного виховання СДПУ*

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В даній статті були розглянуті основні напрямки з проблеми агресивності, а також визначений вплив комп'ютерної залежності на поведінку підлітків, яка залежить від індивідуальних особливостей особистості та оточуючого середовища. Результати проведеного дослідження вказали на надзвичайну важливість вивчення даної проблеми в підлітковому віці.

Ключові слова: агресія, агресивність, підлітковий вік, комп'ютерна залежність.

Pozhidaeva A.

Student of city council of psychological faculty of SSPU

Yagupec Z.

*Senior professor, Department of valeology and correctional medicine, Faculty
of physical education SSPU*

THE INFLUENCE OF COMPUTER ADDICTION IN AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

In this paper are the basic directions on the issue of aggression, and determined the impact of computer depends on the behavior of adolescents, which depends on the individual personality and environment. Results of studies indicate the critical importance of studying this problem in adolescence.

Keywords: *aggression, aggression, adolescence, computer addiction.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Метою сучасного етапу розвитку психології є проблема формування цілісної та гармонійної особистості. У наш час актуальність дослідження проблеми Інтернет-залежності стає усе більш очевидною у зв'язку з ростом кількості Інтернет-користувачів в Україні й у світі. Усе більше користувачів щодня підключається до "Всесвітньої Павутини". Безперечно, великий потік інформації, вживання комп'ютерних технологій (поширення комп'ютерних ігор) впливають на розвиток особи сучасної дитини. Сучасне суспільство відрізняється значною кількістю дітей і підлітків, що вміють працювати з комп'ютерними програмами, грати в комп'ютерні ігри. Якщо в середині 90-х років серед улюблених занять підлітки називали слухання музики і перегляд телепередач, то останніми роками захопленість комп'ютером витіснило їх. Його привабливість пояснюється можливістю, що надається, для людини забути про проблеми реального життя, "увійти" до світу фантазій і бажань. У цьому відчуженні від дійсності багатьма психологами просліджується небезпека для психіки особи дитини, що ще не сформувалася: несвідоме пізнання в чужій фантазії свого власного витисненого бажання може послужити спокусою для його актуалізації. При порушенні рівноваги між реальністю і фантазією долається умовний кордон, за яким задоволення бажання не має перешкод. Таким чином, "хворі" фантазії можуть все більше і більше опановувати підлітка, сприяти розвитку у нього неадекватного сприйняття реального світу. Бажання, як відзначає В. Прійменко, виникає у людини у відповідь на відмову в задоволенні елементарних потреб і виступає центральним елементом у фантазіях, що стосуються піднесення свого "Я" [7, с.13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Більшість користувачів Інтернету складають підлітки та юнаки. З точки зору Дж. Рідчардсона цей вік є найнебезпечнішим періодом щодо прояву Інтернет-залежної поведінки.

У роботах Т.Шишової, І.Стеценко, Е.Белінської, Т.Гончаренко, В.Прійменко наголошується про особливості формування комп'ютерної залежності. На початковому етапі у гравця відбувається процес адаптації, внаслідок чого він "входить" в стан азарту. Після цього етапу у підлітка настає період швидкого формування залежності, який залежить від

індивідуальних особливостей особи і середовища. Під час гри у дітей захопленість може залишатися як стійкою, так і йти на спад. Цікаво, що навіть після усвідомлення практичної даремності ігрової діяльності гравець не може повністю відмовитися від неї. Це доводить наявність досить високої стійкості психологічної залежності від комп'ютерних ігор, хоча її "глибина" і сила впливу на людину після проходження "кризи" вже не такі сильні [9, с.4-6].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У пошуках відповіді на питання "хто більшою мірою схильний до ризику загрузнути в ігровій комп'ютерній діяльності?" психологами однозначної відповіді не знайдено: приблизно рівна кількість підлітків висловлювалася як "за", так і "проти" компенсаторної функції комп'ютерної ігроманії. У рівній ваговій категорії виявилися наступні відповіді: "це люди, яким не пощастило з друзями", "які не вміють спілкуватися", "вони самотні і їм нікуди піти", "дурні, яким нічого робити" і вирази, згідно з якими "це звичайні люди, їм просто цікаво щось зробити самим", "нормальні хлопці", "вони так класно відпочивають" і т.п. Підлітки вказували такі причини свого захоплення комп'ютерними іграми: "цікаво" (понад 80% відповідей), "кайф від перемоги", "довести самому собі, що я це можу" (понад половину відповідей), "це круто, престижно, модно", "о цьому говорять друзі", "щоб не виглядати безглуздо" (близько 30 % висловів). Таким чином, мотиви самоствердження і підвищення свого статусу в групі ровесників можуть перевищувати такий досить умовний пізнавальний мотив, як "інтерес" [2, с.27-29].

Негативний вплив на формування зростаючої особистості робить потік кінофільмів, засобів масової інформації, газет, телепередач та інших джерел, заповнених сценами обману і насильства. Зростання агресивних тенденцій, поширення насильства і жорстокості в дитячому середовищі викликає стурбованість педагогів і батьків.

Існує безліч різних поглядів відносно виникнення і природи агресивності. З позицій психоаналітичного підходу, агресивність трактується як природжений інстинкт індивіда. Згідно З.Фрейду, джерелом людської поведінки виступає енергія лібідо, направлена на збереження життя. Агресія розглядається тут як реакція на блокування або руйнування лібідних імпульсів [3, с.341-356]. К.Лоренц вважав, що агресія починається з природженого інстинкту боротьби за виживання, який розвивався під час тривалої еволюції. Вчений вважав, що агресивна енергія виникає в організмі безперервно, в постійному темпі, збільшується з часом [4, с.98-112].

Е.Фромм одним з перших ввів поняття "доброякісної" і "злоякісної" агресії. Згідно вченому, "доброякісна" агресія - це агресія оборонна, має філогенетичні обумовлені коріння і біологічні форми прояву. В даному

випадку агресивність розуміється як важлива якість в структурі особи, яке прирівнюється до самоствердження особи. "Злоякісна" агресія деструктивність і жорстокість не має програми філогенезу і властива лише людині. Автор в своїх роботах підкреслював важливість формування цілеспрямованої поступовості як особової якості і створення в суспільстві умов для безперешкодної реалізації агресії самоствердження [10].

Засновники фрустраційного підходу Дж.Доллард та Н.Міллер, що розглядають агресію як ситуативний процес, вважали, що "агресія завжди є наслідок фрустрації". У подальшому фрустраційна модель була істотно доповнена Л.Берковіцем, згідно з яким психологічна розрядка агресії можлива шляхом творчого самовираження, яке заміщає прояв деструктивної агресії [цит. по 11].

З позицій теорії соціального навчання, агресія розглядається як придбана соціальна поведінка через пряме і вікарне навчання насильству. Згідно А.Бандурі агресія є відкритою для будь-якої модифікації і може бути ослаблена за допомогою багатьох методів дії [1].

Більшість авторів в своїх роботах вважають, що агресія негативно позначається на міжособових стосунках, ускладнює адаптаційні процеси. Агресивні індивіди, як правило, відрізняються імпульсивністю, дратівливістю, запальністю, що ускладнює їх спілкування з тими, що оточують. У найбільшій мірі агресія проявляє себе в критичні вікові періоди людини, до одного з яких відносять підлітковий вік. У цей період відбуваються якісні зміни в інтелектуальній і емоційній сферах особи підлітка, формується новий рівень його самосвідомості, що виявляється у прагненні задовольнити потребу в самоствердженні, в рівноправному і довірчому спілкуванні з однолітками і дорослими. У цьому віці часто спостерігаються фізичні і душевні нездужання, підвищена і неадекватна чутливість до подій зовнішнього світу, неврівноваженість у взаємодіях з тими, хто оточує. Складні і суперечливі зміни виступають підставою визначати даний віковий період "важким", "критичним"[5, с.319-321].

У нашому емпіричному дослідженні ми виходили з припущення, що існує зв'язок між рівнем агресивної поведінки і рівнем захопленості комп'ютерними іграми, і цей зв'язок має статеву специфіку.

Дослідження проводилося на базі ЗОШ №1 міста Шахтарська Донецької області. Об'єм вибірки склав 80 випробовуваних віком 13-15 років, з них: 43 хлопців і 37 дівчат.

У нашому дослідженні ми використовували методику діагностики показників і форм агресії А.Басса і А.Дарки, опитувальник шкільної тривожності Філіпса; методику «Стратегії самоствердження особистості» Є.П.Нікітін, Н.Є. Харламенкова; а також розроблену нами анкету на

визначення комп'ютерної захопленості. При статистичній обробці даних ми використовували ϕ -критерій Фішера і кореляційний аналіз r -Пірсона.

Нами було виявлено, що у хлопців та дівчат в основному переважали середні показники захопленості комп'ютером (у хлопців-підлітків 71%, у дівчат- підлітків 45%). Вживання методу анкетування дозволило отримати інформацію наступного вмісту:

75 % підлітків грають в комп'ютерні ігри в клубах; 25% грають частіше удома; 73% гравців у рольових іграх відчують себе героями гри; 23% підлітків прагнуть бути схожими на героїв комп'ютерних ігор; у 58% гравців сцени насильства в грі не викликають жодних негативних відчуттів ("А що там такого?", "Ну і що?"); відчуття тих, що залишилися 42% підлітків зводяться до бажання за будь-яку ціну досягти мети або перемоги ("Я вб'ю всіх монстрів, і крові більше не буде", "Моя помста вбивцям буде страшною").

Слід зазначити, що відповіді дівчат, в порівнянні з хлопцями, засвідчили їх велику захопленість комп'ютером: представленість високих показників у дівчат значно переважали, ніж у хлопців (відповідно 36% і 7%). Статеві відмінності за цією шкалою були визначені за допомогою ϕ -критерію, і досягли статистичного ($p \leq 0,05$). Дівчата цієї групи багато часу проводять в інтернеті і віддають перевагу віртуальному спілкуванню спілкуванню з друзями, виконанню обов'язків в школі і вдома. Для цих дівчат характерна мінливість настрою, часте переживання відчуття пригніченості із-за страху втратити "цікаве" життя в разі втрати можливість знаходитися в інтернеті.

Вивчення схильностей до прояву форм агресії здійснювалося за допомогою методики Басса-Дарки. Нами були виявлені наступні статеві відмінності. У хлопців показники за шкалами "Індекс агресивності" і "Індекс ворожості" в основному відповідали нормативному рівню (відповідно 78,6% і 78,6%). Відповіді дівчат за цими ж шкалами більшою мірою відповідали показникам високого рівня (відповідно 63,6% і 57,6%). Виявлені статеві відмінності досягли статистично-значного рівня $p \leq 0,01$.

Вивчення статевих особливостей взаємозв'язку між показниками комп'ютерної захопленості і агресивною поведінкою у підлітків ми здійснювали за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона. У хлопців захопленість комп'ютерами позитивно корелювала з негативізмом ($r \leq 0,54$), непрямою агресією ($r \leq 0,37$), підозрілістю ($r \leq 0,35$), індексом ворожості ($r \leq 0,42$) і індексом агресивності ($r \leq 0,35$). Отримані результати дозволяють говорити про переважання опозиційної поведінки, направленої зазвичай проти авторитету, керівництва, яка може збільшуватися від пасивного опору до активних дій проти вимог, правив, законів. Відповіді хлопців також вказували на їх схильність до прояву дратівливості при незначному

збудженні, запальності, різкості, грубості, на можливий прояв "емоційної розрядки" в умовах слабкого зовнішнього контролю або в знайомій групі.

У дівчат комп'ютерна захопленість позитивно корелювала з образливістю ($r \leq 0,48$), відчуттям провини ($r \leq 0,48$) і негативізмом ($r \leq 0,56$). Отримані результати вказують на досить високу емоційну уразливість, яку вони долають за допомогою "спілкування" з комп'ютером. Острах не відповідати груповим нормам, виглядати смішно, що часто супроводяться спалахами образи, дратівливості і переживанням відчуття заздрості, на наш погляд, виступає визначальним чинником в задоволенні бажання залишатися самим собою хоч би в просторі віртуального світу.

Визначення стратегій самоствердження особистості, здійснювалося за методикою Є.П.Нікітіна, Н.Є. Харламенкова. Нами було виявлено, що у 17 % підлітків переважає високий рівень стратегії самоподавлення (12%- дівчат, 5%- хлопців) та 71 % низький рівень (41 %-дівчата, 30 %- хлопців). Це вказує на те, що цим підліткам притаманно приховувати негативні почуття за доброзичливістю; нехтують ситуаціями, де треба проявляти ініціативу та самостійність. Присутня тенденція приховувати свої думки і адекватні емоційні реакції по відношенню невизначених та маловиразних форм мовленевого спілкування. За конструктивною стратегією були отримані наступні показники: 34 %- високий рівень (18%-дівчата, 16%-хлопці) та 66 %-низький рівень (24%-дівчата, 42%-хлопці). Це свідчить про те, що підлітки застосовують цю стратегію у вирішенні проблем, у спонтанному прояві своїх здібностей, у творчості. Також їм притаманно вільно висловлюють свої думки та вислуховувати думки інших, не обов'язково критикуючи останні. Високі показники були виявлені у стратегії домінування 38% (16%-дівчат, 22%-хлопців). Це говорить про те, що підліткам притаманно нав'язувати свої думки, домінувати над іншими, проявляти агресію по відношенню до оточуючих.

Вивчення показників тривожності за методикою Філіпса показало наступні результати. У цілому, з низьким рівнем тривожності не було виявлено жодного учня, середній показник тривожності мали 13-ти учнів (46%- дівчат, 54%- хлопців), високий рівень тривожності спостерігався у 11-ти учнів (36%-дівчат, 64%-хлопців), також у одного учня був виявлений дуже високий рівень шкільної тривожності (100%). Отримані результати засвідчили, що в учнів дев'ятого класу загальна тривожність у школі знаходиться на високому рівні, тобто 52% досліджуваних переживають негативний емоційний стан, що пов'язаний з різними формами діяльності в школі. Це підтверджує те, що велике значення у розвитку підростаючої особистості мають мотиви діяльності та поведінки, в яких виражається характер ставлення до себе та інших людей; рівень самоусвідомлення та соціальної відповідальності.

Порівнюючи високі рівні шкільної тривожності, ми виявили, що серед усіх чинників переважає страх самовираження (83%), який пов'язаний з емоційним переживанням при саморозкритті, пред'явленні себе іншим та демонстрації своїх можливостей, тобто знань навчальних предметів.

Висновки. Результати проведеного дослідження вказали на надзвичайну важливість вивчення даної проблеми в підлітковому віці. Характерний для даного періоду максималізм у відношенні до світу і до себе, прагнення завоювати визнання і престиж самотньої особи як в позитивному, так і в негативному плані, здійснення активного рольового і позиційного експериментування в збагненні соціальної дійсності, придбання соціальної і особистісної компетентності – всі ці вікові особливості посилюються негативною дією світу комп'ютерних технологій. Сюжети і завдання комп'ютерних ігор відображають вміст суспільної свідомості, його поглядів, міфів і упереджень. Забороняти грати в ігри або користуватися інтернетом не має сенсу. Проте батьки не повинні залишати своїх дітей на волю долі. Батьківський контроль або навіть спільна гра і обговорення її дозволить емоційно зближуватися з дитиною, попередити негативні психологічні прояви, викликані недостатністю спілкування, неухважністю один до одного, нерозумінням проблем і інтересів близьких людей.

Література

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Пер. с англ. – М., 1999. – 512 с.
2. Белінська О. Дитина і комп'ютер : психологічні реалії віртуального світу// Психолог. - 2006. - №46. - С.27-29.
3. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Мастера психологии. - СПб: Питер, 2000. - 631с.
4. Лоренц Конрад. Агресія: Видавнича фірма "Універс" // Переклад на російську мову Г.Ф. Швейника, - М.: " Прогрес", 1994. – С. 183-194.
5. Кулагина И.Ю., Колюцкий. В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 464 с.
6. Лисовнева А. Історія розвитку комп'ютера та його вплив на психіку людини // Інформатика. - 2000. - №20. – С.18-21.
7. Прийменко В. Діти, які грають в ігри, або комп'ютерна залежність// Психолог. - 2006. - №48. - С. 13-15.
8. Стеценко І.Д. Комп'ютер для дітей: переваги та недоліки// Психолог. - 2006. - №48. - С. 3-7.
9. Стеценко І.Д. Психологічна класифікація комп'ютерних ігор//Психолог. - 2006. - №46. - С.10-12.
10. Фромм Е. Анатомія людської деструктивності.- М.: Республіка, 1994, - 447с.
11. Цап Н.М. Агресивність дитини: за і проти// практична психологія та соціальна робота. - 1999. - №6. - С. 12-14.

Рожанська К.

