



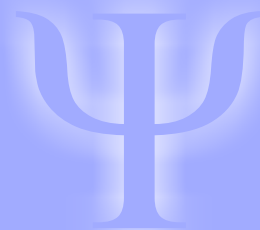
# **ПЕРСПЕКТИВНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**За матеріалами Всеукраїнської  
міжвузівської науково-практичної  
Інтернет-конференції**

**Актуальні проблеми  
реалізації адаптаційного потенціалу  
особистості в сучасних умовах  
життєздійснення**

**Випуск 1**



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
Державний вищий навчальний заклад  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ»**

**ПЕРСПЕКТИВНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**За матеріалами  
Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної  
Інтернет-конференції**

**Актуальні проблеми реалізації адаптаційного  
потенціалу особистості в сучасних умовах  
життєздійснення**

**Випуск 1**

**Слов'янськ - 2016**

**УДК 159.9(06)**  
**ББК 88.52я43**  
**П278**

Перспективні питання психології: зб. наук. праць. За матеріалами Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєздійснення» [Слов'янськ, 2016 року] / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. – Вип. 1. – 286 с.

У збірнику представлені наукові матеріали здобувачів вищої освіти, аспірантів, докторантів, наукових співробітників, викладачів, працівників закладів освіти в рамках роботи Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєздійснення», що проходила 21 січня 2016 року в Донбаському державному педагогічному університеті.

### **Редакційна колегія:**

**Омельченко Світлана Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання та реабілітації Донбаського державного педагогічного університету;

**Солодухова Ольга Георгіївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету;

**Бацилєва Ольга Валеріївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донецького національного університету (м.Вінниця);

**Мамічева Олена Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету;

**Мірошник Зоя Михайлівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»;

**Яценко Тамара Семенівна** – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

**Степаненко Лариса Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету.

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
рішенням Вченої ради  
Державного вищого навчального закладу  
«Донбаський державний педагогічний університет»  
(протокол № 6 від 29 січня 2016 року).**

***Матеріали друкуються в авторській редакції***

Донбаський державний педагогічний університет, 2016

СЕКЦІЯ 1  
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

**ЗНАЧЕННЯ СПІЛКУВАННЯ ТА МОВЛЕННЯ У РОЗВИТКУ  
ДИТИНИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Авілкіна Яна Ігорівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Могильова Наталія Миколаївна**

*канд. психол. наук, ст. викладач кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Починаючи з самих ранніх етапів онтогенезу, спілкування й мовлення набувають особового характеру і припускають можливість тісної практичної взаємодії дитини з дорослим. Ці складові відіграють особливу роль в психічному розвитку особистості. Розвиток психіки дитини – це процес привласнення особистістю суспільно-історичного досвіду людства в контексті реального спілкування з дорослими – носіями цього досвіду.

Як вважав Л. Виготський, розвиток психіки людини відбувається лише в спільній діяльності, спілкуванні й мовленні. У молодшому віці провідним є емоційне спілкування дитини з дорослим, потім воно змінюється предметно-діловим, і – мовним спілкуванням [2].

Чим старше стає дитина, тим більше її потреба в спілкуванні, мовленні й в оцінці оточення зв'язується з життям суспільства, з його моральними і моральними нормами. У старших дітей мають місце соціальні мотиви, обумовлені прагненням до контактів з дорослими і однолітками, мотивами самолюбності і самоствердження.

Вирішальна ролі мовлення і спілкування в психічному розвитку дитини, на думку Т.Жук, Т. Ілляшенко, М. Лисіної, А. Обуховської, Н. Стадненко, доводиться глибоким і безповоротним недорозвиненням дітей, що виростили в ізоляції від людського суспільства; явищами госпіталізму, що спостерігаються при дефіциті спілкування дітей з дорослими. Дефіцит спілкування в ранньому віці негативно позначається на подальшій долі особистості, визначаючи формування у неї агресивності, антигромадських схильностей і душевної спустошеності [4, 5].

Мовлення, як зазначає О. Бодальов, є обов'язковою детермінантою формування інтелекту дитини, зокрема перцептивних, мнемічних та розумових дій, сприяє розвитку психічних утворень, необхідних дитині для успішного виконання предметно-практичної, ігрової та навчальної діяльності. Крім того, спілкування визначає весь хід особистісного розвитку дитини, тому що утворює необхідну і специфічну умову розвитку людини у суспільстві, забезпечує формування у неї свідомості та самосвідомості, емоційно-вольової сфери та мотиваційну потребу [1].

На думку О. Киричука, у шкільному віці, особливо підлітковому, коли інтенсивно формується особистість, відбувається засвоєння форм і норм

спілкування, є надзвичайно сприятливими для оволодіння дітьми знаннями та вміннями спілкування, які шляхом поступової інтеріоризації переходять в індивідуальний досвід дитини, яким вона у подальшому користується в різних сферах життя [3].

Потреба в спілкуванні й мовленні не є природженою. Вона виникає в ході життя і функціонує, формується в життєвій практиці взаємодії дитини з оточенням. Потреба спілкування дитини з дорослими виникає спочатку як біологічна потреба в перші два місяці життя на основі первинних органічних потреб, потім виникають соціальні потреби в нових враженнях. Критеріями аналізу становлення потреби в спілкуванні є: увага до партнера, емоційне відношення до його дій, прагнення продемонструвати себе, чутливість до відношення партнера.

Вирішальним чинником при цьому служить поведінка дорослої людини. Нікому не треба пояснювати, наскільки важливо дитині з порушенням інтелектуального розвитку навчитися спілкуванню. Здатність висловити свої бажання, потреби, просити про допомогу і прореагувати на слова людей, що говорять з нею, допоможе їй увійти до великого світу. Ця здатність буде тим засобом, за допомогою якого вона зможе адаптуватися у світі, що оточує її, навчитися жити в ній.

Незважаючи на ясне уявлення про те, яке значення має вміння людей взаємодіяти один з одним, підходи до навчання спілкуванню розумово відсталих дітей у спеціальній психопедагогіці різні ніж в інших сферах педагогіки та психології. Чому – зрозуміти неважко? Дитину можна навчити намалювати, показавши зразок, або вказати на потрібну картинку, навчити навичкам самообслуговування соціально-побутового орієнтування, але фізично допомогти їй заговорити ви не в силах. Існують програми, що ґрунтуються на ретельно продуманих методах модифікації поведінки. З їх допомогою можна навчити дитину з порушенням інтелектуального розвитку вимовляти слова, але повноцінному спілкуванню в природних життєвих ситуаціях вони, на жаль, навчитись не можуть.

Більшість наукових досліджень і психолого-педагогічних рекомендацій з формування навичок спілкування й мовлення при порушенні інтелектуального розвитку присвячена дитячому віку. Це закономірно і зрозуміло, оскільки чим більше у ранньому віці починається корекційно-розвивальна робота з «особливою» дитиною, тим ефективніші результати її соціальної реабілітації.

Особливої уваги необхідно також приділяти вивченню можливостей соціалізації дітей старшого шкільного віку, тобто пізній реабілітації тих осіб, з якими не проводилася або недостатньо проводилася корекційна робота в дитячому віці. Для цього необхідно розглянути структуру спілкування. Тобто всю його структуру можна охарактеризувати шляхом виділення в ньому трьох взаємозв'язаних сторін: комунікативної, інтерактивної, перцептивної.

Комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивна сторона полягає в обміні не лише знаннями, але і діями. Перцептивна сторона спілкування означає процес

сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

У реальності ці три сторони тісно пов'язані між собою і не існують ізольовано одна від одної. В процесі мовлення й спілкування використовуються знакові системи. Розрізняють вербальні і невербальні засоби спілкування.

Вербальні засоби спілкування використовують як знакову систему людську мову, природну звукову мову.

Мовлення є самим універсальним засобом спілкування, оскільки при передачі інформації за допомогою мови найменше втрачається сенс повідомлення. Більше того, за допомогою мови учасники спілкування особливим способом впливають один на одного, орієнтують один одного, переконують один одного, тобто прагнуть досягти певної зміни поведінки.

Більшість дітей самостійно справляються з мовленнєвими труднощами, але це відбувається зовсім не автоматично. Їм допомагають батьки – свідомо або несвідомо. Вони пристосовують свою мову до можливостей дитини, до рівня її розвитку і своєю реакцією на мову показують їй, як треба говорити і як можуть бути винагороджені спроби вступити в контакт або підтримати її.

У тих випадках, коли порушення в психічному розвитку утруднює дитині засвоєння навичок спілкування, батькам і педагогам доводиться ретельно обмірковувати підхід до рішення цієї задачі. Необхідно стежити за тим, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку навчилася робити, думати про те, чим їй слід займатися далі. Батькам особливо важливо знати, які ігри, заняття і ситуації здатні підштовхнути її до спілкування, який внесок у мовний розвиток вносить їх власна мова, і увага до того, що вона намагається виразити, і реакція на ці спроби.

Більшість дітей із психофізичними порушеннями можуть навчитися говорити. У тих окремих випадках, коли це виявляється неможливим, їх учать невербальним засобам спілкування. Можна виділити чотири форми невербальних засобів спілкування, кожна з яких використовує свою знакову систему. Це кінетика, паралінгвістика, проксемика і візуальне спілкування.

Кінетика – система знаків, що включає жести, міміку, пантоміміку. Ця система з'являється як властивість загальної моторики різних частин тіла (рук – і тоді ми маємо жестикуляцію; обличчя – міміку, пози – пантоміміку). Загальна моторика різних частин тіла людини відображає її емоційні реакції.

Паралінгвістика – система знаків, що є також «добавками» до вербального спілкування: вокаліз, тобто якість голосу, його діапазон, тональність; включення в мову пауз, інших «вкраплень», наприклад, покашлювання, плачу, сміху, нарешті, сам темп мови.

Проксемика – це просторова і тимчасова організація спілкування, яка виступає також особливою знаковою системою.

Візуальне спілкування – специфічна знакова система, що використовується в процесі спілкування і є «контактом очей». Знаки, що

представляються рухом очей, включаються в дуже широкий діапазон ситуацій спілкування.

Сприйняття людини і формування першого враження про неї є початковим етапом спілкування. Реальні підстави для розуміння іншої людини по її зовнішності і елементам поведінки дійсно є. Це достовірно встановлено психолого-педагогічними дослідженнями. У них показано, що майже усі деталі зовнішнього вигляду людини можуть нести інформацію про її емоційні стани, відношенні до людей, що оточують її, і до людей взагалі, про її відношення до себе, про те, як вона почуває себе в спілкуванні в цій ситуації.

Тому в спілкуванні важливо знати про те, яку інформацію можна отримати, якщо перенести фокус спостереження з обличчя людини на її тіло і рухи, оскільки жести, пози, стиль поведінки таять в собі дуже багато інформації. Про ту інформацію, яку несе жестикуляція, відомо досить багато. Передусім, важлива кількість жестикуляцій і інтенсивність, які ростуть разом із зростанням емоційної схвильованості людини. Зростає інтенсивність жестикуляції і за бажання досягти повнішого розуміння між партнерами, особливо, якщо воно чим-небудь ускладнено. Уміння читати інформацію, яку несуть в собі жести, рухи, пози, важливо, оскільки воно дозволяє краще розуміти стан співрозмовника і контролювати зовнішній прояв переживань.

Отже, для розуміння емоційного стану, намірів і особистісних особливостей того, хто говорить потрібне також знання звукових особливостей мови: гучність і висоти звуку, темпу, ритму мови, назалізації, пауз, інтонації. Важливо пам'ятати, що між тим, що ми говоримо, і тим, як ми говоримо, існують розбіжності. Діти більше довірятимуть тону голосу, чим сенсу слів. За останній час проведено багато досліджень, присвячених виявленню тих або інших зв'язків між станами і переживаннями дітей, і тим, як вони виражаються зовні. На їх основі можна зробити висновки: інформація, поміщена в ті або інші зовнішні прояви людини, може бути сприйнята і цілком адекватно зрозуміла практично усіма людьми, в тому числі і дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. Тому батькам і педагогам, працюючим з дітьми із психофізичними порушеннями, слід звертати увагу на розвиток не лише вербального, а й невербального спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. Психология о личности /А.А. Бодалев – М: Изд-во МГУ, 1998. – 157 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики / Л.С.Выготский // Под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
3. Киричук О. Проблема спілкування як об'єкт педагогічних досліджень / О.Киричук //Радянська школа – 1993. – №6. – С. 5 – 6.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / М.И. Лисина // Под ред. Ружской А.Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 384 с.
5. Стадненко Н.М. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / Н.М.Стадненко, Т.Д. Илляшенко, А.Г. Обуховская, Т.В. Жук // – К.: Освіта, 1991. – 95 с.

# СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

**Андрієнко Ганна Євгенівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

У різних дестабілізуючих умовах життєдіяльності можуть існувати певні фактори, які детермінують процес дезадаптації і які можуть порушувати соціально-психологічний статус особистості підлітка.

Як відомо, розрізняють позитивні і негативні фактори, серед яких більш докладно вивчені позитивні, що сприяють адаптивності особистості, але, в цілому, остаточно вони не вирішують проблеми стійкої адаптації. В зв'язку з цим набувають значущості саме фактори протилежного рівня, щоб з'ясувати особливості впливів та чинників в складній системі «адаптивність-неадаптивність-дезадаптивність». Ці фактори негативно впливають на процес адаптації і відповідно можуть приводити до певних рівнів дезадаптивності особистості підлітка. Під факторами дезадаптивності розуміються психогенні впливи соціальних і психологічних умов. Під психогенними слід розуміти психотравмуючі явища, які можуть виникати як внаслідок одномоментного соціально-психологічного впливу, так і в результаті відносно слабкого, але тривалого психічного травмування. Особливості їх в тому, що і слабкий подразник, і недовготривалий може спричинити певний рівень дезадаптивності, і навпаки, сильний і довготривалий може не викликати дезадаптивності особистості. Все буде залежати від внутрішніх особливостей особистості, від темпераменту, характеру, типології особистості в цілому.

Аспект дезадаптації є нестійким психічним процесом – одним з негативних етапів в структурному контексті більш широкого поняття адаптація. Ми звертаємося до аналізу процесу дезадаптації підлітків, оскільки допускаємо, що саме в цьому віковому періоді можна очікувати найбільш чіткого, ясного прояву її структури [1].

Л.С.Виготський, аналізуючи психологічні закономірності перехідного віку, виділяє внутрішні (психологічні) аспекти становлення особистості підлітка. Серед яких неадаптивними виступають прагнення до опору, тенденція до незнайомого, ризикованого, до пригод, боротьба проти авторитету, прояви упертості, критичних напружень і страждань, які пов'язані з самоствердженням підлітка [3].

За його думкою, специфічні труднощі в пристосуванні підлітка до довкілля проявляються в наступному: виникнення ускладнень у взаємостосунках з дорослими (негативізм, впертість, байдужість до оцінки успіхів, втеча зі школи); підліткові компанії (пошук друга, який може тебе зрозуміти); ведення щоденника (пошук сховища, де можна виразити інтимні переживання).



У відповідності з теоретичними уявленнями Л.І.Божович, в підлітковому віці відбувається різка зміна всієї системи переживань. Переживання як одиниця соціальної ситуації розвитку особистості, може впливати, як на психічні особливості підлітка, так і на його соціальні стосунки з оточуючими. Крім того, вони відображають актуальні потреби підлітка, і в залежності від ступеня їх задоволення, актуалізують адаптивні і неадаптивні форми поведінки. Така перебудова переживань створює адаптаційні труднощі в соціальній ситуації розвитку підлітка [2].

Проблема дезадаптації особистості розглядалася педагогами і психологами на різних етапах онтогенезу. О.Л.Венгер, здійснюючи цілісний аналіз «синдрому дезадаптації» та характеризуючи рівні адаптивності старших дошкільників в певній соціальній ситуації розвитку, підкреслював важливість підготовленості професіоналів (вихователів, психологів) до адекватної реалізації запитів батьків щодо психологічних проблем дітей [4].

Визначають деякі форми причин непристосованості учнів до шкільних умов життя. Основними формами дезадаптації виступають: несформованість елементів і навичок навчальної діяльності та мотивації учіння, нездатність до довільної регуляції поведінки і діяльності, особливості сімейного виховання (гіпопротекція чи гіперпротекція), невміння пристосуватися до темпу шкільного життя.

Вивчаючи проблему адаптації учнів молодших класів до школи, Н.І.Гуткіна визначає корекційні завдання психологів і педагогів при роботі з першокласниками в адаптаційний період, відповідно до яких вчитель і психолог повинні приділяти найбільшу увагу дітям з вираженими функціональними відхиленнями, невротизацією, порушеннями сну та іншими симптоматичними ознаками дезадаптації [5].

Найбільшу кількість дітей з так званою шкільною дезадаптацією було виявлено саме серед підлітків. Встановлено, що шкільна дезадаптація у підлітковому віці в 18-20% випадків виникає частіше в порівнянні з учнями молодших класів (5-8%). Це явище пов'язане з низькою успішністю, неадекватною поведінкою, розладами взаємостосунків з дорослими і однолітками, появою негативних рис в структурі особистості та негативних суб'єктивних переживань.

У основі зниження успішності, змін поведінки, виникнення афективних переживань лежать порушення стосунків підлітка із затримкою психічного розвитку з однолітками.

Виходячи з цього ми визначили основні шляхи корекції дезадаптивної поведінки в стосунках з однолітками:

- усвідомлення підлітками із затримкою психічного розвитку власних проблем, пов'язаних з спілкуванням в спільнотах однолітків (клас, вулиця);
- підвищення статусу підлітків в групах однолітків;
- розвиток навичок міжособистісного спілкування.

В ході корекційної роботи з підлітками із затримкою психічного розвитку були використані наступні методи: метод поетапних змін, зворотнього зв'язку, метод позитивного та негативного підкріплення, метод моделювання ситуації.

Поряд з цим були використані такі прийоми: аналізування власних переживань, пояснення, підвищення «інформаційної цінності» в очах інших психогімнастики та вправи різного рівня.

Метою *першої серії занять* була допомога підліткам побачити загострені риси власної особистості, які слугували причиною власних конфліктів, труднощів в спілкуванні. На початку занять підлітки із затримкою психічного розвитку констатували, що для кожного з них бажання буди серед однолітків, спілкуватися з ними є необхідною часткою їх життя. Спілкування несе як позитивні емоції, так і негативні. А переживання з приводу спілкування з однолітками є достатньо значущими. Щоб чіткіше підкреслити значущість таких контактів вдавалися до якісного аналізу прикладів. Після якого підлітки робили записи у щоденниках: які труднощі я відчуваю в спілкуванні і чому?

Після записів у щоденниках, були визначені причини конфліктів підлітків, труднощі їх в спілкуванні та підвели учнів до висновку, що саме від них особисто залежить успішність у спілкуванні, вони особисто несуть відповідальність за свій успіх. Отже, було підвищено саморефлексивність, критичність у підлітків до власних недоліків та вказано на необхідність оволодіння навичками спілкування.

З метою розвитку навичок спілкування в підлітків, у *другій серії занять* працювали над технікою діалогічного спілкування. Для початку було визначено, чому саме виникають труднощі в спілкуванні у більшості людей. Контакт залежить від перших вражень. Адже перші жести, міміка, які спрямовані на привертання уваги партнера по спілкуванню, часто мимовільні. В зв'язку з цим, люди, щоб приховати свій емоційний стан або ставлення до партнера, відводять погляд, ховають очі або руки. В цих же ситуаціях нерідко виникають труднощі у виборі перших слів, часто виникають мовленнєві помилки, труднощі у чіткості доведення своєї думки. Отже, на початковому етапі спілкування, необхідно вибрати початкові слова, інтонацію і темп, рухи та жести і цим настроїти співрозмовника на бесіду. Далі підліткам пропонували для якісного аналізування ситуації, де простежувалися негативні чи позитивні умови для діалогу.

У *третьій серії занять* давалися знання про невербальні засоби спілкування, їх значення для оточуючого. Аналізували вираз обличчя, міміку, жести.

В *четвертій серії занять* зупинилися на значенні перших слів та інтонації в спілкуванні. Для цього використали приклади в яких визначали, що офіційний тон означає, що партнер не настроївся встановлювати дружні стосунки. Про це свідчить і присутність або відсутність доброзичливої посмішки на обличчі на початковому етапі спілкування. Після цього підліткам запропонували уявити ситуацію доброзичливого ставлення до співрозмовника

У кінці занять було опрацьовано останній немаловажливий етап ведення бесіди її закінчення. Саме від цього залежить подальше спілкування, бажання почати розмову знову. Тут розглядалися приклади небажаного кінця розмови, з якими підлітки стикалися в житті.

Наступним етапом корекції стосунків з однолітками було визначено підвищення статусу дезадаптованого підлітка із затримкою психічного розвитку в групі. На цьому етапі нам необхідно було залучити клас, до якого належав підліток та допомогти йому підвищити свій статус, адаптуватися в ньому. З цією метою ми провели наступний цикл занять.

На перших трьох заняттях підліткам дали знання про особливості взаємостосунків у групі, психологічний клімат групи і колективу та особливості взаємин у колективі. У взаємостосунках і в розумінні того, як особистість впливає на групу та група на особистість, важливе значення має сприйняття та розуміння людьми один одного.

Метою *четвертої серії занять* було визначено перегляд групою (класом) міжособистісних стосунків.

Підсумковою позицією кожного підлітка повинно стати те, яке велике значення має вміння нового учня вливатися чи співіснувати в колективі, але ще більш важливим фактором є вміння колективу прийняти новачка до себе. Колектив, як одне ціле, своїм психологічним кліматом, який склався, та ставленням до справи, дає можливість проявити кожному якості як позитивного, так і негативного рівня. З цього слідував висновок, що не помічаючи когось у колективі, не можна: розвинути в нього кращі якості, які можуть принести успіх як особистості, так і колективу в цілому. І якщо в колективі є особистості, які себе не проявили, це ще не означає, що вони не здатні до самореалізації, самовизначення. У такому випадку, певно саме колектив не дав можливості їм проявити себе. Тому може й слід подивитися по-новому на кожного члена класу та відчутти перш за все, його індивідуальність.

З метою виявити позитивні якості у підлітків ми застосували анкетування. Такий захід полягав в розмитті негативних ставлень до дезадаптованих, щоб підвищити їх статус. Підліткам був виданий список учнів класу та запропоновано напроти кожного прізвища написати, якими позитивними якостями володіє кожен з них.

Проведене анкетування сконцентрувало увагу учнів тільки на позитивних якостях підлітків. Тобто, процес корекційної роботи з дезадаптованими підлітками із затримкою психічного розвитку допоміг усвідомити їм власні проблеми, пов'язані із спілкуванням, розвинути навички міжособистісного спілкування, підвищити свій статус в групі.

Отримані в ході корекційної роботи матеріали були використані під час бесід з батьками та вчителями. По-перше, вони усвідомлювали важкі для підлітків із затримкою психічного розвитку ситуації та сформулювали вміння їх розпізнавати. По-друге, це допомогло їм проаналізувати ті помилки в своєму виховному підході, які провокували створення критичних для підлітків ситуацій, або тих, що викликали їх дезадаптивну поведінку.

Таким чином, розвиток активності в діяльності, вміння планувати свій час, своє життя можливо за рахунок впливу зовнішніх та соціально-психологічних факторів. З появою яких, усвідомлення власних якостей, у тих підлітків із затримкою психічного розвитку, що не адаптувалися до соціальних умов життя, установилося адекватне ставлення до оцінок зі сторони інших

людей. Вони навчилися виділяти найбільш складні для них ситуації та знаходити вихід з них. Розглядаючи аспект міжособистісних стосунків, треба відмітити, що підлітки із затримкою психічного розвитку усвідомили власні проблеми, пов'язані з спілкуванням та розвинули здатність до установалення взаємостосунків, навчилися розуміти інших.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І.С., Хомич Г.О., Винагородский А.М., Сабанадзе І.О, Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів (навчально-методичний посібник). – Київ: УДПУ ім. М.П.Драгоманова, Переяслав-Хмельницький, ДПІ ім. Г.С.Сковороди, 2007. – 180с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная пед. Академия, 1995. – 212 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр.соч.: т.4., 2001. – 170с.
4. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1993. – 96 с.
5. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. – 2004. – №12. – С.99-106.

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЯХ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

**Бабалік Ірина Владиславівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Степаненко Лариса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Основною особливістю професійної діяльності спеціаліста типу «людина-людина» є взаємодія з людьми. Вміння спілкуватися, контактувати з навколишніми, добиватися взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій є найважливішою умовою високої ефективності діяльності працівників типу «людина-людина».

Група професій типу «людина-людина» включає велику кількість професій. Багато з них мають однакові цілі, завдання, одну і ту ж саму спрямованість діяльності, ставлять близькі за змістом вимоги до працівника. У змісті діяльності спеціалістів професій типу «людина-людина», які Є.О.Клімов визначив як «гностичні», виділяють два види діяльності: керування людьми і обслуговування людей, головним завданням такої діяльності – зрозуміння громадських цілей і спрямування зусиль на їх досягнення; обслуговуюча діяльність – зрозуміння і задоволення потреб людини.

Для професій системи «людина-людина» є характерне явище, яке дослідники називають синдромом «емоційне вигоряння». «Емоційне вигоряння» загалом характеризує психічний стан здорової людини, яка знаходиться в інтенсивному, тісному та емоційно насиченому спілкуванні.

Більшість дослідників визначають феномен вигорання як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження. Він виявляється в професіях соціальної сфери і включає три складові [1]:

1) емоційне виснаження, пов'язане з відчуттям емоційного спустошення і втомленості, які виникають при надмірному робочому навантаженні, коли емоційні ресурси людини виявляються вичерпаними і вона відчуває себе нездібною адекватно емоційно реагувати;

2) деперсоналізація (тенденція розвивати негативне відношення до людини) – негативне, цинічне або байдуже сприйняття людини, захист від переважних емоційних станів шляхом поведінки з людьми як з об'єктами;

3) редукція професійних досягнень, що виявляється в переживанні некомпетентності і неуспішності своєї діяльності.

Теоретичні і емпіричні дослідження феномена вигорання широко представлені в зарубіжній психології [2]. Проте на сьогоднішній день немає ясного уявлення про закономірності виникнення і розвитку даного явища. Існуючі підходи до вивчення вигорання не дозволяють виділити єдину систему психологічних детермінант цього феномена. Так, прихильники інтерперсонального підходу основною причиною емоційного вигорання вважають міжособистісні взаєностосунки спеціаліста з суб'єктами професійної діяльності. Представники організаційного підходу як причини вигорання виділяють чинники робочого середовища (особливості організаційної структури, режим діяльності, характер керівництва і т.д.), а представники індивідуального підходу – особливості мотиваційної і емоційної сфер особистості [2,3].

Аналіз досліджень М.В.Борисової, дозволив виділити зовнішні, об'єктивні чинники емоційного вигорання, пов'язані з діяльністю, і внутрішні, суб'єктивні – це ті індивідуальні особливості особистості професіонала, які впливають на процес виникнення і розвитку вигорання.

В.В. Бойко розглядає феномен «емоційного вигорання» як механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. Відповідно до концепції дослідника, синдром вигорання розглядається як динамічний процес, що виникає поетапно відповідно до розвитку механізму стресу (фази тривоги, резистенції, виснаження) [4].

Комплекс зовнішніх чинників розвитку синдрому «емоційного вигорання» складають:

1. Хронічна напружена психоемоційна діяльність – пов'язана з інтенсивним спілкуванням, професіоналу, що працює з людьми, доводиться постійно підкріплювати емоціями різні аспекти спілкування.

2. Дестабілізуюча організація діяльності – нечітка організація і планування праці, неструктурована і розпливчата інформація, з яким пов'язана професійна діяльність типу «людина-людина».

3. Підвищена відповідальність за виконання функції і операції – особливості діяльності полягають в тому, що постійно треба входити і перебувати в стані суб'єкта, з яким здійснюється спільна діяльність: треба

передбачати настрої, вчинки партнерів, вдивлятися, вслухатися, співчувати, постійно доводиться приймати «на себе» енергетичні розряди партнерів.

4. Несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності – конфліктність. Знервована обстановка спонукає одних розтрачувати емоції, а інших шукати способи економії своїх психічних ресурсів.

5. Психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

Комплекс внутрішніх чинників розвитку синдрому «емоційного вигорання» складають:

1. Схильність до емоційної ригідності – емоційне згоряння виникає швидше у тих, хто менш реактивний, більш емоційно стриманий.

2. Інтенсивне сприйняття і переживання обставин професійної діяльності – явище виникає у людей з підвищеною відповідальністю за доручену справу, які віддаються справі без залишку.

3. Слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності має два аспекти.

Отже, емоційне вигорання починає виявлятися у поступовому розвитку негативних настанов особистості щодо себе, своєї роботи та тих, з ким доводиться працювати. Помічається зростання незадоволеності собою, байдужість, виснаження, втома, безсоння, збільшення доз вживання психостимуляторів, занижена самооцінка, збільшення агресивності (роздратування, гнівливості, напруженості) [5]. Емоційне вигорання більшість дослідників пов'язують з самим характером та певними умовами професійної діяльності працівників типу «людина-людина».

В зв'язку з цим актуальним представляється розгляд феномену «емоційного вигорання» як динамічної багатокomпонентної системи, опосередкованою професійною діяльністю спеціалістів соціальної сфери. До такої соціальної сфери і відносяться юридичні працівники.

Наше дослідження проводилось з участю юридичних консультантів з метою виявлення у них рівня прояву емоційного вигорання в процесі виконання службових обов'язків. В результаті проведеного експериментального дослідження емоційного вигорання особистості за методикою В.В.Бойко було встановлено, що високого рівня емоційного вигорання досягли 26% юридичних консультантів від загальної кількості досліджуваних. Неврівноваженість, агресивність може проявитися лише в незначній частині таких осіб у ситуаціях, особливо значимих для них.

Середній показник емоційного вигорання особистості отримало 46% юридичних консультантів. Низький рівень емоційного вигорання нами виявлено у 28% юридичних консультантів від загальної кількості досліджуваних. Це можна пояснити, насамперед, індивідуально-психологічними особливостями їх розвитку, також позитивним впливом соціального оточення, умовами життєдіяльності, можливостями особистісної самореалізації і самоствердження, достатньо високою їх психологічною стійкістю.

Найвищий показник емоційного вигорання становить 56%, це відноситься до середнього рівня емоційного вигорання особистості, найнижчий – 15% з високим значенням емоційного вигорання.

За іншим опитувальником В.В.Бойка, який передбачає діагностику психологічного захисту в емоційно насичених міжособистісних контактах, або рівня «емоційного вигорання», нами отримані наступні результати. Більшість юридичних консультантів різної сфери діяльності виявляють відповідний нормі показник напруженості та порівняно високі у співставленні з нормативними показниками резистенції. Діагностували у юридичних працівників і показники виснаження. Досліджувані проявляють неадекватне вибіркоче емоційне реагування, незадоволені вибіркочими стосунками з окремими людьми, насамперед з колегами по роботі.

Таким чином, існують підстави для порушення питань щодо необхідності організації спеціальної психопрофілактичної роботи, спрямованої на запобігання розвитку вказаного типу «синдрому», характерного для різних категорій соціальних, в тому числі працівників юридичної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА:

- 1.Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С.96-105.
- 2.Карамушка Л., Зайчикова Т. Проблема синдрома «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології // Актуал. пробл. психології: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Т.1. – част. 5. – К., 2002.– 250 с.
- 3.Орёл В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. – 2001. – Т.22. – № 1. – с.90-101.
- 4.Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., – 1999.
- 5.Павленко В.В. Поняття професійного стресу та стресової ситуації в психології й педагогії: // Пробл. загал. та педагог. психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.V. – ч. 4. – К., 2003. – с.243-250.

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

**Бартиш Ганна Ігорівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Сьогодні той факт, що спілкування є вирішальним фактором загального психічного розвитку дитини у ранньому та дошкільному віці вважається беззаперечним. Така точка зору склалася не одразу. До другої половини ХХ сторіччя в розробці проблеми спілкування переважав теоретико-філософський

підхід. Поняття «спілкування» використовувалося для обґрунтування положення про соціальну обумовленість, опосередкованість психіки людини, соціалізацію особистості. Наприклад, у концепції, що розглядає культурно-історичне виникнення та розвиток вищих психічних функцій Л.С. Виготського спілкування займає центральне місце – як фактор психічного розвитку людини, умова саморегуляції психіки й поведінки. Ідея опосередкованості системи ставлення людини до буття його відношеннями з іншими людьми отримує філософсько-теоретичне обґрунтування у працях С.Л. Рубінштейна [5]. Роль мовлення як засобу залучення особистості до суспільних знань та засвоєння суспільного досвіду, як умови розвитку мислення підкреслював О.М.Леонтьєв[3]. Тобто спілкування, а саме розвиток мовлення виступає як одна з форм життєдіяльності, умова соціальної детермінації розвитку особистості, формування психіки людини особливо у дошкільному віці. Крім того, одним із основних напрямів формування особистості дитини в дошкільний період є виховання рідною мовою.

У сучасній психологічній науці затримка психічного розвитку визначається як уповільнений темп психофізичного та емоційно-вольового розвитку дитини, який спричиняється мікроураженням у корі головного мозку або тяжкими соматичними захворюваннями. Унаслідок цього в дитини виникає локальна недостатність одних коркових функцій при повній збереженості інших. Нині вивчення особливостей психіки молодших школярів із затримкою психічного розвитку досягло значного розвитку.

Діти зазначеної категорії мають знижені загальні здібності до оволодіння об'єктивною структурою пізнавальної діяльності, та виходять з того, що до старшого дошкільного віку в сприятливих педагогічних умовах діти досягають такого психічного розвитку, який дозволяє їм сприймати вимоги педагога, які він висуває під час організації навчальної діяльності, як свої особисті. У цьому і полягає основний шлях формування дитини як суб'єкта навчальної діяльності, тобто виникнення у неї особливої активності, яка передбачає самостійність, організацію пізнавальної діяльності у відповідності з об'єктивними вимогами. Дошкільників із затримкою психічного розвитку У.Ульєнкова характеризує, як дітей із нереалізованими віковими потенційними можливостями психічного розвитку, загальною психічною незрілістю, недостатністю наочно-образного мислення [1].

У таких дітей замало сформована аналітико-синтетична діяльність у всіх видах мислення. Значні труднощі у таких дошкільнят викликають завдання, які потребують словесно-логічного мислення. Завдання на класифікацію виконують на рівні мовленнєвого наочно-образного мислення, а не конкретно-понятійного. Найбільші труднощі у дошкільників із затримкою психічного розвитку викликають ті завдання, де потрібно встановлювати різної складності причинно-наслідкові зв'язки, будувати програму події.

У цих дітей виявлено замалий рівень сформованості основних інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракції. Відмічена непланомірність аналізу, недостатня його тонкість та однобічність. Узагальнення слабко диференційовані [4].



Вони мають дуже низький рівень загальної обізнаності, недостатній рівень знань про різноманітність предметів природного та соціального середовища та властивості предметів ( колір, величину, форму), недостатній рівень засвоєння побутових загальних понять, зокрема, невміння узагальнювати групу предметів за родовим принципом. Це свідчить про обмежений сенсорний досвід дітей, дефіцит спілкування, а це, у свою чергу, позначається на розвитку словника, зв'язного діалогічного та монологічного мовлення.

Відомо, що провідною діяльністю в дошкільному дитинстві є гра. В іграх дитини розкриваються ті можливості, які ще не реалізуються в її реальному житті. І саме в грі з'являється уява. Значне місце в ігровій діяльності дошкільників належить сюжетно-рольовій грі, яка вимагає від дитини виконання тієї ролі, яку вона на себе взяла, дії в уявному плані, узгодження цих дій з іншими планування розвитку сюжету. Сюжетно-рольова гра має свої особливості. У даній категорії дітей значно знижена потреба в ігровій діяльності. Якщо у нормально розвинених дітей сюжетна гра до шести років досягає найвищого розвитку, то у дошкільників із ЗПР вона перебуває на ранніх етапах свого становлення, які спостерігаються в молодшому та передшкільному віці. Ці діти не можуть самостійно організувати спільну діяльність у межах сюжетної гри. Гра нерідко має однобічний, наслідувальний характер, часто зводиться до безцільного маніпулювання. Спілкування у грі обмежене, найчастіше вони беруть на себе підлеглі ролі або виконують роль глядача. Неповноцінна ігрова діяльність гальмує розвиток нових форм мовлення. А рівень мовленнєвого розвитку дошкільників із затримкою психічного розвитку є одним із показників рівня готовності цих дітей до навчальної діяльності шкільного типу.

Формування мовленнєвої діяльності цих дітей має також специфічний характер. Розмовно-побутове мовлення їх майже не відрізняється від норми, але словник збіднений, особливо активний. Діти неточно, недиференційовано використовують слова, не тільки схожі, але й поняття, які належать до різних смислових груп, позначаються за допомогою одного слова. У дошкільників із затримкою психічного розвитку недостатньо слів, які позначають загальні поняття, і, в той же час, мало слів, які конкретизують ці поняття, розкривають їх сутність.

Інакше у порівнянні з нормою у цих дітей відбувається становлення словотворення. У дошкільників із затримкою психічного розвитку пізніше виникає період дитячої словотворчості, затягується функціонування неологізмів у мовленні [2].

Для них є характерними значні утруднення в довільному оперуванні словами, навіть з відносно простими значеннями. Найбільші труднощі викликають іменники з абстрактним значеннями та відносні прикметники. Вони проявляються у перетворенні цих слів у більш конкретні, вигадуванні з ними безглуздих словосполучень.

Аналіз дитячих висловлювань з боку їх граматичного оформлення довів, що у дошкільників із затримкою психічного розвитку виявляється несформованість граматичної структури. У першу чергу для дітей цієї категорії

характерні пропуски тих чи інших членів речення або їх надмірність. Конструюючи речення з кількох слів, дітям із даної категорії важко встановлювати як парадигматичні, так і синтагматичні зв'язки слів. Чим більший обсяг мовленнєвого висловлювання, тим частіше зустрічаються у дітей різноманітні аграматизми. Для оповідань цих дітей є характерним збільшення частини іменників, займенників, прислівників, службових слів. Це викликано труднощами в розгортанні висловлювання. Речення не складається кожен раз знову, а відтворюється фраза-штамп або просто перераховуються суб'єкти чи об'єкти дії.

Отже, дошкільники із затримкою психічного розвитку перебувають на значно нижчій сходінці формування монологічного мовлення, ніж діти, які розвиваються нормально. Це пов'язано, насамперед, з несформованістю формотворчої функції мовлення, незрілістю операцій програмування та граматичного структурування, недорозвиненістю пізнавальної сфери.

Крім того, мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку має здебільшого ситуативний характер. Це виявляється у частому використанні особових та вказівних займенників, посилюючих повторень, а також жестів, міміки. Монологічне мовлення цих дітей, ніби прикуте до ситуації і часто незрозуміле поза неї. На перший план, відзначає дослідниця, виступає несформованість програмування та граматичного структурування мовленнєвого висловлювання. Часто зустрічаються дефекти вимови, їм важко здійснювати звуковий аналіз, вони недостатньо володіють звуковим образом слова, тобто процес фонематичного аналізу і синтезу недорозвинений.

Формування плануючої функції мовлення можливе лише на основі розвитку словесного опосередкування у всіх видах діяльності. Тому особливої уваги набуває переведення усіх відомостей, які діти отримали, у мовленнєвий план. Тому, основним завданням розвитку мовленнєвої активності дітей у всіх видах діяльності – є розвиток їх як експресивного, так й імпресивного мовлення, збагачення активного та пасивного словника, удосконалення граматичної будови мови, навчання дітей дії планування в розповіданні, формування усвідомлення мовленнєвої дійсності.

Таким чином, розпочинати роботу над формуванням зв'язного мовлення, необхідно з максимального використання зорових опор та вербальної допомоги дорослого, що у свою чергу спрямовано на поширення та систематизацію знань й уявлень дітей про оточуючий світ, удосконалення сенсорного та розумового розвитку, збагачення словника та формування зв'язного монологічного мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ульяновка У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
2. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. – К: ІЗМН, 1997. – 126 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 582 с.
4. Мамічева О.В. Психолого-педагогічні особливості корекції психофізичного стану дітей дошкільного віку із ЗПР засобами фізичної культури / Збірник наукових праць

Кам'янець-Подільського державного університету: Випуск VIII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І.Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2008. – С. 371-378.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – т.1. – 485 с.

## **ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ РОЗВИТКУ КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Білоус Юлія Олександрівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Однією з важливіших характеристик особистості є здібність до саморегуляції, функцією якої виступають контрольні дії самоконтролю, забезпечуючи можливість спостереження і перевірки власних дій, вчинків, поведінки, а також психофізичного стану організму. Присутність самоконтроля в загальній структурі особистості свідчить про рівень довільної регуляції всіх психічних процесів і обумовлює ефективність їх протікання.

Контрольні дії виступають як один з аспектів діяльності, направлений на виявлення і усунення помилок в діях і знаннях. Свідоме регулювання і планування діяльності на основі аналізу, змін, що відбувається, веде до найбільш ефективного досягнення мети. Завдяки контрольним діям, психічна активність особистості оказується у відповідній програмі діяльності (Г.Г.Ковальов, Н.І. Кувшинов, Г.А.Собієва, В.В. Чебишева та ін.).

Самоконтроль виступає засобом самовиховання особистості, тому необхідно, щоб виникла звичка контролювати себе в діях, вчинках (І.М.Марголіс, Л.І.Рувінський, А.Є.Соловйова). Вміння, яке переходить в звичку систематично слідкувати за собою, дає людині можливість уникати неправильних дій, вчинків чи виправляти допущенні помилки (М.І.Борищевський, П.Р. Чамата та ін.).

Таким чином, під контрольними діями в широкому змісті розуміється здатність особистості контролювати свою діяльність, дії, поведінку і вчинки, зв'язані з проявом активності і самостійності в удосконаленні виконуючої роботи.

Фізіологічним механізмом контрольних дій є, згідно П.К. Анохіна, орієнтувально-дослідницька реакція у людини, коли вона фіксує і виправляє помилки. Ще Н.А.Бернштейн встановив, що рефлексорні дії мають вид не рефлексорної дуги, а рефлексорного кола, таким чином рефлексорний акт закінчується не еферентним (виконавчим ланцюжком), а зворотним аферентним зв'язком. Отже, до складу контрольних дій входять компоненти, утворюючи один з одним замкнену чи колову структуру [1].

З самого початку виконання людиною якої-небудь дії інформація про правильність її виконання передається в центральну нервову систему і злічується з очікуваним результатом дій, названим П.К.Анохіним «акцептором дії». Якщо параметри виконуваної дії не відповідають акцептору дії, то виникає негативна емоціональна реакція (аферентне звено), яка створює додаткову мотивацію до продовження дії, тільки вже за програмою корегування результату до тих пір, поки вона не співпаде з поставленою ціллю (зразком) – акцептором дії. Контроль починається з виникнення орієнтуючої реакції і продовжується до моменту повного співпадання зразка та результату дії. Факт регуляції і контролю усіх відправлень організму людини за принципом зворотного зв'язку П.К.Анохін назвав зворотною еферентацією, тобто інформацією, отриманою організмом в результаті рефлекторної дії у відповідь на сигнал. Якщо ж співпадання результату і акцептора дії відбулося одразу, з першої спроби виконання дії, то виникає позитивна орієнтуюча реакція, яка припиняє його. Дана модель фізіологічної основи регуляції дій і поведінки людини отримала назву «функціональної системи». В компонентному складі самоконтролю автор пропонує виділити контролюючу складову, що особливо контролюється, перевіряється, і те, з чим повинна порівнюватись, контролюватися еталонна складова. В склад структури самоконтролю автор включає також канали прямого і зворотнього зв'язку і механізми «запуску» контрольної дії. Відбувається це наступним чином: в результаті здійснення самоконтроля контролююча і еталона складова можуть не співпадати одна з одною, і тоді на виході операції самоконтроля буде мати місто сигнал розбіжності, що відображає ступінь розходження. Якщо сигнал розбіжності буде дорівнювати нулю, це буде означати, що контролююча перемінна відповідає еталону. Незалежно від характеру результату операції самоконтроля сигнал поступає по каналам прямого зв'язку в аналізуюче звено, де з урахуванням його виробляється послідовна стратегія саморегуляції і самоконтроля [3].

Проблема самоконтроля досліджувалась психологами і педагогами в різних аспектах. А саме, виділені види самоконтроля: попередній, орієнтовний, плануючий, прогнозуючий, текучий, виконавчий, процесуальний, поопераційний, підсумковий, корегуючий (Л.Б. Ітельсон, А.Л. Крилов, Н.І.Кувшинов, П.Т.Пишнов, В.В. Чебишева та ін.) Певні умови, що забезпечують формування і реалізацію самоконтроля: виділення самоконтроля як спеціальної дії, організація взаємоконтроля, насиченість педагогічного процесу стимуляцією, потребують включення самоконтроля (М.І.Боришевський, А.М. Богуш та ін.). Особливе значення приділяється розкриттю передумов самоконтроля: активності, самостійності, спостережливості, готовності до самоконтроля-як якостей особистості, вміння, орієнтуватися на зразок, слідкувати за процесом виконання завдання, планувати операційні дії, знаходити і виправляти помилки, знання про узагальнені способи перевірочних дій, специфічних операцій, мотивів, установка на контроль за власними діями Л.А.Запорожець, А.І. Анищенко, Я.З.Неверович, Є.М. Муравйова, Н.Д. Левітов та ін. [2].

Контрольні дії самоконтролю розглядаються як властивість особистості, яка синтезує сфери пізнавальних емоційно-вольових психічних дій, визначається як «здібності», «уміння», «форма», «засіб» «дії», «перевірочна діяльність».

Так, виділяється здібність самостійно прослідкувати за собою, спостерігати за своїми думками, вчинками, вміння знаходити, аналізувати, і попереджувати помилки. Самоконтроль виступає формою діяльності, що виявляється в перевірці поставленої задачі, в критичній оцінці процесу роботи, в виправленні її недоліків, формою мисленевого процесу, коли в перевірку включені порівняння, спочатку цільне, а потім детальне, складаючи перехід до умозаключення, притаманному до більш пізніх етапів самоконтроля.

Контрольні дії розглядаються і як контрольна дія, що служить операційним механізмом перцептивних процесів. Згідно цьому сприйняття може виконувати роль регулятора виконуючих дій (Б.Г. Ананьєв). Особливо відмічається значення розуміння самоконтроля у взаємозв'язку його з психічними процесами людини. Перш за все психологи визначають самоконтроль як якість особистості, зв'язану з проявом її активності і самостійності об'єднаної психічними процесами людини.

Психологічні основи контрольних дій розглядаються як окрема діяльність в системі саморегуляції, виділяються її специфічні структурні компоненти:

- наявність зразка, зразка дії, правила, вимог, інформації, виступаючих еталонами самоконтроля;
- наявність контрольної (перевірочної) дії в процесі і в результаті виконання завдання;
- наявність акту порівняння результату з еталоном;
- наявність оцінки в процесі порівняння;
- визначення програми корекції помилок;
- реалізація програми корекції помилок.

У залежності від орієнтації дослідників на те чи інше розуміння проблеми контрольних дій пропонуються різноманітні шляхи його формування. Так, автори, які розглядають самоконтроль як якість особистості, пропонують формувати його в контексті самосвідомості індивіда; ті хто вважають самоконтроль практичною дією-бачать успіх його формування в спеціальному навчанні цієї дії, як будь якому іншому. І, на кінець, в багатьох роботах самоконтроль пропонують формувати в якості компонента тієї чи іншої діяльності школяра.

Необхідно зазначити, що, не дивлячись на різницю в поглядах відносно визначення поняття «самоконтролю», всі автори відмічають важливість усвідомлення дитиною необхідності здійснювати перевірку в процесі власної діяльності. Психологи в даному випадку говорять о необхідності формування як операційної так і мотиваційної сторони самоконтроля. Важливою умовою формування (Л.А. Запорожець) являється одночасне формування у дитині як вміння, так і бажання самому аналізувати, удосконалювати способи своєї діяльності. Отже, усвідомлене дитиною наявності власного контролю дії буде

залежати не тільки від його виконавчих вмінь, але і від мотиваційного фактору: відчуття, бажання, потреби, інтересу виконувати ці дії.

Отже, в окремих дослідженнях є вказівки на фактори, які впливають на мотивацію: вимоги вчителя; утворення ігрових ситуацій, що вимагають застосування контролю; бажання отримати позитивну оцінку і завдяки цьому виконувати завдання без помилок; не підвести товаришів; розуміння значення самоконтроля; стан психічного напруження; бажання впевнитися в правильності виконання роботи; почуття сорому, відповідальності та ін. провідним мотивом контрольних дій виступає розуміння і усвідомлення дитиною значення здійснення контролю. Усвідомлене виконання контрольної дії настає у дитини в тому випадку, якщо він впевниться в неможливості виконання завдання без перевірки і відчує потребу в ній. Тільки у тому випадку, якщо ця потреба є внутрішнім поштовхом до контролю над своєю діяльністю, можна говорити про те, що дитина готова до самоконтроля.

Таким чином, важливішою умовою формування самоконтроля є наявність у дітей мотивів до його здійснення. Одним з шляхів формування самоконтроля в діяльності дітей дошкільного віку являється створення спеціальних умов, що забезпечують орієнтування дитини на зразок.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Анохин П.К. Новые данные об особенностях эффективного аппарата условного рефлекса / П.К. Анохин // Материалы совещания по психологии. – М.: АПН РСФСР 1987. – С. 104–125.
2. Боришевський М.И. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М.И. Боришевський // – К., 2008. – 142 с.
3. Максименко С.Д. Психология формирования трудовых умений школьников / С.Д.Максименко, В.И.Бондарь, И.Д.Бех – К.: Радянська школа, 1980. – 109с.

### **ТОЛЕРАНТНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**Більо Тетяна Олександрівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донецький національний університет (м. Вінниця)*

**Васюк Катерина Миколаївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донецький національний університет (м. Вінниця)*

Особистість – соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Особистість формується в процесі свідомої діяльності й спілкування. Поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуального, неповторного. Структура особистості багатогранна. Найхарактернішими її компонентами є вибіркове ставлення людини до дійсності, можливості, характер, утвердження самосвідомості особистості.

Спільна робота О.Ф.Лазурского з відомим психологом і філософом С.Л.Франком привела його до ідеї про дві сфери душевної діяльності – ендопсихічну та екзопсихічну. Стверджувалося, що ендопсихічна сфера ґрунтується головним чином на вроджених властивостях людини і визначає нахили, здібності, темперамент, характер та інші природжені сторони особистості. Екзопсихічна сфера формується в процесі життя, в її основі лежить система відносин людини з навколишнім світом, з людьми, вказуючи на те, як людина відноситься до основних категорій навколишньої дійсності.

М.М.Рубінштейн підкреслював, що повноцінний розвиток особистості дитини неможливо без його свідомого прагнення до побудови себе як особистості. «Особистість не дар природи, а дитя людської духовної-свободи, користуючись якою людина як би на протигагу природі творить самого себе»<sup>1</sup>, – писав він. Серед найбільш важливих факторів, що визначають розвиток особистості, М.М.Рубінштейн розглядав моральні принципи і культуру, вводячи поняття культурно-моральної сили, розвиток якої в дитині і є метою дорослого.

Наше суспільство поглинуло проблемами політичних відносин, нестабільність економіки, які руйнують соціальні зв'язки і моральні цінності. Це веде до нетерпимості і жорстокості людей, руйнує внутрішній світ особистості, яке безумовно впливає на виховання майбутнього покоління. Вирішуючи завдання виховання, необхідно спертися на розумне і моральне в людині, визначити ціннісні основи власної життєдіяльності, знайти почуття відповідальності за збереження моральних засад суспільства. Основа цього моральне виховання.

Моральне виховання як процес творення суспільства у безпосередній та опосередкованих взаємодіях особистості та людських спільнот покладає у собі певні позиції, що визначають якість процесу та кінцеві його наслідки. У порозумінні людські світи розкриваються або у формах взаєморозуміння, взаємоповаги, усвідомлення цінності світу іншого, або, навпаки, як руйнування, придушення одне одного. І.Кант наголошує, виховання є мистецтво, застосування якого має вдосконалюватися багатьма поколіннями<sup>2</sup>.

Формування особистості – процес соціального розвитку молоді людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина, і вона залежить від нас.

«Дефективні» діти – це вираз введено в наукову лексику на початку століття автором Всеволодом Петровичем Кащенко. Потім він вважав за краще писати і говорити: виняткові діти. Підкреслюючи, що лікарі та педагоги мають справу з аномаліями, зумовленими не тільки органічними вадами, а й відхиленнями при спочатку нормальної психосоматичної конституції, викликаними, неправильним способом життя, несприятливими соціальними умовами. Крім того, неправильності в поведінці, у відносинах з навколишнім середовищем, у сприйнятті соціальної інформації можуть бути пов'язані і з

<sup>1</sup> М.М. Рубинштейн [http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn\\_ideya-lichnosti-kak-osnova\\_1909/go,0;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_ideya-lichnosti-kak-osnova_1909/go,0;fs,1/)

<sup>2</sup> Иммануил Кант <https://ru.wikiquote.org/wiki/>

надмірністю прояви – тієї чи іншої особливості організму або сторони особистості. Взагалі мова повинна йти не про дефективність дитини, а про винятковість ситуації, маючи на увазі, що будь-яка дитина з патологічними рисами в характері повинна бути гідним членом суспільства і не потрібно травмувати його свідомість завідомим штампом, оберегти від помилкового упередження оточуючих його людей.

Мінімальна мозкова дисфункція являє собою широко поширену форму нервово-психічних порушень дитячого віку. Визначення даного поняття включає в себе легкі органічні зміни центральної нервової системи, на тлі яких спостерігаються порушення поведінки і навчання, невротичні реакції, мовні розлади. Частота народження становить, за даними таких авторів як А.І.Захаров, М.Раттер, І.І.Мамайчук, від 21 до 60%.

Прийнято розглядати ММД як наслідок різних несприятливих впливів на мозок, яке виражається у віковому невідповідності окремих вищих психічних функцій або їх дисгармонійний розвиток. Інтелектуальний рівень дітей з ММД знаходиться в межах норми, але при цьому вони відчують значні труднощі в шкільному навчанні та соціальної адаптації. В даний час ця тема перебуває в полі уваги широкого кола фахівців, насамперед медиків, педагогів, психологів, соціальних працівників.

Клінічна картина ММД мінлива, неоднорідна і багато в чому залежить від віку дитини. Найбільш виражена вона у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Ряд симптомів проявляється вже в грудному віці. Найхарактернішими клінічними ознаками ММД є зміни в поведінці дитини, труднощі навчання в перших класах школи, мовні порушення, недостатність моторики, різні види невротичних реакцій. Зміни поведінки дитини при ММД зводяться до надмірної активності, тобто до гіперактивності.

Синдром дефіциту уваги (СДУ) – поширене захворювання дитячого віку, яке зазвичай характеризується такими серйозними і симптомами як знижена здатність до тривалої концентрації уваги, слабкий контроль над імпульсами, гіперактивність. Синдром дефіциту уваги також має підтип, який характеризується гіперактивністю. СДУ – це захворювання зі складною структурою. За даними американського Національного інституту ментального здоров'я (НІМН) воно вражає, за різними оцінками, від 3 до 6% населення. У хлопчиків ця патологія виявляється в три рази частіше ніж у дівчаток, хоча вважається, що у останніх цей синдром діагностується вкрай рідко.

Затримка психічного розвитку (ЗПР), є складовою частиною більш широкого поняття – «прикордонна інтелектуальна недостатність». Вона характеризується насамперед уповільненим темпом психічного розвитку, негрубими порушеннями пізнавальної діяльності, за структурою і кількісним показником відмінними від олігофренії, тенденцією до компенсації і зворотному розвитку, особистісної незрілості. Ці стани відрізняються від розумової відсталості – олігофренією, при якій відзначаються тотальність, стійкість і незворотність психічного дефекту, а провідною ознакою є порушення власне інтелектуальної діяльності, особливо абстрактного компонента мислення.



Одним з варіантів затримок розвитку є так званий психічний інфантизм, який характеризується психічною незрілістю, особливо вираженої в емоційній та вольовій сферах. Ця незрілість рідко буває помітна в дошкільний період, зате може з'явитися джерелом серйозних проблем з моменту коли дитини піде до школи. Діяльність таких дітей відрізняється переважно емоціями, ігровими інтересами і слабкістю інтелектуальних інтересів. Такі діти не здатні до занять де застосовується вольове зусилля, не можуть організувати свою діяльність і підпорядкуватись вимогам школи. Основні клінічні і психологічні критерії інтелектуальної недостатності при психічному інфантизмі і олігофренії розроблено Р.Є.Сухаревою (1965) та М.З.Певзнером (1966).

На сьогодні вся наша педагогіка розрахована на «середню» людину, всі її прописи знеособлені, стандартні і безстатеві і не враховують ймовірні капризи складного процесу становлення особистості.

Традиційна шкільна програма, ідеал якої потрохи починає зводитися до того, щоб готуватись швидше до іспитів і конкурсів, ніж до самого життя, замикає дитину в строго індивідуальній роботі, але свої завдання кожен виконує сам по собі. Цей спосіб, який значно більшою мірою, ніж сім'я, сприяє посиленню спонтанного егоцентризму дитини, суперечить, на нашу мою думку, найбільш глибинним вимогам інтелектуального і морального розвитку. Соціальне життя могло б мати сенс у шкільному житті тільки за умови поновлення самої освіти.

Першим навколишнім світом дитини, початковою одиницею суспільства є родина, де і закладаються основи особистості. Дитина бачить родину в якості оточуючих її близьких людей. У родині традиційно виявлялася велика турбота про виховання дітей. У народі воно найчастіше будувалося за принципом «роби, як я», тобто в основу сімейного виховання був покладений авторитет батьків, їхні справи і вчинки, сімейні традиції.

Створення духовної основи особистості і є мета, зміст сімейного та соціального виховання. Самовиховання являє собою цілеспрямований вплив індивіда на самого себе з метою вироблення бажаних рис характеру. Самовдосконалення – процес поглиблення загального морального стану особистості, піднесення всього способу життя, підняття його на щабель більш високої якості. Сприйняття «виняткових дітей» і вплив на їх виховання, здійснюється в школі, громадських організаціях, позашкільних установах та сім'ї, що забезпечує формування любові до Батьківщини, дбайливого ставлення до всього різноманіття світогляду. Його результатом є колективізм, здоровий індивідуалізм, уважне ставлення до людини, вимогливість до себе, високі моральні почуття патріотизму, поєднання громадських і особистих інтересів.

Моральне виховання та емпатія – це такий процес, який починається з народження людини і продовжується все життя, і спрямований на оволодіння людьми правилами і нормами поведінки.

Переживання, почуття дитини опосередковують вплив оточення на її поведінку та діяльність, моральний досвід. Позитивна мотивація поведінки і діяльності зумовлює закріплення засвоєваних норм, сприяє їх перетворенню на внутрішні засоби регуляції. Завдяки їй формується важлива підструктура

особистості – спрямованість – система стійких життєвих потреб, мотивів, інтересів, прагнень, стимулюючих переживань. Формування спрямованості є обов'язковою умовою моральної поведінки, яка регулюється узагальненими і стійкими моральними рисами характеру людини, що розвиваються в процесі виховання і навчання.

Розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється, будучи не лише об'єктом, а й суб'єктом виховного процесу. Під впливом виховання й навчання формуються свідомість і самосвідомість, власне «Я», що опосередковує усі виховні впливи. Активізується самопізнання, вироблення якостей, що відповідають ідеалам, життєвій меті. Індивід починає працювати над собою, вдосконалювати себе завдяки власній діяльності, формуючи характер і волю, інші позитивні якості. Змінюючи себе, особистість змінює умови й обставини свого життя і розвитку.

У нашій країні, як і в усьому світі, з різних причин зростає кількість дітей із відхиленнями у розвитку. Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, толерантне, турботливе й милосердне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які не мають змоги вести повноцінне життя. Їхні проблеми завжди актуальні не зважаючи на те, що держава намагається розв'язувати їх через адаптацію в суспільство. Встановлення толерантних відносин – важливе завдання сучасного суспільства. І від того, як воно буде вирішене, залежить наше майбутнє.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
2. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. Недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.: ил.
3. Мар'єнко І.С. Моральне становлення особистості. – М., 1985р. – 368 с.
4. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО "МОДЭК", 1999. – 608 с.
5. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. Психологические технологии. Пер. с французского. – М: Академический проект. 2006. – 480с.

## **ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ТВОРЧА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Бойко Світлана Тихонівна**

*науковий співробітник лабораторії*

*психодіагностики та науково-психологічної інформації,*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ)*

Особливості соціокультурних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, призвели до загострення освітніх проблем. Однією з них є те, що рівень ефективності педагогічної діяльності не задовольняє збільшені вимоги до якості сучасної освіти. Сучасна орієнтація на розкриття потенціалу людини, формування мотивації досягнення успіху, самостійності, відповідальності пред'являє до особистості та діяльності працівників освіти високі вимоги.

Освітній процес у нових умовах інформаційного суспільства, з одного боку, і розвиток психологічної науки, розширення сфери її практичного застосування в умовах збройного конфлікту в Україні, з іншого, зумовлюють необхідність вивчення нових засобів для роботи в змінених умовах.

Активний процес формування сучасного інформаційного середовища суспільства накладає свій відбиток на вимоги до професійно-особистісних якостей сучасного фахівця. Однією з інтегральних якостей особистості фахівця у наш час є інформаційна культура. Тож актуальною стає проблема вивчення інформаційної культури як творчої складової педагогічної діяльності, що забезпечує досягнення вершин професійної самореалізації. Аналіз спеціальної літератури свідчить про різні підходи до дослідження феномену інформаційної культури – автори по-різному трактують саме поняття інформаційної культури та сутність її розвитку. Крім того, праць, присвячених психологічним особливостям розвитку інформаційної культури працівників освіти, украй мало.

У процесі свого розвитку людство зіткнулося з необхідністю зберігати і передавати інформацію. Саме слово «informatio» (лат. мова) означає «роз'яснення» і складається з префікса «in-» («в-, на-, при-») і дієслова «form» («надаю форму, створюю»), пов'язаного з іменником «forma» («форма»), тобто буквально це «знання, яким надано певну форму». На початковому етапі, із виникненням мови, інформація зберігалася в мозку і передавалася безпосередньо від людини до людини – у легендах, міфах і казках. Із виникненням писемності почалася перша інформаційна революція, що уможливила фіксацію знань у знаках і передачу їх від покоління до покоління; друга інформаційна революція відбулася із виникненням і розповсюдженням друкованої книги у XV ст., адже тепер, через тиражування знань, доступ до інформації отримали широкі верстви населення; третя інформаційна революція (кінець XIX – початок XX ст.) стала можливою завдяки винаходу телефону, телеграфу, радіо та телебачення, що давало змогу накопичувати інформацію у великих обсягах і передавати її на великі відстані (саме в цей час виник ефект «стискання простору» та поняття «глобальне село» – світ без кордонів, близький і доступний [2; 3]; четверта інформаційна революція (70-ті рр. XX ст.) ініційована винаходом мікропроцесорної технології та персонального комп'ютера і характеризується переходом від механічних, електричних засобів перетворення інформації до електронних, а найяскравіше вираження її – це, безперечно, мережа Інтернет [4, с. 6].

Слід зазначити, що характерною особливістю сучасного інформаційного середовища постійне й стрімке розширення, особливо бурхливо воно відбувається останнім часом, і темпи його постійно зростають. Також в інформаційному середовищі в інтегрованому вигляді і різноманітних, часто досить химерних поєднаннях, одночасно функціонує інформація, яка адекватно відображає існуючий світ, а також деформована, перекошена інформація. Тож є виключно важливим забезпечити безпеку взаємодії людини з інформаційними технологіями (інформаційним середовищем).

Тому для спеціаліста, який здійснює складну соціальну діяльність, інформаційна культура є професійно важливою. Інформаційна культура має

бути професійною складовою випускника будь-якого вишу і студента-психолога зокрема. Від рівня інформаційної культури безпосередньо залежить і рівень професійної підготовки випускника педагогічного вузу, якість його професійної діяльності, його конкурентоспроможність. Аналіз доступних інформаційних джерел показує, що натеper недостатньо вивчений процес розвитку інформаційної культури майбутнього педагога та психолога, який враховує особливості вищої психолого-педагогічної освіти. Для професійного становлення працівника освіти особливо важливим є ставлення до себе як до творчої особистості, оцінка своєї здатності до самореалізації. Тому інформаційну культуру можна розглядати як основу інформаційної готовності до професійної діяльності, до професійної та особистісної самореалізації.

Деякі вчені ототожнюють інформаційну культуру з комп'ютерною грамотністю і вкладають у розуміння цього типу культури саме таке значення. Однак комп'ютерна грамотність – це лише набуті навички роботи з новими комп'ютерними технологіями. Інформаційна культура є набагато більш масштабним явищем.

Інформаційну культуру можна визначити на вищому рівні як галузь культури, пов'язану з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особистості. Такий підхід дозволяє кваліфікувати інформацію як соціокультурний продукт, загальнолюдську культурну цінність, форму функціонування цінностей культури. Отже, інформаційна культура є аспектом, характерним для всіх етнотериторіальних, соціальних і глобальних типів культур, а також таких інтегративних видів культури, як економічна, екологічна, політична, правова, моральна, релігійна та ін.

Основними факторами розвитку інформаційної культури сучасного суспільства є такі:

- система освіти, що визначає загальний рівень інтелектуального розвитку людей, їхніх матеріальних і духовних потреб;
- інформаційна інфраструктура суспільства, що визначає можливості людей отримувати, передавати і використовувати необхідну їм інформацію, а також оперативно здійснювати ті чи інші інформаційні комунікації;
- демократизація суспільства, яка визначає правові гарантії людей з доступу до необхідної їм інформації, розвиток засобів масового інформування населення, а також можливості громадян використовувати альтернативні, у тому числі зарубіжні джерела інформації;
- розвиток економіки країни, від якого залежать матеріальні можливості отримання людьми необхідної освіти, а також придбання та використання сучасних засобів інформаційної техніки (телевізорів, персональних комп'ютерів, смартфонів тощо) [1].

Ефективне формування інформаційної культури сприяє успішному вирішенню завдань освіти, зокрема впливає на широту кругозору особистості, міру її поінформованості; сприяє здійсненню логічних операцій, розвиваючи мислення; сприяє розвитку толерантності, плюралізму світогляду; впливає на особистість, виробляючи критичне мислення; розвиває інформаційний інтелект.

Перехід до інформаційного суспільства виділяє найбільш важливий напрямок у розвитку системи освіти – випереджальну освіту, що вимагає постійного вдосконалення інформаційної культури особистості. Замість гасла «освіта – на все життя» головним стає гасло «освіта – через усе життя».

Розвиток інформаційної культури педагога є тривалим процесом поступового переходу від незнання до знання, від удосконалення одних умінь до появи інших умінь, від одних особистісних і психічних властивостей і якостей до інших новоутворень. Це процес трансформації інформаційної поведінки педагога в професійну сферу, інтеграції інформаційної та педагогічної діяльності. Складність цього процесу, складність самого явища, яким виступає інформаційна культура педагога, впливають на сам процес розвитку інформаційної культури.

Виходячи з того, що формування культури означає передачу і оволодіння людиною досвідом, накопиченим людством, організація процесу формування інформаційної культури працівників освіти являє собою систему спеціальних педагогічних ситуацій, спрямованих на актуалізацію позитивних психічних станів, розвиток психічних властивостей і якостей, що мають принципове значення для розвитку інформаційної культури педагога як цілісності.

Важливою методичною умовою формування та розвитку інформаційної культури є обов'язкове зіставлення будь-яких видів діяльності, що активізує самоаналіз і самооцінку власного досвіду, актуалізує потреби в саморозвитку відповідних здібностей і вмінь, психічних і особистісних властивостей і якостей. В основі формування і розвитку інформаційної культури лежить обумовлена психологічними закономірностями розвитку людини інтеграція знань, досвіду діяльності.

Отже, інформаційна культура – це не просто вміння працювати з інформацією, а прагнення використовувати її постійно розширювані можливості, це багатство власних інформаційних потреб педагога і свобода володіння на цій основі усім різноманіттям інформаційно-комунікаційних засобів для організації освітнього процесу. Процес формування інформаційної культури – постійна еволюція, пошук нового бачення у мінливих соціально-культурних умовах, відмова від стереотипів. Педагог, що освоїв інформаційно-комунікаційні технології і володіє достатнім рівнем інформаційної культури, набуває якісно нового рівня професійної майстерності та конкурентоздатності на ринку праці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Елистратова Н. Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования / Елистратова Н. Н. // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770>
2. Мак-Люен М. Галактика Гутенберга : становлення людини друкованої книги. – 3-тє вид. / Маршалл Мак-Люен ; пер. з англ. А. А. Галушки, В. І. Постнікова. – К. : Ніка-Центр, 2011. – 392 с. – (Серія «Зміна парадигми»)
3. Маклюэн М. Понимание медиа : внешние расширения человека / Маршалл Маклюэн ; пер. с англ. В. Г. Николаева. – М. : Канон-Пресс-Ц / Кучково поле, 2003. – 464 с.

## **ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Бондаренко Катерина Олегівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Історія»,  
Донецький національний університет (м. Вінниця)*

Сім'я для особистості – це клітинка соціального організму, що живе з ним в єдиному ритмі, що відображає, як краплина води, і великі ідеї, і великі спільні цілі. Сучасні реалії відображають зміну не тільки в чисельному складі сім'ї, але і в її структурі, ієрархії відносин тощо. Зміна «сімейного клімату», характеру сімейних відносин, насамперед відносин між батьками і дітьми, позначилося на становленні особистості дитини. В даній роботі розкривається значення морального клімату сім'ї, методів сімейного виховання і тих, на перший погляд незначних деталей щоденного спілкування, в яких народжується взаєморозуміння, йде важкий і радісний процес виховання людини.

Сучасний динамічно мінливий світ потребує особистості, готової до постійної зміни наявних знань, умінь на ті, які необхідні для подальшого науково-технічного і соціального розвитку суспільства. У зв'язку з цим особливо значущою проблемою наукового дослідження стає вироблення нових ціннісних орієнтацій у підростаючого покоління, яке опинилося в ситуації, коли зруйнувалася колишня стійкість придбаних людиною в процесі соціалізації знань і умінь. Ними вже неможливо користуватися протягом досить довгого часу. З'являються нові продукти матеріальної та духовної культури вимагають регулярного відновлення тих цінностей, норм, правил, які ще недавно забезпечували успішну трудову, сімейно-побутову, громадську діяльність людини протягом всього його життя.

Кожне суспільство має унікальну ціннісно-орієнтаційну структуру, в якій відбивається самобутність даної культури. Оскільки набір цінностей, які засвоює індивід у процесі соціалізації йому «транслює» саме суспільство, дослідження системи ціннісних орієнтацій особистості представляється особливо актуальною проблемою в ситуації серйозних соціальних змін, коли відзначається деяка «розмитість» суспільної ціннісної структури, багато цінностей виявляються порушені, зникають соціальні структури норм.

Особистість, представляючи собою динамічну систему, знаходиться в стані безперервної зміни і розвитку. У процесі такого особистісного становлення поступово все більше значення набувають його внутрішні рушійні сили, що дозволяють людині все більш самостійно визначати завдання і напрямки власного розвитку. Система ціннісних орієнтацій особистості виступає в якості регулятора та механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей і при втраті ними спонукальної сили в результаті їх досягнення стимулюючи постановку нових значущих цілей. У свою чергу, досягається рівень розвитку особистості послідовно створює все нові передумови для розвитку та вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій.

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління.

З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності.

Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання [1].

Духовно-моральне виховання передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти. Складність цього завдання в тому, що воно вирішується, як правило, через добре поставлене в духовно-моральному аспекті життя сім'ї, суспільного ладу, вчинки людей, приклад батьків [4]. Власне, духовність виховується духовністю, мораль – моральністю, честь – честю, гідність – гідністю.

Правильно поставлене розумове виховання в сім'ї розкриває перед дітьми широкий простір для накопичення знань як бази для формування наукового світогляду; оволодіння основними розумовими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням); вироблення інтелектуальних умінь (читати, слухати, висловлювати свої думки усно і на письмі, рахувати, працювати з книгою, комп'ютером) готує їх до розумової діяльності.

Реалізуючи ці напрями змісту виховання, особливу увагу приділяють вихованню у дітей любові до батьків, рідних, рідної мови, культури свого народу; поваги до людей; піклування про молодших і старших, співчуття і милосердя до тих, хто переживає горе; шанобливого ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, до знання свого родоводу, історії народу.

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов. Головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, що базується на її непорушному авторитеті, подружній вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища, забезпеченні на їх прикладі моральної підготовки молоді до подружнього життя[1].

Важливим у сімейному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчують невдачам.

Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни.

Дієвим чинником сімейного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до сімейної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов'язки, адекватні їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання.

Успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального режиму дня, визначення для кожного робочого місця, зокрема для навчальних занять, дотримання певних сімейних правил (кожна річ має своє місце, прийшов з прогулянки – вимий руки та ін.). Домашній затишок облагороджує дітей.

Провідну роль у сімейному вихованні відіграє мати. Саме вона найсильніше впливає на дітей, особливо в сфері духовно-морального виховання. Діти, які виростають без материнського тепла і ласки, похмурі, як правило, замкнені, злостиві, вперті [3].

Не меншим є й вплив батька, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Проте виконати свої виховні функції батько і мати можуть лише за умови, що вони є справжнім авторитетом для дітей.

Справжнім авторитетом користуються батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Такі батьки уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми шкільними та поза навчальними справами, поважають їх людську гідність, водночас виявляючи до них належну вимогливість.

Важко переоцінити роль дідусів і бабусь у сімейному вихованні. Однак це не означає, що батьки повинні перекладати на них свої батьківські обов'язки. Дитині потрібні ті й ті. Сімейне виховання повноцінне лише за розумного поєднання виховного впливу першовихователів – батьків та багатих на життєвий досвід помічників і порадників – дідусів і бабусь.

Саме дідусі й бабусі допомагають вирішити й таку моральну проблему, як виховання у дітей чуйного, уважного ставлення до людей похилого віку. Людність виховується тільки на прикладі батьків. Якщо діти бачать зневажливе ставлення батьків до дідуся чи бабусі, то годі сподіватися від них іншої поведінки в майбутньому.

У сім'ї формується характер дитини, її особистісні риси, закладаються основи національної свідомості, і відбувається становлення особистості загалом. У сім'ї шліфуються найтонші грані людини – громадянина, людини – трудівника, людини – культурної особистості. Звертаючись в своїх працях до батьків А. С. Макаренка наголошував: «Ваша власна поведінка – найголовніша річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину лише тоді, коли з нею розмовляєте, повчаєте або караєте. Ви виховуєте її у кожний момент вашого життя» [2].

Проте, сучасна українська сім'я зациклена на економічній площині життя. Дух комерціалізації витісняє з нашого життя усталені цінності. Батьки живуть суєтно, поспіхом, вони переобтяжені буденними справами. Затьмарені економічними проблемами вони зовсім забули про дітей.

Як же зробити дітей щасливими? А.С. Макаренко писав: «Лише у щасливих батьків виростають щасливі діти. Виховання неминуче перестає бути які мають, якщо знищує задоволення, як у наставників, так і у вихованців» [2]. Спілкування з дітьми – заняття радісне і необхідне. У цьому і є справжнє щастя людського спілкування, щастя кожної дитини! Ці прекрасні хвилини дитинства



– основа формування гармонійної особистості. Людини виховує все життя, починаючи з родини. Багато що залежить від самої людини.

Цінність особистості якраз і полягає в тому, що особистість тому й особистість, що затверджує моральних засад, незалежно від умов, проявляє себе по громадянськи в будь-якому середовищі. Дитина сама творить себе. І завдання дорослих полягає в тому, щоб допомогти йому в повну міру розвинути свої здібності. Процес становлення дитячої душі тонкий і вимагає певної гнучкості з боку вихователів. Особливо якщо справа стосується почуттів дитини, його особистих уподобань. У вихованні не можна нехтувати ніякими малості. Адже тут мова йде про одне з найбільш складних і відповідальних справ – про формування людських душ і характерів, про загартування сердець і умів будівельників майбутнього!».

Сила любові до людини особливим світлом висвітлює справді щасливе виховання, ми маємо на увазі і любов до дітей, і неодмінно у відповідь їх почуття. Їх здатність зробити нас щасливими. Їх готовність отримати насолоду від принесення радості іншим; рідним, близьким, товаришам, суспільству. Праця, морально-громадянський вчинок в ім'я Батьківщини, колективу, сім'ї, товаришів. Чим яскравіше життя вихованця, чим більше позитивних емоцій, тим повно цінніше і здоровіше виховання. Дитинство є особливим психічним станом, у якому почуття і розум злиті: постійні відкриття, невгамовна енергія, готовність переносити труднощі. Рішення приходять миттєво, відкриття відбуваються на кожному кроці. Становлення особистості нагадує в чомусь політ птаха у весняну пору: начебто знає куди летить, а начебто й ні – то, набравши висоту, каменем падає вниз, то стрімко несеться під хмари. Дивовижна концентрація радості, нескутий сили, енергії!

Якщо ми хочемо наблизитися до дитини і долучити до корисних справ, потрібно скинути з себе «дорослість», щоб не злякати, не відштовхнути дитину.

Часом ми забуваємо своє дитинство, свою юність і тому не розуміємо дітей. А вони перестають розуміти нас. Нашим дітям потрібна не стільки опіка, скільки дружня порада, розумне керівництво, їм потрібна духовна підтримка. Але духовну підтримку надавати важко: для цього самим треба бути на висоті. Треба бути цікавим для своїх дітей.

Таким чином, сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Все життя батьки виховують дітей, а діти виховують батьків. Ми побачили, що сучасні реалії відображають зміну не тільки в чисельному складі сім'ї, але і в її структурі, ієрархії відносин. Зміна «сімейного клімату», характеру сімейних відносин, насамперед відносин між батьками і дітьми, позначилося на становленні особистості дитини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарбузов В. І. Від немовляти до підлітка – С.-Петербург, 1996. – 432 с.
2. Макаренко А.С. Мета виховання: Навчальний посібник / А.С.Макаренко – М.: Педагогіка 1984. – 380 с.

3. Соловйова В.А. Батьки і діти: до питання про детермінантах дитячо-батьківських відносин: Збірник наукових праць – Кострома: Вид-во КДУ ім. Н.А. Некрасова, 2001. Вип 1. С.102–120.

4. Шахторіна Є.В. Теорія і методика виховної роботи: Методичні рекомендації для студентів заочного відділення факультету педагогіки та психології. – К.: Вид-во КДУ, 2003. – 24 с.

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ДЕВІАНТНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**Бондарь Катерина Едуардівна**

*магістр спеціальності «Соціальна педагогіка»,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Коношенко Наталія Анатоліївна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний період розвитку українського суспільства потребує негайного розв'язання важливих завдань щодо навчання, виховання, комплексної реабілітації девіантних школярів, рішення проблеми дитячої злочинності, жебрацтва, споживацтва, попередження наркотичної залежності неповнолітніх, а відповідно, створення психолого-педагогічних умов для підготовки вихованців до самостійного життя, адаптації в суспільство та ін. Аналіз цієї проблеми, яка гостро стоїть перед сучасним суспільством, показує, що система педагогічної, превентивної та реабілітаційної роботи з девіантними школярами недостатньо відпрацьована. Зараз постає гостра потреба більш ґрунтовного дослідження феномену адиктивної поведінки та удосконалення соціально-педагогічної роботи з наркозалежними дітьми і молоддю.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питання навчання, виховання, соціально-педагогічної допомоги, профілактики девіантних (адиктивних) учнів залежно від існуючих у них проблем щодо адаптації в учбовому і трудовому колективі, у сім'ї, товаристві ровесників, пошуку роботи та відновлення здоров'я розглядали О.Беца, З.Зайцева, Г. Золотова, В.Кравець, Н. Максимова, Н.Ничкало, В.Оржеховська, В.Синьов, А.Татенко та ін. Проте актуальна для сучасного українського суспільства проблема соціально-педагогічної профілактики наркотичної залежності неповнолітніх не знайшла достатнього висвітлення в соціально-педагогічній і психологічній літературі.

**Формулювання цілі статті.** Метою статті є розкриття сутності феномену «наркотична залежність неповнолітніх» та аналіз шляхів соціально-педагогічної профілактики зазначеного негативного явища.

**Виклад основного матеріалу.** Створення системи профілактики і раннього виявлення випадків уживання речовин наркотичної дії учнівського та студентською молоддю є актуальною медико-психологічною і соціально-педагогічною проблемою.

Сьогодні, це захворювання з рідкісних випадків перетворилося в справжню епідемію. Причому, спостерігається тенденція не тільки до подальшого збільшення випадків наркоманії, але і до їх значного «омолодження». Великого поширення набула наркоманія серед дітей і підлітків. Тому необхідно зробити все, щоб проникнення в нашу країну страшного ворога наркоманії – було зустрінуте у всеозброєнні знань про те, що являє собою захворювання, штучно викликане людиною в самої себе.

Н. Максимова стверджує, що більшість наркоманів почали вживати наркотичні речовини ще в підлітковому віці і майже завжди під впливом друзів [1, с.24]. Характерно, що в медичній практиці не зареєстровано жодного випадку, коли б підліток сам, без зовнішнього впливу почав вишукувати і вживати наркотичні речовини. Основний мотив першого вживання наркотику в компанії друзів – бути «своїм серед своїх», не відставати від товаришів, острах бути висміяним, відкинутим від групи. Значну роль грає також помилкове розуміння дорослості, нарешті проста цікавість, бажання пізнати недозволене.

Залежність від наркотичних (токсичних) речовин у дітей і підлітків виникає найчастіше як один із наслідків відхилень у поведінці, складності соціально-психологічної адаптації [5, с.102].

До психолого-педагогічних і соціально-психологічних причин ранньої наркоманії в першу чергу відносяться такі:

1) діти і підлітки, що вживають наркотики, в багатьох випадках ростуть і виховуються в неблагополучних родинах, з нездоровим психологічним кліматом, з постійними конфліктами, суперечливими методами виховання;

2) відсутність життєвої перспективи, безробіття, низький рівень заробітної плати;

3) неухважність до проблем молодих людей з боку держави і т.д. [2].

Схильність до наркотизації може бути обумовлена явищами психічного інфантилізму, що властива деяким неповнолітнім, а також внутрішньо особистісними конфліктами, пов'язаними з високим рівнем домагань, потребою у визнанні і хворобливому усвідомленні неможливості досягти бажаного. Невміння переборювати комунікативні бар'єри, безуспішні спроби знайти хоча б одного близького друга приводять підлітків до психологічного дискомфорту, що вони намагаються зняти за допомогою прийому наркотичних засобів.

У роботі з первинної соціально-педагогічної профілактики і максимально ранньому виявленню наркоманії і токсикоманії серед учнів та студентів зобов'язані брати участь усі, хто безпосередньо відповідає за їхнє виховання і моральний розвиток: батьки, викладачі, вихователі, лікарі, психологи, співробітники органів внутрішніх справ, учні [4, с.78].

З метою забезпечення більш повного виявлення випадків наркотизації серед учнівської та студентської молоді наркологі, що займаються підлітковим контингентом, мають забезпечувати педагогічних працівників необхідною інформацією про ознаки уживання підлітками речовин наркогенної дії.

У процесі підготовки педагогічних працівників до проведення профілактичної роботи необхідно розповідати про основні клінічні ознаки

стану наркотичного сп'яніння, знання яких дозволяє виявляти усі випадки навіть епізодичного вживання наркогенних речовин.

У виховній взаємодії з такими підлітками перевага надається індивідуальному впливу. Хоча не варто ігнорувати залученням підлітків до громадського життя, організацією змістовного проведення вільного від навчання часу з урахуванням особливостей їхнього характеру, схильностей, інтересів. Встановлюється строгий контроль за поведінкою учнів з боку педагогів, батьків, медичних працівників, наркологів.

Система заходів щодо первинної соціально-педагогічної профілактики наркотичної тенденції в підлітків включає такі елементи:

- 1) виділення з загального контингенту учнів так званої «групи ризику»;
- 2) проведення цілеспрямованих профоглядів;
- 3) активна проти наркотична пропаганда [4, с.216].

Пропаганду наукових знань з проблеми наркоманії, з огляду на серйозність і відповідальність цієї теми, варто будувати особливо чітко, обдумано, з урахуванням аудиторії. Лікарі-наркологи і підготовлені лікарі інших спеціальностей повинні проводити лекції і бесіди:

- 1) з адміністративно – викладацьким складом (не рідше 1-2 рази на рік);
- 2) з батьками учнів – регулярно не менш 1-2 рази на рік;
- 3) з учнями – у межах спеціального циклу з 3-4 лекцій.

Лекційну роботу повинні проводити добре підготовлені психіатри-наркологи.

Вважаємо необхідним навести приблизну тематику лекцій антинаркоманійного циклу:

Тема 1. Вплив вживання наркотичних і токсикоманійних речовин на психіку людей молодого віку.

Тема 2. Наслідки наркотизації для організму молодої людини.

Тема 3. Наркоман у суспільстві: антагонізм і соціальна деградація. Наркоманія як загроза суспільству.

Тема 4. Причини й умови прилучення підлітків і молоді до вживання дурманних речовин.

Тема 5. Профілактика наркоманії і токсикоманії серед підлітків і молоді. Обов'язковість своєчасного лікування.

Тема 6. Правові міри боротьби з наркоманією. Законодавство у відношенні неповнолітніх.

У позаурочній виховній роботі з соціально-педагогічної профілактики наркоманії серед учнів рекомендується використовувати такі форми роботи, як лекції, бесіди, усні журнали, диспути, обговорення книг, фільмів, спектаклів, картин; вечори і зустрічі з лікарями.

Бесіда як метод роботи має на меті збір фактичного матеріалу, з'ясування і уточнення питань. Вона розпочинається зі створення відповідного психологічного клімату, що ґрунтується на відкритості та довірі. Велику роль відіграють комунікабельність, сенситивність, «спрямованість на іншого», тактовність психолога або соціального педагога.

У соціально-педагогічній практиці залежно від конкретних умов, можуть бути використані різні види бесід:

1) діагностичне інтерв'ю – мета полягає в одержанні різноманітних даних про властивості особистості та особливості психічного розвитку;

2) психотерапевтична бесіда – метою якої є надання психологічної допомоги;

3) стандартизована бесіда будується за чітко визначеним сценарієм і наперед розробленим планом;

4) вільна бесіда – психолог може змінювати тактику ведення бесіди залежно від ситуації [5].

В роботі з підлітками перевага надається вільним формам бесіди, які дозволяють знизити рівень сором'язливості. В психологічній бесіді, особливо у відносно вільних її формах, формування кожного запитання є для психолога своєрідним міні завданням, тому вдало сформульовані запитання – це свідчення професійної зрілості психолога як спеціаліста певної галузі.

Вважаємо, що бесіда в контексті соціально-педагогічної і психокорекційної роботи є важливим невід'ємним компонентом. Вона дозволяє виділити суттєве, значиме. В одних випадках під впливом бесіди можна досягти прозріння, поглибленого відчуття і сприймання власного «Я», а в інших – бесіда є першим серйозним поштовхом до самоаналізу. Бесіду з метою соціально-педагогічної профілактики наркоманії необхідно проводити в невеликих аудиторіях, тому що в таких умовах легше досягти двостороннього контакту.

**Висновки.** В підлітковому віці найбільш характерним є пошук сенсу життя, спроби знайти нові стереотипи поведінки. Тому в цей час особливо небезпечним є знайомство підлітка з наркоманами. Адже здатність наркотичних речовин послаблювати нервові напруження, відволікати від роздумів про реальність, невирішеність проблем може міцно привернути підлітка до наркотизації як до найбільш ефективного способу «подолання труднощів». На психолого-педагогічному рівні розуміння проблеми наркотизму неповнолітніх, на нашу думку, полягає у недопущенні таких поєднань умов, які зумовлювали б дію певного фактору як фатального.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірева О. М., Дупленко П. Ю., Максимова Н. Ю, Мілютіна К.Л. Профілактика вживання алкоголю, наркотиків і токсичних речовин серед молоді // Молодь України: проблеми, шляхи розв'язання. – Вип.7. – К.: НТЗФ "Студцентр", 1998. – 168 с.

2. Гилинский Я.И. Социальный контроль над девиантностью / Я.И. Гилинский. – СПб.: СПб. Филиал ин-та Социологии РАН, Балтийский институт экологии, политики и права, 1998. – 196с.

3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов / Ю.А.Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.

4. Наркоманія: адаптація молоді до праці та життя / А. М. Нагорна, В.В.Беспалько. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2005. – 384 с.

5. Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику: монографія / [С. Я. Харченко, Л. В. Кальченко, Г. Д. Золотова, С. В. Горенко]. – Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2009. – 145с.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Бугерко Ярослава Миколаївна

канд. психол. наук, доцент,

докторант кафедри психології та педагогіки,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (м. Київ)

Методологія сучасного дослідження духовного потенціалу особистості потребує визначення основних підходів до вивчення її предмету. Одна з причин «важковловлюваності» духовності полягає в тому, що вона сутнісна тим феноменам, які фіксують певну міру і розмірність людського існування. Предмет її вивчення – цілісний і нескінченно різноманітний духовний світ людини. Він є суб'єктивним і індивідуальним, а тому важко піддається виразу у вигляді наукової або метафізичної системи. Водночас, аналітичний розклад духовності на окремі структурні компоненти руйнує її специфіку, оскільки жоден узятий ізольовано компонент духовного досвіду (духовні цінності, естетичні ідеали, переконання) – не є сам по собі духовністю.

