

**ODESA** **ВІСНИК**  
**NATIONAL UNIVERSITY** **ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**HERALD** **УНІВЕРСИТЕТУ**  
Volume 22. Issue 4 (46). 2017 Том 22. Випуск 4 (46). 2017  
***SERIES PSYCHOLOGY*** ***СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ***

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Odesa I. I. Mechnikov National University

# ODESA NATIONAL UNIVERSITY HERALD

*Series: Psychology*

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

**Volume 22. Issue 4 (46). 2017**

Odesa  
«Astroprint»  
2017

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

# ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

*Серія: Психологія*

Науковий журнал

Виходить 4 рази на рік

Серія заснована у липні 2006 р.

**Том 22. Випуск 4 (46). 2017**

Одеса  
«Астропринт»  
2017

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

**І. М. Коваль**, д-р політ. наук (*головний редактор*), **В. О. Іваниця**, д-р біол. наук (*заступник головного редактора*), **С. М. Андрієвський**, д-р фіз.-мат. наук, **Ю. Ф. Ваксман**, д-р фіз.-мат. наук, **В. В. Глебов**, канд. іст. наук, **Л. М. Голубенко**, канд. філол. наук, **Л. М. Дунаєва**, д-р політ. наук, **В. В. Заморов**, канд. біол. наук, **О. В. Запорожченко**, канд. біол. наук, **О. А. Іванова**, д-р наук із соц. комунікацій, **В. Є. Круглов**, канд. фіз.-мат. наук, **В. Г. Кушнір**, д-р іст. наук, **В. В. Менчук**, канд. хім. наук, **М. О. Подрезова**, директор Наукової бібліотеки, **Л. М. Солдаткіна**, канд. хім. наук, **В. І. Труба**, канд. юрид. наук, **В. М. Хмарський**, д-р іст. наук, **О. В. Чайковський**, канд. філос. наук, **Є. А. Черкез**, д-р геол.-мінерал. наук, **Є. М. Черноіваненко**, д-р філол. наук

Редакційна колегія серії:

**Т. П. Вісковатова** — д-р психол. наук (*науковий редактор*), **В. І. Подшивалкіна** — д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*), **З. О. Кіреєва** — д-р психол. наук, **Т. П. Чернявська** — д-р психол. наук, **Н. В. Родіна** — д-р психол. наук, **Ж. П. Вірна** — д-р психол. наук, **Л. В. Засекіна** — д-р психол. наук, **В. Й. Боцелюк** — д-р психол. наук

Відповідальний редактор **Кононенко Оксана Іванівна** — канд. психол. наук, доцент

Editorial board of the journal:

**I. M. Koval**, DrSc (Politicalology) (*Editor-in-Chief*), **V. O. Ivanytsia**, DrSc (Biology) (*Deputy Editor-in-Chief*), **S. M. Andriievskiy**, DrSc (Physico-mathematical Sciences), **Yu. F. Vaksman**, DrSc (Physico-mathematical Sciences), **V. V. Hliebov**, CandSc (History), **L. M. Holubenko**, CandSc (Philology), **L. M. Dunaieva**, DrSc (Politicalology), **V. V. Zamorov**, CandSc (Biology), **O. V. Zaporozhchenko**, CandSc (Biology), **O. A. Ivanova**, DrSc (Social Communications), **V. Ye. Kruhlov**, CandSc (Physico-mathematical Sciences), **V. G. Kushnir**, DrSc (History), **V. V. Menchuk**, CandSc (Chemistry), **M. O. Podrezova**, Director of the Scientific Library, **L. M. Soldatkina**, CandSc (Chemistry), **V. I. Truba**, CandSc (Jurisprudence), **V. M. Khmarskyi**, DrSc (History), **O. V. Chaikovskiy**, CandSc (Philosophy), **Ye. A. Cherkez**, DrSc (Geological and Mineralogical Sciences), **Ye. M. Chernovanenko**, DrSc (Philology)

Editorial board of the series:

**T. P. Viskovatova** — DrSc (Psychology) (*Scientific editor*), **V. I. Podshivalkina** — DrSc (Sociology) (*Deputy scientific editor*), **Z. O. Kireyeva** — DrSc (Psychology), **T. P. Chernyavska** — DrSc (Psychology), **N. V. Rodina** — DrSc (Psychology), **J. P. Virna** — DrSc (Psychology), **L. V. Zasyekina** — DrSc (Psychology), **V. Y. Bochelyuk** — DrSc (Psychology)

Executive editor **Kononenko Oksana** — CandSc (Psychology)

З 17-го тому

«Вісник ОНУ. Серія: Психологія»  
має власну подвійну нумерацію

**ЗМІСТ**

**Бондаревич С. М.**

Методологические аспекты при разработке теории и практики управления здоровьем в его модели ..... 6

**Курова Анастасія Володимирівна**

Гендерні розбіжності в детермінантах індивідно-особистісних властивостей майбутніх психологів ..... 18

**Мотков Станіслав Олегович**

Особенности прояву дезадаптивної поведінки підлітків з різним ступенем травматизації ..... 25

**Сергеєва Інесса Вікторівна, Солодка Олена Вікторівна**

Дослідження проявів жіттестійкості у сучасних підлітків ..... 35

**Середняк Ж. М.**

К вопросу об особенностях организации учебно-воспитательного процесса и педагогического труда ..... 43

**Соколова Г. Б.**

Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в наукових дослідженнях ..... 52

**Черних Л. А.**

Особенности готовности до школы старших дошкольников з порушенням слуху та мовленнєвими порушеннями в контексті їх соціальної адаптації ..... 60

**Шмелев Юрий Николаевич, Хебда Алёна Сергеевна**

Влияние личностных факторов пилота на безопасность полета ..... 67

УДК:159.9378.3:159.923.31:616.61:611.9

**Бондаревич С. М.**

канд. психол. наук, доцент кафедры практической психологии,  
Учебно-научного морского гуманитарного института  
Одесского национального морского университета  
e-mail: mayslava\_59@i.ua  
ORCID 0000–0002–7350–2947

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЕМ В ЕГО МОДЕЛИ**

В статье представлены к рассмотрению методологические аспекты при разработке теории и практики управления здоровьем на основе его моделирования. Дано определение понятия катастрофы системы управления здоровьем — это такое состояние системы, при котором управляющего воздействия недостаточно для приведения функциональных параметров состояния человека в физиологическую норму. Предложенные к рассмотрению в статье аспекты теории и практики управления здоровьем на основании его моделирования могут служить для унификации междисциплинарных терминов и понятий, при уточнении круга решаемых задач на каждом этапе диагностики, коррекционном воздействии, профилактике, при синтезе систем управления здоровьем для создания моделей диагностико-терапевтических процессов различных видов психосоматических нарушений.

**Ключевые слова:** катастрофа системы управления здоровьем; управляемая система; функциональные параметры системы; интегральный параметр.

**Постановка проблемы.** Здоровье человека, его сохранение, прогнозирование и профилактика различных заболеваний, волновали человека всегда, а особенно данная проблема становится актуальной в условиях высокой концентрации энерго-информационных технологий и скоростей современной жизни. Поэтому, возникает вопрос, как сохранить свое здоровье, быть активным, трудоспособным не только достаточно длительное время, а иметь гарантировано безопасное состояние здоровья.

Этим объясняется жизненная необходимость в разработке теории и практики управления здоровьем. Однако, на сегодня по литературным данным, такие понятия как норма-патология и/или здоровье-болезнь не имеют своих четких, однозначных формулировок, одни понятия подразумевают другие и наоборот. Это привело к тому, что в моделировании здоровья-болезни произошла подмена данных категориальных понятий, а сами авторы разрабатываемых теорий нередко подходят к моделированию здоровья в рамках узко-направленных коррекционно-терапевтических подходов.

Суть рассматриваемой проблемы заключается в возникшем запросе практики — в необходимости разработки теории и практики управления здоровьем на основе моделирования здоровья.

Актуальность исследования заключается в том, что моделирование здоровья позволяет определить ряд управляемых параметров системы или ор-

ганизма — состояния здоровья-болезни (планирование системы), выделить отклонения от нормы (анализ и синтез системы), и благодаря проведению корректирующего воздействия на систему организма (управление системой) в заданное состояние добиться желаемого результата (управляемая система), т. е. можно управлять системой (система управления) или здоровьем, в результате обеспечить гарантированно безопасное состояние здоровья, увеличить длительность активного, трудоспособного и творческого периода жизни человека.

**Анализ состояния проблемы по литературным источникам.** По мнению авторов [8] конец XX века и начало XXI, ознаменовались коренными изменениями в мировоззренческих и методологических взглядах ученых на науку, на научные подходы, на само естествознание, что привело к изменению представлений о мире, к пересмотру многих устойчивых понятий и детерминистических законов естествознания. [8]

Как показали данные литературных источников, на сегодня существует достаточно большое и разнообразное количество определений понятия здоровья, которые представляют соответствующие модели здоровья. Данный анализ представлен авторами в виде определенной классификации [3–4], систематизировавшими собранные П. И. Калью (1988) формулировки/определения понятия «здоровье». [3–4]

В русле психологического, психоаналитического и психосоматического подходов были выделены три основных направления в исследовании, определении категориального понятия в моделировании здоровья-болезни: 1) характерологическое (В. Бройтигам, 1999, [3]) или античное (О. Васильева, Ф. Филатов, 1999, [4]) направление (Гиппократ, Э. Кречмер (E. Kretschmer), У. Шелдон, С. Стивенс (W. Sheldon, S. Stevens, 1942), Ф. Данбер (F. Dunbar, 1943), R. Rosenman и M. Friedman (1964, 1966), W. Sheldon и S. Stevens, 1942); 2) психоаналитическое (В. Бройтигам, 1999, [3]) или адаптационное (О. Васильева, Ф. Филатов, 1999, [4]) направление (З. Фрейд, Ф. Александер, Г. Селье, У. Кеннон, И. П. Павлов, П. К. Анохин, Дж. Уотсон, Б. Скиннер и др.); 3) интегративное (В. Бройтигам, 1999, [3]) или антропоцентрическое (О. Васильева, Ф. Филатов, 1999, [4]) направление, сформировалось на основе исследования большого контингента больных врачами-интернистами (Л. Крель (L. Krehl); В. Вайцзеккер (Weizsacker, 1949); Икскюль и Везиак (Uexkull, 1963, Uexkull, Wesiak, 1990); Г. Бергман (G. Bergmann, 1936); Г. Вайнер (Weiner, 1977). [3]

Ближе всех к пониманию и, в частности, к построению модели Здоровья, подошла валеология. [3,4] Однако, и в валеологическом подходе приоритетом исследований остаются био-медико-экономические параметры.

Анализ разнообразных теорий показал, что все они ориентированы не на здоровье, а на болезнь, так как на первом месте в модели здоровья выступает болезнь, и как результат, произошла незаметная «подмена» этих двух понятий/категорий.

По данным современных теорий и научных подходов следует, что организм человека представляет собой сверхсложную биологическую систему нелинейного порядка. [5, 6, 8]

Развитием теории систем является метод анализа ситуаций, изучающий в первую очередь те факторы внешнего воздействия, которые влияют на эффективность работы системы. [5–7, 10, 13] Как считают авторы [5, 6] любая система, развиваясь, проходит этапы перестройки, резкого изменения, во время которых происходит перегруппировка сил, переустройство равновесия. [7, 14]

Авторами [1, 2, 5, 7] разработаны основы теории строения систем, обоснованы общие закономерности их развития, введены понятия управляющей и управляемой системы, обратной связи, моделирования, которое было применено в кибернетике, также сформулирован и обоснован универсальный закон физиологических затрат энергии. [1, 2, 7, 13]

Автором [2] разработана теория функциональных систем, рассматривающая деятельность организма в целом, как единую систему, которая рассматривает управляемую систему не автономно, а в ее взаимосвязи с окружающей средой и исследует методы адаптации системы к изменяющимся внешним условиям. Важным методологическим достижением теории систем является введение понятия подсистемы, т. е. составляющей сложной системы. [5–7]

Развитием теории систем стал метод анализа ситуаций, изучающий в первую очередь те факторы внешнего воздействия, которые влияют на эффективность работы системы. [10] Ситуационный подход, используя возможности прямого воздействия к конкретным ситуациям и условиям, позволяет управлять системой. Метод анализа ситуаций помогает понять, каким способом можно добиться основной цели в конкретных условиях наиболее эффективно, какие факторы являются наиболее важными в данной ситуации и какой эффект будет получен в результате воздействия на эти факторы. [10]

Теория катастроф является одной из частей общей математической теории — качественной теории сложных нелинейных систем. По мнению автора [9] теория катастроф изучает общие принципы, проявляющиеся в различных ситуациях, она позволяет прогнозировать самые различные события. Схема применения теории катастроф описывается при помощи некоторого числа управляющих и внутренних параметров. Их точное знание определяет и точность «предсказания». [9]

Как считает автор [14] любая система, развиваясь, проходит этапы перестройки, во время которых происходит перегруппировка сил, переустройство равновесия. Данные этапы характеризуются временным преобладанием одной из сил, что приводит к хаосу, разрушающему предыдущие структуры; а затем происходит гармонизация, равновесие восстанавливается, но уже в новом, качественно ином состоянии. [14]

Анализ литературных данных показал, что на сегодня нет достаточно четкого определения понятия катастрофы управления. В основном авторами предлагаются математические расчетные модели (алгоритмы) для решения узкоспецифической проблемы. [11, 12]

Ученый [11] считает, что подходить к решению проблемы управления процессом катастрофы необходимо через моделирование данного процесса.



Автор определяет модель как сумму элементарных действий или алгоритм действий, четкую последовательность элементарных действий. [11]

Автором [12] дано определение катастрофы управления как катастрофы системы управления процессом, когда управляющего воздействия недостаточно для приведения параметров состояния в заданные пределы. [12] Ученым были представлены следующие виды моделей процесса управления: 1) содержательная модель процесса управления — состоит из суммы элементарных действий, она включает определенный алгоритм действий, четкую последовательность действий; 2) формализованная модель, она разрабатывается, когда необходимо спроектировать определенный процесс в виде схемы или формул. [12]

Целью нашего исследования является необходимость разработать принципы системы управления здоровьем как совокупности или алгоритма последовательных действий, которые позволяют на основании применения теории и практики управления здоровьем обеспечить наибольшую согласованность, оптимизацию и эффективность функционирования систем человеческого организма.

**Анализ проблемы.** С целью управления процессом здоровья необходимо применить принципы и методы теории управления различными системами, процессами и объектами. Управление присуще только системным объектам.

Следовательно, практические принципы управления здоровьем должны включать: 1) контроль функциональных параметров (заданных и исходных); 2) своевременную корректировку функциональных параметров.

По нашему определению катастрофа системы управления здоровьем это такое состояние системы, при котором управляющего воздействия недостаточно для приведения функциональных параметров состояния человека в физиологическую норму.

Предложенная к рассмотрению модель Здоровья представлена следующими двумя видами: 1) содержательная модель включает совокупность определенных последовательных (элементарных) действий с учетом временных параметров системы для организации управления системы (тот же — алгоритм действий); 2) формализованная модель — это описание в виде математических формул или описание в виде физиологических изменений функциональных параметров (схематическое изображение).

Следовательно, построение модели здоровья позволяет разработать теорию катастрофы системы управления здоровьем как причины возникновения/развития болезни инверсным методом на основе анализа функциональных параметров системы/организма (содержательная и формализованная модели).

Принципы системы управления здоровьем это совокупность или алгоритм последовательных действий, которые включают: 1. планирование (определение заданных функциональных параметров); 2. выявление отклонения от плана (исходных функциональных параметров); 3. проведение анализа и синтеза заданных и исходных параметров; 4. разработка корректирующего воздействия; 5. проведение корректирующего воздействия

для приведения системы в заданное состояние (управление системой). Конечной целью применения теории управления здоровьем является согласованность, оптимизация и наибольшая эффективность функционирования системы/организма.

При рассмотрении модели Метафизического Здоровья важно подчеркнуть, что человек — это совместный продукт: 1) взаимоотношений психики, которая включает: мышление, сознание, личность и др. составляющие системы психической реальности, выделяемые в рамках общей психологии; 2) продукт тела/организма, который включает физиологическую, биологическую и другие составляющие организма, выделяемые медициной и медицинской психологией; 3) внешней среды как продукта, который включает: условия жизнедеятельности человека как индивида в социуме, подразумевающей материальное благополучие, личностную реализованность, успешность в обществе, а также, экологию, следовательно, и природу, и культуру, включая ее социальные и другие составляющие.

Мы определяем Здоровье как метафизическое понятие/категория, которое представлено Метафизическим Здоровьем. Посредством экзистенциально-организмических (реальных) явлений/состояний/процессов (внутренних и внешних) происходит переход/трансформация Метафизического Здоровья в реальное Психологическое Здоровье. В результате, нами могут быть исследованы только такие понятия/категории как реальное Здоровье и реальная Смерть.