магістрантка психологічного факультету СДПУ

УДК 159.923.2 – 053.6

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ І СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті є необхідність звертання до даної проблематики продиктована специфікою поведінки людини у важкій ситуації прийняття рішень, яка деколи пригнічує, провідні форми прояву активності особистості. У широкому сенсі копінг включає всі види взаємодії суб'єкта з ситуацією, зокрема спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або відхилитися від вимог проблемної ситуації.

Ключові слова: допінг-поведінка, стратегії, стрес, копінг -емоції.

Рожанская К.

магістрантка психологического факультета СГПУ

КОПИНГ ПОВЕДЕНИЕ И СТРАТЕГИИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье есть необходимость обращения к данной проблематике продиктована спецификой поведения человека в трудной ситуации принятия решений, порой удручает, ведущие формы проявления активности личности. В широком смысле копинг включает все виды взаимодействия субъекта с ситуацией, в частности попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

Ключевые слова: копинг-поведение, стратеги, стресс, копинг – эмоции.

Rozhanska K.

master of psychological faculty of SSPU

COPING BEHAVIORS AND STRATEGIES OF SELF IN ADOLESCENCE

This paper is the need to address this issue is dictated by the specificity of human behavior in a difficult situation, decisions that sometimes inhibits, the leading form of manifestation of personality. Broadly speaking, coping includes all types of interaction of the situation, including attempts to acquire or mitigate, adapt or deviate from the requirements of the problem situation.

Key words: Coping-behaviour, stress, coping-emotions.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Життя людини в сучасному суспільстві припускає його існування і розвиток в умовах крайньої невизначеності. Нестабільність економічних, політичних і

соціальних умов приводить до проблем орієнтування людини в тій, що оточує його соціальній дійсності, а також неможливості здійснення точного прогнозу свого майбутнього. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання, пов'язані з функціонуванням, адаптацією і виробленням особою ефективних стратегій подолання ситуацій, пов'язаних з невизначеністю, різними стресовими ситуаціями. Процеси подолання людиною важких життєвих подій в психологічній науці прийнято позначати як спів власну, адаптивну поведінку, або копінг - поведінку.

Основний матеріал. У вітчизняній психології деякі вчені пов'язували поняття стресу з поняттям напруження (В.А. Ганзен, В.М. М'ясищев). Стрес як процес, що призводить до психічних відхилень, розглядали Л.М. Аболін та Т.І. Аболіна. В контексті емоцій стрес вивчали Г.Г. Аракелов, Г.І. Кассиль, О.І. Медведєв, Н.М. Русалова, В.В. Суворова. Психологічні особливості людини в стресових ситуаціях досліджували В.А. Бодров, А.М. Вейн, Л.В. Куликов, К.В. Судаков. Феномен стресу в міжособистісних стосунках людей вивчали Е.С. Бодрова, Л.А. Китаєв-Смик. Особливості переживання стресів людиною в екстремальних умовах досліджували Ю.А. Баранов, А.П. Мухін, С.В. Чермянін [3].

Лазарусом було визначено, що копінг - поведінка - це «безперервно змінні когнітивні і поведінкові спроби справитися із специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які оцінюються надмірні або такі, що перевищують ресурси людини». Автор підкреслює, що копінг - це процес, який весь час змінюється, оскільки особа і середовище утворюють нерозривний, динамічний взаємозв'язок і роблять один на одного взаємний вплив. З часом, поняття «копінг» почало включати реакцію не тільки на «надмірні або такі, що перевищують ресурси людини вимоги», але і на щоденні стресові ситуації.

У вітчизняній психології опонуюча поведінка (копінг) розглядається як усвідомлено раціональна поведінка, спрямована на усунення стресової ситуації. Умовою копінгу є стрес - стан людини, неспецифічна реакція на фізіологічному, психологічному і поведінковому рівні, яка з'являється у відповідь на негативні події. Психологічна значимість копінгу у тому, щоб ефективно адаптувати людину до потреб у різних ситуаціях, дозволити оволодіти ними, ослабити і пом'якшити ці потреби, загасити стресову дію ситуації.

У другій половині 20 століття в зарубіжній психології з'явилися роботи, присвячені вивченню феномену копінг поведінки. Поняття «копінг» в перекладі з англійського «соре» означає долати. Визначення «сорінг» має на увазі індивідуальний спосіб свіввласнення суб'єкта із скрутною ситуацією відповідно до її значущості в житті індивіда і його

особово-середовищними ресурсами, які багато в чому визначають поведінку людини. Копінг-поведінка - це стратегії дій, що виконуються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особовому і соціальному благополуччю, здійснювані в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах функціонування особи і що ведуть до успішної або менш успішної адаптації. Кажучи простіше, головне завдання «копінга» - забезпечення, підтримка фізичного і психічного здоров'я людини і задоволеності соціальними стосунками. За копінг-поведінку, таким чином, приймається поведінка, направлена на усунення або зменшення сили дії стресогенного чинника на особу. Копінг-поведінка реалізується за допомогою вживання копінг-стратегій на основі особистісного досвіду (особистих або копінг-ресурсів). У транзакціональній теорії стресу і копінга, авторами якої є Р. Лазарус і С. Фолькман, копінг виступає як динамічний процес, який визначається суб'єктивністю переживання ситуації і багатьма іншими чинниками. Дані автори позначили психологічне подолання як когнітивні і поведінкові зусилля особи, направлені на зниження впливу стресу. Активна форма копінг-поведінки або активне подолання є цілеспрямованим усуненням або зміною впливу стресової ситуації, ослабленням стресового зв'язку особи з її довкіллям. Пасивна копінг-поведінка або пасивне подолання визначається як інтрапсихичний спосіб оволодіння із стресом з використанням різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які направлені на редукцію емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації. Таким чином, автори виділяли дві основні функції копінга, які одночасно використовуються особою у всіляких, співволодіючих із стресом, ситуаціях: копінг, «сфокусований на проблемі», направлений на усунення стресового зв'язку між особою і середовищем; копінг, «сфокусований на емоціях», направлений на управління емоційним стресом. Необхідність урахування важливості, при оцінці психологічного подолання, обох функцій обґрунтовується авторами наявністю когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів переживання стресу.

Аналіз експериментального дослідження показало: більшості досліджуваним підліткам властиве застосовувати копінг-стратегії, орієнтовані на емоції (29%) та на уникнення (24%); у відповідях дітей відмінності у вираженості тих чи інших копінгів були слабо виражені, тобто. підлітки не виступають прихильниками певної стратегії поведінки в стресових ситуаціях, вони знаходяться в її пошуку, і, залежно від ситуації, в рівному ступені застосовують той чи інший тип поведінкової реакції.

Серед стратегій самоствердження підлітків значущої вираженості набули показники стратегії домінування (56%). Другу позицію за ступенем переваги посіла стратегія конструктивного самоствердження (36%).

Найменш представленою виступила стратегія самопригнічення (4%). На наш погляд, виявлений факт є наслідком розвитку системи суспільних цінностей, в якій культивується індивідуалістична форма суспільної свідомості і суспільних відношень.

До домінуючої стратегії самоствердження частіше за все зверталися підлітки, які у проблемних ситуаціях обирали копінг, спрямований на рішення задачі (10%) або орієнтований на емоції (29%). Отже, домінування, як стратегія гіперкомпенсації в особистісному самоствердженні, має місце, коли перед підлітком стоїть задача розв'язати яку-небудь проблему, а також, пов'язано із переживанням і проявом певних емоцій.

Критерій χ^2 -Пірсона показав, що розподіл частот копінгів, спрямованих на емоції і частот копінгів, спрямованих на уникнення, що співвідносяться зі стратегіями домінування відрізняються між собою ($p \leq 0,05$): кількість підлітків, у яких спостерігалось сполучення копінга на емоції з агресивними стратегіями самоствердження значно переважала кількість підлітків, у яких спостерігалось сполучення копінга, орієнтованого на уникнення з агресивними стратегіями самоствердження. Отже, діти, які під час зіткнення з важкими, стресовими ситуаціями обирають поведінку, пов'язану з емоціями частіше за все самостверджуються у соціумі уживачи стратегію домінування у формі вербальної агресії.

Висновки: в цілому поняття копінг використовується в психології для опису характерних способів поведінки в різних складних життєвих ситуаціях і в ситуації прийняття рішень. Кінцевою метою даної поведінки і одночасно критерієм її ефективності можна вважати зниження стресогенного впливу ситуації, тобто подолання її і вихід на нормальний рівень функціонування. Копінг-поведінка реалізується за допомогою копінг стратегій. Кожного дня людина зустрічається з проблемою прийняття рішень. І знання своїх копінг стратегій, їх вмиле використання значно полегшить прийняття найбільш оптимального рішення. Вивчення стратегій подолання, які застосовують люди, способів, за допомогою яких вони намагаються подолати негативні наслідки кризових ситуацій, є природною основою психологічної підтримки.

Література

1. Сельє Г. Стресс без дистресса: Пер.с англ.. - Рига : Виєда, 1992. - 107 с.
2. Китаев - Смык Л.А. Психология стресса. М.,1988. - 250с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. - Л.: Лениздат, 1970. - 202 с.
4. Китаев - Смык Л.А. Психология стресса. М.,1988. - 250с.
5. Психология эмоций. Тексты / Под. ред. В.К. Вилюнас. М., 1984. - 375 с.

Мелоян А.

к.п.н., доцент, зав. каф. прикладной психологии СГПУ

Семеновых Г.

студент магистратуры психологического факультета СГПУ

УДК 159.942.5:616 - 051

**ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ МЕДРАБОТНИКОВ НА
ОБРАЗОВАНИЕ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В
ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В данной статье рассмотрены основные проблемы исследования синдрома психического истощения среди медработников, а также показана зависимость некоторых проявлений синдрома от индивидуально-типологических особенностей личности.

***Ключевые слова:** профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, личностное отдаление, синдром психического истощения, интроверсия, нейротизм, психотизм, экстраверсия, депрессия.*

Мелоян А.

к.п.н., доцент, зав. каф. прикладної психології СДПУ

Семенових Г.

студент магистратури психологічного факультету СДПУ

**ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ОСОБИСТОСТІ МЕДПРАЦІВНИКІВ НА УТВОРЕННЯ СИНДРОМУ
ПСИХІЧНОГО ВИСНАЖЕННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У даній статті розглянуті основні проблеми дослідження синдрому психічного виснаження серед медпрацівників, а також показана залежність деяких проявів синдрому від індивідуально-типологічних особливостей особистості.

***Ключові слова:** професійне виснаження, емоційне виснаження, деперсоналізація, особистісне віддалення, синдром психічного виснаження, інтроверсія, нейротизм, психотизм, екстраверсія, депресія.*

Meloian A.

Ph.D., Associate Professor, Head of Applied psychology department of SSPU

Semenovukh G.

master of of psychological faculty of SSPU

INFLUENCE OF INDIVIDUAL'NO-TIPOLOGICHESKIKH FEATURES OF PERSONALITY OF MEDICAL STAFF ON FORMATION OF SYNDROME OF THE PSYCHICAL BURNING DOWN IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY.

In this article the basic problems of research of syndrome of psychical exhaustion are considered among medical staff, and also dependence of some displays of syndrome is rotined on the individual'no-tipologicheskikh features of personality.

Keywords: *professional burning down, emotional exhaustion, depersonalizaciya, personality removal, syndrome of psychical exhaustion, introversiya, neyrotizm, psikhotizm, ekstraversiya, depression.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Існує ряд професій, в яких людина починає відчувати внутрішнє психічне зрушення внаслідок необхідності постійних контактів з іншими людьми. Це так звані «професії ризику». У більшості це люди, яким в силу специфіки своєї роботи доводиться проводити багато часу спілкуючись, вести переговори та активно заводити переговори з новими людьми. Наприклад, це менеджери, вчителі, лікарі. Перебування в атмосфері чужих негативних емоцій незмінно змушує людину витратити більше енергії на свою працю, чим це потребувалося б в умовах гармонічного середовища.

Вчені різних галузей спостерігають, як нові життєві цінності та моральні установи на сьогоднішній день протистоять альтруїстичним намірам допомагати людям.

Актуальним у наш час є складний характер синдрому психічного виснаження, а також різноманітність інтерпретацій його причин та прояву, що потребують пошуку дослідницьких стратегій, та створення відповідного психологічного інструментарію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Синдром “психічного виснаження” в психології розуміється як один із захисних механізмів, що виражається в певному емоційному ставленні фахівця до своєї професійної діяльності.

Вивченням даної проблеми займалися такі вчені як Фрейденберг, Річардсен, Маслач, Джексон, Кінг, Бандура, Шауфелі, Пінес, Аронсон. Серед вітчизняних дослідників слід зазначити вклад Бойко, Рукавішнікова, Амінова, Ковальчук, Серебрякової, Водоп'янової, Грішиної.

Залежність проявів психічного виснаження від індивідуально-типологічних особливостей досліджували М.В. Борисова, О.В. Полуніна, В.Є. Орел, І.А. Акидінова, О.О. Баканова, Н. Самоукіна.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження проблеми синдрому психічного виснаження серед медпрацівників, а також виявлення експериментальним шляхом залежності проявів психічного виснаження від індивідуально-типологічних особливостей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Виснаження - психологічний термін, що означає симптомокомплекс наслідків тривалого робочого стресу та визначених видів професійної кризи, за М.Буришом[1].

Термін «психічне виснаження» введений американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергом у 1974 році, для характеристики психічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному та тісному спілкуванні з клієнтами або пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері під час оказання професійної допомоги, в результаті довготривалих професійних стресів.

Л.О. Китаєв-Смик розглядає «хворобу спілкування» - «вигорання» як наслідок душевної перевтоми, що характеризується зникненням гостроти почуттів і переживань, негативним ставленням до партнерів спілкування, виникненням конфліктів, втратою людиною уявлень про цінність життя, коли все стає байдужим[6].

Нині для означення феномену «вигорання» вживаються такі поняття: синдром психічного вигорання, психологічне вигорання, емоційне вигорання, професійне вигорання. Так, О.М. Степанов вважає, що психічне вигорання - це психічний стан, який характеризується виникненням відчуття емоційної спустошеності і втоми, пов'язаних з професійною діяльністю[5]. Серед чинників формування синдрому «психічного вигорання» виділяють особистісний, рольовий та організаційний аспекти та фази вигорання: початкова (невротична активність); виснаження (емоційне та фізичне); зниження працездатності та виникнення негативних емоцій (стреси, депресія); фаза деструктивної поведінки.

Т.С. Яценко та ін. вважають, що емоційне вигорання може перерости у професійне вигорання - глобальний деконструктивний феномен, що поширюється на всю професійну діяльність особи.

У 1981 році вийшла праця американських психологів К. Маслач, С. Джексона, в якій можливість психічного вигорання обмежується представниками комунікативних професій. У відповідності з їх підходом синдром психічного вигорання являє собою трьохмірний конструкт, що містить в собі емоційне виснаження, деперсоналізацію (тенденцію

розвивати негативне ставлення до клієнтів), редукацію власних досягнень (проявляється або в тенденції до негативного оцінювання себе в професійному плані, або в редуцірованні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків стосовно інших, зняття з себе відповідальності та перекладання її на інших). [3].

Японські дослідники вважають, що для визначення психічного виснаження до трьохфакторної моделі К. Маслач треба додати четвертий фактор «Involvement» (залежність, втягнення), який характеризується головними болями, порушенням сну, роздратованністю, а також наявністю хімічних залежностей (алкоголізм, паління). [8].

Серед особистісних властивостей, які сприяють психічному виснаженню, Х. Дж. Фрейденберг розрізняє емпатію, інтровертованість, гуманність, фанатичність, ідеалізованість, захопленість [9].

В. І. Ковальчук підкреслює, що найбільш схильні до психічного виснаження люди з низьким рівнем самооцінки та екстернальним локусом контролю [4]. До того ж ризик виникнення професійного виснаження збільшується у випадках монотонності роботи, вкладання в роботу великих особистісних ресурсів при недостатньому визнанні та позитивній оцінці, суворій регламентації робочого часу, незначне відчування результатів праці, напруженості та конфліктності у професійному середовищі, недостатній підтримці з боку колег, відсутності умов для самовираження.

В.В. Бойко зазначає наступні фактори, які сприяють розвитку синдрому психічного виснаження: схильність до емоціональної відчуженості, до інтенсивного переживання негативних обставин у професійній діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі у професійній діяльності [2].

Н.А. Аміновим виявлені зв'язки індивідуальних відмінностей у толерантності до розвитку синдрому психічного виснаження з типологічними властивостями нервової системи (слабкістю, лабільністю, активністю нервових процесів) [7].

Дослідження проводилось на базі відділення швидкої медичної допомоги м. Сєвєродонецька. У дослідженні приймали участь фельдшера та лікарі ШМД у кількості 45 чоловік зі стажем роботи не менше трьох років.