На сьогодні існує багато спроб вирішити зазначену проблему через встановлення ієрархії різних компонентів духовної сфери та систематизацію їх навколо вибраного центру. Однак такі вирішення є половинчастими, оскільки при цьому майже завжди виявляється можливість ствердити якийсь із її елементів в якості головного, системоутворюючого, і на цій підставі звести згодом певну соціально-філософську чи соціально-психологічну конструкцію. Найчастіше «центральною» оголошуються такі компоненти духовності, як знання, віра, переконання, ціннісні орієнтації [1, с.184]. Слід врахувати і те, що розуміння духовності не складається із суми відповідей на питання про те, як вона проявляється, в яких формах реалізується і до яких наслідків призводить. Доки не буде вияснено сутність феномену духовності, ці поняття залишаться в негативному смислі багатозначними, тобто будуть визначитися виключно контекстом.

Наукове знання – сутнісно раціональне і нормативне. На відміну від нього, духовність не нормативна. Не існує конкретних параметрів, яким відповідало б «еталонне» розуміння людської духовності. У тому сенсі, в якому духовність є чинником структуризації різних рівнів суб'єктивності – від індивіда до суспільства, її можна розглядати як міру, форму і одночасно показник співрозмірності людини з ідеальними сторонами світу, вираженими в ціннісних установках і орієнтаціях суб'єкта [2, с.160]. Окрім того, особливістю духовності є те, що співвідношення у ній *теоретичного* (метафізичного) і *практичного* вимірів динамічно досить рухливе, оскільки об'єктом і суб'єктом трансформацій у духовному зростанні є *сама людина* з її природними властивостями і створеним *штучним* світом інструментів і технічних засобів.

Щоб дослідити сферу духовності людини, необхідно розробити методологію її дослідження, створивши відповідну концепцію. Найбільш адекватним підходом є міждисциплінарний підхід, який проводиться у співробітництві з основними науками про людину, зокрема, богослов'ям,

філософією, психологією, соціологією, літературою та естетичними науками. У дослідженні духовності дослідники виділяють різні напрями, зокрема проф. М. В. Савчин аналізує споглядально-описовий (дескриптивний), герменевтичний (пояснювально-інтерпретаційний), систематичний (науково-узагальнювальний) та містологічний підходи [3, с. 135]. Зазначені напрями досліджень досить чітко співставляються з історією розвитку самої психології. Так, психологія виникає як «наука про душу» і на початках є тісно пов'язаною з філософією та її методами досліджень. Історики психології називають цей період «філософською психологією» [4, с. 44]. Духовна реальність постає у вигляді «аніми людини», де теоретичні знання і повсякденне життя синкретично поєднані, а основним напрямом дослідження є споглядальний. Для грецьких філософів істинне знання гармонійно поєднувалося зі спогляданням, яке дозволяло підвестись над чуттєвими речами і прилучитись до духовного начала, Блага, перейти від дискурсивного мислення до інтуїтивного, здатного охопити справжню істинну сутність буття. Цей метод «забезпечувався старанним обмеженням і впорядкуванням простору і часу, в яких людина з неослабною увагою зосереджувалася на божественному спогляданні як дарі благодаті» [3, с. 135]. Сьогодні зазначений напрям філософської психології повертається з екзилу і забуття в християнській психології (Б. С. Братусь, В. Л. Воейков, Є. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков, М. В. Савчин, О. І. Климишин). Цілісність сприйняття власного життя, гармонія внутрішнього світу особистості її співвіднесеність з образом і подобою Божою стають визначальними факторами духовної реальності людини. Їх аналіз і осмислення забезпечується зазначеним методом дослідження.

Людина духовна в тій мірі, в якій вона діє згідно вищих моральних цінностей людської спільноти і здатна поступати у відповідності з ними. Це положення визначає спрямованість герменевтичного підходу в аналізі духовних явищ. У зазначеному методі розуміння є необхідною умовою осмислення людського буття, що дозволяє визначати перспективи та виявляти прихований смисл. М. В. Савчин говорить про духовну герменевтику, яка не лише пояснює виявлені смисли, а й сприяє процесу духовного розвитку людини, поглиблює її роздуми, відчуття свого зв'язку з Богом, зважання на милість Богу.

Виділення психології з філософії, оформлення її як самостійної науки спричинило значні зміни в методах дослідження духовної сфери людини. Психологія перетворилась в експериментальну, дослідну науку, зорієнтовану на точний аналіз психічних явищ, подібно до аналізу в природознавстві. Однак з цього часу із психології починають зникати такі категорії як «душа», «дух», «внутрішній світ людини», «здібності душі», «суб'єктивність» [4, с.46]. Натомість об'єктами психології стають «психіка», «психічні явища», «психічні властивості». Людська психіка стала розглядатися в логіці причинно-наслідкових відношень і пояснюватися законами природного світу. Епістемологія, хоча й розкриває сутність речей і задає напрям вивчення, водночас, на думку М. В. Савчина, «прикриває» двері до істини, особливо в духовній сфері, де будь-яка велика істина, що стосується духовності людини

має інтерсуб'єктивний характер. Науковцям приходится постійно доуточнювати та узгоджувати категорії та логічні правила, оскільки є певна відмінність між одержаними знаннями про предмет дослідження і самим предметом. Подолання цієї різниці і становить сутність знаходження істини. Істинним є твердження з відповідною формою свого вираження. Однак складність полягає в тому, що «духовність важко виразити мовою суспільного часу, бо мова культури постійно змінюється, розвивається та є недостатньою для вираження суті. Одночасно, духовність тісно переплітається із соціально-культурним контекстом, з переважаючою ментальністю даного періоду, атмосферою, яка визначає дану культуру» [3, с. 135]. Виходячи із зазначеного, вчений відзначає, що духовні форми виникають як внутрішній діалог з культурою за її законами, щоб у протиставленні їй відшукати спосіб подолання культурної амбівалентності у ставленні до Бога.

*В сучасній психологічній науці активно йде процес реабілітації понять «душа», «дух», «духовність», їх активне використання і вивчення. Сьогодні стає загально визнаним, що духовність є родовою визначеністю людського способу життя [4, с. 334]. Вона надає смисл життя окремій людині, в ній людина шукає і знаходить відповіді на запитання: навіщо вона живе, яке її призначення в житті, що є добро і зло, істина і заблудження, красиве і потворне і т.п. Духовне вбудовується в царство предметного світу як транссуб'єктивне і трансцендентне. А тому адекватним методом його дослідження, на думку проф. М. Савчина є містологічний. Науковець зазначає, що містологія (вчення про Тайну, тайнознавство) – це розмірковування над містичним досвідом людини, коли актуалізуються процеси духовного пробудження, усвідомлення своїх стосунків з Богом, що має вияв у практиці духовної поведінки людини. Аналізуючи містичний досвід людини, науковець відмічає такі його ознаки як а) радикальну пасивність людини стосовно дії Святого Духа та водночас вільну волю людини на згоду співдії з ним; б) спокійний, простий (не спрощений) цілісний погляд на світ, на себе і своє життя, який ґрунтується на внутрішньому світлі, любові, проникнення в глибину речей; в) поява невимовного єднання з Богом; г) перехід на новий рівень буття; д) містицизм, гармонійний догматам і етиці Церкви [3, с. 139].*

Разом з цим наведені вище підходи не охоплюють феномен духовності в поєднанні функціонального та змістовного вимірів. Таке поєднання доцільно реалізувати через використання запропонованого Е. О. Помиткіним духовно-особистісного підходу. Специфічною ознакою цього підходу є те, що розгляд феноменів духовного порядку здійснюється невід'ємно від психологічної структури особистості, з усіма притаманними їй внутрішніми процесами. Змістовий вимір духовного потенціалу особистості розкривається через включення таких смислоутворювальних філософських категорій як Краса, Добро, Істина, Любов, функціональний вимір – через актуалізацію вищих психічних функцій особистості (свідомості самосвідомості та волі) у процесі розвитку її ідеалів, цінностей і смислів. Духовно-особистісний підхід автор розглядає як сукупність концептуальних уявлень, моделей, принципів і методів, які сприяють більш об'єктивному розумінню особистості у процесі



актуалізації і розвитку духовного потенціалу [5, с. 30]. Основоположними принципами, що відображають сутність даного підходу є принципи духовно-особистісної інтеграції, ієрархічності та ціннісно-сислової детермінації.

Реалізація методологічних засад дослідження духовності особистості потребує подальшого розгляду на методичному рівні методичних засобів та особливого психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення духовного потенціалу особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Токарева С. Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности / С.Б.Токарева. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. – 256 с.
2. Buherko J. M. The analyze of the spirituality scientific approaches studying / J. M. Buherko // International Journal of Economics and Society. – V. 1, June. –2015. – P. 160–169.
3. Савчин М. В. Духовний потенціал людини [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической атропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Уч.пособие для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Щкола-Пресс, 1995. – 384 с.
5. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник / Е. О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.

### ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

**Булінг Олег Володимирович**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Степаненко Лариса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Я-концепція як складова психологічної самоорганізації особистості формується під впливом різних зовнішніх діянь, які вона відчуває. Особливо важливим є для неї контакти із значущими іншими, котрі сутнісно визначають її уявлення про саму себе. Із моменту свого зародження Я-концепція – активний продукт самосвідомості, що керує поведінкою людини. На думку Р.Бернса, Я-концепція відіграє трояку роль у житті людини: а) сприяє досягненню внутрішнього узгодження особистості; б) визначає інтерпретацію досвіду; в) є джерелом очікування [1].

Основне значення Я-концепції полягає в забезпеченні гармонії психічного світу людини, в досягненні внутрішнього балансу, самоузгодження. Як зазначав Р.Бернс, особистість прагне до досягнення внутрішнього узгодження. Існування конфліктних самоустановок пояснюється тим, що внутрішній дисонанс виникає внаслідок співпадання суперечливих проявів Я-концепції, що й спричинює появу у свідомості індивіда явного конфлікту. Я-

концепція діє як своєрідний внутрішній фільтр, який визначає характер сприйняття людиною будь-якої життєвої ситуації.

Я-концепція виникає в людини у процесі розгортання соціальної взаємодії як винятковий результат її культурного розвитку, відносно стійке і водночас піддатливе внутрішнім коливанням і змінам психічне утворення. Вона справляє значимий вплив на перебіг життя людини від дитинства до глибокої старості, зумовлюючи той чи інший вибір життєвого шляху та її власної долі загалом. Відтак первинна залежність Я-концепції від зовнішніх умов та обставин суспільного життя не підлягає сумніву, хоча зрозуміло, що з віком вона відіграє все більш самостійну роль у житті людини [2].

У системі взаємозв'язків людини з оточуючими людьми і світом їй доводиться виступати в різних якостях, різних ролях, бути суб'єктом найрізноманітніших видів діяльності. З кожною взаємодією зі світом речей і світом людей, людина «виносить» образ свого «Я». У процесі самоаналізу окремих конкретних образів свого «Я» у людини відбувається як би внутрішнє обговорення з самим собою. Так поступово виникає узагальнений образ свого «Я», який являє собою складну сукупність багатьох одиничних конкретних образів Я, що склалися в ході самосприйняття, самоспостереження і самоаналізу. Цей узагальнений образ свого «Я», виникаючи з окремих ситуативних образів, містить загальні, характерні риси та уявлення про свою сутність і виражається в понятті про себе, або Я-концепції.

На відміну від ситуативних образів, Я-концепція створює у людини відчуття своєї самототожності [3]. Навколишній світ, уявлення про інших сприймається кожним через формат Я-концепції, котра формується за етапами соціалізації та організованого виховання і одночасно має відповідне соматичне, передусім індивідуально-природне спричинення. Її головні функції – утвердити у самосвідомості людини своєрідне відчуття визначеності в соціальному просторі, ідентифікуватися з конкретним довкіллям, досягнути благодатного самоототожнення [4].

У психологічній науці виділяють велику кількість досліджень проблеми Я-концепції і ролі самосвідомості в розвитку людини. Проблематику самосвідомості досліджували багато психологів. Вивченням загальнотеоретичних і методологічних аспектів становлення самосвідомості та спеціальних питань, пов'язаних з особливостями самооцінок, їх взаємозв'язком з оцінками оточуючих займалися (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Л.І.Божович, О.М. Леонтьєв, В.В.Столін, С.Л. Рубінштейн, І.І.Чеснокова та ін.). Також можна виділити праці І.С.Кона, який синтезував філософські, загальнопсихологічні, соціально-психологічні і історико-культурні аспекти проблематики вивчення самосвідомості, і який відкрили нові сфери цієї, найдавнішій області дослідження психологічної науки. Зарубіжна література з проблематики самосвідомості та Я-концепції надзвичайно багата і представлена у працях (Р. Бернс, У. Джеймс, Е.Еріксон, А.маслоу, Д. Роджерс, В.Франкл, З.Фрейд, та ін.).

Важливою особливістю психічного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є становлення самосвідомості, яке відбувається як відкриття

учнем свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомлення незворотності часу, формування цілісного уявлення про себе. В юнацькому віці актуальною стає проблема незалежного життя. Вона передбачає наявність певних психологічних передумов, передусім цілісності Я. Я-концепція дозволяє виробити адекватне уявлення про своє життя і про себе, що є важливою передумовою успішного здійснення життєвих намірів [5].

Для формування позитивної Я-концепції у старшокласників-переселенців повинні бути створені такі соціально-психологічні умови: втілення системи соціальних і повноцінних установок; реалізація ціннісно-естетичних технологій збагачення актуалізованого культурного досвіду; система соціальних, повно базових і частково ціннісних установок; впровадження інноваційних принципів модульно-розвивальної системи у сфері самосвідомості.

Розвиток самосвідомості проходить ряд стадій. З цієї точки зору ранній юнацький вік можна схарактеризувати як початок формування нового рівня самосвідомості, як період розвитку та поглиблення інтеграційних якостей. Інтенсивний розвиток рівня самосвідомості здійснюється в юнацькому віці. Його специфічні риси – підвищення значущості для формування Я-концепції системи власних цінностей і посилення особистісного, психологічного, динамічного аспекту сприйняття – дозволяють оцінювати його як рівень, характерний для зрілої особистості.

Одним з центральних компонентів Я-концепції є самооцінка. Вона вміщує у своїй будові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей. Це форма внутрішнього світу людини, котра визначає характер її само ставлення, ступінь самоповаги, емоційної стійкості, рівень домагань, ціннісне прийняття чи неприйняття себе. Самооцінка виявляється у свідомих судженнях індивіда, коли він прагне обґрунтувати свою непересічну значущість. Вона також відображає ступінь розвитку в нього почуття самоповаги, відчуття власної вартості і позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери його Я.

З метою дослідження Я-концепції старшокласників, ми обрали основні її складові, такі як, самооцінка і смисложиттєві орієнтації.

Наше дослідження проводилось на базі Добропільської НВК ЗОШ І-ІІІ ст.-ліцей м. Добропілля, Донецької області. У дослідженні брали участь 25 старшокласників-вимушених переселенців, віком 15-16 років.

Для розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс методів і методик дослідження: методика Кемпбелла «SCC» (вивчення «Я-концепції»), методика «Смисложиттєві орієнтації» Д.О.Леонтєва, методика «Діагностики самооцінки та рівня домагань» (Дембо-Рубіншейн).

У результаті дослідження Я-концепції старшокласників за методикою Кемпбелла «SCC» ми отримали наступні результати. Для більшості досліджуваних старшокласників-переселенців характерна середня якість рівня Я-концепції з тенденцією до високої (44%) та з тенденцією до низької (36%), менше виражена середня якість рівня Я-концепції (20%). Пікові прояви рівня Я-концепції у досліджуваних старшокласників відсутні. Це говорить про те, що

досліджуваним з середньою якістю рівня Я-концепції з тенденцією до високої характерна впевненість у собі, самоповага, внутрішня стабільність, можна говорити про сформованість у них певних уявлень про себе, виражені добрі стосунки з оточуючими, доброзичливість, привітність.

Дослідження смисложиттєвих орієнтації, що складають основу образу Я, проводили за допомогою методики «Смисложиттєві орієнтації» Д.О.Леонтєва. Методика дозволяє кількісно виміряти наявність цілі в житті. Аналізуючи отримані результати, ми встановили, що у більшості досліджуваних старшокласників-переселенців діагностовано середній показник (60-70%), виражені завищені показники (20-30%) та майже не виражені низькі показники (5-15%) старшокласників.

Результати дослідження самооцінки у старшокласників-переселенців за методикою «Діагностики самооцінки та рівня домагань» (Дембо-Рубіншейн) показали, що більшість дітей мають середній рівень самооцінки (48%), менша кількість отримала високий рівень самооцінки (32%), найменша кількість старшокласників мають низький рівень самооцінки (20%). Це говорить про те, що більшість старшокласників-переселенців мають середній (адекватний) рівень самооцінки, тобто у них реалістична оцінка себе, своїх здібностей, моральних якостей і вчинків. Така самооцінка дозволяє їм ставитися до себе критично, правильно співвіднести свої сили із завданнями і вимогами оточуючих.

Також нами був встановлений високий рівень зв'язку показників Я-концепції і самооцінки старшокласників за такими шкалами як: процес життя ( $r=0,57$  при  $p\leq 0,01$ ) та локус життя ( $r=0,55$  при  $p\leq 0,01$ ). Це свідчить про те, що чим більший рівень самооцінки, тим ефективнішим буде здійснення старшокласниками власних життєвих планів. Це характерно для енергійних та активних особистостей з високим життєвим тонусом, котрі відчують в собі сили контролювати своє життя не впадаючи у відчай при виникненні перешкод та невдач. Також можна стверджувати, що загалом самооцінка у старшокласників-переселенців адекватна і вони мають інтерес до життя.

Таким чином, формування позитивної Я-концепції старшокласників допомагає їм розв'язувати життєві завдання, орієнтуватися на майбутнє й усвідомлювати, наскільки є можливим втілити конкретні плани. Більшість дітей-переселенців мають уявлення про діяльність, з якою вони збираються мати справу, осмислюють і відбудовують проект свого майбутнього.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – с. 5-38.
3. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
4. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 672 с.
5. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

# СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОТОЧЕННЯ

**Вольвач Ганна Вячеславівна**

*магістр спеціальності «Соціальна педагогіка»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Коношенко Сергій Володимирович**

*доктор пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Зміна парадигми освіти в українському суспільстві визначає новий характер функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. В процесі реорганізації системи освіти особливо актуальними стають питання удосконалення соціально-педагогічної і виховної роботи з такою категорією дітей як діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування (далі – діти-сироти). Вивчення цієї проблеми є досить актуальним у зв'язку з пошуком шляхів взаємодії, взаємоінтеграції у вирішенні проблем діагностики, профілактики, адаптації, захисту, реабілітації і виховання цієї категорії дітей, створенні умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення в дитячих будинках, школах-інтернатах, оздоровчих та реабілітаційних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання виховання, соціально-педагогічної допомоги та реабілітації вихованців-сиріт залежно від існуючих у них проблем щодо адаптації в учбовому і трудовому колективі, у сім'ї, товаристві ровесників, пошуку роботи та відновлення здоров'я розглядали Н.Агетик, Н.Грінченко, Б.Кобзар, С.Коношенко, Т.Малихіна, В.Оржеховська, Л.Просандаєва, А.Татенко, М.Фіцула та ін. Однак питання розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт в цей час недостатньо вивчене в теоретичних і методичних роботах, хоча підкреслюється значення вивчення цієї проблеми для теорії й практики виховання.

Саме тому **метою** цієї статті є теоретичне обґрунтування специфіки формування ціннісного ставлення до себе й оточення в підлітків-сиріт.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна діяльність сьогодні спрямована на забезпечення формування ціннісної сфери особистості, на самореалізацію й саморозвиток дитини в системі соціальних відносин. У зв'язку з цим існує потреба розгляду процесу розвитку ціннісних відносин дітей в умовах різних інститутів соціального виховання.

Соціальна значущість розвитку ціннісного ставлення до себе й до оточуючих людей у дітей-сиріт, з одного боку, завжди актуальна, тому що орієнтована на загальнокультурні цінності, а з іншого боку – обумовлена вимогами часу, оскільки саме від цінностей суспільства залежить його майбутнє [1].

Формування ціннісного ставлення до себе й до оточення найбільш актуальне для дітей-сиріт підліткового віку, оскільки цей вік характеризується інтенсивним зростанням самосвідомості, прагненням до самоствердження й самореалізації, предметною спрямованістю взаємодії.

Провідним типом діяльності в цей період є міжособистісне спілкування з однолітками, вплив яких на підлітка дуже значний. Але цей вплив стихійний, слабо керований і не завжди адекватний соціальним нормам. З іншого боку, цілеспрямований педагогічний вплив дорослих відбивається у свідомості підлітка через призму думок референтних для нього однолітків [1, с.67].

Отже, підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку ціннісних відносин особистості, світогляду, самосвідомості, рефлексії. Тому процес розвитку ціннісного ставлення до себе й до оточуючих людей у цей період найбільш інтенсивний.

Науковцями встановлено, що ціннісне ставлення до себе й оточуючих людей являє собою основу психічного й морального здоров'я, є однією з умов успішної самореалізації й життєвого самовизначення підростаючого покоління. Ціннісне ставлення до себе представляє собою стійкий виборчий зв'язок суб'єкта з його внутрішніми установками, які мають для нього особистісний зміст [4, с.92].

Ціннісне ставлення до себе є основою для розвитку ціннісного ставлення до іншої людини, тому що без поваги до себе, своєї цілісності й унікальності, без розуміння свого «Я» неможливе формування позитивного ставлення до інших. Отже, ці два процеси утворюють інтеграційну єдність, тому розвиток ціннісного ставлення до себе в дитини створює ґрунт для розвитку ціннісного ставлення до оточення.

Розвиток ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт підліткового віку – це процес неперериваний, етапний. Нами виділено три етапи розвитку: «відчутий» етап (засвоєння підлітком ідеї ціннісного ставлення до себе й оточення), «активний» етап (актуалізація) і «діяльнісний» етап (свідоме насичення), що обумовлено переходом розвитку з одного якісного рівня на інший: вибірково-ситуативний, нестійкий позитивний і стійкий позитивний.

Важливим завданням у процесі розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у підлітків стає педагогічне керування. В умовах дитячого будинку або школи-інтернату цілеспрямовані педагогічні впливи й стихійні впливи групи однолітків діють практично одночасно й з однаковою інтенсивністю. Отже, необхідно педагогічно грамотне забезпечення процесу розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт підліткового віку, в якому істотну позицію буде займати дорослий, який на власному прикладі демонструє перші кроки в оволодінні новими навичками соціально значущої поведінки.

Аналіз різних наукових трактувань поняття «педагогічне забезпечення» дозволяє запропонувати наступне формулювання. Під педагогічним забезпеченням розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у

дітей-сиріт розуміється сукупність організаційно-педагогічних умов, що сприяють розвитку досліджуваного процесу [3, с.56].

Розглянемо докладніше організаційно-педагогічні умови, що стимулюють формування ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт.

Першою організаційно-педагогічною умовою є *створення* в освітньому закладі (дитячий будинок, школа-інтернат та ін.) *середовища життєдіяльності*, спрямованої на безумовне прийняття дитини й цінності кожної особистості.

Суб'єктами педагогічного процесу в школі-інтернаті або дитячому будинку є вихователі, психолог, соціальний педагог, педагог-організатор і музичний керівник, вихованці.

Ставлення всіх дорослих учасників педагогічного процесу до дитини-сироти засновано на безумовному прийнятті, на педагогічному оптимізмі й довірі, на почутті емпатії, повазі особистості вихованця, його прав і свободи. Така гуманістична орієнтація дорослих припускає розвиток їхніх власних особистісних ресурсів, відновлення форм спілкування з підопічними. У дитини в таких умовах формується позитивний образ «Я», з'являється впевненість у собі, почуття власної значущості. Сформований образ «Я» буде сприяти розвитку в дитини ціннісного ставлення до оточуючих людей.

Реалізація другої організаційно-педагогічної умови – *психолого-педагогічний супровід* учасників процесу розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт, на наш погляд, має здійснюватися за допомогою планування й проведення педагогічних нарад, створення й організації роботи творчої групи вихователів, систематичного спостереження за динамікою особистісного розвитку підлітків.

Як показує практика, ефективне формування у вихованців ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей можливе завдяки створенню творчої група вихователів, замотивованих на самозміну й активне включення в процес розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців. Ціль діяльності творчої групи – сприяти оволодіння вихователів досвідом роботи з розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців. Завдання: підвищити сензитивність вихователів до ідей загальнокультурних цінностей; сприяти прийняттю вихователями дітей-сиріт такими, які вони є (формування толерантного ставлення й прийняття дітей); озброїти знаннями й уміннями з формування ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців.

Для рішення завдання створення творчої групи доцільно розробляти й проводити практико-теоретичні семінари із окресленої теми. Для систематичної роботи творчої групи вихователів слід розробляти тематичне планування класних годин, які реалізуються в практиці їхньої діяльності з вихованцями.

Зважаючи на те, що в підлітковому віці провідним типом діяльності стає спілкування з однолітками, ми вважаємо, що найбільш доцільною формою

поглиблення позицій ціннісного ставлення до людини є використання в роботі тренінгової програми.

*Тренінг як елемент інтерактивних технологій* – третя організаційно-педагогічна умова – являє собою активну, емоційну форму, що сприяє, на наш погляд, більше успішному формуванню й закріпленню ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей.

Нами була розроблена й апробована програма тренінгових занять щодо розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців дитячого будинку підліткового віку. З огляду на наведені теоретичні постулати про розвиток ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей, починаючи з усвідомлення себе як цінності й паралельно переходячи до розвитку ціннісного ставлення до навколишньої, програма тренінгових занять починається із тренінгу «Здрастуй, Я!» і закінчується тренінгом «Я в світі людей».

Останньою організаційно-педагогічною умовою є *створення й реалізація інформаційно-методичного інструментарію для всіх учасників соціально-педагогічного процесу* в освітньому закладі щодо розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт.

Структуру розробленого нами інструментарію склали наступні документи:

- щоденник індивідуальної роботи вихователя з вихованцями, в якому знаходиться вся необхідна для соціально-педагогічної роботи інформація, а також методики вивчення особистості, матриці для обробки результатів, листи-прогнози особистісного росту дитини;
- особистий щоденник підлітків – учасників тренінгу, що дозволяє вихованцям замальовувати свої враження від тренінгових занять, почуття стосовно того або іншого заняття, вчитися аналізувати свої дії й учинки;
- учбово-методичний комплекс спецкурсу «Специфіка ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців дитячого будинку» (36 годин);
- технологічна карта підготовки й проведення класних годин по розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців дитячого будинку;
- методичні матеріали до проведення тренінгу по розвитку ціннісного ставлення до себе («Здрастуй, Я!») і оточуючим людям («Я і навколишні»).

Результатом реалізації цієї умови стало створення науково-методичного комплексу з проблеми розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт. Цей документ складається із двох основних частин: теоретичної бази по темі дослідження й комплексу практичних розробок, що включає діагностичні й розвиваючі матеріали.

Проведення перетворюючого експерименту дозволило нам змінити ситуацію в експериментальній установі, про що свідчить позитивна динаміка показників, які характеризують розвиток ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у дітей в експериментальній групі. Рівень розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців значно виріс із



3% до 26% в експериментальній групі на відміну від контрольної, де він залишився на рівні 2%.

За допомогою застосування багатofункціонального критерію Фішера для статистичної обробки результатів експерименту визначено, що розходження в досягненні підлітками експериментальної й контрольної груп високого рівня за окремими критеріями статистично значимі для всіх критеріїв з імовірністю  $<0,01$ . Інтенсивність розходжень у досягненні високого рівня розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у підлітків за окремими критеріями досить висока, що ще раз підтверджує сензитивність цього віку для розвитку досліджуваного процесу.

Якісна обробка результатів експериментальної роботи підтверджує кількісні виміри. Рефлексія вихователів, що брали участь в експерименті, свідчить про істотні зрушення в їх професійному й особистісному рості.

**Висновки.** Отже, вищенаведений матеріал дає підстави стверджувати, що ефективний процес формування ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у дітей-сиріт можливий за таких умов: створення в освітньому закладі середовища життєдіяльності, спрямованої на безумовне прийняття дитини й цінності кожної особистості; психолого-педагогічний супровід учасників процесу розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт; використання в роботі тренінгової програми як елемента інтерактивних технологій; створення й реалізація інформаційно-методичного інструментарію для всіх учасників соціально-педагогічного процесу в освітньому закладі щодо розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців-сиріт.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення всіх аспектів складного й багатогранного процесу, яким є процес розвитку ціннісного ставлення до себе й оточуючих людей у вихованців дитячого будинку підліткового віку, але дає імпульс до подальших пошуків у цій області.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Діти – батьки – сім'я / [Т. Ф. Алексеєнко, І. В. Братусь, Л. М. Буніна та ін.]; Г. М. Лактіонова (ред. кол.). – К. : Наук. світ, 2004. – 96 с.
2. Кобзарь Б. С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности / Б. С. Кобзарь. – К. : СтилоС, 1999. – 250 с.
3. Покиданов Г. О. Интернатам вдячні тисячі / Г. О. Покиданов. – К. : Вид-во “Фенікс” УАННП, 2001. – 251 с.
4. Проведення комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі / [Алімова Ю. А., Безпалько О. В., Зверєва І. Д., Кукуруза Г. В. та ін.]; за заг. ред. О. Г. Карагодіної. – К. : Перфект Стайл, 2007. – 128 с.

## ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

**Гапоненко Ганна Вікторівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Сергєєва Інесса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

У сучасному суспільстві відбуваються бурхливі соціальні перетворення, змінюються моральні ідеали, стереотипи життєдіяльності. Політичні, економічні та екологічні фактори викликають психологічний дискомфорт, дезорієнтацію, і зрештою масову дезадаптацію людей. Найбільш сприйнятливими до деструктивних зовнішніх впливів виявились підлітки. Вони, як особлива соціальна і вікова група, не мають стійких поглядів, переконань і моральних позицій.

Даний період онтогенезу, що лежить на межі дитинства і дорослості, пов'язаний з кризою підліткового віку, як найсерйознішою і глибокою кризою віково-психологічного розвитку (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін та ін.).

Підлітковий вік є не тільки самим важким і складним з усіх дитячих віків, а й найвідповідальнішим періодом становлення особистості. Саме в цьому віці закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, цінності, переконання, ставлення до себе, до людей, до суспільства (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.І.Донцов, І.С.Кон, О.Г.Ковальов, О.І. Кочетов, Д.В.Колесов, О.М.Леонтєв, І.Ф.Мягков, Д.Б.Ельконін).

Фундаментальні зміни, що відбуваються у сфері самосвідомості підлітка, мають кардинальне значення для всього наступного розвитку і становлення підлітка як особистості.

У підлітковому віці у процесі фізичного, психічного і соціального розвитку разом з позитивними досягненнями закономірно виникають негативні утворення і специфічні психологічні труднощі.

На сьогодні педагоги-психологи, дефектологи, психоневрологи, педіатри виявляють підвищений інтерес до проблеми девіантної поведінки [2; 3; 4; 5]. У особливий напрямок виділилася дитяча і підліткова девіантологія, профілактика правопорушень і нейтралізація асоціальних форм поведінки [1]. Підлітки з девіантною поведінкою не вміють самостійно регулювати свою життєдіяльність і організувати свій час, у них не розвинене смислоутворення і цілепокладання, не сформоване ціннісне ставлення до часу.

Для запобігання розвитку девіантної поведінки або її зупинення необхідно мати чітке уявлення про неї і вміти розпізнавати на ранній стадії розвитку. Рішення проблеми девіантної поведінки сприяє успішному духовному і моральному розвитку суспільства, тому що саме девіантна поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню й формуванню, розвитку її громадянської самосвідомості.

Дослідження самосвідомості вже стали класикою сучасної психологічної науки, проте, їх роль при вирішенні завдань вивчення особливостей психічного функціонування людини невпинно зростає. Вивченню самосвідомості присвячена велика кількість робіт таких видатних вітчизняних психологів як Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, П.Р.Чамата, І.І. Чеснокова та ін. Серед іноземних психологів найбільший внесок у розвиток цієї проблематики зробили Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, К. Хорні та ін.

У визначенні психологічного змісту структурних компонентів самосвідомості особистості значне місце сучасні психологи відводять дослідженню самооцінки підлітків (Л.В. Бороздіна, О.І. Захарова, Г.М.Прихожан, В.Ф.Сафін та ін.) та такого особистісного конструкта як рівень домагань людини (М.Ю.Варбан, Н.І.Гуткіна, А.Ю.Рождественський, І.М.Семенов, О.Б.Старовойтенко, В.С.Степанов та ін.).

Різні аспекти девіантної поведінки були предметом досліджень таких учених: Н.М.Апетик, В.В.Афанасьєва, О.І.Захаров, Л.М.Зюбин, І.С.Кон, Б.А.Крутецький, О.Г.Ковальов, К.Леонгард, А.Є.Личко, Т.П.Мозкова, І.Ф.М'ягков, В.М.Мясищев, І.Л.Невській, Е.Ш.Натанзон, М.Раттер, В.С.Степанов, Д.І.Фельдштейн, Н.І.Швецова, Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицький та ін. На основі робіт вищеперелічених авторів можна виділити три категорії «девіантних» дітей: учні з порівняно невеликими відхиленнями в моральному розвитку (недисципліновані, вперті, примхливі, конфліктні, ліниві, грубі тощо), підлітки з акцентуаціями характеру (педантичні, демонстративні, збудливі та ін.) і діти з асоціальною поведінкою.

Особливу увагу в наукових дослідженнях приділяється проблемі попередження й корекції відхилень у поведінці (Б.Н.Алмазов, О.Б.Бовть, Л.А.Гріщенко, В.І.Ілійчук, Д.В.Колесов, Л.Б.Орбан-Лембрик, Г.О.Пономаренко, М.К.Садовський, П.І.Сідоров, В.С.Хомік та ін.).

Прагнення глибше вивчити особливості самосвідомості підлітків з девіантною поведінкою з метою подальшої розробки психологічних технологій, спрямованих на попередження і подолання підліткової дезадаптації та її слідств, зумовили зміст нашого дослідження.

Метою даної роботи є дослідження змісту структурних компонентів самосвідомості підлітків з девіантною поведінкою.

Теоретичний аналіз наукової літератури виявив різні підходи до визначення поняття «самосвідомість», психологічних особливостей розвитку цього феномену в підлітковому віці. Чіткого визначення та єдиного розуміння поняття «самосвідомість особистості» в психологічній науці не існує. Відсутнє як таке й розуміння особливостей структури цього психологічного конструкта, специфіки його функціонування в період вікової підліткової кризи.

Згідно поглядів І.С.Кона та І.І.Чеснокової психологічний зміст поняття «самосвідомість» утворюють психічні процеси, які беруть активну участь в осмисленні, прийнятті та визнанні, а також зміні людиною самої себе. Ці процеси припускають різні форми внутрішнього зв'язку індивіда з собою:

когнітивну форму (у якій зв'язок із собою здійснюється в процесі самопізнання), емоційне самопереживання, оцінювання як синтез знань та ставлення до себе (виражається в самооцінці людини), а також дієво-практичну самодіяльність, яка в кінцевому розумінні виступає самокерованим механізмом саморозвитку особистості.

Загальновідомо, що становлення внутрішнього світу, його усвідомлення, поява стійкого образу «Я» – найважливіший психічний процес саме підліткового віку. Підліткова криза пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості, характерною рисою якого є здібності та прагнення пізнати самого себе як особистість, яка має тільки їй притаманні якості. В підлітковому віці послідовно розвиваються дві форми самосвідомості – почуття дорослості та «Я-концепція». Механізмом розвитку самосвідомості є рефлексія.

У формуванні самосвідомості вирішальну роль відіграють батьки і стиль взаємин з ними, стосунки з ровесниками, а також сприймання свого нового фізичного вигляду. Незадоволеність в спілкуванні із «значущими іншими» може стати причиною формування цілого ряду негативних тенденцій у поведінці підлітків, аж до розвитку в них девіантної поведінки.

Девіантну поведінку ми розглядаємо як таку, що суперечить прийнятим у даному суспільстві правовим, моральним, соціальним та іншим нормам. Суб'єкт вибирає для самоствердження деструктивні способи реалізації своїх мотиваційних цілей. Девіантна поведінка характеризується помітною занепалястю, неповноцінністю особи; вона, як правило, перешкоджає її подальшій соціалізації. Підлітковий вік розглядається як один з найбільш небезпечних для формування девіантного розвитку особистості.

Наше емпіричне дослідження проводилось у вечірній змінній загальноосвітній школі II-III ступенів №2 м. Добропілля з підлітками віком 13-15 років, які перебувають на обліку в кримінальній поліції у справах неповнолітніх. Кількість досліджуваних – 40 підлітків, з них 25 хлопців та 15 дівчат.

В роботі використовувались психодіагностичні методики, які вивчають рівень самооцінки, рівень домагань, ціннісні орієнтації, життєві орієнтації, самоактуалізацію, установки, відношення до фізичного «Я».

Результати дослідження дозволили виділити особливості самосвідомості підлітків з девіантною поведінкою.

23% досліджуваних мають високий рівень самооцінки, у 32% адекватний рівень самооцінки, у 45% – низький. Показники самоповаги як складника самооцінки підлітків тісно пов'язані між собою ( $r=0,91$ ) і є такими: 22% – високий рівень самоповаги, 35 % – середній рівень, 43 % – низький рівень.

21% підлітків з девіантною поведінкою мають високий рівень домагань, 47% – середній рівень домагань, 32% – низький рівень.

Серед цінностей, які приймаються більшістю опитуваних підлітків, слід виділити три абсолютні: вірні друзі та здоров'я, цікава робота, любов і щасливе сімейне життя. Цінності, які не приймаються підлітками: творчість, рівність, самостійність, свобода.

Підлітки з девіантною поведінкою за нашими даними мають тенденцію

до незадоволення своїм теперішнім життям. Більшість з них не вірить у власні сили, можливість контролювати своє життя. У таких хлопчиків і дівчат виявлено низький рівень самоактуалізації.

Незважаючи на те, що більшість сімей досліджуваних підлітків неблагополучні, 60% з них дуже позитивно відносяться до своєї родини як до соціального інституту й виражають бажання в майбутньому мати власну благополучну сім'ю. Дітей, які були б повністю незадоволені своєю родиною, немає.

40% досліджуваних підлітків з девіантною поведінкою позитивно відносяться до ровесників, а у 32% підлітків гіпертрофована потреба у спілкуванні з однолітками. 28% негативно відносяться до сфери «ровесники».

Образ фізичного «Я» у опитуваних недостатньо сформований, виявлена тенденція до негативного сприймання свого фізичного «Я».

Отже, виявлений у дослідженні зміст структурних компонентів свідомості підлітків з девіантною поведінкою обумовлює необхідність проведення психокорекційної роботи з метою формування позитивних змін у їх самосвідомості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Апинян Г. В. Девиантное поведение как социокультурный феномен : автореф. дис. на соискание науч. степени ... канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия»/ Апинян Г. В. – Санкт-Петербург, 2009. – 17 с.

2. Бадьора С.М. Проблеми попередження девіантної поведінки вихованців режимних установ для неповнолітніх в історії вітчизняної педагогіки (II половина XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бадьора С. М. – Київ, 2009. – 19 с.

3. Гарькавець С.О. Передумови формування девіантної поведінки особистості в юнацькому віці / С.О. Гарькавець // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. XIII, Ч. 5. – К., 2011. – С. 63-70.

4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие / В.Д.Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

5. Мозгова Т.П. Клініко- психологічні особливості девіантної поведінки дівчат-підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.01.16 «Психіатрія» / Т.П.Мозгова. – Харків, 1997. – 24 с.

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ

**Гнатюк Ольга Владиславівна**

*канд. психол. наук, провідний науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ)*

Здоров'я кожної окремої людини – це є в цілому здоров'я української нації. На сьогоднішній день, проблема формування і забезпечення здоров'я всіх верств населення, і особливо дітей, є однією з найбільш важливих і

актуальних. Особливості сучасних умов життя, екологічні та соціальні проблеми, зростання обсягів інформації, стрімкий розвиток технічного прогресу, перевага шкідливих звичок над здоровим способом життя, недостатня кількість рухової активності тощо – все це негативно впливає на стан здоров'я дітей.

Спеціальні дослідження виявили несприятливу тенденцію щодо показників стану здоров'я школярів. Так, 30% сучасних учнів початкових класів мають слабе здоров'я, яке часто втрачається ще до закінчення школи. Більш ніж 90% випускників шкіл мають різні відхилення в стані здоров'я, 80% – порушення постави, у 45% – короткозорість, у 40% випускників зареєстровано порушення діяльності серцево-судинної системи, 17% страждають на захворювання органів травлення, 10,2% – ендокринної системи.

Зростання захворюваності пояснюється не лише впливом різних негативних чинників, а й недостатньою увагою до валеологічних питань в освіті дітей і дорослих, що є однією з причин пасивного ставлення дитини до свого здоров'я.

Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність є в Україні найвищою соціальною цінністю, невід'ємною складовою суспільного багатства. Головне завдання школи – виховання фізично, психічно і морально здорового покоління, формування нової особистості, здатної удосконалювати себе в різних напрямках, готової до активного творчого життя в незалежній державі.

В умовах творення Української держави розробляється принципово інший підхід до проблеми розвитку особистості на ідеях гуманізації та демократизації освіти. Особливої актуальності набуває розробка таких психолого-педагогічних систем навчання і виховання які б створювали умови для самореалізації особистості, її духовного становлення та саморозвитку.

Учитель має підготувати учнів до життя у сучасному суспільстві. Школа має забезпечити умови для засвоєння учнями соціального досвіду, оволодіння накопиченими в суспільстві способами діяльності, інтелектуального, духовного, фізичного та психічного розвитку школярів, збереження і зміцнення їхнього здоров'я.

Згідно Державного стандарту початкової загальної освіти найважливішим завданням педагогів є формування компетентностей в учнів, зокрема здоров'язбережувальної.

Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як здатність учня застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я. Власне, це здатність учня самостійно застосувати знання (факти, уявлення, поняття), способи і досвід навчальної й здоров'язбережувальної діяльності, ціннісне ставлення до власного життя і здоров'я.

Здоров'язбережувальні компетенції – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини.

Одним із напрямків роботи з формування здоров'язбережувальної компетентності учнів є проведення уроків з «Основ здоров'я». Предмет «Основи здоров'я» відіграє важливу роль у системі навчання і виховання учнів, метою якого є – формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння ними знань про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх всебічному розвитку.

Досягнення цієї мети можливе за умов використання підходів здоров'язбережувальної педагогіки, які розглядаються як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу без шкоди для здоров'я школярів, а саме:

- забезпечення школяреві можливості збереження здоров'я за період навчання в школі,
- формування у нього необхідних знань, умінь і навичок зі збереження й зміцнення здоров'я,
- навчання використовувати отримані знання у повсякденному житті,
- формування валеологічного мислення.

Важливим є впровадження до системи освіти здоров'язбережувальних методик, які базуються на таких принципах:

- організація особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у навчанні з урахуванням психологічних особливостей та індивідуальних можливостей особистості;
- вибір ефективних педагогічних технологій та навчальних програм з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів;
- діагностика рівня індивідуального здоров'я учнів;
- оволодіння методами самодіагностики, самооцінки, самоконтролю й самокорекції психосоматичного стану організму на різних етапах життя;
- оптимізація соціально-гігієнічних умов життєдіяльності дітей.

Мета здоров'язбережувальних технологій навчання – забезпечити школяреві можливість збереження здоров'я за період навчання в школі, сформувані у нього необхідні знання, вміння і навички зі збереження й зміцнення здоров'я, навчити використовувати отримані знання у повсякденному житті, сформувані валеологічне мислення. Формування основ валеологічного мислення полягає в тому, щоб школяр, знаючи необхідні шляхи й засоби у повсякденному житті, прагнув до попередження хвороби. Воно виявляється також і в умінні ефективно використовувати валеологічні знання й різні оздоровчі технології при розробці й виконанні індивідуальної системи оздоровлення.

У процесі навчання основ здоров'я пропонується використовувати модифіковану структуру уроку, яка є оптимальною саме для уроків з «Основ здоров'я», що дозволяє органічно поєднувати навчально-пізнавальну та оздоровчо-рухову діяльність школярів, а також різноманітні види співпраці учнів і вчителя. У ході опанування основ здоров'я учні вчаться працювати в режимі «вчитель-учні», «вчитель-учень», «учень-учень»; самостійно, в парах та групах; виконувати навчальні дії тощо.

Особливістю проведення уроків з основ здоров'я є те, що оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями потребує багаторазового вправляння. Навчання учнів має практичну спрямованість, бо головним у підготовці школярів до життя є набуття ними практичних навичок. При цьому обов'язковою умовою є багаторазове (в різних формах) повторення дій, які імітують поведінку на вулиці, у дворі, вдома, в школі, щоб виробити у дітей звичку дотримуватись вивчених правил.

Тому важливим при проведенні уроків є використання різних методів і прийомів інтерактивного навчання, що базуються на принципі активної участі самих учнів: моделювання, програвання та обговорення різних життєвих ситуацій, робота у парах і групах, виконання вправ, рольові ігри, інсценування, екскурсії, спільне виготовлення наочності (в т. ч. презентації, виготовлення плакатів тощо), проведення конкурсів, змагань та ін. Обов'язковим є зв'язок із життєвим досвідом дітей.

Особливого значення для формування в учнів здорового способу життя та безпечної поведінки має емоційність і доступність навчального матеріалу, його унаочнення. Щоб забезпечити мотивацію учіння школярам слід пропонувати різного виду завдання – проблемного і творчого характеру, завдання різного рівня складності, практичні вправи. У роботі необхідно використовувати сучасну техніку і наочність – малюнки, ілюстрації, фотографії, слайди, комп'ютерні презентації, а також цікавий пізнавальний матеріал – казки, вірші, ігри, ребуси, загадки, прислів'я тощо. Практичні роботи виконувати з учнями в практично-дієвій формі під час опрацювання відповідної теми для досягнення мети уроку або вдома з батьками.

Важливим моментом уроків є використання різних методів навчання (практичних, ігрових, пізнавальних, ситуаційних, змагальних; тренінгів, психогімнастики тощо). На уроках учні вивчають комплекси ранкової гімнастики, гімнастики до занять і фізкультхвилинок, знайомляться з різноманітними руховими іграми та вправами, набувають знань щодо зміцнення свого здоров'я, профілактики травматизму, а також отримують завдання та рекомендації щодо режиму дня, занять фізичними вправами вдома тощо. З метою удосконалення знань, умінь і навичок обов'язковим є створення ігрових ситуацій, які навчають дітей фізичній і психічній саморегуляції.

Це лише окремі особливості побудови навчального процесу з основ здоров'я, реалізація яких сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Башмакова О.В. Ставлення до здоров'я та здорового способу життя: проблеми та перспективи дослідження // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Київ.: Гнозис, 2004. – Т. 6, вип. 1. – С. 22-28.
2. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. / О.В.Гнатюк. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.
3. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В.Гнатюк. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.



4. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В.Гнатюк. – К.: Генеза, 2013. – 144 с.: іл.
5. Гнатюк О.В. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1 – 4 класи / [Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк та ін.] // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 314–327.

## **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОЯВУ ПОРУШЕНЬ ЗОРОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

**Гречко Ольга Олександрівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Можливості оновлення наукових уявлень про різні аспекти особистості пов'язані із забезпеченням повноцінних умів реалізації індивідуальності особистості, яка формується (Н.Н. Авдеева, О.Г. Асмолов, В.У.Кузьменко, С.Ю. Мещерякова Н.І. Непомняща, Г.Б. Соколова, Д.Й. Фельдштейн та ін.). У науковій літературі самосвідомість розглядається як складне «ядерне» утворення структури особистості, що формується на ранніх етапах онтогенезу (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, З.О.Кіреєва, С. Л. Рубінштейн, Є.Ф. Рибалко, О.Г.Спіркін, П. Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.). Не дивлячись на те, що особистість має системний та інтегрований характер, в її структурі традиційно виділяються та опрацьовуються наступні групи компонентів: когнітивний, мовленнєвий та емоційний (І.С. Кон, М.І.Лісіна, Н.І.Непомняща) [1, 2].

Мовленнєвий компонент особистості починає формуватися в старшому дошкільному віці, який є сензитивним для становлення даного психологічного утворення, оскільки основною проблемою, з якою стикається особистість на даному етапі онтогенезу є необхідність встановлення взаємовідносин з оточуючими, яким належить провідна роль у становленні особистості, адекватних і розвивальних умов мовленнєвої діяльності дітей. Тому, одним з найважливіших завдань дошкільних закладів є підготовка дітей до самостійного життя у школи. Сучасна школа висуває високі вимоги до майбутніх першокласників. Одним з них є достатній рівень наявних знань, умінь і навичок, на базі яких будеється робота в школі [4,5].

Великого значення відносно дітей з порушеннями мовного розвитку має повноцінна реалізація соціально-педагогічних функцій дошкільного навчання, які, вирішуючи ряд спеціальних проблем, характерних тільки для цих ланок, одночасно покликані створювати змістовно – операційну основу успішного навчання в школі.

Відхилення і порушення мовного розвитку, що входять до структури більш складних симптомокомплексів, негативно відображаються на засвоєнні шкільної програми, формуванні особистості дитини, певним чином відзначаються на процесах її соціальної адаптації в цілому. Причини цього – різноманітні фактори як специфічного, так і неспецифічного характеру; недоліки усного мовлення і немовленневих процесів, безпосередньо й опосередковано пов'язаних з мовою; несформованість найважливіших передумов навчальної діяльності і недостатня ефективність методик їхнього формування в дошкільних закладах [5].

Особливою категорією дошкільників з недостатніми передумовами для навчання в школі є діти із загальним недорозвиненням мовлення. Загальне недорозвинення мовлення – складний мовний розлад, при якому у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом відзначається пізніший початок розвитку мовлення, бідний запас слів, аграматизми, дефекти вимови і фонемоутворення. Ці прояви у сукупності вказують на системне порушення всіх компонентів мовної діяльності.

Загальне недорозвинення мовлення має різний ступінь та рівні виразності: від повної відсутності мовних засобів спілкування до розгорнутого мовлення з елементами фонетичного і лексико-граматичного недорозвинення. Кожен рівень характеризується визначеним співвідношенням первинного дефекту і вторинних проявів, що затримують формування мовних компонентів. Перехід від одного рівня до іншого характеризується появою нових мовних можливостей.

Діти з загальним недорозвиненням мовлення мають особливості розвитку психічних процесів. Для них характерні нестійкість уваги, зниження вербальної пам'яті і продуктивності запам'ятовування, відставання у розвитку мовно-логічного мислення. Перераховані особливості призводять до невміння вчасно включитися в навчально-ігрову діяльність або переключитися з одного об'єкта на інший. Вони відрізняються швидкою стомлюваністю, відхиленістю, підвищеною виснажливістю [3].

Система дошкільного виховання дітей з із загальним недорозвиненням мовлення спрямована на створення оптимальних передумов для навчання у школі, успішного оволодіння шкільними навичками, зокрема читанням. Читання є однією із основних форм мовленнєвої діяльності, яка виконує найважливіші соціальні функції. Процес оволодіння читанням – це процес формування навички. У роботах вчених – психологів механізми читання розглядаються з позиції сучасної нейрофізіології. В.Г. Афанасьєв, Т.Г. Єгоров, А.Р. Лурія, С.С. Ляпідевський визначають механізм читання як динамічний, формуючийся, поступово автоматизований навик.

Читання як один з видів письмової мови є більш пізнішим і більш складним утворенням, ніж усне мовлення. Письмова мова формується на базі усного мовлення і являє собою більш високий етап мовного розвитку. Складні условнорефлекторні зв'язки письмової мови приєднуються до вже сформованих зв'язків другої сигнальної системи (усної мови) і розвивають її.

У процесі письмової мови встановлюються нові зв'язки між словом чутним, вимовлюваним і словом побаченим. Якщо усне мовлення в основному здійснюється діяльністю мовнорухового і мовнослухового аналізаторів, то письмова мова, вважає Б.Г. Анан'єв, «є не слухомоторним, а зорово-слухомоторним утворенням».

Письмова мова – це зорова форма існування усного мовлення. У письмовій мові моделюється – позначається визначеними графічними значками – звукова структура слів усного мовлення, тимчасова послідовність звуків переводиться в просторову послідовність графічних зображень, тобто букв.

Читання починається з зорового сприйняття, розрізнення і впізнавання букв. На цій основі відбувається співвіднесення букв із відповідними звуками і здійснюється відтворення звуковимовного образу слова, його прочитування. І нарешті, внаслідок співвіднесення звукової форми слова з його значенням здійснюється розуміння прочитаного.

Усна і письмова форми мовлення являють собою вид тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але, на відміну від усної, письмова мова формується тільки в умовах цілеспрямованого навчання, тобто її механізми складаються в період навчання грамоті й удосконалюються в ході всього подальшого навчання. У результаті рефлексорного повторення утворюється динамічний стереотип слова в єдності акустичних, оптичних і кінестетичних подразників (Б.Г. Анан'єв, Л.С. Виготський). Оволодіння письмовою мовою являє собою встановлення нових зв'язків між словом, що чується і вимовлюваним, словом, яке бачимо і записуваним [2].

Для оволодіння письмовою мовою має істотне значення ступінь сформованості всіх сторін мовлення. Порушення звуковимови, фонематичного і лексико-граматичного розвитку знаходить висвітлення в читанні. Нормальне здійснення акта читання, крім збереження артикуляційної й акустичної сфери мовної функції, припускає збереження зорового сприйняття, без чого неможливе впізнавання літерних знаків, актуалізація їхніх назв і т.д.

Оптичне сприйняття здійснюється зоровим аналізатором, що представляє собою складну нервово-рецепторну систему, яка реалізує сприйняття й аналіз зорових подразників.

Структурно і функціонально зоровий аналізатор – самий складний і найбільш досконалий орган, що відрізняється рядом особливостей. Він тісно взаємодіє з руховим, тактильним, слуховим аналізаторами, утворює з ними складні динамічні системи зв'язку. З цієї причини зорова функція впливає на діяльність інших функцій і комплексно вони формують складні синтетичні образи, що відображають предмети і явища реального світу.

У психології формування читання сформульовані деякі психологічні передумови становлення цього виду мовлення. Однією з необхідних умов здійснення читання є рухи очей. Вони забезпечують аналітико-синтетичну роботу в ланці зорового сприйняття, тобто в найпершій ланці складної психологічної структури читання.

Рухи очей як необхідний компонент структури читання досліджувалися в роботах авторів раннього періоду (Міллер, А.В. Трошин та ін.). Дослідженнями

встановлено, що під час читання відбувається закономірна зміна пауз і рухів очей, і, що оптичне сприйняття знаків, які читаються, відбувається в момент фіксації ока, а не його руху. Ними ж було встановлено, що одиницею читання є слово, а не літера.

Цей напрямок одержав свій подальший розвиток у роботах Т.Г. Єгорова, Л.И. Румянцевої та ін., які докладно вивчали рух очей при читанні й особливу увагу приділяли вивченню регресивних рухів очей і їх значенню для читання.

Цей короткий аналіз психології мовлення й читання дозволяє зробити висновок про надзвичайну складність психологічної структури цього процесу і його зв'язку з мозком.

Таким чином, для нормального протікання письма й читання насамперед необхідна збереженість чітких зорових образів літерних знаків і уміння співвідносити оптичні уявлення літери з її акустичною і мовноруховою характеристикою. Порушення цієї ланки в складній структурі процесу читання неминуче веде до його розпаду. Отже, вивчення особливостей формування і порушення різних видів зорового гнозису у дошкільників із ЗНМ у загальній системі дослідження мовленнєвих і немовленнєвих вищих психічних функцій, забезпечують базу для повноцінного оволодіння читанням, а також створення системи корекційного впливу на дитину до її надходження у школу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдеева Н.Н. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте / Н.Н.Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова // Психологические основы формирования личности, под. Ред. И.В. Дубовиной, Н.Н. Толстых. – М. – 1986. – 322 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: [Психологические исследования] / Л.С.Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 414 с.
3. Мамічева О.В. Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в заклади освіти / О.В.Мамічева, О.В. Чернякова // Навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. – Слов'янськ: ДДПУ, 2014. – 174 с.
4. Тарасун В.В. Концепція державних стандартів освіти дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку // Дефектологія. – 2000. – №2. – С. 2-10.
5. Шеремет М.К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку / М. К. Шеремет // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П.Драгоманова. – Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія: збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні". – С. 8-12.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

**Ендеберя Ірина Володимирівна**

*канд. психол. наук, асистент кафедри практичної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Професійне становлення практичного психолога – складний, неперервний процес «проектування» особистості. Навчаючи людей самотійно вирішувати свої проблеми, психолог піднімає, тим самим, суспільну свідомість на новий

рівень; він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоб впливати на зростання самосвідомості конкретної особистості. Виконати цю місію може тільки особистісно зріла людина, внутрішньо і професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею. Особистісна зрілість представляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості, власні принципи з вимогами суспільства та оточуючих.

Проблема підготовки практичних психологів приваблює останнім часом багатьох науковців різних країн, в тому числі й України.

Як показує аналіз останніх досліджень, розв'язання проблеми підготовки практичного психолога зумовили визначення основних вимог до змісту освіти практичних психологів (В. Панок) [2]; розробку концепції професійної підготовки психолога, визначення змісту понять «психологічна готовність практичного психолога», його «профкомпетентність» (Н. Чепелева) [4]; психологічних передумов здатності до професії психолога, функцій та класів професійно – психологічних завдань, які вирішує фахівець психолог, створення моделі особистості психолога – практика та визначення основних характеристик його діяльності (Н. Пов'якель, Н. Чепелева) [3]; особливості розвитку особистості психолога – практика в процесі професійної підготовки (Т. Яценко) [5].

Результати професійних впливів психолога на людину залежать від рівня загально-особистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності. Адже цілі, зміст і характер його роботи, методи, які він застосовує в процесі вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю спеціаліста.

Саме тому практичний психолог повинен реалізувати психологічну підготовку відносно себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми. В цьому плані являє собою інтерес розроблена Н. Чепелевою та Я. Уманець трьохрівнева система особистісної підготовки психологів – практиків у ВНЗ:

- світоглядний – покликаний сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів;
- професійний – спрямований на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологією професійної діяльності майбутнього психолога;
- особистісний – мета якого полягає у формуванні у студентів професійно – значущих якостей, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального компонента, здатності до професійної ідентифікації [4].

Як стверджує Н. Чепелева, наявна система підготовки практичного психолога зорієнтована, головним чином, на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних вмінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим, передбачають те, що основним інструментом його роботи, знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість; самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними

станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій.

Психологові, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспрямування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості.

Оволодіння практичною психологією, як зазначає В. Панок, не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається. У більшості досліджень так чи інакше підкреслюється важливість у діяльності практичного психолога рівня його особистісного розвитку, самоактуалізації його особистості. Проголошуються різні шляхи активізації цього процесу: формування особистісної позиції у процесі освоєння спеціальності психолога (О. Подоланюк, І. Слободянюк, О. Холодева), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (В. Михайлова, Т. Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками (В. Власенко, С. Васьковська, Л. Волинська, П. Горностаї, В. Карікаш, В. Федорчук, Т. Яценко та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів (Ю. Долинська) та ін.

На думку В. Панка та Л. Уманець оптимальною може бути і така система підготовки, відбору й атестації кадрів, у рамках якої на базі мінімальних стартових вимог створюються умови професійної самоідентифікації студента. Під професійною самоідентифікацією розуміється таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якими відбуваються самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами.

Одним із напрямків в особистісній підготовці майбутніх психологів, який відокремлює С. Максименко, є психодіагностичний, який має на увазі можливість визначення особистісно-професійних якостей спеціаліста, проводячи психологічний аналіз впливу різних факторів навчального процесу на формування професійно-значущих якостей майбутнього спеціаліста,

С. Максименко та О. Пелех відзначають, що вузівська психодіагностика передбачає, насамперед, виявлення, вимірювання та аналіз особистісних якостей фахівця з метою розв'язання практичних завдань, спрямованих на корекційну роботу й ефективну організацію процесу формування фахівця [1].

Ми переконані, що багатосторонність і емоційна насиченість психологічної діяльності змушує психолога детально вивчати себе як професіонала, не тільки усвідомлюючи наявність чи відсутність тих чи інших

професійно – значущих якостей особливостей, але й формувати певне ставлення, відчувати почуття задоволення чи незадоволення своєю працею, глибоко емоційно переживати відповідність власного образу Я – ідеальному образу себе як психолога. У результаті цих процесів здійснюється саморегулююча функція професійної самосвідомості психолога. Зріла самосвідомість, від якої людина не вільна, навіть тоді, коли вона глибоко занурюється в дослідження реального об'єкта. Але, на жаль, людина може не мати навичок у використанні потенційних резервів самосвідомості, тобто цілком свідомо ставитись до фактів зовнішнього світу, без самосвідомості, без аналізу про це ставлення. Таке відволікання, особливо в процесі освоєння неоднозначних професійних алгоритмів, веде, що найменше, до продовження процесу навчання, звички не тільки вчитися, але й працювати «методом проб і помилок», особливо не задумуючись над вдосконаленням себе, як суб'єкта діяльності. Тому проблема «включення» самосвідомості особистості у професійне навчання там, де в цьому існує необхідність, складає серйозне і важливе завдання дослідницької роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994.-№3-4. –С.68-72.
2. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. –1998.- №4. – С.5-7, №5. – С.4-6.
3. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель// Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, Випуск III, 1998. – С.35-41.
4. Чепелева Н.В. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза / Н.В. Чепелева, Л.И. Уманец // Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Том 2. – Одеса. – 1992. – С.111-112.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

### ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ СИСТЕМИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З РОЗВИТКОМ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗИ

**Зіборов Олег Сергійович**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Кордонець Вікторія Володимирівна**

*асистент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Перспективним завдання розвитку сучасного суспільства постає питання якості освіти для дітей. Усі учасники освітнього процесу об'єднані однією метою створення оптимальних умов для повноцінного розвитку дітей та

задоволення потреб для їх самореалізації. Головною метою дошкільних навчальних закладів, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», є – зміцнення здоров'я, розвиток і формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації та адаптації дитини шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу у комплексі з корекційно-розвивальною та лікувально-оздоровчою роботою.

Необхідним для сучасного розвитку суспільства вважається процес соціалізації дітей з особливими потребами, який є дуже актуальним в теоретичному, і практичному відношеннях та потребує розв'язання багатьох завдань для ефективної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. Однією із складових даного процесу є формування просторових уявлень в процесі формування мовленнєвої системи у дітей з особливими потребами в онтогенезі.

Формування просторового орієнтування нерозривно пов'язане з розвитком мислення та промови. Для успішного навчання в школі, дитина має вільно орієнтуватися у просторі, володіти основними просторовими поняттями. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що недостатній рівень сформованості просторових уявлень у дитини впливає на рівень її інтелектуального розвитку: при конструюванні мовлення дитині буває важко скласти ціле з двох частин, відтворити задану форму, порушується графічна діяльність (О.В.Мамічева, О.В.Чернякова). З іншого боку, в дитини нерідко виникають труднощі в опануванні читанням і рахунком [4].

Проблеми розвитку просторових уявлень широко представлені у працях зарубіжних та вітчизняних дослідників. Науковцями з'ясовано низку питань щодо особливостей формування просторових уявлень у дітей з нормою (Б.Г.Ананьєв, В.Є. Бушурова, М.В. Вовчик-Блакитна, О.І. Галкіна, Б.Ф. Ломов, Г.О. Люблінська, О.Ф. Рибалко, Т.А. Муссейібова, С.І. Шабалін, Ф.М.Шемякін, І.С. Якиманська та ін.). Вивчення спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить про різні аспекти просторових уявлень у дітей з порушеннями в розвитку (М.Г. Аббасова, К.І. Вересоцької, О.С. Виноградової, О.П. Гаврилушкіної, Т.М. Головіної, І.О. Грошенкова, З.М. Дунаєвої, Л.В.Занкова, Б.В. Зейгарник, Р.Т. Ібаньєс, Л.М. Кассал, В.О. Липи, А.Р. Лурія, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, М.М. Нудельмана, І.М. Омелянович, М.С.Певзнер, Б.І. Пінського, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, В.М. Синьова, Є.Н.Соколової, І.М. Соловійова, Н.М. Стадненко, І.І. Фінкельштейна, С.Ю.Юровського та ін.).

На основі психологічних та фізіологічних досліджень встановлено, що сприймання просторових ознак і співвідношень базується на взаємодії різних аналізаторів (зорового, рухового, дотикового, кінестетичного тощо). В основі просторових орієнтувань лежать складні міжаналізаторні зв'язки, а кожне відчуття будь-якої модальності та довготи характеризується певним просторовим компонентом (Б.Г.Ананьєв). Це положення підкреслює значення просторових орієнтувань та їх зв'язок з усією пізнавальною діяльністю людини.

Проаналізувавши науково-теоретичну літературу [2,3,4,5], програми корекційного навчання і виховання дошкільників із ЗНМ, ми мали змогу



розкрити різні підходи до формування правильного мовлення дошкільників з урахуванням складності дефекту.

Формування мовлення ґрунтується на наступних положеннях: розпізнавання ранніх ознак ЗНМ і його вплив на загальний психічний розвиток; своєчасне попередження потенційних відхилень на основі аналізу структури мовної недостатності, співвідношення дефектних і збережених ланок мовної діяльності; облік соціально зумовлених наслідків дефіциту мовного спілкування; облік закономірностей розвитку дитячого мовлення в нормі; взаємозв'язане формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення; диференційований підхід в логопедичній роботі з дітьми, що мають ЗНМ різного походження; єдність формування мовних процесів, мислення і пізнавальної активності; одночасний корекційно-виховний вплив на сенсорну, інтелектуальну і аферентно-вольову сферу.

Діти із ЗНМ не можуть спонтанно стати на онтогенетичний шлях розвитку мовлення, властивий нормальним дітям (Л. Спірова, 1980). Корекція мовлення для них тривалий процес, спрямований на формування мовних засобів, достатніх для самостійного розвитку мовлення в процесі спілкування і навчання. Це завдання реалізується по різному залежно від віку дітей, умов їх навчання і виховання та рівня розвитку мовлення.

У методиках з розвитку мовлення дошкільників із ЗНМ переважає підхід, відповідно до якого головним у словниковій роботі є розширення лексики, що визначається насамперед завданнями розумового виховання. В існуючих програмах навчання і виховання дітей шостого року життя, критеріями оцінки лексику є обсяг, навички словотвору, підбор синонімів, однокореневих слів, наявність слів з переносним значенням тощо.

Грамматичну сторону мовлення рекомендовано розвивати на основі засвоєння відмінкових закінчень іменників; ступенів порівняння прикметників і прислівників; кількісних і порядкових числівників. Таким чином, вправи з розвитку розуміння та використання граматичних категорій створюють базу для вживання цих форм в самостійному мовленні (там само).

У словниковій роботі недостатня увага приділяється розвитку процесу засвоєння семантичної структури слова. Основне місце відводиться розширенню словникового запасу, навичок словотворення, ознайомленню дітей із синонімами, антонімами, з багатозначністю слова, але все це представлено в несистематизованому вигляді, як окремі, хоча і необхідні, фрагменти загального процесу навчання дітей мові, розвитку мовлення і мовленнєвого спілкування. Безумовно, словникова робота повинна сприяти вирішенню цих завдань, але основним її напрямом, як показують сучасні дослідження, повинно бути забезпечення мовленнєвого розвитку дітей, створення умов для засвоєння мовних засобів і мовленнєвих навичок у системі подальшої підготовки дитини до шкільного навчання [5, 6].

Сучасні методики навчання далеко не завжди співпадають з даними досліджень дитячого мовлення, недостатньо пояснюють закономірності засвоєння дитиною мовних знаків. Більше уваги потрібно приділяти розвитку семантики слова, семантичних відношень між словами. Дотепер залишається

недостатньо організованим процесом засвоєння дітьми смислового різноманіття слова і можливості дітей середнього дошкільного віку в цьому відношенні використовуються не повною мірою.

Основними завданнями корекційного навчання є: 1) практичне засвоєння лексичних і граматичних засобів мовлення; 2) формування правильної вимови (розвиток артикуляційних навичок, звуковимови, складової структури і фонемного сприйняття); 3) підготовка до навчання грамоті, оволодіння елементами мовлення; 4) розвиток навичок зв'язного мовлення.

Просторові уявлення – це діяльність, що включає в себе визначення форми, величини, місця розташування і пересування предметів відносно один одного і власного тіла, щодо навколишніх предметів. Оптико-просторові дії мають велику роль у взаємодії людини з навколишнім середовищем, будучи необхідною умовою орієнтування в ній людини [1,5].

Основними якісними показниками просторового мислення є: тип оперування просторовими образами; широта оперування з урахуванням графічної основи, яка використовується; повнота образу (переважно відбиток у ньому форми, величини, просторового становища об'єктів); використання стійкої системи відліку (просторова орієнтація «від» точки відліку).

Важливими показниками розвитку просторового мислення виступає широта оперування і повнота образу. Під широтою оперування розуміють свободу маніпулювання просторовими образами під час використання різного графічного матеріалу. Повнота образу є відповідність його реальному предмету. Вона характеризує набір елементів образу, їх зв'язок і динамічність [1].

У структурі просторових уявлень сучасні нейропсихологи та клінічні психологи (М.М.Семаго, О.В.Семенович [5]) визначають чотири основних рівня, кожний із яких, у свою чергу, складається із декількох полурівнів. В основі їх виділення лежить послідовність оволодіння дитиною просторовими уявленнями.

Ці рівні не просто надбудовуються один над одним у процесі розвитку, але й пересікаються у часі, наче перекриваючи один одного у відповідності до закону перекривання стадій і послідовної диференціації: 1 рівень – просторові уявлення про власне тіло. 2 рівень – просторові уявлення про взаємовідносини зовнішніх об'єктів і тіла (по відношенню до власного тіла). 3 рівень – рівень вербалізації просторових уявлень. 4 рівень – лінгвістичні уявлення (простір мовлення).

Ефективна корекційно-логопедична робота з розвитку просторових уявлень у дітей дошкільного віку включає в себе: створення розвиваючого середовища, врахування вікових закономірностей психічного розвитку дитини, розвиток конструктивного праксису та зображувальної діяльності, посилення зв'язку між практичним орієнтуванням у просторі та мовленнєвомисленнєвою діяльністю.

У цілому цілеспрямований та комплексний розвиток просторових уявлень у дітей дошкільного віку повинен сприяти формуванню понятійної та комунікативної функції мовлення, когнітивному розвитку особистості дитини,

створювати передумови успішного оволодіння навчальною програмою масової загальноосвітньої школи, а також сприяти соціальній адаптації у суспільстві.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г.Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М., 2004. – 215 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 221 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., 2001. – 370 с.
4. Мамічева О.В. Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в заклади освіти / О.В.Мамічева, О.В. Чернякова// Навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. – Слов'янськ: ДДПУ, 2014. – 174 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Пространственные представления ребенка / Н.Я.Семаго, М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2000. – № 34, 35, 37.
6. Филатова И.А. Развитие понимания логико-грамматических конструкций языка у дошкольников с нарушениями речи / И.А. Филатова // Монографический сборник. «Онтогенез речевой деятельности: норма и патология». – М.: Прометей, 2005. – С. 43-47.

### ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ У ГРІ ЯК РЕГУЛЯТОР ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН

**Кабак Юлія Ігорівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Могильова Наталія Миколіївна**

*канд. психол. наук, ст. викладач кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Гра – це примірник соціальної практики дитини. В ній діти за власною ініціативою вступають у спілкування між собою, в значній мірі самостійно ставлять свої взаємовідносини. До старшого дошкільного віку ускладнюються форми взаємодії дітей сумісної ролевої гри: від механічної взаємодії до взаємодії на основі змісту гри, коли дітей об'єднує та примушує діяти узгоджене поняття сумісного замислу гри і включення в дії іншого, та, на додаток, до взаємодії на основі цікавості один до одного, коли включається якісь особисті відношення, переваги, знайомства. Це дає можливість припускати, що з віком стосунки дітей як партнерів по грі перестає бути лише засобом здійснення ділової співпраці, а й починає приймати все більш самостійну цінність, висловлюється в прагненні до само хвилюванню з партнером, у становленні з ним відносин доброзичливості, добродушності, увагу.

Система уявлень про ранній дитячий розвиток і о ролі, яку в ньому грають засоби пізнання оточуючої дійсності та емоційної комунікації дозволяє нам припускати, що причини емоційно комунікативно-пізнавального недорозвинення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку, знаходяться на патогенетичній основі, закладеній у ранньому віці.

Концепція Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку дозволяє, у свою чергу, розглядати єдність емоційно-виразних комунікативно-пізнавальних

засобів, які формуються в ранньому дитячому віці, як необхідне вікове послання майбутнього освоєння дитиною форм і засобів спілкування.

Важливою діагностичною задачею для науки на сучасному етапі розвитку є встановлення патогенетичних коренів комунікативно пізнавального недорозвинення дітей з особливими потребами дошкільного та молодшого шкільного віку, а також обґрунтоване прогнозування перспектив розвитку дітей раннього та дошкільного віку, вже маючих відомі аномалії емоціональної комунікації та емоціональне пізнання світу. Прийнятий в науці нейропсихопаролінгвістичний спосіб описання важливіших п'яти періодів раннього дитинства робить наглядним закономірності актуального та потенційного розвитку дитини. У кожному періоді зона найближчого розвитку потрібносно-мотиваційних станів готується в процесі операційно-технічного збагачення попередньої комунікативно-пізнавальної поведінки, та навпаки. При цьому «... в співпраці, під керівництвом, за допомогою, дитина завжди може зробити більше та вирішити найскладніші задачі, чим самотійно» [1].

Як вже відмічалось, підвищена чутливість дитини до певних емоційно-виразних типів знакових взаємодій в ті чи інші періоди раннього розвитку пов'язані з дозрівання відповідних нервових структур та накопиченням готових до вживання енергетичних ресурсів. Але ці актуальні анатоמו-фізіологічні посилення зони найближчого розвитку перетворюються в діяльність, по-перше, тільки в процесі емоційної співпраці з дорослими, по-друге, підвергнувшись при цьому безперервному соціально обґрунтованому структуруванню. Поза емоційним спілкуванням з дорослими можливості сенситивних періодів раннього онтогенезу можуть виявитися невідмовно втраченими, а активність відповідних структур залишається соціально не регламентованою [3].

Запропонована схема поетапного розвитку комунікативно пізнавальної особливості, яка показує, що прогресивно розвиваючі форми пізнання навколишнього середовища та засоби комунікації, які формуються в соціальному середовищі на базі біологічних послань, залежать від ведучої активності то одного, то іншого відділів мозку нерівномірно та в стані більшої чи меншої зрілості її первинних кліток, мають різні клінічні прояви та різні системні наслідки для майбутнього комунікативно-пізнавального розвитку дитини.

Так у дослідях Вінарської В. Н. показано, що розвиток емоційно-виразних та мовних засобів в дитячому віці проходить паралельно, хоча розвиток перших з них завжди випереджає розвиток відповідних других [2]. Емоційно виразні вислови дітей раннього віку первинно не являються а поступово стають словами-реченнями в процесі комунікативно-пізнавальної поведінки, починаючи з кінця першого року життя. При цьому важливо згадати Л.С. Виготського, який відмітив що для діагностування надзвичайно важливим є факт: аналізуючи форму комунікативно пізнавальних одиничних актів як нормальної, так і аномальної дитини, можна зробити висновки про його актуальний та потенційний розвиток[1].

Психологічні та психолого-педагогічні досліді дітей з затримкою психічного розвитку на даний час дають достатньо повну картину про особливості

їх інтелектуального розвитку, пам'яті, навчання, спілкування, мови та деяких особистих особливостях.

В ігровій діяльності діти цієї категорії не здатні без допомоги дорослих розгорнути сумісну гру відповідно замисленого, не підпорядковуються, як правило, загальним інтересом, поведінку не контролюють, віддають перевагу іграм без правил. Недостатня враженість пізнавальних інтересів поєднується в цих дітей з порушенням уваги, пам'яті, затримкою швидкості прийому та обробки сенсорної інформації, поганою координацією рухів. Не грубі недорозвинення мовлення в них можуть проявлятися в порушенні звуковідтворення, бідності словникового запасу, складнощами засвоєння логіко-граматичних конструкцій.

Психолого-педагогічні спостереження за дітьми з затримкою психічного розвитку у процесі експериментальної роботи показують, що при організації спеціальної педагогічної допомоги, вони здатні дати значну динаміку у розвитку та оволодіти багатьма знаннями і навичками, які їх нормально розвинуті однолітки набувають самостійно.

Отже, досліджувані особливості дітей з затримкою психічного розвитку відносно вимог готовності до шкільного навчання дозволяють констатувати труднощі в навчанні у всіх компонентах навчальної діяльності. Психологічна діагностика ЗПР фактично спрямована на дослідження інтелекту, який формувався в умовах свого образно-емоційного розвитку.

Як вже зазначалося, логіка психічного розвитку дітей із ЗПР в період дошкільного дитинства співвідноситься з розвитком вікової норми. А отже, корекційна робота будується за принципом діяльності, фундаментом якого є положення про основні закономірності функціонального та онтогенетичного розвитку, а також концепція провідної діяльності. І основним спрямуванням корекційної роботи стає процес формування сюжетно-ролевої гри, як провідного виду діяльності, в якому відбуваються найголовніші процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня його розвитку (О.М. Леонт'єв).

Процес навчання гри будується не як послідовно розташоване в часі формування визначених структур, а як спрямування створення складного психологічного комплексу, без якого не можливий розвиток, вплив на психологічну структуру затримки психічного розвитку.

Окрім того, в системі корекції затримки психічного розвитку як вже відмічалось, особливу увагу потрібно уділяти корекції недоліків взаємодій особистості з середовищем, формування загальних структур діяльності та пізнавальної сфери.

Перелічені напрямки тісно пов'язані з ігровою діяльністю, але головна ланка корекції – це використання аспектів ігрової діяльності, які мають специфічний вплив на психічний розвиток дитини, тобто корекцію в грі, а допоміжні напрямки припускають можливості формування названих психічних утворень через гру із навчанням комунікативних вмінь.

Вище викладене дозволяє визначити такі аспекти корекції недоліків взаємодії особистості з середовищем дошкільників з ЗПР:

- навчання комунікативним вмінням;

- формування уяви про себе (образ Я, психічні особливості, загальна самооцінка, здатність бути самим собою та іншою людиною);
- формування вміння розуміти емоційний стан;
- формування уявлень про моральні образи та використання їх в якості регулятора поведінки;
- усунення незручностей у спілкуванні з дорослими;
- навчання вмінню бачити наслідки небезпечних ситуацій;

У формуванні загальних структур діяльності необхідно виділити навчання вмінню створювати план – задум діяльності та втілювати його реалізацію. Корекція пізнавальної діяльності передбачає роботу над компонентами всіх психічних процесів особистості, наочними формами мислення, засвоєння знаково-символічних засобів, активною мовою. Корекційна робота повинна носити комплексний характер, що передбачає в першу чергу взаємодію психолога та педагога. У роботі педагога необхідно, сформовані психологічні механізми перенести в процес занять з конкретних видів діяльності, передбаченими програмами виховання та навчання в дитячому садку.

Таким чином, найвища продуктивність діяльності набувається не при відсутності емоційного збудження або мінімальному його значенні а в оптимальній індивідуальній зоні. Діяльність в умовах емоційної напруги утруднюється, а в емоціогенних умовах спостерігається її повна дезорганізація. Формування мотиваційної основи діяльності є важливою ланкою психокорекційної, психопрофілактичної роботи. Оптимізація соціальної ситуації розвитку забезпечує достатню рівневу організацію в триєдності когнітивного, емоційного, поведінкового розвитку особистості дитини.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Том 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Винарська О.Н. Ранній мовний розвиток дитини та проблеми дефектології: Переодіка раннього розвитку: емоційні передумови засвоєння мови: Книга для логопеда /О.Н. Винарська – М.: Просвещеніє, 1987.
3. Готовність до шкільного навчання дітей шестирічного віку з затримкою психічного розвитку / Під ред. В.І. Лубовського, Н.А. Ципіної. – М., 1989.
- 4.Ілляшенко Т.Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання / Ілляшенко Т.Д., Бастун Н.А, Сак Т.В.. К: ІЗМН, 1997. – 126 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

**Кіян Людмила Володимирівна**  
*аспірант кафедри психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

*Постановка проблеми.* Особливістю сучасного суспільства є розширення особистих контактів, розвиток комп'ютерних мереж розповсюдження інформації, розширення сфери комунікативного впливу та ускладнення міжособистісних комунікативних процесів. У даний час спостерігається

протиріччя між необхідністю володіння сучасною особистістю високим рівнем розвитку інтелекту та психологічної культури і труднощами які часто зустрічаються в розумінні відносин між людьми, соціальної ситуації, в адаптації до суспільства. Вирішення цієї суперечності полягає у збільшенні компетентності особистості у спілкуванні і, в цілому, компетентності при пізнанні суспільства. Адекватність розуміння процесу спілкування і поведінки людей, адаптацію до різних систем взаємин визначають розвитком розумових здібностей. Ефективність поведінки, взаємин і спілкування убачається у взаємопов'язаному розвитку комунікативних та інтелектуальних здібностей.

В якості теоретичної основи змістовного аналізу комунікативної компетентності приймаються уявлення про структуру предметної діяльності. Особливо важливим є виділення орієнтовної і виконавчої частини дії, а також поняття про внутрішні засоби діяльності.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Однак, комунікативна компетентність не визначається тільки знаннями, вміннями, навичками і здібностями. Комунікативна компетентність особистості можлива у випадку розвинутої здатності до розуміння того, що відбувається в процесі взаємодії, при цьому необхідно, щоб пізнання будувалося як суб'єкт-суб'єктне. Вирішальною комунікативної компетентності буде система сформованих відносин людини до процесу спілкування, тобто його комунікативна позиція, продемонстрована у відповідній поведінці та вчинках. У ситуації спілкування позиція означає прагнення і вміння спиратися на психологічний аналіз поведінки, що включає аналіз мотивів, думок, почуттів та інших психологічних характеристик учасників ситуації. Компетентне спілкування передбачає суб'єкт-суб'єктну позицію, тоді цінністю для кожного учасника комунікації є можливість розуміння і здійснення спільної дії.

Таким чином, загальнопсихологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності дозволяє визнати компетентним таке спілкування, в рамках якого використовується компетентна позиція (позиція «на рівних»)[5].

Розглядаючи комунікативну компетентність як процес забезпечення багатофункціональності спілкування, в її змісті виділяють три провідних компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий.

Когнітивний компонент – володіння системою знань з обміну інформацією і пізнанням людьми один одного у процесі спілкування. Афективний компонент – вміння з формування міжперсональних взаємин. Регулятивний компонент – вміння управління та коригування власної поведінки і поведінки інших людей, організація спільної діяльності [5].

Потрібно відмітити, що у вітчизняній і зарубіжній літературі проблема вивчення складових і компонентів комунікативної компетентності вивчена не повністю. Тому подальша експериментальна розробка цих аспектів буде новим напрямком у дослідженні особливостей розвитку комунікативної компетентності особистості майбутніх фахівців у галузі психології.

*Метою статті є здійснення теоретичного аналізу стану розробленості проблеми дослідження розвитку комунікативної компетентності особистості майбутніх психологів, вивчення структури та компонентів комунікативної компетентності особистості.*

*Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.* У повсякденному житті всім, у тій чи в іншій мірі, доводиться розмірковувати через зростаючі потреби і можливості сучасного світу, що потребують все більш досконалих розумових здібностей. У даний час, завдяки працям Б.Г.Анохіна, Т.А.Голубової, М.О.Леонтьєва, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна, В.Д. Шадрикова, В.М. Дружиніна та ін, проблему здібностей можна віднести до числа найбільш докладно досліджених в психології.

Багато вітчизняних авторів, які досліджували питання комунікативних особливостей особистості, відзначали той факт, що комплекс комунікативних можливостей людини є складною системою (В.М. Жуков, В.І. Кашніцкій, Р.А.Максимова, В.В.Рижов та ін ).

Поняття «комунікативна компетентність» вперше було використано О.О.Бодальовим [4] і трактувалося, як здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності внутрішніх ресурсів (знань і умінь). Комунікативна компетентність людини переважно складається на основі досвіду спілкування між людьми, формується безпосередньо в умовах взаємодії.

За визначенням В.І. Жукова [2] комунікативна компетентність – це психологічна характеристика людини, як особистості, яка проявляється в його спілкуванні з людьми або «здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми». До складу комунікативної компетентності входить сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів особистості.

Якщо спиратися на прийняту у психології структуру спілкування, що включає перцептивний, комунікативний й інтерактивний аспекти, то комунікативну компетентність можна розглядати як складову спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як «інформаційний процес між людьми як активними суб'єктами, з урахуванням відношень між партнерами» [1]. Тобто, виникає «вузьке» поняття «комунікація». Однак часто «комунікацію» розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що «комунікативний вплив є психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки» [1]. Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікацій. Є й широкі розуміння «комунікації», яке застосовується у зв'язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві.

Виокремлюються наступні складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;



- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і вміння будувати контакт з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, вміння і навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [1].

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, вміння, навички. Основним чинником комунікативної компетентності є комунікативні здібності. До складу комунікативної компетентності входять три види здібностей: гностичні, експресивні та інтерактивні.

Комунікативна компетентність визначається: а) як складна особистісна характеристика, як сукупність здібностей, умінь, психологічних знань і комунікативних особистісних якостей, б) як система внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечує побудову ефективної комунікативної дії в ситуаціях міжособистісної взаємодії (Ю.М.Ємельянов, В.І. Жуков, В.А. Лабунська, Л.А.Петровська) [3].

Комунікативна компетентність пов'язана з семантизацією своєї поведінки для інших у інтерперсональному досвіді життя, забезпечує суб'єкту відчуття задоволеності собою як суб'єктом комунікативного партнерства. У кінцевому рахунку, високий рівень комунікативної компетентності забезпечує успішність у соціумі і відповідно підвищує самоповагу людини, навпаки, низька комунікативна компетентність корелює з підвищеною стресоуязвимістю, фрустрованістю і тривожністю (М.Ю. Кондратьєв, Г.А. Ковальов). Змістовність комунікативної компетентності може бути представлена як інтегративна характеристика людини, що визначає її потенціал як успішного суб'єкта взаємодії.

*Висновки.* Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, знань, умінь, навичок. Розгляд поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування і адекватної відповідності форм спілкування і ситуації спілкування.

Проведений аналіз, систематизація та узагальнення теоретичних підходів до розгляду проблеми особливостей розвитку комунікативної компетентності особистості дає можливість говорити про те, що розумовий розвиток, ініціатива і активність, пов'язані з загальними здібностями та складають основу розвитку спеціальних здібностей. Так спеціальні здібності можуть виявлятися на високому рівні лише в тому випадку, якщо людина володіє знаннями в конкретній галузі і має схильність до даного виду діяльності. При досягненні достатнього рівня знань та вмінь в певній окремій діяльності людина починає прагнути до нових знань, розширенню розумового кругозору.

Зауважимо, що в процесі безперервної освіти у вищому навчальному закладі, вирішується найважливіше завдання ефективного професійного

становлення майбутніх фахівців – професіоналів в області психології, що володіють високим рівнем комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність являє собою інтегральне, відносно стабільне, цілісне психологічне утворення, яке проявляється в індивідуально-психологічних, особистісних особливостях у поведінці та спілкуванні конкретного індивіда. Не дивлячись на відмінність у розумінні складових комунікативної компетентності по суті вона являє собою здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: "Аспект прогресс", 2000.
2. Болотова А.К., Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А., Социальные коммуникации: учеб. пособие / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. – М.: Гардарики, 2008. – 279 с.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков. – М., 1990. – 146 с.;
4. Регирер Е.И. Развитие способностей ученого / Е.И. Регирер. – М.: Наука, 2003. – 223 с.
5. Равен Д. Компетентность в современном общении: выявление, развитие и реализация / Д. Равен [пер. с англ.] – М. : Когито – Центр, 2002. – 396 с.

### **ЩОДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Колбіна Ганна Василівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Найважливішою проблемою теорії й практики сучасної психологічної науки є проблема створення максимально ефективних умов психокорекційного і розвивального навчання як основного фактору розкриття резервів психічних можливостей людини, розвитку й формування соціально адаптованої особистості з урахуванням психофізіологічних особливостей розумово відсталих дітей. Для реалізації цих цілей необхідна робота, спрямована на психокорекційний вплив в області пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів, їхньої емоційно-вольової сфери, формування моральних і соціальних якостей особистості.

Невід'ємним фактором загального процесу корекційного розвитку особистості аномальної дитини по праву вважається розвиток емоційно-вольової сфери дітей даної категорії. З погляду вітчизняних психологів, проблема волі – це насамперед питання про зміст волі, про ті мотиви й цілі, які є визначальними. У зв'язку з цим повинно розглядатися питання про її будову. Виховання волі у нормально розвинених дітей – складний і тривалий процес. Виховання волі у розумово відсталих дітей представляється ще більш довгим і важким, що обумовлено особливостями їх розвитку.