Психика, тело, окружающая среда составляют внутренние параметры, организующие жизнедеятельность индивида, личности, человека. Однако, существуют и внешние параметры. К такому определяющему параметру необходимо отнести время. Автор [15] пишет, что «...психика человека существует в переживаемом времени и все психические процессы включают в себя его метрические и топологические свойства». [15, с. 5]

В нашей модели Метафизического здоровья с целью координации взаимодействия различных параметров/уровней время — формирующий и управляющий макропараметр. Время само по себе имеет начало или точку отсчета, т. е. реальное время рождения и точку — болезнь/смерть (мы определяем ее как «точку невозвращения» — болезнь-смерть), оно выступает ограничивающим, стабилизирующим фактором/параметром, обладающим своими собственными внешними и внутренними особенностями. Эта фазовость-цикличность времени представлена в исследованиях [15] о собственной единице времени индивида, а также в наших предыдущих исследованиях по временной С-периодизации острого проявления соматических нарушений в зависимости от индивидуально-типологических особенностей организма человека на основании показателей собственного психосоматического кванта времени [16].

Модель Метафизического Здоровья представлена в виде различных уровней с позиции степени согласованности — несогласованности между следующими параметрами — уровнями: психика человека; организм/тело; окружающая среда/социум. Каждый их данных уровней имеет свой внутренний и свой внешний подуровни, а также свои уровни соотношения/

согласования/сообщения между собой. В результате взаимодействия сами эти уровни/подуровни являются не только многослойными/многоуровневыми, а и, плавающими, взаимопроникающими, взаимопереходящими друг в друга. Каждый из них является как сложной системой, так и представляет собой сверхсложные синергетические нелинейные открытые самоорганизующиеся системы.

С целью достижения состояния гарантированного адекватного воздействия на состояние нами предлагается рассматривать две системы управления: системой соматики и системой психики, которые отличаются предметом исследования.

Учитывая назначение данных систем, введем следующие определения. Системой управления соматикой (физиологическими параметрами) — называется совокупность элементов различной природы, предназначенных для поддержания заданного значения параметров или изменение их по комфортным физиологическим показателям. Системой управления психикой (психическими параметрами) называется совокупность элементов различной природы, предназначенных для стабилизации функциональных параметров при различных стрессовых ситуациях и развитие адаптивных путей стабилизации психосоматических состояний. Объект управления — это элемент системы, который реализует поставленную цель. Если информация о параметрах состояния элементов системы передается от них к объекту управления то это «прямая связь», а когда передается от объекта управления к другим элементам, то это — «обратная связь». Если информация передается между элементами системы, то такие связи называются «локальными». Если система сложная и имеются несколько подсистем, и информация передается между элементами различных подсистем, то такие связи называются «межсистемными». Если в составе системы один элемент, который является объектом управления, то это «простая система», а если более одного — то «сложная».

В реальных системах, когда происходит разрыв обратной связи, возникает нарушение ее работы — заболевание или катастрофа системы управления здоровьем. Под термином катастрофы системы управления здоровьем — нами подразумевается такое состояние системы, при котором психологического и медикаментозного воздействия недостаточно для приведения функциональных параметров состояния человека в физиологическую норму.

Структурная схема системы управления организмом по отклонению его функциональных параметров от заданных представлена на рис. 1.

Алгоритм работы системы управления здоровьем (рис.1.) следующий. На элемент системы «4» действуют внешние воздействия, которые изменяют его состояние. Задача системы регулирования заключается в том, чтобы выдержать заданное значение интегрального параметра  $\Pi_{зад}, \dots \Pi_{заді}, \dots \Pi_{зади} \dots$  Задатчик «1», по значениям нормативной величины физиологического параметра, вырабатывает значение  $\Pi_{зад}$ , которое поступает на устройство сравнения. Сюда же по каналам связи от устройства анализатора параметров «5» поступает значение текущего  $\Pi_{тек}$  и на выходе сигнал рассогласования

$\pm\Delta\Pi$  подається в інформаційно-управляюче пристрій «2», яке виробляє алгоритм лікування, для приведення пацієнта в фізіологічно комфортне стан. Елемент «3» дає команду на використання психологічного і медикаментозного впливу (засіб корекції) для приведення в задане стан. Кінцевою метою застосування теорії управління здоров'ям є узгодженість засобів корекційного впливу і стану людини, оптимізація алгоритму відновлення параметрів до фізіологічної норми і організація ефективного функціонування системи управління корекційного впливу.

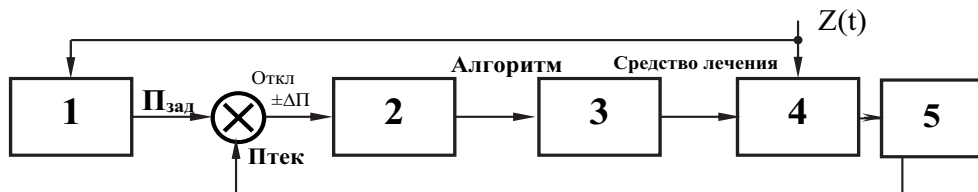


Рис. 1. Схема існуючої системи регулювання здоров'я. Обозначення: 1. — задатчик нормативних значень інтегральних параметрів, 2. — інформаційно-управляюче пристрій, 3 — коректуюче засіб управління впливу, 4- об'єкт управління, 5 — пристрій оцінки параметрів стану

Процес управління ділиться на декілька етапів: 1) збір і обробка інформації; 2) аналіз, систематизація, синтез; 3) постановка на цій основі цілей (вибір методу управління, прогноз); 4) впровадження вибраного методу управління; 5) оцінка ефективності вибраного методу управління (обратна зв'язь).

Система управління здоров'ям складається з  $n$ -підсистем, кожна з яких регулює стан відповідного органу. Однак кожен з елементів потребує розробки відповідного алгоритму і функціональної схеми його роботи. Структурна схема системи управління здоров'ям представлена на рис. 2.

Оптимізація теорії і практики управління параметрами стану здоров'я представлена наступними алгоритмами: 1) виділяються інтегральні задані значення управляємих функціональних параметрів стану; 2) плануються заходи по визначенню поточних значень параметрів стану; 3) визначаються відхилення функціональних показників і проводиться аналіз причин їх відхилення від норми; 4) проводиться призначення адекватного стану благополуччя алгоритму відновлення функціональних параметрів до фізіологічної норми; 5) проводиться коректуюче вплив на функціональні параметри організму з метою приведення їх в задане гарантоване безпечне здоров'я.

Обозначення: 1. задатчик нормативного значення інтегрального параметра стану ( $\Pi_{зад1}, \dots, \Pi_{задi}, \dots, \Pi_{задn}$ ); 2. інформаційно — управляюче пристрій прийняття рішення; 3. медикаментозне засіб управління лікуванням; 4. об'єкт управління (параметри стану людини); 5. пристрій оцінки параметрів стану;  $\otimes$  — пристрій порівняння.

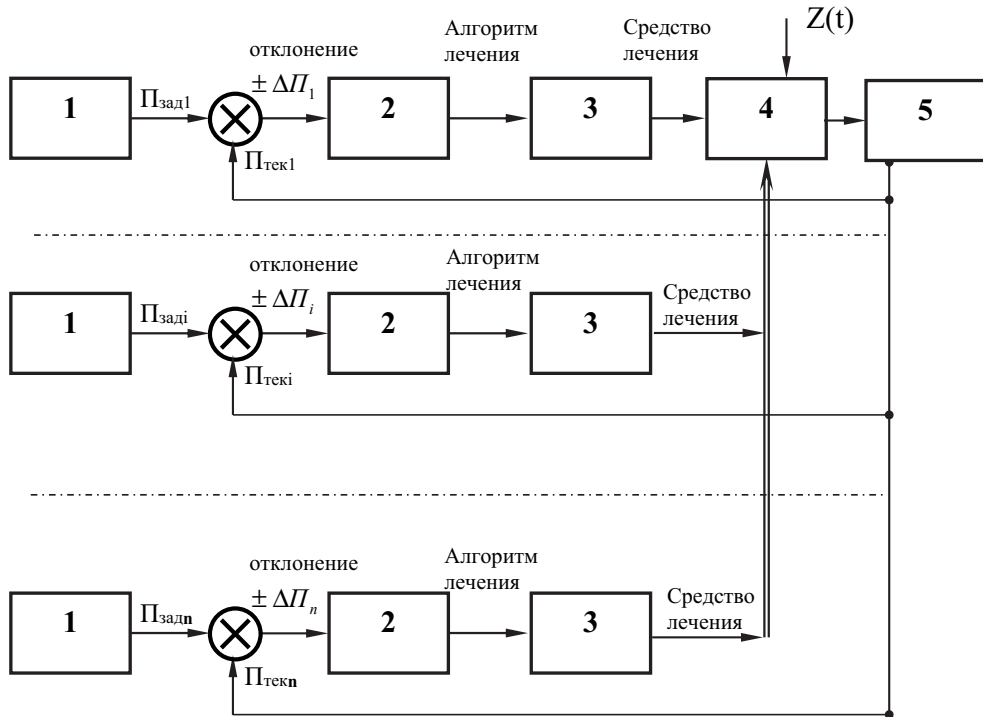


Рис. 2. Структурная схема системы управления здоровьем

Использование такого алгоритма управления системой обеспечивает гарантированное безопасное состояние здоровья человека.

Для каждого конкретного человека значимость различных показателей существенно дифференцирована, следовательно, при их анализе неизбежен элемент субъективности. Это означает, как важно определить их значимость в настоящий момент времени. Поэтому нами было предложено ввести понятие единого интегрального параметра. Интегральный параметр определяется как — индивидуальный для каждой отдельной (данной) болезни, частный, выборочный, наиболее ясно отражающий характеристику целого.

**Выводы.** Таким образом, рассмотрены теоретические предпосылки разработки теории и практики управления здоровьем на основе моделирования здоровья.

Дано определение понятия катастрофы системы управления здоровьем — это такое состояние системы, при котором управляющего воздействия недостаточно для приведения функциональных параметров состояния человека в физиологическую норму.

Показано, что представленная модель здоровья позволяет выделить ряд управляемых функциональных параметров системы, провести планирование системы, выявить отклонения состояний организма человека, провести анализ и синтез заданных, исходных и полученных функциональных

параметров, что позволяет благодаря проведению корректирующего воздействия на функциональные параметры системы организма (управляемая система) в заданное состояние, добиться гарантированного безопасного состояния здоровья (управление системой) с учетом единого интегрального параметра.

Следовательно, системой (организм как управляемая система) или здоровьем можно управлять и, таким образом, обеспечить гарантированное безопасное состояние здоровья.

Дано определение понятия интегрального параметра, который определяется как — индивидуальный для каждой отдельной (данной) болезни, частный, выборочный, наиболее ясно отражающий характеристику целого.

Выполненные исследования и разработанные предложения могут служить для унификации междисциплинарных терминов и понятий, при уточнении круга решаемых задач на каждом этапе психолого-медицинской диагностики, коррекционном воздействии, профилактике, при синтезе систем управления здоровьем для создания моделей диагностико-терапевтических процессов различных видов психосоматических нарушений.

## **Литература**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. // — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. // М.: «Медицина», 1975. — 448 с.
3. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. Краткий учебник // В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад Психосоматическая медицина. / Пер. с нем. — М.: Геотар Медицина, 1999. — 376 С.
4. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Зерно здоровья: Концепция первичной валеоустановки / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. Зерно здоровья: Концепция первичной валеоустановки. // Семейная психология и семейная терапия. — 1999. — № 3. — С. 36–47.
5. Гайдес М. А. Общая теория систем. Системы и системный анализ. / М. А. Гайдес. // Глобус-Пресс, — Винница. — 2004. — 201 с.
6. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. // Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 176 с.
7. Дж. ван Гиг. Прикладная общая теория систем. В 2-х книгах. / Гиг Дж. ван. // М.: МИР, — 1981. — 733 с.
8. Запорожан В. Н., Ершова-Бабенко И. В. Поиск новой концепции болезни в свете мировоззренческих и методологических изменений в науке 2-й половины XX в. / В. Н. Запорожан, И. В. Ершова-Бабенко. Поиск новой концепции болезни в свете мировоззренческих и методологических изменений в науке 2-й половины XX в. // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. Міжвузівський збірник наукових праць. / Матеріали юбилейної науково-практичної конференції «Психосинергетика — на границі філософії, естествознавства, синергетики, медицини і гуманітарних наук». Часть 3. Тезиси. — Одесса. — 2002. — С.77–79.
9. Кнорринг В. И. Теория, практика и искусство управления. / В. И. Кнорринг. // 2-е изд., изм. и доп. — М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА—ИНФРА • М). — 2001. — 528 с.
10. Лоскутов А. Ю., Михайлов А. С. Основы теории сложных систем. / А. Ю. Лоскутов // М. — Ижевск : НИЦ «Регуляторная и стохастическая динамика», 2007. — 612 с.
11. Мальцев А. С., Стариков И. М. Психологические аспекты маневра последнего момента. / А. С. Мальцев, И. М. Стариков. Психологические аспекты маневра последнего момента. // Судовождение. / Сб. научн. Трудов ОГМА. — Вып. 4. — Одесса. — 2002. — с. 64–82.

12. Мальцев А. С. Методологические основы маневрирования подвижных объектов при чрезмерном сближении. / А. С. Мальцев, В. В. Голиков, И. В. Сафин, В. В. Мамонтов. // Одесса, — 2012. — 555 с.
13. Нечаев Ю. И. Принятие решений в интеллектуальных системах реального времени с использованием концепции мягких вычислений. / Ю. И. Нечаев, А. Б. Дегтярев, Ю. Л. Сиек. // Искусственный интеллект. — 2000. — № 3. — С. 525–533.
14. Чуличков А. И. Теория катастроф и развитие мира (математический подход). / А. И. Чуличков. // Наука и жизнь. — 2001. — № 6.
15. Цуканов Б. И. Время в психике человека: монография / Б. И. Цуканов. Время в психике человека: монография. — Одесса : Астропринт. — 2000. — 220 с.
16. Бондаревич С. М. Проблема времени и темперамента при соматических нарушениях / С. М. Бондаревич. Проблема времени и темперамента при соматических нарушениях : монография. — Одесса : Издатель Н. П. Черкасов. — 2009. — 353 с.

## References

1. Ananyev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an Object of Knowledge]*. Piter: SPb [in Russian].
2. Anokhin, P. K. (1975). *Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem [Essays on the Physiology of Functional Systems]*. Moscow: Meditsina [in Russian].
3. Broytigam, V., Kristian, P. & Rad, M. (1999). *Psikhosomaticheskaya meditsina. Kratkiy uchebnyk. [Psychosomatic medicine. Short textbook]*. (Trans s nem). Moscow : Geotar Meditsina [in Russian].
4. Vasilyeva, O. S. & Filatov, F. R. (1999). *Zerno zdorovya: Kontseptsiya pervichnoy valeoustanovki [Zerno zdorovya: The concept of primary valeosutures]*. Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya. Family psychology and family therapy Vol. 3, 36–47. [in Russian].
5. Gaydes, M.A. (2004). *Obshchaya teoriya sistem. Sistemy i sistemnyy analiz. [General theory of systems. Systems and systems analysis]*. Vinnitsa: Globus-Press [in Ukraina].
6. Ganzen, V. A. (1984). *Sistemnye opisaniya v psikhologii. [System descriptions in psychology]*. Leningrad: Izd-vo Leningr. University. [in Russian].
7. Dzh. van Gig. (1981). *Prikladnaya obshchaya teoriya sistem. V 2-kh knigakh. [Applied general theory of systems. In 2 books]*. Moscow: WORLD [in Russian].
8. Zaporozhan, V.N. & Yershova-Babenko, I.V. (2002). *Poisk novoy kontseptsii bolezni v svete mirovozzrencheskikh i metodologicheskikh izmeneniy v nauke 2-y poloviny XX v. [The search for a new concept of the disease in the light of ideological and methodological changes in the science of the second half of the 20th century]*. Sotsialni tekhnologii: aktualni problemi teorii ta praktiki. Mizhvuzivskiy zbirnik naukovikh prats. Materialy yubileynoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhosinergetika — na granitse filosofii, estestvoznaniya. sinergetiki, meditsiny i humanitarnykh nauk». Vol. 3. Odessa [in Ukraina].
9. Knorring, V. I. (2001). *Teoriya, praktika i iskusstvo upravleniya. [Teoriya, praktika i iskusstvo upravleniya]*. (2d ed.). Moscow: Izdatelstvo NORMA (Izdatelskaya gruppa NORMA—INFRA) [in Russian].
10. Loskutov, A. Yu., Mikhaylov, A.S. (2007). *Osnovy teorii slozhnykh sistem. [Fundamentals of the theory of complex systems]*. Izhevsk: NITs. (Regulyatornaya i stokhasticheskaya dinamika) [in Russian].
11. Maltsev, A.S. & Starikov, I.M. (2002). *Psikhologicheskie aspekty manevra poslednego momenta. [Psychological aspects of the maneuver of the last moment]*. Sudovozhdenie. Odessa: Sat. scientific. Proceedings of the OGMA, vol.4 [in Ukraina].
12. Maltsev, A.S., Golikov, V.V. & Safin, I.V. (2012). *Metodologicheskie osnovy manevrirovaniya podvizhnykh obyektov pri chrezmernom sblizhenii [Methodological bases of maneuvering of mobile objects in case of excessive convergence]*. Odessa [in Ukraina].
13. Nechaev, Yu.I. & Degtyarev, A.B. (2000). *Prinyatie resheniy v intellektualnykh sistemakh realnogo vremeni s ispolzovaniem kontseptsii myagkikh vychisleniy [Making decisions in intelligent real-time systems using the concept of soft computing]*. Iskusstvennyy intellekt. vol. 3 [in Russian].