Результати дослідження індивідуально-типологічних особливостей особистості медпрацівників показали, що 54% досліджуваних складають люди з емоційно стабільною нервовою системою. Їм притаманні стійкість до зовнішніх впливів, схильність до лідерства. А чутливість, підвищена емоційність, тривожність, схильність хворобливо переживати невдачі та засмучуватись по дрібницям проявляються у 46% медпрацівників. Ця група людей характеризується нейротичністю, тобто емоційною нестабільністю.

Інтроверсія притаманна 49% досліджуваних і проявляється замкнутістю, соціальною пасивністю, схильністю до самоаналізу. Фахівці, у структурі особистості яких переважає показник інтроверсії, краще виконують монотонну роботу, вони більш обережні, педантичні та акуратні.

Медпрацівники з орієнтацією на світ зовнішніх об'єктів, імпульсивні, ініціативні, прямолінійні у твердженнях та, як правило, орієнтовані на зовнішню оцінку. Їм властиві висока соціальна адаптованість та гнучкість у поведінці. Добре справляються з роботою, яка потребує швидкого прийняття рішень. Частка екстравертів складає 51%.

У 53% досліджуваних відмічається високий рівень розгальмованості. Це свідчить про імпульсивність та нестриманість медпрацівників даної групи. Але в той же час їм важко стримувати свої бажання та потяги.

Високий рівень показника «жіночність» у 44% досліджуваних, властивий як жінкам, так і чоловікам, вказує на стурбованість власними проблемами, уникання суперництва, потребу в допомозі та підтримці.

Медпрацівники, у яких найменш виражена товариськість (48%), більш схильні до самотності та уникання емоційної близькості з людьми. Встановлюють чисто формальні міжособистісні стосунки, бо спілкування з оточуючими обтяжує їх.

У 42% досліджуваних з низьким рівнем компоненту «депресія» спостерігається життєрадісність, енергійність, впевненість у своїх силах, рішучість. Але властива їм імпульсивність часто призводить до невиконання обіцянок, непослідовності у діях. Працівники з високими показниками «депресії» складають теж 42%, та характеризуються старанністю, сумлінністю, деякою відчуженістю й невпевненістю у собі.

Сумлінність серед досліджуваних більш виражена на середньому рівні (у 78% медпрацівників, яким притаманна порядність, вимогливість до себе та інших, прагнення діяти у відповідність з власною совістю та честю; але допускають ухилення від загальноприйнятих моральних норм).

Боязкість найбільш виражена на середньому та низькому рівнях у 42% та 40% досліджуваних. Це свідчить, що більшість робітників сміливі та рішучі, але не настільки, щоб вплутатися в авантюру.

Низький та середній рівні прояву асоціальності у 36% та 44% медпрацівників вказує на їх достатню соціальну адаптацію та позитивне ставлення до моральних вимог суспільства.

Показник сенситивності у більшості досліджуваних виявлений на низькому рівні, тому ми можемо сказати, що 67% медиків не схильні до вразливості, надмірної чутливості, делікатності, художнього сприйняття навколишнього світу та артистичності.

На середньому рівні домінують невротизм (58%) та психотизм (64%) і це проявляється врівноваженістю, спокоєм, серйозністю, ініціативністю та адекватною реакцією на критику.

78% медпрацівників відрізняються критичністю мислення, помірною чутливістю, обережністю щодо вибору авторитетів та способу дій у нестандартних ситуаціях. У житті в рівній мірі керуються і логікою, і почуттями, так як у них показник естетичної вразливості знаходиться на середньому рівні.

Серед опитаних 82% можна вважати психічно врівноваженими (у 69% спостерігається середній рівень даного компоненту, у 13% - високий). Їм не властива дезадаптація, тривожність, втрата контролю над подіями.

Майже у половини фахівців спостерігається соціальна дезадаптація, яка проявляється у негативізмі щодо оточуючих, у тому числі і співробітників, зниженні зацікавленості роботою та справами інших. Такі симптоми обумовлені високим рівнем прояву компоненту особистісного віддалення у 26% медпрацівників та дуже високим рівнем у 20% досліджуваних.

Компонент «Професійна мотивація», яка відображає стан робочої мотивації та ентузіазму стосовно трудової діяльності, у 46% робітників проявляється на дуже високому рівні. При таких показниках медпрацівники відчувають низьку професійну ефективність та віддачу, спостерігається занижена самооцінка та незадоволеність собою як спеціалістом. Звідси незадоволення роботою та зниження потреби у досяганнях. Схожі прояви притаманні ще 8% фахівців, у яких професійна мотивація знаходиться на високому рівні.

Інтроверсія у 58% досліджуваних проявляється на низькому рівні, що свідчить про досить високу активність медпрацівників у колективі та високу ступінь зацікавленості громадською діяльністю.

З метою встановити взаємозв'язок між отриманими параметрами нами був використаний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Спираючись на результати кореляційного аналізу, ми виявили, що високий рівень психічного та професійного виснаження взаємопов'язаний з емоційною нестабільністю, невротизмом, психотизмом, та схильністю до депресії. Працівники з екстравертованим типом особистості, емоційною стабільністю та достатньою товариськістю менше схильні до проявів психічного та професійного виснаження. Результати кореляції підтверджують, що емоційне виснаження залежить від високого рівня емоційної нестабільності ($r_{xy}=0,78$, при $p \leq 0,01$), невротизму ($r_{xy}=0,82$, при $p \leq 0,01$), психотизму ($r_{xy}=0,70$, при $p \leq 0,01$) та депресії ($r_{xy}=0,89$, при $p \leq 0,01$). Рівень прояву психічного виснаження тим більший, чим більший

рівень емоційної нестабільності ($r_{xy}=0,72$, при $p \leq 0,01$), невротизму ($r_{xy}=0,73$, при $p \leq 0,01$), та депресії ($r_{xy}=0,92$, при $p \leq 0,01$).

Інтровертам властиві прояви всіх компонентів синдрому психічного виснаження: зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні, хронічному емоційній та фізичній втомі, байдужості по відношенню до оточуючих з ознаками депресії, схильні дуже занижувати свої професійні досягнення та власну гідність як фахівця, відмова від спілкування, схильність до шкідливих звичок. В ході кореляційного аналізу був підтверджений вплив інтроверсії, як індивідуально-типологічної особливості на психоемоційне виснаження ($r_{xy}=0,73$ (0,74), при $p \leq 0,01$), особистісне віддалення ($r_{xy}=0,91$ (0,89), при $p \leq 0,01$), психічне виснаження ($r_{xy}=0,74$ (0,74), при $p \leq 0,01$), емоційне виснаження ($r_{xy}=0,71$ (0,71), при $p \leq 0,01$) та професійне вигорання ($r_{xy}=0,83$ (0,84), при $p \leq 0,01$). На основі отриманих результатів ми можемо стверджувати, що чим вищий рівень інтроверсії, тим вища схильність до професійного виснаження.

Взагалі, результати дослідження проявів синдрому психічного виснаження вказують, що у 20% досліджуваних спостерігається високий рівень прояву емоційного виснаження, а у 8% - дуже високий. Це свідчить про те, що у даній групі робітників вичерпані як емоційні так і фізичні ресурси для подальшої роботи з людьми. По відношенню до хворих вони проявляють байдужість та дратівливість, скарги пацієнтів викликають агресивну реакцію, емоційна толерантність знижена. Медичні працівники з такими показниками схильні до депресії та тривожності.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведено концептуальний аналіз проблеми психічного виснаження особистості медпрацівників та впливу індивідуально-типологічних особливостей на прояв психічного виснаження, експериментальне дослідження з цих питань. Індивідуально-типологічні особливості людини виступають у якості особистісного фактора, що відіграє суттєву роль у психічному виснаженні. Інтровертованість, емоційна нестійкість, тривожність, схильність до депресії, чутливість сприяють виникненню психоемоційного виснаження. Екстраверти, люди з низьким рівнем невротизму та високою емоційною стійкістю навпаки забезпечують толерантність до емоційного та психічного виснаження. У подальших дослідженнях планується розробка психокорекційних програм, спрямованих на пошук внутрішніх ресурсів та надання психологічної підтримки особам з синдромом психічного виснаження.

Література

1. Авхименко М.М. Некоторые факторы риска труда медика/ М.М.Авхименко// Медицинская помощь. – М.: Медицина, 2003.- №2. – С.25-29.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении/В.В.Бойко. – СПб.: Питер,1999. – 105с.
3. Вашинцева М.Н. Причины и следствия эмоционального истощения на работе// газета «Работа сегодня». 2007. №42. С. 27.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях/Н.Н.Водопьянова// Психология здоровья/ Под ред. Г.С. Никифорова . – СПб. 2000.-С.443-463
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства/ Е.П.Ильин. – СПб.: Питер,2002. – 752 с.
6. Кравчук В.В. Кальниш В.В. Єна А.І. Синдром «професійного вигорання» як індикатор порушення здоров'я працівників окремих спеціальностей. Охорона здоров'я України 2005. -№1-2. – С. 28–32.
7. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса// вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. - №11. – С. 2-16.
8. Павлюк Т.М. психологія обходження з хворими// Практична психологія та соціальна робота 2002. - №5. – С. 23-27.
9. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти./ За ред. С.Д. Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В. Зайчикової – К., 2006. – 350с.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Шутова Н.

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина

УДК 159.922.7

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР СРЕДСТВАМИ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В данной статье представлен целостный подход к использованию музыкального воздействия в работе с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: подход, музыкальное воздействие, дети с ЗПР, уровни музыкального воздействия.

THEORETIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY AND DEVELOPMENT OF THE CHILDREN WITH THE RETARDED MENTAL DEVELOPMENT WITH THE HELP OF THE STRUCTURAL AND DYNAMIC SYSTEM OF THE MUSICAL IMPACT

This article presents a holistic approach to the usage of the musical impact in the work with children with the retarded mental development.

Key word: approach, musical impact, children with the retarded mental development, the level of the musical impact.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Развитие личности ребенка с ЗПР предполагает максимальную реализацию его активности, самостоятельности, инициативности в осуществлении различных видов деятельности.

Решение этих задач требует внимания специальной психологии к проблеме создания оптимальных психолого-педагогических условий для становления ключевых характеристик субъектности проблемных детей на ранних этапах онтогенеза и прежде всего в старшем дошкольном возрасте. Специалисты утверждают, что именно в этот период развития закладывается фундамент многих личностных качеств.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которое опирается автор. Сегодня субъектная направленность прослеживается в исследованиях, выполненных в русле специальной психологии: Е.Е. Дмитриева (2005), Т.Н. Князева (2005), И.А. Коробейников (2002), И.Ю. Левченко (2000),

И.К. Йокубаускайте (2006), У.В. Ульенкова (1983, 1990, 2002), Е.А. Медведева (2007), Н.В. Шутова (2008) и др.

Данные исследований вышеуказанных авторов убеждают в том, что развитие проблемного ребенка в определенных условиях происходит по пути наращивания с возрастом субъектности и преодоления тотальной зависимости от внешних условий, от требований среды. Несомненна ее производность от процессов осознания самим ребенком самого себя и самоуправления на основе этого осознания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Репродуктивный характер традиционного обучения, применяющегося по отношению к детям с ЗПР, зачастую не предусматривает ни специальных действий педагога по вовлечению ребенка в активную деятельность, ни формирования у него необходимых навыков, умений, способностей, продуцирующих эту активность.

Сегодня, как нам представляется, очень важно говорить о необходимости приобретения детьми данной категории живого знания. Нам кажется, что наиболее ярким примером живого знания является принцип обучения «живому действию», понятие которое ввел Н.А. Берштейн (1990). Он писал, что для усвоения действия мало знать, как оно выглядит снаружи, необходимо знать, что оно представляет собой изнутри и этого нельзя объяснить никаким показом. Живое знание, в отличие от формального запоминания сведений, связывает непосредственный, прямой опыт ребенка с его уникальной индивидуальностью.

Действие, умение делать что-либо всегда являлись единственно надежной гарантией усвоения любого знания. Действие выступает лучшей проверкой понимания. Для оптимизации развития детей с ЗПР необходимо вовлекать их в процесс активных действий, т.к. понимание приходит к ним во время действия [1, 74].

Мы полагаем, что значимый вклад в решение поставленной проблемы обеспечит музыкальное искусство. Музыка обладает большим потенциалом эмоционального, социального, общепсихологического воздействия. Она способна оказывать мощное влияние на развитие личностных качеств детей. К ним в первую очередь следует отнести способность к импровизации, спонтанность, экспрессивность, гибкую и тонкую эмоциональность, навыки невербального общения, умение сотрудничать и взаимодействовать, решать задачи и проблемы творчески, потребность, а затем и умение находить в музыке средство гармонизации своего внутреннего мира.

Изучая и развивая детей с ЗПР средствами музыкального искусства, мы опирались на ряд идей системного, деятельностного, личностного,

средового подходов, которые, на наш взгляд, могут способствовать разработке эффективных стратегий и тактик изучения детей с ЗПР и позитивного влияния на них.

Одной из базовых идей нашего подхода является идея о необходимости использования в изучении и коррекции развития детей с ЗПР целостной системы музыкального воздействия.

Система (греч. – *целое, составленное из частей, соединение*) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенное целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах, определенную организацию отдельных элементов; на их взаимоотношении, взаимодействии, взаимозависимости, согласованности и субординированности строится научное знание как целое, а его элементы превращаются в истинные части целого и начинают обладать природой этого целого.

Каждая система имеет свою структуру или каркас, внутреннее строение, единство элементов целостности, определенную взаимосвязь, взаиморасположение составных частей, строение, устройство чего-либо и способ определения понятия «форма»; устойчивую выделенность, дискретность частей системы как целого и формы стадий процессов ее изменения и развития, а также устойчивую системную упорядоченность, определенный вид совокупности связей, отношений и взаимодействий между этими частями, фазами и стадиями (В.И. Кремянский, 1963).

В нашем подходе система музыкального воздействия выступает не только как статичное образование, которое может быть разложено на отдельные элементы, но и динамичное образование, компонентами которого выступают уровни, стадии, этапы. В своем подходе мы имеем также в виду, что существенным признаком системы музыкального воздействия являются уровни иерархии и иерархия уровней. Эти уровни отличаются не только сложностью, но и интеграцией. Каждый новый уровень возникает не посредством разрушения образований предшествующего уровня, а посредством «наложения» на них новой структуры. Это происходит в процессе объединения и организации «единиц» предыдущего уровня в единую систему. В ней образования, которые были ранее целыми, превращаются в часть целого более высокого уровня.

Таким образом, мы считаем, что музыкальное искусство должно использоваться как целостная структурно-динамическая система. На наш взгляд, она может быть представлена взаимодействием трех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу, в наибольшей мере отражающему сущность музыкального воздействия на личность:

1) *психофизиологический уровень*: происходит активизация зрительных, слуховых и других рецепторов с последующим изменением физиолого-биологических ритмов организма (кровообращения, дыхания, внутренней секреции, и др.), повышение физической работоспособности, изменяются сенсомоторные реакции;

2) *психологический уровень*: возникают изменения прежде всего в эмоционально-волевой сфере, изменяется психологическая активность личности, ее восприятие, внимание, память;

3) *социально-личностный уровень*: музыка, воздействуя на личность, вызывает в ней катарсическую реакцию, преобразующую и гармонизирующую ее. Попадает под ее влияние мировоззрение, система ценностей, направленность личности.

Итак, на наш взгляд, музыка действует на личность в целом на психофизиологическом, интеллектуальном, эмоциональном, личностном уровнях и, следовательно, изучение характера ее воздействия на психику ребенка должно происходить с учетом этих воздействий. Такой концептуальный подход, как мы полагаем, открывает новые перспективы, при которых музыка одновременно выступает средством оптимизации эмоционально-психической деятельности ребенка и ведет к духовному росту и нравственному совершенствованию его личности.

Поскольку становление психики ребенка происходит в деятельности как особой форме психической активности и на ее основе, то важным для нас является определение позиций в категории деятельности.

Как в отечественной, так и зарубежной психологии проблема активности субъекта деятельности остается мало разработанной.

Реализация деятельностного подхода в психическом развитии детей с ЗПР предполагает опору на разнообразную по форме и содержанию детскую деятельность. На наш взгляд, развитие субъекта разворачивается не только в какой-либо конкретной деятельности, но и в системе деятельностей, где каждая выступает в роли некоего социокультурного пространства, в котором он реализуется как субъект деятельности в специфической форме выражения продукта и взаимодействия с другими (взрослыми, сверстниками).

В нашем подходе мы используем музыкальное искусство как основу развития интеллектуальной и социальной активности детей с ЗПР в разных видах деятельности. Это обусловлено тем, что ребенок с проблемами в психическом развитии испытывает трудности при традиционном обучении т.к. оно часто лежит за пределами его интересов, потребностей и возможностей. Интеллектуальные (когнитивные) процессы вовсе не являются единственно возможным средством постижения реальности.