Здійснюючи теоретичний аналіз особливостей формування особистості дітей з психофізичними порушеннями, ми виходимо з того, що розвиток цієї категорії здійснюється за загальними закономірностями психічного розвитку дітей із збереженим інтелектом. Водночас існують специфічні закономірності розвитку психіки під впливом психічного дизонтогенезу, що обумовлені розумовою відсталістю. Розвиток відбувається уповільнено, атипово, інколи з різкими відхиленнями. Йдеться про уповільнений темп психічного розвитку, неспівпадання фізичного та психічного розвитку, порушення розвитку вищих психічних функцій, що виражається в специфічному формуванні пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, особистості в цілому [3].

Розумова відсталість – специфічний психічний стан, за якого пізнавальний розвиток підлітка обмежений певним рівнем функціонування центральної нервової системи. Це атиповий розвиток, якому притаманні дисфункції як пізнавальної сфери, так і сфери емоцій, поведінки, волі, фізичного розвитку в цілому [5, с.87 – 88]. Розумова відсталість поєднує в собі загальну психічну неповноцінність, що виявляється в недорозвиненості інтелекту, мислення й інших вищих психічних функцій, а саме сприйняття, пам'яті, уваги, мови та емоційно-вольової сфери взагалі.

Поряд із чинниками, що обумовлюються розумовою відсталістю, на становлення особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку впливає і специфіка вікового етапу. У дослідженнях вікової періодизації спостерігається суперечливість наукових поглядів щодо конкретних вікових меж цього періоду. Так, Л. Колберг визначав межі підліткового періоду від 13 до 16 років, Е. Еріксон характеризував підлітковий та юнацький період 11 – 20 роками, Д. Ельконін визначав підлітковий вік від 10 до 17 років. І. Бех, Л. Божович, Н. Толстих і багато інших вчених, досліджуючи психологічні закономірності становлення особистості в підлітковому віці, зазначали, що це період, який характеризується глибокою якісною перебудовою всього організму [2, 4].

Г. Сухарева вважає, що для підлітків з розумовою відсталістю переважно характерна недостатня зрілість афективно-вольової сфери, а соціальна адаптація залежить від впливу навколишнього середовища. Науковець вводить критерій «психічної нестійкості» як порушення відповідно до встановлених меж підліткового віку під впливом розумової відсталості. Г. Сухарева вважає, що психічна нестійкість призводить до майже повної відсутності сформованості власної лінії поведінки, схильності керуватися у вчинках емоцією задоволення, нездатності до вольового зусилля [5].

Психологічні особливості розвитку особистості підлітків з розумовою відсталістю обумовлюються: співвідношенням загальних і специфічних закономірностей, станом вираженості розумового розвитку (глибиною дефекту), співвідношенням вікових меж та розвитку підлітка на цьому віковому етапі. Тому варто підкреслити, що підлітки з розумовою відсталістю зростають слабкими, нервовими, дратівливими. Їм властива патологічна інертність основних нервових процесів, відсутність цікавості до навколишнього світу та бажання встановлювати тривалі емоційні зв'язки. Діти часто не вміють

спілкуватися з однолітками, засвоєння суспільного досвіду знаходиться на низькому рівні, у них відзначається слабкість вольових процесів.

Становлення емоційно-вольової сфери безпосередньо впливає на розвиток особистості, який відбувається під впливом внутрішніх (темпераменту, характеру, самооцінки) та зовнішніх чинників (соціальне оточення). Знання особливостей розвитку емоційно-вольової сфери на етапі становлення особистості дає можливість цілеспрямовано управляти емоціями підлітка, підбирати відповідний психологічний супровід та сприяти якісному розвитку цієї сфери. Цілеспрямоване управління та формування емоційно-вольової сфери на етапі дорослішання особистості дає змогу впливати на якісне становлення саморегуляції підлітка.

Специфіка емоційно-вольової сфери підлітків з психофізичними порушеннями виявляється в динаміці її формування. Л. Виготський вважав, що для розуміння психіки розумово відсталого дитини важливо досліджувати співвідношення між інтелектом й афектом, тобто, вчений стверджував, що інтелектуальний компонент із емоційним компонентом перебувають у тісному зв'язку та постійній взаємодії [1].

Основними проявами емоційно-вольової сфери підлітка з психофізичними порушеннями є емоційна нестабільність, лабільність, слабкість вольових зусиль, несамотійність, легкість навіювання, часті стани неспокою, стурбованості, тривожності, особистісна незрілість в цілому, легкість у зміні настрою та контрастність прояву емоцій (легкий перехід від сміху до сліз). Такі підлітки не лише не контролюють свої емоції, вони не вміють оцінювати настрій оточуючих їх людей, ситуацію, що складається. Характерною ознакою є також низька самооцінка, невпевненість у собі (особливо, якщо дитина до спеціального закладу навчалась у звичайній загальноосвітній школі). Часто не мають виражених емоційних прихильностей до кого-небудь із однолітків, не виокремлюють друзів, міжособистісні стосунки нестійкі. Взаємодія носить переважно ситуативний характер, підлітки з розумовою відсталістю надають перевагу спілкуванню з дорослими або дітьми старшими за себе (але в спілкуванні з дітьми не виявляють активності як у спілкуванні з дорослими). Складні емоційні реакції, афективні спалахи в підлітків із розумовою відсталістю викликають також труднощі, що можуть виникати під час виконання будь-яких завдань. Ці реакції не завжди пов'язані з дійсними труднощами, можуть виникати і під час очікування труднощів, наявності страхів щодо невдач [2].

Емоції людини завжди супроводжуються та відображаються мімікою, жестикуляцією, особливостями мови (темп, сила, напруженість голосу, тембр, звучність, інтонації, зміст). Міміка та пантоміміка у підлітків із розумовою відсталістю може бути невідповідною до супровідної емоції, інколи жестикулювання та рухи мають більш гіперактивні прояви, ніж емоційний стан, що їх спричинив [4].

Незрілість особистості розумово відсталого підлітка, нерозвиненість самоволодіння та розумової переробки поточних зовнішніх вражень призводять до значної кількості примітивних, безпосередніх реакцій на зовнішні стимули,

що виникають миттєво у відповідь на будь-який стимул зовнішнього оточення та обминають сферу свідомості та самоконтролю, потрапляючи одразу на рефлекторний рівень. Л. Виготський писав з цього приводу про примітивну реакцію, що обходить особистість, отже, в ній проявляється недорозвинення особистості [1]. Розвиток самоконтролю та саморегуляції у дітей з розумовою відсталістю, підпорядкованість їхніх дій розумним мотивам знаходиться в безпосередній залежності від рівня розвитку потреб й усвідомлення емоційних станів.

Варто зазначити, що стан сформованості емоційно-вольової сфери розумово відсталих підлітків є ідентичним за структурою та формою до стану сформованості зазначеної сфери в підлітків зі збереженим інтелектом. Емоційно-вольова сфера підлітків з розумовою відсталістю визначається через своєрідність й атиповість динаміки емоцій, прояву емоцій і почуттів, контролю підлітків над своїми емоціями. Крім того, є й позитивні характеристики емоційно-вольової сфери у таких підлітків: вони здатні до співчуття, співпереживання, а відповідний психологічний супровід у ході навчання допоможе навчити підлітка з розумовою відсталістю краще контролювати свої дії, регулювати емоційні стани, розуміти зміст емоційних станів і переживань, що відбуваються з ним.

Отже, у сучасній спеціальній психології констатується своєрідність психічного розвитку розумово відсталого підлітка, яка проявляється в співвідношенні загальних і спеціальних закономірностей розвитку, що впливають на становлення особистості такого підлітка. Особистість розумово відсталого підлітка формується за тими ж самими законами, що й особистість підлітка зі збереженим інтелектом, проте за умов розумової відсталості формування відбувається своєрідно. За правильного, вчасного психологічного та педагогічного впливу такий підліток може стати особистістю, що здатна адекватно сприймати навколишній світ і відповідно реагувати на зовнішні подразники.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. М. : Просвещение. – 1995. – 527 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 207с.
3. Мамічева О.В. Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в заклади освіти / О.В.Мамічева, О.В. Чернякова// Навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. – Слов'янськ: ДДПУ, 2014. – 174 с.
4. Немов Р. С. Психология: В 3-х кн. / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – Кн. 3: «Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика». – 512 с.
5. Спеціальна психологія. Тексти : у 2 част. / [уклад. М. П. Матвеева, С. П. Миронова]. – Ч. II. – Кам'янець-Подільський : Інформ.-видавн. відділ КПДПУ, 2001. – 140 с.

## **ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

**Кравець Вероніка Михайлівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Резнікова Олена Анатоліївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

В умовах сучасних соціально-економічних, політичних, культурних перетворень постає питання формування професіонала в будь-якій галузі діяльності. Здобуття спеціалістом професійних знань та умінь відбувається в основному в умовах навчання людини у вищому навчальному закладі. Важливою сферою становлення студента як майбутнього професіонала є спілкування. У зв'язку з цим актуалізується проблема впливу комунікативних особливостей студентів на успішність їх навчальної діяльності.

Цікавість до проблеми впливу комунікативних особливостей студентів на успішність навчання зумовлена усвідомленням тієї ролі, яку виконує спілкування у власне навчальній діяльності та у подальшій фаховій роботі. Спілкування є невід'ємною інтегральною якістю, сутністю навчальної діяльності. Зміст спілкування у навчальній діяльності студента полягає у здобутті досвіду, інформації з метою оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками. Ефективність спілкування значною мірою визначається тими особистісними якостями та властивостями студентів, що проявляються у комунікативному процесі. Сказане дозволяє розглядати комунікативні характеристики майбутніх спеціалістів та їх актуалізацію з метою досягнення успішності спілкування й оптимізації навчання як важливий напрям у загальній системі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

В останні роки з'явилось багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку з вивченням інших проблем досліджуються комунікативні властивості особистості. Зокрема, звертається увага на роль комунікативних якостей в педагогічній діяльності (М.Й.Боришевський, В.В.Власенко, А.Б.Добрович, В.О.Кан-Калік, О.М.Коропецька, Н.В.Кузьміна, С.Д.Максименко, Л.А.Петровська, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, Т.С.Яценко та ін.) та у сфері управління (Л.М.Карамушка, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.Ю.Панасюк, Я.І.Шкурко, Г.Й.Юркевич та ін.); на аналіз комунікативних особливостей як особистісних якостей і властивостей (Г.М.Андреева, О.О.Бодальов, В.М.Куніцина, З.С.Карпенко, О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, В.М.Погольша та ін.). Водночас питання своєрідності впливу комунікативних особливостей студентів на процес навчальної діяльності розв'язане недостатньо. Поза увагою дослідників залишаються проблеми співвідношення комунікативної та пізнавальної активності, значущість комунікативної активності студентів для ефективної навчальної діяльності.

Мета дослідження полягає у визначенні специфіки впливу комунікативних особливостей студентів на рівень їх пізнавальної активності.

Теоретичні розвідки наукових джерел з проблеми комунікативних особливостей особистості виявили відсутність єдиного підходу щодо тлумачення даного поняття. На основі аналізу досліджень різних авторів розкрито зміст поняття «комунікативні особливості». Комунікативні особливості трактується як інтегральні характеристики особистості, які відображають її потенційні можливості й реальні прояви у процесі спілкування та визначають міру ефективності взаємодії. Комунікативні особливості являють собою комплексне утворення, структурними елементами якого є мотиваційна сфера спілкування, комунікативні вміння навички, здібності, стиль спілкування, комунікативний потенціал та комунікативна компетентність. Дане утворення пронизує усі сфери людського життя і відображається на успішності спілкування та діяльності [1; 2; 3].

Комунікативні складові навчальної діяльності перебувають у взаємозв'язку, утворюючи цілісну систему, в межах якої реалізується комунікативна активність студентів. Проявами комунікативної активності студентів являються рівень потреби у спілкуванні (як мотиваційна основа спілкування), комунікативні якості, що характеризують особистість в процесі спілкування (комунікативні установки, комунікативні здібності, знання, вміння, навички, комунікативні властивості), стилі спілкування як прийоми та методи реалізації комунікативної активності. Комунікативна активність виступає засобом оволодіння знань та відображення їх в практичній діяльності. Сказане дає підстави розглядати комунікативну активність як основу пізнавальної активності [3].

Комунікативні характеристики (потреба у спілкуванні, комунікативні установки, стилі спілкування, комунікативні якості) входять до структури комунікативних особливостей, а також визначають сутність комунікативної природи навчальної діяльності та відображають складові комунікативної активності особистості. Постає потреба вивчення впливу даних складових на ефективність навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Відповідно до розуміння природи комунікативних особливостей нами була розроблена програма дослідження, що включає два блоки методик.

Перший методичний блок передбачав вивчення власне комунікативних характеристик. Зокрема, досліджувались: рівень потреби у спілкуванні, комунікативні установки, соціально-перцептивні (зокрема, емпатійні) здібності, стилі спілкування.

За допомогою другого блоку методик досліджувалась ефективність навчальної діяльності: мотивація навчання, відношення до навчання в системі ціннісних орієнтацій студентів, спрямованість особистості в навчальній діяльності.

Дослідження спілкування як особистісної потреби вивчалось за допомогою методики для визначення рівня потреби у спілкуванні Ю.М.Орлова, В.І.Шкуркіна, Л.П.Орлової. Вивчення комунікативних установок студентів проводилось на основі методики діагностики комунікативної установки

В.В.Бойко. Для вивчення соціально-перцептивних характеристик учасників дослідження нами використано методику діагностики рівня емпатії Є.І.Рогова. Для вивчення внутрішньогрупового стилю спілкування використано тестову карту комунікативної діяльності, розроблену на основі анкети О.О.Леонтьєва. Для визначення ефективності навчальної діяльності у вищому навчальному закладі використано методику «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі», запропоновану Т.І. Ільїною. Для дослідження складових комунікативних особливостей та пізнавальної активності в системі ціннісних орієнтацій сучасного студента використано методику М. Рокича. Визначення спрямованості особистості в комунікативному процесі досліджувалось на основі методики «Спрямованість особистості» Б.Басса.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити реальний стан розвитку комунікативних характеристик студентів. Зокрема, серед опитуваних переважає низький та нижче середнього рівні потреби у спілкуванні, що свідчить про недовго сформованість мотиваційної сфери спілкування та недостатню задоволеність комунікативним процесом.

Аналіз результатів дослідження комунікативних установок виявив високі показники розвитку завуальованої жорстокості та обґрунтованого негативізму. Найнижчими показниками серед компонентів негативної комунікативної установки характеризується бурчання. Поведінкові прояви студентів із негативною комунікативною установкою характеризуються нестриманістю, негативними емоціями, зверхністю, небажанням вислухати партнера, невмінням зрозуміти та емоційно відчувати співрозмовника. Як наслідок – процес спілкування не виявляється успішним. Такі ж прояви негативних комунікативних установок спостерігаються у ситуації вищого навчального закладу.

Комунікативна установка відображається на рівні комунікативної толерантності. Вивчення комунікативної толерантності дає змогу дослідити тенденції відношення особистості до партнерів по спілкуванню. Аналіз результатів показує, що у сучасних студентів, серед перелічених ознак найбільш вираженими виявились: Я – еталон при оцінюванні інших, категоричність та консерватизм, невміння пом'якшувати враження про некомунікативні риси партнера, прагнення змінити партнера під свої потреби, невміння пробачити іншому помилок.

Згідно методики діагностики рівня емпатії досліджено наступні її види: до батьків, до тварин, до людей похилого віку, до дітей, до героїв художніх творів, до незнайомих чи малознайомих людей та загальний показник. У дослідженні не виявлено дуже низького рівня емпатії, тому в подальших обрахунках та інтерпритації про нього мова не йтиме. Показники емпатії серед студентів представлені на високому та середньому рівнях. Згідно результатів методики, високий розвиток емпатії у спілкуванні спостерігається у таких її видах як емпатія до батьків та емпатія до дітей. Найнижчі показники простежується у емпатії до незнайомих та малознайомих людей. Найбільш поширеним є середній рівень емпатії. Тобто, для показників середнього рівня емпатії характерна тенденція збільшення відсотку студентів.



Ефективність спілкування певною мірою залежить від конкретних методів, способів і засобів реалізації комунікативної активності особистості в певній ситуації спілкування. Тобто, мовиться про індивідуальний стиль спілкування, що відображає особливості здійснення комунікативної активності. Результати свідчать, що багатьох студентів задовольняє загальна комунікативна ситуація у групі, значна частина опитуваних надає високої оцінки стилю спілкування. Проте, жоден студент не оцінює стиль спілкування у групі найвищим показником. Загалом дані показують, що у студентських групах панує нормальна атмосфера спілкування, яка не створює серйозних труднощів та перешкод у взаємодії між учасниками. Разом з тим, переважання нижче середнього та низького рівнів потреби у спілкуванні можуть вказувати на той факт, що саме при невисокій потребі у спілкуванні існуючий індивідуалізований формат взаємодії в загальному задовольняє учасників комунікативного процесу.

Загалом, індивідуалізований формат взаємодії студентів характеризується задовільною та високою оцінкою. Найбільш розвинені, на думку студентів, наступні показники ділового стилю спілкування: використання індивідуального підходу у спілкуванні, активність, відкритість та гнучкість. Інші показники з невеликими відмінностями одержали нижчі оцінки.

У навчальній діяльності студентів ми прослідкували таку ієрархію мотивів: одержання диплому, придбання знань, оволодіння професією.

Результати дослідження свідчать, що пізнавальна активність в системі ціннісних орієнтацій не є актуальною для опитуваних (крім цінності життєва мудрість), деякі цінності навіть займають по суті останні позиції (продуктивне життя, творчість). Серед комунікативних якостей актуальними виявились загальнолюдські цінності (вихованість, відповідальність, чесність). Разом з тим, характеристики комунікативної активності, що відображають власне прагнення до пізнання (раціоналізм, терпимість, широта поглядів, освіченість) також виявились мало актуальними. Непримиримість, самоконтроль, тверда воля та сміливість займають середні позиції в системі цінностей. Тобто, при недостатньому ціннісному відношенні до комунікативної активності простежується незначна актуальність пізнавальної активності в системі ціннісних орієнтацій студента.

Визначено також, що серед студентів переважає спрямованість особистості на себе, найменш поширеною виявилась спрямованість на справи.

Встановлені певні співвідношення рівня потреби у спілкуванні та мотивації навчання. Зокрема, домінування високих показників низького та нижче середнього рівнів потреби у спілкуванні вказують на низьку комунікативну активність опитуваних. Разом з тим, в опитуваних, які характеризуються низькою комунікативною активністю, спостерігається перевага мотивів оволодіння професією та одержання диплому. Мотив «придбання знань» у цієї категорії студентів має найнижчі показники. Серед осіб, які прагнуть здобути знання, найменші показники низького та нижче середнього та найвищі – високого та вище середнього рівнів потреби у спілкуванні (у порівнянні з іншими студентами). Тобто, результати

дослідження відображають вплив комунікативної активності на пізнавальну активність, тобто ефективність процесу навчання.

Таким чином, в реальній практиці навчальної діяльності спостерігається недостатній вияв комунікативної та пізнавальної активності. Результати дослідження реального стану розвитку складових комунікативних особливостей студентів та їх значення у навчанні вказують на необхідність проведення комунікативної підготовки з метою оптимізації навчальної діяльності. Програма комунікативної підготовки має передбачати, згідно отриманих результатів, актуалізацію потреби у спілкуванні, формування позитивного сприймання до учасників навчальної діяльності, динаміку системи ціннісних орієнтацій, актуалізацію комунікативної та пізнавальної активності, орієнтацію на вирішення комунікативних завдань, високий розвиток комунікативних якостей, формування індивідуалізованого формату взаємодії (адекватного ситуації навчання та особистості стилю спілкування).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волошина Н.В. Особенности коммуникативных способностей личности // Психолого-педагогична наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998р., – К.: Гнозис, 1998. – С.301-305.
2. Савчин М.В. Соціальна психологія. – Дрогобич: Відродження. – 2000. – 274с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник – К.: Академвидав, 2003. – 448с. (Альма-матер)

### САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ИХ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ

**Кузнецов Марат Амирович**

*доктор психол. наук, профессор кафедры практической психологии,  
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды*

**Козуб Яна Викторовна**

*аспирант кафедры практической психологии,  
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды*

Понятие самоорганизации достаточно быстро проникло в различные научные отрасли, в том числе и в психологию. Однако психологическая трактовка этого явления неоднозначна. Так, по мнению Н.М. Пейсахова, понятия «психологическая самоорганизация», «психическая саморегуляция» и «психическое самоуправление» часто используется в качестве синонимов (Н.М. Пейсахов, 1982). Мы исходим из того, что самоорганизация – это механизм *управления* деятельности, а саморегуляция (в частности, в том смысле, в котором ее понимал Н.А. Бернштейн) – это, скорее, механизм *осуществления* деятельности. Ученые, представляющие практически все направления исследований самоорганизации деятельности, неизменно отмечают влияние эффектов самоорганизации на эмоциональную сферу личности, эмоциональное отношение к деятельности, ее процессу и результатам. Однако полученные данные неоднозначны и зависят от вида

деятельности, а также параметров самоорганизации деятельности, которые регистрируются.

Актуальным направлением исследований адаптации личности является изучение самоорганизации учебно-профессиональной деятельности у студентов. В нашем исследовании самоорганизация деятельности студентов рассматривается в связи с формированием и проявлением у них эмоционального отношения к учению. Эмоциональное отношение к учению – это готовность к переживанию определенных эмоций в тех, или иных ситуациях учебной деятельности. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения студента к учению. Эмоции и чувства, возникающие в процессе учения, связаны с теми, или иными аспектами учебного процесса. На основе преобладающих в учении эмоциональных процессов и состояний формируются эмоциональные установки, т.е. определенный «настрой» студента на учение. Эти эмоциональные установки составляют структуру отношения студента к учению (т.е. позицию, определяющую направленность и интенсивность восприятия, мышления и действий личности в сфере обучения). К сожалению, преподаватели вузов, сотрудники вузовской психологической службы, сами студенты вынуждены констатировать эмоциональное неблагополучие учебного процесса в вузе. Мы предположили, что одним из важнейших предикторов эмоциональных переживаний студентов на занятиях (их эмоционального отношения к учению) являются процессы самоорганизации деятельности. Цель нашего исследования – эмпирическая проверка этого предположения. Изучались взаимосвязи между параметрами самоорганизации деятельности у студентов с показателями эмоционального отношения к учению, которое они обычно демонстрируют на занятиях в университете.

Для изучения *параметров самоорганизации деятельности и уровня ее сформированности* был использован опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой. Регистрировались показатели: 1) планомерности, 2) целеустремленности, 3) настойчивости, 4) фиксации на структурировании деятельности, 5) самоорганизации с помощью внешних средств, 6) ориентации на настоящее. Для диагностики *особенностей эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности в вузе* использовалась методика ШПАНА (Шкала «Негативный Аффект» – «Позитивный Аффект») – выполненная Е.Н. Осиним модификация методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л.Э. Кларк и А. Теллегена. В русскоязычной версии данной методики содержатся 20 прилагательных, обозначающих 10 негативных и 10 позитивных эмоций, степень выраженности которых испытуемым у себя надо было оценить по пятибалльной шкале. Мы предложили испытуемым оценить свои эмоции, которые «обычно (как правило, в среднем) проявляются у них во время учебной деятельности в университете».

В исследовании в качестве испытуемых участвовали студенты факультета психологии и социологии Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды 1-3 и 5 курсов стационара и заочного отделения, всего 182 человека, из них – 20 мужчин и 162 женщины в возрасте

от 18 до 52 лет. Результаты были обработаны на компьютере с помощью пакета программ Statistica 6.0. Между показателями тестов вычислялись коэффициенты линейной корреляции  $r_{xy}$  Пирсона.

Общая закономерность проявилась в большей выраженности компонентов «Позитивного аффекта» у студентов, достигших более высоких уровней самоорганизации деятельности. Недостаточная (и даже низкая) самоорганизация учебно-профессиональной деятельности, как правило, сопровождается актуализацией негативных эмоциональных установок, составляющих так называемый «Негативный аффект». Особенно важными оказались две шкалы опросника Е.Ю. Мандриковой – настойчивость и целеустремленность. Показатель настойчивости, отражающий способность студента к волевому усилию при структурировании и самоорганизации учения, весьма существенен для стимуляции позитивного ( $r_{xy} = 0,373$ ;  $p < 0,0000001$ ), и для сдерживания негативного ( $r_{xy} = -0,491$ ;  $p < 0,00000001$ ) эмоционального отношения к учению.

Другую пару статистически значимых коэффициентов корреляции с показателями эмоционального отношения к учению образовала шкала целеустремленности студентов. Эта шкала отражает степень зрелости преимущественно когнитивного контроля, так как свидетельствует о хорошем, либо плохом видении цели, ее понимании, ясности для субъекта. Студенты, располагающие отчетливыми и структурированными целевыми образами, демонстрируют выраженное позитивное отношение к учебно-профессиональной деятельности ( $r_{xy} = 0,260$ ;  $p < 0,0005$ ). Знание цели, которое является результатом эффективной и тщательной «когнитивной разработки потребности» (Ж. Ньютен, 2004) задает интенциональность учебным действиям, действиям самоконтроля и самооценки в учении. Отчетливый целевой образ служит студенту основанием для формулировки промежуточных целей, критерием для отсева иррелевантной и подкрепления релевантной информации. Общее позитивное отношение здесь проявляется как аккумулярованное, интегральное выражение эмоционального комфорта и успеха от удачно выстраивающейся архитектоники системы учебной деятельности. Размытые и нечеткие цели не могут стать информационной основой для построения успешной деятельности и поэтому у студентов с недостаточной целеустремленностью формируется негативное отношение к учебно-профессиональной деятельности ( $r_{xy} = -0,153$ ;  $p < 0,05$ ).

Положительное отношение к учению демонстрируют студенты с развитой планомерностью ( $r_{xy} = 0,149$ ;  $p < 0,05$ ) и фиксацией ( $r_{xy} = 0,158$ ;  $p < 0,05$ ).

Акцентирование такого регуляторного свойства как «фиксация» присуще студентам, стремящимся к обязательному достижению результата, закреплению его в некоем материальном или идеальном продукте. Достижение результата само по себе становится активатором позитивных эмоциональных переживаний (чувства удовлетворенности, гордости и т.п.). Эти переживания распространяются на всю деятельность, которая привела к этому результату. Общий показатель самоорганизации учебно-профессиональной деятельности

также тесно коррелирует с показателями «позитивного аффекта» и «негативного аффекта» (соответственно,  $r_{xy} = 0,375$ ;  $p < 0,0000001$  и  $r_{xy} = -0,243$ ;  $p < 0,001$ ).

Для получения более детальной картины того, как связана самоорганизация деятельности с эмоциональным отношением к учению, вычислялись корреляции показателей самоорганизации деятельности с отдельными компонентами эмоционального отношения студентов к учению. Наиболее тесно с отдельными компонентами эмоционального отношения к учению оказалась связанной «Настойчивость» (19 статистически значимых корреляций из 20). Направленность корреляций убедительно свидетельствует о значительном вкладе такого параметра самоорганизации деятельности, как «Настойчивость», в возникновение и закрепление позитивного отношения к учению, и сдерживание негативного отношения. Так, показатели всех 10 эмоциональных установок, входящих в структуру «Позитивного аффекта» коррелируют с показателем «Настойчивости» прямо (в диапазоне от  $r = 0,16$  до  $r = 0,31$  при статистической значимости в диапазоне от  $p < 0,05$  до  $p < 0,0001$ ) и статистически значимо. Особенно тесно параметр настойчивости связан с «уверенностью» ( $r = 0,31$ ;  $p < 0,0001$ ), «заинтересованностью» ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,0001$ ), «радостью» ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,0005$ ), «сосредоточенностью» ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,0005$ ) и «внимательностью» ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,0005$ ), т.е. с компонентами эмоционального отношения, обеспечивающими высокое качество и интенсивность контакта субъекта учения с учебным материалом.

Показатели девяти компонентов отрицательного эмоционального отношения к учению из десяти оказались связанными с показателем настойчивости на статистически значимом уровне. Во всех случаях речь идет об обратной корреляции, что можно расценивать как свидетельство сдерживающей роли настойчивости в отношении негативных эмоциональных установок у студентов на занятиях. Наиболее важной настойчивость оказалась для преодоления (недопущения) проявлений эмоциональной нестабильности – «нервности» ( $r_{xy} = -0,50$ ;  $p < 0,0001$ ) и «беспокойства» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,0001$ ). Высокие показатели самоорганизации деятельности студентов по параметру настойчивости оказались также весьма важными для преодоления гневно-агрессивных («раздраженный» ( $r_{xy} = -0,43$ ;  $p < 0,0001$ ), «злой» ( $r_{xy} = -0,40$ ;  $p < 0,0001$ ) др.) и тревожно-боязливых («беспокойный» ( $r_{xy} = -0,39$ ;  $p < 0,0001$ ), «тревожный» ( $r_{xy} = -0,37$ ;  $p < 0,0001$ ) и др.) негативных переживаний.

Вторым по значимости параметром самоорганизации деятельности оказалась целеустремленность (восемь значимых корреляций), третьей – планомерность (шесть корреляций). По пять значимых взаимосвязей образовали шкалы самоорганизации деятельности с помощью внешних средств и ориентации на настоящее. В наименьшей степени связана с эмоциональным отношением к учению фиксация студентов на структурировании деятельности (всего две статистически значимых корреляции).

Студенты, отличающиеся целеустремленностью, значительно чаще других отмечали свою *решительность* ( $r_{xy} = 0,42$ ;  $p < 0,0001$ ), *уверенность* ( $r_{xy} = 0,38$ ;  $p < 0,0001$ ), *сосредоточенность* ( $r_{xy} = 0,23$ ;  $p < 0,005$ ), *полноту сил*

( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и *заинтересованность* ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ) на занятиях в университете. В то же время они значительно чаще других отрицали факты переживания *раздражения* ( $r_{xy} = -0,25$ ;  $p < 0,001$ ), *стыда* ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и *вины* ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ) в связи с учебной работой.

Планомерность учебно-профессиональной деятельности делает студентов менее испуганными на занятиях ( $r_{xy} = -0,17$ ;  $p < 0,05$ ). Склонность разрабатывать четкие планы учебной работы, наличие навыков тактического планирования, умение быть последовательным при реализации поставленных целей тесно связано с важнейшими компонентами «Позитивного аффекта» на учебу (т.е. компонентами положительного эмоционального отношения к учению) – с внимательностью ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ), решительностью ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ), уверенностью ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и особенно – со сосредоточенностью ( $r_{xy} = 0,22$ ;  $p < 0,005$ ).

Двойственной оказалась роль самоорганизации деятельности с помощью внешних средств. С одной стороны, этот параметр самоорганизации учебно-профессиональной деятельности оказался тесно связанным с проявлением таких компонентов эмоционального отношения к учению, как *полнота сил* ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ), *вдохновенность* ( $r_{xy} = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и особенно *бодрость* ( $r_{xy} = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ). Однако, с другой стороны, у студентов, склонных опираться на внешние средства деятельности, обнаружена повышенная частота актуализации *чувства вины* ( $r_{xy} = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ), и *тревоги* ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ).

Ориентация на настоящее в самоорганизации учебно-профессиональной деятельности способствует преодолению *подавленности* ( $r_{xy} = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ), *расстроенности* ( $r_{xy} = -0,24$ ;  $p < 0,005$ ) и *чувства вины* ( $r_{xy} = -0,21$ ;  $p < 0,005$ ). Студенты, отметившие выраженную ориентацию на настоящее в учебной деятельности охарактеризовали себя также как людей, *полных сил* ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ).

Наименее тесно (и в определенной степени противоречиво) с компонентами эмоционального отношения к учению оказалась связанной фиксация на структурировании деятельности (всего два статистически значимых коэффициента корреляции). С одной стороны, структурирующие свою деятельность студенты чувствуют себя более *уверенными* на занятиях в вузе ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ). С другой стороны, эти же студенты отмечают у себя повышенную *тревогу* в связи с учебной работой ( $r_{xy} = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ).

Таким образом, в нашем исследовании подтвердилось предположение о том, что самоорганизация деятельности целом и отдельные ее параметры тесно связаны с показателями эмоциональных переживаний студентов на занятиях (их эмоционального отношения к учению). Доказано, что более высокий уровень самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов характеризуется более выраженным позитивным и менее выраженным негативным к ней отношением. Наиболее тесно связанным с отдельными компонентами эмоционального отношения к учению оказался такой параметр самоорганизации учения студентов, как «Настойчивость». Именно «Настойчивость» вносит наибольший вклад в возникновение и закрепление

позитивного отношения к учению, а также в сдерживание негативного отношения.

В наименьшей степени с компонентами эмоционального отношения к учению оказался связанным такой параметр самоорганизации деятельности, как фиксация на структурировании деятельности.

## **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ**

**Кулешова Ганна Тимофіївна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Проблема мовленнєвого розвитку є однією з найважливіших і найактуальніших для сучасної психологічної науки. Це обумовлено її значенням для теорії і практики навчання і виховання, розвитку дитини в нормі й при патології.

Мовленнєвий розвиток є однією з детермінант формування інтелекту дитини, зокрема перцептивних, мнемічних та розумових дій. Тобто визначає весь хід особистісного розвитку, тому що утворює необхідну і специфічну умову розвитку людини у суспільстві, забезпечує формування у неї свідомості і самосвідомості, емоційно-вольової сфери та мотиваційну потребу. Особливо це стосується специфічних питань розвитку мовлення в умовах дизонтогенезу[3].

Перші три роки життя вчені виділяють в особливий період – період раннього дитинства, що зумовлено істотними якісними та психофізіологічними особливостями дітей цього віку. У період раннього дитинства відбувається становлення і розвиток усіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, наочно-дійового мислення, мовлення, уяви, тощо. Малюк набуває уявлення про навколишні предмети, починає орієнтуватися у їх формі та величині.

З перших днів новонароджена дитина потребує уваги дорослого, лагідного ставлення до неї. Таке ставлення до дитини – головна умова формування позитивного ставлення її до людей з перших тижнів життя. Малюк ще не усвідомлює, але відчуває свою значущість для близьких, а це і є основа його активності.

Перша реакція на діяння дорослого (ритмічний стук, розмова, дотик) є передумовою до мовленнєвого розвитку, яке виражається зосереджуванням та зоровим пошуком. У перші дні життя це основна реакція дитини на звертання дорослого. В кінці першого місяця немовля починає посміхатися дорослому. Психологи стверджують, що посмішка є першою соціальною реакцією дитини, яка сповіщає дорослому про приємне відчуття його присутності (Н. Аксаріна, Г. Ляшенко, Л. Павлова, Н. Щелованов та ін.). Дуже важливо помітити та

підтримати цю соціальну реакцію дитини на дорослого. Активне, емоційне спілкування дорослого з дитиною спонукає до народження перших соціальних контактів немовля [1].

Перші реакції на звук у новонародженої дитини мають характер орієнтувальних рефлексів і виявляються в закриванні очей, відкриванні рота, у різних мімічних рухах. Малюки можуть розрізняти звуки однакової інтенсивності, але різні за тембром і висотою. Різномірні звуки діти починають розрізняти з двох – трьох місяців, пізніше точність розрізнення збільшується. Функціональний розвиток слухового аналізатора триває до шести – семи років.

Протягом перших місяців життя дитини органи зору та слуху швидко вдосконалюються, що зумовлено розвитком нервової системи, особливо головного мозку. Дитина починає затримувати погляд на нерухомих предметах, стежити очима за рухом предметів, реагувати на нерізкі звуки і голос дорослих. На зорові і слухові подразники виникає короточасна затримка рухів голови, рук, ніг, припиняється плач – відбувається зорове і слухове зосередження.

Отже, вдосконалюються реакції на зовнішні подразники. Зір і слух розвиваються швидше, ніж рухи. Джерелом зорових і слухових вражень, необхідних для нормального розвитку нервової системи і органів чуття дитини, є доросла людина, яка активізує її орієнтувальні реакції.

Правильне виховання зумовлює перехід дитини від її безпосереднього спілкування з дорослим до спільної діяльності, в якій дорослий керує діями дитини. Великого значення при цьому має здатність дитини наслідувати дії дорослих. Дії дитини, якими вона оволодіває під керівництвом дорослого, становлять основу для її психічного розвитку. Крім того, чим раніше починати навчати малюка, тим вищим буде інтелектуальний розвиток дитини в дошкільному віці.

Найкращі вчителі для малюка – це його батьки. Від родинного виховання залежать і емоційні переживання дитини, формуються відчуття. Малюк вчиться сприймати оточуючий світ, запам'ятовувати предмети, дії, орієнтуватися у просторі, виконувати розумові та практичні дії, звичайно, вчиться правильно розмовляти. Повноцінний розвиток дитини, забезпечується в процесі її активної діяльності: перший рік – емоційне спілкування; другий рік – предметна діяльність; третій рік – ігрова діяльність.

Починаючи з дво-трижневого віку дитини треба дбати про розвиток у неї зору, слуху і позитивних емоцій. Батьки повинні ознайомлювати малюка з тими предметами, які його оточують, з іграшками різних кольорів і різної форми. Це сприяє виробленню в дитини вміння утримувати голову і розвитку зорових реакцій у вертикальному положенні.

У віці від двох з половиною – трьох до п'яти – шести місяців продовжують розвиватися органи зору і слуху, виробляється вміння відшукувати джерело звуку, реагувати на присутність дорослих, брати іграшки з рук дорослих. Дитина починає розрізняти предмети, їх колір і форму, інтонацію мовлення дорослих, у неї формуються дії з предметами і активні рухи.



Дослідженнями Г. Домана, Л. Павлової, Е. Томаса та ін., було доведено, що, починаючи з трьохмісячного віку, немовля можна знайомити з буквами, цифрами, різноманітними предметами, іграшками. При цьому науковці рекомендують використовувати наочний матеріал: іграшки, математичні набори, комплекти абетки, малюнки предметів, музику. Заняття з дидактичним матеріалом слід проводити тричі на день під час неспання дитини. Головне, щоб дорослому і малюку було цікаво і заняття приносили задоволення. А коли немає задоволення, то треба негайно припиняти такі заняття. Основним методом на таких заняттях виступає гра. Дорослий грається з дитиною та в процесі гри ознайомлює її з новим матеріалом.

Навчання – це гра, яку треба зупинити раніше, ніж стомиться дитина. У такий спосіб Г. Доман пропонує проводити уроки живопису і знайомити малюка з художниками та їх картинами. За такою методикою можна рекомендувати батькам та вихователям навчати дітей рідної мови, математики, ознайомлювати з елементами географії, історії, біології.

При правильній організації виховання та навчання дитини з перших днів життя у малюка виникає допитливість, поступово він оволодіває простими способами дій з предметами, починає діяти на основі уявлень.

Великого значення набуває спілкування дорослого з дитиною. Дорослий активно розмовляє з малюком. Потреба в спілкуванні є основою для розвитку мовлення. Після трьох місяців дитина подає звуки гуління, у чотиримісячному віці немовля часто наслідує ритм звуків відтворюваних дорослим. У другому півріччі багато лепече, намагається повторити склади, вимовлені дорослим. Лепет сприяє поступовому вдосконаленню голосового апарату. Мовлення розвивається на основі зорового сприймання. У результаті багаторазових повторень виникає зв'язок між вимовленим словом і предметом, на який вказують. До кінця першого року життя виникає зв'язок між назвою предмета і самим предметом. Це і є початкова форма розуміння мови. Дитина відшукує предмет, щоб продовжити спілкування з дорослим. Таке спілкування, коли немовля розуміє мовлення дорослого, приносить йому велику радість. Причому спочатку дитина тільки дивиться на предмет, пізніше – тягнеться до нього, а потім – подає цей предмет дорослому або показує на нього [2].

Дитина разом бере участь у нескладних навчальних і рухливих іграх. Дорослий вчить виконувати ігрові дії, постійно заохочує її. Отже, наприкінці першого року життя діти вже виконують дії, що ґрунтуються на простих зв'язках між предметами та їх властивостями, виробляються початкові уявлення про навколишній світ і виникають елементарні форми сприймання та мислення.

На другому році життя дитина вчиться вимовляти окремі слова, поєднувати по два, а потім і по три слова, утворюючи найпростіші комбінації слів, які іноді мають характер речень. Малюк починає вимовляти нові слова тільки після багаторазового повторення їх дорослим. Дитина вчиться запам'ятовувати маленькі віршики, казки та робить спробу їх розповідати.

У перші три роки в дитини розвиваються всі функції мови, а з нею і мислення. Мова стає засобом спілкування з дорослим та дітьми, засобом

пізнання. З її допомогою дитина порівнює, встановлює подібність, робить узагальнення. Систематичні заняття з рідної мови, сенсорного виховання, фізичної культури, музики дають змогу дитині ознайомитись з навколишнім світом і поступово увійти в активне життя в ньому [4].

У ранньому віці закладається фундамент мовленнєвого розвитку дитини. Своєчасний розвиток мовлення, у свою чергу, є основою розумового й психічного розвитку особистості. Затримки і вади мовлення негативно впливають на формування навичок спілкування, ведуть до замкненості, відчуженості дитини в системі «дитина – одноліток», негативно відбиваються і на подальшому навчанні дитини у школі.

Розвиток мовлення в цей період відбувається здебільшого у процесі емоційного спілкування дорослого з дитиною. Таке спілкування може проводитись як індивідуально з кожною дитиною, так і з невеличкими групами дітей в ході спеціально організованих ігор-занять та індивідуально-групових занять. Ефективність розвитку мовлення залежить від кількості «розмов» з дитиною, тобто характеру мовленнєвої активності дитини. Організоване і цілеспрямоване навчання дітей навичок мовленнєвого спілкування здійснюється у групах раннього віку в дошкільних навчальних закладах під керівництвом педагогів.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення та ін.) і водночас є основою цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини. Розвиток мовлення дитини обумовлений певною закономірністю. Умови життя і виховання можуть сприяти цьому розвитку і, навпаки, можуть його гальмувати. Отже, перші роки життя дитини мають вирішальне значення для подальшого розвитку її мовлення. Більшість із причин, що обумовлюють затримку розвитку та дефекти мовлення дітей більш старшого віку містяться в умовах їхнього життя в ранньому віці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 376 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – К.: Світич, 2009. – 430 с.
3. Мамічева О.В. Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в заклад освіти / О.В.Мамічева, О.В. Чернякова// Навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. – Слов'янськ: ДДПУ, 2014. – 174 с.
4. Шеремет М.К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку / М. К. Шеремет // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія: збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 11: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні". – С. 8-12.

## **АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РОЗВИТКУ УСВІДОМЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ УЧНЬМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Івженко Валентина Петрівна**

*вчитель, спеціаліст вищої категорії комунального закладу  
«Вільнянської спеціальної ЗОШ-інтернат»,  
Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя)*

На сучасному етапі розвитку теорії і практики спеціальної психології основою корекційно-розвивальної роботи у спеціальній школі, що здійснюється засобами психолого-педагогічного процесу, є розвиток в учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями усвідомленості навчальної діяльності. Можливості становлення цієї суттєвої якісної характеристики учіння та праці містить і процес корекційно-спрямованого навчання, мета якого-виправлення недоліків і становлення важливих складових психічного розвитку для оволодіння навчальною діяльністю та її виконанням. Отже, все, що виправляється та формується в дитини на заняттях (інтелектуальна, емоційно-почуттєва, вольова, моторна сфери, особистісні якості тощо), має здійснюватися за умови виконання та усвідомлення навчальної діяльності за всіма її складовими та найістотнішими характеристиками. Відповідно і спеціальна організація психолого-педагогічного процесу має забезпечувати становлення усвідомленості діяльності. Усвідомленість навчальної діяльності є необхідною умовою не лише проведення корекційно-розвивальної роботи, а й суто освітньої, спрямованої на навчання учнів (знань і засобів дій; навичок і вмінь). Формування усвідомленості діяльності відбувається у процесі її усвідомлення під час виконання навчально-практичних завдань [3].

Усвідомлення розглядається як психічне відображення та вербалізація власної діяльності. Його основу становить пізнавальна діяльність на рівнях: перцепції та уяви (сприймання і створення образу предмета усвідомлення), мислення (розуміння сутності усвідомлюваного), мови і мовлення (його словесне позначення). Результатом усвідомлення є вміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване.

Розглядаючи предмет усвідомлення у навчанні, мають на увазі передусім етапи виконання учбового завдання, які становлять його інтелектуальний компонент: аналіз, планування, організацію, самоконтроль. Особливе значення для навчання має усвідомлення способу виконання завдання. Окрім процесуальної сторони, важливе усвідомлення й інших сторін діяльності: мотиваційної, яка розкриває ставлення до неї; змістової (знання, вміння та навички, необхідні для її виконання); операційної (дії, які входять до неї).

У навчальній діяльності, відповідно до результатів дослідження В.Бондаря, мають усвідомлюватися: 1) соціальна значущість її результатів;

2) обов'язковість досягнення корисного результату; 3) використання засобів; 4) система виробничих відносин. Необхідність усвідомлення учнями з порушеннями інтелекту цих сторін навчальної діяльності у процесі трудової підготовки пов'язана з тим, що саме за цієї умови засвоєна ними загальнолюдська діяльність набуває ознак навчальної. Водночас усвідомленню мають підлягати когнітивна й афективна складові кожної визначеної сторони діяльності.

Виходячи із сутності усвідомлення, формування усвідомленості передбачає виконання та опанування учнями трудової діяльності загалом. Розвиток цієї розумової якості охоплює становлення всіх різновидів розумових дій, які забезпечують процес усвідомлення. Це насамперед ті, що «відповідальні» за створення образу відображуваного, за розуміння його сутності, його словесне опосередкування [2].

Створення образу та розуміння сутності усвідомлюваного в розумовій діяльності, пов'язано з виконанням навчальних завдань, передбачає, щоб учень оволодів тими діями, внаслідок здійснення яких він розкриває найістотніші властивості об'єкта. З огляду на це учень має навчитися розв'язувати розумові задачі, які постають перед ним у процесі навчання, проходячи всі основні етапи учбової діяльності. Таким чином, необхідно, щоб кожна дитина знала, за якими етапами і в якій послідовності слід розв'язувати поставлене перед нею завдання і в чому саме полягають ці етапи, а також уміла їх здійснювати. Яке б учбове завдання не окреслювалося, яка б розумова задача не виникала, дитина завжди має проаналізувати умови завдання, спланувати, організувати його виконання, практично здійснити всі передбачені для виконання дії, проконтролювати процес і результат своєї діяльності.

Створенню образу предмета, усвідомлення та розуміння його сутності сприяє володінню розумовими діями і на рівні діяльності загалом, і на рівні власне психічних пізнавальних процесів, передусім мислення. Психічні процеси та дії, що їх становлять, породжуються діяльністю, розвиваються і перебудовуються в ній; водночас вони становлять природні передумови діяльності. Завдяки цим процесам вона й реалізується. Серед мисленнєвих дій, які забезпечують усвідомлення, найперше виділяються дії аналізу, порівняння та узагальнення. Саме цим діям відводиться особлива роль у становленні усвідомленості як якісної характеристики діяльності. Так, у процесі навчання важливе значення має навчання дітей аналізу об'єкта праці, його властивостей, вимог до його виконання, зразків виконання, предметно-інструкційних карт, матеріалів, способів виконання, знарядь праці, наявних умов організації навчання тощо. Важливо навчати дитину у цьому процесі здійснювати дію узагальнення властивостей об'єктів, засобів їх обробки, використання інструментів та ін., виділяти в них головне, найістотніше і другорядне. Сприяє аналізу й узагальненню дія порівняння, за допомогою якої в об'єктах навчання та всіх інших його ланках (умовах, засобах виготовлення виробу тощо) визначається спільне (однакове, схоже, аналогічне) та відмінне.

До розумових дій, які забезпечують процес усвідомлення, відносяться й предметні розумові дії, володіння якими передбачено шкільною

програмою з навчально-виховного процесу. До них належать і ті, що мають міжпредметний характер. Це дії, пов'язані з певними розрахунками під час навчання, виведенням додаткових даних про об'єкти, з читанням та складанням креслень та ін.

Формування усвідомленості тісно пов'язується зі становленням у дитини словесного опосередкування діяльності та передусім її вербалізації – мовленнєвого оформлення. Важливість розвитку в дитини вербалізації пояснюється тим, що труднощі висловлювань можуть стати перешкодою для мислення та вираження результатів розумових дій у процесі навчання. Дослідження переконують, що вербалізація полегшує процес розумової діяльності у зовнішньому і внутрішньому планах.

Словесне опосередкування діяльності у процесі навчання формується на шляху від зовнішнього підкріплення у вигляді відтворення дитиною інструкції до внутрішнього у вигляді: фіксуємого мовлення-словесного звіту про те, що дитина здійснила; супроводжуючого мовлення-проговорювання того, що дитина здійснює; плануючого мовлення-вербалізації майбутньої діяльності [1].

Таким чином, становлення словесного опосередкування діяльності з метою формування усвідомленості навчальної діяльності має здійснюватися поетапно в такій послідовності: відтворення інструкції; вербалізація кожного етапу практичної діяльності, що вже виконувалося, нині виконується та буде виконуватися. На заняттях вчитель має ставити дитину в умови необхідності постійно вербалізувати власну діяльність. Спочатку він домагається, щоб учні розповідали про те, що вони здійснили і у практичному, і в розумовому плані, які етапи діяльності виконали, в чому вони полягали, в якій послідовності ці етапи виконувались, як вони виготовляли виріб тощо. Після цього дитині пропонується проговорювати все те, що вона робить у процесі виконання завдання. Лише після того, як дитина навчиться звітувати про виконану та поточну діяльність, вчитель вимагає, щоб учні висловлювалися про плани своєї роботи. В цілому звичка до вербального звіту допоможе сформуванню вміння планувати свою діяльність як найскладнішу форму її словесної регуляції та сприятиме становленню усвідомленості.

У роботі, спрямованій на становлення у школярів спеціальних шкіл вербалізації діяльності, вчителів необхідно домагатися, щоб їхні звіти набували всіх найважливіших характеристик. Вони мають бути адекватними тому, що здійснювалося, повними, містити перелік всіх етапів навчальної діяльності, операцій, прийомів виконання.

Тому в умовах модернізації освіти головним напрямом розвитку є підвищення її якості, створення умов для розвитку особистості кожного учня через вдосконалення системи викладання. Неможливо досягти успіхів у вирішенні завдань, поставлених перед вчителем, без активізації пізнавальної діяльності, уваги учнів, формування і розвитку стійкого пізнавального інтересу до матеріалу, що вивчається. Формування пізнавальних інтересів і активізація особистості – процеси взаємообумовлені. Пізнавальний інтерес породжує

активність, але в свою чергу, підвищення активності укріплює і заглиблює пізнавальний інтерес.

Робота над цією проблемою спонукала до пошуку таких форм навчання, методів і прийомів, що дозволяють підвищити ефективність засвоєння навчальних знань, допомагають розпізнати в кожному школярі його індивідуальні особливості і на цій основі виховувати у нього прагнення до пізнання і творчості. Ми переконані, що це можливо тільки при цілісному підході до учбової діяльності. Нетрадиційні методи і засоби є важливим засобом активізації пізнавальної діяльності, а їх застосування актуальною проблемою. Розвиток і формування пізнавальних інтересів учнів на уроках є важливим етапом при становленні особистості у цілому.

При організації та здійсненні учбово-пізнавальної діяльності, стимулюванні і мотивації, контролі і самоконтролі в своїй практиці використовують нетрадиційні підходи у викладанні: ігрові моменти за темою, пояснення з використанням віршів, кросворди, цікавий матеріал, нетрадиційні форми навчання на різних типах уроків. При вивченні нового матеріалу віддають перевагу застосуванню проблемного навчання і ролевій грі.

Використання нетрадиційних методів навчання веде до активізації пізнавальної діяльності на уроках, збагачує, систематизує і закріплює знання, сприяє до їх усвідомленого застосування. При застосуванні нетрадиційних методів і прийомів навчання у дітей розвивається образне, систематичне і логічне мислення. Використання нетрадиційних підходів у викладанні географії є важливим засобом для формування особи, гуманного відношення до всього живого, творчого виховання і розвитку.

Нетрадиційні, проблемно-розвиваючі, особово-орієнтовані уроки припускають швидке включення учнів в пізнавальну діяльність, активізацію їх мислення через управління, рефлексії, початком уроку.

У процесі навчання важливо створити атмосферу інтересу до знань, прагнення шукати, досліджувати, творити, розвивати кмітливість. Тому необхідно шукати найрізноманітніші шляхи і прийоми підтримки пізнавальних інтересів учнів у будь-якому вигляді їх пізнавальної діяльності, за різними напрямками. Перед індивідуальною роботою з учнями постають завдання: а) виявлення пізнавальних інтересів та схильностей учнів; б) цілеспрямована дія на зміцнення, розвиток і поглиблення пізнавальних процесів та схильностей учнів; в) активізація пізнавальної діяльності учнів.

Найбільш інтенсивний розвиток особистості в шкільні роки відбувається при організації їх активної пізнавальної діяльності. Для здійснення пізнавальної діяльності необхідне формування мотивів діяльності. Самим значущим мотивом навчання є пізнавальний інтерес. Активізацію пізнавальної діяльності потрібно почати з пробудження пізнавального інтересу за допомогою спеціально підібраних форм і методів. Для подальшої активізації пізнавальної діяльності необхідно враховувати те, щоб активізувати пізнавальну діяльність, необхідно забезпечити розуміння учнями матеріалу. На найвищому рівні активізації пізнавальної діяльності учнів, при якому вже розвивається творче мислення можна використовувати проблемне навчання, а також частково-

пошукові завдання з урахуванням різноманітних форм і засобів активізації. Системна робота в цьому напрямі дозволяє добитися зростання якості знань, відсутності неуспішних з предмету, зростає інтерес до навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бурлака Н. В., Яковлева І. В. Сучасні проблеми соціалізації та інтеграції дітей з особливими потребами. Зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирький В.С., 2005. – 202 с.
2. Булахова С. В. Психолого-медико-педагогічна консультація в системі діагностико-корекційної допомоги дітям з вадами розвитку//Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ: «Промінь», Ч.1. – 1999. – С. 22-24.
3. Стадненко Н. М. Роль диференціальної діагностики розумового розвитку дітей під час розробки стандартів освіти // Дефектологія. – 2001. – №1. – С.5-7.

### **ОБГРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Судак Тетяна Василівна**

*вчитель першої категорії комунального закладу  
«Вільнянської спеціальної ЗОШ-інтернат»,  
Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя)*

У складному комплексі проблем суспільного розвитку України, як незалежної держави, стрижневим напрямком виступає демократизація і гуманізація усіх сфер життя і діяльності громадян, що зумовлює розвиток вищої школи і науково-педагогічних працівників (світова глобалізація, євроінтеграція, диверсифікація та ін.), які ведуть до посилення гуманістичного начала, обумовлюючи підвищений інтерес до індивідуальності людини і визначають найбільш пріоритетні напрямки сучасної психологічної науки. Особливу увагу дослідників привертає проблема здібностей людини, природи їх виникнення, особливостей формування та розвитку. Одним із основних напрямків дослідження особистості і діяльності є вивчення його здібностей.

Розвиток суспільства шляхом демократизації веде до посилення гуманістичного начала, що обумовлює підвищений інтерес до індивідуальності дитини визначає найбільш пріоритетні напрямки сучасної психолого-педагогічної науки.

Особливо гостро у цих умовах встає проблема здібностей дітей, їхньої природи та умов розвитку. Тому не дивно, що одним із пріоритетних напрямків дослідження особистості є вивчення його професійних здібностей (М.Д.Левітов, О.І.Щербаков, Ф.М.Гоноболін, В.А.Крутецький, С.В.Кондратьєва, Н.В.Кузьміна, М.І.Станкін, М.К.Кабардов, М.О.Амінов та ін.). Перехід від «підтримуючої» до інноваційної освіти має спиратися на результати фундаментальних досліджень, які повинні бути достатньо

прогностичні і системні. Всебічний науковий супровід і широкомасштабна дослідницька робота в галузі педагогічної і психологічної наук мають забезпечити комплексне вивчення процесів виховання і розвитку дітей в усій різноманітності її навчальної діяльності [1].

Центрованість на проблемах розвитку особистості зумовлює потребу розробки теоретичних і прикладних аспектів нормативної діагностики і корекції когнітивного і особистісного розвитку, дослідження психологічних основ і методів роботи як з обдарованими дітьми, так і з особами з особливими потребами. Актуалізується проблема обґрунтування змісту загальної середньої освіти, розробки дидактичного і методичного забезпечення його реалізації у сучасній школі. Невідкладним є оновлення методології загальної і предметних дидактик на засадах нової філософії освіти, розкриття сутності і структури дидактичного процесу, технологій навчання, дидактичних інновацій в контексті нових завдань шкільної освіти та оцінювання її ефективності.

На особливу увагу заслуговує опрацювання сучасних технологій навчальної і педагогічної діяльності, які базуються на використанні найновіших досягнень психологічної науки, вікової фізіології, соціології та інших наук про людину, нових інформаційних технологій, враховують різноманітності індивідуальних відмінностей і здібностей дітей, підлітків, молоді і дорослих. Це дозволить здійснити перехід до особистісно-зорієнтованої освіти на основі пошуку оптимальних індивідуальних шляхів задоволення освітніх потреб і як найповнішого розкриття можливостей особистості, мотивації її неперервної освіти. Пріоритетом наукових досліджень є розробка інформаційних і комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни [2].

Для інтенсивного розвитку сучасної психології потрібні комплексні фундаментальні дослідження, забезпечення їх надійної інформаційної підтримки і координації, розгортання масштабних пошукових і прогностичних досліджень, зацікавленість держави у впровадженні її досягнень наук у суспільну практику. Необхідно дбати про включення педагогічного знання в загальну систему людинознавства; розвивати прогресивні традиції педагогічної антропології; створювати сучасні наукові теорії і методики розвитку і виховання особистості.

Трудове навчання і виховання у спеціальній школі ефективно використовуються для формування в учнів таких важливих якостей особистості, як уміння працювати в колективі (зважати на інтереси його членів, узгоджувати їх з власними інтересами), уміння керувати собою в процесі праці.

Урок є основною формою організації навчальної та корекційно-виховної роботи як в масовій загальноосвітній школі, так і в спеціальній школі. Проте в спеціальній школі урок має свою специфіку, зумовлену особливостями пізнавальної діяльності учнів і завданнями корекційно-виховної роботи школи.

На уроках у спеціальній школі, крім загальноосвітніх та виховних завдань, однакових з масовою школою, розв'язуються інші завдання, властиві тільки спеціальному закладу освіти: відбувається компенсація й корекція вад розвитку дітей. Тільки завдяки цьому стає можливим загальний розвиток



особистості дитини з порушенням інтелекту і формування в неї духовних і фізичних якостей [3].

Цілісній системі освіти має відповідати цілісна психологічна наука, яка б охоплювала всі ланки державної і громадської освіти та самоосвіти, сприяла розвитку неперервної освіти. Основою комплексного планування завдань уроку в спеціальній школі є їх спрямованість на всебічний розвиток особистості учнів з урахуванням їх типологічних та індивідуальних психофізичних особливостей і пізнавальних можливостей.

Навчальне (загальноосвітнє) завдання уроку має бути спрямоване на розв'язання такого кола загальноосвітніх завдань, реалізація яких забезпечить формування в учнів системи практичних і наукових знань, умінь і навичок, зокрема: засвоєння (вивчення, повторення, закріплення, систематизація та узагальнення) основних понять, законів, теорій, правил, наукових фактів; формування (вироблення, закріплення) умінь і навичок.

Виховне завдання уроку спрямоване на формування в учнів наукового погляду на матеріальний світ, забезпечення морального, трудового, естетичного, духовного, патріотичного та фізичного виховання. Вчитель повинен вміло визначати ті виховні завдання, які більш успішно можуть бути розв'язані при вивченні конкретного матеріалу з кожного предмета (конкретної граматичної теми, художнього твору, математичного матеріалу чи трудового процесу).

Цілий ряд виховних завдань носить загальнонавчальний характер і вирішується систематично на кожному уроці. До таких завдань відносять формування в учнів загальнонавчальних навичок, вмінь, здібностей: самостійності, організованості, дисциплінованості, відповідальності, охайності, навичок культури поведінки, навчальної діяльності тощо. Ці завдання не обов'язково плануються на кожен урок, проте розв'язуються систематично.

Корекційно-розвивальне завдання уроку має на меті виправлення та розвиток в учнів інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної, рухової сфери особистості, пізнавальних інтересів, навчальних здібностей. На одному уроці неможливо коригувати відразу всі сфери особистості дитини, тому залежно від типу, структури, змісту уроку визначається його конкретна корекційна мета – навчити, наприклад, узагальнювати виявлені закономірності, зробити самостійний висновок з прочитаного, побаченого тощо. Матеріал іншого уроку найбільш ефективно сприятиме розвитку в учнів наполегливості, подолання труднощів у навчанні, тобто розв'язання завдань корекції у дітей вольової сфери [4].

Отже, для розв'язання корекційних завдань на уроці для учнів з вадами розумового розвитку запроваджуються допоміжні засоби, а саме:

- спрощується структура і зменшується обсяг знань пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей учнів;
- уповільнюється темп навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів учнів;

- багато разів у різних варіантах повторюється щойно поданий навчальний матеріал на всіх етапах його вивчення, щоб запобігти забуванню, нечіткості сприймання;

- максимально використовується предметна діяльність - досвід дітей під час формування важких для них узагальнень;

- забезпечується взаємокомпенсація функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку: одночасно використовуються слово, дія й наочне сприймання, щоб запобігти розриву між практичними діями, образами, поняттями, предметні дії та сприймання супроводжуються словесним поясненням і, навпаки, – співвідносять з предметами та їх зображеннями словесне мовлення;

- складні завдання розподіляються на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;

- використовуються різні види інструкцій, попередньо плануються дії;

- учителем і учнем спільно виконуються частини завдання, якщо учень не може сам його виконати;

- за допомогою запитань, показу, тренувань тощо виявляються й уточнюються їх дії, якими керує вчитель;

- постійно реалізується індивідуальний і диференційований підхід до учнів.

Отже, у розумінні природи здібностей: здібності є вродженими (на основі чого розвилася теорія спадкоємних здібностей) і здібності, що виховуються (на основі чого розвилася теорія набутих здібностей). Аналіз досліджень з проблеми здібностей учнів показує, що їхнє вивчення йшло у декількох напрямках: визначення сутності, компонентного складу і структури педагогічних здібностей; вивчення окремих видів здібностей дітей; вивчення впливу навчання на розвиток здібностей учнів; виявлення взаємозв'язку здібностей з індивідуальними властивостями учнів. У зв'язку із проведеним методологічним і теоретичним аналізом набуває подальшого розгляду проблема обґрунтування дослідження розвитку здібностей учнів спеціальної школи у процесі навчання з позиції системного підходу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей. Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4.

2. Бакулин И.И. Психологические подходы в понимании сущности способностей / И.И.Бакулин // Журнал прикладной психологии, 2002. – № 3. – С.2-11.

3. Липа В.О. Організаційно-методичні умови поліпшення стану корекційної роботи в спеціальній школі. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.- метод, зб.: Вип. 4 // За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Знання, 2002. – С. 156-159.

4. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – 205 с.

**ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА  
НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ СЕРЕД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
(на прикладі вихованців спеціалізованого  
дошкільного навчального закладу)**

**Ніколаєнко Тетяна Анатоліївна**  
*магістр спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*  
**Сергєєва Інесса Вікторівна**  
*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Емоційне благополуччя є однією з базисних якостей життя людини. Його фундамент закладається в дитячому віці, а отже, залежить від оточення дитини, дорослих, їх стосунків і реакцій на її поведінку. Переживання дитиною емоційного благополуччя є головною умовою її нормального функціонування. Емоційне благополуччя свідчить про те, що дитина задоволена своєю діяльністю, взаєминами в дитячому колективі, керівництвом з боку дорослих.

Нажаль, на сьогоднішній день на життя людей і тим паче дітей, на їх емоційне благополуччя впливає велика кількість негативних факторів: психологічного, соціального та інших характерів, які призводять до емоційного неблагополуччя. Найяскравіше емоційне неблагополуччя проявляється саме в дитячому віці, у вигляді підвищеного рівня тривожності, агресивності, роздратованості, пасивності, замкнутості тощо.

Дослідженням емоційної сфери та емоційного розвитку дітей займалися багато вітчизняних психологів та педагогів, а саме: Л.Виготський, О.Запорожець, В.Зеньківський, Л.Божович, В.Кудрявцев, В.Мухіна, О.Кульчицька, Я.Неверович та ін.

У зарубіжній літературі питанням емоційного розвитку дошкільників присвячено праці С.Айзенка, К.Ізарда, Е.Еріксона, М.Раттера, В.Штерна, К.Бюлера та ін.

Заслуговують на увагу дослідження українських науковців Н.Карпенко, О.Кононко, В.Кузьменко, Л.Малімон, Т.Павленко, Т.Шульги, які в своїх дослідженнях показали, що емоційне благополуччя є одним із показників загального психічного розвитку і психологічного здоров'я дитини. Так, в роботах Є.Ільїна, Ф.Василюка, Л.Веккера, В.Вілюнаса емоційне благополуччя психологізується і розглядається з точки зору переживань людини.

Згідно з дослідженнями Л.Абрамян, М.Лісіної, Т.Репіної, «емоційне благополуччя» можна визначити як стійке емоційно-позитивне самопочуття дитини, основою якого є задоволення основних вікових потреб: як біологічних, так і соціальних [2].

Але в наш час серед дітей часто зустрічаються порушення емоційної сфери – емоційне неблагополуччя.

Емоційне неблагополуччя – це негативне самопочуття дитини, що може виникати в ситуації переживання нею невдачі в якійсь діяльності, головною

причиною якого виступає незадоволеність дитини спілкуванням з дорослими (насамперед з батьками) і однолітками.

Саме емоційне неблагополуччя ускладнює хід психічного розвитку дитини, пише Ю.Айзіна [1]. Воно ускладнює встановлення зв'язків з оточуючими, перешкоджає освоєнню нових соціальних ролей, розвитку активного спілкування.

Отже, проблема емоційного благополуччя і неблагополуччя дітей – вихованців спеціалізованого дошкільного навчального закладу є актуальною, соціально та практично значущою, але не достатньо вивченою, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою даної роботи є аналіз сучасних наукових досліджень з проблеми емоційного благополуччя і неблагополуччя, а також експериментальне дослідження проявів емоційного благополуччя і неблагополуччя дітей дошкільного віку – вихованців спеціалізованого навчального закладу.

Емоційне благополуччя – це базове почуття емоційного комфорту, що забезпечує довіру й активне ставлення до світу, важлива умова збереження фізичного та психічного здоров'я; психічний стан максимального емоційного комфорту дитини в природному та соціальному середовищі.

Емоційне благополуччя виникає на основі задоволення фундаментальних потреб дитини в безпеці, любові, спілкуванні, повазі та піклуванні. Проявляється в гарному настрої, посмішці і жестах, які виражають відкритість та розслабленість [3].

І.Слободчиков вважає, що емоційне благополуччя людини забезпечує високу самооцінку, сформований самоконтроль, орієнтацію на успіх у досягненні цілей, емоційний комфорт у сім'ї і поза нею [5].

Як і будь-яке складне психологічне утворення, емоційне благополуччя характеризується складною будовою, що включає афективний, потребовий, світоглядний, рефлексивний компоненти.

Афективний компонент характеризується переважанням у особистості позитивних емоцій; потребовий – відчуттям благополуччя, як результату задоволення актуальних потреб; світоглядний – наявністю цілей, що додають сенс існування; рефлексивний – самоприйняттям, позитивною оцінкою себе, відчуттям приналежності до інших людей.

Якщо ж дитина не одержує досить любові від своїх батьків (особливо від матері), відчуває непогодженість у вимогах до неї, у родині панує негармонійний стиль виховання чи неблагополучна атмосфера, то вже можна говорити про емоційне неблагополуччя.

Емоційне неблагополуччя представляє собою негативно забарвлений емоційний стан, що виражається: в нестабільності та неадекватності емоційних реакцій при взаємодії з навколишньою дійсністю; в домінуванні негативних за змістом емоцій; у вираженій тривожності та наявності страхів, що перевищують вікову норму; в переважанні заниженої самооцінки.

Ю.Міланіч виділяє три групи ознак емоційного неблагополуччя [4]:

1. Гострі емоційні реакції, які забарвлюють конкретні емоційні, конфліктні для дитини ситуації: агресивні, істеричні, протестні реакції, а також реакції страху та надмірної образи.

2. Напружені емоційні стани – більш стабільні в часі надситуативні негативні переживання: тривожність, поганий настрій, боязливість, похмурість.

3. Порухення динаміки емоційних станів: афективна «вибуховість» і лабільність (швидкі переходи від позитивних емоцій до негативних, і навпаки).

Наше експериментальне дослідження проводилося у м. Слов'янськ Донецької області в спеціалізованому дошкільному навчальному закладі №16 «Рушничок». Усього в дослідженні взяли участь 37 дітей дошкільного віку (середніх і старших груп). У досліджуваній виборці – 11 дітей з порушенням зору, 26 дітей з легкою розумовою відсталістю та іншими розладами.

В результаті діагностики, за допомогою «Методики діагностики емоційного благополуччя» Т.С.Воробйової та тесту «Емоційне благополуччя дитини в групі дитячого садку» (Г.Любіна, Л.Микулик) було виявлено, що для більшості дітей (67 %) притаманно емоційне благополуччя, яке проявляється у позитивному ставленні до основних режимних моментів дитячого садку (прихід в дитячий садок, вільна діяльність, сніданок, прогулянка) і характеризує дітей як активних, доброзичливих, оптимістичних, впевнених в собі, зацікавлених в діяльності, з переважанням гарного настрою, з адекватною самооцінкою тощо.

Емоційне неблагополуччя проявляється у 33 % дітей в таких режимних моментах як заняття, сон та корекційна робота. Проявляється неблагополуччя у підвищеному рівні агресивності, імпульсивності, тривожності, невпевненості, наявності страхів, небажані співпрацювати з однолітками, не включеністю в спільну діяльність дітей тощо.

Більшість дітей, а саме 69 %, почувають себе безпечно, є відкритими, оптимістичними, енергійними, товариськими, активними, впевненими в собі. Вони прагнуть до домашнього захисту, відчують спільність з родиною. Серед них є як інтроверти – 54 % (направленість на себе, свій внутрішній світ, почуття), так і екстраверти – 46% (направленість на інших людей, спілкування з ними та взаємодію).

У дітей також виявлені такі якості, як: агресивність, демонстративність, тривожність, імпульсивність, не захищеність (31%), які притаманні як дітям з розумовою відсталістю, так і з порушенням зору (за проективною методикою «Кактус» М.О.Панфілової).

Досліджуваним дітям (з порушенням зору та з розумовою відсталістю) характерні однакові прояви емоційного благополуччя: оптимізм, доброзичливість, впевненість в собі, активність, зацікавленість в діяльності тощо. Прояви емоційного неблагополуччя серед дітей відрізняються. Так, дітям з порушенням зору притаманні: не зацікавленість в діяльності, ворожість, замкнутість, а з розумовою відсталістю: агресивність, тривожність, імпульсивність.

Проаналізувавши результати, отримані за допомогою проективної методики «Малюнок сім'ї», можна сказати, що 65 % дітей почувають себе

безпечно в родині, прагнуть до родинного тепла та затишку, в сім'ях панує психологічне благополуччя, згуртованість, тепло та піклування, але при цьому в 35 % сімей має місце низький рівень емоційного зв'язку між членами сім'ї, негативне відношення до члена родини. Діти характеризуються імпульсивністю, тривожністю, в незначних випадках агресивністю, але при цьому найбільше прагнуть до взаєморозуміння в сім'ї, до любові.

Також в ході експериментального дослідження ми виявили соціометричний статус дітей за допомогою методики «Два будиночки» Т.Д.Марцинковської: 46 % дітей мають соціометричний статус – «популярні», що є домінуючим статусом. Але було виявлено багато дітей з соціометричним статусом «знехтувані» (30%), що говорить нам про наявність міжособистісних проблем між дітьми. Цей статус отримали діти, які мають проблеми з адаптацією, та діти з розумовою відсталістю і специфічними розладами.

У 11 % дітей був виявлений соціометричний статус «зірки». Ці діти є лідерами та мають певний авторитет в своїй групі.

Статус «відвернуті» (10%) та «ізольовані» (3%) отримали діти з такими захворюваннями як синдром Дауна та дитячий аутизм. Саме поведінка дітей з такими захворюваннями і пояснює їх соціометричні статуси.

Отже, експериментальним шляхом було встановлено, що більшість досліджуваних дітей відчують емоційне благополуччя, що характеризує їх як активних, доброзичливих, товариських, оптимістичних, впевнених в собі, зацікавлених в діяльності, з переважанням гарного настрою, з адекватною самооцінкою тощо.

Емоційне неблагополуччя проявляється у підвищеному рівні агресивності, імпульсивності, тривожності, невпевненості, наявності страхів, замкнутості, плаксивості, небажані співпрацювати з однолітками, не включеністю в спільну діяльність дітей тощо.

Перспективним нам уявляється дослідження особливостей психологічної корекції проявів емоційного неблагополуччя серед дітей дошкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзина Ю. В. Диагностика и коррекция эмоционально-волевой сферы детей из неблагополучных семей: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Айзина Юлия Вячеславовна. – М., 2002. – 232 с.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / [под ред. Рузской А.Г.] – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
3. Мельничук І.В. Особливості емоційного розвитку дітей різного віку та статі / Мельничук Ірина Валентинівна // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського [Зб.наук.пр.] – 2002. – № 11-12. – с. 149-154
4. Миланич Ю.М. Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Миланич Юлия Михайловна. – СПб., 1998. – 161 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

# ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: АДАПТАЦІЯ ДО СУЧАСНИХ УМОВ ЖИТТЄЗДІСНЕННЯ

**Панасенко Елліна Анатоліївна**

*доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри практичної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Сучасні глобалізаційні, трансформаційні процеси й інформатизація всіх сфер суспільного життя зумовлюють постійну модернізацію системи освіти в Україні. Сучасна світова, європейська консолідація суспільства та посилення міжкультурної взаємодії розширюють можливості практичних психологів. Плідна співпраця із загальноєвропейським і всесвітнім психологічним співтовариством, максимальна реалізація професійного потенціалу та постійне самовдосконалення психолога формують його професійну компетентність, високий професіоналізм і конкурентоспроможність.

Практична психологія – складна й відповідальна галузь професійної діяльності психолога. Останні декілька років популярність практичної психології та затребуваність фахівців у цій галузі в нашій країні значно зросла. Професійний психолог – це фахівець, покликаний вирішувати конкретні психофізіологічні завдання, пов'язані з проблемами конкретної особистості та міжособистісного взаємодії. Значення професії практичного психолога в сучасному світі зростає з кожним роком, тому вона покликана сприяти забезпеченню інтелектуального, емоційно-потребнісного, комунікативного та особистісного розвитку та психофізіологічного здоров'я членів суспільства.

Усі ці чинники сприяють значному зростанню вимог до особистості практичного психолога. Професійна діяльність практичного психолога вимагає від нього не лише володіння теоретичними знаннями, методами психодіагностики, інноваційними технологіями консультування, а й особливої структури особистості, наявності та вираженості окремих рис особистості та особливостей інтелекту.

На сьогодні питання особистісної підготовки практичних психологів привертає все більшу увагу вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Бондар, І. Григорова, В. Коновальчук, М. Литвак, О. Митник, Р. Овчарова, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Сафін, О. Сергеєнкова, Т. Федотюк, Л. Усачова, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.).

Фундатор вітчизняної практичної психології В. Панок зазначає, що за критерієм творчості психолог – це людина індивідуально-творчого стилю життя, що властивий людям з виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвинутими й різноманітними потребами та інтересами, які здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самотності.

Провідними якостями практичного психолога є емоційна регуляція і емоційна витривалість, комунікабельність, вміння слухати і підтримувати розмову, здатність легко встановлювати контакти з людьми тощо.

Найважливішим в структурі особистості психолога-практика В. Панок та Н. Чепелева вважають той особистісний сенс, життєві і світоглядні позиції, що зумовлюють вибір людиною цієї професії [3; 4].г

Особливої уваги заслуговує дослідження Н. Чепелевої та Л. Уманець, у якому представлена система організації підготовки майбутнього психолога, що включає такі рівні: 1) світоглядний, що має на меті формування професійної свідомості майбутніх фахівців, та повинен також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикетові психолога; 2) професійний, що спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури; 3) особистісний, мета якого – формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [4].

Дослідниця Р. Овчарова слушно зауважила, що сучасний психолог повинен мати високі загальні розумові здібності, бути проникливим і розсудливим, мислити вільно і незалежно, бути скурпульозним аналітиком і експериментатором. Стати справжнім психологом-професіоналом зможе людина, яка вміє і любить спілкуватися, великодушна і дипломатична, відповідальна, енергійна, емоційно-стійка, стримана і спокійна. Дослідниця виокремила чотири домінанти в структурі особистості психолога: 1) інтелектуальність; 2) соціальність; 3) емоційна стабільність; 4) гуманістична спрямованість [1, с. 8].

Аналізуючи працю Р. Овчарової, варто представити такі фахові вимоги до особистості психолога: 1) психолог повинен добре знати свої особистісні особливості, здібності, можливості, сильні і слабкі сторони, способи компенсації недоліків; 2) психолог повинен вміти регулювати свій емоційний стан, мобілізувати свої психологічні функції (пам'ять, увагу, мислення), шукати і аналізувати необхідну наукову, соціальну, навчальну та професійну інформацію, вдосконалювати професійно важливі риси; 3) психолог повинен розвивати в собі професійно важливі якості: інтелектуальність (логічність, практичність розуму, рефлексивність, пізнавальну активність), емпатію, потребу в соціальних контактах, комунікабельність; 4) для психолога дуже важливим вбачається сполучення потреби в досягненнях, сили «Я», самокритичності, емоційної стійкості та життєрадісності і оптимізму; 5) професійно необхідними якостями визначено емпатію, спостережливість, уважність; наполегливість в сполученні з інтуїцією та оптимізмом [1, с. 11–12].

Сучасна вітчизняна вчена Н. Пов'якель виокремила найбільш значущі складові особистості фахівця у галузі практичної психології та об'єднала їх у чотири групи:

1) наявність професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо);

2) сформованість когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо);



3) розвиненість властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо);

4) здатність до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення [2, с. 102–103].

Цікавим є науковий доробок Т. Щербакової, в якому наведено комплекс професійно значущих інтелектуальних якостей психолога-практика: варіативність мислення, розвинені аналітичні здібності, інтелектуальна активність. Серед інших рис і якостей найбільшу вагу мають розвинені мнемічні здібності, висока внутрішня концентрація психічної енергії, відповідальність, емпатійність, відкритість, сильні внутрішні механізми контролю, альтруїстичність, духовна щедрість, спостережливість, високий рівень рефлексивних здібностей тощо. Отже, професійно-бажаними інтелектуальними особливостями практичного психолога автор називає: здатність детально аналізувати факти і явища, аналітичність, логічність, кмітливість, розважливість, критичність, здоровий глузд, прагнення все аналізувати, не приймати на віру; прогностичність, далекоглядність; інтуїтивність, здатність до синтезу, спроможність мислити глобально, з огляду на велику кількість фактів і доказів при постановці і розв'язуванні проблем; нешаблонність мислення [5, с. 70].

Одне із фундаментальних наукових досліджень у цій площині здійснює О. Митник. Учений зазначає, що комплексна характеристика особистості практичного психолога – це інтегративне особистісне утворення, в якому представлені взаємопов'язані між собою три сфери:

1. *Мотиваційна сфера*, що охоплює внутрішню мотивацію (наявність пізнавального інтересу до психології та педагогіки, методик та технологій взаємодії з клієнтами тощо) та зовнішню мотивацію (постійне професійне та особистісне самовдосконалення, почуття відповідальності за результати роботи тощо).

2. *Пізнавальна сфера*, яка охоплює професійне мислення, розвиток когнітивної, рефлексивної та операційної складових.

3. *Соціальна сфера*, що охоплює організаційну складову (організаційні та інтеційні уміння) та емоційно-вольову складову (магнетизм, динамізм, емпатія, емоційна стійкість тощо) [3, с. 70–75].

Узагальнюючи вищенаведені результати всебічного аналізу різних підходів до розуміння особистості психолога-практика, а також наукових досліджень стосовно його професійно важливих рис та якостей, нами була розроблена *модель особистості практичного психолога*. Стрижнем цієї моделі є три основні блоки:

1. Соціально-консолідуючий блок (охоплює загальнолюдські й національні цінності, ідеали, державні пріоритети, а також систему принципів, що покладаються в основу професійної діяльності психолога).

2. Змістовно-діяльнісний блок (охоплює цільовий, функціонально-рольовий та змістовно-процесуальний компоненти).

3. Особистісно-професійний блок (охоплює систему вимог до психолога-практика як до людини та професіонала).

У складних умовах сучасного життя й діяльності перед майбутніми психологами-практиками України постала проблема соціально-психологічної адаптації, яку ми розуміємо як процес вироблення оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, тобто приведення її у конкретних умовах часу і місця в такий стан, коли вся енергія, всі фізичні і духовні сили людини спрямовані і витрачаються на виконання її основних завдань. До провідних функцій соціально-психологічної адаптації до викликів сьогодення відносимо: досягнення майбутніми психологами-практиками оптимальної рівноваги в динамічній системі «особистість-соціальне середовище»; максимальний прояв і розвиток у студентів творчих можливостей і здібностей особистості психолога-практика, підвищення його активності; регулювання спілкування і взаємин; формування емоційно-комфортних позицій особистості; самореалізація особистості; самопізнання і самокорекція; підвищення ефективності діяльності особистості майбутнього психолога-практика; збереження психічного здоров'я юнаків та дівчат тощо.

Варто підкреслити, що соціально-психологічна адаптація студентів – це не тільки пристосування особистості до успішного функціонування у певному середовищі, а й здатність до подальшого психологічного, особистісного та соціального зростання. Адаптація, як пристосування майбутнього психолога-практика до умов соціального середовища, передбачає: адекватне сприйняття студентами навколишньої дійсності і самих себе; адекватну систему відносин і спілкування з оточуючими; здатність юнаків та дівчат до праці, навчання, до організації дозвілля та відпочинку; здатність до самообслуговування і самоорганізації тощо. Особистісний розвиток майбутнього психолога співвідноситься з формуванням його самосвідомості, образу «Я», зі зміною потребнісно-мотиваційної сфери, спрямованості як системи відносин, розвитку особистісної рефлексії, механізму самооцінювання тощо.

Таким чином, психолог – це, дійсно, професія XXI століття, значення якої важко переоцінити. Саме тому сьогодні значна кількість людей цікавляться психологією і багато хто прагне отримати якісну освіту в цій сфері. Професія психолога одна з найважливіших у сучасному світі, оскільки саме від його зусиль залежить майбутнє людської цивілізації. Складність підготовки психологів у вищій школі пов'язана з тим, що поряд із оволодінням фундаментальними науково-теоретичними психологічними знаннями, практичними вміннями й навичками, упродовж навчання майбутній психолог повинен спроектувати, усвідомити й пройти власний шлях духовного, морального, культурного зростання власної особистості, оволодіти комплексом значущих соціальних та життєвих компетенцій. Отже, професійна підготовка майбутніх практичних психологів повинна здійснюватися на міцному ґрунті власної особистісної досконалості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352с.

2. Пов'якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Н.І.Пов'якель: зб. наук.пр. "Психологія". – Вип. II. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – С. 102–108.

3. Професійна підготовка практичного психолога як конкурентоспроможного фахівця: теорія і практика : навчально-методичний посібник / за заг. ред. академіка НАПН України В. І. Бондаря, професора О. Я. Митника. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 392 с.

4. Чепелева Н.В.Проблеми личностной подготовки психолога-практика в условиях вуза / Н. В.Чепелева, Л. И.Уманец // Мат-лымеждународ. конференции "Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика". – Одесса, 1992. – С.111–113.

5. Щербакова Т. Н. Развитие профессионально-значимых качеств психолога-практика / Т. Н. Щербакова // Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. Сборник материалов Международной конференции 8-9 сентября 1992г. / отв. ред. О. П. Санникова. – Одесса, 1992. – Т.2. – С.70–72.

## **ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

**Плакуща Марина Олександрівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Соціальний досвід накопичений дітьми з психофізичними порушеннями самостійно і під керівництвом дорослих необхідного сприяє розкриттю вікового потенціалу дітей, успішній підготовці до навчання в школі, а пізніше – до дорослого життя. З цього виходить, що саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної зрілості (компетентності) дітей, визначаючи траєкторії розвитку і успішної адаптації в соціумі.

Особливе місце в процесі формування соціальної компетентності підростаючого покоління займає ігрова діяльність. Людство вибрало гру для стимулювання творчої активності дітей, формування у них навичок соціальної поведінки. Гра широко використовувалася як основний засіб соціальної інтеграції дітей ще за довго до того, як вона стала предметом наукових досліджень. Розвиваюча ігрова діяльність продуктивно використовується в навчанні і вихованні дітей впродовж всієї історії педагогіки, дозволяючи дітям відносно легко і невимушено пізнати себе і навколишній світ, органічно увійти до нього.

Вплив гри на формування навичок соціальної компетентності особистості дитини полягає в тому, що, завдяки ігровому наслідуванню і ролевому перевтіленню він знайомиться з нормами і моделями поведінки і взаємин дітей і дорослих людей, які стають зразками для його власної поведінки. У грі дитина набуває основних навичок соціальної компетентності, необхідних для встановлення контакту і розвитку взаємодії з навколишнім світом [1, 2].

Д.Б.Ельконін, називаючи гру «арифметикою соціальних стосунків», трактував її як діяльність, що виникає на певному етапі онтогенезу. Учений визначив гру в дитячому віці як «головний засіб, сприяючий вирішенню внутрішніх протиріч і що готує дитину до здійснення нового вигляду діяльності» [5, с. 17-16].

Інтерес до ігрової діяльності як одній з найважливіших сторін в житті дитини в даний час природний, бо відіграє важливу роль у соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Соціалізація дошкільників співпадає по часу з соціалізацією в сім'ї та в дошкільних закладах, які є провідними агентами соціалізації в цей час. Цей етап соціалізації можна помітити як період соціальної гри. Саме в цей період формуються життєві компетентності дітей, які можна визначити і як соціальні компетентності [3, 4].

Під компетентністю дошкільника ми розуміємо якість особистості, сформовану в процесі активного творчого освоєння соціальних стосунків, що виникають на різних етапах і різних видах соціальної взаємодії, а також засвоєння дитьми етичних норм, що є основою побудови і регулювання міжособистих і внутрішньоособистих соціальних позицій, стосунків. Соціальна компетентність людини формується широким набором засобів, специфічних для кожного суспільства, соціального шару і віку.

Міжнародна конвенція прав дитяти закріплює право дітей на ігри. Тому, кожна дитина, незалежно від умов, часу відчуваючи потребу в іграх, повинна мати гарантовані можливості для ігор. Ігри обумовлюють фізичний, духовний, емоційний розвиток дітей, сприяють інтелектуальному процесу особистості, демонструють зразки цивілізованої соціальної поведінки.

Інтерес до ігрової діяльності як одній з найважливіших сторін в житті дитини в даний час природний, про що свідчить розвиток методів ігрової терапії. Ігрова терапія розглядується багатьма зарубіжними і вітчизняними педагогами і психологами як засіб «придбання нових знань, природним чином взаємодіючи один з одним, не лише про інших дітей, але і про себе»; «сприяючі формуванню системи міжособистісних стосунків дітей»; «засвоєння суспільних функцій норм поведінки людей, що і визначає в цілому становлення його особи»; «забезпечення реального соціального оточення для знаходження і експериментування з новими, ефективнішими засобами відношення до однолітків».

Застосування спеціально розроблених програм психокорекції з використанням гри вельми цінно, оскільки в грі виявляється відома нам форма подолання травмуючих переживань. Ця форма виявляється тоді, коли удалася інтеграція усвідомлення і переживання, через неї відбувається зняття психічної напруги, формується здатність сприйняття нових вражень, що може сприяти розвитку упевненості в собі, затвердженню власного «Я», підвищенню самооцінки, довіри дорослим, що оточують дитину.

В іграх сучасних дітей у зв'язку із змінами, що сталися, в суспільстві зростає значення рухливих ігор з правилами, в яких мобілізуються духовні сили дитини в досягненні цілей, що самостійно висуваються. Правила, регулюють соціальні стосунки в світі, сприяють соціалізації особистості дитини, оскільки

за допомогою правил вона апробує і практикує свій соціальний досвід, що впливає і на зміст, і на якість протікання самостійної гри. Соціальний досвід обмежений в пізнанні навколишньої дійсності, а із сприйняттям ігрових правил він заглиблюється і сприяє захопленому мешканню ним сюжету в грі. Свідомість своєї самостійності і задоволення стає джерелом дитячої упевненості, комунікативних стосунків з тими, що оточують, становлення соціалізуємої особи.

Можна виділити наступні особливості ігрової діяльності, які сприяють соціалізації дітей: різноманітність наочного змісту ігор, що представляє широкий спектр знань про навколишній світ; емоційна привабливість, що забезпечує мотивацію до позитивної взаємодії з соціумом; практична спрямованість на творчість, що дає можливість самореалізації, досвід індивідуального мешкання унікальних соціальних ролей, навички соціально адекватної поведінки.

Таким чином, гра допомагає зближувати дітей, об'єднати їх спільною цікавою для всіх діяльністю. Регулярне проведення спільних ігор збагатить дошкільників новими враженнями, сприятиме формуванню навиків соціальної компетентності, дасть їм новий соціальний досвід, який важливий для їх розвитку.