14. Chulichkov, A.I. (2001). *Teoriya katastrof i razvitie mira (matematicheskiy pod-khod)*. [The theory of catastrophes and the development of the world (mathematical approach)]. Nauka i zhizn. vol. 6 [in Russian].
15. Tsukanov, B.I. (2000) *Vremya v psikhike cheloveka: monografiya*. [Time in the human psyche: a monograph]. Odessa : Astroprint [in Ukraina].
16. Bondarevich, S.M. (2009) *Problema vremeni i temperamenta pri somaticheskikh narusheniyyakh* [The problem of time and temperament in somatic disorders]. Odessa: Publisher N. P. Cherkasov [in Ukraina].

**Бондаревич С. М.**

канд. психол. наук, доцент кафедри практичної психології,  
Учбово-наукового морського гуманітарного інституту  
Одеського національного морського університету

**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРИ РОЗРОБЦІ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ  
УПРАВЛІННЯ ЗДОРОВ'ЕМ В ЙОГО МОДЕЛІ**

**Резюме**

У статті представлені до розгляду методологічні аспекти до розробці теорії і практики управління здоров'ям на основі його моделювання. Дано визначення поняття катастрофи системи управління здоров'ям — це такий стан системи, при якому дії, що управляє, недостатньо для приведення функціональних параметрів стану людини у фізіологічну норму. Запропоновані до розгляду в статті аспекти теорії і практики управління здоров'ям на підставі його моделювання можуть служити для уніфікації міждисциплінарних термінів і понять, при уточненні круга вирішуваних завдань на кожному етапі діагностики, корекційній дії, профілактиці, при синтезі систем управління здоров'ям для розробки моделей діагностико-лікувальних процесів різних видів психосоматичних порушень.

**Ключові слова:** катастрофа системи управління здоров'ям; керована система; функціональні параметри системи; інтегральний параметр.

**Bondarevich S. M.**

Cand. psychologist in Economics, Associate Professor of the Department of Practical Psychology of the Educational and Scientific Marine Humanitarian Institute of the Odessa National Maritime University

**METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE DEVELOPMENT  
OF THE THEORY AND PRACTICE OF HEALTH MANAGEMENT  
IN ITS MODEL**

**Abstract**

The article presents methodological problems of the development of health management theory and practice on the basis of health modeling.

The definition of the concept of the catastrophe of the health management system is given — this is a state of the system in which the control action is insufficient to bring the functional parameters of a person's state into a physiological norm.

It is shown that health modeling should include the following two types of models: 1) the content model should contain a set of certain sequential (elementary) actions taking into account the time parameters of the system for organizing the management



of the system (the algorithm of actions); 2) formalized model — should have a description in the form of mathematical formulas or description in the form of physiological changes in functional parameters (schematic image).

It is considered that the construction of the health model allows to develop the theory of the catastrophe of the health management system as the causes of the emergence / development of the disease by the inverse method on the basis of the analysis of the functional parameters of the system / organism (the content and formalized models).

It is shown that the developed model of health makes it possible to identify a number of controllable functional parameters of the system, allow planning the system, detect abnormalities, make analysis and synthesis of given, initial and obtained functional parameters of the system, which allows for corrective action on the functional parameters of the body system (controlled system) in a given state, to achieve a guaranteed safe state of health (system management), taking into account a single integral parameter.

The definition of the concept of an integral parameter is defined as — individual for each individual (given) disease, private, selective, most clearly reflecting the characteristic of the whole.

It is shown that the performed studies serve to improve the quality of diagnostics and the development of adequate algorithms for correcting a person's condition, synthesized in an optimal way on the basis of disease modeling, as well as the practical application of knowledge of the theory and practice of health management.

The problems of the theory and practice of health management proposed on the basis of its modeling can serve to unify interdisciplinary terms and concepts, while clarifying the range of tasks to be solved at each stage of diagnosis, corrective action, prevention, in the synthesis of health management systems for the creation of models diagnostic-therapeutic processes of various types of psychosomatic disorders.

**Key words:** disaster management system health; controlled system; functional parameters of the system; integral parameter.

*Стаття надійшла до редакції 11.11.2017*

УДК 159.911.2(040.3)

**Курова Анастасія Володимирівна**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри соціології та психології  
Національного університету «Одеська юридична академія»

**ГЕНДЕРНІ РОЗБІЖНОСТІ В ДЕТЕРМІНАНТАХ ІНДИВІДНО-ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження гендерних розбіжностей в детермінантах індивідно-особистісних властивостей майбутніх психологів. Констатовано, що у жінок-майбутніх психологів виявлена значна перевага за значеннями комунікативного блоку, вони є більш внутрішньо мотивованими, для них важлива сама діяльність за своєю суттю. Чоловіки-психологи виявили кращі показники предметної діяльності, витривалість до різноманітних навантажень та схильність до фізичної праці. В інтелектуальній сфері у жінок-психологів неодмінно емоції переважають над загальною активністю, у чоловіків спостерігається розгалуженість: при однаковій «нормальній» активності їм притаманне або проявляти емоцій в розумовій діяльності, або не проявляти взагалі.

**Ключові слова:** особистість психолога, індивідно-особистісні властивості, тип темпераменту, суб'єктивне благополуччя, мотивація, потреба у досягненні.

**Постановка проблеми.** Особистісні властивості складають важливе підґрунтя професійної успішності психолога. Нажаль, у більшості досліджень психолог постає як особистість, позбавлена гендерних відмінностей, що суттєво звужує розуміння внутрішнього змісту його діяльності та виявлення можливих шляхів підвищення її ефективності.

У становленні особистості психолога сучасні науковці виділяють такі важливі якості, як: довіра до світу, психологічна та професійна компетентності, професійна самосвідомість, мотиваційна готовність до роботи, ціннісна та професійно-ціннісна сфери та ін. Так, С. Р. Rogers вважав фундаментальним компонентом особистості психолога його власну життєву концепцію, яка формується як внутрішньо узгоджена композиція сприйняття себе в процесі занурення у професійне середовище [10]. Е. Л. Десі та Р. М. Руан вважають важливою характеристикою психолога суб'єктивне благополуччя, що забезпечує соціальну адаптацію особистості та сприяє підвищенню його професійної ефективності [9]; а Дж. Боулбі вважає доцільним розвивати у майбутніх психологів базову довіру до світу, яка тісно пов'язана з розвитком прихильності та визначається як ставлення до себе і людей [3].

Сучасні українські вчені в структурі особистості психолога виділяють конструкт психологічної компетентності (Л. Я. Барінова [1], Р. М. Бондаренко [2]), рефлексію (Т. О. Корень [5], І. С. Литвиненко [6]). Низка сучасних українських дослідників розглядають ціннісні та професійно-

ціннісні орієнтації майбутнього психолога як елемент ціннісно-сислової структури його особистості (Х. М. Дмитерко-Карабін [4], О. В. Ямницький О. В. Ямницьким). У сучасній українській психології становлення особистості майбутнього психолога пов'язуються також із важливими механізмами пошуку смислу життя, послідовністю відносного звільнення (емансипації) від зовнішньої детермінації і внутрішніх природних особливостей (А. В. Сергєєва [7]).

Таким чином, у сучасній психологічній науці склалися уявлення про особистість психолога та цілісний блок необхідних якостей для його професійної ефективності, але немає досліджень, в яких би ставилося питання про можливість їх корекції і активізації при недостатньому рівні їх розвитку залежно від гендерного складу. Усе це говорить про доцільність подальших досліджень у вказаному напрямі.

**Мета статті:** аналіз результатів емпіричного дослідження гендерних розбіжностей в детермінантах індивідуально-особистісних властивостей майбутніх психологів.

**Результати дослідження.** Емпіричне дослідження проводилося на базі ОНУ імені І. І. Мечникова. В рамках дослідження було обстежено 120 студентів першого та другого курсів психологічного фаху, з них 33 особи — чоловіки та 87 особи — жінки.

За шкалами опитувальника соціально-психологічної адаптації за показниками «Самоприйняття» та «Прийняття інших», методикою вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір за показниками «Внутрішня мотивація» та «Зовнішня позитивна мотивація», опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В. М. Русалова за показниками «Ергічність психомоторна», «Ергічність комунікативна», «Пластичність комунікативна», «Швидкість комунікативна» та «Емоційність інтелектуальна» та «Емоційність комунікативна», ми виявили статистично значущі відмінності між показниками вибірок чоловік та жінок. Розглянемо дані, отримані внаслідок наших розрахунків.

Розгляд показників формально-динамічних властивостей індивідуальності було розпочати із комунікативного блоку. У жінок-психологів показники за усіма шкалами комунікативної сфери вище за чоловіків. Так, у жінок за показниками шкали «Ергічність комунікативна» ( $M=33,649$ ) існує більша потреба у спілкуванні та намагання встановити комунікативне лідерство ( $M=30,606$ ). За показниками шкали «Пластичність комунікативна» можна стверджувати про перевагу жінок-психологів ( $M=31,195$ ), тобто у них більше бажання встановлювати нові контакти та соціальні зв'язки, аніж у чоловіків-психологів. Звертаючи увагу на відносно перебільшення значень стандартного відхилення у жінок ( $SD=5,158$ ), можна казати, що чоловіки ( $SD=4,532$ ) володіють меншою кількістю комунікативних програм. Шкала «Швидкість комунікативна» виявляє у жінок вищу швидкість мовної активності та вербалізації ( $M=35,909$ ).

За показниками «Емоційність комунікативна» також виявляється перевага жінок-психологів за середніми значеннями вибірки ( $M=26,242$  у

чоловіків та  $M=29,688$  у жінок). Отже, серед чоловіків-психологів існує менша відносна доля осіб з високими та низькими значеннями реалізації комунікативної сфери.

За показниками «Ергічність психомоторна» середні значення у чоловіків ( $M=30,970$ ) перевищує середні значення у жінок-психологів ( $M=28,351$ ). Отже, чоловіки-психологи виявляють вищу середньогрупову м'язову робото-спроможність та вище прагнення до фізичного навантаження та, за щільністю розподілу стандартного відхилення, схильні до більш різноманітного фізичного стану.

«Пластичність психомоторна» не має статистично значущих відмінностей, характеризується середньою гнучкістю ( $M=33,424$  у чоловіків та  $M=34,156$  у жінок) при переключенні з одного типу роботи на інший. За показниками шкали «Швидкість психомоторна» ( $M=33,576$  у чоловіків-психологів та  $M=33,974$  у жінок-психологів) групи також не дуже відрізняються. «Емоційність психомоторна» виявляє такі описові характеристики розподілу шкали — у чоловіків-психологів:  $M=29,576$ ,  $SD=4,451$ , у жінок-психологів  $M=29,481$ ,  $SD=5,193$ .

«Ергічність інтелектуальна», «Пластичність інтелектуальна», «Швидкість інтелектуальна» не мають статично значущих відмінностей у вибірках між чоловіками та жінками-психологами.

В нашому дослідженні також були визначені типи темпераментів за методикою В. М. Русалова в комунікативній, інтелектуальній та психомоторній сфері. Так, у майбутніх психологів-чоловіків у комунікативній сфері найбільший представлений змішаний низько активний тип темпераменту (50 %). Другою групою за чисельністю був виявлені сангвініки (13 %), третьою групою представлений невизначений тип, який містить риси декількох різних типів темпераменту. Також у чоловічій підвбірці були визначені такі типи темпераментів: флегматичний — 7 %, змішаний низькоактивний — 7 %, меланхолічний — 6 %, змішаний високоемоційний -4 % та змішаний високоактивний — 3 %. Серед жіночої підвбірки майбутніх психологів у комунікативній сфері найбільшою групою представлений змішаний високоактивний тип (42 %). Наступними за чисельністю були визначені сангвіністичний (13 %), змішаний високоемоційний (12 %) та змішаний низькоемоційний (10 %) типи. Менш вираженими були холерики та змішаний низько активний тип по 7 % вибірки, змішаний високоактивний тип, флегматики та меланхоліки складала по 3 % в вказаній вибірці.

Розглянемо відмінності у виявленні типів темпераментів в інтелектуальній сфері у жінок та чоловіків-майбутніх психологів

Серед чоловіків-психологів найбільш вираженим виявлено змішаний низькоемоційний тип (21 %) інтелектуальної діяльності. Також значною долею представлені змішаний високоемоційний тип (18 %), «чисті» типи — сангвініки, холерики (по 15 % кожний) та меланхоліки (13 %). Змішаний низькоактивний тип займає 11 % від чоловічої підвбірки. Найменшою кількістю майбутніх психологів-чоловіків представлені змішаний високоактивний (3 %) та флегматичний (4 %) типи.

Серед майбутніх психологів-жінок домінує змішаний високоемоційний тип (44 %). Наступним виокремлюється невизначений тип темпераменту (16 %). Надалі представлені змішаний високоактивний тип (11 %), змішаний низькоемоційний тип (7 %), меланхоліки та сангвініки (по 6 % кожний) та найменш виражений флегматичний тип (1 %).

У психомоторній сфері майбутніх психологів спостерігалася наступна картина розподілу типів темпераменту.

У майбутніх психологів-чоловіків виявлено превалювання змішаного високоактивного типу темпераменту (45 %) у психомоторній діяльності. Значно меншими групами представлені невизначений тип (12 %), змішаний високоемоційний тип (11 %), змішаний низькоактивний тип (6 %). «Чисті» типи розподілялися наступним чином: меланхоліки - 7 %, сангвініки — 6 %, холерики та флегматики по 3 %. Сангвініки займали 20 % серед жінок-майбутніх психологів. Наступними були визначені змішаний високоактивний тип (19 %) та змішаний високоемоційний тип (14 %). Невизначений тип займав 12 % жіночої підвибірці, а змішаний низькоемоційний тип — 10 %. Серед інших «чистих» типів були визначені холерики (11 %), флегматики (4 %) та меланхоліки (3 %).

За показниками за шкалою потреби в досягненнях Ю. М. Орлова (таблиця 1), можна констатувати, більшу визначеність у своїх потребах до досягнень у чоловіків, та більшу гетерогенність оцінки своїх потреб у жінок.

Таблиця 1

## Аналіз даних за шкалою потреби в досягненнях (методика Ю. М. Орлова)

Показники		Чол.	Жін.	F	p
Шкала потреби в досягненнях	M	4,333	4,169	0,243	0,623
	SD	1,555	1,625		

За показниками шкал «Внутрішня мотивація» та «Зовнішня позитивна мотивація» виявлено статично значущі відмінності між вибірками чоловіків та жінок. Жінки-психологи ( $M=4,286$ ) виявились суттєво більш внутрішньо мотивовані за чоловіків ( $M=3,712$ ) та більш зосереджені та усвідомлені у внутрішній організації досягнення своїх цілей. Зовнішні негативні мотиваційні прояви майже однаково впливають на мотиваційний фон особистості жінки чи чоловіка. Інтегральні показники за шкалами «Самоприйняття» та «Прийняття інших» статистично відрізняються у чоловіків та жінок-психологів. Результати дослідження зведені наочно у таблиці 2.

Так, чоловіки-психологи виявились менш схильними до аналізу себе та властивостей своєї особистості, зосереджують менше уваги на прийнятті себе та інших осіб (самоприйняття  $M=71,848$ , прийняття інших  $M=55,636$ ). Жінки-психологи, навпаки, характеризувалися більшим прийняттям своїх та чужих недоліків та меншим рівнем внутрішнього конфлікту (самоприйняття  $M=77,870$ , прийняття інших  $M=65,286$ ).

Статистично значимих відмінностей між чоловіками та жінками-психологами за шкалою суб'єктивного благополуччя виявлено не було.