Музыкальное искусство, активизируя сохранные функции в психической организации детей с ЗПР, создает возможности постижения ими действительности через эмоциональное познание. Запорожец (2000) указывал, «... что в психологии накоплено достаточное количество данных, свидетельствующих о существовании особого вида эмоционального познания, при котором субъект отражает действительность в форме эмоциональных образов» [3, с.83]. Значение эмоций (как вида психического отражения) и эмоциональности (как индивидуально-устойчивого свойства) в регуляции деятельности определяется прежде всего тем, что ими в зависимости от наличных потребностей, текущей мотивации и всего прошлого опыта субъекта выполняется функция субъективной оценки высшей стимуляции, исходно воспринимаемой рецепторами беспристрастно. Эмоции выступают в качестве важнейшего фактора уже на этапе первичной ориентировки в условиях необходимой предпосылки деятельности.

В соответствии с представлениями многих авторов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.К. Вилюнас и др.) одной из важнейших характеристик эмоций является их взаимосвязь с познавательными процессами. Как известно, Л.С. Выготский указывал на необходимость изучения взаимосвязи «аффекта и интеллекта». В работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.К. Вилюнаса и ряда других авторов сформулированы общие положения о неразрывном единстве эмоций и познания, согласно которым в различных видах познавательной деятельности, направленных на отражение объективной реальности, эмоции выполняют оценочную и побудительную функции, «отвечая» за пристрастность познавательной деятельности и ее целенаправленность. Таким образом, в любой познавательной деятельности – гностической, мнемической, интеллектуальной – эмоции, с одной стороны, выступают как мотивирующие, «запускающие» компоненты деятельности, с другой, – как компоненты контролирующие, регулирующие ее протекание в соответствии с потребностью, на удовлетворение которой она направлена.

Наиболее точно взаимосвязь эмоций и процесса познания определена В.К. Вилюнасом: «Направляя эмоции на причины, сигналы и т.д. значимых событий, процессы познания тем самым определяют и свою судьбу, впоследствии сами направляясь эмоциями на эти причины для лучшего ознакомления с ними и выяснения оптимального способа поведения. Только таким взаимодополняющим влиянием сфер интеллекта и аффекта, отвечающих соответственно за отражение объективных условий деятельности и субъективной значимости этих условий, обеспечивается достижение конечной цели деятельности...» [2, с.32].

Эмоциональное познание – это возможность приобретения детьми с ЗПР многообразного опыта в связи с музыкой – опыта движения и речи, как оснований музыки; опыта слушателя, исполнителя и актера; опыта общения и непосредственного переживания творчества и фантазирования, самовыражения и спонтанности, опыта радости и удовольствия, через переживание музыки.

Кратко остановимся ещё на одной позиции – *лично ориентированном подходе*. Мы видим в нём практико ориентированную тактику исследования, что, в свою очередь, предполагает выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупного научного опыта. С точки зрения методологии лично ориентированный подход позволяет: выявлять специфику построения деятельности участников образовательно-воспитательного процесса на основе уважения к личности ребенка, доверия к нему; выявлять роль и место субъектов воспитания в образовательно-воспитательном процессе; обеспечивать раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка.

Лично ориентированный подход:

- определяет построение деятельности субъектов на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, а также создания «ситуаций успеха» в любом виде деятельности;
- позволяет обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитие его неповторимой индивидуальности;
- направлен на удовлетворение потребностей и интересов ребенка;
- при нем педагог прилагает основные усилия не на формирование у детей социально типичных свойств, а на развитие в каждом из них уникальных личностных качеств.

Следующая значимая для нас позиция – рассмотрение среды как источника развития ребенка, именно среде принадлежит решающая роль в формировании развивающейся личности.

В нашем исследовании такой средой является музыкально-развивающая среда, которая выступает как поле жизнедеятельности ребенка, обуславливающее целостное развитие его личности на основе гуманистических ценностей, обретения личностных смыслов, познания окружающего мира и преобразование себя в атмосфере доверия субъектов образовательного процесса через музыкальное искусство.

В проектировании музыкально-развивающей среды мы опирались на следующие принципы:

принцип варибельности реализуется через включение в образовательное пространство всего многообразия мировой музыкальной культуры, от русской духовной музыки, обладающей мощнейшими

психогармонизирующими возможностями, до качественной музыкальной эстрады. Выбор музыкальной эпохи, жанра, стиля, техники исполнения музыкального произведения зависит, в первую очередь, от задач, которые выдвигаются в той или иной педагогической ситуации и от целей музыкального воздействия (коррекции негативных эмоциональных состояний, поднятия общего жизненного тонуса, оптимизации когнитивных процессов, активизации творческого потенциала, духовного обогащения личности);

принцип стадильности предполагает ступенчатый переход ребенка от эмоционально-телесного переживания музыки (на начальном этапе) до вербально-логического познания ее. Восприятие музыки и понимание ее интонационного содержания является процессом постепенной интериоризации, который можно представить в виде основных ступеней:

1) полное внешнее развертывание процесса музыкального восприятия в процессуальном моторном движении;

2) постепенное свертывание внешней кинестетики и перевод ее во внутреннюю, эмоциональное переживание;

принцип живой практической деятельности заключается в том, что формирует у ребенка позицию деятеля, создателя, исследователя, а не потребителя. Детям необходимо творить и переживать музыку; чтобы понимать, чтобы сделать музыку достоянием своего личного опыта, ребенку надо «попробовать» ее в порядке простого испытания, не «догадываться о ней» а пребывать в ней – петь, играть на инструментах, танцевать, самому придумывать и изменять;

принцип эмоционального удовольствия обеспечивает положительные ощущения ребенку от действия или воздействия, что ведет к принятию их ребенком и развитию способности позитивно откликаться на них впоследствии. У детей эмоциональное удовольствие детерминирует любую деятельность, так как переносит акцент на хотения и желания, движущие силы, на энергетическую силу ребенка, что, в свою очередь, активизирует их субъектную активность;

принцип взаимодействия осуществляется педагогом путем увеличения и прямого вовлечения ребенка в совместную деятельность (давайте действовать вместе), это помогает ему как бы предвкушить свою будущую самостоятельную деятельность, но пережить ее в реальности, испытав при этом чувства успеха и удовлетворения от общения с другими.

Мы считаем, что среда должна обладать достаточно большой насыщенностью – в бедной и жестко структурированной среде нельзя говорить о сколько-нибудь значительной вероятности выстраивания индивидуального пути ребенка.

Итак, мы определили ряд основополагающих для изучения и исследования развития детей с ЗПР исходных идей: системный подход к исследованию может предопределить интерпретацию изучаемых понятий как целостно-структурных образований, составляющие которых находятся в сложных отношениях и связях; деятельностный подход позволяет определить динамику взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребности в осознании себя субъектом деятельности; личностный подход – определить личностно ориентированные цели и принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР; при осмыслении значения среды – для психического развития детей с ЗПР определить необходимые условия.

Реализация такого подхода, как мы полагаем, дает возможность теоретически и организационно решить новую для специальной и педагогической психологии проблему целенаправленного использования специально организованной музыкальной деятельности (как особого вида деятельности) для детей с ЗПР в целях помощи им прежде всего в личностном становлении.

Литература

1. Берштейн Н.А. Физиология движений и активность. М., 1990. С. 74.
2. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. М., 1984. С.49.
3. Запорожец А. Психология действия. Избранные психологические труды. М.: МПСИ, 2000. С. 83.
4. Иорданский Н.Н. Организация детской среды. М.: Изд. «Работник просвещения», 1925. С. 19.
5. Шутова Н.В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей средствами музыкального воздействия. Москва-Нижний Новгород, 2008.

Долженко А.

*заведующая Севастопольской психолого-медико-педагогической
консультации, доктор социологической наук,
кандидат педагогических наук*

УДК 376.36 (043.3)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

У статті аналізуються проблеми соціально-трудової адаптації учнів молодших класів допоміжної школи в умовах навчально-виховного процесу, розкриваються основні психолого-педагогічні шляхи вдосконалення соціалізації дітей цієї категорії.

Ключові слова: *розумово відсталі діти, допоміжна школа, соціально-трудова адаптація, соціалізація.*

В статье анализируются проблемы социально-трудова адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы в условиях учебно-воспитательного процесса, раскрыты основные психолого-педагогические пути совершенствования социализации детей этой категории.

Ключевые слова: *умственно отсталые дети, вспомогательная школа, социально-трудова адаптация, социализация.*

The problems of social and labour adaptation of student of junior classes of supporting school are analysed in the conditions of teaching and upbringing process, basic psychological and pedagogical ways of perfection of socialization of children of this category are exposed in the article.

Keywords: *backward children, supporting school, social and labour adaptation, socialisation.*

Постановка проблеми. Осознание важности психолого-педагогических аспектов социально-трудова адаптации детей с легкой умственной отсталостью находит свое отражение как в системе психолого-педагогических, так и клинических представлений о своеобразии протекания процессов социализации детей этой категории. Наибольшее внимание при этом уделяется поиску важных структурных компонентов учебно-воспитательного процесса, способных положительно влиять на адаптивные процессы личности учащихся вспомогательной школы. Аспекты изучения данной проблемы достаточно широки. Но, на наш взгляд, актуальной в содержательном плане является прежде всего тенденция выявления психолого-педагогических путей включенности

умственно отсталого ребенка в социализирующие виды деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Цель статьи заключается в попытке раскрыть особенности социально-трудовой адаптации личности ребенка с легкой умственной отсталостью в учебно-воспитательном процессе вспомогательной школы.

Анализ исследований и публикаций. Анализ специальной литературы (О.К.Агавелян, С.Ш.Айтметова, В.И.Бондарь, Л.Вижье, А.Д.Виноградова, Е.Д. Гаськевич, Н.П.Долгобородова, Л.С.Дробот и др.), посвященной обучению и воспитанию умственно отсталых детей, указывает на большую практическую значимость овладения приемами деятельности в процессе самостоятельного выполнения тех или иных работ. Поэтому в методиках обучения умственно отсталых детей большое внимание уделяется подготовительным упражнениям, направленным на совершенствование практического опыта школьников, использование таких приемов мыслительной деятельности, как сравнение и сопоставление, а также обучающих игр и наглядности. При этом большое внимание уделяется применению предметно-практических упражнений, конкретизирующих содержание трудового задания.

Изложение основных результатов теоретического анализа проблемы. Определяя последовательность выполнения практического задания учащимися младших классов вспомогательной школы, опираются на принцип последовательности, доступности. Важным является переход от простого к сложному, от хорошо знакомого к менее изученному. В процессе работы с такими учащимися существенное влияние на положительный результат оказывает индивидуальный подход ко всем группам учащихся, в ходе которого учитывается доступность по степени сложности задания, а также объем и характер необходимой помощи каждому ребенку в его выполнении.

При этом нужно иметь в виду, что однотипные задания не способствуют развитию логического мышления умственно отсталых детей, а приучают к действию по шаблону.

Поэтому важным условием продуктивной деятельности учащихся вспомогательной школы является учет уровня готовности к выполнению практической деятельности на понятийном уровне:

- умение анализировать содержание задания;
- определять последовательность его выполнения;
- находить необходимые для его выполнения инструменты;
- выполнять практические действия в определенной последовательности;
- анализировать ход и качество пооперационного выполнения задания;

- владеть навыками своевременного исправления допущенных в ходе выполнения задания ошибок.

Экспериментальные данные и многочисленные наблюдения учителей-практиков показывают, что учащиеся вспомогательной школы не умеют выделять необходимую для выполнения задания информацию, затрудняются в оценке отношений между числовыми данными, если таковые имеются, а также в вычислениях в процессе применения теоретических знаний в практической деятельности.

Практическая направленность преподавания во вспомогательной школе, ее связь с производительным трудом, использование межпредметных связей – неотъемлемая часть общей работы, направленная на подготовку учащихся этой категории к самостоятельной практической деятельности в процессе социально-трудовой адаптации.

Прочное усвоение основных теоретических понятий из курса общеобразовательных предметов оказывает существенное влияние на их продуктивный перенос в сферу предметно-практической деятельности с целью приобретения прочных знаний, умений и навыков в процессе социально-трудовой адаптации.

Однако, практическая деятельность, играя важную роль в социализации умственно отсталых детей, используется пока ограниченно, зачастую только на уроках. Кроме того, такая деятельность недостаточно связана с интересами детей и чаще выполняется механически. Учащиеся оперируют, как правило, не с конкретными предметами, а с их заменителями: шаблонами, карточками с рисунками и т.п. В то время, как такие дети должны получать знания, умения и навыки на основе собственной практической деятельности, которая не ограничивается условиями класса, поскольку познание окружающего мира через действия с предметами связано с особенностями мышления умственно отсталых детей, в частности, с относительной сохранностью их практически-действенного мышления. Для умственно отсталых учащихся легче выполнить задания, включающие непосредственные действия с предметами, чем задания, требующие словесно-логических операций.

Следует отметить, что работ, специально посвященных социально-трудовой адаптации умственно отсталых учащихся младших классов, почти нет. Методисты рассматривают эту проблему через призму обучения таких детей на уроках профессионально-трудового обучения. При этом акцентируется внимание на том, что именно такое обучение осуществляется в целях подготовки детей к самостоятельной жизни в обществе.

При выполнении трудового задания выделяются следующие этапы: работа над содержанием задания, поиск путей достижения конечного

результата, выполнение практической части трудового задания, проверка качества проделанной работы.

В специальной литературе имеются методические рекомендации по организации трудовой деятельности умственно отсталых школьников как на уроке, так и во внеурочное время, основанные на выше перечисленной последовательности.

Большинство авторов указывают на характерные трудности в выполнении трудовых заданий, обусловленные не столько недостаточной работой с детьми в этом направлении, сколько особенностями их психофизического развития, что несколько обесценивает саму идею педагогического оптимизма по отношению к этой категории детей, которой отличается отечественная дефектология. Тем не менее, исследования в области интересующих нас проблем вскрывают конкретные задачи, разрешение которых приведет к реализации основных направлений социально-трудовой адаптации такой категории детей.

В частности, у умственно отсталых детей при выполнении трудового задания отмечается склонность к привнесению лишних действий, исключению необходимых действий, несоответствию выполняемых действий поставленной задаче, случайному выбору действий; ошибкам в вычислениях, необходимых для правильного выполнения задания, неверной последовательности выполнения задания и т.п. Более подробно эти проблемы раскрыты в экспериментальной части исследований, проведенных отечественными учеными-дефектологами.

В целом можно сгруппировать все ошибки, допускаемые умственно отсталыми школьниками в процессе предметно-практической деятельности к следу-ющим:

- неправильный план выполнения всей работы в целом;
- неверная формулировка задач на каждой этапе деятельности;
- ошибочный выбор пути достижения той или иной конкретной цели в ходе выполнения задания;
- ошибки в вычислениях и выборе количественного соотношения деталей целого;
- отсутствие полноценного контроля за поэтапным выполнением задания; несостоятельность в исправлении допущенного брака.

Анализ причин ошибок, допускаемых такими учащимися в процессе выполнения задания на уровне предметно-практической деятельности, показывает, что большую роль играют недостатки самого мыслительного процесса умственно отсталых детей, пробелы в знаниях, недостаточная работа педагогов над формированием самостоятельности в выполнении заданий с целью повышения уровня социально-трудовой адаптации детей.

Те же ошибки, следует полагать, лежат в основе ошибок, допускаемых этими детьми в процессе их трудовой деятельности.

Результаты изучения активности и самостоятельности учащихся младших классов вспомогательной школы при выполнении социально направленных заданий показывает, что большинство учеников, даже в старших классах, отрицательно относится к самостоятельным видам деятельности. Большинство учащихся младших классов сразу просит помощи, даже не вникнув в задание, проявляют неуверенность или же, наоборот, бездумно начинают действовать с большим количеством ошибок.

Таким образом, большинство учащихся не обнаруживают ни стремления работать самостоятельно, ни умения работать самостоятельно. Доказано, что в основе такого поведения лежит неумение производить определенные умственные операции, связанные с выполнением аналитико-синтетических операций, поэтому и встает проблема поиска оптимальных путей активизации данной категории детей в направлении самостоятельного выполнения всех простейших видов деятельности, так или иначе связанных с их социально-трудовой адаптацией.

Следует отметить ряд факторов, влияющих на воспитание положительного отношения к самостоятельным видам деятельности:

- содержание задания, как одна из психологических предпосылок, способствующая возникновению желания самостоятельно работать;
- индивидуализация задания для работы с учетом интересов учащихся, уровня их знаний, умений и технических навыков самостоятельных действий;
- раскрытие практической значимости умения самостоятельно работать через установление непосредственной связи всего процесса обучения с реальной жизнью;
- организация процесса обучения и воспитания таким образом, чтобы вокруг ребенка была создана атмосфера взаимопомощи и активности.