У нашому розумінні, гра, – вид діяльності, спрямований на відтворення і засвоєння соціальних стосунків, в якому формується і удосконалюється соціально активна індивідуальність дитяти. На наш погляд для дітей старшого дошкільного віку необхідно створювати спеціальний ігровий простір, в якому б діти могли не просто вступати у взаємини з однолітками і близькими дорослими, але і активно засвоювати знання, норми, правила суспільства, іншими словами формуватися як соціально компетентна особистість.

Кінцевою метою виховання особистості є підготовка її до виконання комплексу ролей, необхідних для суспільного життя: громадянина, трудівника, суспільного діяча, сім'янина, товариша.

До соціальних компетентностей належать: самообслуговування, можливість жити в домашніх умовах (побутові уміння), самоспрямованість особистості, суть якої – це уміння робити вибір, учитися планувати свої дії, компетентності, які дозволяють зберігати здоров'я і безпеку – це уміння, які пов'язані з охороною здоров'я, а саме, правильно годуватися, своєчасно розпізнавати початок хвороби, правильно приймати ліки і т.д., проведення дозвілля – передбачає уміння корисно проводити вільний час самостійно і з друзями, формувати особисті інтереси, дотримуватися культурних норм при організації дозвілля; вступати в соціальні взаємодії в процесі гри, дотримуватися правил гри, закінчувати або відмовлятися від гри; адекватна поведінка в місцях проведення дозвілля, комунікативний вибір і потреба участі в соціальній взаємодії, застосування академічних навичок і демонстрація навичок мобільності.

Таким чином, у групі соціальних компетентностей виділяють компетентності, які пов'язані з навичками соціальної взаємодії з оточуючими. До них надходять уміння вступати в бесіду; вести бесіду і закінчувати її;

адекватно реагувати на зауваження в контексті ситуації; почувати настрій співбесідника, здійснювати позитивний і негативний зворотній зв'язок; регулювати свою поведінку; уміти відокремлювати однолітків і спілкуватися з ними; регулювати міру і тип стосунків з оточуючими; шукати і знаходити допомогу, а також надавати допомогу оточуючим; розвивати в собі почуття дружби і любові; підкорятися вимогам оточуючих, уміти робити вибір, мати поняття про чесність і справедливість, уміти володіти собою; поводитися законослухняне, виконувати правила і закони, демонструвати адекватну соціальну і сексуальну поведінку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 347 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Том 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Ілляшенко Т.Д. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. – К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.
4. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
5. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психологического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981. – С. 16-17.

### **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ФЕНОМЕНУ «ЗУСТРІЧ З МАЙСТРОМ» НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

**Пророк Наталія Василівна**

*доктор психол. наук, старший науковий співробітник,  
завідувач лабораторією психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ)*

Важливість для професійного становлення такого соціально-психологічного феномену, як «зустріч» учня з Вчителем (Майстром, надихаючим зразком тощо) і такого фактору, як вплив Вчителя на учня через власний приклад (а не тільки через інформацію, яку несе вчитель), підкреслювали багато вчених. Так, А.І.Анциферова висунула гіпотезу про те, що основою системних змінювань особистості є не самі по собі її внутрішньо інтегровані інтенції, бажання і умонастрій, а так звана «діалогічна зустріч» суб'єкта з іншими людьми, життя особистості як відкритої системи.

О.В.Петровський і В.О.Петровський в концепції «особистісних вкладів» наголошували, що в діяннях особистісні вклади яскравих людей перетворюються в інтерсуб'єктний соціальний світ. Б.Г. Ананьєв вважав, що у склад кожної стадії життєвого шляху людини «вплетене» набуття нею нових ідеалів, зміна статусів і ролей, виникнення нових ціннісних орієнтацій, переосмислення суб'єктивного ставлення до світу. На важливість впливу інших людей на процес породження смислів вказував і К.Левін. Фактор «спостереження за чужими досягненнями» в контексті своєї теорії

самоефективності аналізував А.Бандура. Феномен зустрічі вчителя і учня, кожний із яких має свою точку зору і готовий вислухати іншу, описує В.П.Зінченко.

Д.О. Леонт'єв, розглядаючи різні форми соціалізації, акцентував увагу на такому аспекті, як трансляція смислів в культурі через образи вчинків (моделі поведінки). Вчинки реальних осіб, які оточують дитину, вчинки літературних, теле-, кіно- персонажів є ідеальними формами, на зразках яких вона вчиться будувати власні дії. Без таких культурних зразків було б неможливе здійснення власних вчинків дитиною. Сміслообрази культури є основою, на який людина надає смисл своїм діям. Аналогічно, оволодіння професією відбувається швидше і ефективніше, якщо молодий фахівець буде мати перед собою наставників, які є для нього зразками професійної поведінки.

А. Кроник (завдяки об'єднанню психобіографічного і лонгітюдного методів дослідження), виокремив процес переоцінки людиною в картині світу значущості конкретних подій; переміщення їх із області малозначущих біографічних епізодів в сферу «композиційного ядра» картини світу чи, навпаки, позбавлення події високого статусу.

Неймовірно значення зустрічі з Майстром чудово ілюструють спогади видатних радянських психологів про їх знайомство з К. Роджерсом. Ця подія справила на багатьох видатних психологів (Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, Ю.Б.Гіппенрейтер, А.Ф. Коп'єва, А.Г. Лідерса, У.А. Хараша та інших) велике враження («...зробила мене зовсім іншою людиною», «...наклала глибокий відбиток на подальшу мою професійну діяльність», «...викликала бажання переглянути моє життя»). Деяким зустріч і спілкування з К. Роджерсом допомогла вийти із життєвої кризи.

В даній роботі представляються результати дослідження впливу професійного зразку (Вчителя, Майстра, значущого Іншого, транслятора, надихаючого прикладу) на процес професійного становлення і прагнення до самовдосконалення практичних психологів. Зокрема, в завдання емпіричного дослідження входило виокремлення тих особливостей особистості Майстра і його професійної діяльності, які здійснюють великий вплив на практичних психологів в процесі їх професійної соціалізації та визначення психологічних механізмів цього впливу. Дослідження відбувалося за допомогою методу глибинного інтерв'ю.

Як правило, процес особистісного і професійного становлення є повільним, поступовим, і тому, малопомітним для самого суб'єкта цього процесу. Треба сказати, що феномен впливу на інших через силу своєї особистості та приклад власного життя і професійної діяльності, який освітлює шлях іншим і надихає їх на вдосконалення, – зустрічається не часто. Згадаймо, чи часто ми можемо розгледіти в своїх колегах могутню особистість, з якої можна брати приклад? Зазвичай, як особистості, вони нас не вражають, бо вони поряд. На жаль діє правило: «не має пророка у своїй вітчизні».

Але, як виявилось, зустріч з Майстром є помітною і яскравою подією в житті професіонала. У багатьох наших респондентів ці фрагменти життя (які згадуються) є деталізованими, чіткими, емоційно насиченими. Зустріч з

Майстром переживається достатньо сильно навіть через декілька років. Часто ті, кому пощастило зустрітися з високопрофесійним психологом, розділяють життя на два періоди: до зустрічі з Майстром і після. Для декого ця зустріч була в той час рятівною. Психологи також підкреслюють той факт, що ця зустріч вплинула на зміни не тільки в їх світосприйнятті, а й в їх житті. Всі ці моменти підкреслюють особистісну значущість Зустрічі з Майстром і необхідність її дослідження. На наш погляд, такого роду суб'єктивні переживання, можливо, можна віднести до «пікових переживань» по А. Маслоу.

Зауважимо, що спогади наших досліджуваних про зустріч з Майстром були сфокусовані на багатьох аспектах його особистості і професійної діяльності. Торкнемося лише тих, які пам'ятає більшість наших респондентів. Отже, практичних психологів вражає:

1) ефективність професійної діяльності Вчителя (рівень психологічної майстерності), яка викликає захоплення («...майстерність і природність неймовірні!»; «...те як він вміє слухати і надихати людину – вражає!»);

2) різноманітність різних варіантів рішень професійних ситуацій, нові психологічні технології (які демонструє Майстер), можливість знаходити більш правильні їх рішення, глибина психологічної інформації, яку надає Майстер для вирішення складних випадків тощо. Все це підвищує професійну майстерність («...самовдосконалення на майстер-класах дозволяє відчувати, конкретизувати практичні рекомендації, які зустрічаєш, наприклад, у психологічній літературі»);

3) реальний зразок власного самовдосконалення Майстра, який стає загальним орієнтиром результату (і процесу) самовдосконалення практичного психолога. Адже Майстер демонструє цілі власного самовдосконалення і реальні результати своєї професійної діяльності. Крім того, зустріч з Майстром дозволяла фахівцям зрозуміти особливу значущість особистих зусиль в життєвому русі до вершин вдосконалення. Багато хто із досліджуваних згадали, що під впливом Майстра вони прийняли рішення про стратегію самовдосконалення як стратегію власного професійного життя («До зустрічі з Майстром, як ви кажете, а по-моєму, з Вчителем, я не вважала, що можна якось серйозно змінити свій характер. Але на заняттях і тренінгах з нею я «відчула» і побачила свої можливості. Тому я вже стала задавати собі чіткі завдання. В цих ситуаціях відповідати так-то, прочитати те-то...»; «він на прикладі свого життя показує, яким може бути людина, психолог»);

4) можливість накопичувати при роботі з Майстром не тільки досвід переживання, а й досвід професійного думання, професійної рефлексії, що призводить до розуміння багатьох речей («прийшло осмислювання багатьох моментів життя»; «...відкрилась глибина життя»; «Те, що відбувається на тренінгу, спостереження себе, спогади, аналіз своїх почуттів, вчинків, думок – залишає яскраві враження і переживання. Це не безпристрасне пізнання»). Зустріч і спілкування з Майстром породжує у його учнів безліч образів, асоціацій, планів, прожектів, які є певними відповідями на це спілкування (і які є матеріалом для професійної самоідентифікації). На такі результати впливає і обстановка тренінгу чи майстер-класу: вона створює своєрідну смислову і



емоційну атмосферу, яка поглинає учасників, змушує їх мислити та сприяє інтенсивній внутрішній роботі і позитивним стосункам між людьми;

5) Майстер вражає розвитком свого соціального інтелекту, здатністю до різнобічної інтерпретації і осмислювання соціального світу, більш чіткого тлумачення відносин людей, розуміння себе, гнучкості в поведінці;

6) багатьох наших досліджуваних вразила віра Майстра в людей, в їх кращі якості, в їх духовність. Це також пояснює силу впливу Майстра («я можу сказати, що притягує до цієї людини її моральність, сильний дух»; «показав вищі здібності душі, які дозволяють «воспарити» над обмеженістю розуму»; «він сприяв іншому світорозумінню»; «...в наш час, коли йде «полювання» на людей, вона показала роль моральної відповідальності»);

7) майже всі досліджувані згадували, що високопрофесійні психологи вразили їх своїм ціннісним відношенням до світу і своїми смисложиттєвими орієнтирами («...на основі своїх спостережень я прийшла до висновку, що смисл життя Майстра – творчий пошук, який не припиняється ні на мить»). Особливу увагу наші досліджувані звернули на те, що Майстер яскраво проявляє таку важливу для практичних психологів цінність, як допомога іншим людям.

Виходячі із отриманого експериментального матеріалу, можна виділити такі психологічні механізми впливу феномену «зустрічі з Майстром»:

а) цілеутворення (спілкування з Майстром сприяє усвідомленню практичним психологом цілей власної професійної діяльності, і народженню нових цілей; як відомо, цілеутворення є основним механізмом реалізації процесу рішення);

б) породження нових цінностей (адже зустріч з Майстром сприяє виникненню у тих, хто з ним спілкується, нових ціннісних орієнтацій, нових ідеалів, нових статусів і ролей, переосмисленню суб'єктивного ставлення до світу тощо);

в) породження нових смислів (робота з Майстром впливає на процес породження смислів у тих, хто з ним спілкується);

г) засвоєння зразків професійної поведінки (демонстрація певних моделей поведінки є одним з механізмів навчання; внутрішні стандарти, за якими особистість продовжує вчитися далі, формуються тільки через деякий час; як відомо, оволодіння професією відбувається швидше і ефективніше, якщо молодий фахівець має перед собою наставників, які є для нього зразками професійної поведінки);

д) наступний психологічний механізм стосується такого психологічного явища, як *переживання*. Як внутрішня діяльність, переживання спрямовані на створення нових життєвих смислів; вони збагачують свідомість і вибухають вчинком (Ф.Е. Василюк). Головним джерелом переживання є подія, яка відбулася у житті особистості, в нашому дослідженні – це зустріч з Майстром. Ця подія не тільки яскраво переживається і стає фактом свідомості, а й залишає після себе відчуття знаходження відповіді на складні життєві питання, почуття вдоволеності і впевненість у правильності отриманих підказок.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

Пугачов Дмитро Леонідович

аспірант,

*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ)*

Протягом довгих років однією з основних проблем психології була проблема формування особистості. Так, в різні роки особистість у своїх працях досліджували як західні, так і вітчизняні психологи і філософи: З.Фрейд, К.Юнг, Г.Олпорт, К.Роджерс, А.Маслоу, О.Ф.Лазурський, В.М. Мясищев, Б.Ф.Ломов та багато інших.

Однак, в останні роки формування особистості в підлітковому віці прийняло зовсім інші риси. Так багато дітей з перших років життя мають безконтрольний доступ до відео, аудіо та ігрового контенту в мережі Інтернет, а віртуальне спілкування в соціальних мережах для підлітків вже давно стало більш звичним, ніж спілкування реальне. З огляду на всі ці зміни все частіше психологи говорять про зовсім інший тип особистості – Віртуальної особистості. Підлітки, у яких переважає віртуальна особистість, мають здебільшого незначні уявлення про закони реального світу, вимірюючи все навколо віртуальними шаблонами і керуються правилом «сейва» (Save – «сейв» в ігровому світі це можливість у будь-який важкий ігровий момент зберегтися і в разі невдачі почати етап заново).

При цьому важливо зазначити, що протягом усього розвитку цивілізації підлітки змушені були пристосовуватися до світу дорослих, приймати їх правила, привносячи щось своє і в підсумку повільно змінюючи суспільні устої. І для кожного покоління цей шлях завжди був таким же складним, як і для попереднього. Сучасні ж підлітки перебувають в принципово інших умовах, за яких вони можуть використовувати найбільш зручну для них особистість – «Віртуальне-Я», обираючи більш легкий шлях – уникнення труднощів і проблем реального світу. Так, на думку Ф.П. Власенко, при використанні електронних засобів комунікації у підлітка часто відбувається зміна особистості [1].

Підліток, на його думку, знаходить у віртуальному просторі нове Я – «Віртуальне-Я». Відповідаючи на питання, чому в комп'ютерному світі відбувається конструювання образу «Віртуального-Я», Ф.П. Власенко вважає, що, маючи можливість змінити умови зовнішнього середовища, підліток отримує шанс створити свій власний, керований світ. У цьому світі він створює або віртуальні особистості, або проектує такі ситуації, де компенсуються недоліки реальної соціальної системи. Таким чином підліток просто обирає те, що простіше, цікавіше і безпечніше. І «Віртуальне-Я» в такому випадку – це спроба втечі від реальності, це захисний механізм, яким протягом сторіч користувався художники, поети і вчені, цілком поглинаючись в світ мрій.

Однак, якщо мрійники минулого завжди відкривали свої віртуальні світи людству у вигляді поем, картин, пісень та наукових відкриттів, то сучасний віртуальний світ створюється користувачем виключно для себе. При всій своїй

видимій відкритості соціальні мережі – це насамперед демонстрація свого Я. Показова, поліпшена копія особистості, потрібна не стільки для того, щоб було легко знайти співрозмовника або друга, скільки, щоб приховати неприємні риси особистості, віддаючи напоказ в кращому випадку тільки реальні позитивні риси, але, як правило, запозичені з якогось віртуального сонму ідеали.

Все це на думку Ф.П. Власенко призводить до зміни стереотипів, прийнятих у суспільстві, порушенню фізичних законів незворотності часу і краху культурних звичок, які формувалися протягом століть. Віртуальна реальність, з точки зору Ф.П. Власенко, формує новий тип людини, якій дуже складно переходити від рівня віртуальної реальності до рівня повсякденної реальності. Тому Ф.П. Власенко приходиться до висновку, що скоро виникне проблема вибору: в якому із світів ми залишимося? [1]

І це дійсно серйозна дилема, оскільки науковий прогрес постійно вдосконалюється, а саморепрезентація в мережі Інтернет стає все більш доступною.

Так, у 2015 році в Україні з 10 річним відставанням від більшості країн світу було запроваджено зв'язок 3 покоління, так званий 3G (<https://uk.wikipedia.org/wiki/3G>) Така технологія – це насамперед значне (від 10 до 100 разів) збільшення швидкості мобільного Інтернету, що, на нашу думку, дає сучасним підліткам те, чого не було за всі роки розвитку комп'ютерної галузі – свободу. Так, якщо ще рік тому підліток не мав можливості в будь-який зручний для себе час (у тому числі і на уроці, на перерві, після уроку) подивитися фільм по смартфоні, сфотографувати що завгодно і розмістити на своїй сторінці в соціальних мережах, то зі збільшенням швидкості Інтернету всі ці та інші можливості для нього відкриті. Отже, сучасний смартфон вже не використовується виключно в ігрових цілях. Тепер це інструмент, завдяки якому підлітки отримали вихід в мережу Інтернет, коли їм зручно. Вони можуть (якщо звичайно їх не контролюють батьки) дивитися на телефоні будь-які сайти, у тому числі заборонені та, володіючи навіть невисокими навичками поводження з технікою, легко приховувати від батьків сліди свого перебування на небажаних Інтернет ресурсах.

Важливу роль в отриманні такої свободи в підлітковому віці грають невисокі ціни за Інтернет-трафік. Так, в одному з тарифів оператора Київстар, заплативши всього 40 гривень за місяць, будь-який користувач отримує 1500 мегабайт трафіку безкоштовно на високій швидкості, що достатньо для перегляду 10-15 відеороликів, кількох годин прослуховування музики і практично цілодобового відвідування соціальних мереж. (<http://www.kyivstar.ua/ru/mk/mm/tariffs/prepaid/smart-p2>).

Часто й самі власники Інтернет ресурсів стимулюють підлітків користуватися тим чи іншим сайтом, укладаючи договори з мобільними операторами, за якими відвідування деяких сайтів (наприклад, ютуб) взагалі не споживає трафіку, тобто є на високій швидкості цілодобово.

Здавалося б, якщо в Україні високошвидкісний Інтернет з'явився тільки у 2015 році, більшість підлітків не повинні мати фізичної можливості ним скористатися з причини відсутності необхідних гаджетів. Однак, як виявилось,

абсолютно всі смартфони мають доступ до технології 3G (а основна частина проданих гаджетів саме смартфони), а багато хто вже навіть підтримують більш високошвидкісні технології. Так, за даними українських операторів 30% усіх мобільних пристроїв, зареєстрованих в Україні, мають доступ до високошвидкісного Інтернету [2].

Іншою, на наш погляд, проблемою, що сприяє втечі у віртуальний світ, є високий рівень толерантності до комп'ютера з боку батьків. Причина тут, як нам здається, очевидна – покоління сучасних бабусь і дідусів познайомилося з комп'ютером у віці 35-40 років і звичайно поставилося до нього з настороженістю, однак прогрес не зупинити і, піддавшись загальній ейфорії практично в кожній родині рано чи пізно, але комп'ютер все ж з'явився.

Так більшість сучасних батьків, що мають дітей до 5 років знаходяться у віці 30 років, а отже отримали свій перший комп'ютер в підлітковому віці і стикалися з тим, що дорослі дуже суттєво обмежували їх перебування там. Все це у сучасних мам і тат призвело до того, що для них комп'ютер не є чимось далеким. Мало того, вони самі часто, будучи позбавлені комп'ютера через побоювання батьків, неусвідомлено прийшли до висновку, що їхні діти можуть користуватися подібною технікою скільки завгодно.

Разом з тим більшість батьків не усвідомлюють, що світ всередині комп'ютера змінився, з'явилося більше загроз, спокус і всього того, що порушує звичну нам реальність – те, що сприяє формуванню віртуальної особистості.

Однією з таких загроз є Інтернет аддикція – крайня ступінь залежності від комп'ютерних ігор, соціальних мереж або інших мережевих розваг. Залежність, яка обертається нав'язливим бажанням жити життям віртуального співтовариства, перетворюючи повернення в реальний світ для підлітка в невіршувальну проблему.

Досліджуючи причини формування Інтернет адикції в підлітковому віці О.В. Камінська розділяє їх на кілька груп:

- Індивідуально-психологічні (тривожність, низька самооцінка, замкнутість, сором'язливість, ригідність, конфліктність, агресивність),
- Соціально-психологічні (нереалізована потреба в самоідентифікації, фрустрованість соціальних потреб, неприйняття особистості групою),
- Особливості Інтернет-середовища (анонімність, доступність, можливість використання «Віртуального-Я» при самопрезентації [3].

На думку О.В. Камінської, нездатність в підлітковому віці сформувати адекватний образ «Я» може призвести до того, що підліток буде вважати себе неповноцінним, гіршим за інших. Це змушує такого підлітка шукати підтримки в Інтернет-середовищі, де спілкуватися набагато легше.

На думку багатьох учених віртуальна комунікація в підлітковому віці найчастіше породжує проблеми як особистого характеру, так і в спілкуванні з однолітками та батьками, а пізніше робить проблематичним влаштування на роботу та життя в колективі.

Так, на думку Д.В. Столбова, підлітки – аддикти перебувають у полоні ряду ілюзій, які не дозволяють їм усвідомити реальний стан справ і в підсумку вирватися з кола віртуальної залежності [4]:

а) ілюзія анонімності, яка спонукає підлітка до розміщення відвертої та особистої інформації про себе, б) відчуття безкарності за свої вчинки і дії породжують у підлітка ілюзію всездозволеності та свободи під час спілкування в Інтернеті, в) ілюзія насиченості життя – характерна для підлітків, які в реальному житті є сором'язливими, замкнутими, пасивними, байдужими до подій, явищ або оточення.

Отже, проблема формування Інтернет аддикції, втеча у віртуальний світ і труднощі, з якими стикається дитина, повертаючись з віртуального світу в реальний, дуже важлива та актуальна та потребує вирішення на різних засадах, як на рівні психологів, так і на рівні Міністерства Освіти.

Так, з 2009 року Міністерство Освіти є членом всеукраїнської *Коаліції за безпеку дітей в Інтернеті* й підтримує її ініціативи, здійснює інформаційно просвітницькі заходи (навчально-практичні конференції, Дні безпечного Інтернету тощо), спрямовані на подолання проблеми інтернет-залежності відповідно до програми «Онляндія – безпека дітей в Інтернеті». *Коаліція за безпеку дітей в Інтернеті* була створена у 2008 році з ініціативи компанії «Майкрософт Україна». Першим кроком коаліції став запуск у квітні 2008 року веб-сайту «Онляндія – безпечна веб-країна», на якому представлені матеріали для дітей, їхніх батьків та вчителів, завдяки яким вони можуть засвоїти основи безпечної роботи в Інтернеті [5 с.35-37].

У 2011 році фахівці Інституту інноваційних технологій і змісту освіти спільно з координаторами програми «Онляндія – безпека дітей в Інтернеті» підготували навчально-методичний посібник «*Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі*». Наведені у посібнику результати дослідження показали, що здебільшого діти набагато краще від батьків обізнані з можливостями використання і мобільного, і стаціонарного Інтернету [5 с.35-37].

Також було розроблено в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України і затверджено у 2010 р. Президією НАПН України *Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні*, котра широко обговорювалась і була позитивно оцінена громадськістю. Головною метою концепції є сприяння повсюдній розбудові ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа культури відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей [5 с.35-37].

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Власенко Ф. П. Віртуальна реальність як простір соціалізації індивіда [Електронний ресурс] / Ф. П. Власенко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2014. – Вип. 56. – С. 208-217. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpgvzdia\\_2014\\_56\\_24.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpgvzdia_2014_56_24.pdf)
2. 3G пришествие, что меняется в нашей жизни/ [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.liga.net/projects/3g/3G\\_пришествие\\_что\\_меняется\\_в\\_нашей\\_жизни](http://www.liga.net/projects/3g/3G_пришествие_что_меняется_в_нашей_жизни).
3. Журавльова Л. П., Камінська, О.В. Чинники та механізми інтернет-залежності від онлайн-ігор [Електронний ресурс] / Л. П. Журавльова, О.В.Камінська // Наука і освіта. – 2013. – № 7. – С. 44-48. – Режим доступу:[http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NiO\\_2013\\_7\\_11.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NiO_2013_7_11.pdf)

4. Столбов Д. В. Особливості Інтернет-діяльності сучасного підлітка [Електронний ресурс] / Д. В. Столбов //Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 327-331. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdpu\\_2014\\_1\\_59.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdpu_2014_1_59.pdf)

5. Ісакова, Т.О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т.О. Ісакова. – К.: НІСД, 2011. – 47с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ЙОГО ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА СТРУКТУРА**

**Северіна Маргарита Едуардівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку – це процес набуття оптимального віку щодо кола лінгвістичних уявлень, граматичних умінь і навичок, розвиненість мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та екстенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування. Індивідуальний мовленнєвий розвиток підпорядковується загальній закономірності – він знаходиться під впливом двох головних факторів, що взаємодіють: внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (навколишнє середовище).

Своєчасний і якісний розвиток імпресивного мовлення є важливою умовою повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу. Науковці виокремлюють такі види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо. У дошкільному віці діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності: слухання та говоріння. Слухання, тобто аудіювання – це сприймання мовлення на слух і його розуміння. Мова – це система умовних символічних знаків, що використовуються людьми з метою спілкування та відноситься до числа соціальних явищ [2].

Мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу. Це робота людського організму і передусім мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації.

Мовлення ж є продуктом цієї діяльності, тобто мовлення – певна послідовність мовних одиниць (фонем, морфем, слів, речень), що регулюється законами мови і роботою свідомості, яка формує ту чи іншу думку.

Психофізіологічною основою мовлення є вчення І.Павлова про взаємозв'язок першої і другої сигнальної систем, про закономірності формування умовно-рефлекторних зв'язків, вчення П.Анохіна про функціональні системи, нейропсихологічне вчення О.Лурія про мовленнєву діяльність.

Фізіологічним підґрунтям мовлення є умовно-рефлекторна діяльність кори великих півкуль головного мозоку, подразниками для якої є слова, «сигнали сигналів» (І. Павлов), які замінюють безпосередні предмети та їхні властивості. Як подразник, слово постає у трьох формах: *слово почуте; слово побачене; слово вимовлене*. Функціонування слова пов'язано з діяльністю периферійного апарату мовлення та центрально-мозкових фізіологічних механізмів. Сприйняття мовлення забезпечують ті самі механізми, що й говоріння [1, с.752].

Мовленнева діяльність має складну структуру. Вона включає в себе сукупність складних операцій, умінь, навичок, що формуються поступово та забезпечують засвоєння мови та її використання з метою спілкування. У процесі оволодіння мовою дитина повинна засвоїти практично значення мовних знаків та їхню формальну зовнішню сторону: закономірності та сполучення в мові. В результаті засвоєння цих структур у дитини формується так зване чуття мови або «мовна компетентність» [4, с. 6-7].

Але засвоїти мову – це ще не означає вміти спілкуватися з її допомогою. В процесі спілкування доводиться не лише будувати, конструювати власні висловлювання, а й розуміти чужі.

Сприйняття мовлення – це також поетапне переведення сприйнятого на смисловий (предметно-зображувальний) код, ототожнення окремих слів, словосполучень, а також цілих фраз із мовним досвідом.

Розуміння мовлення є завершальною стадією процесу переведення, коли людина співвідносить зміст сприйнятого (звернену мову, прочитаний текст тощо) із змістом свідомості та різними чинниками діяльності.

О.Лурія наголошував на тому, що процес розуміння висловлювання можливий за умови таких трьох аспектів: розуміння слів, які є лексичними одиницями мовлення; розуміння структури цілого речення – «системи, яка складається з окремих слів, тобто розкрити смисл всієї системи окремих слів, яка дозволяє сформулювати систему певну думку»; і наступний етап – розуміння цілого повідомлення. «Для розуміння цілого повідомлення слід співвіднести речення одне з одним, вибрати ті з них, які мають ключове, ведуче значення, і сформулювати загальну думку висловлювання, а іноді і розшифрувати той мотив висловлювання, який складає його підтекст» [3, с.232].

Як зазначає автор, мовна компетентність та застосування мови (тобто мовленнєві дії) не є незалежними явищами. Складний процес формування мовлення у дитини проходить як процес засвоєння мови та дій мовленнєвого програмування і розуміння (останнє в психолінгвістиці позначається як процес декодування).

Науковці виділяють специфічні психологічні операції, що забезпечують розуміння мовлення. Так, формування звукових образів слів, морфем пов'язано з розвитком здібності розрізняти за звучанням складовий та фонематичний склад слів (складове сприйняття мовлення і фонематичний слух), вловлювати певну послідовність фонем у словах (сукцесивний аналіз), запам'ятовувати звукові образи слів (слухова пам'ять).

Під час розуміння мовлення необхідно одночасно враховувати і семантику слів, їхнє граматичне оформлення, а також їх послідовність, що забезпечується збереженням симультанних синтезів (об'єднання подразнень, які надходять послідовно, в одночасні синтези, одночасне цілісне сприйняття усіх частин). Усі ці операції забезпечуються різними мозковими механізмами, які, об'єднуючись в робочому стані, утворюють мовленнєву функціональну систему. У наш час виділяють три рівня її організації: елементарний сенсомоторний, гностико-праксичний та мовний.

Сенсомоторний рівень забезпечує слухове сприйняття мовлення та імітацію почутого. Гностико-праксичний рівень забезпечує акустичний аналіз мовлення, що сприймається, в результаті чого формуються слухові образи слів та пропріоцептивний аналіз м'язових відчуттів, що виникають під час імітації дитиною почутих звуків.

Мовний рівень забезпечує засвоєння мови та мовленнєвих дій. Для правильного аналізу відхилень в мовленнєвому розвитку дітей та пошуку оптимальних шляхів їх подолання необхідно розглянути формування здібності розуміння мовлення в онтогенезі.

Спочатку у дитини відзначаються лише рефлекторні голосові реакції (плач, крик). В 3-4 місяці з'являється гуління яке у 5-6 місяців переростає у лепет. Поступово гуління і лепет згасають, так як не мають соціальної значимості, однак вони грають певну роль в формуванні мовлення – вони сприяють розвитку слухового сприйняття та артикуляційного апарату дитини.

У віці 8-ми місяців дитина починає оволодівати елементарним розумінням мови, заснованому на розрізненні тільки її ритміко-інтонаційного складу. Це період дофонемний, так як дитина ще не розрізняє в зверненому до неї мовленні слова за їх звучанням.

З 10-11 місяців починається якісно новий період у розвитку розуміння мови дитиною, заснований на сприйнятті та розрізненні звукового складу слів. Це етап фонемного мовлення. Спочатку дитина починає розрізняти в потоці інформації, яку сприймає голосні звуки, потім виникає диференціація шумних і сонорних, далі – твердих-м'яких приголосних, взривних-щелевих, передньоязичних-задньоязичних, глухих-дзвінких, шиплячих-свистячих, р-л.

Названий період (від 11 місяців до 2-х років) характеризується збільшенням пасивного словника та появою слів у власному мовленні. Засвоєння значень слів, таким чином, пов'язано з певною зрілістю аналізаторів та формуванням міжаналізаторних зв'язків. Дуже швидко дитина оволодіває не тільки конкретним значенням слова, а й його узагальнюючою функцією: слово починає співвідноситись не з окремим індивідуальним предметом, а з цілим класом предметів, що передбачає абстрагування від окремого, індивідуального, тобто певний рівень розвитку інтелектуальної діяльності. Л.Виготський писав: «Найважливіше, що ми знаємо про розвиток мислення і мовлення, заключається у тому, що у відомий момент, який припадає на ранній вік (біля 2 років), лінії розвитку мислення і мовлення, що досі йшли окремо, перехрещуються, співпадають у своєму розвитку і надають початок істотно новій формі поведінки, настільки характерної для людини. Це переломний



момент, починаючи з якого мовлення становиться інтелектуальним, а мислення мовленнєвим. Дитина, у якої відбувся цей перелом, починає активно розширювати свій словник. Дитина відкриває символічну функцію мови» [1, с.34].

Засвоєння значень слів та розширення пасивного словника відбувається швидшими темпами, ніж рост активного словника, особливо у віці до 2-2,5 років. Подальше удосконалення звукових образів слів в значній мірі залежить від розвитку направленості уваги дитини на звукове оформлення мови. За нормального розвитку ця направленість з'являється досить рано (у віці 3 років). Таким чином, саме направленість уваги дитини на звукову сторону мовлення (а не тільки фонематичний слух, який до цього часу в нормі вже сформований) сприяє тому, що звукові образи слів починають складатися у відповідності з тим, що дитина чує в мовленні дорослих.

Упродовж наступного розвитку дитина оволодіває також абстрактно-лексичним значенням слова як частини мови. Це значення слів дитина в дошкільному віці засвоює в процесі співвідношення питань «Хто? Що? Що робить? Який?» з відповідними словами.

Необхідно зазначити, що протягом усього дошкільного віку у дітей формується понятійна співвіднесеність слова, тобто складається певна система понять, знань, асоціативних зв'язків, що стоять за певним словом. Однак оволодіння звуковою системою мовлення та словником ще не забезпечує повноцінної комунікації.

Таким чином, основною комунікативною одиницею є речення і оволодіння рідною мовою відбувається у вигляді засвоєння різних за своєю структурою речень. Розуміння смислу речення (розвиток симультанного синтезу) відбувається вже в 1 рік, 10 місяців, коли з'являється саме речення. В цей період ще відсутнє оформлення граматичних зв'язків, об'єднання слів відбувається за допомогою інтонації. З 2 років починається граматичне оформлення зв'язків слів, засвоюється смислова сторона речення або його семантична структура. З цього етапу починає формуватися готовність дитини до оволодіння мовними (морфологічними) засобами. У цей період у словнику дитини починає зростати дієслівний словник. Оволодіння зв'язним висловлюванням забезпечується практичним засвоєнням граматичних засобів зв'язку слів в реченні. З 4-4,5 років починає формуватися свідомий аналіз, тобто виділення звука чи морфеми на довільному рівні, коли дитина в цілому оволодіває фонетикою та морфологією рідної мови. Після 5 років дитина розуміє та може відтворити зміст розповіді, розуміє прихований смисл казки, складає розповідь за зразком та за запитаннями. Так в загальних рисах відбувається оволодіння дитиною розумінням мовлення в онтогенезі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальна психологія Навчальний посібник / Варій М. Й. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 752 с.
2. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення підготовки дітей до школи // Початкова школа, 2000. – № 12. – С. 8-11.

3. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
4. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників з затримкою психічного розвитку: Навчально-методичний посібник. – К., КНТ: 2006. – 92 с.

## **СТВОРЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ ЗДОБУВАЧЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПОДАЛЬШИЙ ПОЗИТИВНИЙ ЕМОЦІЙНИЙ ФУНДАМЕНТ СПІЛКУВАННЯ**

**Седашева Світлана Леонідівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри практичної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Основою формування взаємовідносин у галузі вищої професійної освіти, є взаємодія між викладачами і здобувачами вищої освіти, що виникає в ході реалізації їх особистих і громадських інтересів. У процесі розвитку взаємодії відбувається формування структур відносин між викладачами і здобувачами вищої освіти, яка закріплюється на рівні їх міжособистісних контактів.

Між тим, центральною проблемою взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти залишається їхні стосунки, оскільки кожен з учасників освітнього процесу входить в соціальну ситуацію, володіючи певним накопиченим досвідом і з культурними передумовами. А відтак лише спільні для всіх учасників когнітивні та нормативні передумови є основою для налагодження дійсно плідної і позитивної взаємодії.

За словами Б. Ананьєва та В. Мясищева, саме відносини відображають суть професійно-педагогічної спрямованості особистості педагога: «Виховний процес ґрунтується саме на системі різноманітних взаємодій, взаємовідносин, які реалізують ставлення педагога до самої професії, процесу виховання, колег по роботі, їхньої системи роботи, професійного середовища тощо».

Взаємодія є однією з базових філософських онтологічних категорій і традиційним об'єктом пізнання. Це феномен зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, на інші об'єкти. Взаємодія – початкова, родова, вихідна категорія. Будь-яке явище, об'єкт, стан може бути впізнано тільки у взаємозв'язку з іншими, тому що все у світі взаємозалежне й взаємообумовлене.

Критичний аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що взаємодія є вихідним, родовим поняттям, що охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, їхню взаємну обумовленість і взаємозміну: взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів. Вона охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності [2,3].

Психологи (Г. Андреева, Л. Виготський, В. Мясищев, С. Рубінштейн та ін.) вважають, що взаємодія є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну

обумовленість і зв'язок. Взаємодія виступає як інтегруючий чинник, що сприяє утворенню структур. Наприклад, у процесі взаємодії між членами знову створеної групи з'являються ознаки, що характеризують цю групу як взаємозалежну стійку структуру визначеного рівня розвитку. Структурованість групи виявляється в статусних відносинах, функціонуванні визнаних усіма членами групи нормами поведінки і взаємодії, групових цілях і цінностях. Особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що обумовлює розвиток об'єктів і їхніх структур. Якщо в процесі взаємодії виявляється суперечність, то вона виступає джерелом саморуху й саморозвитку структур, взаємодія як матеріальний процес супроводжується передачею матерії, руху й інформації. Воно здійснюється з кінцевою швидкістю й у визначеному просторі-часі. Однак, ці обмеження діють лише для безпосередньої взаємодії. Для опосередкованих форм взаємодії просторово-тимчасових обмежень не існує [3].

Поняття «взаємодія» фіксує увагу не на акті комунікації, а на акті організації спільних дій, що створює можливість для спільної діяльності групи. Це має відбуватися на основі гуманних відносин, тобто все «роблю для людини і разом з людиною». Відносини мають будуватися на основі толерантності, доброзичливості, чуйності, любові один до одного. Узгодження операції і дій, їх темпу та ритму є важливою умовою підвищення ефективності спільної діяльності. Така діяльність вимагає узгодження, розподілу функцій. Ці функції обов'язково мають бути координовані, загальні підсумки роботи групи залежать від оптимального узгодження в часі й просторі. Досягнення мети й реалізація дій одного партнера неможливі без одночасного або попереднього досягнення мети та реалізації дії іншого. Очевидно, функція координації, узгодження є визначальною в організації спільної діяльності, взаємодії.

Погоджуючись з точкою зору Г. Троцько у цьому аспекті, зазначимо, що здобувач вищої освіти у процесі професійної підготовки постійно взаємодіє з іншими суб'єктами педагогічного процесу, зокрема з іншими здобувачами вищої освіти та викладачами [5].

Для професійно-педагогічної спрямованості важливою є мотиваційна сфера особистості, що є ієрархічною сукупністю мотивів, яка спонукає, спрямовує і регулює поведінку і діяльність особистості.

Готовність викладача до професійної педагогічної діяльності, передусім взаємодії зі здобувачами вищої освіти, тісно пов'язана з мотивацією, яка визначає актуальність його діяльності, а також перспективу її розвитку у бажаному напрямі або перенесення в інші галузі. Готовність формується успішніша, якщо у педагога є позитивна мотивація засвоєння професійних педагогічних знань та вмінь.

Е. Клімов, К. Платонов, В. Шадріков характеризують взаємодію як діяльність, що «наповнена конкретним професійним змістом, яка охоплює не тільки власне виробничу сферу (знання, уміння, навички), але й особистісну сферу (інтелектуальну, вольову, емоційну), яка складає ядро особистості.

Готовність викладача до професійної діяльності, зокрема у контексті взаємодії зі здобувачами вищої освіти, вимагає від нього сформованості системи професійних і фахових знань, а саме щодо:

- змісту педагогічного процесу як чинника розвитку особистості;
- мети педагогічного процесу;
- сутність та структури особистості, її особистісних якостей, ознак суб'єктності людини;
- педагогічних засобів та умов розвитку особистості;
- діагностики рівня розвитку особистості та її суб'єктності;
- потенціалу змісту свого навчального предмету в розвитку особистості та суб'єктності.

Система знань сприяє глибокому розумінню викладачем ідей розвитку та саморозвитку, що є підґрунтям для особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, усвідомлення свого навчального предмету як засобу розвитку особистості здобувача та його суб'єктності.

У сфері вищої освіти переважає встановлення однакового підходу до всіх здобувачів вищої освіти. Даний порядок закріплений інституційно. Закріплення шанобливого ставлення до викладача – обов'язкове правило очікування ввічливого ставлення до здобувача вищої освіти. Аналогічного правила повинні дотримуватися також викладачі при взаємодії зі здобувачами вищої освіти. Взаємне переломлення соціальних норм і цінностей у свідомості учасників освітнього процесу, його осмислення і відображення в реальних діях викладачів і здобувачів вищої освіти визначає домінанту особистісно-орієнтованого підходу в освітній діяльності.

У сучасному виші зростає роль викладача, розширюється діапазон його психологічного та педагогічного впливу на здобувачів вищої освіти. Викладач вже не може бути тільки провідником знань та інформації, він повинен бути педагогом та психологом. Від цього багато в чому залежить успішність його педагогічної діяльності та авторитет.

При створенні взаємодії викладача зі здобувачем вищої освіти необхідно орієнтуватися на підвищенні активності здобувачів вищої освіти і встановленні з ними зворотного зв'язку, створення доброзичливої атмосфери для спільного вирішення поставлених завдань, посилення авторитетності джерела інформації.

Навчальна діяльність здобувача вищої освіти розуміється як цілеспрямований, регламентований планами і програмами, скерований викладачем процес засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку і становлення особистості. У процесі навчальної діяльності здобувач вищої освіти виступає як її суб'єкт, тобто носій предметно-практичної активності і пізнання. Величезний вплив на нього чинять викладачі, саме від взаємодії з якими залежить, чи здобувач вищої освіти вийде зі стін університету і який скарб знань буде у нього в голові. Але не варто і заперечувати, що не тільки викладачі, а й безпосередньо здобувачі вищої освіти впливають на процес навчання. Від них залежить, яким буде підхід педагога до навчальної групи загалом і до кожного зі здобувачів вищої освіти зокрема.

Головним завданням викладача та здобувача вищої освіти віднайти «золоту» оптимальну для них середину, за якої їхня взаємодія буде набагато успішнішою і пліднішою.

Необхідність пошуку компромісів, налагодженні контакту, бути лояльнішими, входити в положення і ситуації один одного є невід'ємними вимогами для злагодженої взаємодії, чіткого бачення можливих проблем та вирішування їх.

Таким чином, прийняття особистості як такої не заперечує принципового й вимогливого ставлення до здобувача вищої освіти. Проте вимогливість дає позитивні результати стосовно зростання особистості лише на фоні прийняття особистості й бажання допомогти їй. Звичайно, є ситуації, коли треба підтримати здобувача вищої освіти, допомогти йому словом або поглядом подолати хвилювання (наприклад, на іспиті). У таких випадках особливо необхідно бути терплячим і доброзичливим, уважним до думок і переживань здобувача. Тобто, мова йде про створення позитивного емоційного фундаменту обопільного спілкування.

Отже, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності й, зокрема до взаємодії, передбачає сформованість його професійної спрямованості, системи знань, умінь і особистісних якостей.

Багато дослідників (О. Бодальов, В. Кан-Калік, Н. Тарасевич та ін.) вивчають взаємодію як одну із сторін спілкування.

Міжособистісна взаємодія виникає в процесі спілкування, коли відбувається взаємний обмін думками й почуттями з утворенням загального фонду почуттів, думок, умінь, інтересів, ціннісних орієнтацій. Основними ознаками існування взаємодії є взаєморозуміння, взаємовплив, взаємні дії, взаємостосунки, спілкування.

Істотною характеристикою взаєморозуміння є його адекватність, під якою розуміють точність і об'єктивність відображення особистості партнера. Міжособистісна взаємодія передбачає зміну поведінки, думок, почуттів. Взаємні дії можуть здійснюватися у формі співдії (взаємодопомоги), бездії й протидії. Взаємостосунки виражають готовність партнерів до певного типу переживань і дій. Міжособистісна взаємодія є динамічною процесуальною стороною взаємодії [1].

Навчальна міжособистісна взаємодія – це педагогічна взаємодія, підґрунтям якої є суб'єкт-суб'єктні педагогічно доцільні відносини, що забезпечують перцептивне, когнітивне й емоційне відображення викладачем та здобувачем один одного, які дозволяють усвідомити «Я-реальне» і «Я-ідеальне», без чого не може відбуватися об'єктивна самооцінка й саморозвиток.

Суб'єкт-суб'єктні відносини мають гуманний, рівноправний, морально-естетичний, тобто педагогічно доцільний характер.

Можна погодитися з тим, що «основними компонентами в процесі взаємодії між людьми є вони самі, їхній взаємний зв'язок і той, що звідси впливає взаємний вплив однієї людини на іншу (І. Підласий). Істотним компонентом у процесі взаємодії індивідів є факт їхніх взаємних змін як результат взаємовпливу [4].

Слід зазначити, що чим більше привабливих сторін у своїй майбутній професії вбачає здобувач вищої освіти, тим успішніше він вирішує професійні завдання й тим більш стійким є його ставлення до майбутньої діяльності.

Реалії сьогодення вимагають активних, творчо діючих майбутніх фахівців, яких готують у ВНЗ. З метою активізації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти особливу увагу варто приділяти організації педагогічної взаємодії в таких діадах: «викладач-група», «викладач- здобувач», «здобувач-група», «здобувач- здобувач». Усе це свідчить про те, якої ваги набуває проблема відповідної співпраці в сучасних наукових розробках. В основному дослідження вчених спрямовані на встановлення суті взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти, на що звертали увагу ще Й. Герbart, Дж. Д'юї, Я.А. Коменський. На сьогодні, на жаль, недостатня увага надається взаємодії викладача зі здобувачами вищої освіти, а отже, є потреба у більш детальному висвітленні означеної проблеми.

Вивчення взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти у вузі є однією з найактуальніших проблем. Даний феномен являє собою предметну область цілого ряду теорій міжособистісних відносин, розгляд яких виявляє особливості взаємодії, заданих природою освітніх послуг.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кан-Калик В. А. Основи професійно-педагогічного спілкування. – Грозний, 2005. – 531с.
2. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук : спец.19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Г. Ю. Микитюк. – Київ, 2005. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
3. Смирнов С. Д. Педагогіка і психологія вищої освіти: від діяльності до особистості. – М., 2009. – 348с.
4. Підласий І. П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. К.: Знання, 1981.
5. Троцько Г. В. Система підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності / Г.В. Троцько // Збірник наукових праць. – Х. : ХДПУ, 2000. – №.7. – С.5–10.

### СУТНІСТЬ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ

**Серікова Ганна Сергіївна**

*магістр спеціальності «Технологічна освіта»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Бутиріна Марина Володимирівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін,  
промислових технологій та безпеки життєдіяльності,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

За загальним визнанням спеціалістів педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Комплекс економічних проблем, що сьогодні склалися (невисока заробітна

плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних, пов'язаних з падінням престижу педагогічної професії, робить працю вчителя надзвичайно психоемоційно напруженою. Крім того із збільшенням педагогічного стажу роботи у вчителів знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я. Отже, виникнення професійного стресу педагогічних працівників обумовлено низкою соціально-економічних та соціально-психологічних чинників: складні соціально-економічні умови в Україні унеможливають фінансування галузі освіти в повному обсязі, що позначається на матеріальному становищі працівників закладів освіти, що не відповідає підвищеним вимогам оточуючих та держави до особистості та професійної діяльності педагога, істотним стресогенним фактором якої є психологічні і фізичні перевантаження у системі «людина – людина». Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі «вчитель-учень» за таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності.

Про наявність великої кількості стресорів у педагогічній діяльності говорять вже давно як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Професія педагога насичена багатьма стресогенами, серед яких такі, як соціальні оцінки, невизначеність, повсякденна рутинна тощо. Серед найбільш поширених проявів стресу у вчителів можна вирізнити такі, як: фрустрованість, підвищена тривожність, дратованість, виснаженість [2].

Суттєвим стресогенним фактором є психологічні й фізичні перевантаження педагогів, які спричиняють виникнення так званого синдрому «професійного вигорання» – виснаження моральних і фізичних сил, що неминуче позначається як на ефективності професійної діяльності, психологічному самопочутті, так і на стосунках у сім'ї [4].

Існують різні визначення «вигорання», однак у найбільш загальному виді воно розглядається як довгострокова стресова реакція чи синдром, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. У зв'язку з цим синдром психічного вигорання позначається деякими авторами як «професійне вигорання», що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом професійних стресів.

Згідно визначенню ВООЗ «синдром вигорання» – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі і втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки.

«Синдром професійного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Зважаючи на визначення стресового процесу за Г.Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження) «професійне вигорання» можна вважати третьою стадією, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження [6].

Сьогодні відомі три підходи до визначення синдрому «професійного вигорання»:

1) «професійне вигорання» розглядається як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування, тобто «професійне вигорання» тлумачиться тут приблизно як синдром «хронічної втоми».

2) «професійне вигорання» складається з емоційного виснаження та з деперсоналізації (погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе).

3) «професійне вигорання» складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень, що може проявлятися у наступних симптомах: зміни у поведінці; зміни в мисленні; зміни у почуттях; зміни в здоров'ї.

Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Жертва «професійного вигорання» може стати закритою до постійних змін, які необхідні у системі освіти.

Російський вчений В.В. Бойко розробив власну «Методику діагностики рівня емоційного вигорання», яка дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують три компоненти «професійного вигорання» [2]:

1. Перший компонент – «напруження» – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Це знаходить вияв у таких симптомах, як: переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі; незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом; «загнаність у кут» – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі; тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

2. Другий компонент – «резистенція» – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми.

Психологи вбачають наступні шляхи попередження синдрому «професійного вигорання» педагогів:

1. Планування діяльності [1]. Дезорганізація може призвести до стресу. Наявність великої кількості планів уроків часто веде до плутанини, безпам'ятності й почуття, що незакінчені проекти висять над головою як дамоклів меч. Приділіть планам якийсь час, коли це буде можливо, і попрацюйте над ними доти, доки не закінчите.

2. Нормування діяльності – визнайте і прийміть обмеження [1]. Багато хто з нас ставить перед собою абсолютно недосяжні цілі. Але людина не може бути досконалою, тому часто виникає почуття неспроможності чи



невідповідності, незалежно від того, наскільки добре ми виконали що-небудь. Ставте перед собою цілі, які зможете досягти.

3. Перемикання уваги – розважайтесь [3]. Іноді необхідно втекти від життєвих проблем і розважитися. Знайдіть заняття, що було б захоплюючим і приємним.

4. Позитивність – не критикуйте інших, учіться хвалити інших за ті речі, що вам у них подобаються. Зосередьтеся на позитивних якостях оточуючих [1].

5. Терпіння – учіться терпіти і прощати. Нетерпимість до інших призведе до фрустрації і гніву. Спробуйте зрозуміти, що почувають інші люди, це допоможе вам прийняти їх [1].

6. Уникання нездорової конкуренції. У житті дуже багато ситуацій, коли не можливо уникнути конкуренції. Але занадто велике прагнення вигравати в багатьох галузях життя створює напруження, робить людину агресивною [3].

7. Фізичні навантаження – регулярно робіть фізичні вправи. Краще виконувати ту програму, що приносить вам задоволення [5].

8. Відкритість – розповідайте про свої неприємності. Знайдіть друга чи консультанта-психолога, з якими ви можете бути відверті [3].

9. Безмедикаментозний метод розслаблення – медитація, йога, аутогенне тренування і прогресивна релаксація можуть бути вивчені за допомогою акредитованих компетентних учителів і професійних психологів [5].

Отже, професія педагога – одна з найбільш стресогенних, де синдром «професійного вигорання» є найбільш поширеним. Синдром «професійного вигорання» розглядається психологами як один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи. Для попередження синдрому «професійного вигорання» необхідно дотримуватися рекомендованих принципів власної поведінки та професійної діяльності: планування та нормування педагогічної діяльності, обов'язковий відпочинок, розваги та посильні і приємні фізичні навантаження (медитація, йога), психологічне розвантаження (позитивність, відкритість), уникання нездорової конкуренції та терпіння.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Елканов С.В. Профессиональное самовоспитание учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

2. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів. / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикові, О.С. Ковальчук, Г.Л. Федосова, О.Ф.Філатова, О.А Філь – К.: Міленіум. - 2004. – 24 с.

3. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності / В.Ф.Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2004, № 9. – С. 60-66.

4. 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. – 365 с.

5. «Стрессменеджмент» – эффективная антистрессовая программа для всех: валлеологический практикум / В.Н. Ковалев // Практична психологія та соціальна робота. – 2005, № 1. – С. 60-66; № 2. – С. 28-41.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаднюк Надія Василівна

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Дейниченко Лариса Миколаївна

*канд. пед. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

В сучасних умовах ми знаходимося під дією надзвичайно великої кількості стресогенів, постійно переживаємо стресові ситуації, але кожен по-різному. Наслідки психотравмуючих подій проявляються змінами в поведінковій, емоційній і пізнавальній сферах особистості. Висока стресостійкість дозволяє дещо зменшити цей негативний вплив на організм, але вона досі залишається не повністю зрозумілою для науки, не дивлячись на дуже значну кількість робіт.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема стресостійкості у наукових дослідженнях розглядалась як проблема бар'єру психічної адаптації людини (Ю.А. Александровський, А.В. Вальдман, В.І.Лебедев), емоційної стійкості та здатності контролю емоцій (Е.А. Мілерян). Ряд дослідників основою стресостійкості вважають саморегуляцію людини (Л.Г.Дика, О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, Р.Р. Сігаєв). У роботі В.М.Корольчук обґрунтовуються основи структурно-функціональної організації стрессоустойчивості особистості. Не зважаючи на те, що дана проблема останнім часом займає провідне місце у наукових дослідженнях, деякі питання ще потребують вивчення та узагальнення.

Мета дослідження – розглянути основні теоретичні підходи проблеми стресостійкості особистості.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про те, що вивчення проблеми стресостійкості викликало достатній інтерес у вітчизняній та світовій науці. Вперше визначення поняття «стрес» дав французький вчений-біолог Ганс Сельє. Він стверджував, що під поняття стресу потрапляє не лише нервово напруження, а і будь-який незвичний для людського організму вплив. Тобто стресом є і відчуття гніву, страху та ненависті, і відчуття любові та радості, а також будь-яка інфекція й навіть низькі чи високі температури навколишнього середовища (холод, спека). Визначення стресу, за Гансом Сельє, має наступний вигляд: це неспецифічна відповідь організму на будь яку пред'явлену йому вимогу. З точки зору стресової реакції, не має значення приємна чи неприємна ситуація, з якою ми зіштовхнулися. Має значення лише інтенсивність потреби у перебудові чи адаптації [5].

Слід відзначити, що дослідження природи стресостійкості, шляхів і засобів її формування та підтримки має важливе значення для особистості у цілому ряді життєвих і професійних подій. У науковій літературі досі не має єдиного розуміння терміна «стресостійкість». Як зазначає В.О. Бодров, наразі бракує ясності і чіткості в розумінні сутності стресостійкості, і більшість авторів

як синонім вживають термін «емоційна стійкість», механізми і сутність якої вивчено краще. Поняття, що побічно характеризують стресостійкість, пропонують О. М. Столяренко (екстремальна надійність, загальна екстремальна стійкість) і А. Г. Маклаков (особистісний адаптаційний потенціал) [2].

У прямому розумінні стресостійкість розглядають як індивідуальну здатність організму зберігати нормальну працездатність (К. В. Судаков); як необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності (В. О. Бодров); як здатність до соціальної адаптації, збереження значущих міжособових зв'язків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності і здоров'я (Г. С. Никифоров); як стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно-напружених і значимих ситуаціях (В. А. Абабков, М. Перре); адекватне функціонування та контроль над вираженням емоцій (Я. Рейковський) [4].

На основі аналізу багатьох підходів та концепцій вивчення феномена стресостійкості, найбільш точним та повнозначним, на нашу думку, є визначення стресостійкості, як здатність до соціальної адаптації, збереження значущих міжособових зв'язків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності і здоров'я.

В. М. Корольчук [2] розглядає стресостійкість особистості через три сфокусовані співвідношення: когнітивну репрезентацію стресової ситуації та своїх можливостей з її подолання, об'єктивні характеристики ситуації і об'єктивні вимоги, які визначають адекватний контроль над стресором і зумовлюють суб'єктивно і об'єктивно функціональні зусилля чинити опір стресу і долати його негативні наслідки.

Основні труднощі у визначенні стресостійкості людини пов'язані з оцінюванням специфіки прояву її реакцій на дію психологічних факторів. Якщо на цей час визначено критерії стійкості людини щодо стресорів фізичної або хімічної природи (висока або низька температура, фізичне навантаження, токсичні речовини тощо), то зробити це щодо психологічних стресорів набагато складніше. Це пояснюється різними цінностями, настановленнями, потребами, умовними рефлексамі і життєвим досвідом людей (В. А. Абабков, М. Перре, Ю. В. Щербатих, В. Л. Марищук).

Збереження або підвищення стресостійкості особистості – це передусім пошук ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Під ресурсами розуміють внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють стійкості в стресогенних ситуаціях.

Ряд дослідників Г. С. Никифоров, Ю. А. Александровський, В. А. Абабков, Ю. В. Щербатих, О. Я. Чебикін, В. Л. Марищук встановили, що особливу категорію ресурсів стресостійкості становлять стратегії і моделі поведінки подолання. Вони відзначали, що характер і способи переборювання стрес-ситуацій залежать від життєвої позиції, активності особистості, від її потреб у самореалізації своїх потенціалів і здібностей [1].

Аналіз наукових досліджень з цієї проблем, показує, що детермінантами стресостійкості є об'єктивні і суб'єктивні обставини, а саме: характеристики

екстремальної обстановки та індивідуально-психологічні характеристики. На стресостійкість особистості як зазначають М. С. Корольчук, К. В. Судаков, М.К. Хитров, Ю. В. Щербатих, Ф. В. Л. Марищук впливають природжені особливості організму і ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального оточення, когнітивні фактори.

Узагальнюючи наукові підходи щодо детермінант стресостійкості, ми дійшли до висновку про зовнішні і внутрішні психологічні фактори стресостійкості особистості. До зовнішніх прийнято відносити оцінку стресової ситуації, що охоплює об'єктивні, або екстернальні, і суб'єктивні, або інтернальні, параметри стресової ситуації; стратегії додання стресу, або копінг-поведінку; вплив на особистість травматичних подій і ступінь опрацювання травматичного досвіду; соціальну підтримку; професійний та особистісний досвід; психологічну підготовку до діяльності в екстремальних умовах. Стресостійкість як інтегративна властивість особистості передбачає взаємодію зусіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів [2].

До найголовніших внутрішніх чинників формування розвитку стресостійкості особистості відносяться: Я-концепція особистості, інтернальний локус контролю, розвиненість комунікативної сфери, змістові характеристики структурних компонентів стресостійкості особистості. Зокрема, високий рівень стресостійкості передбачає врівноваженість, упевненість у собі, відкидання сором'язливості, низький рівень тривожності, вольовий самоконтроль, самовладання; певні характеристики мотиваційної сфери (мотивація соціальної значимості праці, професійної майстерності, досягнення), високий рівень інтернального локусу контролю, готовність до діяльності.

Але також слід відзначити, що визначальними характеристиками первинної стресостійкості є швидкість переробки інформації, лабільність нервових процесів, надійність, витривалість, точність і продуктивність діяльності. Провідні стратегії додання стресу, що детермінують стресостійкість, – це асертивні дії, активність особистості у взаємодії, про соціальність, здатність до пошуку соціальної підтримки та соціальних контактів. Отже, стресостійкість особистості має багаторівневу детермінацію і зумовлена як характеристиками навколишнього середовища, так і особистісними характеристиками людини.

Аналіз наукової літератури, де висвітлюються психологічні механізми стресостійкості, показав, що найчастіше виділяють два їх типи: механізми психологічного захисту, компенсації (захисні механізми) і копінг-механізми, або психологічні механізми додання стресу. Більшість дослідників розглядають механізми психологічного захисту і механізми копінг-поведінки як способи адаптації до стресової ситуації, визначаючи копінг-поведінку як стратегію дій особистості, спрямовану на усунення ситуації психологічної загрози.

На основі досліджень Г. Крісталла можна виділити особливий вид стресостійкості – «афективну толерантність», сутякої полягає у здатності справлятися з емоційною напругою, терпляче ставитися до важких переживань або тривоги без того, щоб подавляти або спотворювати їх. Інший аспект цього

виду толерантності пов'язаний із терпимим ставленням до різних (включаючи яскраві, індивідуальні, незвичні форми) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дозволяє людині краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей, не дратуючись і не приписуючи їм негативний сенс [4].

Г.В. Мигаль, О.Ф. Протасенко під стресостійкістю розуміють здатність людини протистояти негативному впливу стрес-факторів, зумовлену індивідуальним комплексом її вроджених і набутих психологічних і фізіологічних властивостей і процесів [17]. В.М. Корольчук у ряді досліджень стресостійкості використовує поняття Я-концепції як базової властивості подолання стресу [9, 10, С. 254–255]. На її думку, саме Я-концепція та індивідуальні стилі психологічних механізмів подолання стресу у своєму взаємозв'язку формують активні допінг стратегії та стійку систему «Я», визначають їх взаєморозвиток.

Отже в результаті вивчення теоретичних підходів щодо феномену стресостійкості, можна стверджувати, що основні труднощі у вивченні детермінант та механізму стресостійкості пов'язані із оцінюванням специфіки прояву його реакцій на дію психологічних факторів. Детермінантами стресостійкості є об'єктивні і суб'єктивні обставини, а саме: характеристики екстремальної обстановки та індивідуально-психологічні характеристики.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
2. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості / М.С. Корольчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Koroll.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Koroll.pdf)
3. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
4. Ришко Г.М. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості/ Г.М.Ришко // Проблеми сучасної психології – 2013. – Вип. 22.
5. Сельє Г. Стресс без дистресса / Ганс Сельє. – Рига: Виеда, 1992. – 109с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ**

**Степанова Юлія В'ячеславівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Осика Ольга Вікторівна**

*канд.психол.наук, доцент кафедри прикладної психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

У сучасному суспільстві, а саме у віковій психології виникла потреба вивчення психологічних особливостей готовності до батьківства молодих людей як самостійного явища. Для цього потрібно дослідити чинники, що

впливають на генезис психологічної готовності молодих людей до батьківства, та систему ціннісних ставлень чоловіка як основу розвитку його готовності до батьківства. Це допоможе розробити програму, яка буде розвивати саме психологічну готовність до батьківства.

Актуальність дослідження даної теми обумовлюється тим, що висока якість життя, благополуччя особистості, щастя людини неможливе без її самореалізації в сімейній сфері життєдіяльності, передумовою якої є вироблення адекватних та реалістичних життєвих завдань, одним з яких є завдання реалізуватися як батько.

Батьківство – це інтегральне психологічне утворення особистості батька, що включає свідомість родинного зв'язку з дітьми і почуття, які відчують до своїх дітей, прийняття і виконання батьківської ролі, а також почуття, що сприяють самореалізації, самоствердження та саморозвитку особистості батька. Вивченню сім'ї присвячена велика кількість досліджень як в зарубіжній, так і у вітчизняній науковій літературі.

К.Вітакер відводить батькові роль стороннього спостерігача під час вагітності дружини та догляду за немовлям. Ця невключеність викликає відчуття самотності у чоловіка і завдає йому біль. Водночас, К. Флейк-Хобсон, вважає, що участь батька у процесах народження і виховання дитини робить істотний вплив і на подружжя, і на малюка, приносить щось неординарне в їхні взаємини [3].

Дж. Хесс вважає, що жодна дитина не повинна приходити в цей світ без чоловіка – єдиного чоловіка, що приймає на себе соціальну роль батька, вихователя і захисника, чоловіка-посередника між дитиною і навколишнім світом. Для повноти соціального статусу дитині необхідний батько, точно так само, як і мати (Т. Гоббс) [4].

На думку Ю.В.Євсєєнкової, батьківство є психологічним фактором розвитку особистості. Борисенко Ю.В. та Портнова А.Г. розглядали проблему батьківства в сучасному суспільстві [2; 4].

Р. Манеров висвітлював цей феномен з двох основних сторін: батьківство як забезпечення умов розвитку дитини та батьківство як прояв особистісно-сміслової сфери чоловіка [4].

Більшість авторів підкреслюють, що батьківство є важливою умовою розвитку дитини і особистості самого батька: за даними досліджень батько впливає на статево-рольову ідентифікацію (З.Фройд, Н.Левальд, Ш.Барт); інтелектуальний розвиток (інтерес до учіння) (В.Фтенакіс, Р.Берне, Б.Кочубей); засвоєння моральних норм (О.Б. Чиркова); емоційно-особистісну сферу дитини (Є.О.Смирнова); а також її характерологічні особливості (Є.П.Ільїн, А.Біллер, З.Матейчек). Перехід до батьківства припускає подолання особистісної кризи чоловіком, пов'язаної з проблемою усвідомлення себе батьком (Е.Еріксон, Е.Фром, Р.В.Манеров) [1; 5]. Дослідження останніх років показують, що в суспільстві поступово долається стереотипне уявлення про те, що виховання дітей є в основному материнським обов'язком, уявлення про сімейні ролі стають більш гнучкими. Статус батька зазнає серйозних змін, розширюється діапазон батьківських ролей, «батьківські функції переоцінюються і

уточнюються суспільством». Збільшується кількість батьків, які беруть активну участь у житті дитини з моменту народження, все більше у суспільстві набуває поширення і затверджується нова модель батьківства [3; 5].

Образ батька в культурній спадщині багатьох народів вважається істинним втіленням чоловічого початку. Більш того, у християнському світі, до якого по праву належить і наша країна, протягом століть сформувалося особливе ставлення до батьківства як найважливішої духовно-моральної цінності, гідного вшанування та прославлення [1; 2].

В основу нашого дослідження покладено гіпотезу про те, що проблема готовності до батьківства молодих людей опосередкована складною системою соціально-психологічних чинників, тобто ціннісних орієнтацій, віку, мотивів, установок та прийняття батьківської ролі.

Для перевірки даної гіпотези використовувались такі теоретичні (аналіз, співставлення, узагальнення та емпіричні (бесіда, тестування) методи дослідження. Застосовувались такі методики: Опитувальник термінальних цінностей (ОТЕЦ) В.Р.Сенін; тест «Індекс життєвої задоволеності» (ІЖЗ), адаптація Н.В.Паніної; методика PARI (parental attitude research instrument) опитувальник батьківських установок Є.С.Шефер і Р.К.Белл, адаптована Т.В.Нещерет та опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І.Моросанової та Є.М.Коноз [4; 5].

У нашому емпіричному дослідженні приймали участь 50 молодих людей віком від 19 до 24 років. 25 чоловік з Харківського університету повітряних сил ім.І.М.Кожедуба Харківської області та 25 чоловік з Донбаського державного педагогічного університету м.Слов'янська Донецької області. Які були поділені на дві рівні групи (по 25 чоловік). До першої групи ввійшли молоді люди з віком від 19 до 21 року, до другої від 22 до 24 років.

За допомогою опитувальника термінальних цінностей було виявлено, що молоді люди на даний час орієнтовані на сферу професійного життя та навчання. Тобто вони прагнуть до найбільш повної реалізації своїх здібностей у сфері професійного життя і підвищення своєї професійної кваліфікації. Але, тим не менш, в сфері сімейного життя у групи віком від 22 до 24 років на 16% вищі результати. За цінностями в обох вікових групах домінує орієнтація на високе матеріальне положення (84% та 88%) та досягнення цілей (84% та 80%). Високий рівень матеріального добробуту є додатковою підставою для розвитку у молодих людей почуття власної значущості і підвищення рівня самооцінки. Для групи віком від 19 до 21 року, також досить важливим є власний престиж (76%). Тобто вони більш залежні від близьких і потребують схвалення з боку інших, ніж група віком від 22 до 24 років (64%), які дотримуються власної точки зору.

В ході виявлення рівня життєвої задоволеності, було встановлено високі показники в обох групах: від 19 до 21 року – 80%, у групі від 22 до 24 років – 84%. Це говорить про те, що на даний час молоді люди задоволені своїм життям, і ніякої емоційної напруженості вони не відчувають. Домінуючим показником у молодих людей обох груп є інтерес до життя: від 22 до 24 років – 92%, а від 19 до 21 року – 85%. Також було визначено, що молоді люди

спрямовані на досягнення цілей, при цьому проявляють рішучість та стійкість. Однак група віком від 22 до 24 років більш вимогливо ставляться до себе і своєї діяльності.

Дослідження стилю саморегуляції поведінки показує, що у групі віком від 22 до 24 років він сформований на більш високому рівні 88%.

Це свідчить про самостійність молодих людей, які досить гнучко і адекватно реагують на зміну умов. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. У молодих людей сформовані потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі. Цілі діяльності висуваються самостійно. Рівень самооцінки адекватний. Вони прагнуть до підвищення свого соціального статусу та схильні відстоювати свої права [1; 3].

При дослідженні батьківських установок, були визначені відмінності в групах віком від 19 до 21, та від 22 до 24 років за такими ознаками, як надмірна турбота (на 16%), партнерські відносини (на 20%), надмірний авторитет батьків (на 28%), розвиток активності дитини (на 16%) та рівняння відносин (на 12%). Це свідчить про те, що молоді люди більш старшої групи прагнуть до оптимального емоційного контакту з майбутньою дитиною та відносин з відсутністю емоційної дистанції. Вони прагнуть до прийняття ролі майбутнього батька, яке пов'язане з упевненістю молодих людей у батьківській виховній функції, уявленням про себе як дбайливого батька, здатного до співчуття та співпраці, авторитетного в очах дитини. У молодих людей віком від 19 до 21 року поєднані різні рівні (середній та низький) сформованості компонентів ставлення до батьківства. Завдяки проведеному кореляційному аналізу було доведено, що існує статистично значущий зв'язок (при  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ ) між віком та ознаками які мають відношення до сімейної ролі та відношення батька до дитини, а саме: надмірна турбота, надмірний авторитет та ухилення від конфлікту [2; 5].

Треба зазначити, що зі збільшенням віку зростає обсяг знань молодих людей про взаємодію батьків і дітей, підвищується ступінь розуміння потреб дітей, значущості особистості батька для дитини, і знижується «страх» перед можливістю стати батьком. Також змінюються ціннісні орієнтації молодих людей, стає адекватна оцінка себе і своїх можливостей, збільшується рівень самоконтролю, стресостійкості, самостійності та незалежності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Психология семьи. Учеб. пособие / Т.В.Андреева. – СПб.: Речь, 2007. – 384 с.
2. Борисенко Ю.В. Модель взаимосвязи факторов, определяющих специфику отцовства / Ю.В.Борисенко // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 2. – С. 44– 55.
3. Власова Н. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми батьківства / Н.В.Власова // Наукові записки Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. №29. – С.117–127.



4. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие /Р.В.Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2006.– 496 с.

5. Хавула Р.М. Особливості психологічної готовності юнаків до батьківства: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. псих.наук: спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Р.М.Хавула. – К., 2014. – 20с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ**

**Тімотіна Оксана Анатоліївна**

*аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Постановка проблеми.** Негативні форми порушення поведінки або відхилення від загальноприйнятих норм у підлітковому середовищі мають за останнє десятиріччя тенденцію швидкого зростання і являють собою проекцію усіх проблем, що мають місце у нашому суспільстві. Зростання різного роду відхилень, омолодження злочинності та проявів девіантності, потребують особливої уваги до вивчення проблеми девіантної поведінки підлітків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженнями проблеми девіантної поведінки займалися чимало українських, російських та вчених далекого зарубіжжя. А саме, особливості розвитку особистості підлітків з девіантною поведінкою розкрито у дослідженнях Я. Гілінського, Е. Еріксона, Н.Максимової та ін. Дослідженню поняття «профілактика», «корекція» присвячені праці Б.Алмазова, І.Дубровіної, А.Капської, А.Макаренка, В.Оржеховської, Т.Титаренко та багатьох інших. Питанням корекції поведінки та методиці перевиховання підлітків з девіантною поведінкою: О.Бодальова, Ю.Клейберга, В.Моргуна, М.Рожкова, Т. Титаренко та інших.

**Формулювання мети статті.** Метою цієї статті є аналіз чинників, які детермінують девіантну поведінку підлітків та визначення проблем, що набувають характеру тенденції та викликають занепокоєння.

**Результати дослідження.** Проблема девіантної поведінки підлітків – одна із важливіших у психології, психіатрії, юриспруденції, соціальній педагогіці і педагогічній психології, це міждисциплінарна сфера наукового знання. У значенні «вчинок, дії людини, які не відповідають офіційно встановленим або фактично існуючим у даному суспільстві нормам», девіантна поведінка виступає предметом психології, педагогіки та психіатрії [ 1, с. 15].

Девіантна поведінка далеко не вичерпується формами, які виражають класичну сутність цього терміну (аддиктивна, антисоціальна, суїцидальна). До цього переліку ми відносимо і ті форми, які зовні не вступають у протиріччя з правовими, морально-етичними і культурними нормами, але разом з тим порушують цілісність особистості, відбиваються затримками у її розвитку і ускладнюють міжособистісні стосунки.

Соціально-педагогічні класифікації найчастіше запозичені з інших наук. Так, поведінка, що має відхилення від норми, ототожнюється з поняттям «дезадаптація» як шкільна так і соціальна. До шкільної дезадаптації з відхиленнями у поведінці ми відносимо дисциплінарні порушення, прогули,

агресивну та опозиційну поведінку, хуліганство, крадіжки, неправду, здирство; якості особистості, які стимулюють девіантну поведінку: безсоромність, егоїзм, грубість, егоцентризм, жорстокість, заздрість, лиходійство, лихослів'я, наклепи, малодушність та інші вияви.

В. Оржеховська [2] відзначає, що у період особистісного розвитку діти підліткового віку проявляють різного роду негативні відхилення у поведінці, які можуть виникати в зв'язку як зі своїми особистісними особливостями (акцентуацією характеру, якостями темпераменту, перенесеними психічними захворюваннями, психологічними станами та особистісними переживаннями, особливостями емоційно-вольової сфери та ін.), так і зв'язку з негативними процесами у сім'ї (гіперопіка, гіпоопіка, алкоголізація сім'ї, розлучення батьків, негативний стиль взаємин, сімейні конфлікти тощо) і школі (необ'єктивне ставлення до учня, приниження гідності, конфлікти з учнями та вчителями, проблеми у навчанні, «наклеювання ярликів», втрата школою авторитету та механізмів впливу на учнів та ін.). Відхилення також можуть бути зумовлені негативним впливом референтних груп на підлітка. Часто некерованими стають не тільки запеклі шибеники, але й ті підлітки, з якими жодних проблем навіть не передбачувалося.

Численними соціологічними зрізами доводиться, що причини відхилень у поведінці виникають будь-де, найчастіше у сім'ї, школі, дитячих об'єднаннях, таборах відпочинку, різних формах дозвілля, неформальних групах ближнього оточення. У залежності від виду соціального відхилення, виявляються ті чи інші причини девіації. Це особистісна дезорганізація, культурні цінності деяких субкультур, соціальне таврування; сприйнятливі умови для порушення норми, можливості існування різних оцінок до одного й того ж вчинку, а також психологічна несприйнятливість особистістю соціальних норм унаслідок порушень процесу соціалізації та адаптації, відхилень у психіці. В сучасних умовах, у зв'язку з кризовими явищами у нашому суспільстві, підлітки гостро переживають соціальне розшарування суспільства, неможливість задоволення потреб і інтересів у вільний час, отримання бажаної освіти, у суспільстві має місце зміна ціннісних орієнтацій і суспільних норм.

Визначальним чинником, що детермінує різного роду соціальні відхилення, на наш погляд, є стан аномії, під яким І. Підласий розумів стан соціальної дезорганізації, розслабленості та руйнування правових норм суспільства, різні зміни в його нестабільному розвитку, і за яким можна характеризувати сучасну Україну. Труднощі економічного розвитку, так чи інакше знайшли своє відбиття в сучасному соціумі і кожній людині окремо. За таких умов розвитку суспільства особистість часто не має впевненого почуття приналежності, відчуття надійності та стабільності, що впливає на лінії поведінки [3].

Поведінка, що відхиляється від норми, детермінована і невдалою соціалізацією. Деякі форми відхилень можуть бути і у випадку нормального процесу соціалізації, вони можуть являти собою тимчасові або випадкові явища (хвороба індивіда, сп'яніння, афективні та стресові стани та ін.) і навіть довготривалі стани (фізичні вади, неврози, психо-неврівноважені стани

тощо). Людина, яка порушує правила, скоріше всього не вважає себе девіантом[4, с. 87].

На деструкцію людської поведінки, яка нерідко веде до протиправних та злочинних дій, негативно впливають кризові стани особи, які виникають унаслідок особистісних потрясінь або кризових явищ в оточуючому середовищі. Коли йдеться про кризові стани особистості, то, як правило, вважається, що вони викликані зовнішніми, соціальними обставинами. Але, як підкреслюється в дослідженнях О. Шарапової, кризові стани – це загальна ознака суспільного розвитку, в тому числі й особистості, де поєднуються гармонійні і дисгармонійні фази, позитивні і негативні новоутворення, причому прогресивні зміни, тобто формування особистості відбуваються у боротьбі із численними флуктуаціями, відхиленнями від основної тенденції. Вважається, що цей процес у своїй основі залежить від самої особистості, він спрямований і суб'єктивно врегульований [5].

У підлітків з девіантною поведінкою, як правило, превалує неадекватна самооцінка; формується занижена значуща самооцінка, яка викликає неадекватні, хвилюючі переживання, сором'язливість, невпевненість, почуття неповноцінності, незадоволення своїм статусом у колективі. Неадекватні переживання сприяють формуванню негативних якостей. Нездатність до задоволення своїх домагань і пов'язана з цим необхідність підвищити свою самооцінку ведуть до гострих афективних переживань, до нестійкої поведінки.

Вітчизняні і зарубіжні дослідники вказують на значущий вплив на формування девіантної поведінки підлітків сім'ї і сімейних відносин (А.Адлер, Д.Боулбі, М.Лісіна, В.Постовий). Діагноз будь-якого суспільства визначається переважно за рахунок стану сім'ї. Для сучасної сім'ї характерним є: відсутність духовних цінностей, порушення сімейних традицій і визначальних орієнтирів. Суттєво змінилася роль і вплив батьків на виховання дітей, домінуючою турботою яких стало безумовне забезпечення матеріального прибутку родини[2].

Бездоглядність, потурання дітьми, негативний стиль виховання у сім'ї, жорстокість батьків, проблеми алкоголізації і наркоманії батьків, ослаблення соціального контролю є причинами для безконтрольної поведінки, демонстративності та агресивності підлітків по відношенню до батьків. Також загрозливих масштабів набуває проблема відчуження між підлітком і батьками. Воно виявляється у суперечках, дефіциті спілкування, у віддаленні підлітка від сім'ї, несхвальності батьками підліткового оточення, є фактором ризику виникнення психічних порушень і відхилень у поведінці, які можуть дуже швидко подолати поріг девіантності та вийти на рівень делінквентності і правопорушень у поведінці підлітків [4].

Підвищена емоційна неврівноваженість, вразливість у сфері міжособистісних відносин формує зростання різних підліткових «соціальних фобій». Так, ми поділяємо думку багатьох дослідників, що скоріше несхильність до відхилень у поведінці, правопорушень, а депресивні стани є характерним розладом, що виникають у підлітковому віці. Поведінкові розлади, які обумовлені депресіями та депресивними станами у підлітків,

можуть коливатися від незначних антидисциплінарних вчинків до тяжких форм девіантної поведінки. Вони зазвичай мають захисний характер і зумовлені несвідомим намаганням депресивного підлітка полегшити стан душі в компанії однолітків за допомогою алкоголю, паління, наркотиків.

Отже, складові, які детермінують девіантну поведінку підлітків, пов'язані з такими деструктивними явищами:

- порушення процесу виховання у сім'ї, школі, інших соціальних інститутах;
- низький соціально-культурний, матеріальний рівень сім'ї;
- негативний стиль виховання у сім'ї (жорстокість батьків або непокарання, потурання дітьми, відсутність уваги та турботи до проблем дітей), зловживання батьками алкоголем наркотичними речовинами;
- байдужість батьків до сфер життєдіяльності та оточення дітей;
- почуття вини (сорому) за неблагополучних батьків, відсутність поваги до батьків;
- негативні взаємовідносини з батьками, вчителями, іншими дорослими;
- недоліки правового та морального виховання;
- образа підлітків на долю, конкретних людей за власні труднощі;
- проблеми у навчанні, пропуски уроків, відставання в навчанні від однолітків;
- навішування ярликів «невдахи», «дурня», «девіанта», «злочинця»;
- несформованість базових соціальних цінностей у підлітка, відсутність моральних норм;
- негативне соціальне оточення та досвід, відсутність правильної оцінки негативної поведінки підлітків з боку батьків, педагогів, значущих дорослих;
- соціально-деформовані інтереси та невдала соціалізація.

**Висновки.** Як бачимо, численні труднощі, які виникають на даному етапі онтогенезу в соціальному і психічному розвитку підлітка, потребують розуміння та адекватного вираженого психолого-педагогічного впливу на особистість підлітка з боку дорослих. При наявній негативній тенденції зростання підліткової девіантної, асоціальної поведінки та злочинності, актуальним, на нашу думку, завданням є здійснення цілеспрямованої соціальної політики державою, соціальними інституціями, поєднання зусиль сім'ї, загальноосвітньої школи та позашкільних навчальних закладів у подоланні цих проблем з орієнтацією на превентивний, профілактичний та корекційно-реабілітаційний стиль діяльності у всіх сферах життєдіяльності дітей та підлітків. Саме розв'язання зазначених вище завдань є перспективними напрямками дослідження проблеми підліткової девіантності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Агетик Н. М. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Н. М. Агетик. – К., 2001. – 20 с.
2. Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : орієнтована програма для пед. навч. закл. України / В. М. Оржеховська (авт.-уклад.). – К. : Наук. думка, 1996. – 41 с.

3. Підласий І. П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів : [експерим. матеріали] / І. П. Підласий, О. В. Шарапова ; Упр. освіти і науки Черкас. облвиконкому та ін. – Черкаси : ЧДТУ, 2002. – 44 с.

4. Косабуцкая С. А. Педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением : субъект-субъектный подход : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Косабуцкая Светлана Анатольевна. – СПб., 2004. – 228 с.

5. Шарапова О. В. Педагогічні умови комплексної корекції девіантної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Шарапова Олена Валеріївна. – К., 2003. – 205 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ**

**Тямало Світлана Павлівна**

*аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Зміна парадигми освіти в українському суспільстві визначає новий характер функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. В процесі реорганізації системи освіти особливо актуальними стають питання удосконалення роботи з соціально дезадаптованими, важкими підлітками.

Вивчення цієї проблеми є досить актуальним у зв'язку з пошуком шляхів взаємодії, взаємоінтеграції у вирішенні проблем діагностики, профілактики, адаптації, захисту, реабілітації і виховання дезадаптованих підлітків, створенні умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення. Питання виховання, соціально-педагогічної допомоги та реабілітації вихованців залежно від існуючих у них проблем щодо адаптації в учбовому і трудовому колективі, у сім'ї, товаристві ровесників, пошуку роботи та відновлення здоров'я розглядали Н.Агетик, І.Белінська, Н.Грінченко, Н.Квітковська, Л.Козаков, Т.Малихіна, В.Оржеховська, Л.Просандаєва, А.Татенко, М.Фіцула та ін. [1-5]. Проте дана психолого-педагогічна проблема потребує наступного вивчення і висвітлення у науковій літературі. Саме тому завданнями даної статті є виявлення причин соціальної дезадаптації підлітків та аналіз її проявів у навчально-виховному процесі школи.

У міру того, як наше суспільство стає більш складним, підліткам усе сутужніше уловити зв'язок школи з життям. Від них усі частіше вимагають повірити на слово і вивчати матеріал, дійсний зміст якого їм мало зрозумілий, так часом не тільки їм, а і вчителю. У більшості дітей довіра до вчителів поступово пропадає, замінити ж його чимось, а тому єдиний можливий результат – невдача.

Справа не тільки в тому, що в школі мало простору для прояву інтелектуальних, творчих, художніх здібностей учнів, так само як і для підтримки життєрадісності; не менш драматично те, що в умовах шкільної програми майже не приділяється увага вихованню в дітях почуття соціальної відповідальності. Мало в кого такі ідеї, як взаємодопомога в рішенні загальних проблем і розуміння того, що у важких ситуаціях вони не самотні, асоціюються зі школою.

Учні довідаються про соціальну відповідальність найменше саме тоді, коли це стає вкрай необхідно. Коли учням не пропонують задуматися над проблемами власного життя і співвіднести ці проблеми з життям суспільства, коли заохочується запам'ятовування того, що хтось інший вважає важливим і необхідним, вони починають вірити, що правильна відповідь на уроці – рішення всіх проблем, а якщо такі виявляються складнішими, тоді вони вважають їх нерозв'язними в рамках формального освіти. Складається враження, що освіта рухається в зворотному напрямку від своєї вихідної мети – навчити людей жити в нашому світі, так само як і від біологічно властивої нам здатності мислити.

Однією з причин, що приводять до дезадаптації підлітка в мікросередовищі, є неприйняття його колективом і форма прояву феномена «білої ворони» у звичайних і спеціальних школах різного профілю. «Білою вороною» у масовій школі частіше виявляються діти з більш низькими інтелектуальними можливостями, чим в інших дітей класу, а в гімназії – діти з багатим внутрішнім світом, фантазіями і захопленнями, але з помітною інтровертованістю характеру. В основному неприйняття дітей класом виражалося в тому, що їх не включали в загальні заходи, і піддавали моральним мученням (дражнили, давали образливі прізвиська, ображали, принижували, псували і відбирали їхні особисті речі).

Б.Алмазов висуває гіпотезу середовищної дезадаптації, в основі якої лежить ідея про деформацію різними життєвими обставинами внутрішнього простору соціально відчужуваної особистості [2]. Будь-яка виховна ситуація завжди в цілому переживається підлітком в залежності від його орієнтації в соціальному просторі. Зокрема, невідповідність між роллю і позицією, пережита як поразка, в одній із сфер відносин веде до своєрідної перебудови авторитетів цілепокладання, що автор позначає терміном «виключення третього».

Особистість, що формується, перестає актуалізувати цінності її середовища, яке його відторгнуло, зосереджує енергію свого розвитку на двох що залишилися. При цьому самооцінка і рівень домагань залишаються збалансованими, почуття внутрішньої гармонії не втрачається, незважаючи на те, що всебічності розвитку наноситься відчутний збиток. Якщо проблеми самореалізації виникають через неможливість зайняти гідну позицію в двох сферах одночасно, підлітку доводиться шукати людей схожої долі для створення своєрідної «екологічної ніші», де властивості особистості не піддавалися б безцеремонному тиску з боку. Так формується тяга до субкультур, у тому числі і маргінальній орієнтації, що супроводжується втратою інтересу до цінностей шкільної культури.

Гуманітарно-психологічний підхід до шкільної дезадаптації диктує її розуміння як проблеми конфлікту, що можуть заявити про себе найширшим колом того, що має характер порушень – від елементарних реакцій невротичного кола до збільшення і органічних порушень. Такий підхід, відкриваючи адекватні шляхи попередження і допомоги, добре погодиться з новою парадигмою психіатрії, що виходить з недостатності феноменологічного

підходу і розглядає психіатричну симптоматику як прояв захисних адаптивних реакцій [3].

Шкільна дезадаптація являє собою складне вторинне соціально-особистісне явище, що є результатом порушеної взаємодії особистості школяра і середовища, відзначає Н. Йовчук [4]. Роль середовищних факторів грають особливості психологічного клімату в педагогічному колективі, особистісні характеристики вчителів, адміністрації і персоналу школи, психогігієнічні фактори навчального процесу, взаємини в родині, психічне здоров'я батьків школярів, міжперсональні стосунки в сфері однолітків і т.п. Будь-який з перерахованих факторів може створити передумови для виникнення шкільної дезадаптації, але центральне місце в її походженні все-таки займає психічний фактор – особливості дитини у всіх їхньому різноманітті в процесі становлення і взаємодії з середовищем.

Дослідження М. Йовчук показали, що граничні психічні розлади різного ступеня виразності зустрічаються в обстеженому контингенті з високою частотою; у їхній структурі домінують невротичні і специфічні підліткові патохарактерологічні реакції; фактор підлоги впливає на структуру і поширеність граничних психічних порушень: у дівчат з великою частотою зустрічаються порушення невротичного кола, у юнаків – розлади особистості[4].

Перераховані факти педагогічної дійсності говорять про присутність факторів і умов, що обмежують реалізацію потенційних можливостей дитини і стають причинами глибоких ефектних переживань дітьми несприятливих умов для їхнього розвитку. Ці фактори й умови дозволяють говорити про присутність дезадаптації в освітньому процесі.

Повертаючись до визначення зв'язків, що описують будь-які явища і процеси в освіті, ми можемо, характеризуючи фактори й умови дезадаптації, констатувати насамперед порушення зв'язків взаємодії, тобто порушення відносин «учитель – учень».

Розгляд причинно-наслідкових зв'язків дозволило виявити фактори й умови виникнення дезадаптації, де основним є неуспішність дитини в навчанні.

Вивчення функціональних зв'язків дозволило виявити фактори й умови дезадаптації, що виникають при переході дитиною ступіней й етапів навчання в різні вікові періоди.