Таблиця 2

## Аналіз даних за шкалами опитувальника соціально-психологічної адаптивності

Показники		Чол.	Жін.	F	p
Самоприйняття	M	71,848	77,870	6,804	0,010
	SD	11,635	10,860		
Прийняття інших	M	55,636	65,286	14,590	0,001
	SD	15,110	10,647		
Емоційний комфорт	M	57,242	61,117	1,539	0,217
	SD	13,560	15,580		
	SD	0,848	0,620		

Примітка: жирним шрифтом виділені показники, за якими виявлено статистично значущі ( $p < 0,05$ ) розбіжності; F-критерій Фішера.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, були виявлені статично значущі відмінності між групами жінок та чоловіків-психологів. У жінок-майбутніх психологів виявлена значна перевага за значеннями комунікативного блоку та мотивацією. Чоловіки-психологи виявили кращі показники предметної діяльності, витривалість до різноманітних навантажень та схильність до фізичної праці. Не знайдено статистично значущих відмінностей за статевою ознакою у відчутті суб'єктивного благополуччя.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані із поглибленим вивченням внутрішньої структури психологічного благополуччя майбутніх психологів.

## Література

1. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність особистості / Л. Я. Барінова // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова, 2014. — Т.19. — Вип 1 (31). — С.29–36.
2. Бондаренко Р. М. Прогностична модель професійної компетентності психолога школи-інтернату для дітей з особливостями психофізичного розвитку / Р. М. Бондаренко // Вісник ОНУ. — Т.16. — Вип.12. — 2011. — С.13–21.
3. Боулби Дж. Привязанність / Дж.Боулби. — М.: Наука, 2003. — С. 228.
4. Дмитерко-Карабин Х. М. Самоактуалізація студентів у процесі навчання у вищих закладах освіти / Х. М. Дмитерко-Карабин // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології). — Т.4. — К.: Міленіум, 2002. — С.101–105.
5. Корень Т. О. Професійне становлення студента-психолога: загально психологічний аспект / Т. О. Корень // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України. — 2006. — С. 81–83.
6. Литвиненко І. С. Особистісний аспект — проблематика професійного становлення студентів-психологів // Вісник ОНУ. — 2013. — Т.19. — Вип. 1(31). — С. 186–197.
7. Сергеева А. В. Психологический анализ становления профессиональной идентичности будущих психологов / А. В. Сергеева Ананьевские чтения. Современная психология: методология, парадигмы, теории. — СПб, 2009. — С.448–450.
8. Ямницький О. В. Дослідження факторів привабливості професії у майбутніх практичних психологів / О. В. Ямницький // Актуальні питання психологічної науки. — Рівне. — Вип.8, 2014. — С. 191–194.
9. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11.
10. Rogers C. R. Client-centred therapy. — Boston etc.: Noughton Miffincj, 1995.

## References

1. Barinova L. Ya. (2014). Psykholohichna kompetentnist osobystosti [Psychological competence of a personality]. *Visnyk ONU imeni I. I. Mechnykova — Gerald of Odessa National University of I. I. Mechnokova*, 1 (31), 29–36, (Vol. 19). [in Ukrainian].
2. Bondarenko R. M. (2011). Prohnostychna model profesiinoy kompetentnosti psykholoha shkoly-internatu dlia ditei z osoblyvostiamy psykhozofychnoho rozvytku [Prognostic model of a professional competence of a psychologist in a boarding school for children with special features in psychophysiological development]. *Visnyk ONU imeni I. I. Mechnykova — Gerald of Odessa National University of I. I. Mechnokova*, 12, 13–21 (Vol. 16). [in Ukrainian].
3. Boulby Dzh. (2003). *Pryviazannost [Attachment]*. Moscow: Nauka. [in Russian].
4. Dmyterko-Karabyn Kh.M. (2002). Samoaktualizatsiia studentiv u protsesi navchannia u vyshchykh zakladakh osvity [Self-actualization of students during the process of education in the institutions of higher education]. *Teoretyko-metodolohichni problemy henetychnoi psykholohii — Theoretical and methodological problems of a genetic psychology*, 4, 101–105. [in Ukrainian].
5. Koren T. O. (2006). Profesiine stanovlennia studenta-psykholoha: zahalno psykholohichnyi aspekt [Professional formation of a student-psychologist: general psychological aspect]. *Professionalizm pedahoha v konteksti yevropeiskoho vyboru Ukrainy — Professionalism of the educational specialist in context of European choice of Ukraine*, 81–83. [in Ukrainian].
6. Lytvynenko I. S. (2013). Osobystisnyi aspekt — problematyka profesiinoho stanovlennia studentiv-psykholohiv [Personal aspect — problematic of a professional formation of students-psychologists]. *Visnyk ONU imeni I. I. Mechnykova — Gerald of Odessa National University of I. I. Mechnokova*, 1(31), 186–197 (Vol. 19). [in Ukrainian].
7. Serhieieva A. V. (2009). Psykholohycheskyi analiz stanovlenia professyonalnoi ydentychnosti budushchykh psykholohov [Psychological analysis of a formation of the professional identity of future psychologists]. *Ananevskye chtenyia. Sovremennaia psykholohyia: metodolohyia, paradyhmi, teoryi — Ananev's lectures. Contemporary psychology: methodology, paradigms, theories*. Saint-Petersbourg, 448–450. [in Russian].
8. Yamnytskyi O. V. (2014). Doslidzhennia faktoriv pryvablyvosti profesii u maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Investigation of the professional attraction's factors among future practical psychologists]. *Aktualni pytannia psykholohichnoi nauky — Actual questions of psychological science*. Rivne, 8, 191–194. [in Ukrainian].
9. Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 34–41. [in English].
10. Rogers C. R. (1995). *Client-centered therapy*. Boston: Noughton Miffincj. [in English].

## Курова А. В.

кандидат психологических наук,  
старший преподаватель кафедры социологии и психологии  
Национального университета «Одесская юридическая академия»,

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ДЕТЕРМИНАНТАХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

### Резюме

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования гендерных различий в детерминантах индивидуально-личностных свойств будущих психологов. Констатировано, что у женщин обнаружено значительное преимущество по значениям коммуникативного блока, они более внутренне мотивированы, для них важна деятельность по своей сути. Мужчины-психологи обнаружили лучшие показатели предметной деятельности, выносливость к различным нагрузкам и склонность к физическому труду. В интеллектуальной сфере у женщин-психологов эмоции преобладают над общей активностью, у мужчин наблюдается разветвленность: при

одинаковою «нормальною» активності їм свойственно или проявлять емоцій в мыслительной діяльності, или не проявлять вообще.

**Ключевые слова:** личность психолога, индивидуально-личностные свойства, тип темперамента, субъективное благополучие, мотивация, потребность в достижении.

**Kurova Anastasyia**

Ph. D. in Psychological Sciences,  
senior lecturer, Department of Sociology and Psychology,  
National university «Odessa Law Academy»

**GENDER DIVERGENCES BETWEEN DETERMINANTS  
OF THE PERSONALLY INDIVIDUAL FEATURES OF FUTURE  
PSYCHOLOGISTS**

**Abstract**

Unfortunately in the majority of scientific researches the psychologist is examined as a personality without gender divergences, and this fact substantially restricts the understanding of the inner sense of the activity of the psychologist and, at the same time, it limits the revelation of possible ways of improvement of its efficiency. The main aim of this research consists in the analysis of the results of the empirical investigation that deals with gender divergences between determinants of the personally individual features of future psychologists. For the statistical processing of empirical data in all above mentioned methods, there were used the *one-factor dispersion analysis, the arithmetical mean and the standard deviation*. The one-factor dispersion analysis let us find out the statistically significant divergences between men and women. It is stated that among women future psychologists there is a big benefit in the communicative sphere. They are more inclined to the interpersonal communication; they willingly start their conversation and easily create new contacts. Besides, they initiate and manage the whole process of the communication with pleasure. Women psychologists have bigger indices in inner motivation, the activity itself is highly important, that's why they can achieve better results and become successful in their professional activity. They are ready to accept their personal features with all advantages and disadvantages, they accept different life circumstances more positively and women reveal better indices in social adaptation, than men psychologists. Men psychologists possess better indices in subject activity, stability in various types of work and disposition towards physical labour. It has been determined that in the intellectual sphere, among women psychologists emotions certainly prevail the general activity, nevertheless men reveal some peculiarity: with the same 'normal' activity, men either show emotions in mental activity or on the contrary, they stay calm.

**Key words:** personality of psychologist, personally individual features, type of temperament, subjective well-being, motivation, need for achievements.

*Стаття надійшла до редакції 26.11.2017*



УДК 316.624–053.6

**Мотков Станіслав Олегович**

магістр психології, аспірант кафедри психології  
Донбаського державного педагогічного університету,  
соціальний педагог Слов'янської загальноосвітньої школи № 16  
e-mail: motkov24@gmail.com  
ORCID 0000–0001–6836–4773

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕЗАДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ  
З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ТРАВМАТИЗАЦІЇ**

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми дезадаптивної поведінки підлітків. Проаналізовані основні причини агресивної та тривожної поведінки людини. Зосереджено увагу на особливостях прояву агресії та тривоги в підлітковому віці. Проведено експериментальне дослідження особливостей агресивності та тривожності підлітків з різним ступенем травмованості. Встановлені особливості прояву агресії та тривоги в групах підлітків з різним травмуючим досвідом.

**Ключові слова:** агресія, тривога, травмуючий досвід, дезадаптація, латентна травматизація, відносна травматизація.

**Постановка проблеми.** Проблема адаптації в сучасному суспільстві досліджується різними сферами наук, зокрема психологією, педагогікою, соціологією, фізіологією та іншими. Це обумовлюється тим, що для нормального існування будь-якого живого організму потрібна лабільність до зовнішніх умов. Відсутність можливості адаптації визиває феномен дезадаптації — неможливості пристосування до навколишнього середовища. Це призводить до конфронтації живого організму з навколишнім світом та значно знижує якість його життя. Якщо ми говоримо про особистість, то дезадаптація призводить до соціальної ізоляції людини, фрустрації її потреб, порушенню нормального психологічного, соціального та навіть фізичного розвитку.

Форми дезадаптації можуть бути різними. Найбільш поширеними є різні прояви поведінки, які сприймаються навколишніми, як неадекватні: низький розвиток комунікативних навичок, незвичайні звички, які людина демонструє відкрито, агресія, страх перед людьми, відмова від сприйняття суспільних норм та правил. Коли ці прояви мають форму певної дивакуватості і не заважають навколишнім, то вони можуть спричинити відчуття дискомфорту винятково самій людині. Якщо ж ці форми дезадаптації є яскраво вираженими, впливають на навколишніх, це призводить до порушення відносин між людьми, робить неможливою їх взаємодію в подальшому.

Однією з яскравих форм дезадаптації є агресивна поведінка. Агресія спрямована на досягнення власних цілей, однак часто при цьому нехтуються потреби навколишніх. Об'єкт агресії є перепоною, яка має бути зни-

щеною. Агресія завжди викликає зворотню агресію, чим породжує порочне коло — чим більше людина проявляє агресію, тим більший супротив зустрічає; чим більший супротив (зворотня агресія) зустрічає людина, тим більше агресії в неї з'являється.

Другим, досить важливим параметром дезадаптації, є тривожність. Постійна тривога впливає на комунікацію людини, її здатність до саморозкриття та реалізації. Емоційне напруження та страхи, які породжуються тривожністю, здатні впливати на фізіологічні процеси організму та викликати різноманітні психосоматичні хвороби.

В нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на проявах дезадаптації підлітків, як найбільш вразливої категорії дітей. По-перше, підлітковий вік характеризується гормональними змінами, які негативно впливають на емоційний контроль дитини. Підлітки імпульсивні, їх емоції екзальтовані, дії ситуативні. По-друге — для підлітка найбільш важливою сферою життя є спілкування з однолітками. Агресивна поведінка та підвищена тривожність призводить до постійних конфліктів та соціальної ізоляції дитини, що негативно впливає на її подальший розвиток та самореалізацію.

**Мета статті.** Проаналізувати та порівняти особливості агресивної та тривожної поведінки трьох категорій підлітків: не травмованих (відносно), травмованих (що пережили травмуючі події) та підлітків з латентною травмою (пережили травму більше року тому).

**Результати дослідження.** Проблема агресії давно є однією з центральних в психології. Різні вчені розглядали цей феномен з різних ракурсів та точок зору, виділяли різні аспекти. Одним з перших психологів, хто порушив дослідження агресії був З. Фрейд, який розглядав агресію в рамках психоаналітичної концепції. Психіатр вважав, що агресія є формою інстинкту смерті, протилежного інстинкту життя — еросу. Його послідовниця, М. Кляйн, визначала агресію, як показник адаптаційних здібностей, яка формується у процесі взаємодії між членами сім'ї.

Моральний аспект функцій агресії розглядається з різних точок зору. На думку західних вчених (Ф. Перлз, З. Фрейд, М. Кляйн) агресивна поведінка є біологічно вродженою та потрібна для виживання організму. На думку Ф. Перлза, дитина без певної долі агресії не зможе навіть відкусити шматок їжі, щоб поїсти. Агресія потрібна людині для відстоювання особистісних меж, досягнення мети [1]. Н. О. Макаручак виділяє три важливих функції агресивної поведінки: 1) досягнення значущої мети; 2) психічна розрядка; 3) задоволення потреби в самоствердженні [4]. В. Н. Сабат, пише, що агресія є механізмом захисту та адаптації людини. Тому, при адекватній (помірній) агресії, людина може бути досить успішною [5].

Однак з точки зору спільноти, думку яких розділяє друга половина вчених (А. Бандура, Е. Фромм, А. Е. Лічко, О. Степанов та інші), агресія часто розглядається, як негативна та асоціальна поведінка особистості. О. Степанов розуміє під агресією цілеспрямовану деструктивну поведінку людини, яка суперечить суспільно встановленим нормам і завдає іншим фізичної шкоди чи спричиняє психологічний дискомфорт [4]. Високий

рівень агресії стає причиною конфліктів та порушення взаємодії між людьми.

Отже, агресія може бути не лише окремим актом ситуативного реагування. На думку М. Ф. Будіянського, природу агресії потрібно розглядати «в рамках єдиної структурно організованої системи людини» [1]. Таким чином, агресивна поведінка може бути одночасно і ознакою адаптації, і дезадаптації.

Категорія підлітків є найбільш уразливою до проблеми агресії. Їх психофізіологічний стан є нестабільним та створює передумову до неадекватних емоційних реакцій. Дитина переглядає власну Я-концепцію, відношення до світу та відносини з ним. Постає проблема справедливості світу та власних обмежень. Ці фактори з одного боку провокують дитячу агресію, з іншого — дитина має навчитися контролювати власні емоції. В іншому випадку вона не зможе нормально існувати в навколишньому середовищі, зокрема — в окремій культурі.

Прояви агресії підлітків можуть бути різноманітними. Н. Д. Сойма вважає, що найбільш розповсюдженими паттернами агресії серед підлітків є «впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість та протести проти авторитетів, відчуження» [7]. Часто агресія носить непрямий характер. Дитина не йде на відкритий конфлікт, однак проявляє агресію до навколишніх через насмішки, зверхнього ставлення, скепсису, тощо.

Важливим є те, що для підлітка на перший план виходить думка референтної групи. Тому, дитиною буде обраний перш за все такий стиль прояву агресивної поведінки, який найбільш схвалюваний в його мікросоціумі, який найбільш ефективно та з найменшими зусиллями принесе йому авторитет.

В. Н. Сабат зазначає, що в підлітковому віці потрібно розділяти «нормальні» та «ненормальні» реакції. Підліток зі здоровими емоційними реакціями вміє враховувати особливості взаємин між людьми, користується суспільними нормами, може враховувати наслідки власних дій. Він може реагувати агресивно, однак реакція буде адекватна стимулу. При зміненому стані психіки реакції стають ригідними, дитина не враховує наслідків власних дій, тобто — реагує неадекватно стимулу. Тоді підліток не може управляти своєю агресією, через що може бути змінений об'єкт агресії (аутоагресія, що призводить до почуття провини та негативного ставлення до себе), сила реакції неадекватна силі стимулу (побиття через образ), тощо [5].

Таким чином, неадекватні прояви агресії можуть бути показником дезадаптації підлітка. Подібні неадекватні реакції є наслідками відчуття внутрішнього болю, зміненого стану психіки. Найбільш розповсюдженою причиною подібного стану є психологічна травма.

Психологічна травма може бути наслідком різних травмуючих подій, таких як: різноманітні форми насилля (фізичне, сексуальне, моральне), загибель близьких, надзвичайні події, війна, тощо. Прояви травми досить часто висвітлювались в сучасній науковій літературі. Серед них найбільш часто зустрічаються наступні:

- Психофізіологічні: порушення харчування, порушення сну, порушення сприйняття, тощо;

- Поведінкові: агресивна поведінка, підвищена тривожність та полохливість, obsесивно-компульсивні прояви, замкнутість, тощо;

- Соціальні: ізоляція від навколишніх, соціальні фобії, порушення суспільних норм та правил, тощо [3].