Под практической значимостью умения самостоятельно выполнять трудовые задания мы подразумеваем путь активного вовлечения умственно отсталых учащихся в процессы социализации личности через все формы трудовой деятельности в классе, школе, семье, на уроках в учебно-трудовых мастерских, в ближайшей социальной среде ребенка. При этом все виды такой деятельности должны соответствовать возрастным и умственным особенностям учащихся, быть доступными по степени сложности и понятными для детей. Такая деятельность предполагает осуществление тесной взаимосвязи в обучении и воспитании школьников на всех учебных предметах и во внеурочное время. Необходимо отдельно сказать, что успех ее зависит от стиля

взаимоотношений между детьми и взрослыми, который складывается на всех уровнях совместного взаимодействия.

Актуальным также является выявление путей усиления практической направленности процесса социально-трудовой адаптации детей с умственной отсталостью. Выявлено, что к таким путям относятся: постановка практических целей и задач в учебно-воспитательном процессе; реальное планирование деятельности ребенка, исходя из особенностей программного материала и содержания работы во внеурочное время и на уроке, его возраста и личного опыта; отбор программного материала с точки зрения практической значимости и видов работ, которые выполняются учащимися.

К методам и приемам работы, усиливающим практическую направленность обучения и воспитания таких детей, отнесены учебные экскурсии в различные сферы реальной жизни; моделирование и решение задач, связанных с проблемными жизненными ситуациями; деловые игры и пр. В процессе такой работы целесообразно включать активные виды деятельности самих учащихся для того, чтобы они ощутили себя участниками этих процессов и событий. Результативность повысится, если такая работа будет, по возможности, осуществляться в реальных жизненных условиях.

Система работы с учащимися младших классов вспомогательной школы должна быть поэтапной, с использованием фронтальной и индивидуально- групповой форм обучения и воспитания при реализации принципа дифференцированного и индивидуального подхода, осуществления тесных межпредметных связей. В оснащение таких занятий рекомендуется включать не только наглядный и дидактический материал, но и практически значимый: деловые бумаги, современную технику и пр.

Анализ работы педагогов вспомогательной школы свидетельствует о необходимости совершенствования ее содержания. В числе предлагаемых для этого мер предусмотрено исключение второстепенного, не имеющего жизненно-практического значения материала и видов деятельности; наличие в содержательной части деятельности детей социально ориентированных заданий с учетом их доступности для понимания и выполнения этой категорией детей.

Сегодня совершенно справедливо считают, что обучение и воспитание таких школьников не должно сводиться только к заучиванию определенных постулатов, которые помогут им адаптироваться в социуме. Необходимо добиться, чтобы ученики понимали значимость социально одобряемых видов деятельности и моделей поведения. Необходима многоаспектность в подходах к решению тех или иных конкретных учебно-воспитательных задач, прямо направленных на социально-трудовую адаптацию умственно

отсталых детей, поскольку то, что нормальному ребенку дается от природы, таким детям прививается в процессе трудоемкой работы в течение всех лет их пребывания во вспомогательной школе.

Таким образом, несмотря на то, что в настоящее время частично исследованы пути социально-трудовой адаптации умственно отсталых школьников, общепризнана необходимость целенаправленной работы в этом направлении с такой категорией детей. Еще недостаточно разработана методика ее осуществления в условиях обучения во вспомогательной школе-интернате, имеющей в своем резерве возможности, связанные с круглосуточным пребыванием детей в этом типе учебно-воспитательного заведения. Бессистемный подход к реализации этого направления педагогической деятельности не затрагивает всех сторон социальной адаптации школьников, необходимой для их жизни в обществе.

Важное социально-экономическое значение имеет правильный выбор доступной для таких детей профессии, это поможет найти им свое место в обществе [5].

Полученная в школе профессионально-трудовая подготовка не является определяющей в трудовой деятельности выпускника. Только 25% выпускников работают по специальности, полученной в школе. Одной из причин низкого процента работающих по специальности является несоответствие профиля профессионально-трудовой подготовки уровню психофизического развития детей-олигофренов. Правильно выбранная специальность - стимул в формировании устойчивых профессиональных намерений, положительного отношения к профессии, приспособления к жизни. Несвоевременное вовлечение таких выпускников в трудовую деятельность приводит к нарастающей дезадаптации и антисоциальным проявлениям.

Исследование факторов, влияющих на социальную адаптацию при умственной отсталости, показывает, что 30% детей достигают неплохой степени адаптации: приобретают социальные и профессиональные навыки, трудоустраиваются, создают семьи, материально себя обеспечивают.

На социальный прогноз при олигофрении оказывают влияние факторы клинического плана: особенности психологической структуры дефекта, которые более существенны, чем глубина собственно интеллектуального снижения. Так, социальный прогноз более благоприятен при дебильности с «простым», основным типом дефекта [4], а также в случаях сочетания интеллектуальной недостаточности с церебрастеническими проявлениями. Резкое ухудшение социального прогноза наблюдается при наличии выраженных аффективно-волевых нарушениях, дезорганизованного психопатоподобного поведения. Еще более неблагоприятным становится прогноз при сочетании слабоумия с

патологией влечений или с наличием грубой неврологической и соматической патологии («сложный» тип дефекта).

Наряду с клиническими, важную роль в социальной адаптации играют и внешние, средовые, преимущественно микросредовые, факторы, а также адекватное обучение и воспитание.

Известно, что длительное неполноценное общение тормозит социально-культурное развитие личности, уступая место примитивным влечениям. Синдром расторможения влечений, отмечаемый психиатрами у умственно отсталых детей, зачастую рассматривался как непосредственное проявление органического дефекта и никогда всерьез не рассматривался в ракурсе социальной адаптации.

Таким образом, условиями социальной адаптации являются: раннее трудоустройство в соответствии с возможностями такого выпускника, правильное к нему отношение на производстве и в семье, наличие родственников, заинтересованных в его адаптации [1].

На характер адаптации учащихся влияют разнообразные факторы: структура дефекта, недооценка роли правильного формирования групп по трудовому обучению, недостаточный уровень профориентационной работы, невысокий процент участия школ в трудоустройстве выпускников, несоответствие уровня профподготовки в школе и требований производства, малое количество профилей трудового обучения во вспомогательной школе, небольшое число преподавателей трудового обучения со специальным дефектологическим образованием [3].

Однако доказано, что под воздействием обучения и воспитания у умственно отсталых детей постепенно формируются навыки и умения, совершенствуется интеллектуальная деятельность и более ощутимой становится их социальная адаптация. В исследованиях Г.М.Дульнева, Ж.И.Шиф, В.Г. Петровой доказано, что с переходом из класса в класс у умственно отсталых детей наступают существенные сдвиги в их психическом развитии в сторону самостоятельной организации учебной деятельности и влияние дефекта ослабевает под воздействием обучения и воспитания.

О.П.Хохлина [6], исследуя проблему коррекционной направленности трудового обучения учащихся с нарушением умственного развития, отмечает, что коррекция такой категории детей должна осуществляться в системе специально организованного обучения и воспитания.

Выводы. Анализ особенностей социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей в условиях учебно-воспитательного процесса показывает, что:

1. Результатом всей коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы является развитие умственно отсталых детей.

2. Пластичность нервной системы умственно отсталого ребенка благоприятствует этому развитию и делает возможной социально-трудовую адаптацию рассматриваемой категории детей.

3. Коррекционно-воспитательный процесс и социально-трудовая адаптация – взаимосвязанные процессы: чем выше уровень коррекционно-воспитательно-го процесса, тем продуктивнее протекает процесс социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей.

4. Коррекционная и воспитательная работа школы делает возможной социализацию личности умственно отсталого школьника – включение его в социальную среду, успешное развитие и функционирование в условиях изменяющегося социального окружения.

5. Социализация, с одной стороны, включает в себя целенаправленное воспитательное воздействие общества на такого ученика с целью привития ему определенных знаний, умений и навыков, а с другой стороны, - его социальную деятельность.

6. Для успешной социально-трудовой адаптации необходимо расширять социальный опыт умственно отсталых детей, учить применять полученные знания и умения в собственной жизни, что и является основной целью коррекционно направленного учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе-интернате.

Литература

1. Горонин П. В. Социально-трудовая адаптация выпускников вспомогательных школ города Минска / П.В. Горонин // Интеллектуальные нарушения у детей. – Минск, 1986. – С. 89–94.
2. Долженко А.И. О подготовке учащихся младших классов вспомогательной школы к работе в учебно-производственных мастерских / А.И. Долженко // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : межвуз. сб. научно-метод. трудов. – Саранск, 1999. – Выпуск 2. – С. 76-80.
3. Красовская Л.Г. К вопросу социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательных школ / Л.Г. Красовская // VI Всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии) : тезисы докл. - М., 1982. – С.107.
4. Мелехов Д.Е. Вопросы систематики олигофрении в свете задач социально-трудовой адаптации больных / Д.Е. Мелехов // Проблемы олигофрении. – М., 1970. – С. 19–27. Турчинская В.Е. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки : автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» В.Е.Турчинская. – Киев,1976.- 26 с.
5. Турчинская К.М. ПрофорIENTATION во вспомогательной школе / Турчинская К.М. – К. : Рад. школа, 1976. – 128 с.
6. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Хохліна О.П. – К. : Пед. думка, 2000. – 286 с.

Єфименко М.

*кандидат педагогічних наук, керівник авторського педагогічного Центру
(АПЦ-ЦРД)*

УДК 37.015.3:616.7-053.4

**ПЕРСПЕКТИВИ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ В
ІНКЛЮЗИВНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ**

Автор статті розмірковує про перспективи застосування системи корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату у дошкільних та шкільних навчальних установах з інклюзивними формами освіти. Розглянуто принципіві положення інтегративного (інклюзивного) навчання в зв'язку з втіленням системи рухової реабілітації дітей засобами фізичного виховання.

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, інтегративне навчання, диференціація, інтеграція.*

Ефименко Н.

*кандидат педагогических наук, руководитель авторского педагогического
Центра (АПЦ-ЦРД)*

**ПЕРСПЕКТИВЫ КОРРЕКЦИОННОГО ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-
ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ИНКЛЮЗИВНОМ
ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Автор статьи размышляет над перспективами применения системы коррекционного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в дошкольных и школьных учебных заведениях с инклюзивными формами образования. Рассмотрены принципиальные положения интегративного (инклюзивного) образования в связи с внедрением системы двигательной реабилитации детей средствами физического воспитания.

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, интегративное обучение, дифференциация, интеграция.*

Yefimenko N.

*An Associate Professor of Educational Sciences, leader author's pedagogical
Centre (APC-CRD)*

**PROSPECTS FOR THE ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION FOR
CHILDREN WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL
APPARATUS IN AN INCLUSIVE PRE-SCHOOL EDUCATION.**

The author of the article speculates on prospect of the using the system adaptive physical education children with breaches supporting-motor device in

preschool and school educational institutions with inclusive by forms of the formation. They are considered principle positions integration (the inclusive) of the formation in connection with introducing the system to motor rehabilitation children facility of the physical education.

Keywords: *inclusive education, integration education, differential, integration.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями В останній час загострилась одна з актуальних проблем сучасної педагогіки (в тому числі спеціальної педагогіки), пов'язана з інтеграцією в педагогічному процесі дітей з обмеженими можливостями здоров'я разом з однолітками. В цій статті ми розглянемо існуючу невирішену ситуацію на прикладі дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: страждаючих на церебральний параліч, маючих різні види спинальних парезів, комбіновані церебро-спинальні парези. Ця проблема сьогодні ускладнюється також тим, що у масових дошкільних закладах і початковій школі спостерігається значна кількість дітей, які мають легкі (приховані) нейро-ортопедичні проблеми в наслідок різних негараздів періоду вагітності та пологів. Говорячи про фізичне виховання, треба зазначити, що такі діти не можуть виконувати вправи, рухи та рухові дії однаково з своїми здоровими однолітками – вони потребують організації специфічного процесу корекції рухових порушень засобами фізичного виховання. Ще більшою стає ця проблема відносно дітей, які мають рухові порушення середнього і тяжкого ступеня. Ізоляція таких дітей від однолітків не може забезпечити повноцінного особистісного розвитку і вдалої адаптації вказаного контингенту дітей у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. За кордоном вже досить давно практикується сумісне навчання таких дітей з здоровими однолітками. Спроби інтегрувати дітей з різними вадами у розвитку в масові дошкільні та шкільні заклади спостерігаються і у вітчизняній педагогіці. При цьому вони носять іноді формальну або емпіричну спрямованість і не мають досить обґрунтованих юридичних основ, методологічної концепції, та системного методичного забезпечення. В останній час посилюється пошук шляхів організації інклюзивної освіти на пострадянському просторі. Ведучими в цьому плані є дослідження М. М. Малофєєва, М. М. Марковича, Н. Д. Шматко [3, 4, 5, 6].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). В статті буде зроблена спроба попереднього пошуку найбільш адекватних варіантів організації корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями

опорно-рухового апарату в перспективній системі інклюзивної дошкільної та початкової шкільної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. За думкою директора Інституту корекційної педагогіки (Москва) М. М. Малофєєва і колег, «Повноцінна, грамотно організована освітня інтеграція дітей з ОВЗ можлива і ефективна при дотриманні ряду умов. Так, масові освітні установи повинні мати відповідне програмно-методичне, матеріально-технічне та кадрове забезпечення. В них необхідно створити спеціальні умови для навчання і виховання дітей з ОВЗ, які передбачають:

- наявність спеціальних освітніх програм і методів навчання, підручників, навчальних посібників, дидактичних та наочних матеріалів;
- Додаткові ставки педагогічних працівників;
- Технічні засоби навчання колективного та індивідуального користування, засоби комунікації та зв'язку;
- Медичні, соціальні та інші послуги, що забезпечують ефективність освіти і життєдіяльності, без яких освоєння освітніх програм дітьми з ОВЗ неможливе або утруднене »[5].

На жаль, вже по першому пункту, який торкається всебічного методичного забезпечення інтегративного навчального процесу, в тому числі, й корекційного фізичного виховання дітей з порушеннями ОРА з здоровими однолітками, можна констатувати неблагополучну ситуацію. В Україні досі немає єдиної програми фізичного виховання дітей, страждаючих на церебральний параліч та маючих інші порушення опорно-рухового апарату, призначеної для спеціальних дошкільних закладів. Аналогічно обстають справи з інклюзивними програмами з фізичного виховання дітей з обмеженнями життєдіяльності. І якщо перша проблема нами вже вирішується [1, 2], то дослідженню і вирішенню проблем інтегративного корекційного фізичного виховання дітей з ОМЗ, включаючи дітей з порушеннями ОРА, в найближчий час необхідно присвятити особливу увагу. Сьогодні абсолютна більшість практичних працівників дошкільних закладів не мають ні спеціальної підготовки, ні відповідної методичної підтримки у вигляді програм, методичних посібників, конкретних практичних рекомендацій.

На основі багаторічного досвіду організації сумісного навчання ті виховання дітей у Російській Федерації пропонуються наступні основні моделі інтеграції [5]:

«1. Постійна повна інтеграція - вважається ефективною за умови, що рівень психофізичного і мовного розвитку близький до вікової норми.

2. Постійна часткова інтеграція - можлива для дитини з ОВЗ, рівень психофізичного і мовного розвитку якого наближається до вікової норми лише по окремих лініях розвитку.

3. Тимчасова часткова інтеграція - є ефективною для всіх категорій дітей з ОВЗ незалежно від рівня їх психофізичного і мовного розвитку.

4. Постійна, але неповна інтеграція - може проявлятися в особливих формах: у процесі виховання в дошкільній групі комбінованої спрямованості або в гнучкому класі».

Детальніше зупинимось на **групах комбінованої спрямованості**. За думкою фахівців [6], до неї можуть увійти дошкільники з ОМЗ (*порушеннями опорно-рухового апарату*, слуху, зору) з різним рівнем психофізичного та мовного розвитку, які не мають виражених додаткових відхилень. Така група комплектується психолого-медико-педагогічною комісією і до неї входить 3-5 дітей з відхиленнями та 7-10 дошкільників, які нормально розвиваються. Перша половина дня планується таким чином: діти з ОМЗ займаються з учителем-дефектологом, а діти з нормальним рівнем розвитку – з вихователем. Виникає логічне запитання – хто буде проводити корекційне фізичне виховання дітей з ОМЗ: вихователь, вчитель-дефектолог, інструктор з фізичної культури, методист ЛФК? Більш важливим тут може бути запитання: хто буде займатися з дітьми корекцією рухових порушень, наскільки педагог (медик) буде готовий до проведення такої роботи, яка передбачає знання патогенетичної специфіки та індивідуально-диференцьований підхід?