Ієрархічні зв'язки, що пояснюють провідну роль процесу навчання стосовно процесу розвитку особистості дозволили також виявити ряд факторів дезадаптації, до яких ми віднесли: невідповідність пропонованих дитині педагогічних вимог та можливостям їх задовольнити, незадоволення біологічних і особисто значущих потреб, ситуативні патологічні реакції, перебудова систем регулювання і реагування на рівні організму й особистості й ін.

Зв'язки управління в освітньому процесі дозволили виявити наступні фактори й умови дезадаптації: незбалансованість шкільних навантажень,

невідповідність методик і технологій, нераціональна організація навчального процесу, екстенсивний характер навчальних навантажень і ін.

Вивчення генетичних зв'язків дозволило виділити фактори й умови дезадаптації в залежності освітнього процесу від віку школярів, а саме непродуктивність, утрудненість діяльності і відносин у різних вікових групах, особливості поведінки, емоційний стан негативного характеру й ін.

Описані різноманітні зв'язки освітнього процесу обумовлюють взаємозалежність між ціннісним і діяльнісним аспектами освітнього процесу, педагогічними задачами, змістом навчання, засобами і результатами досягнень. Їхній аналіз дозволяє виявити фактори й умови дезадаптації, показати безліч її проявів, їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість. Ще раз підкреслимо, що фактори й умови дезадаптації обумовлюють неузгодженість зв'язків і перешкоджають саморозвитку і самореалізації школярів.

Розглядаючи прояви шкільної дезадаптації в чотирьох сферах – дитина як суб'єкт діяльності, дитина як суб'єкт спілкування, індивідуально типологічні особливості особистості і дитина як суб'єкт самоусвідомлення – ми виділили відповідно чотири сфери дезадаптації: важконавчаємість, важковиховуваність, неадекватна соціальна активність і загальна середовищна дезадаптація і на основі проведеного аналізу узагальнили і систематизували фактори й умови шкільної дезадаптації.

У першу чергу шкільна дезадаптація відштовхує (відчужує) учня від учителя. Зростання дистанції в спілкуванні знижує імовірність того, що вчитель буде враховувати учня як індивідуальність. Таким чином, тут діє механізм замикання «порочного кола». Підлітки, що більше всього мають потребу в увазі вчителя, знаходяться в самому не вигідному положенні, що утрудняє їхнє взаєморозуміння.

Саме тому у роботі з дезадаптованими підлітками педагогу треба застосовувати особистісно орієнтований підхід, формувати у вихованців загально людські якості. Стратегія сучасної освіти передбачає розвиток тих якостей підлітка, які визначають його широкі пізнавальні інтереси, моральність, гуманістичний потенціал, культуру. Одним із головних покликань вітчизняної освіти є створення у такої категорії дітей як соціально дезадаптована підлітки фундаментальних начал тих духовних цінностей, котрі мали неабияке значення стимулів людського життя і діяльності і в основі яких лежить певна національна ідея й водночас загальнолюдські ідеали.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання: Формування особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №9. – С.4–8.
2. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы / Ред.С.А.Беличева и др. –1994-1999.
3. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: История и современность / Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. – Архангельск, ДООИППК, 2012. – 96с.
4. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Зверева Ірина Дмитрівна. – К., 1999. – 539 с.



5. Кобзарь Б.С., Яковенко В.С. Будем милосердны / Кобзарь Б.С., Яковенко В.С. / Ин-т педагогики АПН Украины, Кировоградский ин-т усовершенствования учителей. – К.,1993. – 67с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГУ У ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ ПСИХІКИ ОСОБИСТОСТІ

**Франчук Олександра Юрїївна**

*викладач кафедри глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації,  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

Сучасні тенденції розвитку України, демократизація суспільства ставлять перед освітою нові завдання, що стосуються й особистісних характеристик фахівців, корекція яких є необхідною передумовою професійного становлення, зокрема, психологів.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю оптимізації підготовки практичних психологів особливо з огляду на різке збільшення контингенту населення України, що потребує психологічної допомоги та реабілітації. У зв'язку з цим постає питання удосконалення методів та інструментарію розкриття індивідуальної неповторності психіки, що не може бути здійснене поза діалогічною взаємодією.

Феноменологія та методологія діалогу розкриті в працях вітчизняних основоположників філософії та психології Г. В.Дьяконова, Г. О. Балла, О. Є. Самойлова, Г. К. Радчук, В. В. Рижова, Л. Г. Дмитрієва тощо.

В наукових досліджень М. М. Бахтіна, Е. Ф. Будде, Є. Д. Поліванова, Л. В. Гуерби, Я. П. Якубовського та ін., охарактеризовано і монолізм, і діалогізм спілкування та взаємодії людей. Особистісний фактор аналітично представлений у роботах М. М. Бахтіна, який торкнувся проблеми висловлювання як мінімальної одиниці спілкування. Порушена проблема постає актуальною в глибинному пізнанні психіки, бо спирається не лише на наочну аргументацію, а й на смисли висловлювань (комунікатів). Категорія «смысл» набуває значущості і в контексті розкриття змісту провідного принципу діалогічної взаємодії (у діагностико-корекційному процесі) – «незлиттєвості» та «нероздільності» через виявлення об'єднуючого ланцюга в позиціях психолога та респондента і їхньої автономії у: мотивації, очікуваннях, прогностичності та розумінні результатів. Л. С. Виготський розглядав діалог як соціально-психологічний феномен, у якому виявляються співвідношення позицій, близьких до змісту свідомості поза актуалізацією несвідомих аспектів психіки. Представлена й позиція відомих психологів (Г. В. Дьяконова, С. В. Сергєєвої, І. М. Сергієнко, Л. Ф. Філонова) щодо дослідження категорії «оптимальної діалогічної взаємодії та спілкування». Учені акцентують увагу на пріоритетності діалогу над монологом, що є надзвичайно важливим для глибинного пізнання психіки та особистісного зростання майбутнього психолога в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі.

Помітний внесок у досліджувану проблему вніс Я. Яноушек, який чітко розмежовує діалог та звичайну розмову; діалог та комунікативне спілкування. На думку дослідника, діалог як взаємна комунікація має такі основні характеристики, як тематична спрямованість; двостороння передача інформації; розв'язання спільного завдання тощо. Указані риси є властивими також для діалогу і в діагностико-корекційному процесі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробленому Т. С. Яценко.

Враховуючи, що провідним методом дослідження є груповий метод психокорекції, активне соціально-психологічне пізнання, акцент ставиться на базових характеристиках групової взаємодії та механізмах оптимальної співвіднесеності її з індивідуалізовано-діалогічною роботою психолога з респондентом. Учасники психокорекційної групи включаються в діагностико-корекційну роботу в процесі спостереження взаємодії в діаді «психолог–респондент», завдяки актуалізації механізмів ідентифікації, проекції, заміщення, що сприяють когнітивно-емотивному узагальненню та глибинному пізнанню.

Теоретичні й методологічні дослідження окресленої проблеми здійснюються на основі принципів, зорієнтованих на основних закономірностях функціонування психічного в його цілісності. Ідеться про принцип додатковості, що реалізується в пізнанні психіки двома принципами: принципом «невід'ємності сфер свідомого й несвідомого» та принципом «із іншого», введеними в наукову практику Т. С. Яценко. Така методологічна позиція надає психологу орієнтири щодо оптимального ведення діалогічної взаємодії у форматі психодинамічної парадигми.

Природа цілісності психічного визначає специфіку методів, зорієнтованих на контекстність та опосередкованість глибинного пізнання. Насамперед це стосується необхідності врахування функціональних параметрів несвідомого, що може бути пізнане лише контекстно та опосередковано. Останнє пояснює необхідність забезпечення візуалізованого посередництва в глибинному пізнанні. Факт створення респондентом візуалізованого презентанта базується на внутрішніх процесах узагальнення та пріоритетності тенденцій, що мають емотивний складник. Забезпечення посередництва в глибинному пізнанні можливе лише за умов діалогічного «оживлення» презентанта, що передбачає порційність та багаторівневість процесуальної діагностики. Автономно-латентним аспектом висловлювань психолога є орієнтація на імплікативний порядок психіки, який інтегрує співвіднесеність (дотичність) обох сфер психіки (свідоме/несвідоме). Внутрішній порядок, якому підкорена психіка (в указаних її різновидах) є енергетично потентним та таким, що задає мотиваційний аспект діагностико-корекційної взаємодії в системі «психолог-респондент». Запитання психолога відзначаються діагностико-корекційною доцільністю, яка спирається на адекватність відображення плинного моменту «тут і зараз» і включає узагальнювальний підсумок уже накопиченого матеріалу, а тому є і причиною, і результатом діалогічної взаємодії.

Дихотомія зовнішнього і внутрішнього та їхній взаємоперехід пов'язаний із дотриманням принципу «із іншого», і впливає на структурованість запитань психолога в їхній діагностичній точності, що побуджує енергетичний імпульс спонтанної активності респондента. Джерело мотивації майбутнього психолога до глибинного пізнання психіки задається несвідомою сферою. Професіоналізм психолога полягає в його можливостях експлікування імпульсу спонтанної самопрезентації психіки респондентом, що латентно задає узагальнення неусвідомлюваних тенденцій поведінки в сферу спостереження та вивчення за законами свідомого.

Шлях емотивного «оживлення» самопрезентанта відкриває перспективи його наближення до посередницьких функцій у глибинному пізнанні психіки, що за природою функціонування несвідомого не може бути безпосереднім та прямолінійним. Об'єктивність глибинно-психологічного пізнання в його діалогічній сутності потребує не лише певного візуалізованого посередництва, відповідного «мові» несвідомого, а й передбачає наступний етап пізнання – співвіднесеність опрідметненої моделі психіки з оригіналом. Тому, з огляду на функції асиметричності сфер свідомого й несвідомого, діалогічна взаємодія зорієнтована на пізнання спільного для них, що виражають «інформаційні еквіваленти», які об'єднують матеріальну й ідеальну реальності (холістично-синергетичний аспект). Об'єктивність характеристик опрідметнених презентантів, що підкорені ньютонівським законам, відтіняє суб'єктивізм психічного. Доведено, що сам по собі процес самопрезентації не вирішує проблему глибинного пізнання, лише діалогічна взаємодія відкриває перспективу забезпечення його об'єктивності та результативності.

Діалогічний процес у глибинному пізнанні відзначається індивідуальною неповторністю, а критерієм професіоналізму ведучого (фасилітатора) цього процесу є збереження орієнтації на вияв у висловлюваннях респондента «натяку» на імплікативну впорядкованість психіки. Презентанти через співвіднесеність із предметним світом об'єктивують наявні деформації психіки та її розщепленість, що у звичній (побутовій) ситуації маскується від суб'єкта системою психологічних захистів.

Внутрішня стабілізована суперечливість психіки представляє *особистісну проблему суб'єкта*, яка набула дослідження в контексті професійного становлення майбутнього психолога з метою його глибинної відкорегованості як передумови професіоналізму в практичній діяльності.

Під особистісною проблемою суб'єкта розуміється стабілізована суперечність, розв'язання якої потребує введення в план свідомості змістових її параметрів. Найперше це пов'язано з едіпальним та доедіпальним (домовним) періодами розвитку суб'єкта, в якому започатковуються психологічні захисти. Із цим пов'язана енергетична сила витіснень, що проявляється в пріоритеті минулого над теперішнім.

Для майбутнього практичного психолога глибинна корекція створює умови формування й розвитку його особистісного потенціалу, що оптимізує готовність до опанування професією «психолог»; інструментально-методична процедура задає умови невимушеного занурення в процес пізнання живої,

емоційно пульсуючої тканини психічного, що мотивує майбутніх психологів до опанування вмінь і навичок професійного ведення діагностико-корекційного діалогу.

Опанування майбутнім психологом професійними основами діалогічної взаємодії в діагностико-корекційному процесі носить узагальнений, методологічно обґрунтований характер в його індивідуальній неповторності, що потребує безпосереднього проходження студентами-психологами діагностико-корекційної практики як передумови успішності фахової діяльності. Проходячи групу активного соціально-психологічного пізнання майбутній фахівець розвиває прогностичність, інтуїцію, емпатію, сензитивність, саморефлексивність. Особистісна відкорегованість наближається до таких показників, як дорослість, зрілість, ослаблення інфантилізму та нівелювання автоматизованих форм психологічного захисту. Важливим результатом проходження занять у групах активного соціально-психологічного пізнання (АСПП) є: оптимізація відчуття особистісної захищеності, що сприяє формуванню мудрості, врівноваженості, відчуття «золотої середини» в потенційно конфліктних ситуаціях; розвиток рефлексивного інтелекту; вміння витримувати нейтрально-позитивну позицію з проблемними людьми; самодостатність; внутрішня незалежність; орієнтація на успіх, а не на уникнення невдачі. Крім того, особистісна досконалість пов'язана з професійною адаптованістю.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин Л. М. Итальянский гуманистический диалог XV в. Из истории культуры Средних веков и Возрождения / Л. М. Бахтин. – М., 1976.
2. Бодалев А. А. Диалог как форма психологического воздействия : Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 17–27.
3. Яноушек Я. Некоторые социально-психологические проблемы диалога / Я. Яноушек // Общая и прикладная психолингвистика. – М., 1973. – С. 15–27.
4. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : «Инновация», 2015. – 567 с.
5. Яценко Т. С. Методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: навч.-метод. посібник / Т. С. Яценко [та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 342 с.

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

**Чайка Олена Вадимівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Солодухова Ольга Георгіївна**

*доктор.психол.наук, професор, завідувач кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес до внутрішнього світу людини, її самосвідомості як регулятора думок та вчинків.

За останні роки з'явилася значна кількість праць у галузі вивчення свідомості та самосвідомості, розвитку самосвідомості у підростаючої особистості. У підлітковому віці відбувається корінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, виникають новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок. Найважливішою відмінною рисою цього періоду є поява особливої форми самосвідомості – Я концепція, яка має вирішальне значення для подальшого розвитку і становлення особистості.

Предметом нашого дослідження стало вивчення психологічних особливостей «Я-концепції». Перш ніж розпочати вивчення «Я-концепції» підлітка, слід ознайомитись із поняттям «самосвідомості», як передумови її виникнення. Усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потреб і мотивів поведінки, переживань і думок називають самосвідомістю особистості [6]. Проблемі самосвідомості присвячено багато досліджень у вітчизняних авторів. В роботах С.Л. Рубінштейна [5] та В.В. Століна [7] проблему подано в загальнотеоретичному й методологічному аспектах, проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми онтогенезу особистості. У роботах Л.І.Божович [1], О.М.Леонтьєва [3] питання проблем самооцінки та самовизначення особистості розглядаються як спеціальні питання; проаналізовано проблеми, пов'язані з феноменом «Я», особистісною відповідальністю, моральним вибором, моральною самосвідомістю. Серед зарубіжних психологів найбільший внесок у розвиток цієї проблематики зробили З.Фрейд [8], К.Роджерс [4], та ін. На їх думку самосвідомість, як важливий структурний компонент особистості, є тим внутрішнім механізмом, завдяки якому людина здатна не тільки свідомо сприймати дію навколишнього середовища, але й бути самостійною. Біогенетична психологія порівнювала зростання самосвідомості і інтересу до свого «Я» у підлітків та юнаків безпосередньо з процесами статевого дозрівання. Статеве дозрівання, стрибок у рості, наростання фізичної сили, зміна зовнішніх контурів тіла і т. д. дійсно активізують у підлітка інтерес до себе і своєї зовнішності. Суперечливість становища підлітка, зміна структури його соціальних ролей і рівня домагань – ось що в першу чергу актуалізує питання «Хто я?», «Ким я стану?», «Яким я хочу і повинен бути?», а відповідно і з'являється необхідність у формуванні власного Я-образу «Я-концепції». З точки зору Г.С.Костюка особливості Я-концепції, образу «Я», рефлексії, самооцінки тісно пов'язані із статевою ідентифікацією. Саме статеві самосвідомість, яка розглядається як єдність когнітивного, афективного і поведінкового компонентів, визначає потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, форми поведінки людини як статевої істоти. Адекватна статеві самосвідомість, яка свідчить про багатий внутрішній духовний світ, усвідомлення і збагачення своїх особистісних якостей, свободу від упереджень у ставленні до представників іншої статі, відповідальне ставлення до партнерських стосунків і почуття кохання, прийняття свого тілесного «Я» формується під впливом соціального оточення протягом усього життя [2]. Розвиток статевої самосвідомості та образів «Я» відбувається у напрямку самоствердження

дитини в ігровому освоєнні статево відповідних ролей та накопичення соціального досвіду. В генезисі образу гендерно відповідного «Я» все більшу роль набуває соціум, соціальна практика, яка формує образи «узагальнених Інших» жінок та чоловіків. В міру дорослішання складається «концепція – Я» як стабільний набір гендерних настанов, міркувань та символів відносно себе як представника певної статі. Емпірична частина нашого дослідження полягала в перевірці гіпотетичного положення про те, що в період підліткового віку виникає посилення гендерних відмінностей, що пов'язані з підвищеним прагненням слідувати гендерним ролям.

Наше дослідження проводилось на базі ЗОШ I-III ступеня №11 міста Слов'янська, Донецької області. Вибірка склала 24 дівчини та 18 хлопців віком 14-17 років. За допомогою методики Куна «Хто Я?» (М.Куна, Т.Макпартленд; модифікація Т.В.Румянцевої) ми визначали змістові характеристик «Я-концепції» дівчат і хлопців. Згідно з авторами методики питання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я» або Я-концепцією. Визначені нами якості були представлені у вигляді семантичного поля та сформовані у сім категорій: фізичний стан та зовнішній вигляд, емоції та відчуття, прояв інтелектуальних здібностей та творчі здібності, морально-етичні риси, міжособистісні стосунки, риси характеру (особистісні якості), нейтральні якості. «Ідеальний образ» особистості було визначено за допомогою аналізу продуктів діяльності. Досліджуваним пропонувалось уявити «Ідеальний образ» особи аналогічної собі статі та описати її декількома реченнями. За допомогою контент-аналізу було встановлено зміст «Ідеального образу» старших підлітків та використано ті самі категорії семантичного поля, що й у методиці Куна «Хто я?». Для діагностики станів і властивостей особистості ми використовували FPI Фрайбурзький багатofакторний особистісний опитувальник Йохена Фехенберга, Райнера Хампеля і Герберта Селга (адаптація А.А. Крилов, Т.І.Ронгінський). Висунута нами гіпотеза про те, що в період підліткового віку виникає посилення гендерних відмінностей, які пов'язані з підвищеним прагненням слідувати гендерним ролям частково підтвердилась. Аналіз теоретичних та методологічних знань виявив, що саме підлітковий вік – це час, коли суб'єкт прагне розширити й уточнити зміст свого «Я», своєї самосвідомості. Цей віковий період є важливим етапом становлення статево-рольової ідентичності, бо саме у цьому віці відбувається активне усвідомлення свого ставлення до інших людей та самого себе, розширюється й уточнюється статево самовизначення. Дослідження змісту «Я-концепції» показало, що образ чоловіка, яким керуються хлопці формуючи зміст власної «Я-концепції» був закладений з дитинства батьками і найзначніше місце в цьому образі відводиться морально-етичній складовій. Тоді як «Я-образу» дівчат більше притаманне чуттєве відображення дійсності. Аналізуючи «Ідеальний образ» дівчат та хлопців нами було встановлено, що найвірогідніше хлопці ще не достатньо усвідомлюють якими вони бажать бути. В водночас дівчата вже чітко розуміють які риси характеру їм знадобляться для успішної реалізації свого жіночого «Я», а саме краса та вміння знаходити підхід до будь-якої

людини. На шляху до свого ідеалу дівчата прагнули б позбавитись такої емоційності, яка присутня в них на даний момент та наблизитись до тих критеріїв зовнішньої краси, яку диктують ЗМІ. Тоді як хлопці навпаки хотіли би стати більш чутливими та емоційними.

В результатах діагностики станів і властивостей особистості, що здійснене за допомогою методики FPI в дівчат було виявлено чуттєве світосприйняття та підвладність емоціям. Натомість емоційний стан хлопців досить стійкий і вони дуже добре керують своїми почуттями не піддаючись владі миттєвих поштовхів. Дівчата також більш сором'язливі ніж хлопці і частіше ніж хлопці відчують депресивність та втрату настрою. Аналізуючи показники вираженості «маскулінність» чи «фемінність» можна помітити, що результати відображають наявність гендерної ідентичності – посилення гендерних відмінностей, що пов'язані з підвищеним прагненням слідувати гендерним ролям. Проте загалом за результати всього дослідження помітно слабу орієнтацію на стереотипні конструкти маскулінності і фемінності. Тож, уявлення підлітків щодо фемінності і маскулінності носять змішаний характер.

Нами було розроблено та запропоновано програму «Сприяння розвитку гендерної самосвідомості у старшому підлітковому віці», яка допоможе сформуванню уявлень дітей про зміст соціальних ролей чоловіка та жінки. Таким чином, у нашому дослідженні ми спробували зрозуміти формування гендерної самосвідомості підлітка у контексті відповідності впливів найближчого соціуму, а в центр дослідження помістити питання про специфічні внутрішні процеси інтеграції досвіду індивіда в образ статевоповідного «Я».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С.23-24.
2. Костюк Г.С. Свідомість і діяльність людини // Психологія. Підручн. для педагогічних вузів. – К., 1968. – 365 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 368с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: «Прогресс», 1994.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 432 с.
6. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія: Хрестоматія. Навчальний посібник. – К.: Каравела, 2008. – 640 с.
7. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
8. Фрейд З.Я и Оно. – Тбилиси.: Мерани, – Т.1991. Кн.1. – 398 с., Кн.2. –426 с.

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПТСР В ДІТЕЙ ПОСТТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ НА СХОДІ УКРАЇНИ**

**Чекстере Оксана Юрївна**

*канд. психол. наук, старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ)*

Україна багато років була мирною країною. Таке болюче явище, як війна, сприймалося як відгомін страшних подій минувшини і, звичайно, ніхто не був достатньо підготовлений до неї, як фізично, так і морально.

Але протягом останнього часу в Україні сформувалася ситуація, що торкнулася, в деякій мірі, кожного громадянина та безпосередньо вплинула на його світосприйняття. Найсильніше впливу піддалися люди, що перебували в зоні АТО, на Сході нашої країни. Найтяжчі наслідки позначилися – на дітях.

Нескінченні воєнні дії та окупація, що стали звичною буденністю дітей, які проживають чи проживали в східних областях України, є психотравмуючими подіями, наслідки яких ще довго будуть відбиватися на дитячому психічному здоров'ї, поведінці, здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки. Саме це робить проблему вивчення наслідків перебування людини в психотравмуючій ситуації актуальною, як в теоретичному, так і в практичному її аспектах.

*Метою* нашого дослідження є висвітлення психологічних проблем дітей, що перебували на окупованих територіях під час збройного конфлікту, виявлення ПТСР та психологічних особливостей сприйняття навколишнього світу після окупації.

Наше експериментальне дослідження здійснювалось шляхом чотирьох проєктивних методик: «Моя сім'я», «Неіснуюча тварина», «Лист другу» та «Людина під дощем». Дослідженням було охоплено 60 молодших підлітків однієї із шкіл міста Слов'янськ, з яких 29 дівчат і 31 хлопець.

Проєктивна методика дослідження особистості «Неіснуюча тварина» дала змогу оцінити наслідки ПТСР в постраждалих дітей. Ця методика спрямована на визначення загальних особливостей особистості дитини, наявності або відсутності агресивності, тривожності, труднощів у спілкуванні. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, те як вона сприймає навколишнє середовище.

Тематично тварини діляться на загрозливих, боязких і нейтральних. Це ставлення до власної персони і до свого «Я», уявлення про власне становище у світі, як би ідентифікація себе за значимістю (з зайцем, комашкою, слоном, собакою та ін.). В даному випадку намальована тварина – представник самого автора.

45% дітей намальовали тварин нейтрального типу, 25% – боязких і аж 30% - агресивних тварин.

Цікавим є той факт, що із усіх дітей, в яких виявлено ознаки агресії, виявилось 25% дівчат та 75% хлопців, що свідчить про те, що реакція на травмуючі події у хлопців в основному проявляється в підвищенні агресивності.

Визначення наявності агресивності проходить не тільки за типом тварини, а й за ознаками агресивності в малюнках дітей. У практичних посібниках до проєктивних рисункових методик, результати аналізу представлені в описових формах, агресивність виражена кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо вагомі в цьому відношенні прямі символи агресії – кігті, зуби, дзьоби. Різні види агресивності проявляються в малюнку по-різному (вербальна – наявність зубів, фізична – пазурів, знарядь



нападу та ін., захисна – прагнення захистити персонаж панциром, бронєю, лускою, товстою шкірою).

У малюнках 41% дітей наявні ознаки агресивності. Така непомірна невідповідність малюнків з ознаками агресивності, що присутні навіть на рисунках з нейтральними та боязкими тваринами свідчить про наявність захисної агресії в дітей.

Проективна методика «Неіснуюча тварина» також дає змогу виявити наявність страхів та тривожності у дітей. Ознаки тривожності і страхів проявляється в рисуванні великих очей, штриховані, витиранні гумкою деталей тощо.

У 90% дітей з опитуваних була виявлена тривожність. Причому, кількість тривожних хлопчиків і дівчат однакова – 45%.

Методика «Лист до друга» розроблена Ю.З. Гільбухом. Це спосіб використання епістолярного твору в психодіагностичних цілях. Методика являє собою комбінацію контент-аналізу і проективної техніки. Дітям пропонується написати лист до друга – реального чи вигаданого – від власної особи. Незадоволена потреба в сповіді, випробовувана більшістю молодших підлітків знаходить у цьому творі свій адекватний предмет. І хоча вони чудово усвідомлюють, що він буде прочитаний сторонніми (вчителем, психологом), тим не менше з безсумнівною відвертістю і щирістю діляться своїми поглядами і переживаннями. Конкретна тематика, обумовлена психодіагностичним задумом педагога, задається шляхом пред'явлення готової експозиції – «питання друзіві», на які належить дати відповідь, наприклад: «Ти просиш розповісти про моє життя, зокрема про недавні події. Що ж, спробую це зробити ... ».

Психодіагностична цінність описаної методики полягає не тільки в можливості визначити знання в області етики, особисті думки і внутрішні соціальні установки школяра з того чи іншого питання – дослідник отримує, крім того, цілісну картину його реальної поведінки в сфері, що його цікавить.

Ми звертали увагу на згадки в листах тем, які свідчать про наявність травматичних переживань, а саме теми війни, руйнувань, хвороб, покарань і поганих оцінок.

Виявилося, що хлопці переживають травмуючі події найтяжче, оскільки 45% згадували у своїх листах негативні та страшні моменти із свого життя. Дівчата виявилися більш травмостійкими: лише 15% згадували травмуючі події.

Отже, можна зробити висновок, що дівчата виявилися більш стесостійкими.

Методика «Людина під дощем» допомагає визначити силу характеру людини, її здатність долати несприятливі ситуації, протистояти їм. В контексті даної методики нас цікавить сформованість захисних механізмів, наявність ресурсу стресостійкості, сила стресу, відчуття внутрішнього дискомфорту та емоційний фон дитини.

Захисні механізми характеризуються наявністю на малюнку парасольки, теплового одягу, плащу, головного убору чи інших речей, що захищають дитину від стихії.

Додаткові позитивні образи на малюнку (сонечко, дерева, квіти тощо) вказують на наявність ресурсу стресостійкості та позитивний емоційний фон. Негативні ж образи (калюжі, хмари, блискавка) вказують на тривале переживання наслідків стресу.

В ході дослідження з'ясувалося, що розбіжності в стресостійкості між дівчатами і хлопцями не значні, в малюнках вищевказані елементи присутні у 45% хлопців і 50% дівчат. Тобто, дівчата виявилися більш стресостійкими.

Як з'ясувало дослідження, тільки в 10% малюнках дівчат наявні захисні механізми, у 23% вони відсутні в той час, як у інших 67% наявні лиш частково.

В роботах хлопців тільки 18% малюнків з характерними ознаками захисних механізмів, у 10% вони зовсім відсутні та у 72% хлопців наявні лише частково.

Методика показала, що діти з тривожністю переважають серед інших: 60% тривожних припадає на 40% дітей з відсутньою тривожністю.

Негативний емоційний фон виявлений в малюнках 32% учнів, що говорить про неадекватне сприйняття себе підлітками. Позитивний емоційний настрій в малюнках спостерігається в 61% випадків.

В малюнках дівчат переважає позитивний (74%), зокрема неадекватно позитивний фон, що в деяких випадках може свідчити про наявність інфантилізму. Нейтральний емоційний фон охоплює 8% малюнків, а негативний – 18% від загальної кількості малюнків дівчат.

Емоційний фон у хлопців суттєво відрізняється. Не зважаючи на те, що показник нейтрального фону (6%) майже дорівнює показнику у дівчат 8%, негативний фон вищий у 2,5 рази, ніж у дівчат – 46%. Позитивний же фон в малюнках мають 48% хлопчаків.

Вважається, що ідея використання малюнка сім'ї для діагностики внутрішньосімейних взаємин виникла серед дослідників, таких як В. Хюлс, А.І.Захаров, Л. Корман та ін.

Мета застосування такої проективної методики: виявлення особливостей внутрішньо сімейних взаємин.

Завдання: на основі виконання зображення, відповідей на запитання оцінити особливості сприйняття і переживань дитиною взаємин у сім'ї.

Для визначення особливостей внутрішньо сімейних взаємин ми керувалися наступною інтерпретацією:

Щоб визначити тривожність та наявність страхів у дитини, ми розглядали такі ознаки їх прояву, як штрихування, великі очі, стерті деталі та контури, розширені зіниці.

Затиснуте положення дитини між членами сім'ї з перебільшенням фігури батьків символізує гіперопіку.

Ізольованість дитини від сім'ї визначається відстанню дитини від членів родини та положенням її на аркуші.

Наявність або відсутність тісного зв'язку між членами родини символізує відстань між ними або її відсутність у реальному житті.

В ході дослідження виявилось, що лише 25% дітей мають більш – менш тісні зв'язки між членами родини, у інших 75% – зв'язок або дуже слабкий, або взагалі відсутній.

Також ми дізналися, що із групи дітей, що мають слабкий або відсутній зв'язок між членами родини 46% дітей відчувають ізольованість, відчуження, почувають себе зайвими або непотрібними їхнім родичам.

Можливо, відсутність тісного зв'язку в родинах дітей з міста Слав'янськ пояснюється тим, що батьки більш стурбовані побутовими і фінансовими проблемами. Між тим, вони теж травмовані, і не мають ні сил, ні психологічного ресурсу щоб допомогти дитині в той час, коли самі потребують допомоги.

За результатами методики «Моя сім'я» ми виявили тривожність у 90% дітей, чим остаточно підтвердили результати попередніх методик. Причому, показники тривожності і страхів, як у дівчат, так і у хлопців майже не відрізняються.

Отже, у статті представлені результати емпіричного вивчення проблеми наслідків ПТСР у дітей, які стали свідками збройного конфлікту на Сході України, а саме дітей однієї з середніх шкіл міста Слов'янськ. Аналіз і узагальнення результатів дослідження дають можливість зробити наступні висновки:

1. Експериментально доведено, що наслідки ПТСР хлопці і дівчата переживають по різному: реакція на травмуючі події у хлопців в основному проявляється в підвищенні агресивності, а дівчата частіше «витісняють» травмуючі події.

2. В ході дослідження з'ясувалося, що висока стресостійкість притаманна дівчатам в 2,5 рази більше, ніж хлопцям.

3. Переважна кількість дітей – 90% (в рівній мірі і хлопчики і дівчата) має ознаки підвищеної тривожності.

4. За результатами дослідження з'ясовано, що в родинах 75% дітей існує слабкий або взагалі відсутній зв'язок між членами родини, що зумовило високий показник почуття ізольованості (46%), тривожності (90%) та погіршення формування адаптивних та захисних механізмів дітей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Бернс Р.С., Кауфман С.Х. / Пер. с англ. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2006. – 146 с.

2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. /А.Л.Венгер. – М.: Изд-во ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.

3. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В.Пророк, С.А.Гончаренко, О.Ю.Чекстере та ін.; за ред. Н.В.Пророк. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2015. – 84 с.

4. Остер Д. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия» / Джеральд Остер, Патриция Гоулд / Москва: «Маркетинг», 2001. – 184 с.

## ДО ПИТАННЯ РОЗКРИТТЯ ВАЖЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

**Чернякова Олеся Володимирівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри загальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Котлярова Софія Романівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Корекційна освіта за (нозологіями)»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Невербальний компонент спілкування відіграє істотну роль у процесі взаємодії вчителя з дітьми, оскільки відомо, що різні засоби невербального спілкування (жести, міміка, поза, погляд, дистанція) виявляються в деяких випадках більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливо важливого значення невербальний компонент спілкування набуває в роботі корекційного педагога у зв'язку з закономірностями психічного розвитку аномальних дітей. При вадах інтелектуального розвитку має місце первинна недостатність пізнавальної діяльності та, в першу чергу, недорозвинення абстрактного мислення, процесів узагальнення і відволікання в поєднанні з малою рухливістю і інертністю психічних процесів, що суттєво ускладнює процес навчання таких дітей. Тому важливу роль тут відіграють пристосування розумово відсталої дитини, а саме – зорове сприйняття пропонованого матеріалу, де не останнє місце відводиться і невербальним засобам спілкування між аномальною дитиною та корекційним педагогом.

Отже, існує проблема, суть якої полягає в тому, що незважаючи на зростання інтересу і досліджень в області невербального спілкування в цілому, з одного боку, і роботи корекційного педагога – з іншого, спостерігається недостатній рівень вивченості невербального аспекту спілкування в діяльності корекційного педагога.

Питання невербального спілкування були предметом дослідження у працях таких вчених, як І. Д. Беха, М. А. Гайдукевича, І. М. Горелова, М. Крічлі, В. А. Лабунської, О. О. Леонтєва, Ч. Моріссі, А. Піза, Дж. Фаста та ін). Так, слід зазначити, що невербальна комунікація в цілому відіграє величезну роль в людській взаємодії, переважно «працюючи» і на підсвідомому рівні психіки. Вона є одним з основних засобів передачі зворотного зв'язку партнеру по спілкуванню.

Варто наголосити, що у психолого-педагогічній літературі [5; 6] все частіше говорять про комунікативні здібності вчителя, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності. Досвід показує, що для успішної взаємодії з аномальними дітьми недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи. Всі його знання та практичні вміння можуть передаватися розумово відсталими учнями тільки через систему живого і безпосереднього спілкування.

Звертаючись до питання про специфіку педагогічного спілкування порівняно з іншими видами і формами спілкування людей, відзначимо, що особливість спілкування і співпраці (взаємодії) вчителя допоміжної школи та учнів полягає у провідній ролі співробітника-вчителя, особливо в тих областях діяльності, які для учня становлять зону найближчого розвитку.

Відзначимо, що у сучасній науковій літературі під професійним спілкуванням у цілому розуміється система взаємодії корекційного педагога і виховуваних, змістом якого є обмін інформацією, оптимізація процесів навчання і виховання, організація спільної роботи окремого розумово відсталого учня, класного колективу та вчителі, надання виховного впливу, пізнання особистості учня і самого себе, створення умов для розвитку особистості аномальної дитини.

Змістом праці корекційного педагога є сприяння психічному розвитку розумово відсталого учня та його корекція, а головним «інструментом» виступає його психічна взаємодія з дитиною, педагогічне спілкування.

Підкреслюючи значимість дидактичних функцій педагогічного спілкування, наголосимо, що педагогічне спілкування, а саме корекційного педагога з розумово відсталими школярами в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості аномальної дитини, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру»), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості корекційного педагога.

У свою чергу, діти постійно «зчитують» поведінку, настрій, ставлення вчителя. З цієї причини вчитель допоміжної школи повинен уміти грамотно проявляти свої почуття, знаходити у відповідній обстановці вербальні та невербальні форми поведінки, бути зрозумілим учням, відкритим і щирим.

Варто наголосити, що спілкуючись з учнями, корекційний педагог значну частину інформації щодо їх емоційного стану, намірів, ставлення до будь-чого, отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. Жести, міміка, погляд, поза часом виявляються більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає погляд, яким він може висловити своє ставлення до учню, його поведінки. Вплив погляду вчителя залежить від дистанції спілкування. Погляд здалеку, зверху вниз, дозволяє вчителю побачити відразу всіх учнів, але не дає можливості вдивлятися в кожного з них окремо. Вплив погляду тим сильніше, чим ближче до вчителя знаходиться дитина.

Спостерігаючи за роботою корекційного педагога на уроці, можна помітити, що зона найбільш ефективного контакту – це перші 2–3 парті.

Разом з тим, особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає система жестів. Жестикуляція корекційного педагога є для учнів одним

з індикаторів його відносин до них. Характер жестів вчителя з перших хвилин створює певний настрій у класі.

У спілкуванні вчителя з розумово відсталими учнями велике значення має і тон мовлення. За твердженням фахівців, інтонація при спілкуванні дорослих може нести до 40 % інформації. Однак при спілкуванні з дитиною вплив інтонації збільшується.

Як показує досвід, для успішної взаємодії з розумово відсталими дітьми недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи, також важливим елементом діяльності педагога є саме встановлення психологічного контакту, взаєморозуміння, тобто спілкування. Передача інформації від педагога до учня здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації, і саме невербальні засоби спілкування відіграють важливу роль і в регулюванні взаємовідносин, встановленні контактів, визначають емоційний фон як вчителя, так і розумово відсталих учнів, що істотно полегшує корекційну роботу. Тому ми і провели експериментальне дослідження особливостей невербального спілкування вчителів допоміжної школи на уроках. Експериментальна частина дослідження була організована на базі початкових класів в Краматорській допоміжній школі-інтернаті.

У дослідженні вивчалися особливості жестикуляції як одного з провідних компонентів невербального спілкування в діяльності корекційного педагога молодших класів допоміжної школи.

Дане дослідження було організовано в 10 різних класах (у 10 різних вчителів). Воно проводилося протягом кількох уроків. У ході спостереження виявилось саме які жести і з якою частотою вживалися вчителем у ході уроку. В результаті проведених спостережень були зафіксовані найбільш використовувані корекційними педагогами жести, а також частота їх використання за урок.

Отримані дані свідчать про те, що більшість вчителів допоміжної школи (а це, як правило, досвідчені педагоги з великим стажем роботи) часто планують використання окремих жестів на уроках. Деякі з них відзначають, що вказівний жест при роботі зі схемою, малюнком не є випадковим. Також і деякі описово-образотворчі жести продумуються заздалегідь.

Проте відзначимо, що зустрічалися педагоги, жестикуляція яких у край бідна. Крім того, важливо додати, що в деяких класифікаціях була заздалегідь дана установка на те, що буде проводитися спостереження за особливостями жестового спілкування вчителя. Іншим же вчителям інформація про те що метою спостереження було вивчення особливостей жестової спілкування, давалася після відвідування уроків.

Більшість педагогів добре усвідомлюють особливості свого невербального висловлювання в ході взаємодії з учнями – вони чітко позначають свої типові жести (практично всі), не відчують труднощів при виборі жесту. В цілому вчителі задоволені своєю жестикуляцією, у них не залишається враження недоречності того чи іншого жесту.

Результати спостережень, анкетування та бесід з вчителями, їх аналіз дозволяють зробити наступні висновки:

1. Досвідченими корекційними педагогами часто планується використання певних жестів на уроці, багато з жестів (особливо вказівні), чітко продумуються заздалегідь.

2. Більшість педагогів недостатньо добре усвідомлюють особливості свого невербального спілкування на уроках, хоча в цілому вони задоволені своєю жестикуляцією. Коефіцієнт уявлення про рівень власної жестикуляції середній.

3. Результати ранжирування використання жестів свідчать про прояв значною невпевненості більшості вчителів при спілкуванні з класом у присутності сторонніх людей на уроці, про наявність деяких ознак авторитарності.

Невербальне спілкування в процесі професійної діяльності вчителя допоміжної школи відіграє значну роль у регулюванні взаємин, встановленні взаєморозуміння, багато в чому визначає емоційну атмосферу в класі, що істотно полегшує роботу педагога. Найважливішими засобами педагогічного спілкування є ряд наступних каналів: міміка, жест, дистанція, візуальний контакт, інтонація, дотик. У зв'язку з цим, нами пропонуються деякі рекомендації корекційним педагогам для оптимізації невербального спілкування.

- Завжди ретельно і уважно продумувати свою жестикуляцію на уроці. Пам'ятати, що жести вчителя нерідко стають зразком для наслідування.

- Враховувати, що аномальні діти віддають перевагу вчителям з доброзичливим виразом обличчя, що володіє своєю емоційною поведінкою.

- З особливою обережністю використовувати на уроці дотик, так звану «тактильну комунікацію». Враховувати те, що в деяких випадках за допомогою дотику можна повернути до роботи учня, що відволікається і т.ін., а в інших – викликати у дітей настороженість, незручність, тривогу.

- Використовувати оптимальний ритм обміну поглядами з розумово відсталими дітьми на уроці коли індивідуальний зоровий контакт чергується з охопленням очима всього класу, що створює робочий коло уваги.

- Знати і враховувати зв'язок між протіканням процесу спілкування і розташуванням співрозмовників відносно один одного в просторі, а також той аспект, як організаційні умови навчання в просторі класу (у зв'язку з цим ми пропонуємо дещо відмінну від традиційної, розстановку парт в класній кімнаті, яка оптимізує навчальний процес).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник / І. Д. Бех. – К. : "Академвидав", 2009. – с. 244 – 246.

2. Гайдукевич М. А. Символічна форма комунікації у дітей з порушенням інтелекту / М. А. Гайдукевич // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 20 в двох част., част. 2. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2012. – С.34 – 42.

3. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности лектора / А.А.Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 80 с.

4. Кравець Н. П. Проблеми вербальної комунікації дітей з порушенням інтелекту у процесі їх соціальної інтеграції / Н. П. Кравець, Л. С. Вавіна // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали науково-практичної конференції, Київ, 2-3 листопада 1994р. – Київ, 1994. – С.44 – 46.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**Шипша Ольга Едуардівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Сучасний розвиток системи освіти йде шляхом змін у спрямованості психокорекційного процесу як у загальноосвітніх, так і у спеціальних школах. На цей час віддається перевага ідеям ствердження пріоритетності суб'єктності та особистості дитини в процесі організації її виховання та навчання. В цих умовах суттєво зростає роль самосвідомості учня як чинника, що забезпечує саморегуляцію поведінки. Процес свідомого виховання неможливий без активності самої дитини. Власне, виховні зусилля дорослих спрямовані на активізацію внутрішньої діяльності дітей, внаслідок якої вони свідомо приймають соціальні норми, які стають компонентом їхнього внутрішнього світу. Тому здатність до усвідомлення є важливою умовою розвитку прагнення до самовиховання: дитина виявляється спроможною не лише аналізувати та корегувати свої вчинки, але й розвивати в собі бажані якості, позбуватися негативних рис характеру завдяки усвідомленню розходжень між можливостями і реаліями. Адекватне пізнання себе, своїх здібностей, недоліків, при умові сформованості позитивного ставлення до себе, робить можливим перетворення школяра із пасивного об'єкту навчально-виховного процесу у його активного учасника.

Вивчення самосвідомості дітей з порушеннями психофізичного розвитку необхідне для визначення умов та шляхів цілеспрямованого формування в учнів спеціальної школи інтересу до власного внутрішнього світу, адекватного диференційованого уявлення про себе і на основі цього більш конструктивних, більш усвідомлених механізмів саморегуляції поведінки.

Недорозвинення самосвідомості дітей з порушеннями психофізичного розвитку як вторинний дефект виникає внаслідок первинних ознак розумової відсталості: інертності нервових процесів, слабкості замикаючої функції кори головного мозку, надмірно широкої генералізації збудження, недостатньої пізнавальної активності, порушення інтегративної діяльності кори головного мозку [4].



Своєрідність розвитку розумово відсталої дитини обумовлена також специфічним ставленням до неї з боку оточуючих людей. Несприятливі сімейні умови, гіпо- або гіперопіка дитини-олігофрена ускладнюють процес формування особистості. Неадекватність соціальних умов для психічного розвитку, накладаючись на первинний дефект, негативно впливає на формування особистості та зокрема самосвідомості дитини [5].

Важливу роль в соціальному розвитку дитини грає потреба в нових враженнях. У немовлят з пошкодженою корою головного мозку ця потреба виявляється недорозвиненою. У них значно довше зберігається цілковита залежність від дорослих, уповільнено формується потреба в спілкуванні, яка довгий час зберігається як потреба в допомозі. Загальна емоційна бідність більшості дітей з раннім органічним пошкодженням центральної нервової системи приводить до значного зниження емоційної реакції на звернення дорослого. У таких немовлят «комплекс поживлення» або відсутній, або надзвичайно пригнічений, рудиментарний. Частіше він з'являється лише на кінець 1-го року життя розумово відсталої дитини, примітивний за структурою та за емоційним забарвленням. У немовлят-олігофренів відсутнє виразне позитивне ставлення до матері, «впізнавання», виділення її порівняно з іншими дорослими. Посмішка, а також інші мімічні рухи людини залишаються для інтелектуально недорозвиненої дитини цього віку зовсім незрозумілими.

У період раннього дитинства надзвичайно сповільнений у них процес оволодіння предметною діяльністю та формування навичок самообслуговування. Ця обставина, а також відставання в розвитку мовлення приводить до того, що у дітей-олігофренів до 3-х років не виникає системне новоутворення «я». В цьому віці у розумово відсталих дітей відсутнє активне прагнення пізнати навколишній світ, стати суб'єктом своїх дій, а отже і доволіно, цілеспрямовано керувати ними. У багатьох з них з оволодінням ходьбою з'являється польова поведінка: діти беруть в руки всі предмети, що потрапляють в їх поле зору і одразу ж кидають їх, не виявляючи зацікавлення ні їхніми властивостями, ні призначенням. Лише після 4-х років у розумово відсталих дітей можна спостерігати перші прояви самосвідомості, виділення власного «я», що виражається в негативних реакціях на зауваження, невдачу. На 4-5 рік життя у них сформована лише спонукальна функція слова, тобто слово виступає як сигнал до дії, мовлення довго не опосередковує природнього наслідування, що викликає значне відставання в формуванні поведінки не лише на основі імітації в чистому вигляді, але і шляхом мовного впливу. Мовна регуляція поведінкою у інтелектуально недорозвинених дошкільників спостерігається у самій початковій, елементарній формі – мовного супроводу. Вплив мовлення на процес і якість діяльності вкрай незначний. Через досить низький рівень цілеспрямованості у дошкільників-олігофренів не виникає ігрової діяльності. Лише після 5-ти років у них з'являються процесуальні дії з іграшками та примітивні ігри, для яких характерна стереотипність, формальність дій, відсутність замислу, розподілу ролей, елементів сюжету. Дошкільники-олігофрени навіть в умовах спеціального навчання сюжетно-рольовій грі, відтворюючи ігрові дії відповідно до сюжету та ролі, не можуть

передавати характер взаємовідносин між персонажами, їх почуття, переживання. Відсутність керівництва з боку педагога приводить до того, що гра швидко розпадається, діти втрачають мету власних дій. У дошкільників-олігофренів не складається ієрархія мотивів, не починається процес усвідомлення моральних норм. Уявлення про добро і зло у них перекручені, часто відсутня навіть сама примітивна етична оцінка власних вчинків. В словнику розумово відсталих дітей 7-8 років майже немає слів, що позначають морально-етичні категорії. Ставлення до норм поведінки дошкільників-олігофренів формальне. Не переносячи ці норми на себе, вони не відчують при цьому незадоволення. Інтелектуально недорозвинений дошкільник не може виділити моральну вимогу з ряду інших правил поведінки [3].

Діти молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку поступово навчаються осмислювати свої дії, долати незначні перешкоди на шляху досягнення мети. В їхній діяльності формуються елементи довільності психічних процесів [4].

Л. С. Виготський основним дефектом при розумовій відсталості назвав нездатність оволодіти своєю поведінкою. Якщо процес формування словесно-логічного мислення у дітей з нормальним інтелектом створює передумови для розвитку вміння аналізувати свій внутрішній світ і перетворювати поведінку для інших в поведінку для себе, то у розумово відсталих підлітків через недорозвиток мислення, через нездатність адекватно усвідомлювати мотиви своїх вчинків в 15-16-річному віці, як показали результати досліджень, переважає імпульсивна поведінка [1].

Самооцінка розумово відсталих дітей завжди значно завищена. Причиною цього є нерозуміння, не усвідомлення дитиною своєї дефективності. Завищена самооцінка деяких розумово відсталих може бути результатом компенсаторного процесу, який виникає внаслідок переживання почуття своєї малоцінності. А, завищена оцінка дітей з порушеннями психофізичного розвитку походить не стільки від емоційно-вольового компоненту особистості, скільки від не сформованості сприймання, а також від порушення процесу прийому та переробки інформації розумово відсталими [2].

Експериментально доведено, що самооцінка розумово відсталих дітей залежить від віку, ступеня розумової відсталості, а також від умов навчання та виховання. З віком самооцінка розумово відсталих стає адекватнішою. Оцінка самих себе дітьми-олігофренами буває різною в залежності від виду діяльності. Так, в оцінці свого характеру і трудової діяльності учні спеціальної школи виявляють більшу самостійність ніж в оцінці свого інтелекту. Самооцінка розумово відсталих школярів переважно конкретно-ситуативна, нестійка. Аналізуючи з більшою чи з меншою мірою адекватності свої вчинки, свої можливості в різних видах діяльності, розумово відсталі підлітки не здатні оцінити в цілому себе як особистість [5].

Низький рівень сформованості, ситуативність самооцінки розумово відсталих дітей тісно пов'язані з недорозвитком самоаналізу. Розумово відсталі школярі діють здебільшого під впливом безпосередніх потреб, не вдаються до аналізу своїх вчинків та мотивів, які їх викликають.

Учні з порушеннями психофізичного розвитку навіть у старших класах погано усвідомлюють риси свого характеру. Мотивовані внутрішніми прагненнями дії розумово відсталих усвідомлюються недостатньо і мало пов'язані з оцінками і критичними міркуваннями цих дітей. Критерії оцінки своїх здібностей у розумово відсталих підлітків виявляються неадекватними і недиференційованими. Так, наприклад, учні спеціальної школи не відрізняють поняття «розумний» від поняття «гарний учень», оскільки такі слова являють собою складні узагальнення соціальних взаємовідносин між людьми.

Отже, недорозвинення морально-етичних норми поведінки, ще не дає можливості розумово відсталим підліткам повноцінно аналізувати дії людини, встановлювати вірні зв'язки між мотивами і результатами діяльності. Учням спеціальної школи важко правильно оцінювати вчинок через невміння виділити мотив, що лежить в його основі.

Проте, моральна оцінка таких дітей не залишається незмінною, вона має свою динаміку розвитку. Як показує практика, за час навчання у спеціальній школі в учнів знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтувати її, зростає самостійність та узагальненість, формується вміння аналізувати вчинки людей.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл [ и др.], 2004. – 512 с.
2. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. –Донецк: Лебедь, 2000. – 319с.
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1983. – 103 с.
4. Стадненко Н.М. Індивідуальний підхід до розумово відсталих дітей в процесі навчально-виховної роботи з ними. – К., 1983. – 35 с.
5. Синьов В. М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху інтеграції у світовий науковий простір / В. М. Синьов // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали міжнародної наукової конференції. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 199 с.

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО САМОПРЕЗЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Ященко Анна Миколаївна**

*магістр спеціальності «Соціальна педагогіка»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Трубник Інна Василівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Постановка проблеми. У сучасних соціальних, економічних умовах здатність ефективно презентувати себе, свої особистісні якості, досягнення є значущим чинником досягнення успіху. Вітчизняними і зарубіжними вченими

досліджені поняття самопрезентації та самопрезентаційної діяльності (Ю. Артюхова, Л. Кроль, І. Шкуратова), мотиваційні засади самопрезентації (І. Гофман, Д. Майєрс), стратегії і тактики самопрезентації (В. Футін, В. Шепель). Окремі якості особистості, що впливають на ефективність самопрезентаційної поведінки, обґрунтовані М. Апраксіною та ін. Взаємозв'язок іміджу і самопрезентації відображено у працях Д. Майєрса, В. Шепеля та ін. Більшість публікацій присвячені питанням формування самопрезентаційної діяльності на етапі професійної підготовки (А. Брусенко[1], Л. Крайнова [2], І. Лук'янченко [3], О. Межерицька [4] та ін.). Отже, формування у старшокласників готовності до самопрезентаційної діяльності можна розглядати як актуальне завдання сучасної освіти.

Мета дослідження – розробити та експериментально обґрунтувати соціально-педагогічні умови формування готовності старшокласників до самопрезентаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень дозволив визначити сукупність соціально-педагогічних умов формування готовності старшокласників до самопрезентаційної діяльності (ГСПД):

1. Методологічні умови, які передбачають опору в освітньому процесі на принципи: орієнтації на положення компетентнісного підходу, інтерактивності, акмеологічності, аксіологічності, гуманістичної орієнтації та системності освіти, перспективної спрямованості та мотиваційної доцільності готовності до самопрезентаційної діяльності.

2. Особистісні умови, що висувають вимоги до індивідуальних характеристик, поведінки та діяльності суб'єктів освітнього процесу, а саме: інноваційність, комунікативність, гуманістична орієнтація, зацікавленість у результатах освіти, активність.

3. Організаційні умови: забезпечення мотиваційно-ціннісних основ освітньої та самопрезентаційної активності старшокласників; організація діяльності, що забезпечує перспективи для особистісного зростання; розробка змісту освіти, що характеризується інтегрованістю, соціальною значимістю, проблемністю і варіативністю; організація спеціальної виховної роботи, психологічного консультування.

4. Дидактичні умови, які передбачають розробку, створення та застосування: методів і прийомів активізації навчальної діяльності, формування системи самопрезентаційних знань, розвиток творчого мислення, ефективної самопрезентаційної поведінки, рефлексії, емпатії, аксіологічно-орієнтованих методів і прийомів, навчальних ситуацій, що забезпечують розвиток компонентів самопрезентаційної компетентності та їх інтеграцію, системи самопрезентаційних ситуаційно-проблемних завдань; застосування активних форм організації освітнього процесу; організацію і проведення консультацій і тренінгів розвитку і саморозвитку самопрезентаційної компетентності.

Вищевказані умови впроваджувалися в експериментальній формувальній роботі, яка здійснювалася поетапно.

Перший етап – навчально-теоретичний, спрямований на формування системи самопрезентаційних знань та інтелектуальних умінь і здібностей

старшокласників вирішувати теоретичні самопрезентаційні завдання в навчальному процесі. Його завдання: 1. Освоєння старшокласниками диференційованих самопрезентаційних знань в необхідному обсязі, здібностей до актуалізації диференційованих знань для вирішення теоретичних самопрезентаційних завдань, а саме: про сутність і зміст самопрезентаційної діяльності, про якості – фактори й механізми ефективної самопрезентації, про способи їх візуалізації та актуалізації. Для вирішення даного завдання можливе використання таких методів і прийомів як активізації та стимулювання навчальної діяльності старшокласників, формування системи самопрезентаційних знань, формування аксіологічного ядра особистості – трансляція ціннісного змісту освіти (етична розповідь, бесіда, обговорення явищ дійсності, позитивний приклад), емоційне зараження (аргументація, трансформація когнітивного змісту в емоційне), вітагенні прийоми (ретроспективний аналіз життєвого досвіду, вітагенних аналогій), ситуації морального вибору. 2. Формування інтелектуальних умінь у сфері пошуку, аналізу та відбору самопрезентаційної інформації та здібностей її застосування при вирішенні теоретичних самопрезентаційних завдань. Її рішення забезпечується такими дидактичними засобами: вирішення самопрезентаційних ситуаційно-проблемних завдань, пов'язаних з цілепокладанням, збором і аналізом самопрезентаційної інформації, вибором засобів і способів самопрезентації, аналізом результатів самопрезентації; створення ситуацій індивідуального і групового аналізу самопрезентаційної інформації, самопрезентаційних стратегій і тактик; методи розвитку творчого мислення (тимчасових обмежень, нових варіантів, інформаційної недостатності, мозковий штурм). 3. Теоретичне освоєння доцільної для ефективності самопрезентації мотивації, формування окремих мотивів у якості детермінантів самопрезентаційної діяльності при теоретичному проектуванні самопрезентації. При вирішенні даного завдання застосовувалися ті ж методи і прийоми, що і при вирішенні перших двох завдань, проте їх зміст був пов'язаний з інформацією у сфері мотивації самопрезентації.

Другий етап – навчально-практичний, пов'язаний з формуванням здібностей старшокласників застосовувати самопрезентаційні знання та вміння в ситуаціях ігрової взаємодії, а також самостійно проектувати способи вирішення самопрезентаційних завдань за допомогою розробки відповідних проектів. Завдання етапу: 1. Інтеграція самопрезентаційних знань, їх класифікація і розподіл відповідно крокам алгоритму і ситуаціям самопрезентації. Рішення завдання здійснюється із застосуванням наступних дидактичних засобів: навчальних ситуацій – проблемних, пов'язаних з пошуком і обґрунтуванням самопрезентаційної інформації, з пред'явленням самопрезентаційної інформації; вивчення та обмін самопрезентаційним досвідом, аналіз самопрезентаційної поведінки; теоретичних проектів, рефератів і доповідей самопрезентаційного змісту; дискусій з питань значущості самопрезентаційної інформації. 2. Закріплення інтелектуальних і освоєння практичних умінь щодо моделювання змісту, засобів, стратегій і тактик самопрезентації, формування здібностей застосовувати знання та вміння

в умовах ігрової самопрезентаційної взаємодії. Провідними формами, методами і прийомами навчання є: сценарні проекти (самостійна розробка старшокласниками ситуацій самопрезентації та розігрування їх з наступним аналізом), тренінги (цілевизначальні і цілепобудови, комунікативні та ін.), ситуаційно-проблемні завдання (теоретичне моделювання кожного кроку алгоритму самопрезентації), ділові та рольові ігри (розігрування різних ситуацій самопрезентації). 3. Інтеріоризація доцільних самопрезентаційних мотивів, усвідомлення взаємозв'язку між ціле- і засобовизначальними мотивами. Досягається за допомогою використання: тренінгів (цілевизначення, цілепобудови, цілереалізації, самопізнання, ціннісно-орієнтованих, мотивації досягнень), консультації (з питань діагностики, оцінки, аналізу, саморозвитку мотивів самопрезентації), вітагенних прийомів навчання як способу переконання в необхідності засвоєння доцільних мотивів самопрезентації, прийомів емоційного зараження, роз'яснення (значимості цінностей і цілей самопрезентації), переконання (бесіда, приклад, зустрічі з фахівцями, створення ситуацій самопереконання). 4. Освоєння способів свідомої актуалізації механізмів самопрезентації і демонстрації якостей-факторів самопрезентації. У даному випадку застосовується три основні групи дидактичних засобів: консультації (діагностики, оцінки, розвитку чинників і актуалізації механізмів самопрезентації), вітагенні прийоми (додаткове конструювання незавершеної освітньої моделі, творчого моделювання ідеальних об'єктів), створення ситуацій успіху і ситуацій вибору, тренінги (рефлексії, комунікативні, розвитку якостей-факторів, гнучкості, креативності).

Третій етап – практичний, спрямований на безпосереднє застосування сформованих самопрезентаційних знань і умінь в реальних умовах самопрезентації. На даному етапі вирішуються завдання: 1. Освоєння способів варіювання знань відповідно до умов самопрезентації. Здійснюється за допомогою застосування вправ для розвитку евристичних способів розумових дій (конкретизації, абстрагування, варіювання і аналогії) і творчої уяви (синтезування і конкретизація інформації, пошук аналогій, гіперболізація, аглютинація). 2. Закріплення практичних самопрезентаційних умінь, формування здібностей їх реалізації в реальних умовах самопрезентації. Провідними засобами вирішення даного завдання виступають: тренінги (самопрезентаційної поведінки і освоєння алгоритму самопрезентаційної діяльності), консультації (з питань корекції самопрезентаційної поведінки, самопрезентаційних стратегій, тактик, засобів і прийомів), ділові та рольові ігри (прогривання окремих кроків самопрезентаційної діяльності, цілісних ситуацій самопрезентації), практична самопрезентаційна діяльність. 3. Формування індивідуальних систем взаємопов'язаних мотивів самопрезентації, їх екстеріоризація в самопрезентаційній діяльності. Тут доцільно застосовувати ситуаційно-проблемні завдання (вибір мотивації і цілей самопрезентації, їх обґрунтування, консультації щодо корекції і закріплення самопрезентаційної мотивації), тренінги (мотиваційні, проектування кар'єри). 4. Формування здібностей до автоматичної актуалізації механізмів самопрезентації в процесі реальної діяльності, здібностей до автоматичної демонстрації якостей-факторів

самопрезентації адекватно ситуації, умовам самопрезентації. Вирішується завдяки застосуванню тренінгів (розвитку якостей-факторів самопрезентації, актуалізації механізмів самопрезентації), проведенню консультацій (у сфері самооцінки, планування саморозвитку факторів і механізмів самопрезентації), організації реальної самопрезентаційної діяльності.

Результати підсумкової діагностики засвідчили переваги старшокласників ЕГ за рівнем сформованості ГСПД компетентності. Розроблені соціально-педагогічні умови формування ГСПД старшокласників у процесі навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи є ефективними і забезпечують досягнення поставлених цілей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Брусенко А. С. Формування культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі / А. С. Брусенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Текст]. Вип. №1 (290) / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка; гол. ред. Курило В. С. – Старобільськ: ЛНУ, 2015. – С. 48-53.
2. Крайнова Л. В. Самопрезентаційна складова україномовленнєвої компетентності майбутніх дошкільних педагогів / Л. В. Крайнова // Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: Зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичного семінару 29 листопада 2007 р. – Донецьк: ДІСО, 2007. – С. 93-95.
3. Лук'янченко І. О. Формування презентаційних умінь студентів факультетів іноземних мов / І. О. Лук'янченко // Наука і освіта. – 2011. – № 6/СІІ, (вересень). – С. 151-154.
4. Межерицька О. Самоімідж як умова формування особистості майбутнього вчителя / О. Межерицька // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – Полтава. – 2010. – № 6-7(105-106). – С. 34-35.

СЕКЦІЯ 2  
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТОГЕННИХ ХАРАКТЕРИСТИК  
НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

**ПРО ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА ПСИХОЛОГІЧНІ  
ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ**

**Манилова Лідія Михайлівна**

*канд. психол. наук, старший науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ)*

У ході проведеної науково-дослідної роботи виявлено, що новітні інформаційні технології суттєво впливають на когнітивний та соціальний розвиток дітей. Ці технології створюють певне віртуальне інформаційне середовище, відмінне від реального. В той же час віртуальне інформаційне середовище здатне здійснювати повноцінний багатоаспектний вплив на особистість, бо особистість активно взаємодіє з цим середовищем. Отже розвиток дитини проходить під значним впливом оточуючого середовища як реального так і віртуального.

Цей вплив, на наш погляд, проявляється, зокрема, в наступному:

- рівень когнітивного розвитку сучасних дітей 6-7-річного віку значно нижчий ніж у їх однолітків 80-х - 90-х років минулого сторіччя;
- учні молодших класів, які занадто багато часу проводять за комп'ютерними іграми, переважно пасивно споживають інформацію замість того, щоб активно здобувати її;
- наявність суттєвих відмінностей електронної інформації від традиційної; електронна інформація найчастіше представлена у формі гіпертексту, зазвичай погано структурована, має формальну послідовність знаків, а не сутностей;
- спостерігається значний вплив інформаційного середовища на соціальний та емоційний розвиток дітей;
- уповільнення розвитку децентрації сучасних дітей, що породжує їх надмірний егоцентризм.

Експериментально доведено, що зміни в когнітивному та соціальному розвитку сучасних дітей викликані особливостями фізичних та структурних параметрів віртуального світу, а саме:

1. Зниження об'єму слухової пам'яті.
2. Погіршення уваги до такого низького рівня, що окремими спеціалістами навіть вводиться термін «сформований синдром розсіяної уваги».
3. Погіршення аналітико-синтетичного мислення аж до порушення процесу аналізу явищ, нездатність осмислювати інформацію, розрізняти навіть протилежні твердження і т.п.
4. Уповільнення розвитку децентрації.



5. Намагання замінити розв'язання задачі простим перебором варіантів відповідей.

6. Погіршення показників уміння оперувати тривимірними предметами.

7. Покращення показників уміння оперувати двовимірними предметами.

8. Зростання швидкості виконання тестових завдань при зниженні якості їх виконання.

Цифровий світ формує ті здібності дітей, які потрібні для успішного існування в його реальності.

Також виявлено, що захоплення віртуальними іграми негативно впливає на формування навчальної самостійності молодших школярів.

Отже про вплив інформаційного суспільства на психологічні особливості когнітивного розвитку молодших школярів можна вказати наступне:

- теоретично обґрунтовано і експериментально доведено існування значного впливу ІКТ на когнітивний та соціальний розвиток дітей, та появу новоутворень, які впливають на характер і швидкість засвоєння знань учнями та їх учбову самостійність;

- аргументовано, що новітні комп'ютерні технології створюють паралельний реальному електронний світ, у якому діють властиві тільки цьому «цифровому» світові «фізичні» та «соціальні» закони. Потреба ефективного діяння у цьому світі спрямовує внутрішні вроджені потенції дитини на формування тих якостей особистості, які дозволяють їй якомога успішніше функціонувати у зміненому середовищі;

- доведено, що як надмірне перебування дитини в комп'ютерному світі, так і тотальне обмеження її взаємодії з новітніми інформаційними технологіями негативно впливають на розвиток здатностей, необхідних для діяльної участі у сучасному житті;

- показано, що запорукою успішної життєдіяльності підростаючих поколінь може бути гармонійне поєднання тих компетентностей, які забезпечать їх ефективну діяльність як у віртуальному, так і реальному світі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации/Ю.Д.Бабаева, А.Е.Войскунский// Психологический журнал, Т.19, № 1, 1998, с. 89-100 [Електронний ресурс], Режим доступу:[http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/babaeva&voyskunskiy\\_1998.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/babaeva&voyskunskiy_1998.pdf)

2. Кондратенко Л.О. Динаміка змін основних показників когнітивного розвитку дітей за останні 25 років (1989-2013) / Л.О.Кондратенко, Л.М. Манилова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – К., 2013.– Т. X, вип. 25. – С. 219–229.

3. Моторин, В.В. Компьютерные технологии как фактор развития интеллекта и креативности ребенка /В.В. Моторин /Под ред. А.И.Савенкова.- М.: Прометей.- 2004.- 135 с.

4. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: Монографія /С.А.Гончаренко, Л.О.Кондратенко та ін. /за редакцією С.А.Гончаренко, Л.О.Кондратенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 293 с.

5. Чекстере О.Ю. Психологічні особливості децентрації дітей, залежних від комп'ютерно-ігрової діяльності. / О.Ю.Чекстере // Дис. канд. психол. наук. Київ, 2012. – 303с.

## **СОВРЕМЕННАЯ ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ АДАПТАЦИИ**

**Резникова Елена Анатольевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии,  
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск)*

**Брянцева Анастасия Сергеевна**

*магистр специальности «Психология»,  
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск)*

Проблема адаптации человека уже длительное время относится к числу фундаментальных как в психологии, так и во многих других областях научного знания. Существенную роль в сохранении ее научной и практической значимости играет «антропоэкологическое напряжение» (В.П.Казначеев), нарастающее из-за несоответствия темпа адаптиогенеза и происходящих во всех сферах жизнедеятельности человека преобразований.

Адаптация, как и любое психологическое явление, представляет собой своеобразную проекцию переживаемой обществом ситуации существования на «психологическую ткань». Адаптация детерминирована реально происходящими жизненными изменениями.

Рассмотрение формальных и содержательных психологических признаков современной окружающей среды в единстве их проявлений позволяет предполагать существование в настоящее время условий для возникновения особого типа адаптирующейся личности.

Цель статьи состоит в теоретическом анализе психологического содержания адаптогенных характеристик современной окружающей среды.

Понятие «окружающая среда» является наиболее точным для описания внешнего окружения человека. Среда образует совокупность условий и факторов, которые способствуют активности человека или ограничивают ее. В качестве основных элементов среды рассматриваются природа, общество, предметно-технологическое окружение и культура. Каждый момент своего существования человек взаимодействует с элементами среды. Разнообразие форм человеческого поведения обусловлено смыслом происходящих в среде изменений (Г.А. Балл, Е.Ю. Коржова, Л.В. Куликов, В.А. Петровский А.Н. Северцев, Б.А. Сосновский).

Современный человек адаптируется к окружающей среде, которая стремительно изменяется. По мнению исследователей, динамичность современной реальности многократно превышает темп естественного биологического и социального адаптиогенеза человека (И.А. Милославова, В.И. Медведев, А. Тоффлер).

Современная реальность – это сложно организованная информационная среда с ее разнообразными технологиями и средствами. Возник ряд новых феноменов, среди них – информационная психологическая зависимость.

Информационная психологическая зависимость характеризуется ослаблением произвольной регуляции и самоконтроля, искажением коммуникативного и эмоционального опыта, уходом от реальности, сужением форм познавательной активности, нарастанием внутриличностного конфликта (А.В. Шариков, Э.А. Баранова).

Информационный поток современной среды обладает большой семантической новизной и неопределенностью. Неопределенность признается одним из самых серьезных источников дискомфорта, тревоги, беспокойства, фрустрации. По мнению ряда исследователей, неопределенность создает проблему выбора целей и средств достижения конечного результата адаптации (В.Э. Мильман, Т.И. Ронгинская). Существует также мнение, что неопределенность является стимулятором творческой активности, направляемой личностью на создание новых адаптивных программ [1].

Необходимость существовать в изменившихся условиях обостряет имеющиеся, нередко хорошо скомпенсированные дефициты психофизиологических и психических возможностей человека. Это, в свою очередь, создает большой круг проблем и определяет включение в процессы адаптации всех компонентов и уровней психической организации. Наибольшей чувствительностью к недостатку необходимых способов взаимодействия с новой жизненной реальностью обладают системы Я личности, преобразующие объективную информацию о среде в субъективную интерпретацию происходящего [2].

Стремительные средовые изменения становятся причиной ослабления адаптационных барьеров человека. Исследователи отмечают расширение спектра социально-стрессовых расстройств, увеличение числа самоубийств, сокращение продолжительности жизни, снижение рождаемости. (Ю.А. Александровский, В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко).

Наиболее характерным ответом различных слоев населения на происходящие социальные изменения становится усиливающееся ощущение опасения за собственную жизнь, жизнь своих близких, за стабильность государства в целом. Наряду с этим появляются своеобразные экзистенциальные страхи. В специфический для этапа социальных и экономических преобразований превратился страх свободы, бесполезности накопления, безработицы, наказания за личную инициативу, потери собственности, банкротства, личной ответственности и действия. Среди интеллигенции возникло ощущение ненужности образования и культуры [3].

Во взаимоотношениях человека с обществом нарастает агрессия. Это явление порождает различные психологические и клинические варианты социально-стрессовых расстройств, что выражается в гражданских конфликтах в форме локальных войн, террористических актов, этнических столкновений, забастовок, массовых голодовок и т.д.

Признаки агрессии обнаруживаются во взаимоотношениях человека не только с социальным окружением, но и с природой. Человек игнорирует или искажает экологические аксиомы. Воздействие прагматически используемой природы губительно сказывается на состоянии здоровья, вызывает неблагоприятные отклонения в психическом развитии, окрашивает пессимизмом

видение жизненной перспективы, формирует «комплекс жертвы». Ярким примером может служить психический статус людей, переживших чернобыльскую трагедию (В.К. Гербачевский, Л.А. Головей, В.А. Моляко, А.А. Крылов).

Своеобразные взаимоотношения устанавливаются между человеком и предметной средой. С одной стороны, она неузнаваемо преобразуется благодаря науке и технике и открывает все новые возможности в освоении и познании окружающего мира, с другой – превращается в один из факторов угрозы выживанию. Военная техника, оружие массового поражения – неоспоримое подтверждение этому. Даже, казалось бы, безобидные компьютеры, экономический эффект которых велик и ощутим, могут негативно влиять на психику человека. Они могут создавать коммуникативные барьеры, искажать эмоциональный опыт, подчинять мышление строгим алгоритмам, снижать творческий потенциал, ухудшать физическое здоровье.

Глубинный смысл изменений современной реальности отмечают специалисты в области социального психоанализа: происходящие социально-экономические и психологические перестройки вторгаются в бессознательную сферу личности. Сложившаяся система разнообразных защитных механизмов, необходимая личности для жизни в тоталитарном обществе, в настоящее время оказывается неоправданной, нецелесообразной. К эволюционирующим психологическим защитам относятся многочисленные мифы, иллюзии и догмы, довольно легко возникающие и прочно закрепляющиеся реактивные образования, подавления, ситуативная рационализация поведения и т.п. Кроме того, лишение человека психологических защит превращается в серьезный источник оборонительной агрессии [4].

Важно, что в проблемных условиях, как никогда и как нигде, актуализируется потребность человека в физическом и личностном самосохранении. С целью сохранения физической и психической целостности, человек осознанно и неосознанно включает в регуляцию своего поведения различные защитные и компенсаторные механизмы. При этом степень конструктивности адаптационного поведения колеблется в широком диапазоне. На одном из полюсов – полное раскрытие всех актуальных и ранее скрытых возможностей в соответствии с логикой жизненных ситуаций, новых социальных ролей и представлений человека о самом себе. На другом – неконструктивные поступки и действия, основанные на искаженном видении действительности, на ложной трактовке собственных проблем и личной роли в их возникновении и разрешении. Одни формы адаптации предполагают развитие или сохранение собственных внутренних резервов личности. Другие – включают ориентацию на использование внешних опор, посторонней поддержки. Нельзя исключать и такие формы, которые могут привести к саморазрушению личности [2].

Типичные формы адаптационного поведения, обеспечивающие сохранение внутренних резервов человека, особенно ярко раскрываются в сфере межличностного взаимодействия. Современные жизненные ситуации подталкивают людей к групповому взаимодействию, ослабляющему страх общественного осуждения за нетипичную позицию и нешаблонное поведение, за свободную трактовку моральных норм и правил общежития, за слабости и

недостатки. В результате появляется ощущение независимости, свободы своего Я как резерва адаптации в изменяющемся мире. В то же время межличностные отношения приобретают ряд особенностей, подчеркивающих их направленность на сохранение целостности и ценности собственного Я. Как в формальное, так и в неформальное общение все глубже проникает рационализм, ориентация на личную выгоду и удобства, на решение собственных проблем. Глубинный, эмоциональный фон контактов довольно часто уступает место поверхностному, рациональному. Интимно-личностные взаимоотношения, основанные на эмпатии, требующие от общающихся значительных временных затрат, интеллектуальных и эмоциональных усилий, ослабевают. На смену им приходят более экономичные, стереотипные, часто «заученные» формы коммуникативного поведения.

Исчерпав собственные резервы сопротивления, человек в поисках путей самосохранения и повышения самооценности обращается к внешним опорам. Среди них могут оказаться и псевдоопоры, создающие иллюзию должных отношений с реальностью, например, психофармакологические средства. Нарастающая фармакологизация бесконтрольное употребление психотропных веществ и лекарственных препаратов – одна из заметных тенденций жизни нашего общества. Драматично, что социальную, психологическую и физиологическую зависимость от подобной фармакологической защиты испытывают не только взрослые, но и дети, подростки, молодежь, не только мужчины, но и женщины. Предельным выражением этого процесса становятся увеличивающаяся по масштабам алкоголизация, «помолодевшие» наркомания и табакокурение. Фармакологические средства воспринимаются как эффективный способ ослабления тревоги, беспокойства, создания гармонии собственного внутреннего мира. Они превращаются, с субъективной позиции личности, в один из наиболее легких путей адаптации в современной реальности.

Проблему собственных адаптационных возможностей человек пытается решить, прибегая также к психологической помощи. Потребность в ней в настоящее время постоянно возрастает. Психология все глубже проникает в профессиональную и частную жизнь отдельного человека, а также групп людей. Обращение к психологу становится насущной необходимостью в критические для человека жизненные моменты, в проблемных ситуациях, когда он сам не может найти готовые и надежные способы преодоления трудностей. В результате психологической поддержки проблема адаптации решается человеком за счет расширения спектра собственных внутренних резервов и способов обретения психического комфорта, необходимых отношений с окружающими людьми и с самим собой.

Итак, взаимодействие человека с изменяющейся средой постоянно пополняет ряд психогенных факторов, определяющих своеобразие феноменов адаптации. Успешное решение жизненно важных проблем в этих условиях требует актуализации всего имеющегося жизненного потенциала. Такой способностью обладает личность, выбравшая путь адаптации.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : Монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.

2. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – СПб., 2001. – 340 с.
3. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства / Ю. А. Александровский. – М. : Медицина, 1993. – 399 с. – Библиогр. : с. 291–300.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: пер. с англ. Э. М. Телятниковой / Э. Фромм. – М. : АСТ – ЛТД, 1998. – 672 с. – Библиогр. : с. 626–652.

СЕКЦІЯ 3  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ  
АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

**ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТРЕС ТА ЙОГО РОЛЬ У ЗНИЖЕННІ  
АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЖІНОК**

**Бацилєва Ольга Валеріївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,  
Донецький національний університет (м.Вінниця)*

Проблема ефективної реалізації адаптаційного потенціалу особистості сьогодні, як ніколи, знаходиться у центрі уваги фахівців різних галузей. Загально визнано, що одним з невід'ємних атрибутів і навіть «вимогою» існування особистості є стрес, коли людина підпадає під вплив різноманітних стресогенних чинників, дію яких у більшості випадків скасувати неможливо, оскільки їхню наявність детерміновано як розвитком людини в онтогенезі, так і особливостями умов життєдіяльності.

На сьогоднішній день стрес традиційно розглядається як неспецифічна реакція організму на зміни умов життєзабезпечення, тобто фактично визначається як загальний адаптаційний синдром [3]. При цьому дія однакових стресогенних чинників справляє неоднаковий вплив на різних людей, а стрес-реакція може мати як адаптивний характер, що мобілізує сили організму, так і дезадаптивний – при невідповідності між навантаженням на організм та наявними ресурсами, що призводить до низки патологічних станів та захворювань. Цікаво, але незважаючи на те, що стрес є еволюційно сформованим механізмом, який спрямований на адаптацію організму до змінених умов, сьогодні він все частіше асоціюється виключно з негативним впливом на стан людини.

Зміни умов життя і навколишнього середовища призвели до зміни структури і характеру стресогенних чинників – на зміну майже виключно фізичним стресорам прийшла велика кількість психоемоційних чинників різного ступеня інтенсивності, що діють практично безперервно, нашаровуються один на одного та потенціюють негативний ефект, який має місце. У той же час загальний фізіологічний механізм стрес-реакції залишився незмінним і полягає в активації ряду переважно неспецифічних реакцій організму, спрямованих на адаптацію до змінених умов життєдіяльності [2]. В умовах постійної дії різних стресорів адаптивні механізми постійно знаходяться в стані напруги, що рано чи пізно призводить до їх виснаження, а отже, прояву зворотної сторони феномена стресу – ушкоджувальної.

На теперішній час доведено, що психологічні стресори належать до ряду найбільш активних та поширених стимулів, що впливають на всі функції організму. Цікаво, але в жіночому організмі будь-яка стрес-реакція має свої особливості. Так, згідно із статистичними даними, у жінок стресові розлади зустрічаються в три рази частіше, ніж у чоловіків. У ряді досліджень встановлено, що рівень жіночих статевих гормонів багато в чому визначають

характер реакції на стрес і стан психоемоційної сфери жінки, а значить, ці параметри можуть змінюватися залежно від віку, фази оваріального циклу, загального стану репродуктивної системи [1, 4]. Отже, реакція жіночого організму на стрес має свої характерні особливості, які, як виявилось, ставлять жінку на більш високий ступінь ризику розвитку негативних ефектів стресу та розвитку патологічних проявів, оскільки з одного боку, нейроендокринна система, яка першою реагує на будь-які подразники, забезпечує й регуляцію репродуктивної функції, що пояснює високий рівень залежності стану репродуктивної системи від психічних чинників, а з іншого – рівень статевих гормонів, що у свою чергу певною мірою визначають стан психіки і поведінки людини.

З вищевикладеного стає зрозумілим, що в сучасних умовах, коли психоемоційний стрес став частиною повсякденного життя, ця еволюційно сформована пристосувальна реакція досить часто призводить до формування патології репродуктивної сфери, що знижує якість життя і фертильність жінки, бо у фазі дистресу репродуктивна система, як і весь організм, піддаються системним ушкоджувальним процесам. При цьому, репродуктивна система не бере безпосередньої участі у стресогенній реакції, проте вона досить активно реагує на наявність стресової ситуації, до якої потрапляє організм, шляхом тимчасового зниження або взагалі припинення своєї функції, частково поступаючись, таким чином, кровопостачанням, енергетичними, метаболічними можливостями тим системам, що забезпечують адаптацію та виживання в умовах стресу.

Доведено, що гіпоталамо-гіпофізарно-наднирковозалозна система, яка забезпечує розвиток стрес-реакції, може істотно пригноблювати функцію жіночої репродуктивної системи на всіх рівнях. Функція гіпоталамуса нерозривно пов'язана з активністю нейронів, які входять до лімбічного кола, що свідчить про анатомічну спільність структур, відповідальних як за емоційну сферу і стрес-реакцію, так і за репродуктивну функцію [4].

Необхідно відзначити, що обумовлені стресом зміни функції гіпоталамо-гіпофізарно-яєчникової системи зберігаються досить тривало навіть після закінчення дії стресогенного чинника. Так, наприклад, доведено, що навіть при короткотривалому стресі спостерігається зниження продукції прогестерону, що викликає порушення оваріально-менструального циклу, які спостерігаються протягом 3-4 циклів після закінчення стресової дії. До клінічних наслідків хронічного психоемоційного стресу можна також віднести посилювання синдрому передменструальної напруги та альгодисменорею, важкий перебіг клімактеричного періоду.

Серед найбільш значущих негативних наслідків впливу хронічного психоемоційного стресу на репродуктивну функцію жінок є первинна та вторинна аменорея, а також ановуляція і недостатність лютеїнової фази оваріально-менструального циклу, що лежать в основі найбільш складних та розповсюджених варіантів порушення репродуктивної функції жінки – невиношування вагітності і деяких форм безпліддя, бо відомо, що саме



прогестерон забезпечує підготовку ендометрія до імплантації бластоцисти, тобто сприяє початку вагітності та визначає успішний її перебіг.

Крім того, встановлено, що хронічний психоемоційний стрес призводить до тривалого пригноблення імунної відповіді аж до розвитку стійкого імунодефіцитного стану, який у свою чергу стає причиною порушення запліднення, призводить до невиношування вагітності та навіть безпліддя. Серед фахівців існує думка про те, що саме імунна система поряд з нервовою та ендокринною системами відіграє одну з провідних ролей у формуванні відповіді організму на стрес та обов'язково бере участь у загальній стрес-реакції або як функціональна система, що здійснює специфічну відповідь, як, наприклад, у разі запального процесу репродуктивних органів, або активується вслід за нервовою та ендокринною системою і стає задіяною у неспецифічній стрес-реакції. При тривалій або занадто інтенсивній дії стресогенних чинників імунна система, як і весь організм, піддається ушкодженню і бере участь у розвитку багатьох патологічних станів [1, 4].

Отже, стрес-індуковані порушення імунітету, крім загального імунодефіцитного ефекту, можуть негативно впливати на стан репродуктивної системи, насамперед на протікання гестаційного процесу на різних стадіях, а також тривалість та важкість перебігу інфекційно-запальних процесів репродуктивних органів. У свою чергу, запальний процес, будучи стрес-чинником, обтяжує протікання стрес-реакції та призводить до імуносупресії, тобто спостерігаються типовий приклад феномена взаємного обтяження і формування порочного кола.

Таким чином, стрес, будучи компенсаторно-приспосувальною реакцією організму на зміни, що відбуваються, представляє собою сукупність адаптаційних механізмів, які мають між собою складні, багатомірні взаємозв'язки і які здатні переходити із захисних в ушкоджувальні за сприятливих як особливостей самих стресогенних чинників – їх кількості, інтенсивності, тривалості, так і індивідуальних властивостей організму, що характеризують його стан на психічному та соматичному рівні – реактивність, резистентність, емоційна лабільність тощо; тобто за наявності відповідних умов стрес-реакція із загальноадаптаційного механізму перетворюється на неспецифічну ланку патогенезу різноманітних захворювань, особливо тих, що пов'язані з ендокринною та нервовою системами. А хронічний психоемоційний стрес, який є поширеним явищем у сучасному суспільстві, досить часто, разом з іншими чинниками, надає істотний прямий чи опосередкований вплив на розвиток порушень репродуктивної функції жінки, що свідчить про необхідність приділяти відповідну увагу означеній проблемі не тільки в процесі профілактики та корекції патології репродуктивної сфери, а й під час роботи, спрямованої на збереження загального соматичного та психічного здоров'я з метою збереження й покращення адаптаційних можливостей жінки у сучасних умовах життєздійснення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацилева О. В. Репродуктивне здоров'я жінки: медико-психологічні та соціальні аспекти [монографія] / О. В. Бацилева. – Донецьк: Донбас, 2011. – 236 с.

2. Бузунов А. Ф. Формирование соматических последствий адаптационного синдрома. Цена цивилизации / А. Ф. Бузунов. – М.: Практическая медицина, 2010. – 352 с.
3. Полякова О. Н. Стресс: причины, последствия, преодоление / под ред. А. С. Батуева. – СПб.: Речь, 2012. – 144 с.
4. Татарчук Т. Ф. Стресс и репродуктивная функция женщины / Т. Ф. Татарчук // Новости фармации. – 2006 – №3(5). – С. 5-9.

## **ВІКОВИЙ АСПЕКТ ФУНКЦІОНУВАННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ НЕНОРМАТИВНОЇ КРИЗИ**

**Васюк Катерина Миколаївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донецький національний університет (м. Вінниця)*

Не зважаючи на занадто поширене вживання терміну «криза» в сучасній науці та повсякденному житті, в науковому плані дослідження кризи досить різнобічні. Зокрема, найбільше досліджуваним є підліткова криза та криза ідентичності, а також кризові явища і стани, що не є закономірними в розвитку особистості, а викликані несприятливими, неочікуваними ситуаціями. Спостерігається брак фундаментальних емпіричних досліджень цієї тематики, хоча окремих прикладних праць досить багато.

З грецької *krisis* – рішення, поворотний пункт. Це визначення вже окреслює певне коло сучасних значень поняття. В загальному сенсі це переломний момент, гостре ускладнення, складне положення, важкий перехідний стан, який настає несподівано і супроводжується обов'язковими змінами звичного способу життя (*енциклопедичний словник*). У сучасних психологічних словниках перевага надається не поняттю «криза», а його спорідненим термінам – «кризові стани», «кризова особистість», «кризова терапія», «криза ідентичності» тощо.

Грунтуючись на аналізі літературних джерел, можна виділити декілька загальних **ознак кризи**:

- 1) Це пролонговане у часі явище (Г.Олпорт, Гаплан);
- 2) Криза виникає на ґрунті конфлікту старого та нового. Він протікає несвідомо, коли звичні засоби вже нездатні задовольнити нових потреб. Чим фундаментальніше потреба, тим сильніше виражена криза (С.Г. Якобсон);
- 3) Вона має як конструктивний, так і деструктивний вплив на особистість. Більшість дослідників відмовляються трактувати кризу однозначно – або як позитивне, або як негативне явище. Зокрема, Є.В.Рамзина вважає, що кризи мають одночасно і позитивні, і негативні наслідки, і різниця в тому, чому врешті надасть перевагу індивід. При домінуванні негативних наслідків звужується смислоутворюючий фактор та порушується цілісність особистості, а при позитивному особистість виходить на новий рівень розвитку зі збагаченим досвідом.

Багато дослідників (Л.І.Анциферова, Б.С.Братусь, Л.І.Бершедова, Е.Ф.Зеєр, Н.Коуен, В.Ф.Моргун, Н.Ю.Ткачова, Д.І.Фельдштейн та ін.) розглядали кризу як норму і закономірне явище. Як зазначає К.Ясперс, вона викликає якісну зміну всіх структур особистості, тільки на відміну від

стабільних періодів розвитку, зміни в кризові періоди відбуваються швидко та інтенсивно (Л.С.Виготський). Але наявність великої кількості психокорекційних технік з подолання кризових явищ, наслідків переживання особистістю вікових криз, а також визначення осіб, що переживають кризу (будь-якого виду) як дезадаптованих та таких, що потребують допомоги, дає підстави вважати, що криза далеко не завжди має позитивний вплив на розвиток особистості. На жаль, відсутні чіткі критерії визначення травматичності, деструктивності кризового стану в періоди переживання різних видів криз, тому універсальним критерієм деструктивності кризи вважається індивідуальний вплив її на конкретну людину в певних життєвих обставинах.

Існує досить багато класифікацій криз та кризових станів, які мають різноманітне методологічне підґрунтя. Найпростіша класифікація поділяє кризи на:

- соціальну – під якою розуміється об'єктивно існуюча в соціумі або групі складна ситуація, подолання і виникнення якої не залежить від дій конкретної особи;

- особистісну – психічний стан максимальної дезінтеграції на внутрішньопсихологічному рівні і дезадаптації на соціально-психологічному. Виражається у втраті основних життєвих орієнтирів (ціннісних орієнтацій, мотивації, поведінкових паттернів), виникає в результаті перепопону в звичному житті суб'єкта;

Умовно ці два види можна назвати зовнішніми та внутрішніми видами криз.