І. К. Сільонок відмічає, що в більшості випадків прояви травми у підлітків, молодших дітей та дорослих співпадають. Однак підлітки, як і молодші діти, часто у своїх іграх відображають певні аспекти травмуючих подій. Вони можуть включати аспекти травми у повсякденне життя. Підлітки частіше, ніж молодші діти та дорослі, демонструють імпульсивність та агресивність [6]. Я. А. Демченко пише, що травмовані діти мають спортивний образ себе та навколишнього світу, їх ціннісно-смилова сфера зруйнована або неадекватна реальній ситуації, що підсилює дезадаптацію дитини [3].

Отже, агресивна поведінка може бути симптомом дезадаптації особистості і негативно впливати на розвиток особистості. Психологічна травма може бути причиною подібної дезадаптації. Тому нами для проведення дослідження була обрана група підлітків з різним травмуючим досвідом.

В експерименті прийняв участь 151 учень загальноосвітньої школи № 16 м. Слов'янська, серед них: 1) діти, які не що давно пережили травмуючі події (у 2016 році) та / або періодично від'їжджають до зони АТО додому (далі — «актуально травмовані»); 2) під час бойових подій знаходились на території міста Слов'янська та стали свідками подій (далі — «діти з латентною травмою»); 3) діти, що разом з батьками від'їзжали з міста під час бойових подій і не були прямими свідками травматичних подій (далі — «відносно не травмовані»). Серед них відносно не травмованих дітей було досліджено у кількості 55 осіб, з латентною травмою – 72 учні, травмованих дітей прийняли участь 24 учні.

За параметром «Фізична агресія» середній рівень отримали 56 % відносно не травмованих підлітків, 38 % дітей з актуальною травмою та 53 % з латентною травматизацією. Це діти, які можуть проявити агресію та вступити у бійку, якщо їх спровокувати. Однак вони намагаються враховувати умови навколишнього середовища, враховувати наслідки можливих подій.

Високий рівень фізичної агресії мають 20 % не травмованих дітей, 33 % актуально травмованих підлітків, 22 % з латентною травмою. Це підлітки, які імпульсивно діють в конфліктних ситуаціях, відчувають власну безкарність і не думають про можливі наслідки. Бійка для них найбільш легкий та дієвий спосіб вирішення конфлікту та спірних питань. Свій авторитет вони також намагаються завоювати силою.

Низький рівень отримали 24 % підлітків без травматичного досвіду, 29 % з актуальною травмою та 25 % з латентною травмою. Це учні, що рідко вживають, або не вживають взагалі спосіб вирішення проблеми силою. Агресію вони долають іншими способами, конфліктні питання намагаються вирішити шляхом обговорення. Це може бути обумовлене умовами

виховання дитини, її референтної групи, особистою стратегією вирішення конфліктів або страхом перед можливою поразкою.

За параметром «Предметна агресія» середній рівень отримали 69 % підлітків без травматичного досвіду, 67 % підлітків з актуальною травмою та 64 % з латентною травмою. Це діти, які власну агресивну енергію спрямовують на предмети побуту, а не на людей. Подібна заміна досить широко використовується в психологічній практиці, коли людина має спрямувати свою агресію на щось інше, бо інакше це призведе до негативних наслідків. Серед учнів це може бути биття кулаками в стіну, парту, розривання паперу (зошитів, щоденників, тощо).

Високий рівень отримали 7 % дітей без травми, 21 % з актуальною травмою та 22 % з латентною травмою. Це підлітки, які досить часто виражають свою агресію непрямо. Негативним наслідком є те, що вони уникають відкритого вирішення проблеми, тому не можуть поставити особистісні межі у спілкуванні з людьми та відстояти власну позицію. При цьому вони мають високий рівень агресії.

Низький рівень отримали 24 % учнів без травматичного досвіду, 12 % з актуальною травмою та 14 % з латентною травматизацією. Це підлітки, які не можуть тимчасово переключити свою агресію на неживий предмет, через що можуть з'явитися неадекватно сильні емоційні реакції, відкрите конфліктне протистояння, тощо.

За параметром «Емоційна агресія» середній рівень отримали 44 % дітей без травматичного досвіду, 46 % з актуальною травмою, 60 % з латентною травмою. Це вразливі діти, які першочергово реагують негативно на навколишніх людей. Вони заздалегідь негативно налаштовані проти інших людей, навіть якщо потім емоції будуть носити позитивний характер.

Високий рівень отримали 31 % дітей без травматичного досвіду, 42 % з актуальною травмою та 29 % з латентною. Це підлітки, що мають загострені якості характеру, такі як підозрілість, скептичність, емоційне відчуження. Емоції гострі, неадекватні обставинам. Тому відбувається ескалація конфлікту не через зіткнення інтересів, а саме через високу емоційну напругу.

Низький рівень мають 25 % підлітків без травматичного досвіду, 12 % з актуальною травмою, 11 % з латентною. Як правило, вони вважають власну агресію руйнівною силою та мають страх показувати її. Такі підлітки намагаються уникнути конфліктів і ситуацій напруження, тому можуть мати певні соціальні фобії, проблеми з відстоюванням власних інтересів, висказувати свою думку публічно, тощо.

За параметром «Вербальна агресія» середній рівень мають 58 % не травмованих учнів, 25 % — з актуальною травмою, 43 % — з латентною. Це підлітки, які виражають власний гнів відкрито, не вдаючись до фізичного насилля. Вони словесно відстоюють власні права та особистісні межі. На думку М. Ф. Будіянського, даний тип агресії більш властивий дівчатам, на відміну від хлопців, які використовують фізичну силу [1].

Високий рівень отримали 24 % дітей з відносною травматизацією, 50 % — з актуальною та 37 % — з латентною. Це підлітки, що можуть

вдатися до морального насилля над людиною, з якою мають конфлікт. Проявляється це у вигляді насмішок, жартів, які принижують честь суперника, розпускання пліток.

Низький рівень мають 18 % підлітків без травматичного досвіду, 25 % — з актуальною травмою, 20 % — з латентною. Як правило, це діти, в конфлікті мало говорять про власні почуття, власну думку намагаються приховати. Вони переживають агресивні почуття наодинці. Це може призводити до накоплення агресивних почуттів, які в подальшому призводять до неадекватної сильної зовнішньої агресії або ауто агресії.

За параметром «Почуття провини» середній рівень мають 56 % учнів без травму чого досвіду, 17 % — з актуальною травмою, 58 % — з латентною. Це діти, які через певні обставини відчувають відповідальність за негативні наслідки. Їх агресія спрямована на себе за порушення певних власних цінностей, норм та правил. Це совість, яка регулює негативну поведінку дитини в соціумі, не дає переходити певні межі дозволеного, або стимулює виправити власні негативні дії.

Високий рівень отримали 20 % дітей без травми, 54 % — з актуальною травмою та 25 % — з латентною. Це учні, агресія яких деструктивно впливає на їх Я-концепцію. Вони надмірно відчувають провини та відповідальність за наслідки, навіть в ситуаціях, коли їх поведінка нічого не вирішувала. Такі підлітки можуть вдаватися до самозвинувачувальних стверджень, мати негативний образ себе, а у крайньому випадку — суїцидальні тенденції.

Низький рівень мають 24 % не травмованих підлітків, 29 % — травмованих та 17 % — з латентною. Вони, на відміну від попередніх, навпаки намагаються позбавитися будь-якого почуття провини та перекласти відповідальність на інших. У конфлікті вони не визнають власної провини, звинувачують в усіх негативних проявах протилежну сторону.

Аналізуючи середні показники за параметрами, найбільш часто не травмовані підлітки використовують стратегію «Емоційна агресія» або «Вербальна агресія».

Іншим, на думку сучасних вчених, показником дезадаптації є тривожність. Найбільш розвинутою темою у класичних теоріях психоаналізу ця проблема була висвітлена К. Хорні. Автор показала, що для особистості є дві головні потреби, які мають бути обов'язково задоволені — фізіологічні потреби та потреба у безпеці. Якщо потреба у безпеці не задовольняється, у людини формується базальна недовіра до навколишнього світу, що значно порушує нормальний контакт «особистість — середовище» [9].

Питання тривоги також порушує А. Маслоу, який у своїй піраміді потреб відтворив погляд К. Хорні та додав ще три рівні. Однак психолог вважав, що не задовольнивши перші два базальні рівні, перехід на інші рівні та загальний розвиток людини значно знижується.

Досить оригінальний підхід до природи тривоги висловив Ф. Перлз. Автор вважав, що тривога — це енергія, однак блокована та спрямована людиною на себе. Це активність, яка замість конструктивного напрямку перейшла до деструктивного [8].

На сьогодні тривога визначається психологами, як страх перед невизначеним об'єктом. Тобто, людина боїться, однак чого саме вона не знає. Стан тривоги запускають стимули, що пов'язані із сприйняттям людиною загрози для власної самооцінки, престижу, самоповаги, тощо.

А. Гринченко виділяє наступні специфічні особливості тривоги: 1) це захисна функція психіки; 2) це сигнал небезпеки; 3) виконує збуджуючу функцію організму; 4) вона є абстрактною та невизначеною; 5) проєктована у майбутнє, на відміну від страху, що активізується минулими почуттями; 6) залежить від когнітивних особливостей людини та умов виховання [2, 235].

Н. Ф. Шевченко вказує, що для тривожних дітей характерним є немотивована агресія та інші прояви дезадаптивної поведінки. І навпаки — внутрішня агресія може стати причиною немотивованої тривоги [10].

Результати дослідження тривожності показали наступні результати. За параметром «Ситуативна тривожність» середній рівень отримали: 78 % нетравмованих учнів, 76 % з латентною травмою та 33 % травмованих дітей. Це діти, які у ситуації невизначеності та загрози здатні мобілізуватися. Вони об'єктивно оцінюють зовнішні обставини та готові реагувати. Високий рівень наявний у: 22 % нетравмованих учнів, 24 % з латентною травмою, 67 % з актуальною травмою. Це діти, які надмірно напружені через можливість небезпеки. Вони неадекватно оцінюють себе та навколишню ситуацію, що породжує у них негативні думки та почуття. Низького рівню у групах не представлено. Тобто, ситуативна тривожність найбільш виражена в групі актуально травмованих дітей.

За параметром «Особистісна тривожність» середній рівень мають 66 % нетравмованих учнів, 69 % з латентною травмою, 33 % актуально травмованих. Це діти, для яких характерною рисою є обережність та пильність до навколишнього світу. Високий рівень отримали: 35 % нетравмованих, 29 % з латентною травмою, 67 % з актуальною травмою. Це діти, що є надмірно тривожними. Вони підозрілі в соціальній групі, замкнені, більш пасивні, нерішучі. Низький рівень представлений 2 % нетравмованих дітей, 1 % з латентною травмою. Це діти, які можуть бути безпечними, погано оцінювати навколишню загрозу, схильними до ризикованої поведінки. Отже, особистісна тривожність також більш проявляється в групі актуально травмованих учнів.

Узагальнюючи вище вказані факти, можна зробити наступні висновки:

1. Для підлітків найбільш використовуваними стратегіями є «Емоційна агресія» та «Вербальна агресія».

2. Найменший рівень агресії мають не травмовані діти, найбільший — діти травмовані нещодавно.

3. Тривожність найбільше проявляється серед актуально травмованих дітей. В групах не травмованих та дітей з латентною травмою показники досить схожі. Це підтверджує теорію, що через певний час психіка дитини опрацьовує травматичні спогади, а дезадаптивні симптоми знижуються.

4. Вищевказані фактори підтверджують дослідження інших авторів (С. Богданов, О. Залеська), які вказують, що ознаками травми є агресивні

стилі поведінки та висока тривожність, які призводять до дезадаптації дитини. Однак протягом певного часу більшість дітей долають ці проблеми, їх реакції нормалізуються, а лише 25 % — мають посттравматичні розлади.

Подальшими перспективами дослідження вбачаємо вивчення інших параметрів дезадаптації підлітків, які пережили травмуючі події.

### Список використаних джерел і літератури

1. Будіянський М. Ф. Особливості прояву агресивності в підлітків / М. Ф. Будіянський. // Наука і освіта. — 2013. — № 3. — С. 36–39.
2. Гринечко А. Тривожність як чинник виникнення неврозу страху / А. Гринечко // Актуальні питання гуманітарних наук. — 2013. — Вип. 4. — С. 232–238.
3. Демченко Я. А. Особливості прояву дезадаптації у осіб, які пережили психотравмуючу подію / Я. А. Демченко. // Проблеми екстремальної та кризової психології. — 2015. — № 18. — С. 74–81.
4. Макаруч Н. О. Агресія та агресивна поведінка як психічний засіб особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку / Н. О. Макаруч. // Проблеми сучасної психології. — 2014. — № 25. — С. 215–225.
5. Сабат В. Н. Особливості агресивної поведінки підлітків / В. Н. Сабат, О. В. Кінах // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. — 2012. — Вип. 21(1). — С. 309–317.
6. Силенок І. К. Характеристика посттравматического синдрому підлітків / І. К. Силенок. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2013. — № 2.
7. Сойма Н. Д. Причини та наслідки формування дезадаптації у підлітків / Н. Д. Сойма // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. — 2015. — Вип. 35. — С. 175–176.
8. Фурдак Т. Тривожність та її виявлення у процесі адаптації першокурсників / Т. Фурдак // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. — 2016. — Вип. 147. — С. 292–294.
9. Хлівна О. М. Тривожність та страх в психодіагностичному полі клінічної психології: молодший шкільний вік / О. М. Хлівна // Психологія: реальність і перспективи. — 2016. — Вип. 6. — С. 219–224.
10. Шевченко Н. Ф. Тривожність як чинник дитячого неврозу: теоретичне обґрунтування / Н. Ф. Шевченко // Проблеми сучасної психології. — 2015. — Вип. 30. — С. 689–701.

### REFERENCES

1. Budijanskyj M. F. (2013). Osoblyvosti projavu aghresyvnosti v pidlitkiv [Features of manifestation of aggressiveness in adolescents]. Nauka i osvita — Science and education, 3, 36–39 [in Ukrainian].
2. Ghrynechko A. (2013). Tryvozhnistj jak chynnyk vynyknennja nevrozu strakhu [Anxiety as a factor of the onset of neurosis of fear]. Aktualjni pytannja ghumanitarnykh nauk — Actual problems of humanitarian sciences, 4, 232–238 [in Ukrainian].
3. Demchenko Ja. A. (2015). Osoblyvosti projavu dezadaptaciji u osib, jaki perezhly psyhotravmujuchu podiju [Features of the manifestation of maladaptation in persons who survived the traumatic event]. Problemy ekstremalnoji ta kryzovoji psykholohiji — Problems of extreme and crisis psychology, 18, 74–81 [in Ukrainian].
4. Makarchuk N. O. (2014). Aghresija ta aghresyvna povedinka jak psykhičnyj zasib osobystisnoj samoreghuljaciji pidlitkiv iz porushennjami rozumovogho rozvytku [Aggression and aggressive behavior as a psychic means of personal self-regulation of adolescents with intellectual disabilities]. Problemy suchasnoj psykholohiji — Problems of modern psychology, 25, 215–225 [in Ukrainian].



5. Sabat V. N. (2012). Osoblyvosti aghresyvnoji povedinky pidlitkiv [Features of aggressive behavior of adolescents]. Zbirnyk naukovykh pracj Kam'janecj-Podiljskogo nacionaljnogo universytetu imeni Ivana Oghijenka. Serija: Socialjno-pedagoghichna — Collection of scientific works of Kamyanets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko. Series: Socio-pedagogical, 21, 309–317 [in Ukrainian].
6. Sylenok Y. K. (2013). Kharakterystyka posttravmatycheskogho syndroma podrostkov [Characteristics of the posttraumatic syndrome of adolescents]. Vestnyk Aдыгhejskogho ghosudarstvennogho unyversyteta. Seryja 3: Pedagoghyka y psykhologyja — Bulletin of the Aдыgei State University. Series 3: Pedagogy and Psychology, 2 [in Ukrainian].
7. Sojma N. D. (2015). Prychyny ta naslidky formuvannja dezadaptaciji u pidlitkiv [Causes and consequences of the formation of maladaptation in adolescents]. Naukovyj visnyk Uzhghorodskogho nacionaljnogo universytetu. Serija : Pedagoghika. Socialjna robota — Scientific herald of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work, 35, 175–176 [in Ukrainian].
8. Furdak T. (2016). Tryvozhnistj ta jiji vyjavlennja u procesi adaptaciji pershokursnykiv [Anxiety and its Detection in the Process of Adaptation of the First-year Students]. Naukovi zapysky [Kirovohradsjkogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser.: Pedagoghichni nauky — Scientific Notes [Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University]. Sir: Pedagogical sciences, 147, 292–294 [in Ukrainian].
9. Khlivna O. M. (2016). Tryvozhnistj ta strakh v psykhodiagnostychnomu poli klinichnoji psykhologhiji: molodshyj shkilnyj vik [Anxiety and fear in the psychodiagnostic field of clinical psychology: junior school age]. Psykhologhija: realnistj i perspektyvy — Psychology: reality and perspectives, 6, 219–224 [in Ukrainian].
10. Shevchenko N. F. (2015). Tryvozhnistj jak chynnyk dytjachogho nevrozu: teoretynne obgruntuvannja [Anxiety as a factor in child neurosis: theoretical substantiation]. Problemy suchasnoji psykhologhiji — Problems of modern psychology, 30, 689–701 [in Ukrainian].