Ще однією формою такої роботи є **гнучкий клас**, до якого відбирають дітей «... з ОВЗ, чий рівень психічного розвитку трохи нижче вікової норми, хто потребує систематичної і значної корекційної допомоги, але при цьому здатний в ряді предметних областей навчатися спільно і нарівні з нормально розвинутими однолітками. В цьому випадку діти з ОВЗ (перш за все мова йде про дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) і необтяжених розумовою відсталістю) по 2-3 приймаються у звичайні класи. Ці школярі на уроках і позакласних заходах, які їм доступні, займаються разом з нормально розвинутими дітьми. Інша частина занять організовується для них за спеціальними корекційними програмами в гнучкому класі, коли об'єднуються діти з різних класів однієї паралелі (з перших, других і т.п.)» [6]. В дошкільних закладах, де у наявності 2-3 одновікові групи, можливо створення подібних **гнучких груп**.

М. М. Малофеев з співавторами вважають [6], що освітні заклади різних типів мають різні можливості в організації інтегративного навчання дітей. Нижче наводиться таблиця запропонованих ними варіантів інтеграції дітей з ОМЗ без деталізації особливостей самого педагогічного процесу (табл. 1).

Таблиця 1

Модель інтеграції	Види освітніх закладів		
	масові	комбіновані	спеціальні
Постійна повна	+	+	–
Постійна неповна	+	+	+
Постійна часткова	–	+	–
Тимчасова часткова	–	+	–
Епізодична	–	–	+

Дослідники вважають, що більш вдало відповідають ідеї інтеграції **заклади комбінованого типу**, оскільки тут є можливість організувати звичайні та спеціальні групи і класи, а також дошкільні групи комбінованої спрямованості та гнучкі класи.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Виходячи з наведених моделей освітньої інтеграції слід розробляти **варіанти корекційного фізичного виховання дітей** з порушеннями опорно-рухового апарату. У своїй патогенетичній частині методики корекції рухових порушень при різних варіантах будуть ідентичними (подолання спастичності м'язів, тугорухомості в суглобах, викривленого положення верхніх та нижніх кінцівок, гіперкінезів і т.і.). А ось в плані організації заняття та його проведення разом з здоровими однолітками виникає декілька нових методичних аспектів, потребуючих більш детальної методичної розробки:

1. В **спеціальному дошкільному закладі** основною формою організації корекційного фізичного виховання дітей має стати заняття з **підгрупою дітей кількістю 10-12** [6]. В цьому випадку правомірно говорити також про розподіл дітей в процесі заняття на **міні-підгрупи у 3-5 осіб** для досягнення більш цілеспрямованої корекції рухових порушень в залежності від типологічних особливостей дітей кожної групи. Тут також можна застосувати такий метод організації занять з КФВ, як **«метод спорідненої пари»**, що передбачає індивідуалізоване завдання по подоланню рухових порушень для двох дітей зі східними діагнозами та загальним психо-фізичним станом. Проведення корекційного заняття з підгрупою у 10-12 дітей не виключає застосування на занятті **індивідуального підходу до конкретної дитини або декількох дітей(почергово)**.

2. В **комбінованому дошкільному закладі** або школі можуть реалізовуватись форми організації занять у **міні-підгрупах (типологічних підгрупах)** до 3-5 дітей. Ця форма організації занять може співіснувати з

застосуванням занять з використанням умовних станцій (метод роботи за станціями), коли на кожній з декількох станцій передбачено свій специфічний вид корекційної рухової діяльності. При такому варіанті адекватне навантаження отримують як здорові малюки, так і діти з порушеннями ОРА.

3. В масових дошкільних закладах та початковій школі головною бачиться робота у «споріднених парах» або індивідуальна робота з дітьми, які мають ті чи інші рухові порушення.

Запропонована вище систематизація умовна, оскільки реальна практика корекційного фізичного виховання в конкретних умовах того чи іншого навчального закладу передбачає сполучення цих варіантів, а також їх трансформацію з одного в другий.

Література

1. Єфименко М. М., Мога М. Д. Корекційне фізичне виховання та оздоровлення дітей, страждаючих на церебральний параліч (ДЦП) та маючих інші порушення опорно-рухового апарату (ОРА) : проект комплексної програми корекції дітей, страждаючих на церебральний параліч / М. Єфименко, М. Мога. – Київ, 2012. – С. 5 – 60.
2. Ефименко Н. Н., Сермеев Б. В. Содержание и методика занятий физической культурой с детьми, страдающими ДЦП / Н. Ефименко, Б. Сермеев. – М. : Советский спорт, 1991. – 54 с.
3. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом : в 2-х частях / Малофеев Н. Н. – М. : Печатный двор, 1996. – 182 с.
4. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России : результаты исследования как основа для построения программы развития [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – М., 2000. – №1. – Режим доступа : <http://ise.iip/net/almanah/1/n1.htm/>.
5. Малофеев Н. Н. У нас в гостях Н.Н.Малофеев / Н.Н.Малофеев // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2010. – №6 – С. 5 – 7.
6. Малофеев Н. Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования / Н. Н.Малофеев, М. М. Маркович, Н.Д. Шматко // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2010. – №6 – С. 8 – 23.

Лактюшина Т.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії СДПУ

Логвинова Л.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії СДПУ

УДК 376-056.264

ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННИХ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ МОРФЕМІКИ В УЧНІВ ІЗ ЗНМ

У процесі констатувального експерименту передбачено 2 серії завдань для різних вікових груп дітей дошкільників старшого віку та учнів 1-2 класів загальноосвітньої школи.

Сукупний аналіз виконання всіх видів завдань дозволив виділити та охарактеризувати 3 рівні готовності дітей із ЗНМ до оволодіння навичками морфемного аналізу. Перший характеризувався недостатньою мовною готовністю до оволодіння даною навичкою (властивий дітям дошкільного віку та учням 1-го класу із ЗНМ). Другий - частковою мовною готовністю до оволодіння морфемний аналізом (відповіді більшості учні 1 та 2 класів із ЗНМ). Третій – недостатнім засвоєнням граматичних понять із несформованістю попередніх аналітичних операцій (у більшості обстежених логопатів).

Корекційно-логопедична робота здійснювалась за наступними напрямками: формування передумов щодо операцій морфемного аналізу, засвоєння початкових граматичних понять морфеміки, навчання алгоритму здійснення морфемного аналізу. У структурі формувального експерименту виділені три етапи: орієнтовний, понятійний, аналітичний. Згідно до визначених рівнів запропоновано методичку, яка може бути використана логопедами в корекційній роботі не тільки при підготовці школярів із ЗНМ до оволодіння програмою загальноосвітньої школи з рідної мови, але й ігри корекції дисграфії, дислексії та дизорфографії.

Ключові слова: *загальний недорозвиток мовлення, морфемний аналіз, мовна готовність, споріднені слова.*

Лактюшина Т.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии СГПУ

Логвинова Л.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии СГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВИЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ МОРФЕМИКИ У УЧЕНИКОВ С ОНР

В результате специального изучения установлен недостаточный уровень сформированности морфемного анализа у логопатов с ОНР.

Первый уровень характеризуется несформированной готовностью детей к овладению данным навыком. Второй – частичной речевой готовностью к овладению морфологическим анализом. Третий – недостаточным усвоением грамматических понятий с несформированностью аналитических операций.

Коррекционная логопедическая работа осуществлялась по таким направлениям, как: формирование предпосылок к овладению операциями морфологического анализа, обучение алгоритма осуществления морфемного анализа.

***Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, морфемный анализ, языковая готовность, родственные слова.*

Laktyushina T.

candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Speech Therapy Chair, Slovjans'k State Pedagogical University

Logvinova L.

candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Speech Therapy Chair, Slovjans'k State Pedagogical University

FORMATION OF THE PRIMARY GRAMMATICAL NOTIONS OF MORPHEMICS WITH PUPILS SUFFERING FROM THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Insufficient level of the readiness of children suffering from the general underdevelopment of speech for the morpheme analysis was defined as a result of our special studies. The first level is characterized by the unformed readiness of children for the acquisition of the above mentioned skill. The second level is characterized by the partial speech readiness for the acquisition of the morphological analysis. The third level is characterized by the insufficient acquiring of grammatical notions alongside with the unformed skills in analytical operations.

Speech correction was carried out in such directions as the formation of preconditions for acquiring the operations of morpheme analysis and teaching the algorithm of morpheme analysis.

***Key words:** general underdevelopment of speech, morpheme analysis, speech readiness, relative words.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення складають досить значну частину учнів загальноосвітніх шкіл. Прояви мовленнєвої недостатності, що є у них, перешкоджають засвоєнню шкільної програми з рідної мови, у зв'язку з чим одним із найважливіших напрямків логопедичної роботи є підготовка вказаної категорії учнів до повноцінного оволодіння програмними учбовими навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. В розроблених методиках корекції ЗНМ у школярів Р.І.Лалаєвої, Н.О.Нікашиної, Л.Ф.Спірової, Л.М.Парамонової, Т.В.Туманової, А.В.Ястребової та ін. проблема навчання морфемному аналізу розглядається у зв'язку з розвитком усномовленневих, у першу чергу, словотворчих навичок. Питання лінгвістичної компетенції школярів із загальним недорозвитком мовлення в частині формування у них мовної готовності до оволодіння морфемним аналізом в спеціальних дослідженнях висвітлені не повною мірою.

Рекомендації, що існують в даний час, з навчання учнів із ЗНМ морфемному аналізу мають фрагментарний характер, не повною мірою враховуються особливості спонтанного мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей, недостатньо розроблені методичні прийоми формування повноцінних мовних передумов засвоєння морфемного аналізу, що й визначає актуальність даного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Програма констатувального експерименту включала дві серії завдань для різних вікових груп дітей: дошкільників старшого віку загальноосвітнього дитячого садка, учнів першого та другого класів загальноосвітньої школи.

Метою **першої серії** констатувального експерименту було виявлення рівня сформованості мовної готовності дітей із ЗНМ до оволодіння морфемним аналізом, тому в ній брали участь дошкільники, першокласники і учні другого класу до того, як вони починають теоретичне вивчення морфеміки (тема «Споріднені слова»).

Друга серія експериментальних завдань була направлена на виявлення того, в якій мірі учні з недорозвитком мовлення, оволоділи навичками усвідомленого виділення кореневої морфемі в процесі шкільного навчання, тому в ній брали участь тільки другокласники після проходження теми «Споріднені слова», в рамках якої вони навчаються первинним операціям морфемного аналізу.

Сукупний аналіз виконання всіх завдань першої серії констатувального експерименту дозволив виділити і охарактеризувати три рівні готовності дітей із ЗНМ до оволодіння морфемним аналізом.

Перший рівень – **рівень недостатньої мовної готовності до оволодіння морфемним аналізом** характеризувався відсутністю уявлення про споріднені слова і, внаслідок цього, неможливістю здійснення операції їх інтуїтивного підбору; несформованістю орієнтування в морфемному просторі слова. Цей рівень, в основному, властивий дітям дошкільного віку та учням 1-го класу із ЗНМ.

Специфікою другого рівня – **рівня часткової мовної готовності до оволодіння морфемним аналізом** була наявність недиференційованого уявлення про споріднені слова, що приводить до їх змішувань з граматичними формами одного й того ж слова. До даного рівня відносяться відповіді більшості учнів першого та другого класів із загальним недорозвитком мовлення.

На третьому рівні - **рівні відносної готовності до оволодіння морфемним аналізом** спостерігалася наявність у дітей вже сформованого адекватного уявлення про споріднені слова. До третього рівня відносяться відповіді близько половини учнів другого класу із загальним недорозвитком мовлення.

Результати виконання завдань **другій серії** показали, що внаслідок недостатньої мовної готовності у учнів із ЗНМ виникають значні труднощі при засвоєнні граматичних понять «Споріднені слова» і «корінь слова».

Таким чином, отримані в ході експерименту результати свідчать про те, що другокласники із ЗНМ не оволодівають навичкою морфемного аналізу в умовах навчання за програмою загальноосвітньої школи як унаслідок недорозвинення мовних передумов, так і внаслідок недостатнього засвоєння початкових граматичних понять морфеміки. Отже, необхідна розробка нових методик корекційного впливу в спеціально організованих педагогічних умовах.

Корекційно-логопедична робота здійснювалася за наступними напрямками:

- формування передумов щодо операцій морфемного аналізу;
- засвоєння початкових граматичних понять морфеміки;
- навчання алгоритму здійснення морфемного аналізу.

Оскільки специфіка морфемного аналізу полягає в залученні для порівняння як можна більшого числа словоформ, особлива увага при виконанні вправ приділялася відбору лексичного матеріалу. Щоб забезпечити його максимальну широту та глибину, запропоновані практичні вправи були представлені у вигляді спеціальних розроблених дидактичних ігор.

Використання ігор дозволяло в цікавій і легкій для учнів формі вирішувати складне завдання навчання морфемному аналізу на основі знайомства зі значною кількістю словоформ у всьому різноманітті їх мовних зв'язків в системі мови.

У структурі формувального експерименту були виділені **три етапи**: перший етап – орієнтовний, другий етап – понятійний і третій етап – аналітичний.

Перші два етапи повинні були забезпечити необхідний рівень мовної готовності другокласників із ЗНМ до оволодіння морфемним аналізом.

На третьому етапі основна увага приділялася виробленню алгоритму здійснення усвідомлених аналітичних дій з виділення морфем з подальшим закріпленням сформованої навички.

Перший етап формувального навчання включав вирішення декількох завдань.

Реалізація першого завдання (диференціація різних мовних структур слова) передбачала знайомство учнів з різними підходами до будови слова залежно від цілей його аналізу.

Для цього в навчальний процес були введені порівняльні вправи, які полягали в порівнянні наочно представлених результатів здійснення різних видів мовного аналізу (звуко-буквенного, складового, морфемного) на матеріалі одного й того ж слова. Основна увага при цьому приділялася розумінню функціонального призначення сегментів, які виділялися, що сприяло усвідомленню морфеми як значущої мовної одиниці.

Метою другого етапу було формування у школярів початкових граматичних понять морфеміки в наступній послідовності: корінь слова - споріднені слова - форма слова.

Основними, відпрацьовуваними на даному етапі учбовими діями були учбові дії з побудови словотворчих і словозмінних рядів. Використовувані при цьому дидактичні ігри дозволили не тільки сформувати необхідні навички, але й забезпечити наочно-чуттєву основу для подальшої диференціації словотворчої та словозмінної парадигм.

На **третьому етапі** здійснювався перехід до формування операції морфемного аналізу з виділення кореня з подальшим закріпленням сформованих навичок.

Специфікою здійснення учбової діяльності, підготовленої тренувальними вправами попередніх етапів, була робота за опорними картками, що містили алгоритм виконання учбових дій.

Закріплення сформованих навичок морфемного аналізу здійснювалося в процесі виконання вправ з вичленення різних морфем.

Після закінчення навчання був проведений контрольний експеримент, який включав завдання на угруповання споріднених слів і виділення кореневої морфеми із слів різної структури. Його результати підтвердили ефективність проведеного навчання. Адекватність виконання завдань учнів експериментальної групи, у порівнянні з контрольною групою, значно збільшилася.

Структура відповідей змінилася у бік збільшення перспективніших варіантів: зменшилася кількість відповідей, що містять неточне виділення кореня; повністю були відсутні змішування споріднених слів із словами, близькими за звучанням і значенням, і відмови від виконання завдань, що

свідчить про більшу усвідомленість здійснюваних учбових дій і підвищення учбової мотивації.

Висновки. Запропонована методика може бути використана логопедами в корекційній роботі не тільки при підготовці школярів із ЗНМ до оволодіння програмою загальноосвітньої школи з рідної мови, але й при корекції дизграфії, дизлексії та дизорфографії.

Література

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / Вашуленко М.С. - Київ : Освіта, 2006. - С. 215-252.
2. Лалаева Р.И. Нарушения речи и пути их коррекции у младших школьников. - М., 1998. - 224 с.
3. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Детство-Пресс, 2006. - 240 с.
4. Соботович Є.Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування: науково-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1997. - 44 с.
5. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах / Хорошковська О.Н. - Київ: Промінь, 2006. - 255 с.
6. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Книга для учителя-логопеда. – М.: Педагогика, 1984.

Кузнецова М.

*аспірант ІКПП НПУ імені М.П. Драгоманова
(кафедра корекційної психопедагогіки)*

УДК 376

РОЛЬ НАОЧНОСТІ ПРИ СТВОРЮВАННІ ОБРАЗІВ УЯВИ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена виявленню ролі наочності у процесі виникнення зорового образу в учнів старших класів допоміжної школи. Експериментальне дослідження проводиться на географічному матеріалі. Розкривається роль географічних знань у розвитку пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи. Дається характеристика двом етапам дослідження, метою яких стало визначення впливу словесних та наочних завдань на процес виникнення уявних образів та їх відтворення в діяльності. Представлені спеціальні завдання для дослідження уяви учнів з порушенням інтелектуального розвитку. Визначені якісні рівні стану відтворюючої уяви. Дана кількісна та якісна характеристика виконання всіх експериментальних завдань.

Ключові слова: діти з порушенням інтелектом, уява, наочність, географічний матеріал.

Кузнецова М.