Більш розгорнута класифікація поділяє кризи на:

- *стресові події*, що провокують ПТСР, бо не є прогнозованими: розлучення, зміна роботи, землетрус тощо;

- *об'єктивні події*, що є закономірними в житті, але від того не менш травматичними, бо пов'язані з втратами: смерть близького, вступ у навчальний заклад;

- *вікові кризи розвитку* – пов'язані з біологічним зростанням індивіда та його психічним розвитком;

В.В.Козлов вважає, що кризи – явище глобальне [1], яке торкається всіх сфер життя людини. Його класифікацію можна назвати системною. Він виділяє такі види:

- *вікова* – пов'язана з біологічними та психічними змінами, які є закономірними;

- *життєва* – менш прогнозована, але трапляється в житті кожної людини в певні періоди (шлюб, хвороби, зміна роботи, місця мешкання тощо);

- *екзистенціальна* – цей вид необов'язковий, але її наслідки бувають глобальними. При цьому змінюється світосприйняття людини, система ціннісних орієнтацій і переконань.

Криза за своїм змістом може бути критерієм діагностики ступеню зрілості особистості. На думку Б.С.Братуся, легка адаптація до кризової ситуації – показник незрілості особистості в емоційному та мотиваційному планах, вказує на відсутність стабільної ієрархії ціннісних орієнтацій

Більш систематизовану типологію, на нашу думку, створила А.А.Баканова:

1. Ненормативні кризи – вони не пов'язані з віковими етапами онтогенезу і виникають внаслідок несприятливих життєвих ситуацій. Ці кризи мають 2 підвиди – невротичні та ситуативні;

2. Нормативні виникають закономірно в перехідні періоди між віковими етапами. До них відносять кризи розвитку та професійного становлення.

Являючись явищами в більшій мірі прогнозованими, ніж ситуативні, вікові кризи краще демонструють динаміку егоцентричних проявів особистості, дозволяють диференціювати універсальні реакції особистості від індивідуальних в процесі переживання кризи. З іншого боку, ситуативна криза розгортається в досить короткий проміжок часу та є більш бурхливою, тому прояви егоцентризму у якості засобу психологічного захисту може бути більш явним та показовим.

Ненормативні кризи мають дещо відмінні від вікових механізми функціонування. У першу чергу, це закономірність появи. Вікові кризи в тій чи іншій мірі переживають всі особи певного віку, розрізняючись лише за рівнем вираженості, яскравістю проявів у поведінці та ступенем дезадаптованості, яку вони викликають. На відміну від цього, життєві кризи більшістю психологів визнаються за деструктивні явища. Звичайно, у широкому контексті навіть вони сприймаються позитивно, бо, переживаючи їх, особистість набуває життєвого досвіду, але сам процес переживання може бути надто болісним. До того ж кризові явища можуть затягуватися в часі, що призводить до стійкого порушення емоційної сфери та міжособистісних стосунків. Вони непрогнозовані, тому навіть психологам на відміну від вікових криз, де орієнтовно визначені рамки кризи, важко спрогнозувати, які життєві кризи чекають на людину, або взагалі трапиться цей випадок з нею, коли саме це станеться і, головне, як людина на цю ситуацію відреагує. Ступінь негативних наслідків ситуативної життєвої кризи залежить від багатьох чинників: рівня підготованості до неї особи, суб'єктивної оцінки збитків, втрат, які вона понесла в результаті, тривалість такої ситуації в житті, індивідуально-типологічних особливостей, загальної стресостійкості тощо. Тому ми намагалися підібрати вибірку з осіб, в житті яких криза виникла раптово і торкнулася найважливішої цінності – здоров'я.

**Метою** дослідження був аналіз відмінностей у рівні егоцентризму між особами, які переживають негативні кризові явища та особами, які зараз знаходяться у стабільних та сприятливих умовах існування.

**Об'єкт** дослідження егоцентризм особистості як адаптаційний механізм.

**Предмет** дослідження: віковий аспект функціонування егоцентризму як адаптаційного механізму особистості.

Основна **гіпотеза** дослідження: егоцентризм як адаптаційний механізм має вікові відмінності у вираженості його основних форм.

Дотримуючись принципу врахування вікових особливостей, нами були простежені особливості прояву явища у різних вікових групах. Вибірка складалася з 463 осіб різного віку, які розподілилися за такими віковими

групами: підлітковий вік (від 12 до 14 років), юнацький (16-20 років), середній (31-40 років), пізньої зрілості (55-65 років). Кожна вікова група поділялася на 2 підгрупи – ті, що переживають актуальну кризову ситуацію та ті, які знаходяться у благополучних умовах існування. Ми здійснили більш диференційований аналіз життєвих криз. Якою б надійною не була методика Холмса-Раге, але події, які вона діагностує вже відбулися, хай і в недавньому минулому, тому для більш точної діагностики ми включили до нашого дослідження ту категорію осіб, які ЗАРАЗ, в момент діагностики знаходились в складній, психотравмуючій ситуації. У нашому дослідженні це була серйозна хвороба.

Використовувалися такі методики дослідження: Тест егоцентричний асоціацій Т.Сцутрової, що визначає рівень еготизму – мовленнєвої форми егоцентризму Методика «Егоцентризм - соціоцентризм» (AES – 60) Р. Енрайта в адаптації Т.В. Рябової розглядає егоцентризм як багатокomпонентну властивість і включає 5 шкал «Особистий міф», «Уявна аудиторія», «Сфокусованість на собі» та дві додаткові «Соціоцентричні інтереси» та «Несоціальна активність». Для діагностики наявності кризового стану внаслідок кризової ситуації використовувалася Методика соціально-психологічної адаптації К.Роджерса, Р.Даймонда в адаптації А.К.Осницького та опитування у довільній формі з приводу пережитих кризових ситуацій. Статистична обробка та перевірка значущості відмінностей між групами здійснювалася за допомогою t-критерію Стьюдента.

Результати аналізу показали, що у підлітків не спостерігалось значущих відмінностей між групами за основними показниками егоцентризму, що свідчить про низьку частоту використання цього механізму захисту у якості адаптаційного механізму в кризових ситуаціях. Серед досліджуваних юнацького і похилого віку подібні тенденції теж перевірялися і були отримані теж статистично недостовірні результати. Однак у осіб похилого віку були отримані статистично достовірні результати на рівні  $p \leq 0,05$  за такою формою егоцентризму, як «Особистий міф», що виражається у впевненості в унікальності своїх емоцій і ситуації, що переживається, а також у вираженому фантазуванні на цю тему. Цей результат наочно демонструє, що для прояву егоцентризму необхідна наявність достатньо сильних емоційних переживань актуальних подій, а не ті емоції, які виникають ретроспективно, під дією уже пережитих подій. Тому робимо висновок, що у вибірці осіб середнього віку егоцентризм як реакція на несприятливі життєві ситуації має ситуативний характер прояву. А також можна вважати егоцентризм «зрілим» адаптаційним механізмом, тому що він не актуалізується у підлітків, а у людей похилого віку, майже досягає рівня статистичної значущості. Таким чином наша гіпотеза підтвердилася – егоцентризм в якості адаптаційного механізму має вікові відмінності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Багмет І. М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Багмет Інна Михайлівна. – Одеса, 2004. – 160 с.

2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – 7-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
3. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т. И. Пашукова. – Кировоград : Центр.-Укр. изд-во, 2001. – 338 с.

## **ПОТЕНЦІАЛ ТЬЮТОРСТВА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Горбачова Ольга Юрїївна**

*канд. психол. наук, ст. викладач кафедри практичної психології,  
Криворізький педагогічний інститут  
ДВНЗ «Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг)*

Початок професійного становлення пов'язане з адаптацією до нового середовища, що зумовлено особливостями навчально-виховного процесу вищого навчального закладу і успішне долання якої неможливе без власної самоорганізації колишнього школяра. Окрім зазначеного, навчання у вищій школі є однією зі сходинок професіоналізації, супровід якої також потребує обґрунтування.

Отже в проблемному полі дослідження постає інструментальна складова професійного становлення студента-першокурсника. Ефективним засобом супроводу зазначеного нам видається тьюторство. Проблема тьюторства широко представлена а працях зарубіжних учених, зокрема М. Бейнтон, Ч. Ведемееер, Р. Гаррісон, Е. Гордон, Д. Дьюї, Г. Кавелті, Дж. Каган та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати на необхідності подальшого дослідження проблем тьюторства у вищій школі, зокрема специфіки його організації для студентів-першокурсників.

Ураховуючи зазначене, *метою* нашого дослідження є теоретично обґрунтувати та методологічного представити тьюторство в процесі професіоналізації студента-першокурсника.

Тьюторський супровід передбачає [3]:

- організацію входження в освітнє середовище (Л. В. Бендова, С. В. Дудчик, Є. С. Комраков, Г. П. Щедровицький);
- соціальну, психологічну допомогу (Єфремова О.І.);
- сприяння формуванню навичок самоосвіти, освітньої рефлексії (Л. А. Богданович, Т. М. Ковальова).

Потенціал тьюторства у напрямку професійного становлення студента може бути реалізований в таких напрямках:

- 1) супровід професійного становлення студентів першого, другого та третього курсів;
- 2) активізація «психолога-професіонала» – студентів четвертого і п'ятого курсів.

Кожен з напрямків реалізації тьюторства в професійній підготовці має свою специфіку та акцентує увагу на результаті для одного з суб'єктів такої взаємодії, але лише в єдності призводить до комплексності в становленні професіонала. Так, перший із зазначених напрямків розкриває можливості

тьюторства в процесі підтримки студентів на початку навчання у вищій школі і, як результат, формування позитивної мотивації учіння, професійної стійкості та професійного самовизначення; другий – демонструє потенціал тьюторства в напрямку практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, адже передбачає, готовність студентів до надання компетентної психологічної допомоги.

Розглянемо детальніше зміст першого із зазначених напрямків реалізації тьюторства в професійній підготовці студента.

**Супровід професійного становлення студентів** передбачає розв'язування таких *проблем*, що почергово з'являються протягом перших трьох курсів навчання у вузі:

- адаптація до умов вищого навчального закладу, що передбачає підтримку / формування позитивної мотивації учіння та спрямованість на здобуття професії;
- організація навчання;
- професійне самовизначення – формування готовності до самостійної організації професійного становлення.

Виокремлені проблеми професійного становлення студентів можуть бути уточнені через *задачі тьютора*, реалізація яких і буде змістом тьюторської взаємодії. До таких задач слід віднести:

1. Допомога в організації навчальної діяльності: обговорення змісту курсу, навчальних дисциплін; орієнтування в розкладі та студентському містечку; розвиток навичок опрацювання наукової та науково-методичної літератури.

2. Ознайомлення з усіма напрямками активності студента: навчальна, культмасова, спортивна, наукова.

3. Залучення до участі у заходах різного змісту: навчальні, виховні, наукові.

4. Консультації з профільних дисциплін.

5. Вивчення динаміки показників професійного становлення тьюторанта (мотивів учіння, професійної компетентності, професійної ідентичності) та їх аналіз з метою формування чітких уявлень в останнього про власний потенціал та досягнення.

6. Допомога у самопізнанні та саморозкритті, що дозволить відбутися змінам в особистості самого майбутнього психолога.

Розв'язок окреслених задач повинен за результат мати професійне самовизначення, або за О. І. Сосландом – кристалізацію [2], як особистісну трансформацію у напрямку усвідомлення та прийняття свого професійного призначення.

У межах аналізованого напрямку акцент робиться на тьюторанті і значенні для нього, для його особистісного та професійного становлення тьюторської взаємодії. Ми визначаємо тьюторантом окремого студента, або групу студентів. Зазначене потребує уточнення. Залежно від задачі тьюторський супровід може бути реалізований і в індивідуальній роботі, і в груповій. Індивідуальна робота тьютора реалізується в таких формах роботи:

консультація, бесіда, спільна діяльність (виконання завдання, проекту та ін.). Групова робота тьютора реалізується, наприклад, в тьюторіалах, що являють собою зустрічі в невеликих групах. Тьюторіали передбачають обмін досвідом, спільне вирішення актуальних задач, а отже сприяють розвитку навичок роботи в команді та активного слухання. Ураховуючи обрану для дослідження спеціальність – психологія, ми вважаємо доцільним введення в арсенал тьютора тренінгів, що сприятимуть формуванню і розвитку професійної ідентичності та компетентності тьюторанта.

Реалізація тьюторства в межах супроводу професійного становлення студента перших курсів здійснюється через такі механізми впливу кожного з учасників цієї взаємодії:

- ідентифікації себе з іншими студентами спільного напрямку підготовки;
- рефлексії як осмислення тьюторантом причин невдач і досягнень в оволодінні професією;
- емоційної підтримки.

До основних вимог реалізації тьюторства в зазначеному напрямку слід віднести:

- умотивованість усіх суб'єктів тьюторського супроводу;
- ініціативність тьюторанта у власному професійному становленні;
- систематичність і комплексність реалізації тьюторського супроводу.

Упровадження тьюторського супроводу спирається на основні *принципи професіоналізації* [1], серед яких наступні:

- культурно-історична обумовленість;
- особистісно-індивідуальний підхід;
- системність;
- гнучкість;
- дієвий оптимізм;
- сприяння творчій самореалізації;
- різноманіття форм і методів роботи.

Реалізація тьюторського супроводу студентів перших курсів в процесі адаптації передбачає такі форми роботи, як: консультації, тренінг, колоквиуми, тьюторіали. Консультації є реакцією тьютора на запит тьюторанта щодо будь-якої складової студентського життя. Тренінги спрямовано на: усвідомлення власного ставлення до професії «психолог», а також місце психології в житті людини; аналіз учіння у вищій школі з позиції професійного становлення та вироблення власного еталону професійної підготовки. Колоквиуми дозволяють розширити освітнє поле тьюторанта, адже являють собою тематичні зустрічі з профільних дисциплін. Розвиток розумових, комунікативних та рефлексивних здібностей є завданням тьюторіалів, що проводяться у невеликих групах та передбачають активізацію особистісного і професійного потенціалу.

У межах упровадження тьюторського супроводу процесу адаптації студентів до навчання у вищій школі основними завданнями ми окреслили:

1. Діагностика показників професійного становлення (мотивів учіння, професійної компетентності, професійної ідентичності).



2. З'ясування очікувань тьютора від навчання у вищій школі.

3. Узгодження дій тьютора та тьюторанта, складання графіку зустрічей, обрання спільних задач та видів студентської діяльності.

Виявлення потенційних тьюторантів вважаємо за доцільне проводити в два етапи:

*I етап* – наприкінці першого семестру навчання у вищій школі, що пов'язане з визначенням дезадаптованих, а отже таких, які потребують підтримки студентів. Саме такий період, що визначається першим семестром навчання у вузі, є достатнім для набуття досвіду і вироблення на його основі стратегії поведінки в нових соціальних умовах. Пропонований інструментарій: методика дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників Б. Г. Мещерякова, Г. І. Соболева.

*II етап* – наприкінці другого семестру, передбачає вивчення показників професійного становлення. Пропонований інструментарій: шкала академічної мотивації (Т. О. Горєєва, О. А. Сичов, Є. М. Осін); опитувальник професійної ідентичності У. С. Родигіної; експертні оцінки (академічна успішність з профільних дисциплін).

Пропонований підхід до реалізації тьюторського супроводу студентів першого курсу має, на наш погляд, забезпечити ефективно входження студента в професію, а також продуктивне становлення їх як професіоналів. Додатково дослідження потребує змістова складова тьюторського супроводу студентів першого курсу, що може бути реалізована через розробку практичного інструментарію роботи тьютора (діагностичний, розвивальний), що і становить перспективи подальших розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М.: МГПИ, 1999. – 97 с.

2. Сосланд А. И. Харизматическая личность в психотерапии / А. И. Сосланд // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 33. С.152-191.

3. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: материалы международной научно-практической конференции (28-30 марта 2012 г., г. Пермь) / [под общ. ред. Л. А. Косолаповой, ред. кол.: Т. Я. Шихова, Н. В. Юняева, Т. П. Гаврилова; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т]. – Пермь, ПГГПУ, 2012. – 205 с.

## АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

**Дубовський Антон Євгенович**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Кіян Андрій Петрович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Перехід від дошкільного віку до молодшого шкільного віку в науковій літературі часто називають малою кризою, тому що для цього періоду

характерна спеціально націлена робота суспільства по підготовці дитини до максимально безболісного переходу в наступний віковий період життя, по максимальному врахуванню її здібностей, що вже розвинулись. Криза семи років – це переломний, критичний період, яким відкривається весь період шкільних років. Цим і визначається актуальність досліджуваної проблеми.

*Аналіз досліджень та публікацій з проблеми.* Як у всякого вікового періоду, у кризи семи років є свій початок і кінець. Проте особливістю критичних віків є розпливчастість, нечіткість їх границь. Проте, виходячи з певної точки зору, як критерій закінчення кризи семи років, можна б було сприйняти появу у дитини проблем, пов'язаних з особливостями формування і функціонування ведучої діяльності молодшого шкільного віку – навчальної діяльності. Це момент, коли на зміну проблемам, пов'язаних із самим фактом підготовки і вступу в школу, приходять проблеми, зв'язані вже з власне з особливостями навчання в школі як нової діяльності.

До таких проблем переважно відносять: труднощі, зв'язані з новим режимом дня; труднощі адаптації дитини до класного колективу; труднощі, що локалізуються в сфері взаємовідносин з вчителями; труднощі, обумовлені зміною домашньої ситуації при вступі дитини до школи.

Всі ці труднощі є відображення поступового входження дитини в нову соціальну ситуацію розвитку: в неї з'являються нові обов'язки (вчасно приходити до школи, виконувати домашні завдання, дотримуватись розкладу занять). Йде процес адаптації до нового колективу ровесників. Зав'язуються ділові особисті стосунки з вчителем. Нарешті, змінюється соціальна позиція дитини в сім'ї, ставлення до неї інших членів сім'ї. Формується світогляд дитини, нові уявлення і погляди. Збагачується світ її почуттів, естетичних переживань, ширшими стають інтереси, захоплення. Всю цю «програму» дитина засвоює в перші шкільні роки. Враховуючи, що енергія дитинства практично невичерпна якщо її вміло спрямувати, потрібно усвідомити, як важливо знати особливості процесу адаптації до школи кожної окремо взятої дитини, щоб запобігти різним ускладненням до завершення нею початкової ланки освіти.

Питання адаптації дитини до школи активно розроблялось у вітчизняній психології ще на початку 70-х років минулого століття. Підсумком аналітичної і дослідницької роботи стали роботи Г.С.Костюка [2], В.А. Крутецького [3], А.В. Запорожець [4].

Фундаментальну психологічну основу для практикуючих педагогів було створено колективом психологів під керівництвом академіка В.В. Давидова [1], ним розроблялися питання психології дітей молодшого шкільного віку, зокрема питання адаптації в процесі дослідження педагогічного спілкування, тобто спілкування в навчально-виховному процесі.

Питання дитячого спілкування в нових шкільних умовах розглядалося не в зв'язку з будь-якою діяльністю, і не в залежності від неї, а швидше на фоні різних форм діяльності. Це було зумовлено тим, що перед психологією було поставлено в той час фактично соціальне замовлення – визначити доцільність і

особливості систематичного шкільного навчання дітей шестирічного віку. Дані дослідження не втратили актуальності і в наш час.

В останні роки вітчизняні психологи приділяють певну увагу соціально-психологічній адаптації. Зокрема вважається, що для того, щоб адаптуватись, слід докласти певних зусиль.

Виходячи з того, що під час соціально-психологічної адаптації не тільки середовище діє на людину, але і вона сама змінює соціально-психологічну ситуацію, то адаптуватись доводиться не тільки дитині до класу, до свого місця в школі, до учителя, але і самим педагогам до їх вихованців.

Процес адаптації передбачає взаємопов'язаність і взаємообумовленість зусиль і учнів, і педагогів. Діти не з однаковою успішністю приймають нові умови життєдіяльності. Можна визначити 3 рівні адаптації молодших школярів до школи.

Високий рівень адаптації. Учень позитивно ставиться до школи, вимоги вчителя сприймає адекватно, навчальний матеріал засвоює легко; глибоко і повно оволодіває програмним матеріалом, розв'язує ускладненні завдання, старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя; виконує доручення без зовнішнього контролю, виявляє великий інтерес до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків; займає в класі високе статусне становище.

Середній рівень адаптації. Учень позитивно ставиться до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій, розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель пояснює його детально і наочно; засвоює основний зміст навчальних програм, самостійно розв'язує типові задачі, зосереджений і уважний при виконанні завдань, вказівок дорослого, але при його контролі; буває зосередженим тільки тоді, коли займається чимось цікавим; готується до уроків і виконує домашні завдання майже завжди; дружить з багатьма однокласниками.

Низький рівень адаптації. Учень негативно або байдуже ставиться до школи; нерідко жаліється на нездоров'я; переважає пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни; новий матеріал засвоює фрагментарно; утруднена самостійна робота з підручником; не проявляє інтересу до виконання самостійних завдань, до уроків готується нерегулярно, йому необхідний постійний контроль з боку вчителя і батьків; знає по прізвищах і іменах не всіх однокласників.

Важливу роль в адаптації дитини до школи відіграє наступність методів роботи і стилів педагогічного спілкування педагогів, працюють з дітьми в різні їх вікові періоди. Тому при роботі з шестилітками вчителям рекомендовано застосовувати переважно ті ігрові та наочні методи навчання та стилі спілкування, до яких звикли дошкільники.

Одним з найважливіших факторів, що впливають на адаптацію дитини до школи є їх функціональна готовність до навчання.

Дослідження психологічної готовності дітей до школи приділили велику увагу багато вітчизняних психологів; по різному підходили до даної проблеми. Наприклад, Л.І. Божович визначає вимоги, що ставляться школою до дитини і одночасно виділяє такі новоутворення в її психіці, які відповідають цим

вимогам. Так, у дитини, що приходить у школу, повинен бути певний рівень пізнавальних інтересів, готовність до зміни соціальних позицій, бажання вчитись, опосередкована мотивація, внутрішні етичні норми, самооцінка [1].

На думку Л.І. Божович та вчених, що працюють в рамках даного напрямку, сукупність даних психологічних властивостей і якостей і являє собою психологічну готовність до навчання.

Поєднання фізичного, функціонального та психічного стану дитини дає той комплекс факторів, які визначають її готовність до навчання в школі.

Більшість дітей в основному готові до школи. Вони хочуть бути учнями, приймають вимоги вчителя, як суспільно значимі і неминучі. Проте, ряд дітей для успішної їх діяльності на уроці вимагають до себе додаткової уваги з боку вчителя і тому їх психологічну готовність до школи слід виявляти раніше і в повному об'ємі, тобто діагностувати різноманітні її сторони: а) інтелектуальну готовність; б) вольову готовність; в) мотиваційну готовність, а також сформованість у дитини правильного ставлення до вчителя, як дорослого, що виконує певні функції, розвиток необхідних форм спілкування з ровесниками.

Несформованість однієї чи двох сторін готовності до школи (наприклад, інтелектуальної чи вольової при наявності навіть досить високої мотивації) веде до виникнення труднощів адаптації до школи.

Спостереження за дітьми, різноманітні методики, тести «шкільної зрілості» зарубіжних та вітчизняних психологів дають змогу шкільним психологам, вчителям чи вихователям дошкільних установ визначити ще до вступу дитини в школу різні сторони її психологічної готовності до навчання: а) здатність розуміти вимоги вчителя і свідомо виконувати їх; б) вміння зосередитись і тривалий час утримувати свою увагу на певній діяльності; в) наявність певного інтересу при виконанні завдань; г) якість знань, що має дитина, ступінь їх усвідомленості, чіткість уявлень, можливість використання раніше набутого досвіду; д) словниковий запас, наявність фонематичного слуху, достатній розвиток моторики.

Основним показником при цьому психологічному обстеженні є рівень розумової активності.

Всі ці дані фіксуються психологом, щоб вчитель міг використати їх для попередження труднощів адаптації, або для корекції явищ дезадаптації, якщо вони проявились. Вчитель та шкільний психолог в процесі навчання дитини фіксуючи особливості дітей молодшого шкільного віку, повинні якомога ефективно запобігати виникненню дезадаптації молодших школярів до навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1979. – № 4.
2. Давыдов В.В. Содержание и строение учебной деятельности школьников // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. М – 1978.
3. Костюк Г.С. актуальные вопросы обучения и развития младших школьников, – Киев, 1970.

4. Крутецький В.А Розвиток особистості в молодшому шкільному віці/Основи педагогічної психології. – М.: Просвещение, 1972.

5. Запорожець А.В Підготовка дітей до школи / Основи дошкільної педагогіки – М.– 1980. – с.25–257.

## СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Келій Людмила Антонівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Кіян Андрій Петрович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

*Актуальність проблеми.* Проблема психологічної готовності до діяльності не нова. Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені єдині у переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Інтегруючи в собі ряд психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, вона має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки.

Разом з цим, в ній є ще питання, які потребують узагальнення низки літературних джерел і проведення експериментальних досліджень з метою більш глибокого вивчення структурних компонентів психологічної готовності до діяльності.

*Аналіз досліджень та публікацій з проблеми.* Має місце неоднозначне розуміння структурної моделі даного феномена. Вчені по-різному підходять до визначення структурних компонентів готовності до діяльності. Своєрідність компонентної структури, що описується у тому, чи іншому дослідженні, залежить від мети дослідження, та характеру конкретної діяльності, готовність до якої при цьому вивчається.

М.І. Дьяченко і Л.А. Кандилович вивчаючи структурні компоненти готовності майбутнього спеціаліста до складаних видів діяльності, виділяють наступні компоненти:

- мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу;

- орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення і оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;

- операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами і прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення ін.);

- вольовий – мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням. Самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей;
- оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату.

М.В. Левченко досліджуючи готовність абітурієнтів до навчання в педагогічному вузі, визначив такі компоненти готовності:

1. Наявність глибоких знань, високий бал в атестаті зрілості і на вступних екзаменах, факт зарахування на 1 курс.
2. Вміння самостійно працювати, правильно організувати своє навчання і дозвілля.
3. Високий розумовий розвиток.
4. Наявність наполегливості.
5. Наявність схильності і інтересу до обраної професії.
6. Ідейно-політична і моральна спрямованість на навчання у вузі.
7. Наявність спеціальної педагогічної освіти і трудового стажу [1].

Характеризуючи психологічну готовність як компонент професійної готовності педагога О.Г.Мороз, включає в неї потребу в педагогічній діяльності, у спеціальних знаннях; внутрішнє сприйняття вимог цієї діяльності, тощо [4].

В.А.Сластьонін виділяючи психологічну готовність як окремий компонент готовності до педагогічної діяльності, передбачає сформовану, яскраво виражену спрямованість на учительську діяльність, установку на роботу у школі, наявність інтересу до дитини і до предмету, який викладає, потребу у самоосвіті у цій сфері професійних знань.

Є.А.Фарапонова розглядає готовність до праці як складне багаторівневе утворення, яке включає особистісні та операційні компоненти. Особистісним відповідає система відношень, інтересів, мотивів, звичка і установка на працю (і як результат – потреба в праці, що реалізується в професійному самовизначенні), професійно важливі якості емоційної та вольової сфер особистості. Операційним відповідає система знань, загально трудові та професійні (спеціальні уміння, особливості інтелектуальної діяльності) [6].

М.І.Кондрашова аналізуючи структуру готовності, описану М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович вважає, що така структура готовності не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних суджень не може розглядатись ізольовано від діяльного ставлення особистості до обраної професії. Вона доповнює вищенаведений перелік компонентів **емоційним**, що характеризується як вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності діяльності педагога і **психофізіологічним** компонентами [2].

Досліджуючи психологічну готовність до творчої праці В.О.Моляко, зазначає, що: «психологічна готовність до праці складається з багатьох компонентів, базується на певних індивідуальних задатках і вміннях, що їх особа набуває в результаті тривалого і спеціального навчання та виховання». «Система психологічної готовності до трудової діяльності включає такі основні

підсистеми: знання, навички, вміння, переконання, мотиви і цілі діяльності людини, винахідливість, емоційну стійкість у подоланні труднощів» [5].

Г.В.Сорокоумова вказує, що феномен готовності включає не тільки мотиви, переконання, потребу в певній діяльності, але і сформованість системи знань, умінь, навичок та адекватну самооцінку професійних та особистісних якостей, а також певний емоційний настрій. Готовність до вибору професії є складним системним утворенням, яке складається з: мотиваційного, операційно-дійового, емоційно-вольового, мобілізаційно-настроювального компонентів.

А.А.Деркач, Л.Є.Орбан виділяють такі структурні компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатись; когнітивний – наявність необхідних знань, уявлень; гностичний – володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи та ін.; оцінний – самооцінка своєї професійної підготовки.

При цьому високий рівень готовності вчителя, майбутнього спеціаліста передбачає: теоретико-методологічну і організаційно-практичну підготовку (оволодіння загальнотеоретичними знаннями, аналіз та оцінка діяльності вихованців та свої власної, вміння поставити себе на місце учасника взаємодії, розвиток високого ступеня регуляції і саморегуляції своєї поведінки, розвиток чуттєво-емоційної сфери тощо).

Г.В.Ложкін в готовності спортсмена виділяє ряд компонентів: м'язовий, функціональний, операційний, соціальний і психологічний. При цьому вказує, що останній компонент можна розглядати як самостійний, тому що психічна готовність спортсменів, а в такому разі і психологічна підготовка їх, пронизує весь тренувальний і змагальний процес [3].

Визначаючи основні критерії готовності вчителів до педагогічної діяльності, А.Ф.Ліненко вказує на вибіркочну спрямованість у педагогічній діяльності, що виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Як ознаки професійної готовності вчителя розглядаються розвинутість емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованість педагогічних здібностей, комунікативних умінь, професійно-значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, совісності, ініціативності, наполегливості тощо.

На основі аналізу всіх вищезазначених структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності ми вважаємо за доцільне відокремити такі компоненти готовності вчителів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий.

**Мотиваційний компонент** передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, прояв відповідальності до розв'язання педагогічних задач, почуття обов'язку. Даний структурний елемент є тією

ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності, яка об'єднана та взаємопов'язана з іншими складовими одиницями.

**Когнітивний компонент** – оволодіння вчителем способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язування педагогічних задач, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в ситуаціях навчального спілкування.

**Операційний компонент** – характеризується наявністю у вчителя і системи практичних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для професійної діяльності.

**Емоційно-вольовий компонент** – полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, керувати своїм настроєм та настроєм учнів, оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції, спонукає до співпраці, створює передумови для творчої діяльності.

Отже, до проблеми готовності, до її змісту й структури, серед науковців немає єдиного підходу. Феномен психологічної готовності, функціонуючи у руслі окремого аспекту педагогічної діяльності, і будучи обумовленим диференціацією завдань у рамках цього аспекту, має у кожному випадку конкретний специфічний прояв та структуру.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. – Мн.:БГУ, 1985. – 206 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 54 с.
3. Ложкин Г.В. Уверенность в себе: механизм формирования // Журнал практикующего психолога. – 1998. – Вып.4. – С.94-100.
4. Мороз О.Г. Молодий вчитель і шкільний колектив. – К., Знання, 1981. – 48 с.
5. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання. 1989. – 48 с.
6. Фарапонова Э.А. Воспитание психологической готовности к труду // Вопросы психологии. – 1985. – №6. – С.61-67.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Кисельов Костянтин Сергійович**

*магістр спеціальності «Управління навчальними закладами»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Шайда Наталія Петрівна**

*канд. психол. наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Шайда Олександр Геннадійович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри загальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

В умовах нестабільності, постійних соціально-економічних змін, девальвації багатьох усталених в минулому культурних та моральних цінностей особливі вимоги висуваються до підготовки вчителів гуманітарного профілю,



які покликані всебічно сприяти формуванню особистості учнів, розширенню їх кругозору, розкриттю творчого потенціалу.

Студентський період життя людини характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права життєвого вибору, набуттям повної юридичної та економічної відповідальності, можливостями залучення до всіх видів соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опанування певним фахом. Головними сферами діяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне та фізичне самовдосконалення [5].

А.А. Орлов встановив, що в студентстві найбільш виражена динаміка змін основних форм і напрямів психічного розвитку індивіда. У цей період відбуваються кількісні та якісні зміни психіки й особистості молодої людини, зокрема: найскладніше структурування інтелекту, наростання функціональної працездатності й продуктивності, самостійності, критичності й самокритичності, пов'язаних з прийняттям відповідальних рішень, піком інтелектуальних і пізнавальних можливостей, і, нарешті, розвиток творчого професійного мислення. Період студентства «максимально важливий у формуванні основних соціальних властивостей, сензитивний для значної кількості вищих психічних функцій, особливо мовленнєво-мисленнєвих». Дослідники констатують наявність динаміки розвитку самосвідомості, самореалізації та самоактуалізації, а також вищих психічних функцій, які стають більш організованими внаслідок засвоєння в процесі навчання технології саморозвитку [3].

Першочерговою особливістю психологічного функціонування студентів ВНЗ є адаптація першокурсників до навчання. За результатами власних досліджень О.Г. Волкова, Т.В. Жванія та І.В. Матлашова приходять до висновків, що не зважаючи на те, що більшість досліджуваних мають високий рівень комунікативної компетентності, високий відсоток студентів відрізняється низьким рівнем поведінкової регуляції та схильні до нервово-психічних розладів та відносяться до групи з низьким рівнем адаптації. О.П. Венгер серед можливих шляхів вирішення проблем адаптації студентів ВНЗ до навчання називає наступні: знання студентів про структуру навчання у ВНЗ, інформованість про власні права та обов'язки, активізація практичної та самостійної роботи студентів, консультативна допомога практичного психолога, пошук і вироблення індивідуальних стратегій оволодіння знаннями тощо.

О.Л. Туриніна наголошує на великому значенні оточуючого мікросередовища на становлення особистісно-професійних якостей студентів, виділяючи при цьому ситуативний, якісно-ситуативний, якісно-консервативний та динамічний рівні розвитку особистісно-професійних якостей студента під впливом оточуючого референтного мікросередовища. Л.А. Пономаренко, досліджуючи соціально-психологічні особливості міжособистісного спілкування студентів в умовах гуманізації вищої школи, приходять до висновків про те, що неефективна комунікація та взаємодія студентів не

викликають у них психічної напруженості та залишають їх байдужими до процесу навчання. В той же час, за умов продуктивної комунікативної поведінки виникають сприятливі умови для створення у процесі навчання ділової атмосфери, схильності до взаємодії, ритмічності у роботі, спрямовують до взаєморозуміння.

Студентство – «особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти, що цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями і професійними вміннями» [4].

Студент (слухач) – особа, яку за встановленими чинними правилами зараховано до вищого навчального закладу і яка навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання, щоб здобути певний освітній та освітньо-кваліфікаційний рівень. Студентам, порівняно із іншими групами молоді цього віку, притаманні такі риси: вищий освітній рівень; прагнення до знань; висока соціальна активність; достатньо гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості тощо.

Студентський період життя людини характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права життєвого вибору, набуттям повної юридичної та економічної відповідальності, можливостями залучення до всіх видів соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням певним фахом. Головними сферами діяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне та фізичне самовдосконалення [5].

А.А. Орлов встановив, що в студентстві найбільш виражена динаміка змін основних форм і напрямів психічного розвитку індивіда. У цей період відбуваються кількісні та якісні зміни психіки й особистості молодшої людини, зокрема: найскладніше структурування інтелекту, наростання функціональної працездатності й продуктивності, самостійності, критичності й самокритичності, пов'язаних з прийняттям відповідальних рішень, піком інтелектуальних і пізнавальних можливостей, і, нарешті, розвиток творчого професійного мислення. Період студентства «максимально важливий у формуванні основних соціальних властивостей, сензитивний для значної кількості вищих психічних функцій, особливо мовленнєво-мисленнєвих». Дослідники констатують наявність динаміки розвитку самосвідомості, самореалізації та самоактуалізації, а також вищих психічних функцій, які стають більш організованими внаслідок засвоєння в процесі навчання технології саморозвитку [3].

Дослідження, здійснені під керівництвом Б. Г. Ананьєва засвідчили, що всі психофізіологічні оптимуми (основні інтелектуальні функції, загальна структура інтелекту, а також їх взаємозв'язок з нейродинамічними, психомоторними характеристиками) притаманні цьому найважливішому етапу становлення людини як особистості й діяча, що уперше у своєму житті формує власну сферу розвитку. Одним з результатів цього дослідження було виявлення того факту, що 19 років – це один з сенситивних періодів для розумового

розвитку людини. У віковій періодизації цей період визначають як другу або пізню стадію юності, а також стадію ранньої молодості, ранньої зрілості [1].

К. Кеніг та Н. Броер, вивчаючи ступінь готовності та ступінь очікування студентів університету по відношенню до новітнього освітнього середовища, отримали результати, які свідчать про те, що мотиви сприймання та адаптації студентів до новітніх освітніх умов не знайшли ще вагової уваги науковців. В той же час, дослідження показало, що очікування тісно пов'язане з емоційним фоном майбутнього сприйняття, негативні очікування пов'язане прямо пропорційно із майбутньою невдоволеністю студентів освітнім середовищем. Фактор ризику по відношенню до новітніх освітніх умов базується на наступних складових: концепції вивчення, стратегії регулювання, емоційна насиченість процесу переробки інформації. Багато авторів констатують необхідність проектування професійно-навчальної діяльності студентів, яку містить власне система їхніх життєвих стосунків, вона є для них життєву значущою і відповідає їх уявленням щодо подальшого життєвого шляху. Теоретичною підставою побудови такого виду діяльності є варіативний, розвивальний підхід до професійного навчання, який був студійований О.Г.Асмоловим на методологічних засадах культурно-історичної психології [2].

Соціальна адаптація – активне освоєння особистістю або групою нової для неї соціального середовища. Адаптаційні процеси відбуваються постійно, спостерігаються зміни і в соціальних умовах нашого існування, і в нас самих. Можна виділити два види адаптаційних процесів. Перший вид складають процеси, пов'язані з різкою зміною соціального середовища. Другий вид соціальної адаптації – це адаптація до соціальних умов.

Особистість або група різноманітно реагують на зміни в соціальних умовах існування в залежності від особливостей соціального середовища, в якому вони існують, соціальна адаптація в суспільстві несе відбиток того історичного етапу, який переживає суспільство в даний історичний момент.

Існують суб'єктивні та об'єктивні критерії адаптованості. Об'єктивні – ступінь реалізації індивідом у своїй поведінці норм і правил життєдіяльності, прийнятих в даній соціальній групі; суб'єктивні – позитивне ставлення до членства в даній соціальній групі, до існуючих умов для задоволення і розвитку основних соціальних потреб.

На процес адаптації значно впливають різні риси особистості, наприклад психофізіологічні особливості, соціально-демографічні характеристики – стать, вік, а також рівень загальної і спеціальної освіти, професійна підготовка індивіда, рівень сформованості професійного інтересу, соціально-психологічна та ідейно-моральна готовність до участі в колективній праці. Соціально-психологічна адаптація – процес входження особистості в колектив, формування особистісних зв'язків і відносин з іншими людьми. Соціально-психологічна адаптація – формування позитивних неформальних відносин з товаришами по роботі та навчанню. Поняття «соціальна адаптація» відображає досить складний і суперечливий процес засвоєння особистістю або групою нових умов життя і діяльності.

Отже, високі показники психофізіологічного та інтелектуального розвитку в період студентства, а також навчально-професійна діяльність студента в процесі навчання, накопичення та засвоєння нових умінь і навичок, дозволяють констатувати наявність високого потенціалу навчання, найвищих показників продуктивності загальної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможности развития личности / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – № 1. – 2003. – С.7-11.
3. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А.Орлов. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2006. – 228 с.
4. Поваренков Ю.П. Формирование профессионального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете / Ю.П. Поваренков // Психология педагогического мышления: теория и практика: сб. статей / под ред. М.М. Кашапова. – М.: ИП РАН, 1998. – С. 111-122.
5. Сергеевкова О.П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.П.Сергеевкова. – К., 2005. – 41 с.

### ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ПЕРВИННОЇ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ДИТИНИ З ПТСР

**Кондратенко Лариса Олександрівна**

*канд. пед. наук, старший науковий співробітник,  
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м. Київ)*

Первинна шкільна неуспішність це особливий вид неуспішності, який виникає в учнів початкової школи (переважно першокласників) і не базується на прогалинах у знаннях. Вона з'являється тоді, коли маленький школяр, хоч і старається, але не може навчатися на тому ж рівні і з тією ж швидкістю як більшість його однокласників. З часом відставання такого учня все збільшується і дитина опиняється в замкненому колі – з кожним днем об'єм знань, який необхідний для успішного навчання зростає, а вона відстає все більше і більше. Неуспішність стає хронічною, учень втрачає зацікавленість у навчанні (скільки не старайся все одно нічого не виходить) і в школі з'являється нова проблемна дитина, яка на всі спроби дорослих допомогти їй відповідає трьома «не» – не можу, не хочу, не буду. Подолати первинну шкільну неуспішність достатньо важко – поразка у першому ж серйозному випробуванні (а шкільний старт і є саме таким випробуванням) ламає особистість дитини, формує уявлення про себе як нездару, слабака, вічного переможеного, який здатний хіба що бути або вічним об'єктом для зневаги інших або (коли прийняти такий сценарій дитина не хоче) або протиставити себе ворожому світові, перетворившись на особистість з девіантною а можливо і деліквентною поведінкою. Причин, які можуть лежати в основі первинної шкільної неуспішності є наймовірно багато. Більш ніж сторічна історія

психодіагностичного вивчення невстигаючих школярів доводить, що практично будь-яка дефіцитарність розвитку (фізичного, психічного, соціального) може стати першопричиною шкільної неуспішності. Водночас та ж історія переконливо свідчить, що наявність дефекту розвитку далеко не завжди призводить до шкільної неуспішності [Кондр.2003]. Породжують неуспішність різні фактори як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру і не в останню чергу психологічна культура вчителя, яка поряд з педагогічним тактом визначає, як саме буде почувати себе дитина в класі. Вчитель з високим рівнем психологічної культури вчасно помітить і зрозуміє проблеми маленького школяра і зробить все від нього залежне, щоб не допустити прогалин у знаннях і падіння самооцінки дитини, так побудує навчальний процес, що навіть дитина, яка з різних причин відстає від однолітків збереже самоповагу і віру в себе, а сформоване вчителем відчуття своєї навчальної спроможності створить основу на якій учень зможе подолати відставання.

Нажаль, слід визнати, що поняття «психологічна культура» не є точно визначеним. В наукових дослідженнях висловлюються достатньо суперечливі думки стосовно його сутності і об'єму. Часто психологічна культура розглядається як складова базової культури як системної характеристики людини, що дозволяє індивіду ефективно самовизначитись в соціумі і самореалізуватися в житті. При цьому психологічна культура особистості сприяє саморозвиткові та успішній соціальній адаптації, задоволенню власним життям (Апанасенко О.Н., Дьоміна Л.Д., Лужбіна Н.А.) Якщо узагальнити погляди українських та російських науковців на сутність психологічної культури (Бодальов О.О., Чепелева Н.В., Рибалко В.В., Смирнова О.Є., Кулікова Т.І.) то її можна визначити як інтегральне поєднання психологічної компетентності, ціннісно-сміслового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової (розвитку пізнавальних процесів) та рефлексії. Компетентність розглядається як поєднання знань, умінь та здатності застосовувати знання й уміння в процесі життєдіяльності (Гончаренко, 2015).

Попри недостатню визначеність поняття «психологічна культура», більш вузьке поняття – «психологічна культура вчителя» є досить добре представленим у вітчизняній науковій літературі (Чепелева Н.В., Савчин М. В., Чапрак Я.В., Коновальчук Н.С., Кузьміна Н.В., Кухарев Н.В., Смирнова О.О., Семикін В.В. та ін.). В основному вона розглядається як поєднання психолого-педагогічної компетентності із професійно важливими психологічними якостями людини. Якщо професійно-важливі якості педагогів залишаються актуальними для роботи в будь-яких умовах, то психологічна компетентність передбачає наявність специфічних знань, умінь і навичок, які, окрім базового компоненту, варіюються в залежності від тих подій у вирі яких проходить діяльність вчителя.

В сучасних умовах саме психологічна компетентність педагога набула виключного значення, оскільки вчителям ніколи раніше не доводилось працювати з такою величезною кількістю психологічно травмованих дітей у певної частини яких є ознаки ПТСР.

ПТСР (посттравматичний стресовий розлад) – це стійка реакція на травмівну подію. Отже, коли ми говоримо, що людина переживає ПТСР, обов'язковою є наявність травмівного чинника.

ПТСР буває, коли людина нездатна переключитися з «аварійного» на «нормальний» режим функціонування. Симптоми посттравматичного розладу можна поділити на кілька груп:

**Симптоми повторного переживання.** Найважливішим симптомом, що свідчить про ПТСР, є несподівані нав'язливі *спогади*, зв'язані з травмівною подією. Ці спогади можуть з'являтися, як наяву, так і уві сні, у формі нічних жахів, тривожних снів. У випадку, коли щось нагадує про травмівну подію, можуть бути *вибухи гніву*, *панічні атаки* чи інші *сильні емоційні реакції* (наприклад, людина шукає автомат чи падає на землю, коли гримить грім).

**Симптоми уникнення близькості із травмою.** Уникнення місця, обставин, людей, які можуть нагадати про травмівні дії; *схильність до відчуженості*, ізоляції (важко будувати близькі стосунки з оточуючими); *відсутність емоцій* (повна чи часткова втрата здатності відчувати чи проявляти емоції. Стають недоступними радість, любов, творчий підйом, спонтанність); наявні *дисоціативні феномени*; *прогалини в пам'яті*; *зловживання* алкоголем, наркотиками, медикаментами; *втеча в роботу*.

**Фізіологічні реакції** (біль, відчуття глухості, заціпеніння, затерпlostі, нечутливості, дискомфортні тілесні відчуття, труднощі у засинанні та підтримуванні сну; дратівливість чи спалахи гніву; прискорене серцебиття, задихання, пригніченість; слабкість, знижена працездатність).

**Нездатність розслабитися.** Неспокій; постійний стан готовності до небезпеки, надмірна пильність (людина пильно стежить за тим, що відбувається навколо, ніби їй постійно загрожує небезпека); проблеми із зосередженням (у певні моменти здатність концентруватися може бути чудовою, але варто з'явитися якомусь стресовому чиннику і людина вже не може сконцентруватися).

Названі симптоми переживає не кожна людина, їхня інтенсивність може змінюватися в часі [Див. Царенко 17-19].

Перераховані ознаки більше характерні для дорослих, у дітей же різного віку фіксуються дещо інші ознаки травми. Так для першокласників, які пережили травмівні події типові такі прояви як

*На емоційному рівні:*

1. Наявність страхів, які є першою реакцією на пережитий стрес. Ці страхи спричинені потребою уникнути повторного переживання загрозової події. Наприклад: дитині страшно виходити з дому, залишатися на самоті або перебувати в замкненому просторі.

2. Поява специфічних фобій. Наприклад, дитина панічно боїться розлучатися з близькими, засинати на самоті, перебувати в темряві.

3. Відчуття провини за те, що трапилося. Першокласники ще залишаються егоцентристами, а тому вважають, що «все погане сталося через мене, бо я був поганим» і думають, що хвилювання і страхи батьків викликані їх поведінкою.

*На когнітивному рівні ПТСР проявляється:*

1. У погіршенні концентрації уваги: діти стають неуважними.
2. У порушенні пам'яті: діти стають забудькуватими, їм важко згадувати минуле, особливо інформацію травмивного чи стресового характеру.
3. У втраті уже сформованих когнітивних навичок.
4. У порушеннях сприйняття оточуючого середовища. Воно стає хаотичним, уривчастим, вирізняється плутаниною.
5. У появі думок про смерть.

*На поведінковому рівні ПТСР у дітей проявляється:*

1. У різких змінах поведінки. Наприклад: діти не хочуть розлучатися з батьками навіть ненадовго, можуть в прямому сенсі слова чіплятися за батьків і потребують постійної їхньої присутності, фізичного контакту.
2. У регресі в поведінці. Наприклад: діти можуть повертатися до поведінки, властивої молодшому віку – втрачають навички охайності, смокчуть пальці або взагалі поводяться як зовсім маленькі діти.
3. У посиленні агресивності, гнівливості, упертості. Поведінка травмованих дітей часто характеризується ворожістю і конфліктністю стосовно інших.

Зрозуміло, що подібні прояви не полегшують адаптацію дитини до шкільного навчання. Нажаль, психологічна компетентність вчителів у царині роботи з дітьми, які пережили травмивний стрес є дуже низькою, а відтак вони сприймають поведінку, викликану пережитими подіями, не як тимчасові прояви, а як особистісні властивості учня. Дитина, яка не здатна зрозуміти найпростіший навчальний матеріал, не може вивчити найлегшого віршика, постійно порушує дисципліну, б'ється з іншими дітьми, не може всидіти на місці, а на прості зауваження відповідає агресією або істерикою, зараховується до категорії недостатньо розвинених, а то й розумово відсталих. Додаткові заняття, які проводяться традиційними, звичними методами, не дають жодних результатів, а то й погіршують ситуацію і через певний час і учитель і батьки і сама дитина починає сприймати себе як тотально неуспішного, недисциплінованого учня, який не здатен задовільно засвоїти програму. Об'єм незасвоєного матеріалу постійно зростає і дитина вже не може справлятися з роботою не через прояви психологічної травми, а внаслідок простої відсутності знань умінь і навичок. І навіть коли прояви ПТСР зникнуть неуспішність, базована на відсутності потрібних знань, залишиться, адже дитина звикне сприймати себе так, як змусив її себе бачити учитель з відсутністю потрібних знань з особливостей ПТСР у дітей, а відтак і з недостатньою психологічною культурою – нездатною, неспроможною добре навчатися, а тому приреченою на шкільну неуспішність.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гончаренко С. А. Завдання психодіагностики у формуванні психологічної культури педагога [Електронний ресурс] / Гончаренко С. А. // Матеріали Круглого столу, присвяченого науковій творчості відомого українського психолога Івана Омеляновича Синиці [Наукова спадщина І. О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології] (м. Київ, 27 жовтня 2015 р.). – Режим доступу: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/12>

2. Кондратенко Л.О. Емоційна складова навчальної спроможності учнів початкової школи // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск 8. – Миколаїв: МДУ, 2004. – с.161-164.

3. Кондратенко Л.О. Психологічні передумови виникнення шкільної неуспішності // Психологічний вісник: Збірник наукових праць Ніжинського державного педагогічного університету, 2003, вип. 1, с.200 – 203.

4. Царенко Л.Г. Загальні питання: що таке екстремальна ситуація, психологічна травма, гострий психологічний розлад (ГПР), посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) // Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н. В. Пророк, О. В. Бурлака, Л. О. Кондратенко та ін.; за ред. Н. В. Пророк. – Вид. 2-ге, доповн. і уточн. – К. : ТОВ Гамазин, 2015. – с.11-21.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА**

**Остоплец Ирина Юрьевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии,  
Донбасский государственный педагогический университет (г.Славянск)*

Социально-экономический кризис, растущая социальная дифференциация, потеря привычных стереотипов, ценностей и установок приводит к увеличению социально-психологического напряжения, повышению уровня социальной тревожности, возрастанию личностных экзистенциальных переживаний, страха за будущее, дезадаптации.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что экономический кризис является внешней предпосылкой к кризису внутреннему, и наиболее удобной категорией для его рассмотрения есть понятие кризиса адаптации как возможного этапа на пути к приспособлению на более высоком уровне.

Были рассмотрены психоаналитический, гуманистический, бихевиориальный и другие научные подходы к адаптации. При этом обнаружено, что в каждом из них в адаптации наблюдается своеобразное видение ее природы, функции, критериев. Однако практически все авторы рассматривают адаптацию как процесс приспособления к различным состояниям внешней среды, в ходе которого приобретаются новые качества или свойства. В этом подчеркивается активность адаптивных процессов, которые постоянно сопровождают жизнь человека и способствуют его выживанию в различных условиях.

В отечественной психологии наиболее разработанным понятием является социальная адаптация, которая выступает как процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды, в результате которого происходит принятие целей, норм группы, социальных ролей и других характеристик социальной среды. В ходе социально-психологической адаптации осуществляется реализация его потребностей, интересов и стремлений; личность входит в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность.

На методологическом уровне одним из ведущих критериев адаптации



может быть автономность личности, понимаемая в том смысле, что субъект способен активно и избирательно взаимодействовать с социумом, негативным же вариантом является «замыкание» субъекта в себе и снижение уровня взаимодействия с окружающими – это не проявление автономности в рассматриваемом здесь смысле, а неконструктивный способ адаптации. Автономность, таким образом, является одним из проявлений личностной зрелости.

Кризис может быть рассмотрен как закономерный момент развития. В отношении нашей работы это означает, что принятие внешних кризисных условий и активная адаптация к ним может являться возможностью личностного роста.

Нами была сформулирована гипотеза о том, что личностная зрелость является ресурсом для адаптации, и большая зрелость позволяет приспособиться к кризисным внешним условиям более успешно. Для проверки гипотезы и решения исследовательских задач нами были подобраны психодиагностические методики, измеряющие различные аспекты адаптации и личностные характеристики испытуемых: 1) 16PF опросник Р. Кэттелла; 2) тест межличностных отношений У. Шутца в адаптации А. А. Рукавишникова (ОМО); 3) методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА); 4) шкала субъективного благополучия (ШСБ). Выборку составили торговые агенты Департамента продаж организационной структуры «Альтер-групп», всего 42 человека. Большинство из них, 38 человек – мужчины, поэтому мы не рассматривали гендерный аспект. 35 из них имеют высшее образование. Возрастной диапазон – от 25 до 43 лет, средний возраст – 34 года. Все они начали свою работу в компании более 3 лет назад, то есть ещё до кризиса и испытали на себе изменение условий деятельности.

На первом этапе экспериментальной работы было проведено тестирование респондентов по всем заявленным методикам, далее задачей нашего исследования был поиск связей между показателями адаптации и личностными особенностями торговых агентов. Поскольку выборка была достаточно большой, для этого мы использовали коэффициент линейной корреляции Пирсона. В таблице 1. приведены коэффициенты корреляции, значимые на уровне 0,05, помечены цветом, значимые на уровне 0,01 дополнительно выделены. Рассмотрим их психологическое содержание.

*Таблица 1*

### Корреляционные связи между шкалами СПА и 16PF

( $r_{кр} = 0,31, p = 0,05$ ;  $r_{кр} = 0,42, p = 0,05$ )

	Шкалы опросника Роджерса-Даймонда							
	Адапти- рованность	Само- принятие	Принятие окруж-х	Эмоц. комфорт	Интерналь- ность	Домини- рование	Эска- пизм	Ложь
A	0,369	0,311	-0,059	0,043	0,291	0,096	-0,145	0,139
B	0,282	0,123	0,047	0,105	0,103	0,078	0,118	-0,094
C	0,348	0,350	0,077	0,251	0,143	0,274	0,342	0,127
E	-0,050	-0,052	-0,078	0,027	0,317	<b>0,435</b>	0,301	<b>0,437</b>
F	0,234	0,342	0,220	0,364	-0,288	0,233	0,135	-0,028
G	0,152	0,097	0,183	0,316	0,308	0,147	0,367	0,378
H	<b>0,660</b>	<b>0,652</b>	-0,045	<b>0,435</b>	<b>0,495</b>	0,383	0,183	-0,010

I	-0,092	-0,228	-0,042	-0,179	-0,169	<b>-0,426</b>	-0,007	-0,265
L	-0,066	-0,185	-0,231	-0,013	<b>0,425</b>	0,303	-0,221	0,319
M	-0,123	-0,010	0,041	-0,091	-0,227	0,091	0,054	-0,173
N	0,217	0,009	-0,077	0,131	0,331	<b>0,556</b>	0,068	0,317
O	-0,007	0,221	0,039	0,101	-0,050	0,162	0,412	0,083
Q1	0,013	-0,002	0,002	-0,093	<b>0,487</b>	0,119	0,151	0,342
Q2	0,327	0,306	-0,148	0,189	0,170	0,029	0,035	-0,227
Q3	-0,088	-0,364	-0,076	-0,061	<b>0,550</b>	-0,232	-0,186	-0,017
Q4	-0,296	-0,147	-0,265	-0,314	-0,338	0,202	-0,046	0,115
MD	-0,294	-0,201	0,004	-0,098	<b>-0,442</b>	-0,254	-0,052	-0,129

Из таблицы видно, что общий показатель адаптированности положительно связан с факторами А, С, Q2, и особенно сильно с фактором Н. т.е., общая адаптированность тем выше, чем более испытуемые эмоционально теплы, удовлетворены собой, свободны в установлении контактов. Наиболее непосредственное отношение к нашей основной гипотезе имеет положительная корреляция с фактором С – эмоциональной зрелостью и способностью регулировать свое эмоциональное состояние.

Шкала самопринятия СПА также, как и шкала адаптированности, положительно коррелирует со факторами А, С, Q2 шестнадцатифакторного личностного опросника, и, кроме того, отрицательно связана с фактором Q3, способностью к самоконтролю. В дополнение к интерпретации связей с предыдущей шкалой, можно отметить, что большее самопринятие связано с меньшим стремлением подчинять своё поведение внешним требованиям. Действительно, попытки придерживаться правил жестко и не взирая на актуальную ситуацию, могут приводить к внутренним конфликтам в нестабильных условиях. Однако более низкие показатели по Q3 не означают безответственности. Скорее, учитывая положительную связь самопринятия с фактором С («Силой Эго», зрелостью), это указание на приоритет внутренней регуляции поведения над внешней. Это предположение подтверждается отсутствием достоверных связей между факторами 16PF со шкалой принятия окружающих СПА, и соответствует особенностям профессиональной деятельности: торговые агенты достаточно свободны в выборе способов получения заказов, в основном от них требуется результат.

Шкала эмоционального комфорта положительно связана с факторами F, G, H, и отрицательно – с фактором Q4, фрустрированностью и напряженностью, что вполне естественно. Предыдущим нашим интерпретациям вполне соответствуют положительные связи с импульсивностью и социальной смелостью, а вот положительная связь с фактором G, так называемой групповой комформностью, стремлением «выглядеть хорошим», требует дополнительных объяснений. Наличие данной корреляции позволяет уточнить, что нашим испытуемым, чтобы находиться в состоянии достаточного эмоционального комфорта всё же необходимо одобрение окружающих, если не прямое, то косвенное. Таким образом, эта противоречивая на первый взгляд корреляция позволяет предварительно сделать важное уточнение: адаптированность в целом и самопринятие обеспечивается свободой в выборе способов достижения цели, а

эмоциональный комфорт, кроме того, признанием на уровне результата либо собственной оценкой себя как «правильного».

Шкала интернальности СПА имеет наибольшее количество достоверных связей с личностными особенностями, диагностируемыми 16PF. Это положительные связи с факторами E, G, H, L, N, Q1, Q3, и отрицательная – с Q4. То есть, большей интернальности соответствует большая доминантность, социальная смелость, подозрительность, проницательность и расчетливость, радикализм и способность к самоконтролю. Что касается Q4, то эта связь может означать, что интернальность является одним из способов избегания фрустраций в условиях внешней нестабильности.

Шкала «Стремления к доминированию» СПА положительно связана с такими факторами 16PF, как E (доминантность), H (социальная смелость), N (проницательность), и отрицательно – с фактором I (эмоциональная сензитивность). Это вполне соответствует определению данного измеряемого свойства Роджерсом и Даймондом, и не требует особых комментариев.

Шкала эскапизма, то есть неконструктивного способа адаптации через уход из ситуации, положительно связана с групповой конформностью (G) и ещё сильнее – со склонностью к чувству вины, самообвинению (O). То есть, чем важнее для человека быть «правильным», тем больше он склонен обвинять себя при неудачах, неизбежных вообще, а в нестабильных условиях нынешнего экономического кризиса особенно, и сильнее его тенденция «всё бросить».

Мы можем сделать некоторое обобщение по рассмотренным корреляционным связям между показателями адаптированности и личностными свойствами, которые измерялись с помощью шестнадцатифакторного личностного опросника Кеттелла. Если принять исходное положение о том, что все наши испытуемые как-то адаптировались в условиях экономического кризиса, раз продолжают работать торговыми агентами, то ведущим способом адаптации является ориентация преимущественно на себя, особенно в выборе средств и способов достижения цели. Это позволяет меньше зависеть от внешних, нестабильных и изменчивых в условиях кризиса обстоятельств. В меру своей выраженности, эта тенденция даже позволяет сохранять определенный уровень эмоционального комфорта и субъективного благополучия.

Таким образом анализ корреляционных связей между особенностями адаптации и личностными характеристиками позволил глубже раскрыть сам способ адаптации исследуемых респондентов. Оказалось, что уровень адаптированности положительно связан с теми особенностями личности, которые обуславливают большую свободу и самостоятельность в действиях, а также более интенсивное и эмоциональное взаимодействие с окружающими.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Алехина Л.Л. Ильин И. В. Влияние социально-психологических факторов на формирование личности в коллективе работников организации в условиях нестабильности: [электронный ресурс]. – Режим доступа :<http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37537> (дата обращения: 13.01.2016).

2. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан. – Спб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 480 с.
3. Философские проблемы теории адаптации. [Текст]. под ред. В.П. Осиннего. – К.: Освита, 2005. – 276 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608с.
5. Чарышева С. Р. Особенности социально-психологической стабильности персонала в условиях кризиса: результаты исследования / С. Р. Чарышева //Вестник университета (Государственный университет управления) – М.: ГУУ, №9, 2010. – С.344-358.

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ**

**Піддубна Ніна Григорівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри практичної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Проблема відхилень у поведінці дітей та підлітків на сьогоднішній день набуває загрозливих розмірів. У зв'язку з цим психологи та педагоги освітніх закладів розуміють необхідність зміщення акцентів роботи з боротьби з наслідками порушень соціалізації на ранню діагностику та профілактику девіантної поведінки підлітків. Така робота вимагає нових професійних підходів та розробки конкретних форм її реалізації.

Найчастіше в поведінці та розвитку підлітків психологи виділяють порушення поведінки (гіперактивність, агресивність, запальність, пасивність), відставання у розвитку та різні форми нервовості (невропатія, неврози, страхи). Особливе місце серед підліткових девіацій займає аутоагресивна поведінка.

За останні десятиліття значний вклад в розробку та вивчення аутоагресивної поведінки внесли наукові роботи таких вчених, як С.А.Белічева, В.Г.Бочарова, Б.З.Вульфова, С.І.Григор'єв, В.І.Загвязінський, Г.Ф.Кумаріна, В.Т.Лісовський, А.В.Мудрик, В.Д.Семенов, Г.Н.Філонов, Е.Шнейдман та ін.

У зарубіжній психологічній науці існують різні підходи і теоретичні концепції стосовно розуміння та пояснення природи цього психологічного феномену: (З.Фрейд, У.Мак-Даугал, Х.Д.Мюррей, К.Лоренц, Дж.Доллард, Б.Торндайк, А.Басс, А.Бандура та ін.).

Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини може розглядатися як супровід відносин: їх розвиток, корекція, відновлення. Супроводжувати – значить слідувати разом, поряд, однією дорогою. Супровід займається тим, що необхідно конкретній дитині чи групі. Метою психолого-педагогічного супроводу підлітка в навчально-виховному процесі є забезпечення її нормального розвитку відповідно до норми розвитку у певному віці [1].

Для ефективної роботи з підлітками з порушеннями поведінки важливим є питання визначення ступеня важкості наявного розладу. Для вирішення цього питання М.Раттер [4] пропонує враховувати ряд показників оцінки можливих девіацій у будь-якій поведінці: нормативи, що відповідають віковим особливостям та статевим ознакам; тривалість зберігання розладу; життєві

обставини; соціокультурне середовище; міра порушення; тип симптому; важкість та частота симптомів; зміни поведінки; ситуаційна специфічність симптому.

Вирішуючи питання про відхилення у поведінці підлітка від норми слід приймати до уваги комбінацію всіх вищеназваних критеріїв.

У зв'язку з тим, що певні затруднення в поведінці носять віковий характер та пов'язані з переживанням дитиною чергової вікової кризи, І.В.Дубровіна вважає за необхідне виховний вплив на підлітка, що переживає кризу розвитку, спрямовувати не стільки на корекцію його поведінки, скільки на перебудову всієї існуючої системи відносин в системі «дорослий-дитина»[3].

Досить важливим з практичної точки зору є розробка питання про принципи психолого-педагогічного супроводу підлітка з аутоагресивною поведінкою. До таких принципів науковці відносять наступні [1; 2; 3]:

- «на боці дитини»: головне місце відводиться інтересам підлітка, забезпечується захист його прав при врахуванні позицій інших учасників навчально-виховного процесу;

- автономність: фахівець системи супроводу повинен мати можливість організувати свою діяльність як особливу практику, зі своїми цінностями і метою, яка при цьому є невід'ємним елементом освітньої системи; фахівець системи супроводу не підміняє діяльності інших суб'єктів навчально-виховного процесу, але координує свою роботу з ними у вирішенні пріоритетних завдань розвитку підлітка;

- незалежність: у системі освіти необхідним стає розділення ліній адміністративного і методичного (змістовного) підпорядкування фахівця системи супроводу;

- безперервність і наступність: забезпечення супроводу підлітка на всьому періоді його навчання в освітній установі, і наступність у вирішенні завдань супроводу з урахуванням специфіки завдань розвитку у відповідному віці, а також завдань навчання і виховання на певному ступені освіти; організація наступності в роботі фахівців дошкільної, загальної, початкової професійної освіти, спеціалізованих центрів і служб супроводу дитини;

- комплексність: співпраця різних фахівців у вирішенні завдань супроводу: класних керівників, вчителів, психологів, соціальних педагогів, медичних фахівців, вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів;

- активна позиція підлітка: головним стає не вирішення проблем за дитину, а навчання її вирішувати проблеми самостійно, створити умови для становлення здатності дитини до саморозвитку;

- превентивність: необхідно забезпечити перехід від принципу «швидкої допомоги» (реагування на вже виниклі проблеми) до попередження виникнення проблемних ситуацій.

Суттєве значення для практиків мають розроблені науковцями методологічні основи системи психолого-педагогічного супроводу.

1. Особистісно-орієнтований (особистісно-центрований) підхід (К.Роджерс, І.С.Якиманська, Н.Ю.Синягіна), що визначає пріоритетність потреб, мети і цінностей розвитку особистості дитини при побудові системи

психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, максимальне врахування індивідуальних, суб'єктних і особистісних особливостей дітей. З цих позицій супровід повинен орієнтуватися на потреби і інтереси конкретної дитини, логіку її розвитку, а не на задані ззовні завдання.

2. Концепція психічного і психологічного здоров'я дітей (І.В.Дубровіна), що розглядає в якості предмета роботи практичного психолога в системі освіти проблеми розвитку особистості в умовах конкретного освітнього простору, що впливають на стан її психологічного здоров'я; що віддає пріоритет психопрофілактиці виникнення проблем, зокрема через моніторинг і корекцію параметрів освітнього простору.

3. Теорія педагогічної підтримки (О.С.Газман, Н.М.Михайлова), що стверджує необхідність супроводу процесу індивідуалізації особистості, розвиток її «самозвеличання», створення умов для самовизначення, самоактуалізації і самореалізації через суб'єкт-суб'єктні відносини, співпрацю, співтворчість дорослого і дитини, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними сенсами і досвідом.

4. Антропологічна парадигма в психології і педагогіці (В.І.Слободчиков, Є.І.Ісаєв, Б.С. Братусь), що припускає цілісний підхід до людини, зсув аналізу з окремих функцій і властивостей (увага, пам'ять, мислення, довільність і ін.) на розгляд цілісної ситуації розвитку дитини в контексті її зв'язків і відносин з іншими.

5. Проектний підхід в організації психолого-медико-соціального супроводу (О.В.Бурмістрова, М.Р.Бітянова, А.І.Красило), орієнтований на створення (проектування) в освітньому середовищі умов для кооперації всіх суб'єктів освітнього процесу в проблемній ситуації.

6. Парадигма розвивальної освіти (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов), що стверджує необхідність проектування такої системи освіти, яка не тільки учить дітей знанням і умінням, але забезпечує розвиток у них фундаментальних людських здібностей і особистісних якостей, що припускає серйозну «психологізацію» педагогічної практики.

У психологічних нарадах вказується на те, що система супроводу не повинна працювати виключно з наслідками недосконалої організації навчання і виховання. Не достатнім виявляється і принцип роботи «за запитами» суб'єктів освітнього процесу. Сьогодні необхідно переходити на принципи превентивного супроводу. Здійснюється пошук форм і способів роботи не стільки для освіти, скільки – з самою освітою: її процесами і учасниками [2; 3;5].

У системі психолого-педагогічного супроводу разом з традиційними видами діяльності рекомендується такий комплексний напрям як розробка (проектування) освітніх програм.

Освітня програма на відміну від навчальної повинна виконувати окрім навчальної ще і діагностичну, прогностичну, корекційну функції, що припускає побудову системи психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу (І.С.Якиманська).

В.І.Слободчиков відзначає, що підставою для проектування освітніх

програм є віково-нормативна модель розвитку дитини певного віку, в якій дається характеристика її розвитку у вигляді послідовності ситуацій і типів розвитку.

Рекомендується проектування освітньої програми спільно психологом і вчителем. Процес її проектування включає декілька етапів [2]:

- мотиваційний етап – встановлення емоційного контакту між педагогом і психологом, сумісне обговорення передбачуваних результатів і умов співпраці, уточнення професійних очікувань;

- концептуальний етап – розкриття сенсу і змісту майбутньої роботи для педагога, вироблення спільної мови, визначення ролі, статусу і загальної професійної позиції вчителя і психолога щодо дитини, розподіл між ними функціональних обов'язків, формування загальної мети, завдань, мотивів, сенсів співпраці;

- проектний етап – розробка проекту освітньої програми, на підставі орієнтовної діагностики наявного рівня розвитку; ознайомлення з проектом програми інших учасників освітнього процесу; психолого-педагогічна підготовка тих учасників освітнього процесу, які не приймали участі в розробці проекту програми);

- етап реалізації проекту – практична реалізація освітньої програми, одночасно проводиться поточна педагогічна діагностика, аналіз і рефлексія процесу реалізації програми, при утрудненнях проводиться поточна психологічна діагностика для визначення причин і напряму подолання утруднень;

- рефлексивно-діагностичний етап – завершення процесу, підсумкова діагностика, сумісний аналіз результатів, рефлексія, внесення пропозицій щодо проектування освітньої програми переходу на наступний рівень розвитку та освіти.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід сьогодні має бути не просто сумою різноманітних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми та підлітками, а виступати як комплексна технологія, особлива культура підтримки та допомоги дітям та підліткам у вирішенні завдань розвитку, навчання та соціалізації.

Парадигма гуманістичної, розвивальної, особистісно-орієнтованої освіти визначає нові вимоги до принципів і методів психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу та передбачає нові підходи до організації діагностичної, корекційної і розвивальної роботи в системі зазначеного супроводу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубровина І.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
2. Перешеина Н.В. Девиантный школьник. Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 192с.
3. Практическая психология образования : [учебное пособие] / под. ред. И.В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2006. – 592 с.
4. Раттер М. Помощь трудным детям : пер. с англ. / М. Раттер. – М. : Прогресс,

1987. – 424 с.

5. Рибалка В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості / В. Рибалка. – К. : Шкільний світ, 2009. – 120 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

**Резнікова Олена Анатоліївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Аналіз публікацій, присвячених адаптаційному потенціалу особистості, показує зростаючу частоту застосування цього терміну при констатації адаптаційних можливостей особистості, формулюванні психологічного і психосоматичного діагнозу. Розповсюдження поняття адаптаційного потенціалу особистості в практиці психологічної допомоги обумовлено завданнями оцінки адаптаційних можливостей індивіда, диференціації стійких порушень адаптації та ситуативних дезадаптивних станів, а також з'ясування психологічного змісту психосоматичних захворювань. Виникнення психосоматичних проблем розглядається як один з варіантів виснаження адаптаційного потенціалу особистості. Уявлення про природу порушень адаптації, кордони і властивості адаптаційного потенціалу визначаються дослідниками як важливі передумови ефективності корекційно-реабілітаційних заходів.

Метою статті є аналіз поняття особистісного адаптаційного потенціалу, визначення змісту даного феномену, його структури; надання результатів емпіричного дослідження трансформації адаптаційного потенціалу особистості в освітньому процесі вузу.

Г.Сел'є один з перших почав розробляти поняття адаптаційного потенціалу, яке зводиться їм до «поверхневої» і «глибинної» енергії. Перший вид енергії витрачається під впливом середовища і доповнюється з резервів «глибинної» енергії, витрачання якої є незворотнім. Коли адаптаційний потенціал помітно зменшується, виникають «хвороби адаптації». У групу хвороб адаптації Г. Сел'є і прихильники його ідей включають гіпертонічну і виразкову хворобу, хвороби серцево-судинної системи, атеросклероз, ревматичні захворювання, шизофренію, рак, шок і ін.

На сьогоднішній день існує декілька підходів до розуміння особистісного адаптаційного потенціалу в роботах вітчизняних авторів.

Адаптаційний потенціал особистості визначається Н.Л. Коноваловою як інтегруюча характеристика психічного здоров'я. Психічна адаптивність оцінюється при цьому як здатність особистості протистояти зривам психічної адаптації. Адаптивність, на думку автора, залежить від багатьох конституціональних, природжених і придбаних чинників, що визначають структуру особистості й знаходяться у тісному зв'язку з періодизацією розвитку особистості. Складовими психічної адаптивності виступають спільний рівень



психічного розвитку, особистісні особливості, система стосунків, характер і зміст психологічних проблем, позиція особистості по відношенню до них [1].

Зміст особистісного адаптаційного потенціалу конкретизується в дослідженнях А.Г. Маклакова. Автор включає до цього поняття такі взаємозв'язані психофізіологічні, соціально-психологічні характеристики як нервово-психічна стійкість, самооцінка особистості, рівень соціальної підтримки, здатність вирішувати конфлікти, досвід спілкування, орієнтацію на загальноприйняті норми поведінки і вимоги колективу. Показники адаптаційного потенціалу містять інформацію про відповідність або невідповідність психологічних характеристик особистості загальноприйнятим нормам [2].

На думку С.Т. Посохової, адаптаційний потенціал доцільно представляти як інтегральне утворення, що об'єднує в складну систему соціально-психологічні, психічні, біологічні властивості, які актуалізуються особистістю для створення й реалізації нових програм поведінки у змінених умовах життєдіяльності. Особистісний адаптаційний потенціал включає біопластичний, біографічний, психічний і особистісно-регуляторний компоненти. У адаптаційному потенціалі, на думку автора, закладена латентність адаптаційних здібностей, своєчасність і вектор реалізації яких залежить від активності особистості [3].

Таким чином, адаптаційний потенціал прийнято розглядати як системну властивість особистості, що обумовлює кордони її адаптаційних можливостей і характер протікання адаптації у відповідь на дію тих або інших умов середовища. Особливості адаптаційного потенціалу, опосередковують дію адаптогенних чинників, визначають напрям, зміст і інтенсивність адаптаційної відповіді особистості.

Існує точка зору, згідно якої адаптаційний потенціал може служити основою імовірнісного прогнозу розвитку адаптаційного процесу і динаміки адаптаційного статусу особистості. А.М. Богомоллов вважає, що адаптаційний потенціал особистості характеризує можливості особистості щодо продуктивного проходження адаптаційного процесу, формування прогресивних адаптаційних ефектів, розширення діапазону реагування й придбання нових адаптаційних навичок. На думку автора, окрім структурних особливостей, доцільно виділяти динамічні властивості адаптаційного потенціалу особистості [4].

Ми поділяємо точку зору автора, згідно якої динамічні властивості адаптаційного потенціалу є найбільш значущими. Успішність процесу адаптації визначається не абсолютною величиною потенціалу, а відносною. Відносність величини потенціалу може розглядатися як механізми формування ресурсів, індивідуальний стиль їх витрачання, відновлення й взаємозбагачення, можливості компенсації відсутніх ресурсів, гнучкості їх використання в межах деяких кордонів потенціалу. Через це, навіть при низьких адаптаційних ресурсах окремо, характер їх об'єднання в потенціал, за певних внутрішніх і зовнішніх умов, може привести до високої ефективності адаптації [4].

Емпіричне дослідження динамічних характеристик адаптаційного потенціалу особистості студента було проведено на базі Донбаського державного педагогічного університету. Вибірку склали студенти 1, 2, 3, 4, 5 курсів психологічного факультету у віці від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

З метою дослідження особистісного адаптаційного потенціалу був використаний багатофакторний особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова. З допомогою даного опитувальника можна оцінити адаптаційні можливості особистості через визначення рівня розвитку психологічних характеристик, найбільш значущих для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації. В якості основних характеристик авторами методики виділені наступні: нервово-психічна стійкість; комунікативний потенціал; моральна нормативність. Названі характеристики дозволяють судити про рівень розвитку особистісного адаптаційного потенціалу (адаптивності) в цілому, і складових його рівнів (фізіологічному, психологічному і соціальному) окремо.

Аналіз результатів свідчить, що інтегральний показник особистісного адаптаційного потенціалу знаходиться у межах низького рівня вираженості на другому і третьому курсі (1-2 стена), перший, четвертий і п'ятий курси навчання характеризуються тенденцією до середнього рівня значень. Показники нервово-психічної стійкості впродовж всіх курсів навчання демонструють середній рівень вираженості (3-4 стена) за винятком другого курсу, де його значення знижені. Показники комунікативного потенціалу і моральної нормативності знаходяться в межах середнього рівня вираженості впродовж всіх курсів навчання і проявляють тенденцію до високого рівня (5-10 стени) на першому, четвертому і п'ятому курсах.

Динаміка інтегрального показника особистісного адаптаційного потенціалу виявляється в зниженні показників на другому і третьому курсах в порівнянні з показниками першого курсу і подальшому їх підвищенні на четвертому і п'ятому курсах. Динаміка показника нервово-психічної стійкості має стрибкоподібний характер, що виявляється в зниженні значення показника на другому курсі, збільшенні на третьому, зниженні на четвертому і підвищенні на п'ятому курсі до рівня першого курсу. Адаптаційні зміни зачіпають і показник комунікативного потенціалу. Його значення на першому курсі достатньо високі; зниження зафіксоване на другому курсі, просліджується тенденція до поступового збільшення значень на третьому, четвертому і п'ятому курсах.

Встановлено статистично достовірне зниження інтегрального показника особистісного адаптаційного потенціалу ( $t=2,11$ ;  $p=0,03$ ), нервово-психічної стійкості ( $t=2,20$ ;  $p=0,03$ ), комунікативного потенціалу ( $t=2,22$ ;  $p=0,03$ ) на другому курсі по відношенню до показників першого курсу. Встановлено статистично достовірне підвищення показника нервово-психічної стійкості на п'ятому курсі по відношенню до показників другого курсу ( $t=-2,04$ ;  $p=0,04$ ).

Показник моральної нормативності не виявляє статистично достовірних динамічних характеристик, його значення з першого по п'ятий курс достатньо стабільні.

Аналіз структури адаптаційного потенціалу особистості передбачає співвідношення його компонентів із завданнями, що виникають у міру реалізації відповідної відповіді на різних етапах розгортання власне процесу адаптації в часі.

Ми вважаємо, що на першому курсі адаптаційний потенціал забезпечує завдання орієнтування в умовах, що змінилися, антиципації можливих результатів. При цьому інтенсивність його використання мінімальна, про що свідчать його показники, рівень яких найвищий за весь період навчання у вузі.

На другому курсі адаптаційний потенціал «витримує» адаптаційне навантаження з метою збереження цілісності і стійкості особистості. Ця функція реалізується за рахунок активності ресурсів його фізіологічного і психологічного рівня. Психофізіологічні особливості, у тому числі і нервово-психічна стійкість обумовлюють енергетичні і динамічні діапазони реагування. Психологічний рівень представлений здібностями і навичками адаптаційної поведінки особистості (сформовані адаптаційні схеми і програми, принципи побудови контакту з тими, що оточують). Факт витрачання вказаних ресурсів підтверджується зниженням значень показників нервово-психічної стійкості, комунікативного потенціалу і інтегрального показника на другому курсі.

На третьому курсі функція адаптаційного потенціалу полягає в мобілізації ресурсів. Цей процес не обмежується наявними актуальними можливостями і досягненнями особистості, але також включають латентні, такі, що формуються і лише властивості, що виявляються. Даний процес знаходить своє вираження в деякому збільшенні значень показників фізіологічного і психологічного рівнів. Проте співвідношення всіх структурних компонентів потенціалу, в цілому демонструють «консервацію» значень його інтегрального показника.

На четвертому і п'ятому курсі адаптаційний потенціал забезпечує «готовність» особистості до ускладнення адаптаційних завдань, перетворенням структури і властивостей адаптаційної відповіді для забезпечення гармонійних стосунків з середовищем, оптимізації психофізіологічної вартості адаптаційних перебудов і успішної реалізації поставлених цілей. При цьому психологічний рівень демонструє тенденцію поступового відновлення ресурсів з третього по п'ятий курс; відновлення психофізіологічного рівня до п'ятого курсу здійснюється через певний спад значень на четвертому курсі.

Прояв динамічної властивості стійкості соціального рівня адаптаційного потенціалу впродовж всіх курсів може знайти своє пояснення в психологічній суті даного показника. Моральна нормативність, як особистісний рівень адаптаційного потенціалу, виступає найбагатшим по складу і якості і різноманіттю ресурсів. Саме на особистісному рівні представлені способи і механізми управління ресурсами відповідно до намірів, цілей і цінностей, що реалізуються особистістю.

Проведене дослідження динамічних характеристик особистісного адаптаційного потенціалу дозволяє зробити наступні висновки:

– адаптаційні трансформації особистісного адаптаційного потенціалу підкоряються циклічним закономірностям, що виражаються в чергуванні фаз витрачання і заповнення;

– витрачання адаптаційних ресурсів пов'язане з адаптаційною напругою на другому і третьому курсі;

– підвищення інтегрального показника особистісного адаптаційного потенціалу на четвертому і п'ятому курсах свідчить про спільну тенденцію успішності адаптації;

– найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках нервово-психічної стійкості, тобто фізіологічного рівня особистісного адаптаційного потенціалу;

– стабільність особистісного рівня адаптаційного потенціалу (моральна нормативність) можна розглядувати як ресурсний резерв, здатний забезпечувати широкий круг компенсацій в умовах напруги потенціалу.

Разом з дослідженням динаміки адаптаційного потенціалу особистості студента в освітньому процесі вузу, цікавим представляється аналіз системи зв'язків адаптаційного потенціалу із захисними стратегіями особистості. Характер цих зв'язків дозволить встановити яким чином адаптаційні здібності і можливості особистості реалізуються в реальному адаптаційному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – СПб., 2000. – 120 с.

2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, №1. – С. 16–24.

3. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – СПб., 2001. – 340 с.

4. Богомоллов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А. М. Богомоллов // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 67–73.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «ОБРАЗУ Я» В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

**Солодухова Ольга Георгіївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Вибір професії взагалі і додаткової зокрема, є важливим кроком у житті людини, який тісно переплітається з особистісним прагненням до максимальної самореалізації і можливостями суспільства. Освоєння нової, додаткової професії передбачає зміну професійних установок, ролей, зміну до себе як професіоналу, тобто відбувається формування нової професійної Я-концепції. Адаптуючись до нової професійної ролі, людина постає перед необхідністю

адаптації і до самої себе, до нового Я. Зміна змісту Я-професійного перетворюється на важливу детермінанту як професійного становлення особистості, так і взаємодії з оточуючою дійсністю.

На превеликий жаль, велика кількість причин змушує людину незадовольнятися сучасним станом її життя і змушує шукати собі іншу, більш перспективну, більш оплачувану і вище статусну професію, ніж перша, отримана раніше.

Обставини склалися так, що багато вчителів вирішили переучитися на практичних психологів, що і призвело до необхідності досліджувати образ Я початкуючих психологів. Зрозуміло, що у психологію приходить зріла людина, яка витратила 5 чи більше років на отримання професійної освіти, сформована як професіонал у певній області знань, досягнула певного посадового статусу і накопичила певний професійний досвід.

Вивчаючи психологію, людині необхідно відмовитися від попередніх установок (професійних), ролей і функцій, і адаптуватися до нового професійного простору.

Професійне переучення дорослих являє собою не лише інтенсивне оволодіння незнайомою інформацією у великих об'ємах і з високою семантичною невизначеністю, але це глибинна внутрішньоособистісна перебудова, перегляд життєвих позицій, ціннісних орієнтацій, прийняття нетипових для себе форм і стилів спілкування, створення раніше невластивих картин світу і незвичного образу себе [1].

Дослідження «образу Я» психолога являє собою важливе завдання у зв'язку з виявленням внутрішніх чинників, що визначають успішність адаптації до професійного середовища. Тому надзвичайно гостро постає проблема самовідношення перед тим, хто обирає професію психології у якості другої, тобто тоді, коли виникає необхідність повторної професійної адаптації.

З метою дослідження особливості адаптації до нової професії, ми досліджували групу психологів і дефектологів, які захотіли навчатися у нашому вузі (по 25 осіб). Попереднє дослідження (до початку занять), показало, що психологи відрізнялися більш високою внутрішньою конфліктністю, їх відображення самовідношення, хоч і відповідало середньому рівню, все ж виявилось більш вираженим негативним відтінком.

Дворічне вивчення психології призвело до значних змін всіх складових самовідношення. Найбільш помітним було зниження (на 26%) показників внутрішньої конфліктності і самозвинувачення. Можна стверджувати, що у початкуючих психологів відбувалося помітне послаблення загально негативного емоційного фону відношення до себе, і як наслідок, знижувалася внутрішня напруга та підвищувалась відкритість до сприйняття негативних емоцій. За думкою Р.С. Пантелеєва, зменшення внутрішньої конфліктності власного Я сприяє підвищенню самооцінки, зменшенню тривожно-депресивних переживань і фрустрацій. Зменшення відчуття конфліктності, спрямованої на себе і негативних емоцій, які її супроводжують, полегшують пошуки джерела невдач у собі, сприяють самостійному подоланню труднощів.

Всі зміни у самовідношенні психологів супроводжувалися підвищенням значущості різних сфер власного Я і підсиленням цікавості до нього.

Враження про підвищення уваги початкуючих психологів до власної особистості свідчать результати аналізу мотивів вивчення психології. Переважаюче положення займали мотиви самореалізації та саморозвитку.

Усвідомленість мотивів вивчення психології пов'язувалась з високою емоційною включеністю у процес розуміння психології, з переважанням тривоги відносно професії над тривогою відносно себе.

Вивчення психології не лише стимулювало цікавість до різних сфер власного Я, але й зумовлювало прояв певного типу Я-концепції.

Більш глибокий аналіз самооцінки показав, що різниця між двома групами, які досліджувалися, існує у змісті емоційного аспекту. Так, у психологів значно рідше зустрічається емоційна незадоволеність собою, тобто негативний особистісний фон ідентифікації у психологів виражено слабкіше і зустрічався рідше, ніж у дефектологів.

Проведене нами дослідження не лише розкриває механізми адаптації до образу Я, який змінюється, але й вносить деякі доповнення у існуючий професійний і особистісний портрет практичного психолога. Починаючий психолог, що вивчає психологію у зрілому віці, маючи особистісний досвід і професійну підготовку в різних галузях знання, це людина, для якої багато аспектів власного Я (як свідчить О.К. Зав'ялова) являють собою одну із значущих сфер життєдіяльності [2]. При цьому Я початкуючого психолога акумулює і реалізує в першу чергу, потреби у самоцінності і саморозвитку.

На початковому етапі адаптації до нової професії егоцентрична позиція, виражена у мотивах самореалізації і захисту свого Я, в усвідомленні життєвих пріоритетів і у ряді уявлень про себе, скоріше підкреслює глибину усвідомлення відповідальності професійного вибору. Крім того, егоцентричні установки початкуючих психологів можуть бути ознакою того, що формуються основи професіоналізму [4].

Ми помітили, що після дворічного навчання підвищилася здатність психологів приймати себе як особистість, що здатна викликати у інших симпатію та схвалення. Емоційна заклопотаність враженням створеним на інших людей є важливим аспектом професійної діяльності психолога. Аналіз емоційних переживань сприяє підсиленню професійно розвиваючого змісту егоцентричних установок психологів-початківців.

Орієнтація на професійно значущі якості пов'язана, очевидно з усвідомленням вимог, які ставить професія психолога. Аутоадаптація і її повнота пов'язується з усвідомленням змін, що відбулися у власній тілесній, психічній та соціально-психологічній організації, з формуванням нового «образу Я» і самовідношенням.

Отже однією з важливих ознак аутоадаптації є зміна системи самовідношення: зниження внутрішньої конфліктності, розширення меж прийняття себе і позитивного емоційного фону бачення себе.

«Образ Я» початкуючих психологів після двох років вивчення психології відрізняють менше виражені тривожність і фрустрованість, більша впевненість

у собі і інтелектуальність. В той же час вони представляють себе більш настороженими і зануреними у свій внутрішній світ. Вхідження в психологію укріплює уявлення про те, що власна особистість, дії і вчинки викликають у інших людей симпатію, розуміння і схвалення. Знання психології забезпечує внутрішній комфорт і тим самим більш високий рівень адаптованості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – СПб., 2001. – 340 с.
2. Завьялова Е. К. Психологические механизмы социальной адаптации / Е. К. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – Вып. 40. – С. 55–59.
3. Панферов В. Н. Психология человека: учебное пособие / В. Н. Панферов.– СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 160 с.
4. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 285 с. Библиогр. : с. 274–284.

### ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ – ПЕРЕДУМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

**Стасько Олена Григорівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри глибинної корекції і  
психолого-соціальної реабілітації*

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

У сучасному суспільстві проблема психічного здоров'я набуває актуальності у зв'язку з підвищенням рівня тривожності, напруженості, стресів, що в свою чергу позначається на адаптації людини в соціумі. Тому збереження психічного здоров'я – одна з найважливіших передумов адаптації людини в соціумі.

Знайомство з літературою показало, що проблема психічного здоров'я привертала і привертає увагу багатьох дослідників з різних галузей науки і практики: медиків, психологів, педагогів, філософів, соціологів та ін. Сам термін «психічне здоров'я» неоднозначний, він поєднує дві науки і дві області практики – медичну і психологічну. В деяких випадках психічний стан є основною причиною захворювання, в інших – він є поштовхом, що веде до хвороби, іноді особливості психіки діють на протікання хвороби, іноді фізичне нездужання викликає психічне переживання і психологічний дискомфорт.

Дослідження психічного здоров'я знайшло відображення у працях З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні, А. Маслоу, Т. Яценко, та ін. Визначення поняття психологічного здоров'я в сучасній літературі носить багатоманітний характер.

Згідно з дослідженнями З. Фрейда психічне здоров'я полягає у врівноваженості і збалансованості психічних процесів і основних структурних елементів психіки: свідомого і несвідомого, «Я», «Воно» і «Зверх я» [3]. З. Фрейд розглядав здоров'я людини як гармонійне функціонування її психічного апарату. Він уперше висловив думку, що межа між здоров'ям та

хворобою, нормою та патологією досить прозора, тому що сучасній людині доводиться зважати на вимоги соціуму та культури, які не завжди сприяють задоволенню її природних бажань. Зокрема, культура придушує сексуальні бажання, за що суб'єкт платить своїм психічним здоров'ям – стає неврастеніком. Здорова людина володіє своїм психологічним апаратом. Вона здатна тримати механізми захисту під контролем свідомості. Важливий компонент психічного здоров'я, за Фрейдом, – здатність до свідомої переробки вражень, тобто домінування «Я» над «Воно».

К. Г. Юнг виділяє два критерії, що відділяють психічне здоров'я від хвороби. Перший критерій – адаптованість людини до свого оточення, до роботи, до культурного середовища. Другий – наявність і вільне виявлення «самості», означаючий, що людина стала сама собою. К. Г. Юнг надавав перевагу другому критерію, розуміючи, що він може даватися ціною соціальної дезадаптації, викликаючої невроз. Парадокс у тому, що неврозом доводиться розплачуватися за здоров'я [6]. На думку К.Юнга, здатність людини виражати свою індивідуальність, правильно виражати свої почуття, емоції, вчинки, які не завжди можуть бути сприйняті соціумом, ведуть до неврозу. На відміну від З.Фрейда, який звертав увагу на дитинство в становленні особистості, виводив характер і невротичні симптоми з минулого травматичного досвіду особистості, К.Юнг підкреслював значення цілі, життєвої перспективи і майбутнього. Людина розвивається з минулого, але життя її наповнюється змістом, душа набуває форму і зміст в залежності від майбутнього, яке вона вибирає [6]. Кожний крок, який робиться ради того, щоб стати самим собою, потребує великих зусиль. Але хто цього досягає, відчуває себе справді психічно здоровим.

А. Адлер, розглядаючи проблему психічного здоров'я, показує, що почуття неповноцінності йде від біологічного начала (первинна незахищеність). Надмірне почуття неповноцінності або «комплекс неповноцінності» може ускладнити позитивний ріст і розвиток. Однак більш помірне почуття неповноцінності може спонукати дитину до конструктивних зусиль і досягнень. Почуття неповноцінності супроводжує вступ особистості в кожен нову вікову фазу, що позначається на психічному здоров'ї [1].

Дослідженням психічного здоров'я також займався Е. Фромм. На його думку, у сучасному суспільстві здоровою вважається людина, яка пристосувалася до вимог культури, соціуму. Однак психологічне здоров'я має визначатися розвитком життєвих сил та потенціалу особи. Дослідник наголошував, що критерії психологічно здорової людини окреслюються здатністю останньої творити, любити, брати на себе відповідальність за власний розвиток. «Душевно здорова людина – та, що живе за любов'ю, розумом та вірою, хто поважає життя – як власне, так і свого ближнього» [4]. Завдання психоаналізу Е. Фромм бачив не в пристосуванні до суспільства, а в тому, щоб допомогти кожній людині стати самою собою, правильно зробити життєвий вибір. Людина повинна бачити зміст життя у тому, щоб бути собою при будь-яких обставинах. Невротичний спосіб життя, за Фроммом, пов'язаний з відмовою від свободи, з вузьким баченням світу. Згідно з Фроммом, не



«принцип задоволення» лежить в основі здорової психіки, а принцип розуму, любові і відповідальності. Здорова і нормальна психіка, за Фроммом, орієнтована в майбутнє, а не в минуле, на творчість, а не на традицію. Повна самореалізація особистості повинна була б означати можливість для людини випробувати все, що тільки можна і бути психічно здоровою. Здоровий спосіб життя, за Фроммом, передбачає свободу розуму, сприйнятливість до чужих радощів, любов до інших і самого себе. Психічно здорова людина має мужність бути собою і здійснювати вибір. Вона не намагається уникнути складностей життя і сховатися від відповідальності [4].

К. Хорні досліджувала вплив культури на психічне здоров'я і залежність типу неврозів від особливостей культури [5]. Вона вірила в фундаментальність для людини доброти, альтруїзму, безкорисності. Егоцентризм, агресивність, заздрість – формуються, на її думку, в певному типі суспільства, з певною економічною і політичною системою, або ж породжуються неправильним вихованням. Основною причиною неврозів Хорні вважала те, що людина в свій час не наважилася зробити вибір, не змогла реалізувати свої здібності в суспільстві, а не її дитячі переживання.

А. Маслоу у своїх дослідженнях наголошував на двох складових психічного здоров'я. Це, по-перше, прагнення людини розвивати свій потенціал через самоактуалізацію. Необхідна умова самоактуалізації, на його думку, – формування у людини правильного бачення сомої себе [2]. Крім того людина повинна реалізувати те, що закладено в ній природою, а перебудова суспільства повинна вестися шляхом створення для людей можливостей для їхньої самоактуалізації. Друга складова психічного здоров'я – прагнення до гуманістичних цінностей. Маслоу стверджував, що самоактуалізуючій особистості притаманні такі якості, як прийняття інших, автономія, спонтанність, почуття до прекрасного, почуття гумору, альтруїзм, схильність до творчості [2]. Учений, розглядаючи цінності людей, які самоактуалізуються, вказує, що кожній людині властива тенденція до руху вперед чи потреба розвитку. Таку тенденцію А. Маслоу називає показником психічного здоров'я. Іншими словами, «у людини існує сила, що спонукає її до спонтанної експресивності, повної індивідуальності та здатності побачити істину; до творчості, доброти, спокою, чесності, любові» [2, с. 193]. Цю групу цінностей А. Маслоу називає «цінностями розвитку» або «вищими цінностями» [2, с. 193]. Він стверджує, що їх можна «відкрити», вивчаючи здорових, повноцінних (що самоактуалізуються) людей. Здорові люди, на думку автора, здійснюють вільний вибір цінностей, їм надається свобода вибору. Крім того, дослідник відзначає, що тенденція розвитку у напрямку до повноцінності й здоров'я не є єдиною – у тієї ж людини ми також можемо виявити і прагнення до смерті, страх, схильність до захисту і до регресу. Таку групу цінностей А. Маслоу називає «цінностями здорового регресу» або «нижчими цінностями» [2, с. 213]. При цьому автор наголошує, що зріла, сильна й здорова людина більше схиляється до цінностей розвитку і менше – до регресивних цінностей, але їй потрібні як одні, так і ін. [2, с. 213]. А. Маслоу переконаний, що у більшості людей нижчі цінності та потреби домінують над високими потребами й

цінностями. Тільки психічно здорові, зрілі, розвинуті люди частіше за все вибирають вищі цінності, але це відбувається переважно завдяки задоволенню нижчих потреб, які не потребують активності. Таким чином, вища природа людини спирається на нижчу, як на основу. Кращий спосіб розвинути вищу природу, за А. Маслоу, – це спочатку реалізувати і задовольнити нижчу природу, перетворивши її на опорну основу. Дослідник вказує, що більшість людей прагне до самоактуалізації, до більш повноцінного життя, але лише психічно здорові люди можуть досягати бажаного результату.

Таким чином, розуміння проблеми психічного здоров'я поглибили дослідження А. Адлера, З. Фрейда, К. Юнга, А. Маслоу, Е. Фромма, та ін. Ці дослідження дозволили нам більшою мірою прояснити зміст проблеми психічного здоров'я та поглибити розуміння її взаємозв'язку з процесом соціалізації та адаптації. Кожен з дослідників по-своєму висловлював свою точку зору стосовно проблеми психічного здоров'я. Деякі психологи концентрували свою увагу на індивідуальному розвитку, особливо на досвіді дитинства, інші цікавилися історією колективного свідомого і несвідомого, ще інші досліджували проблеми особистості і культури, зокрема, вплив культури на психічне здоров'я і залежність типів неврозів від особливостей культури. При цьому жоден з них не дає чіткого визначення поняття психічного здоров'я, розглядаючи лише його окремих аспекти і не вказуючи шляхів до психічного здоров'я. Крім того у психологічній літературі виділені і достатньо глибоко проаналізовані фактори, що впливають на психічне здоров'я особистості. Більшість із цих факторів мають соціально-психологічний, соціально-культурний і соціально-економічний характер.

Проаналізувавши різні погляди дослідників на психічне здоров'я, можна сказати, що в його основі лежить духовний розвиток людини, душевний комфорт, відсутність тривожності, напруженості. Турбота про психічне здоров'я передбачає увагу до внутрішнього світу особистості: до її почуттів і переживань, захоплень і інтересів, знань і здібностей, її відношення до себе, однолітків, дорослих, до оточуючого світу. Поза увагою науковців залишається глибинно-психологічний аспект проблеми психічного здоров'я та роль психічного здоров'я в адаптації суб'єкта до соціуму.

Дослідження у контексті психодинамічної теорії Т. С. Яценко переконують, що психічне здоров'я пов'язане із станом душевного благополуччя, який у свою чергу передбачає знижений рівень тривожності, напруженості, почуття психологічної загрози від присутніх, відсутність смутку, страху. Психічно здоровій людині властиві внутрішній спокій, рішучість, відкритий погляд, постійна ввічливість, відсутність метушливості і вампіризму, тверезість розуму і послідовність поведінки. Це ознаки психіки людини, котра змогла розв'язати свої особистісні проблеми, тобто позбутися стабілізованої внутрішньої суперечливості і набути врівноваженості. Психічно здорова особистість захищена достатньо глибоким самоусвідомленням, вона володіє власним емоційним станом і поведінкою [7]. Якщо ж особистість психічно не здорова, то для неї характерні відсутність поміркованості, імпульсивність, роздратованість, нестриманість, агресивність, потреба в допомозі іззовні,

прагнення до авторитарності, яке може бути реалізоване в найрізноманітніших формах. Людина в такому стані перетворюється на виконавця певних функцій, проте її постійними супутниками залишаються смуток і тривога. Людина несе в собі суперечність між вимогами буття і соціуму. У її поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти. Ірраціональність поведінки зумовлює дії, спрямовані людиною на те, щоб позбутися нестерпного для неї емоційного стану, але – без можливості прогнозувати результати. Така поведінка хвилює ілюзорністю щодо вирішення тих чи інших питань, а засоби спілкування та взаємодії з оточенням насправді суперечать свідомим намірам. Зате раціональна поведінка, навпак, приводить до збігу результату дії з мотивацією. Психічне здоров'я присутнє тоді, коли людина діє адекватно до мети добитися реального результату, і не лише правильно його прогнозує, а й застосовує адекватні засоби до його досягнення.

Таким чином, психічне здоров'я – це стан психологічного благополуччя, що передбачає відсутність хворобливих психічних явищ, співвідноситься з переживанням внутрішнього психологічного комфорту, передбачає гармонізацію внутрішніх суперечностей і конфліктів.

Поняття психічне здоров'я охоплює шляхи гармонізації людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість. Лише у психічно здорової людини ми можемо спостерігати прояви психічної рівноваги. Психічно здоровій людині також властиві відносна стійкість поведінки та адекватність їй зовнішнім умовам, висока індивідуальна пристосованість організму до звичних коливань зовнішнього середовища, здатність підтримувати звичне комфортне самовідчуття, оптимізм, зосередженість, адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість до образ, відповідальність, доброзичливість.

Психічно здорова особистість характеризується вираженою цілеспрямованістю, волею, енергійністю, активністю, адекватною самооцінкою. Все це сприяє розвиткові можливостей у розумінні себе та взаємин з іншими людьми, підвищує психологічну захищеність і психологічну силу, сприяє адаптації суб'єкта в соціумі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер – М.: Прогресс, 1995. – 291 с.
2. Маслоу А. Психология Батия / А. Маслоу – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 300 с.
3. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. – М. : Прогресс, 1992. – 569 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы / Э.Фромм. – М. : «ПРОГРЕСС», 1990. – 272 с.
5. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни: [пер. с англ. В. Светловой]. – СПб : Лань, 1997. – 240 с.
6. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М. : Харвест, 2003. – 400 с.
7. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. Посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

**Ткаченко Наталія Володимирівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Солодухова Ольга Георгіївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

У даний час, коли Україна переживає певні зміни економічного і соціального життя, тема формування особистості на порозі дорослого життя і своєчасного самовизначення особливо актуальна. Самовизначення особистості, як проблема психології розвитку, досліджувалося багатьма вітчизняними і зарубіжними психологами. Старший шкільний вік у психологічній літературі вважається віком, коли відбувається перехід від підліткового віку до юнацтва. Межі між підлітковим і юнацьким віком у підходах психологів досить «розмиті», немає певного погляду на те, з якого віку настає юнацтво. Але є загальне розуміння основних психологічних новоутворень юнацького віку, поява яких, у свою чергу, і визначає перехід від підліткового віку. Головним новоутворенням юнацького віку є самовизначення особистості. Процес самовизначення, як правило, розтягнутий у часі; починаючись у старшому підлітковому віці, він продовжується і після закінчення школи. Розвиток самовизначення в старшому шкільному віці пов'язаний із майбутньою зміною соціальної ситуації розвитку, необхідністю здійснювати вибір свого майбутнього.

Розглядаючи генезис самовизначення як поетапний розвиток, де кожен подальший шабель готує попередній, ми спираємося на ідеї Л.С. Виготського, О.М. Леонтєва, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова та інших авторів, що створювали теорію періодизації психічного розвитку людини на основі провідного типу діяльності, властивого кожному віковому етапові.

Отже, проблема розвитку самовизначення в юнацькому віці обумовлена особливостями розвитку на попередньому віковому етапі – підлітковому віці.

У підлітковому віці основним психологічним новоутворенням є Я-концепція, як цілісне уявлення людини про себе як особистість, біологічний організм, члена суспільства (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, Н.І. Чеснокова, В.Ф. Сафін та ін.). Підлітковий вік – це також період формування самосвідомості (Е. Шпрангер, Е. Еріксон, Л.С. Виготський, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, М.Й. Боришевський, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, К.Н.Поливанова, А.М. Прихожан та ін.).

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були закладені С.Л. Рубінштейном. Самовизначення розглядалося у світлі висунутого ним принципу: зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови. У цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; у

понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа «внутрішніх умов», через які переломлюються зовнішні дії. У понятті самовизначення для С.Л. Рубінштейна виражається сама суть, значення принципу детермінізму: «значення його полягає в підкресленні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неодностороннього підпорядкування зовнішньому» [5, 86]. Більш того, сама «специфіка людського існування полягає в мірі віднесення самовизначення і визначення іншим (умовами, обставинами), в характері самовизначення у зв'язку з наявністю у людини свідомості і дії» [2, 86]. Самовизначення в роботах С.Л. Рубінштейна виступає як отримання людиною своєї ціннісно-сислової єдності та її реалізація. У цьому випадку істотною особливістю самовизначення є його орієнтованість у майбутнє, смислове і часове майбутнє [1].

Дослідження розвитку особистості в підлітковому віці в умовах спеціального формування навчальної діяльності показали, що в середніх класах у дітей оформлюється стійка структура особистості. Її основу складає етичний інтерес – ідеал, який виступає як усвідомлений мотив життєдіяльності [3]. Формування суб'єктності в навчальній діяльності робить позитивний вплив на формування Я-концепції підлітків. Сформовані механізми навчальної діяльності виступають для підлітків засобом формування Я-концепції. Будучи сформованими, компоненти навчальної діяльності стають для учнів інструментом для самопізнання, що забезпечує становлення Я-концепції підлітків на основі когнітивної оцінки власної особистості. Підлітки, що є повноцінними суб'єктами навчальної діяльності, формують високопозитивну когнітивно-орієнтовану Я-концепцію або позитивно-критичну Я-концепцію; відрізняються диференційованим і когнітивно-складним образом Я; їх ставлення до себе не суперечить ставленню до них оточуючих. Організація навчальної діяльності в початковій школі як колективно-розподіленої при теоретичному узагальненні навчального матеріалу сприяє розвитку самосвідомості підлітків і формуванню позитивної Я-концепції на основі когнітивної оцінки власної особистості [4].

У класах розвивального навчання формуються психологічні новоутворення молодшого шкільного і підліткового віку, що є основою для подальшого формування самосвідомості і в цілому розвитку особистості. Зміна змісту і методів навчання школяра на основі змістовного аналізу й узагальнення навчального матеріалу повністю змінює картину розвитку особистості в підлітковому та юнацькому віці. У старших підлітків і юнаків складається виразне уявлення про себе, з'являється потреба в проектуванні свого майбутнього, плануванні і постановці цілей на майбутнє, складається уявлення про свій життєвий шлях, що забезпечує, зокрема, усвідомлений вибір професії. Тобто з'являються підстави для особистісного і професійного самовизначення. Важливий психологічний процес старшого підліткового і раннього юнацького віку – це формування психологічної готовності до життєвого, особистісного, соціального, професійного і власного самовизначення. Визначення себе, як частини суспільства, свого місця в житті, свідоме ставлення до свого майбутнього, усвідомлення своїх професійних

інтересів і здібностей – все це визначає успішність переходу до дорослого, самостійного життя.

Узагальнюючи вище викладене, ми можемо говорити про те, що самовизначення особистості є основним психологічним новоутворенням старшого підліткового та юнацького віку. Самовизначення – це багатовимірний і багатоступінчастий процес, який можна розглядати під різними точками зору. Процес самовизначення розтягнутий у часі.

Особистісне самовизначення – це, перш за все, здійснення вибору, який включає ціннісно-сміслові та просторово-часові аспекти вибору в теперішньому і вибору майбутнього. Самовизначення особистості має певні передумови, закономірності й механізми розвитку, а також структуру, розуміння яких у психологічній літературі неоднозначне. Механізм формування особистісного самовизначення полягає в своєчасному розвитку основних психологічних новоутворень попередніх вікових періодів, у формуванні певних особистісних характеристик і системи саморегуляції в цілому.

Основними показниками готовності до особистісного самовизначення в старшому шкільному віці можна назвати: орієнтованість в майбутнє; ціннісну насиченість і суб'єктивне переживання свідомості власного життя; бажання зайняти певну соціальну позицію; усвідомленість своїх суб'єктивних якостей; формування життєвих цілей і планів; ціннісне уявлення себе в майбутньому; особисту активність і самостійність; усвідомлення своїх переваг і схильностей; появу диференційованої системи ціннісних орієнтацій; уявлення про часову перспективу; суб'єктність у міжособистісних і соціальних відносинах; формування стійкого образу Я; переорієнтацію із зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль; потребу в саморозвитку, терпимість до дій зовнішнього середовища; позитивний погляд на світ; а також визначеність і стійкість вибору професії.

У сучасних соціальних і економічних умовах готовність особистості до самовизначення і власне особистісне самовизначення набувають дуже важливого значення. А оскільки готовність до особистісного самовизначення формується в старшому шкільному віці, то значною мірою самовизначення особистості визначається системою навчання.

На підставі аналізу ряду психологічних досліджень і спираючись на викладені вище положення, особистісне самовизначення розглядається як складний багаторівневий процес, який на етапі старшого шкільного віку виражається в рівні психологічної готовності до самовизначення. Про психологічну готовність до особистісного самовизначення говорить рівень сформованості певних показників. На підставі теоретичного аналізу проблеми особистісного самовизначення у вітчизняній і зарубіжній психології в нашій праці виділені такі показники психологічної готовності до особистісного самовизначення: – позитивна Я-концепція, яка включає адекватну самооцінку і позитивне самоствалення; – адекватний рівень домагань; – сформованість і диференційована системи ціннісних орієнтацій; – значущість цінностей особистісного розвитку; – життєве планування; – ставлення до майбутнього,

яке виражається в позитивному його сприйнятті і наявності часової перспективи; – рівень особистісної відповідальності; – рівень терпимості до дій зовнішнього середовища (низький рівень агресії); – рівень прагнення до самостійності й автономності; – рівень потреби в пізнанні; – прагнення до самоактуалізації; – наявність і усвідомленість цілей; – емоційна і смислова насиченість життя; – результативність, продуктивність і осмисленість життя; – високий рівень суб'єктності в життєдіяльності (відповідальність за себе і своє життя); – високий рівень саморегуляції поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. – М. – 1986. – С. 17-34.
2. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2.
3. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. – 1996.
4. Дусавицкий А. К. Развивающее образование. Теория и практика. / А. К. Дусавицкий. – Х. – 2002.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. – 1973. – 526 с.

### **ОПТИМИЗМ В СТРУКТУРЕ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

**Фоменко Карина Игоревна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры практической психологии,  
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды*

**Кузнецова Мария Маратовна**

*аспирант кафедры практической психологии,  
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды*

Оптимизм, как система обобщенных ожиданий того, что в будущем в жизни человека будут происходить преимущественно благоприятные события, весьма важен для развития личности в студенческом возрасте. Юношеский возраст является сензитивным для становления жизненных ожиданий личности. Позитивные и негативные жизненные ожидания (оптимизм и пессимизм) влияют на социально-психологическую адаптацию молодежи, активность личности в преодолении трудностей. Преобладание пессимистических установок и взглядов на жизнь может приводить к снижению эффективности учебной и трудовой деятельности студентов, сопровождаются нарушениями отношений с другими людьми, утратой физического и душевного здоровья.

Актуальность исследования оптимизма обусловлена наличием в студенческой среде целого ряда негативных факторов, связанных с учебной деятельностью (экзаменационные стрессы, высокий уровень напряженной интеллектуальной активности, сложность и неоднозначность

профессионального самоопределения и др.). В студенческом возрасте с особой силой проявляется все многообразие перегрузок и требований к личности, к которым нужно уметь адаптироваться. В связи с этим все более актуальной становится задача выявления психологических средств, помогающих студентам преодолевать трудные ситуации без утраты личностной гармонии и психического здоровья.

В успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям в учебной и профессиональной деятельности ключевую роль играет такая личностная переменная как оптимизм. В зарубежной психологии оптимизм изучается как: атрибутивный стиль (С. Петерсон, М. Селигман), система установок, диспозиций личности (Ч. Карвер, М. Шейер, К. Муздыбаев, Е.П. Ильин), позитивное отношение к миру (Э. Эриксон), конструктивная характеристика мышления субъекта (А. Бек, А. Эллис), позитивная самоустановка (А. Аргайл, М. Джеймс, Д. Джонгвард, В.В. Столин, И.А. Джидарьян, С. Любомирски), условие эффективной поисковой активности субъекта (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский), компонент совладающего поведения (С.С. Замышляева) и мотивации достижения (Т.О. Гордеева). Отечественные психологи изучают оптимизм как особую социальную установку (А.Е. Хурчак, Н.М. Чижиченко), компонент саморазвития личности (И.Д. Бех), признак ее психического здоровья (И.Я. Коцан, Г.В. Ложкин, М.И. Мушкевич), фактор губристической мотивации (К.И. Фоменко).

Многочисленные эмпирические исследования, проведенные в психологии в прошлом веке убедительно доказали, что оптимизм – это важная и неотъемлемая часть человеческой природы, проявляющаяся не только на уровне личности в целом, но и в отдельных психических функциях и поведении (в памяти, в мышлении, воображении, речи, самооценке и т.п.). По мнению Л. Тайгера оптимизм – это приобретенная в ходе эволюции и необходимая для успешной адаптации человеческая характеристика (цит. по М.С. Замышляева, 2006). Характеризуя свои доминирующие психические состояния, оптимисты чаще упоминают о позитивных эмоциях. В тестах на эпизодическую и автобиографическую память испытуемые с высокими показателями оптимизма демонстрируют более значительное преобладание числа приятных воспоминаний над неприятными и нейтральными, чем пессимисты. В письменной и устной речи у оптимистов заметно чаще, чем у пессимистов встречаются слова с позитивной коннотацией. В современной психологии сформировались два основных подхода к оптимизму: 1) трактовка его как системы диспозиций и 2) рассмотрения его как стиля причинных объяснений (т.е. атрибутивного стиля).

Примером концепции, иллюстрирующей первый, – диспозициональный, – подход, является теория диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера (M.F. Scheier, C.S. Carver, M.W. Bridges, 1994). Основные элементы этой модели – *цель* (то, на что направлено поведение) и *ожидание* (чувство уверенности / сомнения в достижимости цели). Таким образом, данный подход к оптимизму восходит к теории ожидаемой ценности. В соответствии с этой теорией, существуют два условия функционирования мотивации:



1) привлекательность результата и 2) вера в его достижимость. Конструкт диспозиционного оптимизма связан именно с этим вторым условием мотивации (верой в достижимость результата).

Цели человека могут варьировать от очень узких и частных, до очень широких и обобщенных. Ожидания привязаны к целям и тоже варьируют по степени широты. Если человеку приходится действовать в принципиально новых для него ситуациях, или ситуациях, характеризующихся сложностью (т.е. присутствием множества не поддающихся учету факторов) то в регуляции поведения начинают играть существенную роль обобщенные, широкие ожидания. Они выражаются в генерализованных уверенности, или сомнении. Именно в этом случае Ч. Карвер и М. Шейер предпочитают говорить о, соответственно, оптимизме и пессимизме. Если индивид демонстрирует готовность реагировать уверенностью в достижимости цели в любой ситуации, то он проявляет «диспозиционный оптимизм». Таким образом, в рамках этой концепции оптимизм понимается как обобщенное (т.е. распространяющееся на большинство жизненных ситуаций) эмоционально-мотивационное явление (чувство уверенности + готовность действовать в направлении достижения цели). По Ч. Карверу и М. Шейеру человек будет совершать усилия, и преодолевать трудности до тех пор, пока его вера в успех (в достижимость результата) достаточно сильно выражена. Типичный «оптимист», это человек, который: 1) склонен делать позитивные обобщения относительно будущего, 2) относится к желаемым результатам как к достижимым, и 3) склонен реагировать на трудности в активной манере (т.е. увеличением настойчивости, упорства и усилий). «Пессимист» характеризуется противоположными особенностями. Таким образом, диспозиционный оптимизм – это достаточно стабильная латентная переменная, отражающая позитивные ожидания человека относительно будущего. Эмпирически доказана прямая связь данного конструкта с показателями субъективного благополучия, самооценки, внутреннего локуса контроля, воспринимаемого мастерства, психологического и соматического здоровья, способности к восприятию и принятию социальной поддержки, стрессоустойчивости, жизнестойкости, и обратная – с показателями тревожности, нейротизма, склонности к гневу, депрессии и даже подверженности инфекционным заболеваниям.

Одним из первых интерпретировать оптимизм с помощью процессов каузальной атрибуции начал М. Селигман (М. Селигман, 2015). По его мнению, оптимисты и пессимисты различаются, прежде всего, стилями объяснения происходящих в их жизни событий. Стиль объяснения может быть охарактеризован по трем параметрам: 1) *постоянству* (стабильность объяснения благоприятных и неблагоприятных событий с течением времени), 2) *широте* (стабильность объяснения для целого класса ситуаций) и 3) *персонализации* (объяснение «хороших» и «плохих» событий случайными, поверхностными и несущественными причинами, или причинами, глубоко укорененными в собственной личности).

Оба подхода к оптимизму во многом дополняют друг друга. Они возникли в русле когнитивной психологии и, соответственно, связывают

оптимизм, прежде всего с динамикой процессов переработки информации в психике человека. В обеих концепциях, так сказать «по умолчанию» содержится идея о безусловном преимуществе оптимизма над пессимизмом, что, конечно же, нельзя принять безоговорочно. И житейский опыт, и психологические исследования убедительно свидетельствуют, что избыточный оптимизм может быть дезадаптивным (т.е. приводит к предвзятости в оценке происходящих событий, к недооценке вероятности неудачи, масштабов угрозы и т.п.). Не случайно Дж. Норем и К. Чанг кроме стратегического оптимизма выделяют еще и так называемый защитный оптимизм (J.K. Norem, C.C. Chang, 2002), который на самом деле служит некоторым людям для преодоления тревоги.

В последнее время концепцию, в определенной степени альтернативную сугубо когнитивному подходу к оптимизму, развивает И.А. Джидарьян (И.А. Джидарьян, 2013). Предметом рассмотрения в этой концепции являются не столько процессы переработки информации, присущие индивиду, сколько проявление оптимизма внутри эмоционально-чувственной триады «Вера – Надежда – Любовь» (ВНЛ). По мнению И.А. Джидарьян, триада ВНЛ может и должна быть предметом не только теологического, этического, искусствоведческого, философского рассмотрения и художественного выражения, но также и строго научного психологического изучения. Ценность такого изучения очевидна по причине явного перекоса исследовательского интереса психологов в сторону явно негативных триадических проявлений в человеческой психике (например, выделение и описание «темной триады», «гневной триады», «депрессивной триады» и т.п.), что приводит к «демонизации» образа человека. Компоненты ВНЛ – это высшие чувства, выражающие вершинное, духовное, трансцендентальное, архетипическое в человеке, существующее в метаэмпирическом измерении. Будучи позитивным отношением и восприятием будущего, оптимизм наиболее полно выражен в компоненте Веры. Он представляет собой веру в светлое будущее в возможность улучшить общество, несмотря на возможные препятствия. Таким образом, благодаря привязке Вере, И.А. Джидарьян удается выделить в оптимизме эмоционально-чувственную и мировоззренческую основу. Благодаря оптимизму Будущее приобретает бытийность, осваивается субъектом.

Существуют эмпирические доказательства того, что оптимисты: 1) меньше других людей подвержены дистрессу и тревоге, 2) более других способны принять ситуацию, которую уже невозможно изменить, 3) превосходят остальных людей в способности позитивного переформулирования проблемы, 4) меньше других практикуют такие защитные механизмы как отрицание, избегание и др. Оптимизм – один из важных регулятивных инструментов успешной деятельности человека (К.И. Фоменко, 2015).

Студенты-оптимисты лучше приспособляются к учебе в вузе на 1 курсе. У оптимистически настроенных студентов наблюдается меньшее

количество симптомов стресса во время экзаменационной сессии. Им присуща более высокая академическая успеваемость и продуктивность в учебной работе.

К сожалению, в отечественной психологии отсутствуют специальные исследования, в которых выявляется роль оптимистических установок в психической регуляции ведущей для студентов деятельности – учебно-профессиональной. Проводятся преимущественно корреляционные исследования, авторы которых изучают непосредственные взаимосвязи оптимизма с успеваемостью, здоровьем, копинг-стратегиями, стрессоустойчивостью и т.п. у студентов. При этом не используются возможности системного и субъектно-деятельностного подходов к проблеме (А.В. Брушлинский, С.Д. Максименко, Е.А. Сергиенко и др.). При последовательной реализации этих подходов оптимизм может быть понят, прежде всего, как фактор эффективной саморегуляции деятельности.

**Выводы.** В современной психологии исследования оптимизма личности представлены в основном двумя направлениями – концепцией диспозиционного оптимизма и концепцией оптимистического атрибутивного стиля. В рамках данных направлений наиболее полно раскрываются когнитивные основы оптимизма. Будучи системным явлением, механизмом освоения Будущего, оптимизм имеет также мировоззренческую и эмоционально-чувственную основу. Оптимизм оказывает влияние на успешность человека и его деятельность. Роль оптимизма в контексте проблемы саморегуляции деятельности изучена недостаточно. Одним из направлений возможных исследований может быть изучение проявлений оптимистических установок личности в структуре саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов.

**Перспективы дальнейших исследований.** Объектом нашего исследования выступают оптимистические установки личности, а предметом – их проявление в психической саморегуляции учебно-профессиональной деятельности успевающих и слабоуспевающих студентов. В исследовании будет проверяться следующая гипотеза: оптимистические установки в структуре психической саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов обеспечивают бóльшую доступность интеллектуальных и эмоциональных ресурсов, а также актуализацию способности к произвольной организации учебных действий. Реализация корректировочно-развивающей программы, направленной на развитие оптимистических установок, приводит к повышению уровня психического самоконтроля и появлению у студентов зрелых форм саморегуляции учебно-профессиональной деятельности.

Данное исследование предпринимается с целью выявить специфику проявления оптимистических установок в когнитивных, эмоциональных и исполнительных компонентах психической саморегуляции учебно-профессиональной деятельности у студентов. Для достижения данной цели будут решаться следующие задачи: 1) проанализировать функции оптимистических установок студентов в саморегуляции учения, 2) изучить взаимосвязи оптимистических установок личности студентов с эффективностью их учебно-профессиональной деятельности, 3) исследовать

роль оптимистических установок в основных компонентах психической саморегуляции учения у студентов – когнитивном контроле, эмоциональной саморегуляции и поведенческом контроле, 4) построить концептуальную модель оптимизма личности как фактора интеграции когнитивных, эмоциональных и поведенческих ресурсов самоконтроля учебно-профессиональной деятельности студентов. В качестве особой, – прикладной, – задачи будет осуществлено обоснование, разработка и апробация программы развития оптимизма студентов; программа будет способствовать развитию у них умений преодоления психологических трудностей, возникающих в процессе учебной деятельности в вузе.

#### СЕЦІЯ 4

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ

#### **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ «РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ФАКУЛЬТЕТУ» ДЛЯ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Аматьєва Олена Петрівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри практичної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Демченко Марина Олександрівна**

*асистент кафедри практичної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Провідна ідея роботи Ресурсного центру – поєднання наукового потенціалу викладачів факультету та практичних працівників для підвищення ефективності підготовки фахівців з дошкільної освіти, практичної психології, соціальної педагогіки.

Мета роботи була визначена так: забезпечення професійно-методичної компетентності педагогів та психологів, формування педагогічної обізнаності батьків дітей дошкільного та шкільного віку в різних формах інформаційно-комунікативної та професійної взаємодії на основі діяльності Ресурсного центру.

Завдання роботи: формування науково-дослідної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти під час їхньої роботи в РЦ факультету; створення мобільного інформаційного забезпечення РЦ для педагогів-практиків та практичних психологів, удосконалення якості їхньої професійної діяльності; створення та систематизація банку провідного психолого-педагогічного досвіду; розробка системи психолого-педагогічної просвіти батьків засобами інформаційно-комунікативної взаємодії на основі діяльності РЦ.

Ресурсний центр має центральний офіс на педагогічному факультеті. До структури Ресурсного центру входять координатори, диспетчери, кореспонденти.

Координатори Ресурсного центру: викладачі випускових кафедр педагогічного факультету, аспіранти, здобувачі. Диспетчери Ресурсного центру: педагоги-практики закладів освіти регіону (завідувачі, методисти, вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги та ін.). Кореспонденти Ресурсного центру: здобувачі вищої освіти педагогічного факультету, які забезпечують оновлення та розповсюдження інформації, накопиченої у ресурсному центрі.

Діяльність Ресурсного центру складає сукупність дій його учасників. Так, диспетчери (працюють на базі закладу освіти): складають запит до РЦ, створюють інформаційний банк Ресурсного центру тощо. Кореспонденти (працюють на базі РЦ та за його межами): організують надходження

необхідної інформації до РЦ і від нього, створюють макети публікацій, інформують про заходи, які відбуваються в РЦ.

Всі учасники РЦ ведуть індивідуальні «Теки ресурсів», в яких зазначається тема поглибленої роботи, перелік літератури для ознайомлення, перелік запланованої роботи, термін її виконання та очікувані результати, отримані результати, відгуки, зауваження, додатки.

Початком роботи РЦ є формування аналітичної довідки за результатами роботи, на основі якої планується кожен наступний крок (алгоритм діяльності творчої групи Ресурсного центру під час опрацювання певного запиту).

Перший крок – «З ким працюю?» – передбачає діагностику особливостей суб'єктів освітньої діяльності, складання, упорядкування отриманої інформації.

Другий крок – «Система» – передбачає перелік дій координатора РЦ, обов'язкових у роботі з кореспондентами та диспетчерами; визначення мети та терміну досягнення передбачуваних результатів; розробку «пілотного плану» роботи.

Третій крок – «Інформація» – складається з двох блоків: методичний блок включає засоби надання інформації, доведення актуальності мети та шляхів її досягнення (диференційовані форми роботи); інформаційний блок-пакет включає засоби узагальнення інформації, розповсюдження (документація, періодичні видання, література, наочність тощо).

Четвертий крок – «Самоосвіта» – передбачає самостійне поглиблення кореспондентами та диспетчерами своїх знань (вивчення ресурсів центру, консультації).

П'ятий крок – «Творча підтримка» – передбачає залучення та спонукання учасників роботи РЦ до педагогічних ініціатив шляхом підтримки та заохочення.

Шостий крок – «Рефлексія» – передбачає навчання диспетчерів та кореспондентів отримувати задоволення від власної пошукової діяльності; надання допомоги в оволодінні вмінням критично аналізувати власну діяльність.

Сьомий крок – «Презентація» – включає дії щодо розповсюдження та презентації надбань РЦ.

В плануванні та реалізації роботи РЦ враховуються рівні професійно-методичної компетентності диспетчерів, особистісні якості кореспондентів, програмні цілі навчального закладу, актуальні завдання розвитку системи освіти.

Планування роботи РЦ являє собою зведений план професійно-методичних маршрутів координаторів та відповідних індивідуальних, групових та колективних заходів, що забезпечують набуття професійно-методичної компетентності кореспондентів та диспетчерів, впорядкованість, визначеність, відповідність потребам навчально-виховного процесу та особистим запитам.

Аналіз вітчизняних досліджень за темою проекту дозволяє стверджувати, що розглядаються проблеми організації діяльності ресурсних центрів для соціальних працівників (Н. Троценко та ін.). Їх діяльність присвячено

висвітленню досвіду ресурсних центрів для реалізації різноманітних проблем соціальної роботи.

Аналіз зарубіжних досліджень виявив спрямованість роботи ресурсних центрів на супроводження інклюзивних процесів у закладах освіти (Г. Тархова) та на вирішення питань управління ресурсним центром закладів освіти (О. Зотова).

У порівнянні з вітчизняними та зарубіжними дослідниками запропонований проект орієнтовано на забезпечення функціонування зворотних зв'язків між викладачами, студентами, педагогами-практиками, практичними психологами; підвищення якості підготовки фахівців педагогічної освіти; розробку методичного забезпечення з урахуванням потреб усіх учасників освітнього процесу; залучення до створення та експериментальної апробації методичних посібників педагогів-практиків та практичних психологів; педагогічної просвіти батьків дітей дошкільного та шкільного віку. Робота Ресурсного центру педагогічного факультету розпочалася на офіційному сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» у березні 2015 року. Цьому передувала значна підготовча робота. Так, інноваційний проект «Ресурсний центр факультету – освітній простір для розвитку студентів, педагогів, психологів, батьків та дітей» було презентовано на Донецькому обласному конкурсі «Кращий працівник року» у 2013 році. Означений проект було схвалено ректором ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» професором Омельченко С.О.

На першому етапі було створено інформаційний стенд та електронну сторінку Ресурсного центру, на якій було розміщено напрями науково-методичного пошуку викладачів факультету. До співпраці були запрошені викладачі, аспіранти, практичні працівники дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, практичні психологи, соціальні педагоги.

З метою узагальнення та популяризації провідного психолого-педагогічного досвіду до рецензування викладачами та розміщення на електронній сторінці було отримано матеріали від 15 вихователів ДНЗ, 8 завідувачів та методистів ДНЗ, 1 методиста з психологічної служби, 3 практичних психологів, 1 вчителя початкових класів, 1 директора школи-інтернату, 1 керівника з фізичного виховання та ін. Протягом 2015 р. усього у роботі Ресурсного центру взяли участь 36 практичних працівників.

До роботи у Ресурсному центрі приєднався аспірант кафедри педагогіки вищої школи Слуцький Ярослав Сергійович. Тема науково-методичного пошуку «Соціально-педагогічні засади становлення та ефективного розвитку волонтерства».

Надані матеріали висвітлюють різні аспекти проблем дошкільної освіти («Формування активної позиції в освіті сталого розвитку через впровадження педагогіки емпатуерменту» – Героєва В.І., методист з дошкільної освіти м. Добропілля, Чубченко Л.Л., вихователь-методист ДНЗ №19 «Сонечко» м. Добропілля, «Театр навчає та розвиває» – Тимошенко І.В., вихователь ДНЗ №2 «Суничка» м. Краматорська, «Активізація пізнавального розвитку дітей раннього віку засобами театральної діяльності» – Шерстюк Н.В., вихователь

ДНЗ №31 «Мир» м. Костянтинівки, «Перспективне планування діяльності театральної студії у середній та старшій групах ДНЗ» – Мудранінець Л.Ф., вихователь ДНЗ №2 «Суничка» м. Краматорська, «Здійснення інтегрованого підходу до формування у дошкільників еколого-естетичної культури» – Глухонець Т.М., вихователь-методист ДНЗ №6 «Сонечко» м. Красноармійська, «Розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку в процесі експериментування з об'єктами неживої природи» – Ковальова О.М., вихователь ДНЗ №30 «Казка» м. Слов'янська, «Проект освітньо-виховної роботи з дітьми старшої групи «Фотополювання» – Селіверст О.О., вихователь ДНЗ №60 «Журавлик» м. Краматорська, «Проект навчально-виховної роботи з дітьми старшої групи «Проклади дорогу у широкий світ, щоб на землі добра лишили слід» – Янчук І.В., вихователь КДНЗ №22 м. Орджонікідзе Дніпропетровської обл. та ін.), проблем практичної психології («Гендерний підхід у навчально-виховному процесі дошкільного закладу» – Антонова В.М., практичний психолог ДНЗ №11 «Чебурашка» м. Красноармійська, «Казка на піску «Жадібне мишеня» – Манько Н.В., практичний психолог ДНЗ №51 «Золота рибка» м. Красноармійська, «Психолого-педагогічні аспекти управління загальноосвітніми навчальними закладами у контексті гендерного підходу» – Склярєва Л.В., методист з психологічної служби відділу освіти Барвінківської райдержадміністрації, «Психолого-педагогічний супровід тривожної дитини засобами казкотерапії» – Дуднік О.В., практичний психолог ДНЗ №1 «Дзвіночок» м. Костянтинівки).

Крім того, до роботи в Ресурсному центрі приєдналися вчитель початкових класів ЗОШ №3 м. Костянтинівки Рудакова А.М. (напрямок науково-методичного пошуку «Соціальний проект «Успешная адаптація к школьному обучению»), вчитель-логопед ДНЗ №3 «Росинка» м. Красноармійська Дмитрієва О.Л. (напрямок науково-методичного пошуку «Казка як засіб формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку»).

Після рецензування матеріалів, які надійшли до Ресурсного центру, практичні працівники отримали відповідний Сертифікат про розміщення провідного психолого-педагогічного досвіду на електронній сторінці Ресурсного центру. У 2015 році було видано 30 Сертифікатів.

Найбільшу результативність з рецензування матеріалів практичних працівників в роботі Ресурсного центру виявили: доцент кафедри дошкільної освіти Крайнова Л.В. (12 матеріалів), доцент кафедри дошкільної освіти Бондаренко Н.Б. (3 матеріали), доцент кафедри дошкільної освіти Садова Т.А. (2 матеріали), доцент кафедри дошкільної освіти Головка М.Б. (2 матеріали).

Робота Ресурсного центру відбивалася у навчально-виховному процесі факультету. Так, здобувачі вищої освіти денної та заочної форм навчання були залучені до підготовки інформаційних матеріалів з дисциплін етнопсихологія (викладачі: доц. Аматыєва О.П., асист. Березка С.В., асист. Демченко М.О.), психологія профорієнтаційної роботи (викладачі: доц. Аматыєва О.П., асист. Демченко М.О., асист. Іванчук В.П.), психологія сім'ї (доц. Трубник І.В.), психологія педагогічної та виховної роботи (доц. Саяпіна С.А.). За



результатами науково-методичного пошуку в означених напрямках було підготовлено 4 навчально-методичні посібники.

Завдання та діяльність Ресурсного центру були представлені у 6 публікаціях у фахових виданнях України та за її межами.

Робота Ресурсного центру постійно висвітлюється на офіційному сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Було розміщено повідомлення: проведення відкритих занять (квітень 2015 р.), участь у роботі Конгресу освітян Донеччини «Регіональна освіта: інновації-моніторинг-якість» (серпень 2015 р.) та ін.).

Редакційна колегія Ресурсного центру щомісячно популяризує результати роботи у Бюлетенях Ресурсного центру. Було зроблено 6 випусків, які презентують доробки практичних працівників.

Перспективи подальшої роботи Ресурсного центру вбачаємо у створенні сайту для забезпечення постійного зворотного зв'язку з користувачами, щорічному видання Альманаху провідного психолого-педагогічного досвіду.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Зотова Е.Б. Управление Ресурсным центром образовательного учреждения : научно-практическая разработка для руководителей образовательных учреждений различного типа и вида, осуществляющих управление инновационной деятельностью в процессе передачи результатов экспериментальной работы в массовую практику / Е.Б. Зотова. – М., 2012.

2. Тархова Г.А. Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях [Електронний ресурс] / Г.А. Тархова. – Режим доступу: <http://innovation.momos.ru/index.php/component/k2/item/24>.

3. Троценко Н.Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н.Є. Троценко. – К., ун-т ім. Бориса Грінченка, 2012.

4. Center for Study of Social Policy [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.cssp.org>.

5. School-Family Partnership Strategies to Enhance Children's Social, Emotional, and Academic Growth [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5307ad29e4b0ebfe8b3ed620/1393012009663/school-family-partnership-strategies-to-enhance-childrens-social%2C-emotional%2C-and-academic-growth.pdf>.

## ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

**Божко Дар'я Ігорівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Лактюшина Тетяна Леонідівна**

*канд.пед.наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначили пріоритетні напрямки розвитку освітньої галузі. Одним із основних напрямків

роботи освітньої галузі є модернізація освіти в Україні, створення якісно нових підходів до самореалізації особистості, в якій утверджується бажання і вміння навчатися впродовж життя. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) зазначається, що одним із першорядних напрямів реформування освіти є впровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних і науково-методичних досягнень, а одним із основних шляхів удосконалення нових підходів.

Дослідженнями Ю.Б.Некрасової, В.М.Шкловського та ін. беззаперечно доводять, що у дітей з вадами мовлення проявляються різноманітні первинні та вторинні невротичні порушення, особливості психічного статусу.

Важливою складовою корекційного впливу на дітей із заїканням у системі комплексної реабілітації даного виду мовленнєвої патології є психотерапія (Л.З.Арутюнян, Л.І.Белякова, В.І.Селіверстов, В.М.Шкловський).

У підлітків заїкання, як правило, призводить до вираженої шкільної та соціальної дезадаптації, втраті впевненості у своїх силах, переживанню своєї неповноцінності, депресивному відтінку настрою, обмеженні контактів з однолітками, відхід від суспільної діяльності, самотності.

У підлітковому віці взаємовідносини однолітків ускладнюються, наростають вимоги, що пред'являються до мовленнєвої комунікації. У цей період хворі починають найбільш сильно страждати від свого мовленнєвого недоліку, у них формується почуття неповноцінності з певною гіперкомпенсацією, егоцентризмом, агресивністю, зі схильностями до дурних звичок та ін. Нерідко виникає і невіра у можливість вилікування.

Впровадження психотерапії базується на формуванні активної свідомої участі у боротьбі з патологічними факторами, тому вона виступає як цілісна система взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів лікувального впливу на особистість, а через неї на мовленнєву ваду, сприяє активізації діяльності підлітків із даним порушенням та приводить до усунення неадекватних хворобливих реакцій.

Перед проведенням курсу психотерапії нами ретельно вивчалися тип особистості кожного підлітка, індивідуальні особливості його характеру та темперамент.

Впровадження системи занять даного напрямку базувалось на індивідуальному підході до підлітків з урахуванням їх вікових особливостей, специфічних рис характеру та тривалості порушення мовлення. Психотерапевтична робота проводилась диференційовано в залежності від ступеня фіксації на власному дефекті. При цьому у дітей формувалась активна та свідомо участь у процесі відновлення плавного мовлення, створювалась позитивна емоційна установка на позитивні результати, адаптацію до потреб суспільства.

В процесі навчання нами використовувалися раціональна психотерапія, аутогенне тренування, непряма психотерапія та навіювання. В одних випадках психотерапія була провідним методом лікування, в інших – допоміжним засобом при корекції заїкання.

Важливе місце у процесі реабілітаційної роботи із заїкуватими підлітками займала раціональна психотерапія – мистецтво переконувати, говорити ясним та зрозумілим мовленням, формувати впевненість у своїх силах при критичному осмисленні свого досвіду, гнучка тактика психотерапевтичної взаємодії, яка поєднувалась із здібністю логопеда або лікаря стабілізувати емоційні реакції підлітків. Суттєву роль при цьому відігравав оптимістичний, позитивний настрій психотерапевта, що протиставлявся песимізму та скептицизму заїкуватого, відкритість і безпосередність у спілкуванні, заохочення активності дитини до процесу корекції мовленнєвої вади.

Основними методами раціональної психотерапії були переконання, відволікання, заохочення, роз'яснення.

Сугестивна психотерапія (навіювання) використовувалася як провідний метод. У процесі формування плавного мовлення у даної категорії логопатів впроваджувалася як пряма, так і непряма сугестія.

У ході експериментального навчання нами застосовувалася індивідуальна, групова та сімейна психотерапія.

На основі отриманих у результаті експериментального дослідження даних нами була розроблена програма корекції психологічного статусу заїкуватого підлітка, направлена на зменшення рівня тривожності та подолання негативних емоцій, підвищення рівня самооцінки, зниження психоемоційного стресу, підвищення вербального інтелекту та зміну емоційного відношення логопатів до навчання.

Супровід підлітків із заїканням в умовах їх інтеграції у загальноосвітній заклад складався з наступних напрямків: корекційно-розвивальний вплив, просвітницька робота з їх батьками та педагогами.

Основним розділами корекційної роботи з підлітками були: логопедичні заняття; психокорекційні заняття (школа спілкування, направлена на формування вміння володіти почуттями); пригодницька терапія; впровадження інтелектуальних ігор та вправ з розвитку творчого потенціалу; використання психокорекційних елементів на уроці; впровадження методики проблемного навчання; гімнастика мозкових процесів; психокорекційна робота з блоком додаткового навчання (ізостудія, хоровий спів, бальні танці, театральний клуб) та застосування засобів перспективно-дослідницької діяльності (з метою підвищення самооцінки, зниження рівня тривожності, формування спроможності до протидії стресам).

Тісний контакт із батьками заїкуватих підлітків передбачав такі форми роботи, як: індивідуальні консультації з логопедом та психологом, анкетування, створення клубу взаємодії з батьками, дні відкритих дверей.

З метою зниження рівня тривожності, підвищення протидії організму дітей стресам, нами було розроблено та впроваджено в практику роботи закладів освіти інтегральний комплекс профілактичних заходів для попередження нервових ситуацій та негативних впливів. Способи реалізації цієї програми полягали у проведенні канікул згідно до графіка, що сприяло збереженню їх емоційної стійкості; контролю за психоемоційним станом логопатів, збільшенню тривалості перерв; введенню ігрових засобів навчання,

раціонального розкладу учбових занять; реалізації концепції здорового харчування.

Згідно до основних напрямків корекційного психологічного впливу та провідних видів позакласної діяльності школярів із заїканням нами проводилася спеціальна робота, направлена на забезпечення повноцінного психічного і особистісного розвитку дітей у відповідності з їх індивідуальними можливостями. У зв'язку з цим нами була представлена спеціальна методика, направлена на:

- формування у дітей правильної комунікативної поведінки: виховання поважного відношення до себе та до співбесідників, терпимості до їхньої думки, вміння йти на компроміс у певній ситуації спілкування, підвищення рівня психологічної готовності до підтримання бесіди, розвиток активності, самостійності, організаторських здібностей у процесі комунікативної діяльності;

- відпрацювання у підлітків адекватної немовленневої реакції на позитивні або негативні зміни в оточуючому середовищі, тобто проводили психологічну підготовку дітей до різноманітних життєвих ситуацій (зміни приємних подій на недосить позитивні та навпаки, формували спокійне відношення до різних негативних факторів дійсності). З цією метою використовували пригодницькі оповідання, розігрування певних ситуацій сприятливого та несприятливого характеру та ін.;

- впровадження диференційованого підходу до підлітків із різним рівнем розвитку інтелектуальних можливостей, для цього практикували вирішення нетипових, пошукових завдань, непов'язаних з програмним матеріалом, при цьому у дітей проявлялись кмітливість та пошукова активність без опори на знання шкільних предметів (у засвоєнні яких у слабких дітей спостерігалися певні недоліки), а це сприяло формуванню у них відчуття смаку перемоги і впевненості у власних силах, самостійності у діях, здібності до керування собою у складних ситуаціях. Таким чином забезпечувався саморозвиток їх особистості, усвідомлення себе і свого місця серед інших людей, а також закономірностей світу, в якому вони живуть, розуміння власних перспектив у майбутньому.

Значне місце у процесі логопедичної психокорекції посідали додаткові заняття, які передбачали самостійний вибір занять логопатами цієї категорії (згідно до їх уподобань), що сприяло прояву у них вільної, впевненої поведінки, розвивало творчий потенціал дітей, на основі урахування їх інтересів, потенційних можливостей, створення умов для самореалізації та самоактуалізації.

Аналізуючи стан змін у особливостях проявів вторинних нашарувань, треба відзначити, що до проведення спеціальної корекційної роботи показники за даними критеріями у підлітків із заїканням експериментальної та контрольної груп були майже однакові за ступенем прояву супроводжувальних рухів, мовленнєвих вад, вегетативних порушень і страхів. Після завершення експерименту та корекційного навчання за традиційною методикою було виявлено усунення цих вторинних явищ у дітей експериментальної групи

майже в 3-3,5 рази і у підлітків контрольної групи в 1,5-2 рази (стосовно невротичної форми заїкання). В той же час вторинні нашарування в учнів із неврозоподібною формою заїкання зменшились лише у 1,5 рази у дітей експериментальної групи і лише у 1,1 рази у заїкуватих підлітків контрольної групи. Це, безумовно, свідчить про стійкий характер таких порушень при заїканні, що розвивається на органічній основі.

Отже, запропонована нами методика корекційного впливу на підлітків із заїканням, в основі якої лежить використання логопсихотерапевтичних технологій, у значній мірі сприяла покращенню стану темпо-ритмічної сторони їх мовлення. Розроблена у дослідженні специфіка використання психотерапевтичних прийомів у процесі логопедичної роботи із зазначеною категорією логопатів потребує подальшої конкретизації щодо впровадження її в систему комплексної реабілітації заїкуватих в умовах спеціальних шкіл для дітей з важкими порушеннями мовлення та в практичну діяльність логопедів спеціалізованих пунктів при загальноосвітніх школах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнян Л.З. Основные принципы методики устойчивой нормализации речи заикающихся / Л.З.Арутюнян // Школьный логопед. – 2007. – № 2 (17). – С.5-11.
2. Белякова Л. И. Логопедия: Заикание. – М.: Academia, 2003. – 207 с.
3. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., доп. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 185 с.
4. Шкловский В.М. Заикание: Монография. – М.: ICE, 1994. – 284 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОСВІДОМОСТІ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВУ СКЛАДНИХ УМОВАХ ЖИТТЄЗДІСНЕННЯ

**Брянцева Анастасія Сергіївна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Солодухова Ольга Георгіївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Проблема адаптації в будь-яких її проявах є надзвичайно актуальною як у науці, так і в суспільному житті. Вона виступає як механізм соціалізації людини та особистісного розвитку, який відбувається в процесі розв'язку протиріч, що виникли в цій взаємодії. Особистісний розвиток людини співвідноситься з формуванням її самосвідомості, образу Я, зі зміною потребово-мотиваційної сфери, спрямованості як системи відносин, розвитку особистісної рефлексії, механізму самооцінювання.

У визначеннях самосвідомості авторами виділяються два важливих моменти: по-перше, підкреслюється, що самосвідомість є властивістю особистості як суспільної істоти; по-друге, указується, що об'єктом

самосвідомості є сам суб'єкт, що пізнає – людина, яка усвідомлює різні сторони своєї психічної діяльності і прояви власної активності.

У структурі самосвідомості дослідники виділяють: свідомість тотожності, свідомість «Я», усвідомлення своїх психічних властивостей, соціально-моральну самооцінку (В.С. Мерлін); пізнавальний, емоційний, вольовий компоненти (М.Й. Боришевський); динамічна єдність знання і відносин, інтелектуального й афективного (О.Т. Соколова).

Слід зауважити, що для позначення феномену самосвідомості все частіше використовується термін «Я-концепція», під яким розуміється сукупність усіх уявлень індивіда про себе. Описову складову Я-концепції називають образом Я; складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей, – самооцінкою, причому сукупність приватних самооцінок визначається як прийняття себе; поведінкові ж реакції, викликані образом Я та самоставленням, утворюють поведінкову складову.

Р. Бернс відокремлює два види Я-концепції: позитивну і негативну. Позитивна Я-концепція, на його думку, визначається трьома факторами: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, впевненістю до здатності того чи іншого виду діяльності і почуттям власної значимості. А негативна – поганим ставленням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності [1].

На думку К. Роджерса, індивід прагне, з одного боку, аби уявлення про себе, тобто реальне Я, якомога більше відповідало своїм зовнішнім переживанням. З іншого – він намагається зблизити уявлення про самого себе з тими глибинними переживаннями, які складають його ідеальне Я і відповідають тому, яким він хотів би бути. Звідси реальне Я може так і не досягнути відповідності ідеальному Я або через те, що під тиском зовнішніх обставин людина змушена відмовити собі в певному життєвому досвіді, або тому, що вона нав'язує собі такі почуття, цінності чи установки, які тільки віддаляють її реальне Я від ідеального [5].

Таким чином, відповідність реального Я ідеальному Я, що формує позитивну Я-концепцію, може розглядатися в якості одного з важливих факторів, що сприяють оптимізації процесу психологічної адаптації особистості у складних умовах життєдіяльності.

Метою даної роботи є дослідження особливостей взаємозв'язку змістовних характеристик самосвідомості з успішною психологічною адаптацією підлітків до сучасних умов життєздійснення.

В процесі дослідження було висунуто припущення про те, що успішність психологічної адаптації особистості в підлітковому віці значною мірою визначається специфічними властивостями самосвідомості, серед яких виділяються сформовані ціннісні орієнтації, продуктивна допінг стратегія поведінки у складних життєвих ситуаціях, висока самооцінка.

Дослідження проводилося на базі Слов'янської ЗОШ I-III ступенів №11. У діагностиці приймали участь учні підліткового віку (8 клас). Вибірка становить 50 підлітків (19 дівчат та 31 хлопець). Середній вік підлітків – 14 років.

Особливість вибірки заключається в тому, що підлітки деякий час знаходилися на території проведення антитерористичної операції.

На основному етапі експериментального дослідження було використано такі методики: «діагностика копінг стратегій» Хайма[2], «експрес діагностика рівня самооцінки особистості» [3], оцінка рівня нервово-психічної стійкості («Прогноз» за В.А.Бодровим), «ціннісні орієнтації» М.Рокіча, методика «Особистісного диференціалу» [4].

При дослідженні рівня нервово-психічної стійкості було виявлено, що підлітків з високою НПС – 6%; це говорить про адекватну реакцію на стресові ситуації та можливості регуляції власної поведінки; підлітків з середньою НПС – 76%, це говорить про те, що в залежності від ситуації вони можуть реагувати по різному. Підлітків з низькою НПС – 18%, це говорить про те, що нервово-психічна стійкість незадовільна.

Як свідчать результати дослідження за методикою «експрес діагностика рівня самооцінки особистості», підлітків з високою самооцінкою – 12%, це говорить про те, що особистість правильно реагує на зауваження інших і дуже рідко сумнівається у своїх діях; з середнім рівнем самооцінки – 40%, це говорить про те, що особистість має свою думку, висловлює її, але час від часу приймає позицію іншого та забуває про свою; з низьким рівнем самооцінки – 48%, це говорить про те, що вони болісно переносять критичні зауваження у свою адресу, намагаються завжди рахуватися з чужими думками і вважають себе гіршими за інших.

Як свідчать результати дослідження за методикою «Особистісний диференціал», за фактором оцінки в самооцінках 13 підлітків мають низький рівень; 20 учнів за фактором оцінки в самооцінках мають середній рівень; 17 підлітків мають високий рівень за фактором оцінки в самооцінках. За фактором сили в самооцінках 13 підлітків мають низький рівень; 26 підлітків мають середній рівень; 11 учнів мають високий рівень за фактором сили в самооцінках. За фактором активності в самооцінках, 9 підлітків мають низький рівень; 24 підлітки мають середній рівень; 17 учнів мають високий рівень за фактором активності в самооцінках.

Як свідчать результати дослідження за методикою «Діагностика копінг стратегій поведінки Хайма», підлітків, які використовують продуктивну копінг стратегію поведінки 16%; відносно продуктивну копінг стратегію – 58%; непродуктивну копінг стратегію – 26%.

Як свідчать результати дослідження за методикою «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч) у підлітків простежується не стійка сформованість ціннісних орієнтацій. На перші місця віднесли «Щасливе сімейне життя», «активне діяльне життя», «Здоров'я». На останні місця підлітки відносять цінності «Свободу», «Красоту природи та мистецтва», «Суспільне визнання» та «Продуктивне життя». За показниками інструментальних ціннісних орієнтацій, підлітки на перші місця винесли цінності «Акуратність», «Вихованість», «Життєрадісність». Найменш значимі цінності «Тверда воля», «Самоконтроль», «Високі запити».

При проведенні кореляційного аналізу за Спірменом показників окреслених феноменів було виявлено прямий зв'язок: стосовно таких цінностей, як щасливе сімейне життя ( $r = 0,38$ ), здоров'я ( $r = 0,38$ ), впевненість в собі ( $r = 0,41$ ), розвиток ( $r = 0,35$ ) (термінальні цінності); акуратність ( $r = 0,35$ ), життєрадісність ( $r = 0,35$ ) (інструментальні цінності); зв'язок з продуктивною копінг стратегією поведінки ( $r = 0,47$ ) та високою самооцінкою ( $r = 0,47$ ).

У нашому дослідженні доведено, що самосвідомість є найважливішим фактором адаптації підлітків до умов життєздійснення. Внаслідок цілеспрямованого експериментального дослідження нами було виявлено рівні нервово-психічної стійкості підлітків, прогноз на подальший перебіг подій, який може проявлятися у нервово-психічних зривах.

Отримані нами результати дозволяють визначити нову перспективу її розробки і вони можуть послужити основою для подальшого дослідження процесу психологічної адаптації підлітків до сучасних умов життєдіяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420с.
2. Дмитриев М.Г. Практикум по психодиагностике девиантного поведения у трудных подростков. – СПб.: Питер, 2008. – 263 с.
3. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Универс», 1994. – 480 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ УЧИТЕЛЯ

**Давыденко Виктория Николаевна**

*соискатель высшего образования специальности «Психология»,  
Донецкий Национальный Университет (г. Винница)*

Актуальность исследования. Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. В типичных условиях труда становится неизбежным образование стереотипов осуществления профессиональных функций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают ее определенность, облегчают взаимоотношения с другими ее участниками. Стереотипы придают профессиональной деятельности стабильность, способствуют формированию индивидуального стиля деятельности.



Однако известен так называемый парадокс профессионально-педагогического опыта, который заключается в том, что этот опыт не всегда играет положительную роль. Так как менее опытные учителя судят о своих учениках более верно, поскольку они опираются на реальность и здравый смысл. Это не так просто, но у них нет другого выхода. Зато у более опытных коллег такой выход есть: судить об учениках стереотипно, используя схемы, выработанные в процессе прежнего опыта.

В области педагогической деятельности проблемы стереотипизации стали изучаться сравнительно недавно. В последнее десятилетие возрос интерес к изучению педагогических стереотипов как сформировавшихся в сфере обучения и воспитания устойчивых, упрощенных, схематизированных и эмоционально окрашенных представлений о педагогической деятельности, личности ребенка, родителей и самого педагога, создающиеся на основе личного опыта человека, передающиеся от социального окружения в рамках выработанных обществом норм.

Среди известных ученых в области формирования профессиональных стереотипов педагогов работали такие психологи, как У.Джеймс, Дж. Брофи, Т.Гуд, Н.Ю. Посталюк, Э.Ф. Зеер, О.В. Кузьменкова, Г.С.Никифоров, Э.Э.Сыманюк, У. Липпман, В.С. Агеев, А.А. Бодалев, Х. Дейкер, Г.Олпорт и другие.

Цель научной публикации заключается в рассмотрении и изучении психологических особенностей развития профессиональных стереотипов учителя, что, в свою очередь, должно повысить производительность труда, наладить профессиональные и личные взаимоотношения, преодолеть разного типа психологические барьеры и, возможно, даже повысить квалификационный уровень учителей.

Изменения, происходящие с личностью в ходе деятельности, зависят не столько от функциональной структуры выполняемой деятельности или от способа вхождения в профессиональную общность, сколько от того, как долго личность включена в нее, реализуя свою профессиональную роль, то есть зависят от стажа [11].

Педагогические механизмы формирования современных профессиональных педагогических стереотипов связаны с базовыми психологическими процессами.

Идеальная профессиональная группа педагогов вырабатывает стереотипы как устойчивые объяснения определенных фактов, привычные интерпретации вещей. В данном случае, стереотипизация позволяет быстро и на определенном уровне достаточно надежно категоризировать, упростить социальное окружение учителя, сделать его понятным, а, следовательно, и прогнозируемым [10].

Таким образом, селекция, ограничение, категоризация огромной массы социальной информации, ежеминутно обрушивающейся на человека, – когнитивная основа стереотипизации. Тогда как оценочная поляризация в пользу своей группы, дающая личности чувство принадлежности и защищенности, – мотивационная основа этого механизма [8].

По мнению Д. Мацумото, стереотипы базируются на таких психологических процессах, как избирательное внимание, оценка, формирование понятий и категоризация, атрибуция, эмоции и память [1].

Кроме того, конформность также играет определенную роль в принятии учителями профессиональных стереотипов. Сформировавшись однажды, стереотип сохраняется преимущественно по инерции. Если он является социально приемлемым, многие педагоги пойдут по пути наименьшего сопротивления и будут соотносить свое поведение с этим стереотипом. Они будут относиться к другим группам учеников в соответствии со стереотипом и действовать определенным образом в связи с потребностью нравиться и быть принятым в значимой для них группе педагогов.

Первыми стереотипами педагога становятся приобретенные им в ВУЗе умения выполнять определенные действия – использовать, не всегда грамотно, приемы воспитания и обучения. Уже у первокурсников педагогических ВУЗов обнаруживаются устойчивые стереотипы авторитарной педагогики [6]. Но главный источник стереотипов – первая собственная педагогическая практика, первые месяцы опыта, который запомнился особенно ярко, пока была «свежая голова» и «нервы в порядке». А также – первые советы более опытных педагогов.

Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека и формированию у него негативных профессиональных стереотипов, А.К.Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонность деятельности, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также кризисы профессионального развития [5].

Крайняя форма профессиональной деформации личности выражается в формальном, сугубо функциональном отношении к людям, равнодушии и безразличии. У педагогов этот эффект проявляется в авторитарности и категоричности суждений, желании давать указания в любой ситуации, в стремлении навязать определенную картину мира, не учитывая желания самого человека [2].

В настоящее время стереотипизация педагогического мышления осуществляется достаточно быстро. Особенно стремительно формирование стереотипных элементов деятельности учителей происходит в процессе оценки качества результатов их труда [6].

У человека, занимающегося профессиональной деятельностью учителя, вырабатывается определенный стереотип поведения, вызванный особенностями учебной работы, который может отрицательно сказываться на его отношениях с окружающим миром. Решение типовых задач, с которыми сталкивается учитель в ходе своей работы, совершенствует не только его профессиональные знания, но формирует и профессиональные привычки, определяет стиль мышления и стиль общения. Учитель начинает планировать свою деятельность и строить свое поведение в соответствии с принятым решением, независимо от того, насколько эффективно оно в решении новых задач [9].

Сформированные упрощенные установки могут приводить к тому, что даже простое и очевидное решение новой задачи не замечается. Закрепляется излишняя шаблонность в подходах, упрощенность во взглядах на рабочие проблемы, что приводит к снижению уровня специалиста учебного профиля, его деградации. Другая сторона деформации проявляется в перенесении профессиональных привычек, полезных в работе, на семейное и дружеское общение. Во время автоматизации действий образы, регулирующие процесс деятельности, становятся все более обобщенными, экономичными, быстрыми и бессознательными. Вместе с тем ежедневное выполнение стереотипных задач развивает ригидность мышления и поведения [4].

Кроме того стереотипы и стереотипные установки учителей представляют собой определенный уровень достигнутого мастерства в учебной деятельности и проявляются в знаниях своего предмета, автоматизированных умениях и навыках общения, перешедших в подсознательный план. Педагог пользуется этими знаниями, навыками, умениями и считает, что существующий когнитивный уровень сможет постоянно обеспечивать эффективность его учебной деятельности.

По исследованиям Дж. Брофи и Т. Гуда выделяется тип учителя, наиболее склонный к стереотипизации своей деятельности – ученые назвали его «сверхактивным» [7]. Он, замечая индивидуальные различия, тут же строит модель, преувеличивающую эти различия во много раз, и считает, что эта модель и есть действительность. Если ученик чуть активнее других – в его глазах он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее – лодырь и кретин, и т. д. Такой учитель имеет дело не с реальными, а с выдуманскими учениками и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных школьников, каждый из которых обладает индивидуальностью и к тому же растет и развивается, становясь сегодня уже немножко другим, нежели вчера.

Вывод. Стереотипы – одно из сложных явлений обыденного и научного сознания, влияющих на всю человеческую деятельность. Стереотипы в сознании учителя могут порождать условное и упрощенное представление об учащихся, формировать ложные ожидания и установки, уменьшая значимость индивидуальных особенностей школьника. Поэтому очень важно знать механизмы формирования и факторы развития профессиональных стереотипов учителей.

В данной статье мы рассмотрели их, а теперь можно обобщить вышеизложенный материал, на формирование и развитие профессиональных стереотипов учителя влияют такие факторы, как: когнитивные процессы (селекция; ограничение; категоризация; схематизация; каузальная атрибуция); личность самого учителя (низкая или завышенная самооценка; упрощенные установки; избыточно развитое профессионально важное качество; чрезмерная социальная желательность; возрастные изменения); влияние окружающих на личность учителя (конформность; общественные нормы; пример старших педагогов; профессиональная аттестация); характеристика профессиональной деятельности (профессиональный стаж; личный профессиональный опыт;

первый педагогический опыт; профессиональная усталость; монотонность профессиональной деятельности; кризисы профессионального развития).

Стереотипизация в процессе познания учителем своих учеников может привести к двум различным следствиям. С одной стороны, к определенному упрощению процесса познания учеников; в этом случае стереотип не обязательно несет в себе оценочную нагрузку: в восприятии учителя не происходит «сдвига» в сторону эмоционального принятия или непринятия школьников. Остается просто упрощенный подход, который, хотя и не способствует точности построения образа ученика, заставляет заменить его часто штампом, но тем не менее в каком-то смысле необходим, ибо помогает сокращать процесс познания. Во втором случае, стереотипизация приводит к возникновению предубеждения. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта педагога, а опыт этот был негативным, то всякое новое восприятие своих учеников, представителей той же самой группы окрашивается неприязнью.

Перспективами исследований профессиональных стереотипов учителей в будущем станут гендерные стереотипы учителей, а именно изучение тех личностных качеств учащихся мальчиков и девочек, которые ценятся их учителем в большей и в меньшей степени. На мой взгляд, также до сих пор мало изученными являются механизмы формирования позитивных и негативных стереотипов учителей по отношению к подрастающему поколению.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144с.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности // Речь. – СПб.: 2004. – 272с.
3. Бодалев А.А., Куницына В.Н., Панферов В.Н. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности // Ученые записки ЛГУ. НИИКСИ. – Л.: 1971. Вып. 9. С. 151–160.
4. Гафнер В.В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – СПб.: 2004. – № 10. – С. 22–24.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Уч. для вузов. – М.: Академич. проект, 2005. – 240с.
6. Капустина З.Я. Имидж современного педагога / З. Я. Капустина // Учитель. – М.: 2006. – №1. – С. 59–61.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – М.: 1993. – 324с.
8. Рыженко С.К. Профессиональные деформации и пути их преодоления // Курсы тьютеров. – 2010. – №2. – С. 6–12.
9. Сартакова Е.Е., Обухова Е.А., Горкальцева Я.Л. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации // Вестник ТГПУ.: – М. – 2013. – №13.
10. Торхова А.В. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя: теоретический аспект / А.В. Торхова. – Минск, 2004. – 208с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность / Шнейдер Л.Б. – М., 2000. – 365с.

# ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Іванчук Сабіна Айдинівна**

*аспірант кафедри педагогіки вищої школи,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Постійні зміни в сучасному природному та соціальному довкіллі, обмеженість ресурсів у світі зумовлюють нестабільність економічного розвитку держави. Це потребує виховання нового покоління, здатного успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, пристосовуватись до постійних змін в економічному житті країни, раціонально розпоряджатися благами, які надає йому природа та суспільство.

Усвідомлення власних потреб, вміння обирати серед низки власних бажань та зважувати власні потреби відповідно до потреб інших членів суспільства вимагає неабияких вольових зусиль. Тому розвиток вольових аспектів поведінки відіграє важливу роль у розвитку культури споживання особистості.

Важливою складовою процесу споживання виступає задоволення потреб споживача. Згідно тих самих тлумачних джерел, термін «потреби» розглядається: як «необхідність у чому-небудь, що вимагає задоволення, необхідність або бажання діяти певним чином, те, без чого не можна обійтись; вимоги, які необхідно задовольнити» [2, с. 1090]; як передумова психічної активності, необхідність усунення відхилень від параметрів життєдіяльності, оптимальних для людини як біологічного організму, індивіда, особистості [3]; як опредметнення, як потенціал, як цінність [5]; як внутрішні сили людини, що штовхають її до здійснення якісно визначених форм активності [1]; як потреба у чомусь, яка вимагає задоволення; як брак будь-чого необхідного для підтримання життєдіяльності, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому [4].

Залежно від системи відношень, у якій вивчаються людські потреби, у різних тлумачних джерелах їх класифікують: за походженням (біогенні, соціогенні, психогенні), за суб'єктом (індивідуальні, групові, суспільні, загальнолюдські), за об'єктом (матеріальні, духовні), за функціями (фізичного і соціального існування; збереження і розвитку); за видом активності (праця, розвиток, соціальне спілкування та ідентифікація); за типом психічної діяльності (екстравертні та інтровертні) тощо. У широкому розумінні всі потреби розподіляють на біологічні та соціальні. Біологічні виникають у людини як у живого організму і пов'язані з необхідністю отримання чогось необхідного для його життєдіяльності (вода, їжа, захист та ін.). Соціальні (у деяких джерелах соціогенні) розкривають соціальну сутність людини, мають суспільно-історичний характер, і пов'язані з розвитком матеріального виробництва. Соціальні потреби людини залежать від розвитку суспільства, до

якого вона належить, і одночасно розвиток суспільства обумовлює ті соціальні потреби, які відчуває кожний індивід у ньому. Зазначається, що потреби залежать від виховання особистості, від загального економічного та культурного розвитку спільноти, у якій вона зростає, від специфічних умов діяльності [4; 5].

Важливим для розуміння особливостей споживання людини є не лише вивчення процесу задоволення нею потреб, а також процесу виникнення та задоволення нею бажань. У психологічних тлумачних джерелах «бажання» розглядають через мотиваційно-вольову сферу особистості: як суб'єктивну характеристику мотиваційного процесу, де ключовим переживанням є його зорієнтованість на певні цілі [1]; як мотиваційний стан, під час якого потреби співвідносяться з конкретним предметом їх задоволення; як певний етап визрівання потреби, співвіднесення її з метою і планом дій [3].

У тлумачних джерелах з психології знаходимо трактування поняття «споживацтво». Це – прийняття споживацьких благ у якості вищих цінностей, заниження духовних цінностей [3]. Під поняттям «споживач» розуміється особа, яка використовує предмет [1].

Таким чином, аналіз тлумачних джерел та робіт, присвячених вивченню проблеми культури споживання, вказує на той факт, що дане питання є актуальним і переважно вивчається у контексті робіт, пов'язаних із економічним вихованням підростаючого покоління. Зазначається, що формування розумних потреб і раціональної структури споживання є одним із факторів гармонійного розвитку особистості. Недоліки виховання культури споживання сприяють розвитку такого негативного явища як споживацтво, що призводить до нераціонального витрачання грошей майбутніми споживачами, відсутності у них бережливого ставлення до товарів та послуг, бездумного вибору товарів для споживання та ін. Споживацтво перешкоджає виникненню в дитини потреб вищих рівнів, тим самим перешкоджаючи духовному розвитку і гармонійному становленню особистості.

Формування культури споживання – складний процес, який потребує пошуку нових педагогічних технологій, форм, методів та засобів. Проаналізувавши знання педагогів-практиків та студентів педагогічних спеціальностей щодо поняття «культура споживання», була визначена необхідність цілеспрямованої роботи з ними. Мета цієї роботи: озброєння дорослих знаннями щодо виховання у дітей ціннісного ставлення до бажань інших людей, прагнення спрямовувати результати власної діяльності на покращення свого життя та близьких людей.

Для цього на базі загальноосвітньої школи №13 м. Слов'янська Донецької області відбувся навчальний семінар-тренінг «Теорія і методика освіти для сталого розвитку» для працівників дошкільних навчальних закладів. У семінарі взяли участь вихователі, методисти та практичні психологи. Програма тренінгу передбачала ознайомлення зі змістом освіти для сталого розвитку, можливостями ощадливого споживання ресурсів (води, світла) в умовах дошкільного закладу та формування у дітей навичок раціонального споживання.

Учасники тренінгу мали можливість на практиці перевірити свої знання у запропонованих тренером ситуаціях. Практичне виконання тих чи тих завдань дало змогу зрозуміти поняття «сталий розвиток». Робота проводилася у групах за підтемами: «Допомога і підтримка», «Вода – наше спільне багатство», «Слово у подарунок». Практичні працівники жваво обговорювали задані вправи, давали корисні коментарі, ділилися особливостями власного досвіду роботи.

Щоб показати студентам психолого-педагогічних спеціальностей важливість ощадливого ставлення до довкілля, протягом двох тижнів на педагогічному факультеті в межах освіти для сталого розвитку проходила акція зі збору макулатури «Врятуємо дерева!». У ході акції студентам нагадували, що наша планета потребує допомоги, адже кожна тонна переробленого паперу економить 10 дерев, 1000 кВт електроенергії, 200 кубометрів води, іонізований кисень для 30 людей. Викладачі та студенти активно брали участь у заході.

На постійній основі проходить акція зі збору використаних батарейок «Батарейки, здавайтеся!». Було розміщено інформативні плакати, в яких повідомляється, що утилізація однієї батарейки забруднює 20 квадратних метрів площі та 400 літрів води, а при спалюванні батарейок в атмосферу виділяються діоксини, які є дуже токсичними.

Крім цього, для студентів педагогічного факультету було відкрито науковий гурток «Технології сталого розвитку». Його метою є забезпечення високої якості життя нинішнього і майбутніх поколінь шляхом збалансованого соціально-економічного і екологічного розвитку, відтворення навколишнього природного середовища, раціонального використання природно-ресурсного потенціалу країни, забезпечення охорони здоров'я людини, її екологічної та соціальної захищеності. Досягнення цієї мети відповідає культурним і світоглядним цінностям нашого народу, в історії та традиціях якого завжди було бережливе ставлення до землі, води, рослинного і тваринного світу, природи загалом. Зміст занять гуртка покликаний сприяти розвитку у студентів творчих здібностей; формування креативного підходу до оновлення старих речей; виховання ощадливості та бережливого ставлення до довкілля. Особливе значення відводиться ознайомленню майбутніх педагогів із можливостями застосування цих знань у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Всі зазначені заходи допомагають педагогам-практикам і студентам психолого-педагогічних спеціальностей оволодіти знаннями щодо виховання культури споживання у дітей. Це є запорукою виховання нового покоління дітей, що буде жити на засадах сталого розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой толковый психологический словарь / Артур Ребер (Penguin) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с. – Т. 2. : П-Я. – 560 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2010. – 560 с.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; [под ред. док. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой]. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1982. – 816 с.
5. Философский энциклопедический словарь / ред. коллегия: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 499.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

## **АГРЕСИВНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ**

**Качило Анастасія Едуардівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Дейниченко Лариса Миколаївна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Зміцнення психічного здоров'я, забезпечення повноцінної освіти і гармонійного розвитку особистості підростаючого покоління є найважливішим соціальним завданням будь-якого культурного товариства. Останнім часом все більш актуальною проблемою стає проблема дезадаптації як явища, що перешкоджає повноцінному особистісному розвитку учня і ускладнює навчально-виховний процес. Відзначається зростання числа дітей з ознаками дезадаптації, що виражається в неадекватній формі поведінки в шкільному житті, у навчальній діяльності, в непродуктивному співробітництві з дорослими і однолітками, в низькому рівні здатності до довільної регуляції власної діяльності, в неуспішності, у високому рівні агресивності і негативному емоційному ставленні до життя.

Психологічні аспекти дезадаптації вивчали Л.М. Аболін, С.А. Беличева, К.Н. Волков, В.Г. Каган, А.Є. Личко, Ю.А. Миславський, Н.І. Сарджвеладзе, В.Е. Чудновський, Л.Н. Винокуров, А.Д. Тоні, Г.Ф. Кумарину, Н.М. Назарова та ін.

Про агресивність і ворожість, що властива підліткам свідчать дослідження психологів: М. І. Блонського, К. Бютнера, Б. П. Жизневського, Н.М. Каут, О. Ю. Климовської, Б. С. Кобзар, Н. Ю. Максимової, К.Л. Мілютіної, О.Ф. Осикі та ін. Оскільки саме ця соціально-вікова група являє собою майбутнє нашого суспільства важливо розкрити основні причин, що впливають на дезадаптивну поведінку у підлітковому віці, та дослідити прояв агресивності у таких підлітків.

Оскільки саме ця соціально-вікова група являє собою майбутнє нашого суспільства важливо розкрити основні причин, що впливають на дезадаптивну поведінку у підлітковому віці, та дослідити прояв агресивності у таких підлітків.

Сучасний підліток живе в світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом технічно-технологічних перетворень, що пред'являють до людей нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка створює масу «шумів», що глибиною впливають на підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції. По-третє, з



екологічними і економічними кризами, що вразили наше суспільство, що викликає у дітей відчуття безнадійності і роздратованості. У молодих людей розвивається відчуття протесту, часто неусвідомленого, і разом з тим росте їх індивідуалізація, яка при втраті загальносоціальної зацікавленості веде до егоїзму. Підлітки більше за інші вікові групи страждають від нестабільності соціальної, економічної і моральної обстановки в країні, втративши необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах. Адже старі зруйновані, нові не створені.

Порушеннями поведінки або дезадаптацією називається такий стан, в якому головна проблема полягає в появі соціально несхвалюваних форм поведінки. Як би не були різноманітні ці форми, вони майже завжди характеризуються поганими відносинами з іншими дітьми, які проявляються в суперечках і сварках, або агресивністю, демонстративною неслухняністю, руйнівними діями або брехливістю, вони також можуть включати антисуспільні вчинки, такі як, крадіжка, прогули школи і підпали.

Аналіз психолого-педагогічної літератури не показує, що існує різне розуміння підліткової дезадаптації. Поняття «дезадаптації» окреслюється як порушення процесів взаємодії людини з навколишнім середовищем. Дезадаптація визначається як «нездатність суб'єкта адаптуватися до будь яких життєвих ситуацій» [1, с.65].

В.Д.Менделевич виділяють такі найбільш узагальнені категорії підлітків з дезадаптивною поведінкою. По-перше, це діти з так званими «соціалізованими формами» антисуспільної поведінки для них характерні: емоційні розлади, вони легко пристосовуються до соціальних норм всередині тих антисуспільних груп, до яких вони належать. По-друге, це підлітки з не соціалізованою, агресивною, антисуспільною поведінкою. Вони як правило, знаходяться в поганих відносинах з однолітками і зі своєю сім'єю і мають значні емоційні розлади, які проявляються в негативізмі, агресивності, зухвалості і помсті.

Прояви агресії в їх активній формі визначаються в першу чергу умовами виховання, умовами соціалізації. Р.С. Сірс, Е.Е. Маккобі, К. Левін. У підлітковому віці через складність і суперечність особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов їх розвитку можуть виникати ситуації, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення дезадаптації та проявів агресивності. Факторами ризику можуть бути: неповний склад сім'ї; негативними умовами виховання дитини в родині, утрудненнями в реалізації соціальних потреб (в спілкуванні, співробітництві, самоствердженні та ін.), особливостями темпераменту людини, її рисами характеру, відсутність комунікативних навиків, емоційна незрілість, неблагополучне зовнішньо соціальне оточення, особливостями відношення конкретної людини до цінностей, позицій референтних груп, суспільства в цілому.

У експериментальному дослідженні, яке проводилося у 2015 навчальному році, на базі ЗОШ №1 м.Слов'янську, Донецької області, прийняли участь 50 підлітків: з них 23 дівчат і 27 хлопців віком від 14 – 15 років. Були використані такі методики: «Соціально-психологічна адаптованість» К.Роджерса і

Р.Даймонда, «Діагностика показників і форм агресії» А. Басса і А.Даркі, «Агресивна поведінка» Є.П.Ільїна та П. А. Ковальова.

На основі вивчення та узагальнення результатів дослідження соціально-психологічної адаптації підлітків було виділено три групи: «адаптовані» (36%), «невизначені» (43%) і «неадаптовані» (30%). Що свідчить про наявність великої кількості проблем адаптації у значної кількості підлітків.

Для нас важливим є характеристика дезадаптивних підлітків, що становить (32%). Вони не прагнуть до спілкування, до встановлення знайомств із новими людьми, почувають себе скуто в незнайомій компанії чи колективі, відчувають незручність при спілкуванні з малознайомими людьми, не завжди здатні реагувати на зміни, уникають вирішення спірних питань.

Спостереження за поведінкою підлітків дозволили нам визначити наступні дезадаптивні явища: тривожна поведінка; напруга афекту, розряджається періодично зовні не мотивованою агресією; підліток йде від обов'язків, безглуздо проводить час; виражене почуття неспроможності, провини, виразна непевність у собі, що може маскуватися зухвалою поведінкою; вживання алкоголю, невдачі у навчанні, спілкуванні, міжособистісних відносинах з дорослими.

Аналіз результатів дослідження форм агресивної поведінки підлітків за методикою Басса-Даркі показав, що найбільш вираженими у дівчат є такі форми агресивних реакцій, як вербальна агресія (87%), яка зазвичай має і такі прояви як – вираження негативних почуттів як через форму зміст словесних відповідей (погроза, лайка, тенденційна критична позиція). Також виявлено прояви агресії, як підозрілість (53,4%) та фізична агресія (55,5%). Тобто дівчата найбільш схильні, ніж хлопці, з недовірою ставляться до інших людей, схильні до застосування фізичної сили щодо іншої особи, коли є загроза з їхнього боку.

Менш за все дівчата підлітки схильні до почуття провини, роздратування (10,2%) та непрямой агресії (22,3%). Таким чином, дівчатам невластива недовіра та обережність по відношенню до людей, заздрість та ненависть до оточуючих. Дівчата не схильні проявляти непряму агресію.

Щодо хлопців підлітків – найбільш вираженими у них є вербальна агресія (63,6%), фізична агресія (45,4%) та роздратування (36,4%). Тобто хлопці схильні до прояву негативних почуттів через крик, лайку, погрози. Також до використання фізичної сили проти іншої людини у випадку погрози, готовності до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні, що виявляється як грубість. Але хлопцям підліткового віку менш характерна їм така властивість як образа (18,5%) і підозрілість (27,3%).

Слід відзначити, що у 36,4% підлітків було виявлено таку форму агресії як негативізм. Їм характерна опозиційна манера у поведінці проти встановлених правил та законів, як одна з ознак прояву дезадаптивної поведінки.

Також було встановлено, що загальний індекс агресивності у дівчат (55,4%) перевищує індекс агресивності хлопців (24,2%). Це вказує на те, що у дівчат більш агресивна поведінка по відношенню до інших людей, ніж у хлопців. А у хлопців було виявлено більш загальний індекс ворожості (45,4%) у порівнянні з дівчатами (43,5%), але ця різниця не є суттєвою. Це свідчить про

те, що ворожа поведінка притаманна як хлопцям, так і дівчатам.