**Мотков Станислав Олегович**

магістр психології, аспірант кафедри психології

Донбасского государственного педагогического университета,

социальный педагог Славянской общеобразовательной школы № 16

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ТРАВМАТИЗАЦИИ**

**Резюме**

В статье представлены теоретический анализ проблемы дезадаптивному поведению подростков. Проанализированы основные причины агрессивного и тревожного поведения человека. Сосредоточено на особенностях проявления агрессии и тревоги в подростковом возрасте. Проведено экспериментальное исследование особенностей агрессивности и тревожности подростков с разной степенью травмированности. Установлены особенности проявления агрессии и тревоги в группах подростков с различным травмирующим опытом.

**Ключевые слова:** агрессия, тревога, травмирующий опыт, дезадаптация, латентная травматизация, относительная травматизация.

**Motkov Stanislav Olegovich**

master of psychology, post-graduate student of psychology department  
of Donbas State Pedagogical University, social teacher  
of Slovyansk comprehensive school 16.

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF DISADAPTIVE BEHAVIOUR  
OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT DEGREES OF TRAUMATIC  
EXPERIENCE**

**Abstract**

The problem of adaptation in modern society is investigated in many fields of science, in particular, psychology, pedagogy, sociology, physiology etc. This is stipulated due to the fact that lability to external conditions is necessary for normal existence of any alive organism. Lack of opportunity to adaptation causes the phenomenon of disadaptation that means inability to adapt to the environment.

The most vulnerable age category to the problem of disadaptation is adolescent age. This is conditioned by psychophysiological changes that are experienced by children.

Such parameters as aggressiveness and anxiety were chosen for the research work, As being the most common and the most influential factors as disadaptation. Aggressive behaviour and heightened/ abnormal anxiety lead to constant conflicts and social isolation of a child, And they have negative influence on child's further development and self-realization.

151 students of the abovementioned comprehensive school took part in the research. They were divided into three groups: those who didn't survive traumatic experience (relatively), insured (those who survived traumatic experience), and adolescents who have latent injury (they survived traumatic experience more than one year ago).

As a result of the research work the following data were obtained: 1) the most often applied strategies for adolescents are «emotional aggression» and «verbal aggression», the lowest level of aggression belongs to those children who didn't survive traumatic experience, children who survived traumatic experience have the highest level of aggression, the highest level of anxiety is shown by actually injured children. In both groups of those who didn't survive traumatic experience and children with latent trauma these indices are very similar.

It corroborates the theory that children's psychics is able to process traumatic memories during a certain period of time.

**Key words:** adaptation, aggressiveness, aggressive behavior, disadaptation, traumatic experience.

*Стаття надійшла до редакції 21.11.2017*

УДК: 159.923.2–053.6

**Сергєєва Інесса Вікторівна**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: inessa.sergeeva @ ukr.net

ORCID: 0000–0002–1357–3081

**Солодка Олена Вікторівна**

студентка 1 курсу рівня вищої освіти магістр спеціальності

Психологія факультету психології, економіки та управління

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

e-mail: lena.solodckaya@yandex.ua

ORCID: 0000–0002–4564–4542

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ У СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ**

Стаття присвячена проблемі життєстійкості як інтегральної риси особистості, відповідальної за успішність подолання життєвих труднощів. Охарактеризовано компоненти життєстійкості, життєстійкі установки, життєстійкі відносини та ознаки життєстійкої поведінки особистості. Зазначено, що саме у підлітковому віці активізуються особистісні структури, пов'язані з компонентами життєстійкості. Представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей проявів життєстійкості в підлітковому віці. Встановлено взаємозв'язок між життєстійкістю сучасних підлітків та їх мотивацією, міжособистісними стосунками та копінг-стратегіями, тобто сферами життя, в яких життєстійкість найбільш виразно спостерігається.

**Ключові слова:** життєстійкість, особистість, підліток, підлітковий вік, копінг-стратегії, міжособистісні стосунки, мотивація.

**Постановка проблеми.** Останнім часом в світі спостерігається тенденція до глобалізації в усіх сферах життя. Цей феномен має свої переваги, однак не менш важливими є недоліки. Постійний вплив негативних чинників на кожного з нас призводить до виникнення великої кількості переважань, стресів та психічних порушень. Доросла людина здатна протистояти постійним навантаженням, їй доводиться адаптуватись до умов навколишнього соціального середовища. У цьому їй допомагає життєстійкість — інтегральна риса особистості, відповідальна за подолання труднощів.

Особливо вразливими в сучасному суспільстві є підлітки. Підлітковий вік є кризовим і найскладнішим періодом в житті кожної людини. Поряд з анатомо-фізіологічними змінами в організмі підлітка відбувається бурхливий психічний розвиток. В сучасних дослідженнях підкреслюється, що підлітки не мають достатньо досвіду та знань, щоб правильно реагувати на складнощі, які виникають в їхньому житті [1]. Особливості підліткового віку тільки ускладнюють процес гармонійного розвитку особистості. Життєстійкість завершує формуватись саме в цей складний період. У зв'язку

з цим особливою актуальності набуває проблема вивчення життєстійкості в підлітковому віці з метою подальшої її корекції. Це надасть змогу допомагати підліткам та виховувати молодь впевнену, здатну долати труднощі та досягати успіху в будь-якій справі.

Вивченням проблеми життєстійкості в різні часи займались: С. Кобейс, А. І. Лактіонова, Д. О. Леонтьєв, М. В. Логінова, С. Маді, А. В. Махнач, Т. В. Наливайко, Е. І. Расказова, О. О. Рильська, А. Н. Фоминова, Т. Д. Щербан та інші вітчизняні та зарубіжні вчені.

Вперше термін «hardiness» (міцність, витривалість) використали американські вчені С. Маді та С. Кобейс при вивченні психологічних процесів протистояння людини стресам. Саме С. Маді та С. Кобейс заклали основу вивчення життєстійкості особистості. Вони запропонували визначення поняття, виділили компоненти життєстійкості (включеність, контроль, прийняття ризику), обґрунтували основні положення та експериментально підтвердили теоретичні дані [10].

В дослідженнях С. Маді, життєстійкість являє собою систему переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономні компоненти: включеність, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів у цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування стресами і сприйняття їх як менш значимих [9].

Включеність — це переконання в тому, що зацікавленість тим, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось гідне і цікаве для особистості. Компонент контролю являє собою впевненість в тому, що боротьба дає змогу впливати на результати того, що відбувається, навіть якщо успіх в даній справі не гарантовано. Прийняття ризику — це впевненість людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє здобуттю нового досвіду та розвитку особистості за рахунок нових знань [8].

Всі три компоненти життєстійкості (включеність, контроль, прийняття ризику) С. Маді об'єднував у життєстійкі установки. Життєстійкі установки розкривають сприйняття навколишнього світу особистістю та її ставлення до нього. Розвиток життєстійких установок особистості є основою для перетворення перешкод і стресів у джерело росту і розвитку. Але, окрім життєстійких установок С. Маді також підкреслював важливість життєстійких відносин та життєстійкої поведінки у формуванні життєстійкості особистості.

Життєстійкі відносини — це прояв життєстійких установок у відносинах з іншими людьми. При переживанні стресів та труднощів людина прагне закритись від навколишнього світу, припинити контактувати зі знайомими, колегами, друзями. Їй досить часто не вистачає ресурсів для спілкування, оскільки дуже багато сил йде на внутрішні переживання. Але саме спілкування з людьми дає можливість отримати підтримку, допомогу, і вже тоді впоратися з проблемами стає набагато легшим завданням. Життєстійкі люди в стресових ситуаціях намагаються не віддалятися від інших людей, а навпаки — будують з ними відносини на основі взаємодопомоги та доброзичливості [5].

До життєстійкої поведінки С. Маді відносив поведінку людини в стресових ситуаціях та копінг-стратегії, які людина обирає для виходу з цієї ситуації. Потрапляючи у кризову життєву ситуацію, людина починає використовувати всі свої внутрішні і зовнішні ресурси для того, щоб вийти з ситуації, вийти з кризи, вирішити проблему. І від того, на скільки вона адекватно вибирає спосіб реагування, на скільки усвідомлює, яким чином вона впливає на ситуацію, на скільки готова взяти на себе відповідальність і швидко адаптуватися, залежить ефективність подолання непростой ситуації [10].

Серед вітчизняних дослідників одним з перших проблемою життєстійкості займався Д. О. Леонт'єв. На основі праць С. Маді він розробив російськомовну методику діагностики життєстійкості та запропонував перекласти новий термін як «життєстійкість». У своїх дослідженнях вчений підкреслював, що життєстійкість — це перш за все якість людини, що виявляється в складних ситуаціях, труднощах та потребує мобілізації її життєвих сил, особистісних ресурсів [3].

У дослідженнях А. В. Махнач та А. І. Лактіонової життєстійкість визначається як індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами: здоров'єм, емоційною, мотиваційно-вольовою, когнітивною сферами, в контексті соціальних, культурних норм та оточуючого середовища. Це поняття містить у собі здатність раціонально планувати і ефективно, успішно виконувати дії в певних, складних умовах [6].

М. В. Логінова, вивчаючи психологічний зміст життєстійкості людини, стверджувала, що життєстійка людина — це людина, котра має життєстійкі переконання, які визначаються компонентами її структури (залученість, контроль, ризик), та веде життєстійкий спосіб життя (підтримує власне фізичне і психічне здоров'я), використовує власний досвід для подолання життєвих труднощів і стресів [4].

Компоненти життєстійкості починають розвиватись ще в дитинстві і завершують своє формування в підлітковому віці. Саме у підлітковому віці активізуються особистісні структури, пов'язані з компонентами життєстійкості: активний пошук осмисленості сучасного життя, розвиток самооцінки на основі свідомої рефлексії, вироблення власної думки до різних життєвих ситуацій і до своїх переживань в цих ситуаціях [2].

У випадку недостатнього розвитку життєстійкості можлива поява особистісної безпорадності, невпевненості в майбутньому, незадоволеності собою, навчальною діяльністю, сімейними відносинами. Виникають періодичні невдачі в соціально-побутовій сфері, можлива відсутність перспектив подальшого професійного зростання, протиріччя у взаємовідносинах, що породжує незадоволеність власним життям, зростання тривожності, песимізму та невпевненості у своїй діяльності [7].

На сьогоднішній день проблема життєстійкості особистості залишається не достатньо вивченою. В науковій літературі майже немає надійних відомостей про особливості прояву життєстійкості в різні вікові періоди; про особливості формування життєстійкості саме в підлітковому віці й фактори, які впливають на цей процес; про наявність чи відсутність відмінностей у проявах життєстійкості підлітків та дорослих, тощо.

**Мета статі** — висвітлення результатів дослідження життєстійкості серед підлітків та обґрунтування взаємозв'язку між життєстійкістю та сферами життя, в яких вона найбільш виразно спостерігається.

**Результати дослідження.** Дослідження проблеми життєстійкості проводилось упродовж 2016–2017 років на базі загальноосвітньої школи I–III ступенів № 10 міста Слов'янська Донецької області. У емпіричному дослідженні приймали участь 50 підлітків (21 хлопець та 29 дівчат) віком від 12 до 14 років. Об'єктом нашого дослідження виступила життєстійкість особистості. В якості предмета дослідження — життєстійкість як компонент особистості в підлітковому віці.

Для досягнення поставленої мети було використано методику діагностики життєстійкості С. Маді, методику діагностики копінг-стратегій Р. Лазаруса (адаптація Т. Л. Крюкової), методику діагностики мотивації успіху та страху невдач А. А. Реана, методику діагностики міжособистісних відносин О. О. Рукавішнікова.

За результатами діагностики життєстійкості близько половини (56 %) опитаних підлітків мають високий рівень життєстійкості. Це означає, що вони отримують задоволення від того, чим займаються, впевнені у своїх діях, переконані в тому, що результат вартий всіх намагань, що все, що з ними відбувається — це безцінний досвід. 26 % досліджуваних підлітків мають низький рівень життєстійкості, а, отже, і контролю над власним життям. Їм властива байдужість та пасивність, невпевненість у власних силах, вони воліють перекидати відповідальність за власне життя на інших людей.

Якщо окремо розглядати кожен компонент життєстійкості, то включеність на високому рівні виявлено у 42 % підлітків. Майже у третій частині вибірки (30 %) низький рівень її виразності. Компонент контролю на високому рівні виразності притаманний 32 % підлітків, 24 % мають низький рівень. Прийняття ризику високо розвинене у 54 % досліджуваних. Лише 12 % підлітків мають низький рівень виразності даного компоненту.

Оскільки С. Маді вважав, що життєстійкість впливає на всі сфери життя, ми вирішили дослідити вплив життєстійкості на мотиваційну, міжособистісну сферу життя підлітків та копінг-стратегії.

Аналіз копінг-стратегій, якими користуються підлітки в стресових ситуаціях, виявив, що частіше вони додержуються копінг-стратегій «Позитивна переоцінка» (30 %) та «Прийняття відповідальності» (20 %). Рідше — «Конфронтація» (4 %), «Самоконтроль» (8 %) та «Пошук соціальної підтримки» (6 %). Таким чином, підлітки намагаються протистояти стресам, які виникають в їхньому житті, але їм не завжди це вдається. Досить велика кількість хлопців та дівчат надають перевагу копінг-стратегіям, що спрямовані на ігнорування чи уникнення проблеми, або воліють необґрунтовано звинувачувати себе в усіх невдачах.

Дослідження мотиваційної сфери виявило, що майже половина підлітків (48 %) мають мотивацію, орієнтовану на успіх. Лише 18 % опитаних притаманна мотивація, орієнтована на невдачу.

Вивчення міжособистісних стосунків надало нам наступні результати: 82 % підлітків прагнуть до активного спілкування та налагодження сто-

сунків з іншими людьми, але при цьому вони досить прискіпливо обирають тих, кому можуть довіритись (42 %), і майже завжди готові нести відповідальність за свої слова та вчинки (72 %).

Використовуючи метод статистичної обробки даних, а саме коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, ми встановили взаємозв'язки між досліджуваними параметрами. Так, існує зворотній помірний зв'язок між показниками життєстійкості та наступними копінгами: конфронтаційний ( $r_{xy} = -0,382$ ; при  $p \leq 0,01$ ); дистанціювання ( $r_{xy} = -0,303$ ; при  $p \leq 0,05$ ); самоконтроль ( $r_{xy} = -0,364$ ; при  $p \leq 0,01$ ) та втеча-уникнення ( $r_{xy} = -0,304$ ; при  $p \leq 0,05$ ). Отже, ми можемо стверджувати, що підлітки з високим рівнем життєстійкості в стресових ситуаціях не знецінюють значення проблеми, не нехтують нею. Для них не притаманне заперечення проблеми, фантазування, пригнічення власних емоцій. Вони обирають більш конструктивні шляхи вирішення проблеми завдяки впевненості в тому, що все, що з ними відбувається — це безцінний досвід.

Кореляційний аналіз між показниками життєстійкості та мотивацією підлітків виявив помірний статистично значущий зв'язок між шкалами «Мотивація» та «Загальна життєстійкість» ( $r_{xy} = 0,336$ ; при  $p \leq 0,01$ ). Отримані результати свідчать про те, що високі показники життєстійкості характерні для підлітків з мотивацією, спрямованою на досягнення успіху. Такі підлітки за рахунок стійкого подолання труднощів, впевненості в собі, своєму майбутньому та сприйняття виникаючих проблем, як менш значимих, в будь-якій ситуації прагнуть досягти успіху та готові іти на ризик заради нього. Для підлітків з низькою життєстійкістю характерна мотивація, спрямована на уникнення невдач. Низький рівень контролю над власним життям, байдужість та пасивність породжує високу конфліктність та нездатність чинити опір стресу, а отже такі підлітки мотивовані потребою уникати невдачі, осуду, покарання, ігноруючи існуючий шанс на досягнення успіху.

Нами також були отримані статистично значущі результати між життєстійкістю та такими шкалами методики вивчення міжособистісних стосунків, як «Включеність» та «Контроль». Наявність помірного прямого зв'язку між загальним рівнем життєстійкості та включеністю ( $r_{xy} = 0,601$ ; при  $p \leq 0,01$ ) свідчить про те, що підлітки, які успішно долають життєві труднощі, нівелюють значення стресів та проблем, прагнуть постійно спілкуватись з іншими людьми і налагоджувати нові стосунки.