аспірант ІКПП НПУ імені М.П. Драгоманова (кафедра корекційної психопедагогіки)

**РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗОВ
ВООБРАЖЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ
СТАРШИХ КЛАССОВ**

В статье проводится анализ экспериментальной работы, посвященной определению роли наглядности в процессе возникновения образа воображения у умственно отсталого ребенка. Экспериментальное исследование проводится на географическом материале. Раскрывается роль географических знаний для психофизического развития учащихся вспомогательной школы. Дана характеристика двум этапам экспериментального исследования, целью которых является выявление влияния словесных и наглядных заданий на процесс возникновения образов воображения и их отображение в деятельности. Представлены специальные задания для исследования воображения учеников с нарушением интеллектуального развития. Проводится количественный и качественный анализ выполнения всех экспериментальных заданий.

Ключевые слова: *воображение, географический материал, дети с нарушением интеллекта, наглядность.*

Kuznetsova M.

*Post-Graduate Student of the Dragomanov National Pedagogic University
(Chair of the Correctional Psycho-Pedagogic)*

**THE ROLE OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF CREATING
IMAGES BY THE SENIOR MENTALLY RETARDED CHILDREN**

The analysis of the experimental work devoted to defining the role of visualization in the process of image formation with the mentally retarded child is given in the article.

Key words: *imagination, geography material, intellectually backward children, visualization.*

Постановка проблеми: Створення образів уяви у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є дуже важливим і актуальним питанням сучасної корекційної психопедагогіки. Це пов'язано з тим, що знаходячись у тісному взаємозв'язку з усіма психічними процесами (мисленням, сприйняттям, мовленням), робота уяви разом з тим сприяє їх подальшому розвитку (А.В. Брушлинський, К.І. Вересотська, Л.С. Виготський, О.Я. Дудецький, Є.І. Ігнат'єв, М.М. Нудельмана, М.І. Ушакова, Ж.І. Шиф та ін. Крім цього, все більше психологів та педагогів наголошують на величезній ролі процесу уяви у формуванні різних видів діяльності, розвитку та навчанні дітей (Л.К. Балацька, Л.С. Виготський, Б.Н. Зальцман, А.В. Петровський, І.В. Страхов та ін.).

Важливість уяви у засвоєнні таких навчальних предметів як географія, історія, література, природознавство вже доведена багатьма вченими, такими як М.П. Матвєєва, М.М. Нудельман, Н.Н. Палагіна, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, Ж.І. Шиф та ін.

Відомо, що на створення образу уяви впливає багато факторів як зовнішнього характеру (наколишне середовище), так і внутрішнього (фізичний та психічний стан людини).[4] Особливе місце у переліку вищевказаних факторів займає інформація, отримана у процесі зорового сприймання. Провідна роль зорового аналізатора, зокрема використання наочності, у створенні образів сприймання доведена багатьма вченими, у тому числі дефектологами В.М. Синьовим, М.М. Нудельманом, В.О. Липою та ін.

Мета статті: проаналізувати результати експериментального дослідження з виявлення впливу наочності на формування образів уяви в розумово відсталих учнів старших класів. Для проведення експериментальних завдань були обрані матеріали з курсу географії. Вважаємо, що географічний матеріал є найбільш зрозумілим, доступним та практично значущим для розумово відсталих учнів. Крім того, будучи базою для розвитку уяви, виконання географічних завдань, разом з тим, вимагає від учнів вміння створювати образи, оперувати ними і відтворювати їх графічно та у висловлюваннях.[1, 2]

Основний матеріал та результати дослідження: експеримент мав два етапи, метою яких стало визначення впливу словесних та наочних форм завдань на процес виникнення уявних образів та їх відтворювання в діяльності.

На першому етапі діти отримували текстові завдання без опори на наочність, які включали прослуховування тексту з подальшим малюванням і усним переказом.

На другому етапі завдання включали прослуховування розповіді, підкріпленої ілюстраціями, та подальше малювання власної ілюстрації до тексту із словесним її відображенням.

Варіанти завдань для різних класів аналогічні за своєю структурою, проте зміст текстів добирався відповідно з навчальною програмою. Ми вирішили вибрати тексти максимально схожі за своєю тематикою для того, щоб було зручно простежити тенденцію розвитку уяви в учнів з 6-го по 9-й класи. У першому варіанті завдання текст був про степову зону, у другому – про лісову.

Оцінюючи роботи учнів, ми використовували критерії, розроблені спеціалістами, які досліджували уяву: О.М. Дяченко, Є.А. Єкжановою, А.І. Кириловою, Є.Є. Кравцовою, Г.А. Урунтаєвою, Л.І. Фомічевою, проте

адаптували їх згідно особливостям учнів з порушенням інтелекту та специфіці матеріалів експерименту:

- відповідність відтворених образів (у малюнках), переказі образам тексту, плану;
- повнота відтворення тексту (кількісні, якісні, просторові показники);
- правильність структурних зв'язків (у малюнках, словесному супроводженні);
- адекватність внесених доповнень (чи є елементи творчості);
- емоційна насиченість відтворених образів.

Відповідно з даними критеріями нами були визначені якісні рівні стану відтворюючої уяви учнів старших класів допоміжної школи, які характеризують розкриття змісту тексту у малюнках:

- 0 рівень – відтворені образи не відповідають образам тексту;
- I рівень – правильно зображені окремі предмети чи деталі;
- II рівень – зображена окрема частина сприйнятого;
- III рівень – відтворена композиція має пропущені ланки чи деталі;
- IV рівень – відтворена повна композиція тексту, є елементи творчості.

Під час аналізу відповідей учнів, ми звертали увагу на кількісні, якісні та просторові характеристики словесно відображених об'єктів. Аналогічність завдань для кожного класу дає можливість під час аналізу узагальнити отримані результати.

Перш за все слід зазначити, що запропоновані завдання зацікавили всіх учнів через необхідність малювати. Практична діяльність активізує пізнавальні інтереси розумово відсталих дітей (Н.Г. Морозова), що сприяє більш продуктивній роботі з формування уяви.

Результати першого етапу експерименту показали, що значна частина досліджуваних (15,7%) так і не зрозуміли завдання і малювали звичні їм речі (будинки, квіточки, грибочки, сонечко тощо). Коментарі до малюнків були відповідними («У полі будинок. Сонечко світить. Трава зелена»). Цих дітей ми віднесли до групи з нульовим рівнем розвитку уяви, адже ми бачимо, що прослухування тексту викликали в них лише окремі загальні образи природи, які не відповідали образам тексту.

Більшість дітей (38,5%), розвиток уяви яких виявився на I-му рівні, змогли відобразити окремі об'єкти із змісту (автобус, поле, пагорб). Прослухане викликало у цих досліджуваних спогади про літо, і вони, спираючись на пам'ять, відобразили його ознаки на малюнку, змішуючи їх з елементами, які з текстом взагалі нічого спільного не мали (будинок, річка). Згадування в тексті тварин, дітей, що йшли полем на малюнку і у мовленні таких дітей ніяк не позначилось, майже не знайшли

відображення якісні ознаки тексту. Все це свідчило про те, що уява більшості розумово відсталих учнів фактично «не спрацювала». Утворені образи були дуже бідними, розірваними, нестабільними.

30,3% учнів (II-й рівень розвитку уяви), спираючись лише на слухове сприйняття, відобразили на малюнку і передали у словесних супроводженнях окремі фрагменти змісту тексту (зелені пагорби, безхмарне блакитне небо, вухастий їжак).

I, нарешті, невелика група учнів (15,5%) змогли найбільш повно відобразити зміст тексту на малюнку. Роботи таких дітей не містили зайвих елементів і ми віднесли їх, до групи учнів з III рівнем розвитку уяви. Це свідчить про те, що вони зуміли відносно добре сприйняти і уявити зміст тексту і відносно повно відобразити його на листі паперу.

IV рівня не досяг ніхто з досліджуваних, тому що повно відтворити на папері та усно зміст тексту, передати на малюнку та в мовленні просторові ознаки тексту та доповнити свою роботу елементами творчості не зміг жодний учень допоміжної школи.

Аналіз результатів другого етапу експерименту показав значні покращення в роботах учнів.

Хоча певна частина дітей (10,9%) все одно не впоралася з завданням (0-й рівень розвитку уяви), наочність допомогла більшій кількості учнів зрозуміти завдання, визначити головну лінію сюжету (30,1% - I рівень).

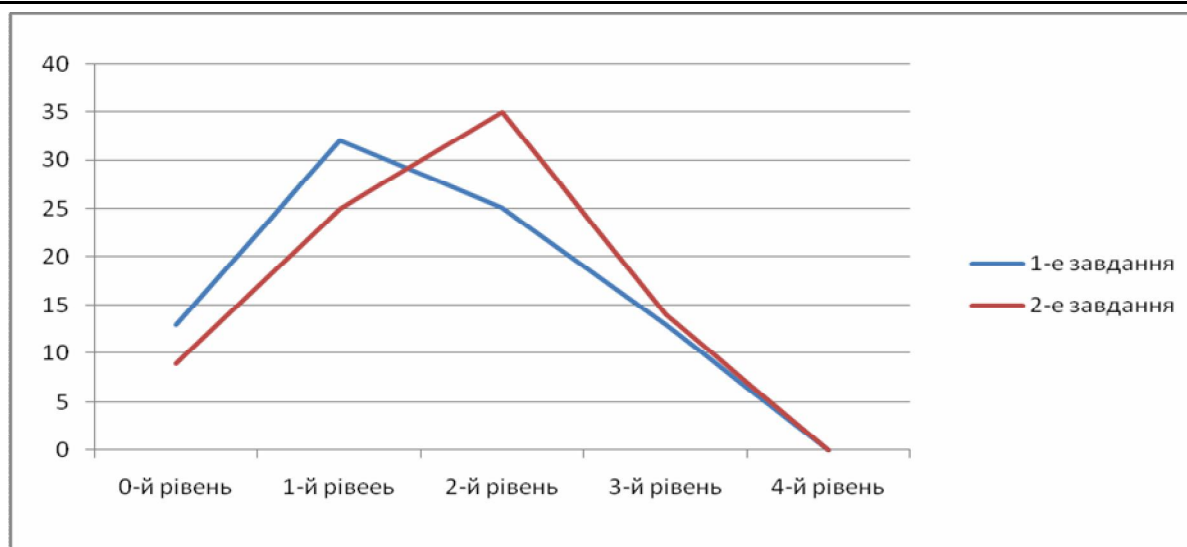
Після прослуховування тексту з опорою на наочність, більшість учнів (42,1%) малювали, спираючись на зміст тексту та вивішені ілюстрації. Неадекватні доповнення у їхніх роботах та висловлюваннях майже не зустрічалися. Це свідчить про те, що уява цих дітей була у певній мірі активізована і ми віднесли її до II-го рівня розвитку.

16,9% дітей (III рівень розвитку уяви) навіть змогли передати на малюнках певні композиції: білка стрибає по гілках, дятел «лікує» дерево, діти йдуть лісом тощо, враховували просторові ознаки тексту. Усні розповіді таких учнів були найбільш близькими до змісту.

IV рівень, як і в першому етапі, виявився недоступним для всіх учнів з порушенням інтелекту.

Порівняльні результати експерименту відображені у графічному вигляді на малюнку.

Результати експериментальної роботи з визначення ролі наочності при створюванні зорових образів в учнів старших класів допоміжної школи.



Як видно з малюнку, при виконанні 1-го завдання експерименту більшість учнів показали 1-й рівень розвитку уяви. Тобто, основна частина дітей після прослухування тексту сприйняли, утримали в пам'яті, відобразили на малюнках та висловили лише деякі елементи або об'єкти із змісту. До того ж, як вже зазначалося раніше, роботи цієї групи дітей була сповнені «побічними», непов'язаними з текстом образами.

Також бачимо, що при виконанні другого завдання показники рівнів розвитку уяви різко піднялись. Більша частина дітей зуміла показати на малюнках не лише окремі елементи та об'єкти, а вже навіть окремі фрагменти змісту, зросли кількісні та якісні показники висловлювань. Виникаючі образи були точніше та повніше, про що свідчать результати експерименту. Суттєво зменшилась кількість дітей з нульовим рівнем розвитку репродуктивної уяви, якість робіт покращилася в цілому. Це ще раз підтверджує провідну роль зорового аналізатору при відтворенні образів уяви.

Висновки. Таким чином виявилось, що включення у процес сприймання тексту наочності у значній мірі активізувало процес створення образів уяви в розумово відсталих учнів та збільшила показники кількісних, якісних та просторових ознак у розповідях та на малюнках дітей. Наочна опора полегшувала учням роботу, сприяла більш точному та повному відтворенню тексту. Вважаємо за необхідне у подальшій перспективі розробити методичні рекомендації з використання географічної наочності в роботі з формування уяви учнів з порушенням інтелектуального розвитку.

Література

1. Липа В.А. Картографическая наглядность в коррекционном обучении учащихся вспомогательной школы // Дефектология.– 1997.– № 2., – С. 22-30.
2. Липкина А.И. Об особенностях представлений, возникающих у умственно отсталых детей на основе словесного описания // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1961. – С. 81-99.
3. Нудельман М.М. Методы исследования воображения аномальных детей. – М.: Изд-во МГПИ, 1978. – 8 с.
4. Синьов В.М. Психологія розумово-відсталої дитини: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

Суханова С.

*аспірантка кафедри соціальної педагогіки
Харківської державної академії культури*

УДК 364-786-056.26

АНИМАЦИЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглянуто можливості соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями засобами анімації, вивчені підґрунтя даної проблеми.

Ключові слова: *молодь з обмеженими можливостями, соціальна реабілітація, анімація.*

Суханова С.

*аспірантка кафедри соціальної педагогіки Харківської
государственной академии культуры*

АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье рассмотрены возможности социальной реабилитации молодежи с ограниченными возможностями средствами анимации, изучены основы данной проблемы.

Ключевые слова: *молодежь с ограниченными возможностями, социальная реабилитация, анимация.*

Sukhanova S.

*is a graduate student Department of Social Pedagogy of the Kharkov State
Academy of Culture*

ANIMATION AS A MEANS OF SOCIAL REHABILITATION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

*In the article address the possibility of rehabilitation of young people with
sotsyalnoy ohranychenymy opportunities funds animation, yzucheny
Fundamentals dannoy problem.*

Keywords: *youth with disabilities, social rehabilitation, animation.*

Постановка проблеми. За останнє десятиріччя в Україні відбулися значні соціально-культурні зрушення, що позначилися й на активізації уваги до найменш захищених у соціальному плані громадян, серед яких молоді інваліди посідають одне з перших місць. Замість традиційного підходу до хворої людини як до безпомічного об'єкта виховання та лікування, на перший план висуваються гуманістичні ідеї про права та потенційні можливості кожного індивіда, на рівних засадах з іншими, брати активну участь у житті суспільства. Проте молоді інваліди, які вже не є учнями середніх загально-освітніх закладів, не стали студентами, не знайшли роботу, випадають із системи соціальних закладів, що вирішують соціальні проблеми людей з обмеженими можливостями. Відновленню соціальної активності молоді з обмеженими можливостями віком 20-35 років в соціально-культурному житті суспільства, сприятиме їх спільна анімаційна діяльність.

Аналіз останніх досліджень. Досліджували соціалізацію молоді О. Безпалько, І.Зверева, С. Савченко, С.Харченко, різні аспекти анімаційної діяльності – Ж. Дюмазедьє, Т. Лесіна, С. Пальчевський, М. Петрова, Л. Сайкіна, Л. Тарасов, М. Ярошенко, організацію соціальної реабілітації інвалідів – Л.Бадя, Н.Дементьєва, А.Капська, М.Насибулліна, В.Тесленко, О.Холостова, Л.Храпиліна. Однак більшість досліджень стосується дітей з особливими потребами, або студентів з обмеженими можливостями та їх інтеграції до вищих навчальних закладів, проблема соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями, поза освітніх закладів, залишається недостатньо вивченою.

Метою даної статті є розкриття можливостей соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями засобами анімаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. До сьогодні в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, що мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї, У законодавчих та нормативних актах, державних і галузевих статистичних даних домінує визначення «інвалід». За визначенням О. Безпалько, «Інвалід - особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, обумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність її соціального захисту» [1, 121]. У спеціальній літературі, в засобах масової інформації вживаються поняття: інвалід; люди з особливими потребами; особи з обмеженими функціональними можливостями; люди з обмеженою дієздатністю; особи з вадами розвитку. Вживання терміну «людина з обмеженими можливостями» замість слова „інвалід” це відмова від медикалізації проблеми інвалідності, тому що інвалід сприймається як хворий, непрацездатний, має потребу в постійній опіці, лікуванні та знаходиться в залежності від інших.