Поряд з цим, індекс агресивності у дівчат, більш виражений, ніж індекс ворожості. Це свідчить про те, що дівчата підлітки більш схильні до фізичної агресії, роздратування, непрямой та вербальної агресії, ніж до прояву образи та підозрілості. А у хлопців навпаки, індекс ворожості має більш виражений характер, ніж індекс агресивності. Це свідчить про те, що хлопці підлітки більш схильні до прояву образи, підозрілості та почуття провини, ніж до прояву фізичної агресії, роздратування, непрямой та вербальної агресії.

Отже, встановлено, що для більшості підлітків характерна соціально-психологічна неадаптованість. Прояв агресії визначаються умовами виховання та умовами соціалізації. Тобто агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволення своїм становищем у суспільстві, що виявляється у відповідній поведінці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алмазов Б.Н. Адаптація та соціальна підтримка в процесі виховання /Б.М. Алмазов // Соціальна педагогіка. Б.Ф. Семенов. – Свердловськ: Ур. університет, 1989. – С.63-121.
2. Іванова Л.Ю. Агресивність, жорстокість і відносини дітей до їх проявів /Л.Ю. Іванова // Проблеми особистості, профілактика відхилень у її розвитку. – 1993. – № 21 – С.35 – 43.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У ОСОБИСТІСНО УСПІШНИХ/НЕУСПІШНИХ ПІДЛІТКІВ

**Фоменко Наталя Григорівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Логвінова Діана Валеріївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Однією з актуальних проблем, що активно розробляються у сучасній психології, є проблема подолання особистістю життєвих труднощів. Зміни у соціально-економічних умовах життя вимагають від людини постійно знаходитися у пошуку оптимальних (або вигідних) рішень та стратегій для розв'язання певних труднощів і конфліктів, різноманітних криз – від особистісних до економічних.

Поняття «долаюча поведінка» походить від англійської «to cope» – долати, переборювати. Отже, «долання» й «допінг» розглядаються як синонімічні поняття. Психологічне призначення долаючої поведінки полягає у пристосуванні людини до вимог складної ситуації [3]. Для подолання труднощів людині необхідно постійно використовувати всі можливі ресурси активних (копінг-стратегій) і пасивних (захисних механізмів) стратегій, які являють собою найважливіші форми адаптаційних процесів і способи реагування на стресові ситуації. Тому вивчення способів розв'язання

повсякденних труднощів є актуальною життєвою й науковою проблемою. Ефективність подолання людиною життєвих проблем забезпечує виникнення в неї почуття задоволеності собою, власними результатами, успішний розвиток особистості.

Проблема долаючої поведінки й психологічного захисту широко представлена в зарубіжних теоріях особистості (К. Роджерс, Дж. Роттер, К.Хорні, З.Фрейд, Е.Фромм і та ін.) У вітчизняній психології вивчення проблематики долаючої поведінки представлено в роботах Л.І. Анциферової, Н.О. Белорукової, О.В. Лібіної, В.Г. Каменської, Г.С. Коритової, Т.Л. Крюкової, С.К. Нартової-Бочавер, І.Г. Малкіної-Пих та ін.).

На думку Т.Л. Крюкової, відмінною рисою долаючої поведінки є її цілеспрямована усвідомленість, адекватна особистісним особливостям і ситуаціям. Вона проявляється через усвідомлення стратегії дій, що розглядаються як окремі елементи свідомої соціальної поведінки, за допомогою яких людина долає життєві труднощі [2].

Багато фахівців, що досліджували проблему долаючої поведінки стверджують, що її активне становлення припадає на підлітковий і ранній юнацький вік (Р.М. Грановська, І.М. Никольська, Н.О. Сирота, В.М.Ялтонський, О.О.Сергієнко та ін.). Цей період у житті вважається найскладнішим, кризовим і суперечливим. Гормональні трансформації, характерні для цього віку, проявляються у поведінці, внутрішніх станах, реакціях, настроях підлітків і часто є основою їх загальної неврівноваженості, вибуховості, збудженості або апатії. Серед основних труднощів підлітка виділяють зниження самооцінки, підвищення чутливості й дратівливості, фізичне й душевне нездужання, перенесення незадоволеності собою на навколишній світ, почуття самотності, острах глузувань, гіперболізація недоліків зовнішності, підвищена тривожність, занепокоєння, невпевненість у собі й таке ін.[4].

Із метою подолання психологічних дискомфортів, проблем і стресів підліток використовує різні долаючі стратегії. Вони проявляються переважно в поведінковій, емоційній і пізнавальній (інтелектуальній) сферах функціонування особистості. Фахівці відзначають, що не стільки емоційні, скільки проблемно-орієнтовані, конструктивні способи подолання дозволяють переборювати різні шкільні й життєві труднощі й забезпечувати успішність підлітків. Наукові данні свідчать, що рівень успішності людини визначається індивідуально-психологічними особливостями, здатністю до пізнання, рівнем розвитку самосвідомості, ставленням до себе, рівнем домагань, мотивацію досягнення, інтернальність локусу контролю, системою ціннісних орієнтацій, комунікативними навичками та таке ін. Отже, успіх є досить багатофакторним утворенням. Кожний із складових факторів робить свій парціальний внесок у результат діяльності особистості [1].

Багато сучасних підлітків сприймають успіх як цінність і мають установку на успіх. Однак, на шляху до успіху підліток зіштовхується з різними перешкодами, які обумовлені перш за все несформованою «Я-концепцією» й індивідуально-емоційною нестабільністю. У зв'язку з цим необхідною й

актуальною є допомога педагогів, психологів, соціальних працівників у процесі становлення цілісної, гармонічної й успішної особистості підлітка.

Метою нашого дослідження було вивчення стратегій долаючої поведінки в особистісно-успішних/неуспішних підлітків.

Завданнями дослідження виступили такі:

- проаналізувати вітчизняну й зарубіжну літературу з проблеми переважаючих стратегій долаючої поведінки у підлітковому віці;
- визначити основні характеристики особистісної успішності/неуспішності в підлітковому віці;
- вивчити домінуючі стратегії додання у особистісно успішних/неуспішних підлітків 12-14.

Емпіричне дослідження долаючої поведінки й особистісної успішності підлітків проходило на базі ООШ № 5 м. Слов'янська. У дослідженні взяли участь 76 підлітків 12-14 років, учні 7-8-х класів.

Для вирішення поставлених завдань у роботі використовувалися теоретичні (аналіз психологічної й педагогічної літератури), емпіричні (тестування, опитування) методи дослідження, а також методи математико-статистичної обробки даних. У дослідженні застосовувалися такі методики:

- вивчення копінг-поведінки у стресових ситуаціях (С. Норманн, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер);
- опитувальник «Способи додання негативних ситуацій» (СДНС);
- опитувальник способів додання (методика WCQ Р. Лазарус і С. Фолкман, адаптація Крюковой Т.Л. і Куфтяк О.В.);
- шкала самоефективності (Р. Шварцер, М. Ерусалем);
- шкала соціальної компетентності (Прихожан Г.М.).

Аналіз теоретичного матеріалу й емпірична робота з проблеми вивчення стратегій долаючої поведінки, що детермінують особистісну успішність школярів 12-14 років підтвердили актуальність теми нашого дослідження. Сучасне життя настільки динамічне, складне й суперечливе, що людині постійно доводиться переборювати різного роду перешкоди й складності, пристосовуватися до ситуацій, знаходячи найбільш вигідні виходи з труднощів. У багатьох дітей і підлітків відзначаються переважно неконструктивні способи поведінки у складних ситуаціях. Неконструктивні стратегії дозволяють лише відкласти на час вирішення проблеми, не усуваючи її причин. Закріплення неконструктивних способів додання сприяє виникненню ситуативних невдач й веде до систематичної неуспішності поведінки й діяльності. Це може викликати відхилення в особистісному розвитку й тим самим виступити як фактор, що викликає порушення психічного здоров'я школяра. Конструктивні стратегії додання дозволяють підліткові усвідомлено вирішувати проблеми, виробляти інтелектуальні долаючі стратегії, що сприяють підвищенню позитивного потенціалу особистості і формуванню упевненості у своїх силах, ведуть до особистісного й соціального успіху.

Проведене нами емпіричне дослідження дозволило сформулювати наступні висновки.

1. За результатами експертної оцінки були виявлені особистісно успішні й особистісно неуспішні підлітки. Успішні підлітки переважно мали високий і середній рівень самоефективності. Вони високо оцінювали свій потенціал щодо досягнення цілей, знаходження правильних рішень, здатності контролювати складну ситуацію. В успішних підлітків відзначалися оптимістичні сценарії розвитку подій.

2. Особистісно неуспішні підлітки в основному показали низький рівень самоефективності. Він співвідносився з підвищеним занепокоєнням, почуттям безпорадності, низькою самооцінкою, песимістичними думками про власні досягнення. Серед неуспішних дітей була виявлена значна доля (31%) тих, хто показав середній рівень самоефективності. Це вказує на те, що потенційно дані підлітки мають віру у свої сили, покладаються на свої здібності й готові до подолання труднощів.

3. Загальний показник соціальної компетентності в групі успішних школярів спостерігався значно вищим, ніж у групі неуспішних. Середній рівень компетентності відзначався приблизно однаковим в обох групах, але з перевагою в групі успішних підлітків.

4. Під час діагностики за методикою «Типи поведінки в стресовій ситуації» виявлено, що для школярів 12-14 років типове домінування стратегій відволікання й уникнення.

5. Вивчення переважаючих поведінкових реакцій у негативній ситуації показало, що найбільша кількість підлітків орієнтована на пошук підтримки й самозвинувачення.

6. Підлітки 12-14 років більшою мірою орієнтовані на емоційний копінг, ніж на продуктивний проблемно-орієнтований раціональний спосіб поведінки.

7. Було виявлено, що особистісно успішні підлітки, на відміну від особистісно неуспішних, на статистично значущому рівні частіше використовували стратегії, спрямовані на аналіз і вирішення завдання, а також стратегії «соціальне відволікання» й «пошук соціальної підтримки», що свідчило про їх вміння скеровувати власну енергію в соціально прийнятне русло.

8. У соціально неуспішних переважали стратегії «пошук винних» й «уникнення».

9. Результати проведеної емпіричної роботи з виявлення домінуючих підліткових стратегій й їхнього зв'язку з особистісною успішністю дозволяють зробити висновок про те, що особистісну успішність школярів 12-14 років детермінують стратегії, що припускають когнітивний копінг, спрямований на аналіз і вирішення проблеми, активний пошук соціальної підтримки й прийняття відповідальності.

Таким чином, результати емпіричного дослідження показали життєву необхідність сучасної школи в організації цілеспрямованого формування продуктивного копінгу у підростаючого покоління. На нашу думку, психологічна допомога учням повинна містити безпосередньо роботу практичного психолога з підлітками, їхніми батьками й педагогічним колективом школи й передбачати психологічну освіту по проблемі долаючих

стратегій поведінки та психологічного розвитку особистості за допомогою тренінгів й індивідуальних консультацій, спрямованих на вирішення вікових проблем і труднощів суб'єктів освітньої системи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения [Текст] / А.А. Бодалев // Мир психологии. – М., 2002. – №4. – С. 127-134.
2. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова // Психол. журнал, 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88-95.
3. Нартова-Бочавер С.К. "Coping-behavior" в системе понятий психологии личности [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журнал, 1997. – № 5. – С 20-30.
4. Психология современного подростка [Текст] // Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1987. – 240 с.

## ПОЧУТТЯ ПРИХИЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

**Циплакова Яна Дмитрівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Свіденська Галина Миколаївна**

*канд.психол.наук, доцент кафедри психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Соціальна підтримка дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківської опіки в сучасних умовах набуває особливої значущості. Важливою умовою успіху на шляху реформування системи опіки, охорони дитинства є державна соціальна підтримка щодо сім'ї та дітей.

Запровадження в Україні інституту влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав у прийомні сім'ї зумовило необхідність розробки відповідних технологій психологічної та соціальної роботи. На сьогодні, функціонування цього інституту закріплено законодавчо, а практика влаштування цих дітей у форматі ПС в країні щорічно поширюється.

Держава як головний соціальний інститут повинна захищати права та інтереси дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Основними нормативними актами, які забезпечують питання соціального захисту цієї категорії дітей є насамперед «Конституція України», Сімейний кодекс України, Закони України «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» та інші. За останні десять років у нашій державі вдвічі збільшилася кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Переважна більшість цих дітей влаштовані в інтернатні установи. Вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості в

цілому, що підтверджено спеціальними психологічними дослідженнями (І.М.Дубровіна, М.І.Лісіна, А.М.Прихожан) [1].

Дитина в державних установах отримує комплекс освітніх, медичних, соціальних послуг, але спостерігаються значні відхилення в процесі її соціалізації, які проявляються у відсутності навичок самостійного життя, невмінні самостійно будувати відносини в родині і відкритому колективі.

Вивчення проблем влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, довело, що сімейне виховання, безперечно, виступає пріоритетною формою в Україні.

Роль сім'ї для дитини надзвичайно важлива. Батьки дають дітям життя, відповідають за догляд і виховання, беруть на себе фінансову відповідальність, мають юридичні повноваження, у тому числі на право прийняття важливих рішень від імені дітей. Батьки допомагають відчувати взаємне тепло і любов, передають дітям досвід поколінь, життєві цінності та духовність, виховують дітей, задовольняють щоденні потреби, надають зразки для наслідування, поступово прищеплюють соціальні й побутові навички, необхідні у самостійному житті. Всі ці потреби життєво важливі для кожної дитини, якого б віку вона не була.

Діти повинні зростати в сім'ях рідних батьків, але якщо це неможливо, альтернативою біологічній сім'ї може служити інша сім'я.

Питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, хвилює як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. У цьому напрямку працюють відомі вчені Г.М.Бевз, А.Й.Капська, С.Мещерякова, І.В.Пеша, І.М.Трубавіна, Н.М.Комарова та інші.

Об'єктом нашого обговорення є дитячо-батьківські взаємини в прийомних сім'ях, а предметом – особливості прояву почуття прихильності у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в умовах прийомної сім'ї.

Соціальний та психологічний супровід – обов'язкова умова створення прийомної сім'ї особливо на початковому етапі. Вона є гарантією того, що права дітей будуть захищені. Згідно з урядовою постановою, небажання прийомних батьків мати соціальний та психологічний супровід може стати причиною відмови у створенні такої сім'ї. Технологія соціального супроводу визначена програмою «Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей» (наказ Держкомсім'ямолоді від 1 жовтня 2002 р.)

Основними завданнями психологічного та соціального супроводу є: ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної та швидкої адаптації сім'ї і дитини-вихованця; надання допомоги батькам-опікунам; забезпечення зв'язку між сім'єю та відомчими органами для комплексного забезпечення прав дитини-вихованця.

У прийомну сім'ю може бути влаштовано від однієї дитини до чотирьох прийомних дітей. Між батьками і прийомними дітьми сімейних правовідносин не виникає. За вихованцями зберігається статус дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, що передбачає збереження раніше призначених аліментів, пенсій, інших виплат державної допомоги. Суми



коштів, що належать прийомним дітям, переходять у розпорядження прийомних батьків і витрачаються ними на утримання прийомних дітей.

Крім попередньої підготовки потенційних кандидатів на створення прийомних сімей, передбачено проведення періодичного навчання батьків, які вже виховують прийомних дітей, з метою підвищення їх виховного потенціалу. Програми навчання прийомних батьків затверджуються наказом Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді.

Навчання проводиться у формі лекцій, тренінгових занять, семінарів. Найбільш ефективною формою підготовки потенційних кандидатів, враховуючи міжнародний досвід, є проведення навчання у формі тренінгових занять. Умовою ефективної підготовки кандидатів є проходження курсу тренінгів обома батьками, а також участь соціального працівника та психолога, які надалі здійснюватимуть супровід сім'ї [2].

Проблема соціального сирітства є явищем багатоаспектним і як негативне соціальне явище сучасності вивчається з різних позицій: філософської, соціологічної, соціально-педагогічної, культурологічної, медико-соціальної, юридичної, психологічної.

У 80-ті роки минулого століття в США і Канаді серед осіб, які займаються проблемами влаштування дітей, осиротілих, в сім'ї, вельми популярним став термін «розлад» почуття прихильності (порушення прихильності). Цим явищем вчені пояснювали багато труднощів, що виникають у сім'ях, які взяли на виховання дітей старше трьох років. Найбільш радикальні психоаналітики і психологи вважають, що якщо у дитини в ранньому віці не сформувалося почуття прихильності, то від нього неможливо досягти ні відповідної любові, ні нормального рівня розвитку.

Прихильність – це взаємний процес утворення емоційного зв'язку між людьми, яка зберігається невизначений час, навіть якщо ці люди розділені. Дорослим подобається відчувати почуття прихильності, але вони можуть прожити і без нього. Дітям же відчувати почуття прихильності необхідно. Вони не можуть повноцінно розвиватися без почуття прихильності до дорослого, так як від цього залежать їх почуття безпеки, сприйняття світу, розвиток. Здорова прихильність сприяє розвитку у дитини моралі, логічного мислення, здатності контролювати емоційні спалахи, відчувати самоповагу, вміння розуміти власні почуття і почуття інших людей, а також допомагає знаходити спільну мову з іншими людьми. Позитивна прихильність також допомагає знизити ризик затримки в розвитку. Почуття прихильності є важливою частиною життя замісної сім'ї.

Наше дослідження проводилося в двох прийомних сім'ях, де виховуються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Це діти віком від чотирьох до шести років, до влаштування в прийомну сім'ю перебували в дитячих закладах інтернатного типу. Двоє з дітей деякий період проживали в сім'ї, а двоє – ніколи не жили в сім'ї. Дослідження психологічного стану дітей проводилося в перші дні їхнього перебування в сім'ях. Дослідження проводилося на основі спостереження за поведінкою дітей, консультацій з батьками-вихователями, проведення індивідуальних бесід, аналізі продуктів

дитячої діяльності, ознайомлення з історіями розвитку дітей. На момент влаштування в прийомну сім'ю всі мають труднощі з формуванням прихильності.

Робота з прийомними сім'ями здійснювалася на двох рівнях:

1) Контактний, коли психолог та соціальний працівник безпосередньо взаємодіяли з прийомною сім'єю.

2) Організаційний або непрямий, коли взаємодія відбувалося за системою: психолог, соціальний працівник – інші соціальні інститути – сім'я.

Для всіх дітей, взятих у прийомні сім'ї, складно встановити довірчі відносини з дорослими. І дуже важливо допомогти дитині у встановленні таких відносин. Основні моменти в поведінці, які допомагають формуванню позитивних відносин між дорослим і дитиною:

- завжди говорити з дитиною спокійно, з ніжними інтонаціями;
  - завжди дивитися дитині в очі, а якщо вона відвертається, спробувати притримати так, щоб погляд був спрямований на дорослого;
  - завжди задовольняти потреби дитини, а якщо це неможливо, спокійно пояснити, чому;
  - завжди підходити до дитини, коли вона плаче, з'ясовувати причину.
- Прихильність розвивається за допомогою дотиків, погляду очі в очі спільних рухів, розмови, взаємодії, спільних ігор.

Прийомні батьки залюбки виконували запропоновані психологом рекомендації у вихованні дітей. Вони використовували отримані навички у взаємодії з дітьми на практиці, причому всі батьки помітили появу впевненості у своїх силах, зниження рівня психічного напруження в сім'ях, пов'язаної з вихованням дітей, зміцнення емоційного контакту з дітьми. Сім'ї вели «Книгу життя дитини» спільно з дітьми.

Через півроку перебування дітей у сім'ях, їх емоційний стан покращився. Діти звикли до нового місця проживання. У всіх дітей є ознаки прихильності до батьків. Всі діти відчувають тривогу, властиву їх віку при розставанні з батьками, охоче приймають дорослих у свої ігри, прислухаються до порад батьків, приймають їх допомогу.

Підводячи підсумки через дев'ять місяців перебування дітей у сім'ях, вималювалися наступні висновки: у всіх дітей в більшій чи меншій мірі спостерігалися ознаки агресії, депресії, почуття прихильності, що сформувалося. Прийомним батькам були дані консультації та запропоновано способи взаємодії з дітьми для формування почуття прихильності і успішної адаптації дітей у сім'ях.

Після закінчення дев'яти місяців, можна з упевненістю сказати, що у всіх дітей з'явилися ознаки прихильності до батьків.

Про успішний соціально-психологічний супровід прийомних сімей свідчать наступні факти:

- фундаментальні життєві потреби дітей (безпека, житло, якісна їжа) задовольнялися в повній мірі, також забезпечувалися належні побутові умови (одяг, окреме робоче місце, місце для сну і відпочинку тощо);

– усі діти мали досягнення в особистісному розвитку – поліпшення показників навчання, залучення до гурткової роботи, спортивних секцій, наявність успіхів у формуванні соціальних навичок;

– був забезпечений належний догляд за збереженням здоров'я дітей.

Всі діти оволоділи навичками самообслуговування наявність практичних навичок самостійно їсти, одягатися, прибирати кімнату, мити посуд, користуватися побутовою технікою; самостійно приготувати нескладну їжу, сформованість навичок особистої гігієни відповідно віку і т.д.; усі діти почувають себе впевнено, комфортно, відчувають прихильність до членів сім'ї, тепло відгукуються про них, мають дружні стосунки з усіма або з окремими членами сім'ї; у прийомних сім'ях панує позитивний морально-психологічний клімат, відносини довіри, взаємоповаги між дітьми, іншими членами сім'ї, родичами, залучення обох батьків в процес виховання, відсутність розчарування, невиправданих очікувань.

Ефективність діяльності дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей залежить від психологічного та соціального супроводу, який здійснюється відповідними уповноваженими органами. Впровадження інноваційних моделей соціальної роботи з дітьми – актуальна і відповідальна справа. Вона вимагає нового бачення сенсу професійної діяльності, розробки нових технологій роботи, нових методик оцінки досягнутого результату.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев В. А. Психология здоровья: синтез знаний о личностном росте / В. А. Ананьев // Вестник психосоциальной и реабилитационной работы. – 1995. №3. – С. 54-67.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М.: Наука, Смысл, 1999. – 350с.
3. Бевз Г. М. Поради психолога / Г. М. Бевз, О. В. Вакуленко, Л. П. Шперенко. – К.: Державний ін-т сім'ї та молоді, 2002. – Кн.2. – 21 с. (сер. «Соціальний супровід неповнолітніх» у 3-х кн.).
4. Бевз Г. М. Сім'ї заміщувальної опіки: соціально – психологічні аспекти. Наукові студії із соціальної та політичної психології: 3 б. статей / Г. М. Бевз // АПН України, Ін – т соціальної та політичної психології; Редкол. : С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – К. : Міленіум, 2005. – вип. 9 (12). – С. 104 – 115.
5. Кондратьева Н. И. Практические аспекты психолого-педагогического сопровождения приемной, опекунской и патронатной семьи / Н. И. Кондратьева // Материалы научно-практической конференции «Социально-психологическое сопровождение участников образовательного процесса: опыт, проблемы, перспективы». – Чита: ЧИПКРО, 2007. – С. 96-99.

СЕКЦІЯ 5  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ  
ТА КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОТРАВМУЮЧОЇ СИТУАЦІЇ З ПЕРЕЖИВАННЯМИ  
СУБ'ЄКТА**

**Бондаревська Людмила Леонідівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри глибинної корекції і  
психолого-соціальної реабілітації*

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

Дослідження внутрішніх механізмів протистояння деструктивному впливові на особистість психічної травми відображено в наукових пошуках багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Увага наукових пошуків здебільшого приділяється впливу на людину різних травматичних подій з точки зору психіатрії та медичної психології. У дослідженнях Т. С. Кириленко, І. П. Манохи, О. П. Саннікової, Т. М. Титаренко розглядається феноменологічний аспект переживання травмуючих, кризових ситуацій. З позицій вчинкового напрямку у психології (В. А. Роменець, В. О. Татенко) розкриваються індивідуально-типові особливості таких переживань. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що психічна травма носить в основному емоційний характер і потребує водночас як внутрішнього, так і зовнішнього стимулу, фактором актуалізації емоцій може бути зовнішній чи внутрішній емоціогенний стимул. Із моменту свого виникнення значущі переживання травмівного порядку вливаються в потік інших переживань, видозмінюючись при цьому.

Звертає увагу те, що в науковій літературі травмуючі переживання часто трактуються як кризові. Відомий психотерапевт І. Ялом уводить поняття «екзистенціальної кризи», під якою розуміються переживання ситуацій, що торкаються основ існування людини. Безсумнівно, складна ситуація, що має травмуючий характер, може спричинити кризовий стан суб'єкта, а життєва криза, у свою чергу, може стати причиною травмуючих переживань, та поняття «кризових» і «травмуючих» переживань не є тотожними. У дослідженнях зазначається, що, завдяки реакції подолання, витоки кризових переживань перетворюються у внутрішній досвід, що регулює принципи і програму життєдіяльності людини [5]. Ця теза близька до нашого бачення особливостей переживання людиною травмуючих подій: причина (як і наслідки) травмуючих переживань часто неусвідомлюються людиною, але імперативно впливають на її життя. Особистісні програми суб'єкта задаються системними характеристиками психіки і виражаються у тенденціях поведінки. Враховуючи сказане, наявність програм ми можемо пізнавати лише на повторюваності поведінкового матеріалу суб'єкта у діагностико-корекційному процесі за методом АСПП, що забезпечує відносне перепрограмування життєвого сценарію, у формуванні якого суттєва роль належить травмівним переживанням.

Близьким до поняття кризи є категорія стресу, що тлумачиться як стан психічного напруження, який виникає у процесі діяльності, ускладненої певними обставинами [3]. Психологічні аспекти переживання травматичного стресу і його наслідки вивчаються, як правило, в контексті загальних проблем діяльності людини в екстремальних умовах, досліджень адаптаційних можливостей людини та її стрес-толерантності.

Ф. Є. Василюк аналізував особливості переживань індивіда у кризових ситуаціях, підкреслюючи важливість іманентного формування значення ситуації, порівняно із усвідомленням її смислу. Під кризовою ситуацією розуміється ситуація неможливості реалізувати внутрішні потреби свого життя. Зазначимо, що кризова та травматична ситуація, згідно з дослідженнями автора, мають спільні особливості [1]. Діяльність, спрямована на створення ситуації можливості реалізації життєвих необхідностей і є переживанням, тобто це процеси, спрямовані на актуалізацію внутрішніх можливостей реалізації життя. Аналіз переживань, які виникають у травмуючій ситуації, дозволив Ф. Є. Василюку виявити і обґрунтувати типологію життєвих переживань. У результаті активізації «долаючого» переживання – «особливої форми активності, спрямованої на відновлення душевної рівноваги, втраченого сенсу існування, на формування доцільності» – відбувається подолання травми. Результатом психологічної діяльності переживання стає усвідомлення людиною того, що відбулося, і сенсу всього свого життя. Без цього «переживання-усвідомлення» перебудування життєвої позиції практично неможливе, а отже, неможливе відповідне подолання психологічної травми. Для нашого дослідження цінним є твердження Ф. Є. Василюка стосовно того, що переживання дозволяє людині у кризовій життєвій ситуації перенести складні події, отримати, завдяки переоцінці цінностей, усвідомленість власного існування.

На думку С. П. Лупко, проблемами функціонування людини – носія досвіду психічної травми – є деструктуризація і негативна реструктуризація системи відносин людини зі світом, оточенням, наростання обмежень функціонування Еґо-системи, афективні, когнітивні, особистісні, поведінкові та психосоматичні розлади [2]. Дослідниця підкреслює, що травма «ініціює» множину порушень свідомості, але поза увагою автора залишається феномен травмуючих переживань у контексті взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер психіки.

У площині наукових досліджень психологічна травма визначається почасти або через події, які її викликають, або крізь призму переживань, що ними обумовлюються, або через її наслідки, які виявляються пізніше. Саме у переживанні визначається ступінь значимості події, її смислова «вага», осмислюється її вплив на життя. Більшість авторів, які вивчають психічну травму, мають на увазі психологічно травмуючу подію, що викликає глибокі переживання, з якими особі важко впоратись. Переживання виконують важливу функцію: усвідомлення суб'єктом власної відповідальності за те, що трапилося, та аналізу ситуації, який передбачає роздуми про те, що можна б було змінити й

уникнути травмуючої події. Проте, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених психічній травмі та її впливові на подальше життя людини, поза увагою залишається роль травматичних переживань у формуванні деструктивних тенденцій психіки суб'єкта, що обумовлює наш інтерес до цієї проблеми.

У контексті психоаналітичної парадигми психічна травма тлумачиться як глибокі й болісні переживання людини, обумовлені драматичними подіями її життя та інфантильними фіксаціями. Таким чином, поняття психічної травми фактично ототожнюється із переживаннями, які супроводжуються надмірним емоційним навантаженням, що приводить у дію механізми психологічного захисту. Фундатор психоаналізу З. Фрейд, який розглядав травму як джерело і причину виникнення неврозів, зазначав, що травма – це досвід, який передбачає різке збільшення психічного збудження, в результаті якого всі звичайні засоби його усунення чи переробки виявляються неієвими, що, у свою чергу, призводить до стійких порушень в енергетичній системі [4]. Накопичення таких збуджень може бути викликано як однією подією (сильні емоції), так і нагромадженням збуджень, кожне з яких окремо переноситься суб'єктом легко, безболісно («сумарність»). Інколи психічний апарат не може подолати психологічне навантаження: принцип постійності, завдяки якому підтримується певна кількість збуджень на стабільному рівні, перестає діяти, що актуалізує дію захисних реакцій, зокрема витіснення. Витіснення постає як захист від емоційного навантаження травмуючих переживань. При цьому витіснений зміст не може усвідомлюватися суб'єктом, він репрезентується символічно, у замаскованих формах. Ми спираємося на відкриття З. Фрейда щодо того, що травмуючі переживання піддаються витісненню, але зберігають свій емотивний заряд і невидимо впливають на життєдіяльність суб'єкта. Травматичні переживання, згідно з психоаналітичною теорією, зумовлюють фіксацію на травмі як закріплення інтересів людини на певній події (травматичній), що імперативно впливає на її теперішнє та майбутнє. У психоаналітичних студіях як спосіб захисту від травматичних переживань розглядається травматичний невроз, що дає можливість суб'єкту ретроспективно подолати травмуючі переживання через їх відтворення й наступну переробку. Досліджуючи травматичні неврози, З. Фрейд висунув наступні положення щодо психічної травми та переживань, які з нею пов'язані: переживання набуває травматичного характеру внаслідок кількісного фактора (повторюваність); за певної конституції травмою стає те, що за іншої не викликало б подібних наслідків (індивідуальне сприйняття травмуючої події); усі травми відносяться до періоду раннього дитинства (роль фіксації у формуванні переживань). Наслідки травми можуть бути позитивними й негативними: позитивні наслідки травми пов'язані з поверненням витісненого переживання, тобто його повторенням у контексті іншої особи (феномен заміщення, закон вимушеного повторення), а негативні – з витісненням та захистами, мета яких – не допустити спогадів і повторів забутої травми (захисні реакції у формі уникнення, фобії). Учений стверджував, що фіксації на травмі породжують нав'язливе повторення (феномен «хибного кола»).

Психодинамічна теорія і практика, на яку ми спираємося у своєму дослідженні, зорієнтована на роботу із психічно здоровими людьми. Проведене дослідження показує, що переживання може набувати травмивного значення внаслідок сумарності подій, але пріоритетності набуває значущість для суб'єкта конкретної події. Глибинно-психологічний ракурс бачення досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що травматичний характер переживання визначається для суб'єкта не кількісним показником (повторюваність), а завдяки його значущості для суб'єкта. Повторюваність свідчить про усталеність певної тенденції, що не потрапляє в поле зору особи. Формування індивідуально-неповторних психічних закономірностей зумовлюється емоційною значущістю подій, які дитина переживає у контексті індивідуальних ідентифікацій (перенесень, заміщень). При цьому переживання часто пов'язані з драматичними подіями і (в силу фіксації) спричиняють залежність суб'єкта від пережитого досвіду. Чим більша сила фіксації на шляху розвитку суб'єкта, тим більша вірогідність, що особа у психологічно складній ситуації може регресувати до цієї фіксації. На поведінковому рівні це може виражатися в тому, що суб'єкт у фруструючій ситуації звертатиметься до апробованих способів поведінки, які засвідчили свою результативність у задоволенні потреб. Таким чином, травматичні переживання виступають як фактор фіксації. Фіксовані переживання несуть деструктивну дію, оскільки з'являється «погляд у минуле» і зашумлюється ефективне функціонування в поточному моменті. Наприклад, якщо значимі переживання суб'єкта пов'язані з позитивним переживанням виховних впливів з боку батьків (надмірна опіка), то деструктивна роль може полягати у ймовірному формуванні страху соціуму тощо. Капсульована в інфантильний період життя енергія дає рецидиви у поведінці через дію упродовж усього життя суб'єкта захисних механізмів заміщення, компенсації, проєкції, перенесення. Ці явища необхідно враховувати на рівні розуміння функціональної активності захисних механізмів, що деструктують просоціальне спрямування поведінки індивіда на шляху його прагнення «до сили» дією тенденції «назад, у дитинство». Цьому слугують базові психологічні захисти, зміст яких можна пізнавати через ситуативні захисти засобом системного аналізу їх численних виявів. Сформовані захисні механізми живляться енергією, спрямування якої задано фіксаціями інфантильного періоду розвитку суб'єкта. Усе це визначає характер його емоційної сфери. Згідно із психодинамічною теорією, пережиті травми зумовлюють капсулювання енергії, яке є незмінним, і водночас – пульсуючим, динамічним за послідовністю спрямованості на реалізацію усіченої енергії та потребою «виявитись назовні», що знаходить вираження в заміщеннях, компенсації тощо. Пізнання несвідомих аспектів, пов'язаних із травмою, можливе лише опосередковано, оскільки опори не допускають витісненого змісту у свідомість. Зважаючи на особливості опорів, необхідно звертати увагу на системні характеристики психіки, зокрема сфери несвідомого. Несвідоме, зберігаючи інфантильне спрямування активності, пробивається на поверхню крізь терни опорів фрагментарно [457, с. 91]. Виявлення травматичного досвіду передбачає вміння психолога працювати із захисною системою суб'єкта, що

забезпечує можливість об'єктивації важливого поведінкового матеріалу, який піддається аналізу в аспекті віднаходження у ньому логічних взаємозв'язків (виявів несвідомого).

Відомо, що той чи інший травмуючий подразник матиме для різних суб'єктів різні наслідки. При цьому провідним виступає фактор «значущості», пов'язаний із переживаннями едіпового порядку. Значимі для суб'єкта переживання найчастіше пов'язані з драматичними (травмуючими) подіями його життя й обумовлюють залежність від минулого досвіду, яка не усвідомлюється суб'єктом, але поглинає його енергію, деструктує можливості особистісного росту і реалізацію планів на майбутнє. Послабити вплив залежності від минулого можливо через розкриття логіки несвідомого.

Метод активного соціально-психологічного пізнання дозволяє виявити вплив травматичних фіксацій на неусвідомлювані переживання суб'єкта, які, у свою чергу, спричиняють формування деструктивних тенденцій психіки [6]. Залежність суб'єкта від пережитого досвіду, який має емоційне навантаження і визначає наявність тенденції «до минулого», потребує психокорекції глибинного спрямування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Василюк Ф. Е. – М.: МГУ, 1984. – 188 с.
2. Лупко С. Стратегії подолання психічної травми // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 25 – 35.
3. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
4. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. – М. : Прогресс, 1992. – 569 с.
5. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом: [пер. с англ.] Т. С. Драбкиной. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 576 с.
6. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. Посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

## XXI СТОЛІТТЯ – «СТОЛІТТЯ ДЕПРЕСІЇ» ?

**Зубцов Дмитро Едуардович**

*асистент кафедри практичної психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

Знижений настрій – один з найнеприємніших емоційних станів особистості, що часто виникають в різних життєвих ситуаціях, і один з найважливіших симптомів більшості порушень психіки, а іноді домінуючий симптом (депресивний невроз, психози).

Депресія перш за все виявляється в зміні настрою. Людина стає сумною і похмурою, її долають думки про своє невдале життя, пече гостре почуття провини. Вона втрачає смак до життя і здатність чинити опір труднощам, втрачає інтерес до речей, які раніше цікавили. Сповільнюється як рухова активність, так і перебіг процесів мислення.

Сучасне суспільство поступово справляється з бідністю, хворобами та



іншими економічними, політичними, соціально-життєвими проблемами. Безумовно, умови життя людства покращуються, завдяки цивілізації пересічному громадянину жити стало легше. Але статистичні дані вказують на те, що чим кращим стає наше життя, тим більше людей страждають від зниженого настрою.

Сам по собі наш настрій – це просто реакція людини на зовнішні події та обставини, це спосіб, яким організм людини повідомляє про те, в якій життєвій ситуації вона знаходиться. Якщо людина має позитивні емоції, то все в неї нормально, зовнішні обставини в повній мірі відповідають її потребам. Якщо ж у неї емоції негативні, то значить, що її потреби не отримали бажаного задоволення. Звичайне розчарування та порушення настрою стимулюють на пошуки виходу із становища. Але у тих ситуаціях, де людина відчуває безвихідність, беспорядність, безутішність, безнадійність мова вже йде про депресію. Такий стан не мобілізує, а паралізує [5].

Депресія – одне із найбільш розповсюджених захворювань на землі. За оцінкою експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, у всьому світі депресивні стани переживають близько 500 мільйонів людей. Статистика свідчить, що найбільше депресією страждають люди у віці 20-59 років, а максимальне число зазначеного стану приходить на період 20-39 років.

Вчені прогнозують, що у міру поліпшення життя людей буде суттєво збільшуватись кількість тих, хто страждатиме депресивними розладами. Більше того, спеціальні психологічні дослідження представників різних соціальних груп з метою виявлення впливу умов та рівня життя на емоційний стан людини показали, що частота захворювань депресією на залежить від показників «рівня життя» людей та «об'єктивних факторів», тобто, хороший рівень життя людини не є гарантом її емоційного благополуччя та хорошого настрою.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, серед населення країни за останні 10 років кількість захворювань психічними і поведінковими розладами зросла на 2,8%, при цьому 71,1% склали розлади неспсихотичного рівня, серед яких переважає депресія.

Наукові дослідження за рубежом дозволили авторам припустити, що в США, Канаді, Англії і багатьох інших країн важкою монополярною депресією щорічно страждає від 5 до 10% дорослого населення; приблизно половина цих людей звертається за медичною допомогою. Крім того, від 3 до 5% дорослих страждають легкими розладами настрою [4].

Нинішнє XXI століття футурологи вже називають «століттям депресії», а спеціалісти попереджають: «депресія – рак XXI століття» та вимагають фінансування для досліджень депресії (такі вимоги прозвучали на всесвітньому економічному форумі у Давосі). Результати широкомасштабних соціальних та медико-психологічних дослідження свідчать про те, що кожна п'ята людина страждає депресією, що складає, як мінімум, від 11 до 14% населення навіть високорозвинених держав Заходу.

Проблеми розладу настрою відчули на собі мільйони людей. Про наступ депресії свідчить і той факт, що більше половини нових винайдених у світі лікарняних засобів – психотропні препарати, зокрема – антидепресанти. У 2001

році американці підвели підсумки самих значних наукових досягнень минулого сторіччя. Серед перших у списку опинився антидепресант прозак [5].

Депресію частіше діагностують у жінок у порівнянні із чоловіками. Ризик захворювання депресією протягом життя в жінок складає 18-25%, а у чоловіків – 7-12%.

За матеріалами досліджень Rajer, Weissman & Olfson жінкам, що живуть в таких віддалених один від одного місцях, як Париж, Бейрут, Нова Зеландія і Сполучені Штати, діагноз монополярної депресії ставлять в два рази частіше, ніж чоловікам [4].

У 15% спостережень, жінки, що страждають депресією здійснюють суїцидальні спроби, що складає приблизно 60% від усіх спроб самогубств. Поряд з цим, залишається не відомим скільки суїциду роблять люди, які страждають депресією, але не звертаються за допомогою та не зареєстровані.

Зазначеній проблемі надається досить багато уваги у дослідженнях психологів та психотерапевтів. Аналіз емоційних розладів та депресивних станів можна знайти у значній кількості робіт вітчизняних та зарубіжних авторів (В.Абабков та М. Перре, Є.С.Авербух, Р.Я.Вовін та І.О.Аксенова, Д.В.Копак та Л.Л.Третьяк, Ю.Л.Нуллер, В.Пішель, М.Покрасс, М.Полив'яна, Т.Талієв, Є.Юр'єв, М.Япко, А.Бек, Е.Блейер, І.Лехман, Дж.Мак-Каллоу, А.Раш та інші).

Не зважаючи на те, що депресія – один з найпоширеніших розладів, у термінологічному описі поняття «депресія» представляє певну складність. Узагальнюючи окремі характеристики [1; 4; 5; 6; 7; 8] відмітимо, що під депресією може розумітися:

- тимчасове зниження настрою як універсальна людська реакція на ситуацію фрустрації;
- стійкий афект (тяжка зміна самовідчуття і самосвідомості з ослабленням вітальних спонукань);
- симптом, тобто власне, пригноблений (сумний, смутний, тужливий або тривожний) настрій;
- синдром, тобто сполучення подавленого настрою з іншими симптомами (специфічні вітальні відчуття, безсоння, зниження концентрації уваги, зниження почуттів емоційної участі, вегетативні розлади, песимістична спрямованість мислення);
- психічне захворювання, тобто досить тривала наявність або повторення даного синдрому.

Найчастіше депресія виникає на фоні стресів або довгостроково існуючих важких ситуацій, що травмують, але іноді вона виникає без видимих причин і може проявлятися у різних видах – горя, страху, туги, тривоги [6].

Для кращого розуміння проявів депресивних станів сучасних жінок цінними є опис семи варіації депресивних розладів [2].

Є.Б.Юр'єв [8] до психологічних факторів, що сприяють розвитку депресії відносить:

- особливий стиль мислення, так назване негативне мислення, для якого характерна фіксація на негативних сторонах життя і власної особистості,

схильність бачити в негативному світлі навколишнє і своє майбутнє;

- підвищене число життєвих стресових подій в особистому житті (розлучення, алкоголізація партнера, смерть близьких і т.п.);
- соціальна ізоляція з малим числом теплих, довірливих контактів, що могли б служити джерелом емоційної підтримки.

Отже, у цілому, депресію можна тлумачити як психічний розлад, що характеризується депресивною тріадою: зниженням настрою, втратою здатності переживати радість (ангедонія), порушеннями мислення.

На першому етапі нашої експериментальної роботи нами було проведене комплексне психодіагностичне оцінювання емоційного стану розлучених жінок – вихователів ДНЗ. Були використані метод аналітичного спостереження, опитування та бесіда; методика діагностики рівня особистісної невротизації (В.Бойко); методика діагностики комплексу неповноцінності (В.Бойко); опитувальник пацієнта, запропонований В.Красновим для виявлення відносно широкого кола розладів афективного спектра; методика діагностики депресії відповідно до критеріїв МКХ-10 та тест «Шкала депресії», адаптований Т.Балашовою.

У результаті проведеної роботи було виявлено, що у 85% випадків жінки мають високий рівень невротизації, що свідчить про виражену емоційну збудливість, в результаті чого у проявляються негативні переживання (тривожність, напруга, неспокій, роздратованість, неухважність), безініціативність, затруднення у спілкуванні, залежність та нерішучість.

Діагностика комплексу неповноцінності (В.Бойко) показала, що для 80% обстежуваних характерні прояви закомплексованості: вони оцінюють себе негативно, «зациклені» на своїх помилках, недоліках, постійно борються з собою, що лише ускладнює відношення з оточуючими.

За опитувальником В. Краснова було визначено, що у 67% розлучених жінок наявним є депресивний стан, у 33% депресія відсутня.

Розподіл за рівнями проявів депресивного стану відповідно до критеріїв МКХ-10 виглядає таким чином: важка депресія у 13% досліджуваних, помірною у 21%, легка у 33% вихователів. Відсутні прояви депресії у 33% жінок.

Результати розподілу за рівнями депресивного стану у розлучених жінок за «Шкалою депресії» (Т.Балашова) наступні: помірною депресія – 20% , легка – 40%, нема – 40% випадків.

Матеріали спостереження, опитування та бесід підтверджують наявність у досліджуваних негативного емоційного стану та емоційних розладів, отриманих за допомогою тестових методик.

Отже, більшість розлучених вихователів характеризуються помірним та легким депресивним станом, 13% мають важку депресію. У 85% жінок виявлені ознаки невротизму, а у 80% – прояви закомплексованості. Всі вони потребують допомоги спеціаліста.

Майже 90% жінок не мають уявлення про будь-які способи подолання депресивного стану, хоча і відчували, що з ними «щось не так». Загальновідомі для спеціалістів та широко описані у спеціальній літературі прийоми та методи психотерапевтичного впливу не достатньо або зовсім не відомі пересічним

українкам. Більш того, наших жінок ніхто ніколи не вчив розумно, з користю для себе відпочивати, і вони не уміють це робити.

Українські жінки з депресивними розладами рідко звертаються до спеціалістів-медиків та не схильні обговорювати ці проблеми будь з ким із близьких людей. Спрацьовує принцип «а може саме пройде», а в результаті отримують ускладнення.

З допомогою психолога вони мають можливість стати більше обізнаними про особливості цього стану та зрозуміти те, що їх емоційний стан не є винятком – таку проблему мають і інші люди, з проблемою можна і треба працювати, а допомогти в цьому може психолог-фахівець.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш. – СПб. : Издательство «Питер», 2003. – 309 с.
2. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / [состав. А. Ребер]. – Т. 1 (А - О). – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
3. Квинн В. Прикладная психология: пер. с англ. / В. Квинн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
4. Комер Р. Основы патопсихологии / Ronald Comer "Fundamentals of Abnormal Psychology", 2nd ed., 2001. – 617 с.
5. Курпатов А.В. Средство от депрессии / А.В.Курпатов. – СПб. : Издательский дом «Нева», 2003. – 192 с.
6. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии / Дж. Мак-Каллоу. – СПб., 2004. – 384 с.
7. Покрасс М.Л. Активная депрессия. Добрая сила тоски / М.Л.Покрасс. – Самара: Бахрах, 2001. – 320 с.
8. Юрьев Е.Б. Если это депрессия / Е.Б.Юрьев. – Днепр: Полиграфист, 1998. – 187 с.

### ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА БАЗОВИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПІДЛІТКІВ ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ

**Мотков Станіслав Олегович**  
*аспірант кафедри психології,*

*Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

У статті поставлено проблему вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, що пережила травмуючі події, та шляхів подолання цієї кризи – копінг-стратегій. Проаналізовані наукові дані про вивчення наслідків військових подій. Представлений теоретичний аналіз понять «ціннісно-смилова сфера» та «копінг-стратегія». Проведене дослідження смисложиттєвих орієнтацій та базових копінг-стратегій на підлітках, що перебували на території Слов'янська під час активної фази АТО. Представлений аналіз результатів різних груп підлітків, які були під впливом бойового стресу.

*Ключові слова:* ціннісно-смилова сфера, копінг-стратегія, травма, смисложиттєва орієнтація.

Сьогодні на особистість впливає дуже багато негативних факторів: економічні, політичні, фізичні, тощо. Всі ці події погано впливають на благополуччя та нормальний розвиток людини, відбиваються на її психічному здоров'ї та спричиняють різноманітні нервові розлади. Порушення функціонування окремого члена суспільства відбивається на мікро, а потім і макросоціумі, в наслідок чого ще більше погіршується вплив негативних чинників.

Найбільш сильним деструктивним фактором сьогодення являє собою війна, тобто бойові дії. Вони загрожують одразу усім базовим потребам особистості, зокрема потребі у задоволенні фізичних потреб та безпеці. Бойовий стрес охоплює широкі маси людей – як тих, що знаходяться в епіцентрі подій, так і тих, хто піддається інформаційній атаці. Ці стрес-фактори відбиваються на характері людині, способах її взаємодії з навколишніми. Особливо вразливою до наслідків бойового стресу є ціннісно-смилова сфера. Людина втрачає ті орієнтири та цілі, які були важливими в житті, через що порушується і вся структура особистості. Таким чином, дослідження ціннісно-смилової сфери в особистостей, що пережили бойовий стрес є важливою науковою проблемою, яка потребує розширення та поглиблення наукових уявлень.

Вивченням ціннісно-смилової сфери та її функціями займалися досить велика кількість впливових науковців-психологів: К. Ясперс, В. Франкл, Е.Фромм, Ж.-П.Сартр, П.Тіппліх, М.М.Бахтін, О.Ю. Артем'єва, Б.В. Зейгарнік, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв, Л.С. Виготський.

З.Фройд вважав, що цінності є структурами Супер-Его, вони засвоюються під впливом виховання і допомагають особистості існувати у суспільстві. Е.Фромм виділяв потребу в цінностях, які детермінують поведінку та емоції особистості. На думку М.Рокіча цінності є переконаннями, що певна ціль або спосіб поведінки є переважною для особистості. В.А. Ядов вважає цінності вершиною ієрархічно організованої системи диспозицій особистості. А.В.Сірий вказує, що ціннісні орієнтації впливають на формування потреб індивіда. В. Франкл зазначав про велику роль внутрішніх ціннісних конфліктів у виникненні невротичної симптоматики [3].

Значення смислової сфери широко представлено в наукових працях В.Франкла, Д.О. Леонтьєва, Б.С. Братуся та інших науковців-психологів. В.Франкл вважає «бажання до смислу» вродженою потребою індивіда. О.Н.Леонтьєв вкладає у поняття «смысл» суб'єктивність, яка відрізняє внутрішній світ одної особистості від іншої, значення, яке кожна людина вкладає в той чи інший об'єкт пізнання. О.Г. Асмолов зазначав, що смислова установка проявляється в діях особистості та зберігає загальну спрямованість особистості. Б.С. Братусь вказує на регулятивну та спонукальну функцію смислу. Б.В. Зейгарнік в своїх працях вказує, що смислові конструкції забезпечують функцію контролю за життєдіяльністю, усвідомлення своїх дій, саморегуляцію та постановку цілей. Таким чином, очевидна значна роль в регуляції поведінки ціннісно-смилової сфери, отже значну роль у виборі та регуляції копінг-поведінкою [2].

Дослідження військових подій та їх негативний вплив на особистість представлені в багатьох працях вітчизняних та зарубіжних науковців: найбільш дослідженими є індивідуально-психологічні характеристики людей, що пережили травматичні події (Н.В. Тарабріна, С.І. Спектор, О.О. Лазєбная, М.Є.Зелєнова); психологічні розлади (Л.О. Кітаєв-Смик, Г. Сельє, Б. Браун, Р.Крістабер та ін.). Проте ці феномени є більш наглядними, проявляються в гострі періоди (перший рік). Ці зміни швидко виявляються спеціалістами, очевидні для оточуючих постраждалого, та легше усвідомлюються ним самим. Наслідки травматизації ціннісно-сміслової сфери є латентними, на них майже не звертають увагу. Проте вони визначають тенденцію розвитку людини і ці порушення тягнуть за собою всі особистісні зміни, в тому числі деструктивні[1;4].

Нашим завданням в даній статті є дослідження смисложиттєвих орієнтацій у сучасних підлітків, які пережили бойовий стрес у наслідок бойових зіткнень у місті Слов'янську та їх базових копінг-стратегій на даний момент.

Дослідження особливостей базових копінг-стратегій та смисложиттєвих орієнтацій у підлітків, що пережили бойовий стрес. У нашому дослідженні взяли участь 48 учнів середніх та старших класів загальноосвітньої школи №16. Серед них хлопців – 23 (48% вибірки), дівчат – 25 (52%). Ми використали методику СЖО Д.Леонтьєва та індикатор допінгу.

При дослідженні домінуючої копінг-стратегії встановлено, що в загальній вибірці найбільш поширеним є копінг «Рішення проблем» – 63% дітей. Копінг «Соціальна підтримка» виражений у 23% досліджуваних, «Уникання проблем» – 23%. Серед дівчат домінує копінг «Рішення проблем» – 60%, «Соціальна підтримка» у 36%, «Уникання проблем» – 20% дівчат. У хлопців стратегія «Рішення проблем» виражений у 65%, «Соціальна підтримка» – 9%, «Уникання проблеми» – 26%. Учні з домінуючим копінгом «Рішення проблем» ми можемо охарактеризувати, як особистостей, які в важких ситуаціях (зокрема стресових) орієнтовані на пошук рішення ситуації. Здебільшого в цих питань вони опираються на себе: свій розум, здібності, фізичні задатки, тощо. Якщо виникають питання, в яких вони не розбираються, йде процес пошуку інформації в інтернеті, книжках, власного досвіду.

Учні з домінуючим копінгом «Соціальна підтримка» також спрямовані на вирішення своєї проблеми, проте за рахунок оточуючих їх людей. Конструктивним вираженням цього копінгу є допомога. Коли дитина своїми силами не може вирішити важку проблему, вона просить про допомогу дорослих, чи своїх друзів. Це може бути порада, фізична допомога, підказка. Таким способом учні отримують новий досвід, вчаться ефективному спілкуванню. Деструктивним вираженням є повне перекладання відповідальності на інших, досягання своїх цілей за рахунок інших (маніпуляція).

Діти з копінгом «Уникання проблем» лякаються важких, стресових ситуацій. Вони намагаються будь якими способами відтягнути рішення проблемних задач або взагалі відмовитися вирішувати їх. Як способи уникнення в таких учнів поширені такі психологічні захисти, як заперечення,

сублімація, витіснення. У поведінці це проявляється у пристрасті до комп'ютерних ігор та соціальних мереж, шкідливих звичок (паління, алкоголь, наркотичні засоби).

Треба відмітити, що користування копінгом «Соціальна підтримка» властиве більш для дівчат, ніж для хлопців (36% у порівнянні з 9% відповідно). Це можна пояснити особливостями виховання хлопчиків, для яких в суспільстві закладений драйвер «Чоловік має бути сильним і сам долати труднощі». Тому часто при неспроможності самому врегулювати проблему, мужчина намагається уникнути проблеми, прибігаючи до паління, алкоголю наркотиків і навіть суїциду. Дівчата для вирішення подібних питань можуть залучувати навколишніх, що є більш конструктивною стратегією [5].

При вивченні смисложиттєвих орієнтацій, було встановлено, що більшість учнів (86%) мають середній рівень життєвої орієнтації. 3 дитини мають низький рівень (6%), високий – 4 (8%). За категорією «Цілі» високий рівень мають 6%, низький 6%, середній 88%. Таким чином, більшість дітей мають цілі в житті, інтереси, відчувають свою тенденцію розвитку. Ці цілі ще не дуже добре виражені, не чіткі, що відповідає віковій нормі. Діти з високим рівнем вираження цієї категорії вже чітко бачать свої перспективи розвитку і активно вживають заходів для їх реалізації.

Учні з низьким рівнем цілеполагання живуть сьогоднішнім днем. Вони не бачать та не хочуть будувати довгострокові плани, не бачать перспектив у майбутньому. Вони більше орієнтовані на миттєве задоволення потреб, які вони мають, не думаючи про наслідки.

За категорією «Процес» середній рівень отримали 81% (39), високий – 17% дітей, низький – 2%. Вони насолоджуються спілкуванням с друзями, мають цікаві хобі, де реалізують свій творчий потенціал. Їм цікаво вчитися та пізнавати нове. Особи з середнім рівнем задоволені своїм життям в загальному сенсі. Є дещо, чого б вони хотіли б поміняти, проте в цілому отримують задоволення від наявного. Діти з низьким рівнем незадоволені своїм сьогоднішнім. Вважають, що все добре в їхньому житті вже звершилося або буде, проте лише через довгий проміжок часу.

Більшість учнів за категорією «Результат» мають середній рівень задоволення - 90%(43 особи). Високий рівень – 6% (3 особи), низький – 4% (2). Таким чином, більшість учнів задоволені своїми досягненнями за час навчання, бачать потенціал росту. Учні з високим рівнем дуже задоволені своїми досягненнями, не бачать помилок і надалі будуть діяти подібними методами. Діти з низьким рівнем незадоволені своїм життям, багато хотіли б змінити в минулому.

За категорією «Локус Я» середній рівень мають 81% (39 осіб), високий – 11 % (5 осіб), низький – 8% (4особи). Особи з середнім та високим рівнем вважають, що контролюють самі своє життя, покладаються на себе у вирішенні важливих питань, адекватно оцінюють свої цілі. Вони ставлять для себе цілі та вірять в їх досягнення шляхом власних зусиль. Діти з низьким рівнем більше покладаються на інших у вирішенні багатьох питань. Вони не повністю використовують свій потенціал, мають низьку самооцінку.

За категорією «Локус Життя» середній рівень мають 86% (41 особа), низький – 8% (4 особи), високий – 6% (3 особи). Особи з високим та середнім рівнем вважають, що людина – хазяїн свого життя, що вони мають свободу вибору, саме від них залежить їх доля. Діти з низьким рівнем – фаталісти, вірять у випадок, часто їх цілі – це лише мрії.

Наступним етапом нашого дослідження було проведення кореляційного аналізу для встановлення взаємозв'язку між смисложиттєвими орієнтаціями та копінг-стратегіями особистості. Було встановлено, що існує міцний прямий зв'язок між шкалою «Рішення проблем» та шкалами «Локус Я» та загальним показником ОЖ:  $r$ -Пірсона = 0,341 ( $p < 0,05$ ) та  $r$ -Пірсона = 0,383 ( $p < 0,01$ ) відповідно. В даній роботі ми підтримуємо ідею Д.О. Леонтьєва про те, що детермінантою людської поведінки виступає ціннісно-смилова сфера. Таким чином, можна стверджувати, що конструктивна стратегія рішення проблем на пряму залежить від рівню задоволення життям та внутрішнім контролем (локусом Я). Чим більше людина задоволена собою, має емоційно насичене життя та вірить в свої сили, тим більше вона орієнтована на конструктивне вирішення своїх проблем, причому більш за все самостійне.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що підлітки, які пережили травматичні події (бойовий стрес) в більшості прибігають до конструктивних способів подолання труднощів – копінг-стратегія «Рішення проблем» (63%). Другими домінуючими стратегіями за ступенем вираженості є копінг «Соціальна підтримка» (23%) та «Уникання проблем» (23%). Для дівчат використання зовнішніх можливостей (соціальної підтримки) є більш характерним ніж для хлопців (36% та 9% відповідно).

Не дивлячись та пережитий стрес, вони задоволені своїм життям, мають в подальшому цілі та бажання їх досягати. Також встановлено, що між смисложиттєвими орієнтаціями (Локусом Я та загальним рівнем ОЖ) та копінгом «Рішення проблем» існує позитивний прямий кореляційний зв'язок.

Подальшими перспективами дослідження вважаємо вивчення інших видів копінг-поведінки та їх зв'язку з цінностями та смислами особистості, дослідження динаміки впливу ціннісно-смилової сфери на подолання людиною труднощів та розробку ефективної програми корекції жертв бойового стресу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Китаев-Смык Л.А. Стресс войны. Фронтовые записки врача-психолога / Л.А.Китаев-Смык. – М.: Рос. инст. Культурологи, 2001. – 80 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В.Серый, М.С.Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.
5. Чурилова Т.М. Дифференциальная и возрастная психофизиология / Т.М. Чурилова, Ю.Е. Леденева, М.В. Топчий. – Северо-Кавказский социальный институт, 2004. – 219 с.



## ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛІД: СИМПТОМИ ТА ОЗНАКИ

**Перевозник Вікторія Олександрівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

**Асланян Тетяна Сергіївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри прикладної психології,  
Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ)*

У сучасному світі людина постійно піддається різним впливам з навколишнього середовища. На мозок людини безперервно діють різноманітні за кількістю і якістю подразники з внутрішнього і навколишнього середовищ. У нашому житті є багато джерел психічної травматизації індивіда, і симптоми посттравматичного розладу не рідкість серед оточуючих людей. Тому, ми вважаємо важливим перед розглядом проблеми посттравматичного стресового розладу, визначити сутність понять «травма», «стрес».

Г.К. Ушаков [7] говорить про психічні травми як про внутрішні психічні конфлікти, які, як правило, з'являються на соматичному підґрунті. Структурі психічної травми притаманні гострота, вираженість хворобливих переживань, яскравість та образність останніх, болісно загострена уява; посилена фіксація на тлумаченні зміненого самопочуття, внутрішнього дискомфорту, розладу; охоплення занепокоєнням за своє майбутнє; розуміння цього розладу як хворобливого.

Деякі інші автори [1] наводять таке визначення: психічна травма являє собою досить складне явище, в центрі якого знаходиться субклінічне реагування свідомості на саму психічну травму, що супроводжується своєрідною «захисною» перебудовою, яка відбувається у системі психологічних установок в суб'єктивній ієрархії значущого. Ця захисна перебудова зазвичай нейтралізує патогенну дію психічної травми, запобігаючи тим самим розвиток психогенної хвороби. У цих випадках мова йде про «психологічний захист», який виступає як вельми суттєва форма реакції свідомості на перенесену психічну травму.

Виникнення несподіваної та напруженої ситуації призводить до порушення рівноваги між організмом і навколишнім середовищем. Наступає неспецифічна реакція організму у відповідь на цю ситуацію – стрес.

Стрес – стан психічної напруги, що виникає в процесі діяльності в найбільш складних і важких умовах. Життя часом стає суворою і безжалісною школою для людини. Виникаючі на нашому шляху труднощів (від дрібної проблеми до трагічної ситуації) викликають у нас емоційні реакції негативного типу, що супроводжуються цілою гамою фізіологічних і психологічних зрушень.

Існують різні наукові підходи до розуміння стресу. Найбільш популярної є теорія стресу, запропонована Г. Сельє. Він вважав, що всі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу. Сильні зовнішні подразники можуть

порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-приспосувальною реакцією підвищеного порушення. За допомогою порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу [4].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР, посттравматичний синдром, «в'єтнамський синдром», «афганський синдром», «східний синдром» тощо) – це важкий психічний стан, різновид неврозу, що виникає в результаті одиначної або повторюваної психотравмуючих ситуацій (військові дії, важка фізична травма, сексуальне насильство).

На даний час усе більша кількість фахівців у галузі психічного здоров'я визнає, що ПТСР може бути зумовленим не лише подіями з масивною загрозою життю та здоров'ю, але й так званими «нормальними» життєвими обставинами – важкою втратою, професійними невдачами та значними фізично-емоційними перевантаженнями на роботі, особистими конфліктами, погрозами, переслідуванням, дискримінацією, труднощами у подружньому житті, та ін. Посттравматичні стресові розлади – термін, що зазвичай використовують для опису симптомів, виявлених у потерпілих від різноманітних НС. Прийнято виділяти п'ять основних ознак ПТСР [6]:

- підсвідоме повернення до пережитих травматичних подій (наприклад, під час нічних кошмарів);
- психічне страждання, викликане будь-яким нагадуванням про отриману травму;
- збуджений і роздратований стан, проблеми з концентрацією уваги, спонтанні дії;
- помітне бажання уникнути всього, що могло б нагадувати про травму;
- знижений інтерес до особистого життя, різного роду розваг тощо.

Через це травмовані постійно уникають подразників, пов'язаних із травмою – думок, відчуттів, розмов, діяльності, місць чи людей, які можуть про неї нагадати. Поряд із цим, самі вони часто помічають, щоне можуть пригадати собі деякі важливі обставини травми [3]. Вони починають набагато менше цікавитися навколишнім та рідше брати участь у різних важливих справах. Дехто помічає, що неспроможний відчувати любов чи інші почуття, немовби ізолюючись від інших людей. Стає важко уявити собі своє майбутнє.

Після травми люди стають підвищено лякливими, збудливими – їм важко зосередитися, засинати. Вони наче «весь час напоготові»; також у них можуть без особливої причини виникати роздратування та гнів. Важливим симптомом, який може супроводжувати перебіг ПТСР, є вина тих, що вижили. Люди, які вижили у катастрофах, часто мають надмірно сильне почуття вини за те, що вони залишилися живі, особливо коли інші – родина, друзі, або просто ті, що були поруч – загинули. Таке почуття вини виявляється у думках «Я також повинен був загинути».

При ПТСР спостерігаються такі клінічні симптоми [3,5]:

1. Невмотивована пильність. Людина пильно стежить до всього, що відбувається навколо, як йому загрожує небезпека.

2. «Вибухова» реакція. За найменшої несподіванки людина робить стрімкі рухи (падає на землю при звуці вертольоту, що низько пролітає, різко обертається та приймає бойову позу, якщо хтось наближається щодо нього з-за спини).

3. Пригнічення емоцій. Буває, що людина в цілому або частково втратила спроможність до емоційних проявів. Їй важко встановлювати близькі та приятельські зв'язки з оточуючими, людині недоступні радість, любов, творчий підйом, грайливість і спонтанність.

4. Агресивність. Прагнення розв'язувати проблеми за допомогою грубої сили. Хоча, зазвичай, це стосується фізичного силового впливу, але зустрічається також психічна, емоційна й вербальна агресивність. Простіше кажучи, людина схильна застосовувати силовий тиск на оточуючих щоразу, коли хоче домогтися свого.

5. Порушення пам'яті і концентрації уваги. Людина відчуває труднощі, коли потрібно зосередитися або щось згадати. У деякі моменти концентрація може бути достатньою, але досить з'явиться якомусь стресовому чиннику, як людина не може зосередитися.

6. Депресія. У стані посттравматичного стресу депресія сягає найтемніших глибин людського розпачу, коли здається, що ніщо немає сенсу й все марно. Цьому почуттю депресії супроводжують нервові виснаження, апатія і негативне ставлення до життя.

7. Загальна тривожність. Виявляється на фізіологічному рівні (ломота в спині, спазми шлунку, головний біль), в психічній сфері (постійний неспокій і занепокоєність, «параноїдальні» явища – наприклад, необґрунтований страх переслідування), в емоційних переживаннях (відчуття страху, непевність у собі, відчуття провини) [1].

8. Напади люті. Не припливи поміркованого гніву, саме вибухи люті. Багато пацієнтів повідомляють, що такі напади частіше виникають під впливом наркотичних речовин, особливо алкоголю.

9. Зловживання наркотичними і лікарськими речовинами. У спробі знизити інтенсивність посттравматичних симптомів багато пацієнтів, особливо в'єтнамські ветерани, вживають алкоголь та інші наркотичні речовини.

10. Непрохані спогади. Мабуть, це найважливіший симптом, дає право говорити про присутність ПТСР. Раптово спливають моторошні, бридкі сцени, пов'язані з травмуючою подією. Ці спогади можуть бути як уві сні, так і під час неспанья. Яскраві образи минулого обрушуються на психіку і викликають сильний стрес. Головна відмінність від спогадів у тому, що посттравматичні «непрошені спогади» супроводжуються сильними почуттями тривоги й страху. Непрохані спогади, які надходять уві сні, називають нічними кошмарами. Сни що з'являються в виді нічних кошмарів, бувають, зазвичай, двох типів: перші, з точністю відеозапису, передають травмуючу подію; в снах другого типу обстановка і персонажі можуть цілком іншими, але деякі з елементів (обличчя, ситуація, відчуття) подібні тим, які мали місце у травматичній події [6].

11. Галюцинаційні переживання. Це окремий різновид непрошених спогадів події, за тією відмінністю, що з галюцинаційним переживанням

характерна особлива яскравість і болючість. Вони частіше виникають під впливом наркотичних речовин, зокрема алкоголю, проте галюцинаційні переживання можуть з'явитися в чоловіки й в тверезому стані, і навіть в одного, що ніколи не вживає наркотичних речовин.

12. Безсоння. Коли людині сняться нічні кошмари, є підстави вважати, що вона сама мимоволі протриває засипанню, і це є причиною її безсоння: людина боїться заснути і знову побачити це. Регулярне недосипання, що веде до крайнього нервового виснаження, доповнює картину симптомів посттравматичного стресу.

13. Думки про самогубство. Людина постійно думає про самогубство чи планує будь-які дії, які у остаточному підсумку повинні провести його до смерті. Коли життя видається більш лякаючим і болючим, ніж смерть, думка покласти край усіма стражданнями може бути привабливою. Коли людина сягає тієї межі відчаю, де немає жодних засобів поправити своє становище, він починає розмірковувати про самогубство [8].

14. «Провина того, що вижив» Почуття провини тому, що вижив у важких випробуваннях, вартих життя іншим, нерідко притаманно тим, хто страждають від «емоційної глухоти» (нездатності пережити радість, любов, жаль тощо), від часу травмуючих подій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дмитрієв А.В. Конфліктологія: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2000. – С.213-220.
2. Клиническая психология: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. Н. В. Тарабриной. – СПб и др.: Питер, 2000. С. – 145-150.
3. Крюкова М.А., Никитина Т.И., Сергеева Ю.С. Экстренная психологическая помощь: Практическое пособие / Центр экстренной психологической помощи. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – С.23-34.
4. Лазебная Е.О. Преодоление психологических последствий воздействия экстремального (травматического) стресса: посттравматическая стрессовая адаптация. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлева (ред.). ИП РАН, Москва, 2007. – С. 561–575.
5. Лэнгле А. Травма и смысл. Против утраты человеческого достоинства. С собой и без себя. Практика экзистенциально-аналитической психотерапии: Сб. статей. Генезис, Москва, 2009. – С. 163–187.
6. Малкина-Пых, И. Г. Экстремальные ситуации: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2005. –С.240-268, С. 423-256.
7. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Изд. дом «Сентябрь», 2001. – С.152-165.
8. Тарабрина Н.В. Основные итоги и перспективные направления исследований посттравматического стресса / Психол. журн. – 2003. – 24(4). – С.5–19.

## ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Царенко Людмила Григорівна

старший науковий співробітник,

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м.Київ)

*Психологічна допомога військовослужбовцям* – комплекс організаційних, психологічних, медичних та інших заходів, спрямованих на забезпечення успішного подолання воїнами обставин сучасного бою, які травмують психіку, задля збереження боєздатності та попередження розвитку в них посттравматичних психічних розладів. Психологічна допомога військовослужбовцям включає психологічну підтримку і психологічну реабілітацію [6]. *Психологічна підтримка* спрямована на активізацію наявних психічних ресурсів та на створення додаткових ресурсів для забезпечення активних дій особового складу в умовах сучасного бою. Здебільшого психологічна підтримка має профілактичний характер і скерована на попередження у воїнів розвитку негативних психічних явищ. *Психологічна реабілітація військовослужбовців* – це специфічний вид психологічної допомоги, що надається воїнам, які переживають гострі чи хронічні адаптаційні розлади [там же].

*Мета психологічної допомоги військовослужбовцям*, котрі виконують свій обов'язок у зоні бойових дій: сприяння адаптації особового складу до екстремальної ситуації; профілактика розладів адаптації, зумовлених перебуванням військовослужбовців у зоні бойових дій; поліпшення фізичного, психічного та особистісного функціонування військовослужбовців.

Психологічна допомога необхідна всім військовослужбовцям, котрі брали участь у бойових діях. Як добре не були б підготовлені війська, якими злагодженими не були б їхні дії, якими б умілими не були командири, багато бійців не витримують психологічних навантажень, що звалюються на них. Перебуваючи тривалий час у ситуації воєнних дій, неможливо не страждати від різних психологічних розладів.

Які ж види та форми роботи психолога видаються доцільними для надання психологічної допомоги військовослужбовцям?

**Психолог як фахівець з організаційної психології, аналітик.** Кожна армія формується за принципом ієрархії: менші за званням мають без обговорення виконувати розпорядження старших. У підрозділах, де довіряють своїм командирам, кращий морально-психологічний клімат, в особового складу менше адаптаційних розладів. Тож психологу варто вибудовувати свою роботу в частині у відповідності з наявною ієрархією: командир частини і заступник із виховної роботи, потім офіцери різних підрозділів (зокрема, заступники з виховної роботи) і лише після цього – робота з особовим складом. Важливо виявляти проблематику в представників різних підрозділів, визначати, яка психологічна допомога потрібна, планувати і реалізовувати різні заходи в зазначеній послідовності. Психологу як новій людині легше помітити і складні, й ресурсні аспекти, запропонувати шляхи їхнього вирішення (особливо, якщо

порівнювати ситуацію в різних частинах). Тому важливо, щоб психолог умів аналізувати процеси в організаціях, міг швидко приймати рішення, мав досвід роботи з великими спільнотами, вмів працювати не тільки в кабінеті, а і в реальному середовищі.

Із командиром батальйону чи дивізії та заступником із виховної роботи розмова проводиться індивідуально: з'ясовується їхнє бачення проблем у батальйоні, визначаються побажання щодо роботи психолога, пропонується план дій. Із заступниками з виховної роботи можна працювати в групі (якщо потрібно – то й індивідуально). Тут з'ясовуються проблеми окремих підрозділів, заступники можуть підказати, на кого звернути увагу; обговорюється, що можна зробити для поліпшення психологічного стану особового складу. Добре, якщо вдається разом із командирами та заступниками з виховної роботи підбивати підсумки зробленої за день роботи, обговорювати результати спостережень, корегувати плани на наступний день.

Така організація роботи дає хороший результат: можна отримувати й доносити інформацію багатьом людям, виявляти конфлікти, слабкі й сильні місця в організації діяльності частини і сприяти поліпшенню ситуації на макрота-мікрорівні.

Значне місце в роботі психолога з військовослужбовцями займає **психологічна просвіта**. Вона потрібна для того, щоб люди розуміли, що з ними відбувається в екстремальній ситуації, як можна допомогти собі й бойовим побратимам у складних випадках. Частіше психологічна просвіта проводиться у великих групах (60–150 учасників) у формі розповіді з елементами бесіди (особливо, якщо в учасників є досвід участі в бойових діях). Під час бесіди потрібно використовувати метафори, приклади, історії, ставити запитання слухачам. Добре, коли у психолога є особистий досвід переживання психотравми і досвід виходу з цього стану. Це дає можливість переконати слухачів у тому, що поганий стан буде не завжди.

Наведемо орієнтовану тематику бесід із військовослужбовцями в контексті психологічної просвіти:

- етапи переживання травмівної події;
- переживання екстремальної ситуації великими спільнотами (армія, Україна);
- чинники, що впливають на переживання психотравмівної події;
- чому не можна вживати алкогольні напої у стресовій ситуації;
- шляхи поліпшення фізичного та психічного здоров'я військовослужбовців;
- профілактика постстресових розладів;
- особливості адаптації до умов перебування в зоні бойових дій тощо.

Важливим напрямком роботи психолога є формування в особового складу **навичок самопомоги**. Щоб адаптуватися в екстремальній ситуації, людина має перейти з аварійного режиму функціонування на звичайний – життя має контролювати доросла «мудра» частина нашої душі, а не емоційна «дитина». Щоб це відбулося, важливо взяти відповідальність за себе; навчитися усвідомлювати свій фізичний і емоційний стан, потреби і проблеми, позитивно

мислити; освоїти техніки релаксації, дихальні техніки, елементи самомасажу й масажу, який можна здійснювати в польових умовах.

Для тренування здатності керувати своєю увагою, вміння сконцентруватися військовослужбовцям, котрі перебувають у зоні бойових дій, важливо освоїти методики, які повертали б людину в реальність, збільшували рівень самоусвідомлення. Хороші результати дає застосування **технік із майндфулнес-орієнтованої терапії**. Майндфулнес-практики допомагають концентруватися, поліпшують психологічну саморегуляцію і стійкість, сприяють емоційному і фізичному благополуччю. Mindfulness (з *англ. спрямована увага*) – це особливий спосіб усвідомлення тілесних відчуттів, переживань, думок, спрямований на поліпшення самопочуття, звільнення від нав'язливих думок і марних спроб щось змінити [4]. Вважається, що здатність бути присутніми у теперішньому моменті та неосудно дивитися на себе і на світ, на відміну від того, щоб бути втягнутим (чи залежати) від негативних аспектів минулого або переживати щодо майбутнього, зменшує психологічне страждання, дає змогу відбуватися певним корисним психологічним процесам[1].

Наступна форма роботи психолога – **робота в малих групах**.

Робота в групі (як і індивідуальне консультування) дає можливість з'ясувати проблематику підрозділів і окремих учасників, допомагає зменшити напруження і знизити рівень негативних емоцій.

Звертаємо увагу на те, що навіть якщо в процесі обговорення в учасників з'являються негативні емоції, не можна відпрацювати в умовах групи ці стани. (Часткове відреагування негативних емоцій та поліпшення самопочуття відбувається завдяки розповіді спогадів у групі свідків.)

Загалом, якщо люди перебувають у зоні АТО, недоцільно у груповому форматі відпрацьовувати негативні стани (це можна робити під час реабілітації, в ситуації безпеки або під час індивідуального консультування). Адже проведення такого обговорення в колективі військовослужбовців відрізняється класичного дебрифінгу тим, що військовослужбовці перебувають у безпечній ситуації тимчасово, вони, як правило, виснажені, в них немає належного ресурсу для роботи з негативними емоціями.

У групі краще зосередитися на спогадах, з'ясувати шляхи виходу зі складних ситуацій, стратегії подолання негативних станів, зосередитися на переосмисленні того, що сталося. «Цей крок [3] є найскладнішою та найстрашнішою частиною подолання ПТСР, бо передбачає свідому зустріч із тими спогадами, яких хотілося б уникнути». Не всі військовослужбовці готові до такої роботи, але у тих, випадках, коли їм вдається виговоритися, стан суттєво поліпшується, спогади, флешбеки, нічні жахи зменшуються.

Усі зазначені вище форми роботи сприяють зменшенню проявів негативних симптомів адаптаційних розладів, поліпшенню психоемоційного стану. Проте у випадку адаптаційних розладів усе-таки перевагу краще надавати індивідуальному консультуванню.

Методами, до яких в першу чергу звертаються у світі в роботі з травмою є травмофокусована психотерапія та EMDR (десенсибілізація і переробка

емоційних травм за допомогою руху очей). При застосуванні EMDR спостерігається суттєве і швидке поліпшення емоційного стану. Проте цей метод не можна застосовувати в зоні бойових дій. По-перше, необхідна попередня стабілізація стану, по-друге, необхідно 8-12 сесій, аби досягти сійкого ефекту, по-третє, в процесі терапії може бути тимчасове погіршення стану, тож фахівець має бути доступним, аби допомогти пережити цей стан.

В екстремальних умовах дуже важливо дати можливість військовослужбовцю розповісти про те, що його хвилює. «Одним із базових психологічних механізмів розуміння й інтерпретації особистого досвіду є нарративізація, тобто перетворення нашого досвіду в нарративні структури... Наратив можна визначити як замкнуту завершену структуру, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність подій, що йдуть одна за одною і розміщені в хронологічному або якомусь іншому прядку; оцінці найбільш значимих подій і афективне ставлення до них оповідача» [5, с.8]. Для того, щоб спогади перевести із травмуючого модусу функціонування в довготривалу пам'ять, необхідно негативно заряджений епізод, що раз по раз з'являється у формі флешбека, гнітючих спогадів чи сну трансформувати в позитивно завершену оповідну структуру, в розповідь.

Робота психолога з військовослужбовцями, які перебували в зоні бойових дій не обмежується описаним вище формами: важливо підтримувати людей і давати їм визнання, допомагати переживати втрати і влагоджувати конфлікти з членами родин; важливо допомагати відновлювати втрачені традиції і створювати нові; необхідно працювати з «важкими» запитаннями, особливо на визначення смислу і т.д. Психотерапевтичну роботу важливо доповнювати організацією різних форм дозвілля, можливих у тих умовах. Це може бути спілкування біля вогнища, спільний перегляд кінофільмів, пісні під гітару, відзначання чийогось дня народження тощо.

Але визначальним у роботі є ресурсний стан психолога: нормальне фізичне та емоційне самопочуття, здатність прийняти співрозмовника – часто неадекватного чи агресивного – готовність дарувати йому любов.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бріер Д., Скот К. Основи травмафокусованої терапії. – Львів: Свічадо, 2015. – 448с.
2. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с
3. Мюллер Мартіна. Якщо ви пережили психотравмуючу подію. – Львів: Видавництво Українського католицького університету: Свічадо, 2014. – 120с.
4. Уильямс М., Тисуейл Дж., Сигал З., Кабат-Цинн Й. Выход из депрессии. Освободите себя от хронической неудовлетворенности. – СПб.: Питер, 2011. – 288с.
5. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Актуальны проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика // За ред. Н.В.Чепелевої. – К., 2002. – Вип.2. – 140 с. – С.3–13.
6. Ягупов В. Військова психологія: Підручник. – Київ: Тандем, 2004. – 656 с. – 627с.



# ЗМІСТ

## СЕКЦІЯ 1

### СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

<b>Авілкіна Я.І., Могильова Н.М. ЗНАЧЕННЯ СПІЛКУВАННЯ ТА МОВЛЕННЯ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....</b>	<b>3</b>
<b>Андрієнко Г.Є., Мамічева О.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....</b>	<b>7</b>
<b>Бабалік І.В., Степаненко Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЯХ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА».....</b>	<b>11</b>
<b>Бартиш Г.І., Мамічева О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>14</b>
<b>Білоус Ю.О., Мамічева О.В. ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ РОЗВИТКУ КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....</b>	<b>18</b>
<b>Більо Т.О., Васюк К.М. ТОЛЕРАНТНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....</b>	<b>21</b>
<b>Бойко С.Т. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ТВОРЧА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>25</b>
<b>Бондаренко К.О. ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>29</b>
<b>Бондарь К.Е., Коношенко Н.А. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ДЕВІАНТНИХ НЕПОВНОЛІТНІХ.....</b>	<b>33</b>
<b>Бугерко Я.М. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>37</b>
<b>Булінг О.В., Степаненко Л.В. ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....</b>	<b>40</b>

<b>Вольвач Г.В., Коношенко С.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ-СИРИТ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОТОЧЕННЯ</b> .....	<b>44</b>
<b>Гапоненко Г.В., Сергєєва І.В. ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ</b> .....	<b>49</b>
<b>Гнатюк О.В. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ</b> .....	<b>52</b>
<b>Гречко О.О., Мамічева О.В. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПРОЯВУ ПОРУШЕНЬ ЗОРОВОГО ГНОЗИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ</b> .....	<b>56</b>
<b>Ендеберя І.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА</b> .....	<b>59</b>
<b>Зіборов О.С., Кордонєць В.В. ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ СИСТЕМИ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З РОЗВИТКОМ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗІ</b> .....	<b>62</b>
<b>Кабак Ю.І., Могильова Н.М. ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ У ГРІ ЯК РЕГУЛЯТОР ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН</b> .....	<b>66</b>
<b>Кіян Л.В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	<b>69</b>
<b>Колбіна Г.В., Мамічева О.В. ЩОДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ</b> .....	<b>73</b>
<b>Кравець В.М., Резнікова О.А. ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</b> .....	<b>77</b>
<b>Кузнєцов М.А., Козуб Я.В. САМООРГАНІЗАЦІЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ИХ ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ</b> .....	<b>81</b>
<b>Кулєшова Г.Т., Мамічева О.В. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ</b> .....	<b>86</b>
<b>Мамічева О.В., Івженко В.П. АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РОЗВИТКУ УСВІДОМЛЕНОСТІ НАВЧАННЯ УЧНЯМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ</b> .....	<b>90</b>

<b>Мамічева О.В., Судак Т.В. ОБГРУНТУВАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ</b> .....	<b>94</b>
<b>Ніколаєнко Т.А., Сергєєва І.В. ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ СЕРЕД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (на прикладі вихованців спеціалізованого дошкільного навчального закладу)</b> .....	<b>98</b>
<b>Панасенко Е.А. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: АДАПТАЦІЯ ДО СУЧАСНИХ УМОВ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ</b> .....	<b>102</b>
<b>Плакуща М.О., Мамічева О.В. ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ</b> .....	<b>106</b>
<b>Пророк Н.В. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ФЕНОМЕНУ «ЗУСТРІЧ З МАЙСТРОМ» НА ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ</b> .....	<b>109</b>
<b>Пугачов Д.Л. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ</b> .....	<b>113</b>
<b>Северіна М.Е., Мамічева О.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІМПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ ТА ЙОГО ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА СТРУКТУРА</b> .....	<b>117</b>
<b>Седашева С.Л. СТВОРЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ ЗДОБУВАЧЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПОДАЛЬШИЙ ПОЗИТИВНИЙ ЕМОЦІЙНИЙ ФУНДАМЕНТ СПІЛКУВАННЯ</b> .....	<b>121</b>
<b>Сєрікова Г.С., Бутиріна М.В. СУТНІСТЬ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГІВ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ</b> .....	<b>125</b>
<b>Стаднюк Н.В., Дейниченко Л.М. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	<b>129</b>
<b>Степанова Ю.В., Осика О.В. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ</b> .....	<b>132</b>
<b>Тімотіна О.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ</b> .....	<b>136</b>

<b>Тямало С.П. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>140</b>
<b>Франчук О.Ю. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГУ У ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІЗНАННІ ПСИХІКИ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>144</b>
<b>Чайка О.В., Солодухова О.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....</b>	<b>147</b>
<b>Чекстере О.Ю. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПТСР В ДІТЕЙ ПОСТТРАВМАТИЧНИХ ВНАСЛІДОК ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ НА СХОДІ УКРАЇНИ.....</b>	<b>150</b>
<b>Чернякова О.В., Котлярова С.Р. ДО ПИТАННЯ РОЗКРИТТЯ ВАЖЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА.....</b>	<b>155</b>
<b>Шипша О.Е., Мамічева О.В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ.....</b>	<b>159</b>
<b>Ященко А.М., Трубник І.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО САМОПРЕЗЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>162</b>
<b>СЕКЦІЯ 2</b>	
<b>ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТОГЕННИХ ХАРАКТЕРИСТИК НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА</b>	
<b>Манилова Л.М. ПРО ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>167</b>
<b>Резнікова О.А., Брянцева А.С. СОВРЕМЕННАЯ ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ АДАПТАЦИИ.....</b>	<b>169</b>
<b>СЕКЦІЯ 3</b>	
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ</b>	
<b>Бацилєва О.В. ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТРЕС ТА ЙОГО РОЛЬ У ЗНИЖЕННІ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ЖІНОК.....</b>	<b>174</b>

<b>Васюк К.М.</b> ВІКОВИЙ АСПЕКТ ФУНКЦІОНУВАННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ НЕНОРМАТИВНОЇ КРИЗИ .....	177
<b>Горбачова О.Ю.</b> ПОТЕНЦІАЛ ТЬЮТОРСТВА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	181
<b>Дубовський А.Є., Кіян А.П.</b> АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ .....	184
<b>Келій Л.А., Кіян А.П.</b> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	188
<b>Кисельов К.С., Шайда Н.П., Шайда О.Г.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	191
<b>Кондратенко Л.О.</b> ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ПЕРВИННОЇ ШКІЛЬНОЇ НЕУСПІШНОСТІ ДИТИНИ З ПТСР .....	195
<b>Остополець І.Ю.</b> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА.....	199
<b>Піддубна Н.Г.</b> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ.....	203
<b>Резнікова О.А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА .....	207
<b>Солодухова О.Г.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «ОБРАЗУ Я» В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ-ПОЧАТКІВЦІВ.....	211
<b>Стасько О.Г.</b> ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Є ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА АДАПТАЦІЇ.....	214
<b>Ткаченко Н.В., Солодухова О.Г.</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	219
<b>Фоменко К.І., Кузнєцова М.М.</b> ОПТИМИЗМ В СТРУКТУРЕ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	222

#### **СЕКЦІЯ 4**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ**

- Аматьєва О.П., Демченко М.О.** ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ «РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР ФАКУЛЬТЕТУ» ДЛЯ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО УМОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....228
- Божко Д.І., Лактюшина Т.Л.** ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ НАПРЯМКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....232
- Брянцева А.С., Солодухова О.Г.** ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ САМОСВІДОМОСТІ ЯК ЧИННИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВУ СКЛАДНИХ УМОВАХ ЖИТТЄЗДІЙСНЕННЯ.....236
- Давиденко В.М.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ СТЕРЕОТИПІВ ВЧИТЕЛЯ.....239
- Іванчук С.А.** ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....244
- Качило А.Е., Дейниченко Л.М.** АГРЕСИВНІСТЬ ЯК ПРОЯВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ .....247
- Фоменко Н.Г., Логвінова Д.В.** ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У ОСОБИСТІСНО УСПІШНИХ/НЕУСПІШНИХ ПІДЛІТКІВ.....250
- Циплакова Я.Д., Свіденська Г.М.** ПОЧУТТЯ ПРИХИЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН У ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї.....254

#### **СЕКЦІЯ 5**

### **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ**

- Бондаревська Л.Л.** ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОТРАВМУЮЧОЇ СИТУАЦІЇ З ПЕРЕЖИВАННЯМИ СУБ'ЄКТА.....259
- Зубцов Д.Е.** ХХІ СТОЛІТТЯ – «СТОЛІТТЯ ДЕПРЕСІЇ»?.....263

<b>Мотков С.О. ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА БАЗОВИХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПІДЛІТКІВ ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ.....</b>	<b>267</b>
<b>Перевозник В.О., Асланян Т.С. ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД: СИМПТОМИ ТА ОЗНАКИ.....</b>	<b>272</b>
<b>Царенко Л.Г. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ.....</b>	<b>276</b>

Наукове видання

## **ПЕРСПЕКТИВНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ**

### **ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**За матеріалами  
Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної  
Інтернет-конференції**

## **Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєздійснення**

### **Випуск 1**

**Відповідальний редактор:  
Степаненко Лариса Вікторівна,  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології**

Підписано до друку 29.01.2016 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 18,0.  
Наклад 100 прим. Зам. № 845.

---

**Видавництво Б.І. Маторіна**  
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел.: +38 06262 3-20-99; +38 050 518 88 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.

---