Помірний прямиий зв'язок життєстійкості з компонентом «Контроль» ( $r_{xy} = 0,673$ ; при  $p \leq 0,05$ ) свідчить про те, що підлітки, які успішно долають почуття внутрішньої напруги в стресових ситуаціях, здатні зберігати оптимальну працездатність та активність, усвідомлюють необхідність контролю над власним життям і беруть його повністю в свої руки. При цьому підлітки з низьким рівнем життєстійкості уникають необхідності приймати самостійно рішення, покладаючись на інших, та прагнуть в будь-якій ситуації зняти з себе відповідальність за можливі наслідки.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Життєстійкість є важливою структурою особистості. Формується життєстійкість ще в дитинстві

й завершує своє формування в підлітковому віці. Саме тому предметом нашого дослідження було обрано життєстійкість як компонент особистості в підлітковому віці. За результатами дослідження нами було встановлено, що підлітки з високим рівнем життєстійкості в стресових ситуаціях обирають стратегії, спрямовані на вирішення проблем, вони мотивовані прагненням досягти успіху, готові йти на ризик, не віддаляються від свого соціального оточення, а, навпаки, прагнуть підтримувати зв'язки з іншими людьми та несуть відповідальність за власні вчинки. Підлітки з низьким рівнем життєстійкості в стресових ситуаціях прагнуть уникати самостійного вирішення проблем, і, частіше за все, знецінюють їх значення. У зв'язку з цим вони мотивовані на уникнення невдач та зосереджені більше на собі, обмежуючи коло близьких людей. В житті такі підлітки займають пасивну позицію, не прагнучи щось змінити.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у більш поглибленому вивченні життєстійкості як компоненту особистості в підлітковому віці, а також у вивченні динаміки розвитку життєстійкості в різних вікових періодах.

### Список використаних джерел і літератури

1. Зеер Э. Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнестойкости и формирования жизнестойкости человека / Э. Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 8. — С. 69–76.
2. Кравчук С. Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями самоактуалізації / С. Л. Кравчук // Інститут психології імені Г. С. Костюка : зб. наук. пр. — К., 2014. — № 25. — С. 152–166.
3. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
4. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. на получ. науч. степ. канд. псих. наук : спец. 19.00.01 — Общая психология, психология личности, история психологии / М. В. Логинова. — М., 2010. — 24 с.
5. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Психологический журнал. — 2005. — № 6. — С. 87–101.
6. Махнач А. В. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / А. В. Махнач, А. И. Лактионова. — М. : Институт психологии РАН, 2007. — 624 с.
7. Терещенко А. М. Вікові особливості життєстійкості та оптимізму особистості / А. М. Терещенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. — 2015. — № 1. — С. 373–379.
8. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности : монография / Фоминова А. Н. — М.: МПГУ, 2012. — 152 с.
9. Maddi S. The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain / S. Maddi // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. — 1999. — Vol. 51, № 2. — P. 83–94.
10. Maddi S. The Story of Hardiness : 20 Years of Theorizing, Research and Practice / S. Maddi // Consulting Psychology Journal. — 2002. — Vol. 54., № 1. — P. 173–185.

### REFERENCES

1. Zeer, E. F. (2015). Sotsialno-psikhologicheskiye aspekty razvitiya zhiznesposobnosti i formirovaniya zhiznestoykosti cheloveka [Socio-psychological aspects of the development of vitality and the formation of human life resilience]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, 8, 69–76 [in Russian].



2. Kravchuk, S. L. (2014). Psykholohichni osoblyvosti zhyttestiikosti osobystosti u zviazku z yii tsinnostiamy samoaktualizatsii [Psychological peculiarities of personality life resilience in connection with his values of self-actualization]. *Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka : zb. nauk. pr. — Institute of Psychology named after H. S. Kostiuk: collection of scientific works*, Kyiv, 25, 152–166 [in Ukrainian].
3. Leontyev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznestoykosti [Test of life resilience]*. Moscow: Smysl [in Russian].
4. Loginova, M. V. (2010). Psikhologicheskoye sodержaniye zhiznestoykosti lichnosti studentov [Psychological content of the student's life resilience]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
5. Maddi, S. (2005). Smysloobrazovaniye v protsesse priniatiya resheniy [Sense formation in the process of making decisions]. *Psikhologicheskiiy zhurnal — Psychological Journal*, 6, 87–101 [in Russian].
6. Makhnach, A. V., & Laktionova, A. I. (2007). *Psikhologiya adaptatsii i sotsialnaya sreda: sovremennyye podkhody, problemy, perspektivy [Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems, prospects]*. Moscow: Institut psikhologii RAN [in Russian].
7. Tereshchenko, A. M. (2015). Vikovi osoblyvosti zhyttestiikosti ta optymizmu osobystosti [Age features of life resilience and personality optimism]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii — Theoretical and Applied Problems of Psychology*, 1, 373–379 [in Ukrainian].
8. Fominova, A. N. (2012). *Zhiznestoykost lichnosti [Life Resilience of Personality]*. Moscow: MPGU [in Russian].
9. Maddi, S. (1999). The Personality Construct of Hardiness: Effects on Experiencing, Coping and Strain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 51, 2, pp. 83–94 [in English].
10. Maddi, S. (2002). The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. *Consulting Psychology Journal*, Vol. 54, 1, pp. 173–185 [in English].

### **Сергеева Инесса Викторовна**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
Донбасского государственного педагогического университета

### **Солодкая Елена Викторовна**

студентка 1 курса уровня высшего образования магистр специальности  
Психология факультета психологии, экономики и управления  
Донбасского государственного педагогического университета

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

### **Резюме**

Статья посвящена проблеме жизнестойкости как интегральной черте личности, ответственной за успешность преодоления жизненных трудностей. Охарактеризованы компоненты жизнестойкости, жизнестойкие установки, жизнестойкие отношения и признаки жизнестойкого поведения личности. Указано, что именно в подростковом возрасте активизируются личностные структуры, связанные с компонентами жизнестойкости. Представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей проявлений жизнестойкости в подростковом возрасте. Установлена взаимосвязь между жизнестойкостью современных подростков и их мотивацией, межличностными отношениями и копинг-стратегиями, то есть сферами жизни, в которых жизнестойкость наиболее отчетливо наблюдается.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, личность, подросток, подростковый возраст, копинг-стратегии, межличностные отношения, мотивация.

**Sergeeva I.**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
of the Psychology Department of SHEE «Donbas State Pedagogical University»

**Solodka E.**

First year student of higher education degree «master», specialty  
of Psychology, Faculty of Psychology, Economics and Management  
of SHEE «Donbas State Pedagogical University»

**RESEARCH OF LIFE RESILIENCE WAYS OF MODERN TEENAGERS**

**Abstract**

The theoretical analysis of the actual problem of life resilience as an integral personality trait that is responsible for the success of overcoming life difficulties is provided in the article. Three autonomous components of it (inclusiveness, control, acceptance of risk), life resilience orientation, life resilience relationships and features of life resilience of person's behavior are characterized. The possible consequences of insufficient development of life resilience are noted.

The results of the empirical research of life resilience ways in the completion period of its forming — in adolescence are examined. The relationship between life resilience of modern teenagers and their motivation, interpersonal relations and coping strategies, namely fields of life in which life resilience is most clearly observed is shown.

According to the results of the research, it is found that teenagers with the high level of life resilience (it is 56 % by our data) in stressful situations choose strategies aimed at solving problems, they are motivated by the desire to achieve success, ready to take risks, are close to their social environment, and on the contrary want to maintain contacts with others and take responsibility for their own actions. Teenagers with the low level of life resilience (it is 26 % by our data) in stressful situations want to avoid solving problems individually, and more often they devalue its significance. They are motivated to avoid failures and focus more on themselves, limiting the circle of close people. In life such teenagers take a passive position without trying to change something. Materials of the research can be used by practical psychologists for the organization of corrective work with teenagers.

**Key words:** life resilience, personality, teenager, adolescence, coping strategies, interpersonal relationships, motivation.

*Стаття надійшла до редакції 14.12.2017*

УДК 37:616–092.12:159.9

**Середняк Ж. М.**

аспірант кафедри соціальної роботи та практичної психології Інститута Інформаційних та соціальних технологій ОНУ ім. І. І. Мечникова

e-mail: djeneter@gmail.com

ORCID. ORG/0000–0002–0581–6514

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА**

Данная статья посвящена изучению современного представления о школе, особенностям организации учебно-воспитательного процесса и педагогического труда. Рассмотрены предпосылки к возникновению нарушений психологического здоровья у педагогов и школьников как причины возникновения нарушений поведения у детей в школьном возрасте. Показано, что несоответствие личности педагога требованиям для реализации трудовых задач современного учебного процесса или наоборот — несоответствие задач возможностям педагога, создает патологические условия для формирования негативных последствий.

Сделан вывод, что дисгармоничное использование личностных и трудовых ресурсов учеников и педагогов способствуют возникновению и накоплению у них психоэмоционального и, порой, физического переутомления, дисгармонии в отношениях, неудовлетворенности, дисфоричных реакций, психосоматических расстройств, что в свою очередь, является детерминантой возникновения и формирования дисгармонии отношений и как следствие, девиантного поведения у школьников.

**Ключевые слова:** школа, дети, нарушения поведения, воспитание, педагоги, обучение, реформы системы образования.

**Актуальность.** Вопросы нарушений поведения у школьников волнуют представителей разных профессий: педагогов, социологов, историков, психологов, правоохранительных органов, медиков и т. д. О причинах его возникновения, связанных со школьной средой, чаще всего упоминают вскользь, иногда подразумевая школьный «буллинг (травля) — преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [2], как явление связанное в основном с детьми, иногда, упоминая о неясных особенностях школьного воспитания. Поверхностное описание демонстрирует краткая статья студентки третьего курса Социально-гуманитарного факультета о причинах возникновения социальной дезадаптации подростков: «Существуют несколько факторов, влияющих на дезадаптированность подростков: ошибки семейного и школьного воспитания, наследственность, неблагоприятная политическая и социальная обстановка в стране, личностные особенности ребенка, его ценностные ориентации.» [8].

Кроме того, в обществе отмечается существование массы ложных и субъективных представлений относительно школы, а также относитель-

но факторов, влияющих на возникновение девиантных форм поведения. Наша задача внести ясность и объективность, при углубленном рассмотрении и изучении школьных процессов на примере районной специализированной-общеобразовательной школы, что обеспечит возможность создания гармоничных отношений между участниками учебно-воспитательного процесса и создаст условия для прицельной эффективной коррекции нарушений поведения у школьников [5].

Материалы исследования могут быть использованы для создания корректных реформ в системе образования, организации учебно-воспитательного процесса директорами школ, педагогами и практическими психологами.

**Цель исследования** — осуществление комплексного подхода в выявлении паталогических системообразующих социальных и психологических факторов, способствующих возникновению и формированию девиантных форм поведения у школьников и разработка корректной системы педагогических, психологических и социальных мероприятий, направленных на формирование условий, способствующих благополучному развитию личности школьника.

**Объект исследования** – особенности организации учебно-воспитательного процесса на примере специализированной-общеобразовательной школы.

**Предмет исследования** — выявление в организации учебно-воспитательного процесса паталогических факторов, способствующих возникновению и формированию у школьников девиантных форм поведения.

**Методы исследования** — в исследовании применен экспериментально-психологический подход с использованием метода наблюдения, беседы, анкетирования и опроса.

**Выборку исследования** составляют педагоги школы и дети школьного возраста, а также ученики с признаками девиантного поведения.

**Результаты исследования и их обсуждения.**

Ранее нами было выявлено следующее представление о современной школе: «На данный момент, школа перестала нести в себе смысл первоначального значения понятия «досуг», «свободное времяпрепровождение». Современная школа и учебно-воспитательный процесс являются сейчас многофакторным и многофункциональным явлением с системой возникновения и решения множества трудных задач. Качественное его обеспечение и реализация, требует развития необходимых морально волевых качеств, знаний, умений и навыков со стороны педагогов и школьников, а также дополнительных материальных, временных и духовных затрат, высокой личностной мотивации и активного участия, корректной поддержки со стороны руководящих звеньев и структур. Несоответствие личности педагога требованиям для реализации задач современного учебного процесса или наоборот — несоответствие задач возможностям педагога, создает паталогические условия для формирования негативных последствий [6].

Школа на Украине систематически претерпевает коррективы и, в отличие от ее первоначального предназначения в Древней Греции, организовывается совершенно в другом контексте и форме. Изменения в законо-

дательных документах требуют смены подходов в организации учебного процесса, смены учебных программ, литературы, методов и форм обучения и воспитания школьников. Основная нагрузка по внедрению изменений ложится на плечи учителей [3].

При этом развитием и воспитанием занимаются как внутри школы, так и за ее пределами детскими и юношескими организациями. Внешкольные учебно-воспитательные учреждения систематически организывают для учеников мероприятия, направленные на развитие художественно-эстетических, технических, научных, спортивных и других способностей. И сама школа также систематически проводит тематические предметные конкурсы, декады и недели, согласно утвержденному годовому плану. Рекомендации-требования о проведении или участии в мероприятиях приходят из городского отдела Департамента образования и науки. Задачи по отбору детей для участия в соревнованиях, их подготовка, а иногда и проведение самих мероприятий, выполняют педагоги, классные руководители, заместители директора по учебно-воспитательной работе.

Для педагогического коллектива систематически проводятся обучающие семинары-практикумы педагогами высшей категории и практическим психологом, способствующие развитию профессионально важных знаний и навыков. Проводятся педагогические советы, методические объединения, на которых специалисты делятся своими наработками и отчитываются о реализации нововведений. Учителя в строгом порядке проходят курсы повышения квалификации. В рамках аттестации для повышения квалификационной категории или подтверждения ранее присвоенной, педагоги принимают участие во всевозможных конкурсах, проводят «открытые уроки» с учениками для коллег и родителей.

Наблюдая и участвуя в школьном учебно-воспитательном процессе, проводя консультационную и коррекционную деятельность с педагогами, родителями и учениками, на основании жалоб и проблем, с которыми они обращаются к практическому психологу школы, опираясь на данные устных опросов педагогов-предметников, классных руководителей, заместителей директора, мы провели анализ и получили следующие результаты.

1) За последние десятилетия педагоги отмечают глобальный рост повышения требований к методической и практической деятельности со стороны вышестоящих органов. При этом, с каждым годом требования видоизменяются и значительно растут в своем количестве [6].

2) Систематические трудности педагога связаны с оформлением многочисленной документации по разным направлениям и формам их деятельности, планированием и отчетам, которые, со слов учителей, значительным образом усложняют процесс реализации себя как профессионала и достижения ими духовного удовлетворения на рабочем месте. В процессе открытой и искренней беседы с психологом, учителя говорят о том, что на методическую работу уходит столько времени, что на настоящую живую работу с детьми, на внимание к семейным вопросам, сил уже не хватает [6].

3) Нагрузка выше нормы компенсируется только если она выражена количеством фактических часов преподавания. Количество часов, предна-

значенних для методическої роботи не відповідають дійсно по-траченим.

4) Компенсації по явному факту перевищення навантаження не відбувається. Прикладом тому є діяльність практичного психолога в Одеському УВК № 49, якому виплачується зарплатна плата відповідно до займаної посади в кількості однієї ставки. Навантаження на одну ставку рівна 750 ученикам, а по факту в школі навчається більше півтора тисячі учнів. При зверненні до керівництва, ситуація не змінювалася з 2013 по 2016гг ні в скороченні обсягу роботи (обзначити і розділити межі професійної відповідальності на молодшу і старшу школу і запросити ще одного практичного психолога), ні в матеріальній компенсації.

5) Участь в заходах заповнює вільне від навчання час учня, призначений для відпочинку і підготовки до наступного навчального дня, і час педагога, призначений для відпочинку від професійних обов'язків. Відшкодування понесених зусиль ні тим, ні тим в повній мірі не компенсується матеріальними і часовими благами.

6) Участь в заходах є простором для конкуренції між дітьми і педагогами з однієї сторони, а з іншої — між шкільними закладами і безпосередньо залежить від амбіциозних уподобань адміністрації, зокрема директора школи. Престижні місця забезпечують престижність школи.

7) Часто в різних заходах беруть участь одні і ті самі діти, які проявили себе з позитивної сторони в навчанні і в позашкільній діяльності: шкільні і міські олімпіади, тематичні конкурси, шкільні концерти, привітання ветеранів.

Тут варто уточнити деталі. Рознобічність заходів по різних напрямках для прояву і розвитку здібностей школярів широка: інтелектуальні, спортивні, гуманітарні, математичні, творчі і т. д. З однієї сторони, зрозуміло, що вчителям легше і зручніше звернутися за допомогою для участі в заходах, таких як шкільний концерт, урочиста лінійка, візит до ветерана ВОВ, тих учнів, які вже в подібному брали участь. Це підготовлені діти, які в основному в нових ситуаціях потребують лише в декількох коротких інструкціях, що значно полегшує роботу вчителя. Мотивація педагогів при надмірному навантаженні на збереження власних ресурсів часу і сил стає особливо важливим критерієм вибору в багатьох ситуаціях.