Стосовно того до якої групи відносить себе людина з обмеженими можливостями - до «світу нормальних» або до «світу неповноцінних» і виникають проблеми в суспільному житті. У більшості випадків ці люди в міру можливостей намагаються ховати свої недоліки щоб стати в очах навколишнього світу частиною «нормальних» людей. Якщо ж це не вдається, то людина з обмеженими можливостями або іде в соціальну самоізоляцію, що призводить до маргіналізації або в процесі комунікації з нормальними людьми відчуває себе особливо неповноцінною через гіперопіку і співчуття з їх боку. Проте обмеження у рухомих, зорових, слухових, мовних і розумових можливостях людини можна компенсувати за допомогою анімаційної діяльності через повернення особи до активної участі у житті суспільства.

У соціальній педагогіці, більша частина понять, у тому числі й «реабілітація», використовується з прикметником «соціальний» (від лат. - socialis – суспільний) – «соціальна реабілітація». Як науковий термін слово «соціальна реабілітація» вже увійшло в широкий вжиток.

Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик визначають соціальну реабілітацію як вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді, об'єднань громадян та інших соціальних інституцій, спрямованої на здійснення системи організаційних, економічних, правових, культурних, освітніх, лікувальних, оздоровчих та інших соціальних заходів щодо відновлення фізичного стану, честі, гідності, прав і свобод дітей та молоді [5].

О. Безпалько визначає соціальну реабілітацію, стосовно фізичних груп населення як «комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок стану здоров'я зі стійкими розладами функцій організму (інвалідність); зміни соціального статусу (люди похилого віку, безробітні, біженці). Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно корисної діяльності, формування позитивного ставлення до життя, праці, навчання» [1, 19].

В Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005 р.) соціальна реабілітація визначена як «система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, соціального обслуговування задоволення потреби у забезпеченні технічними та іншими засобами реабілітації» [2].

Є. Холостовою, «соціальна реабілітація» визначається як «комплекс заходів, що спрямовуються на відновлення зруйнованих або втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок порушення здоров'я зі

стійким розладом функцій організму» [9]. Тобто мета соціальної реабілітації - відновлення соціального статусу особистості, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві.

Погоджуємось з В. Кантор, який уточнює напрями соціальної реабілітації інвалідів перш за все через підвищення ступеня «соціальної цінності інвалідів, кінцевою метою якого є інтеграція в суспільстві». Здійснення процесу соціальної реабілітації має відбуватися на основі «реабілітаційного виховання», яке передбачає включення інвалідів у різні сфери суспільної діяльності і спрямоване на відновлення та зміцнення здоров'я, підвищення особистісного і соціального статусу [4].

Таким чином, на думку провідних дослідників загальними складовими поняттями соціальної реабілітації людини з обмеженими можливостями це визначення її як процесу комплексного, систематичного та цілеспрямованого. Головною метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу та створення і забезпечення умов для повноцінного входження інвалідів в соціальне життя.

На наш погляд, шлях вирішення проблеми не у підтягуванні людини з обмеженими можливостями до рівня здорової людини, а у створенні специфічних умов суспільного життя, де розумові чи фізичні обмеження не створюватимуть залежності інваліда від здорових людей чи, ця залежність буде мінімізованою. Залучення молоді з обмеженими можливостями до соціальної життєдіяльності суспільства посідає провідне місце в організації соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями. Основним напрямом є створення активного, діючого середовища перебування, що спонукатиме молодь з обмеженими можливостями на виховання самостійності, соціальної ініціативи, відхід від утриманських настроїв і гіперопіки.

Для молоді є значущим дружба, кохання, а також потреба досягнути сенс свого життя. За словами В. Франкла, відсутність сенсу життя в юності породжує стан «ноогенного неврозу» – почуття порожнечі, відчаю та безцільності існування. Самотність як стан хронічного дефіциту близького, довірливого спілкування зі значущими людьми викликає почуття ізольованості, пригнічення чи роздратування, агресію [8]. Виходячи із цього особливої уваги, соціально-педагогічної підтримки потребує молодь з набутою інвалідністю, що знаходиться в родинах і, тим більше, тих, що проживають самі. Для цієї категорії молоді інвалідність це крах життєвих планів, розлад у родині, позбавлення улюбленої роботи, розрив звичних зв'язків, погіршення матеріального становища - от далеко неповний перелік проблем, що можуть дезадаптувати молодого інваліда, викликати в нього депресивну реакцію і виявитися обставинами, що ускладнюють, власне, весь процес соціальної реабілітації. Саме обмеженість в

можливостях не дозволяє особистості самостійно брати участь в житті суспільства. Організація навколишнього середовища, транспорту теж є важко переборним бар'єром для людей з обмеженими можливостями для їх вільного пересування, особливо якщо вони потребують спеціальних засобів пересування (милиці, крісло-коляска, ходулі, протези). Проблема молоді з обмеженими можливостями це ізоляваність від суспільства, відсутність можливостей бути активними соціальними суб'єктами формування соціально-культурного середовища.

Саме анімаційна діяльність сформує у молоді з обмеженими можливостями відчуття потреби людям та відчуття власної гідності. Поняття «анімація» має латинське походження (anima - вітер, повітря, душа; animatus - оживляти, одухотворювати) – тлумачиться як натхнення, одухотворення, стимулювання життєвих сил, залучення в активну діяльність [14, с.68]. У педагогічному контексті анімація — «це вид соціально - педагогічної діяльності, спрямованої на реалізацію певних дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, допомоги людям адаптуватися до соціальних змін, сприяння їх інтеграції в соціокультурний простір, спонукання до взаємодії та порозуміння людей у групі» [10, с.13].

За визначенням Н. Максимовської «соціально-педагогічна анімація – процес пробудження, одухотворення та активізації (як наслідок самоактивізації) власне людських сутнісних духовних сил особистості, результатом чого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин» [7, с.23].

Т. Лесіна визначає соціально реабілітаційну сутність анімації: «у процесі анімаційного впливу клієнт, котрий традиційно сприймається як об'єкт соціально-педагогічної діяльності, через включення його у систему соціальних відносин із залученням до просоціальних дій, перетворюється на суб'єкта, активного агента власної соціалізації, головну дійову особу у власній долі, сильну творчу особистість, здатну на самопомогу» [6, с. 47].

Отже, на думку українських вчених зокрема І. Звереві, Т. Лесіноі, Н. Максимовської та інших анімація спрямована на створення умов для повернення особи до активної участі у соціальному житті, гармонізацію соціальних відносин.

Анімацію як гуманістичну технологію переборення соціального та культурного відчуження розглядає М. Ярошенко. Вчений звертає нашу увагу на те, що предметом вивчення соціально-культурної анімації є виявлення та подолання різноманітних форм соціальної дезадаптації.[14].

Вважаємо, що саме анімаційна діяльність є найкращим засобом для розвитку творчих здібностей для відновлення соціальних зв'язків молоді з обмеженими можливостями, зміцнення їх соціальної активності,

зацікавленості суспільним життям.

Анімаційну діяльність з людьми з обмеженими можливостями досліджував Л. Тарасов, який наголошує що «процес анімації, це процес одухотворення, завдяки якому й відбувається подолання відчуження особистості інваліда» [13, с. 84]. Погоджуємось з Л. Тарасовим в тому, що «ступінь соціального відчуження інвалідів в суспільстві дуже висока, вони не мають можливості повноцінно спілкуватися, працювати, вчитися, займатися творчістю. Життєве становище інвалідів є нестійким, так як воно залежить цілком від незначної державної пенсії та матеріального стану сім'ї. Особистісний потенціал інвалідів залишається незатребуваним...»[13]. На думку вченого саме анімація актуалізує духовні потреби інвалідів, які згодом допоможуть в подоланні психологічних і фізичних обмежень. Тобто анімаційна діяльність спрямована не стільки на допомогу інвалідам, скільки сприяє їх допомозі самим собі. Проте участь молоді з обмеженими можливостями в анімаційній діяльності має бути з вірою в людські можливості у духовно-творчому розвитку, вірою в унікальність кожної людини. Анімаційна діяльність дозволяє переключитися особистості з негативних психоемоціональних станів на позитивні, які сприяють стимулюванню потенційних творчих здібностей молоді [11, 12, 13].

Найбільш повне розкриття здібностей людини можливе лише в суспільно значимій діяльності. Тому залучення молоді з обмеженими можливостями віком 20-35 років в соціально-культурне життя суспільства, через їх спільну анімаційну діяльність (театрально - мистецьких свят, виставок, конкурсів, фестивалів творчості тощо) зараджуватиме стимулюванню життєвих сил, відновленню соціальної активності та гармонізації соціальних відносин. Різноманітні форми творчої діяльності, навіть якщо вони не приносять матеріальної винагороди, вони створюють умови для реалізації творчих здібностей молоді з обмеженими можливостями і, як наслідок, подолання соціально-культурного відчуження та відчуття власної неповноцінності.

Висновки. Таким чином, соціальної уваги потребує молодь з обмеженими можливостями віком 20-35 років яка проживає самотійно, покладаючись лише на власні сили, або якою опікуються батьківські родини, оскільки саме ці молоді інваліди залишилися поза діяльністю відповідних соціальних структур. Завдяки соціальній реабілітації молоді з обмеженими можливостями має відбуватися відновлення соціального статусу, що спонукатиме молодих інвалідів до соціальних ініціатив, відходу від утриманських настроїв, гіперопіки для повноцінного входження в соціальне життя. Соціальна реабілітація молоді з обмеженими можливостями засобами анімації через розвиток потенціальних творчих

здібностей, повноцінного спілкування, соціальну активність, соціальну самореалізацію сприятиме відновленню соціальної суб'єктності цієї категорії молоді, а отже, і усвідомленню відчуття власної гідності, необхідності людям.

Подальше дослідження цієї проблеми може бути спрямоване на розробку програми соціальної реабілітації молоді з обмеженими можливостями через координацію анімаційної діяльності в соціальному середовищі.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. літер., 2003. – 134 с.
2. Верховної Ради України; Закон від 06.10.2005 № 2961-IV Про реабілітацію інвалідів в Україні.
3. Дедурина Т. В. Функциональный подход к развитию анимационной деятельности учреждений культуры: социально-культурный аспект : автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Т. В. Дедурина. – М., 2009. – 20 с
4. Кантор В.З . Самодеятельный художественный коллектив как фактор социальной реабилитации слепых и слабовидящих. Дис. канд. пед. наук–Л.,- 1989.- 163 с.
5. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Социальная педагогика/социальная работа. Навч. посібник. - К.:ІЗМН, 1997. - 392с.
6. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук :13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Лесіна Тетяна Миколаївна. – Луганськ, 2009. – 253 с.
7. Максимовська Н.О. Анімація засобами мистецтва як напрям соціального виховання // Соціальна педагогіка: теорія та практика. - 2011.- № 1- с.
8. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія. : навч. посіб. / О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова [та ін.] — К. : центр учбової літератури, 2012. — 376 с
9. Словарь-справочник по социальной работе/ Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юристь, 2000.– 303 с.
10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
11. Тарасов Л.В. Технологии социально-культурной анимации инвалидов / Л.В. Тарасов // Новые пути наук о культуре: Сборник текстов докладов межвузовской научно-практической конференции / Науч. ред. Киселева Т.Г., Черниченко В.И., Ярошенко Н.Н. – М.: МГУКИ, 2001. – 289с.)
12. Тарасов Л.В. Соціально-культурна анімація: принципи, завдання, зміст // Вісник психосоціальної і корекційно-реабілітаційної роботи. – 2003. – №2 – С.59 – 66.
13. Тарасов Л. В. Формирование жизненной стойкости инвалидов в процессе социокультурной анимации в учреждениях культуры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Тарасов Леонид Викторович. – М., 2005. – 192 с.
14. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация: Учеб. пособие / Московский гос. ун-т культуры и искусств. Рязанский заочный ин-т (филиал). – М., 2000. – 109 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Мамонова Е.	3
ПОНЯТИЕ «ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ» В СИСТЕМЕ ВЗГЛЯДОВ НА САМОРЕГУЛЯЦИЮ ЧЕЛОВЕКА	
Дубинец Е.	11
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ, КОГНИТИВНЫХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ	
Кузютина Т.	18
ОБЪЕКТИВНЫЕ ПРИЧИНЫ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	
Ильина Ю.	25
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ СИСТЕМЫ МЧС В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ	
Третьякова І.	31
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
Липа В., Кузнецова Т.	37
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	
Гуляр О.	47
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	
Переухенко Г.	58
ОРАТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ	
Коломійцева О., Єрмоленко К., Саврасов М.	66
ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- Іванченко Л.** 76
 АЛГОРИТМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТРУКТУРУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
- Вейлерт Ю.** 89
 ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УПРАВЛІННІ ШКОЛЬНИМИ СПРАВАМИ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- Куницина Л.** 97
 ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗДОРОВЬЕ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА
- Шутова В.** 101
 ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ДУХОВНАЯ ЦЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ
- Шиферман Ю.** 107
 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
- Жданова Н.** 112
 ПРОФІЛАКТИКА ТЮТЮНОПАЛІННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ

ПСИХОЛОГІЯ

- Тинешев Сл., Николова М., Стоев Т.** 119
 ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕЛЕСНОГО СОСТАВА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ХАСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
- Жиляева М.** 127
 МОДЕЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГІЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ
- Карпова Н., Малезик М., Малезик Л.** 132
 ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НИЗКОЙ ПРОТИВОИНФЕКЦИОННОЙ ЗАЩИТЫ У ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ В ЗАБАЙКАЛЬЕ

Малежик Л., Пинелис Ю., Малежик М.	135
ИММУННЫЕ РЕАКЦИИ ПРИ ХРОНИЧЕСКОМ ГЕНЕРАЛИЗОВАННОМ ПАРОДОНТИТЕ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ	
Малежик М., Пинелис Ю., Малежик Л.	139
СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ГЕМОСТАЗА У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ ЗАБАЙКАЛЬЯ, СТРАДАЮЩИХ ХРОНИЧЕСКИМ ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫМ ПАРОДОНТИТОМ	
Нимаева Д., Цырендоржиева В., Ланда И.	142
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ НЛА-АНТИГЕНОВ СРЕДИ АГИНСКИХ, ТУНКИНСКИХ И ИРКУТСКИХ БУРЯТ И ЗАБАЙКАЛЬСКИХ РУССКИХ	
Нимаева Д., Цырендоржиева В., Малежик Л., Ланда И.	145
ДЕЙСТВИЕ АРШАНОВ АЛХАНАЯ НА ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА	
Чепиного Е., Патеюк А., Кохан С., Подкорытова О.	148
ПАТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИКЛОФЕРОНА В КОМПЛЕКСНОЙ ТЕРАПИИ ВЕТРЯНОЙ ОСПЫ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ В УСЛОВИЯХ ЗАБАЙКАЛЬЯ	
Подкорытова О., Патеюк А., Кохан С., Чепиного Е.	154
КЛИНИКО-ИММУНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕЧЕНИЯ ПИОДЕРМИИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ В СИБИРСКОМ ВОЕННОМ ОКРУГЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ	
Баранова Ю.	161
ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ	
Карпушкина Н.	169
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧИТЕЛЯ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	
Суворова О.	174
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Чевачина А.	179
СОВРЕМЕННЫЕ ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	

Нудель Е.....	189
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТИМНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЕЖИ	
Усатенко О., Евтушенко И.....	195
ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГЛУБИННОЙ КОРРЕКЦИИ	
Драгола Л., Дроздова Д.....	200
ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТАФОРИ	
Царькова О., Кочкурова О.	205
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	
Святенко Ю.....	210
ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ СИБЛІНГІВ	
Зенько О.....	215
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Зінчук В., Євдокимов О.....	222
СУБ'ЄКТИВНЕ ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЯК ФАКТОР ПРОЯВУ ТЕНДЕНЦІЇ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ СМЕРТІ У ЛЮДЕЙ РАНЬОГО ЗРІЛОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛАХ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ)	
Логвінова Д., Колесник О.	229
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	
Осика О., Хлебосолова О.....	234
СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ..... 234	
Погрібна А., Погрібна В.....	239
ДЕПРЕСИВНИЙ СТАН ЯК СКЛАДОВА ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ	
Пожидаева А., Ягупец З.....	245
ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	

Рожанська К...... 252
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ І СТРАТЕГІЇ САМОСТВЕРДЖЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Мелоян А., Семеновых Г...... 256
ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ МЕДРАБОТНИКОВ НА ОБРАЗОВАНИЕ СИНДРОМА ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Шутова Н...... 264
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР СРЕДСТВАМИ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Долженко А. 272
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Єфименко М...... 281
ПЕРСПЕКТИВИ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Лактюшина Т., Логвинова Л...... 287
ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННИХ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ МОРФЕМІКИ В УЧНІВ ІЗ ЗНМ

Кузнецова М...... 292
РОЛЬ НАОЧНОСТІ ПРИ СТВОРЮВАННІ ОБРАЗІВ УЯВИ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Суханова С. 292
АНІМАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ МОЛОДІ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилiстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 9)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 24.04.2012. Ум. др. арк. 19,1.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 428.

Підприсмець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