Однак, самі діти-учасники скаржаться на те, що стосунки з однокласниками з часом стають незручними для них. Іноді вони відчувають на собі прояв заздрості в формі образливих прозивань, насмішок, необґрунтованих претензій. Іноді по відношенню до них інші діти їх відкрито ігнорують, відкидають і не беруть участь в загальних дитячих розважаннях. В деяких випадках, ці школярі озвучують скарги на брак вільного часу для вирішення поставлених перед ними завдань всередині школи і за її межами, а також на сим-

птомы переутомления: усталость, слабость, раздражительность, головные боли, отсутствие аппетита, бессонница.

Некоторые школьники, которые не принимают участия в каких-либо мероприятиях школьной жизни, действительно иногда испытывают чувство зависти к активным одноклассникам: к их способностям и умениям, к возможностям (пропустить урок по случаю подготовки), к отношению к ним учителей (предвзято-положительному на их взгляд). Эти дети сознаются, что вначале испытывали искренний интерес и желание выступать, состязаться, рассказывать стихи на линейке, участвовать в сценках и т. д., но или им не хватало храбрости открыто проявить свои желания, или проявляли, но у них не получалось сделать то, что от них требовали на высоком уровне. Испытав разочарование, они констатируют, что со временем их интерес упал или они стали демонстрировать его отсутствие. А требования поучаствовать в уборке класса или пришкольной территории не вызывает энтузиазма и интереса.

Крайности в предложенных вариантах детских позиций в учебно-воспитательном процессе создают неблагоприятные условия для развития школьников и при чрезмерном участии говорят о неудовлетворенности потребностей в отдыхе и групповом принятии, при недостаточном участии — самореализации.

«Неблагоприятные условия для полноценного развития способствуют формированию у школьников негативных черт характера, таких как раздражительность, вспыльчивость, тревожность, замкнутость, повышающие вероятность возникновения социальной дезадаптации.

Таким образом, формируется причинно-следственная цепочка: будучи следствием предшествующих дефектов физического и психического развития ребенка, падение интереса к учебным занятиям у школьников является уже источником формирования предпаталогических и паталогических психических изменений/расстройств, что, в свою очередь, способствует формированию аномального поведения в школе.» [4].

8) На основании устного опроса, наблюдений и доверительной беседы было выявлено:

- не более 5 % педагогов мотивированы к профессиональному развитию и искренне стремятся и готовы сами обучаться;

- нейтральное отношение к любым процессам, не связанным с ежедневными стандартными школьными ситуациями, ведением уроков. Относятся к новым задачам и требованиям внешне спокойно как к определенному этапу своей деятельности;

- негативное отношение, выражая фразами «Кому это нужно? Зачем мне это надо? Что нового я там услышу?» с соответствующей интонацией возмущения и недовольства.

Представители двух последних групп чаще всего на заседаниях педагогических советов попутно решают вопросы, не связанные с текущей задачей, а, например, проверяют тетради, дневники, заполняют журналы или решают кроссворды. Некоторые из них выражают радость облегчения, если появился весомый повод пропустить подобные встречи и получить

разрешение от директора на отсутствие. Участие в семинарах для педагогов не предусмотрено ими в свободном посещении. На информационных стендах вывешиваются списки участников с указанием фамилий для посещения семинара в обязательном порядке. Со слов директора школы другая форма «приглашения» не эффективна и не рассматривается.

Реформы в сфере школьного образования влекут за собой изменения требований к методической и практической работе педагогов, на первый взгляд, направленные на улучшение качества образовательного процесса. Знакомства с новыми коллегами совместно с активным участием в мероприятиях могли бы способствовать расширению спектра профессиональных интересов, развития необходимых профессионально важных качеств, умений и навыков. Однако, погружаясь в суть возникающих при этом сложностей и препятствий, ими отмечается рост раздражительности, тревожности, нервозности и неудовлетворенности, ухудшение психологического и физического здоровья, что ведет к повышению личностного дискомфорта, дисгармонии отношений, редукции должностных обязанностей и формализма [6].

Российские авторы, изучающие вопрос профессиональных рисков педагогической среды, приводят перечень заболеваний, свойственный учителям: «Профессия педагога связана с риском возникновения таких заболеваний, как различные нарушения голосообразования, нервные расстройства (чаще в форме астеноневротических состояний), заболевания сердечно-сосудистой системы (гипертонические проявления, вегетососудистая дистония, стенокардия и др.), заболевания верхних дыхательных путей, нарушения зрения, остеохондроз, варикозное расширение вен нижних конечностей и др. Интенсивная нагрузка на речевой аппарат приводит к формированию дисфонии и афонии. По сравнению с другими профессиональными группами у педагогов достаточно высок риск возникновения невротических расстройств, накопления «тяжелых» форм неврозов, психосоматических проблем» [1].

Результаты данного исследования отчасти раскрывают и объясняют суть явлений, которые были описаны в 2015 году в статье «К проблеме о формировании факторов девиантного поведения». Целью исследования было изучить влияние факторов в младшем школьном возрасте, способствующих формированию девиантного поведения при рассмотрении уровня мотивации у младших школьников и развития познавательных процессов. В результате было обнаружено, что эффективность коррекционных мероприятий зависит во многом от отношения и поведения учителя: «Половина учащихся, принимавших участие в исследовании, имеет высокий уровень мотивации к обучению, а примерно 1/5 учащихся — низкий... Если применить эти данные на количество учащихся в младшей школе на 2013–2014 учебный год, соответствующей младшему школьному возрасту, а это 643 ученика (мальчиков — 310, девочек — 333), то только 320 школьников испытывают комфортные ощущения во время учебно-воспитательного процесса, а 128 учеников начальной школы находятся в условиях неблагоприятных для физического, духовного и социального благополучия и, соответственно, попадают в группу риска.



По результатам исследования после проведения диагностики, с классными руководителями в обязательном порядке проводятся индивидуальные и групповые консультации. Стоит отметить тот факт, что педагоги, которые внимательно относятся к рекомендациям психолога, интересуются поиском новых способов и методов в воспитании своих подопечных, применяют элементы творчества, склонны к саморазвитию и самоанализу, отмечают улучшения не только в результатах учебной деятельности школьников, но и в эмоциональном состоянии детей.

Наряду с этим, есть педагоги, которые не отмечают положительных сдвигов в развитии детей. Замечено, что этим учителям свойственно применять только лишь авторитарные методы воздействия на учеников, проявлять несдержанность в форме тона переходящего на крик или в словах и выражениях, несущих обидный смысл для ребенка. Такие педагоги имеют привычку говорить о присутствующих детях в третьем лице, обращаться к ученикам по фамилии, игнорировать рекомендации психолога и объяснять нарушение дисциплины во время учебного процесса только недостатками семейного воспитания или особенностями личности ребенка.» [7]

**Выводы.** Дисгармоничное использование личностных и трудовых ресурсов учеников и педагогов, особенности неграмотной организации дополнительных и постоянных учебно-воспитательных мероприятий и педагогического труда, негативно влияют на психологическое состояние учителя и ученика, способствуют возникновению и накоплению у них психоэмоционального и, порой, физического переутомления, дисгармонии в отношениях, неудовлетворенности, дисфоричных реакций, психосоматических расстройств, что в свою очередь, является детерминантой возникновения и формирования дисгармонии отношений и как следствие, девиантного поведения у школьников.

## **Библиографія**

1. Багнетова Е. А., Шарифуллина Е. Р. Профессиональные риски педагогической среды / Е. А. Багнетова, Е. Р. Шарифуллина. // *Фундаментальные исследования*. — 2013. — № 1–1. — С. 27–31.
2. Бочавер А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов. // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. — 2013. — Т.10. № 3. — С. 149–159.
3. Державний Стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: — <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
4. Простомолотов В. Ф. Вопросы девиантного поведения, предпатологических и патологических психических расстройств в работе практического психолога специализированной школы-общеобразовательной школы / В. Ф. Простомолотов, Ж. М. Середняк. // *Психиатрия, неврология и медицинская психология*. — Харьков. — 2015. — Том 2, № 2 (4). — С. 102–108.
5. Середняк Ж. М. До питання про чинники девіантної поведінки за матеріалами шкільного психолога / Ж. М. Середняк. // *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія* — Одеса — 2016. — Т. 21. № 1(39). — С. 226–234.
6. Середняк Ж. М. Дослідження організації навчально-виховного процесу та виявлення системуютьорючих патологічних соціально-психологічних чинників девіантної поведінки у школярів / Ж. М. Середняк. // *Роль вищої освіти в соціально-економічному розвитку країни: світовий та національний досвід: матеріали міжнародної науково-практичної конференції 3–4 лист. 2017р.* — Одеса. — № 1. — С.

7. Середняк Ж. М. К проблеме о формировании факторов девиантного поведения / Ж. М. Середняк. // Психичне та психологічне здоров'я в сучасних соціально-політичних та економічних умовах розвитку суспільства: збірник матеріалів наукового колоквиуму для аспірантів та студентів (м. Одеса, 20 жовтня 2014р.). — Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2015. — С. 85–92.
8. Халикова, Г. Р. Социальная дезадаптация подростков: факторы, причины, принципы организации воспитательной работы / Г. Р. Халикова. // Студенческие научные исследования. — Харьков. — 2014. — 4. — С. 102–108. — [Электронный ресурс] — Режим доступа к ресурсу: — <http://student.snauka.ru/2014/06/2228>

## REFERENCES

1. Bagnetova, Ye.A., Sharifullina, Ye. R. (2013). Professionalnye riski pedagogicheskoy sredy [Professional risks of the pedagogical environment]. *Fundamentalnye issledovaniya — Basic research, Vol. 1–1, 27–31* [in Russian].
2. Bochaver, A. A., Khlomov, K. D. (2013). Bulling kak obekt issledovaniy i kulturnyy fenomen [Bullying as a research object and a cultural phenomenon]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics, Vol. 10, 3, 149–159* [in Russian].
3. Derzhavnyi Standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard of basic and complete secondary education] Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14> [in Ukrainian].
4. Prostomolotov, V. F., Seredniak, Zh. M. (2015). Voprosy devyantnogo povedeniya, predpatolohicheskikh y patolohicheskikh psikhicheskikh rasstroistv v rabote prakticheskogo psikhologa spetsyalizirovannoi shkoly-obshcheobrazovatelnoi shkoly [Questions of deviant behavior, prepathological and pathological mental disorders the practical psychologist specialized school-secondary school]. *Psykhyatryia, neurolohya y medytynskaia psikhohohya — Psychiatry, Neurology and Medical Psychology, Vol. 2, 2 (4), 102–108*. Kharkov [in Russian].
5. Seredniak, Zh. M. (2016). Do pytannia pro chynnyky deviantnoi povedinky za materialamy shkilnoho psikhologa [On deviant behavior by the school psychologist materials]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psikhohohiiia — Odessa National University Herald. Series: Psychology. Vol. 21,1(39), 226–234*. Odessa [in Ukrainian].
6. Seredniak, Zh. M. (2017). Doslidzhennia orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu ta vyavleniia systemoutvoriuiuchykh patolohichnykh sotsialno-psikhohohichnykh chynnykiv deviantnoi povedinky u shkoliariv [Research of the organization of the educational process and the identification of system-forming pathological socio-psychological factors of deviant behavior to schoolchildren]. *Rol vishchoi osvity v sotsialno-ekonomichnomu rozvitku kraïni: svitoviy ta natsionalniy dosvid: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferentsii 3–4 list. 2017 — Role of higher education in socio-economic development of the country: global and national experience: International Scientific and Practical Conference.* (pp -). Odessa: Odessa I. I. Mechnikov National University [in Ukrainian].
7. Seredniak, Zh. M. (2015). K probleme o formirovanii faktorov deviantnogo povedeniya [To the problem of formation at factors of deviant behavior]. *Psikhichne ta psikhohohichne zdorov'ya v suchasnikh sotsialno-politichnikh ta ekonomichnikh umovakh rozvitku suspilstva: zbirnyk materialiv naukovo kolokviumu dlia aspirantiv ta studentiv (m. Odessa, 20 zhovtnia 2014r) — Mental and psychological health in modern socio-political and economic conditions of society development: a collection of materials for the scientific colloquium for graduate students and students.* 85–92. Odessa: Odessa I. I. Mechnikov National University [in Russian].
8. Khalikova, G. R. (2014). Sotsialnaya dezadaptatsiya podrostkov: faktory, prichiny, printsipy organizatsii vospitatelnoy raboty [Social exclusion adolescents: factors, causes, principles of organization of educational work]. Kharkov. *Studencheskie nauchnye issledovaniya — Student scientific research, 4, 102–108*. Retrieved from <http://student.snauka.ru/2014/06/2228> [in Russian].

**Seredniak Z. M.**

graduate student of the Education-Research Institute of Information and Social Technologies at Odessa I. I. Mechnikov National University

## **ON THE ISSUE OF PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROCESS AND PEDAGOGICAL WORK ORGANIZATION**

### **Abstract**

This article is devoted to the study of the modern concept of the school, the peculiarities of educational process and pedagogical work organization. The prerequisites to the occurrence of psychological health disorders among teachers and schoolchildren as the cause of the occurrence of behavioral disorders among children at school age are considered.

The relevance of the research lies in the study and effective analysis of socio-psychological factors leading to psychological health disorders among teachers and schoolchildren, as the cause of behavioral disorders occurrence among children at school age. Research materials can be used to create correct reforms in the education system, school principals, teachers and practical psychologists.

Conclusions. It seems that at the moment, the school has ceased to carry within itself the meaning of the original concept of «leisure», «free pastime.» The modern school and the educational process are now a multifactorial and multifunctional phenomenon with a system for the emergence and solution of many difficult problems. Its quality implementation requires the development of the necessary moral strengths, knowledge and skills of teachers and schoolchildren, as well as additional financial, time and spiritual costs, high personal motivation and active participation, as well as correct support from the authorities. The discrepancy of the teacher's personality with the requirements for realization the tasks of the modern educational process or vice versa — the discrepancy of tasks with the abilities of the teacher, creates pathological conditions for the formation of negative consequences.

Reforms in the sphere of school education entail changes in the requirements for the methodical and practical work of teachers, at first glance, aimed at improving the quality of the educational process. However, immersing themselves in the essence of the difficulties and obstacles that arise, they notice an increase in irritability, anxiety, nervousness and dissatisfaction, worsening of psychological and physical health, which leads to increased personal discomfort, disharmony of relations, reduction of job duties and formalism. On the basis of oral questioning, observation and confidential conversation no more than 5 % of teachers are motivated to professional development and sincerely strive and are ready to learn themselves.

Disharmonious use of personal and labor resources of students and teachers, especially the ignorant organization of extra curriculum and curriculum activities and pedagogical work, negatively affect the psychological state of the teacher and the pupil, contribute to the emergence and accumulation of psychoemotional and sometimes physical overwork, disharmony in relations, dissatisfaction, dysphoric reactions, psychosomatic disorders, which in its turn is a determinant of the onset and forming disharmony relations and as a result of deviant behavior among schoolchildren.

**Key words:** school, children, behavioral disorders, education, teachers, education, education system reforms.

*Стаття надійшла до редакції 09.11.2017*

УДК 376.013.77–047.37

**Соколова Г. Б.**

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

e-mail: absokolova@ukr.net

ORCID: 0000–0002–9913–1814

**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В НАУКОВИХ  
ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Стаття присвячена актуальній у спеціальній психології та педагогіці проблемі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Автором здійснено теоретичний аналіз основних наукових досліджень, що висвітлюють різноаспектні проблеми інтегрованої підтримки всіх учасників навчально-виховного процесу: сім'ї, педагогів, батьків та дітей. У статті розглянуто сучасні дослідження проблеми супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних навчальних закладах. Зроблено висновки щодо недостатньої теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми та зазначено перспективи подальшого дослідження.

**Ключові слова:** психолого-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

**Постановка проблеми.** Останнім часом загальною світовою тенденцією в галузі спеціальної психології та педагогіки є підготовка особистості до повноцінного життя в соціумі. У зв'язку з цим, широкого визнання набуває ідея психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, яка охоплює всіх учасників навчально-виховного процесу: сім'ї, педагогів, батьків та дітей (А. Л. Душка, Л. М. Гречко, І. В. Луценко, В. В. Ткачова, В. І. Трофимова).

**Мета статті.** Проаналізувати стан вивчення проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в сучасних наукових дослідженнях.

**Результати дослідження.** В умовах модернізації освітньої системи, особливої уваги набуває питання навчання, виховання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Загальні проблеми психолого-педагогічного супроводу розглядалися в роботах сучасних учених, зокрема, в контексті інклюзивної моделі навчання, проблема психолого-педагогічного супроводу була предметом дослідження українських та зарубіжних вчених — А. А. Колупаєва, І. Б. Кузава, М. І. Мушкевич, Т. В. Сак, Н. З. Софій, Т. В. Скрипник, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко, Т. Бут, Лорман, Дж. Лупарт та ін.

Сучасні науковці наголошують на важливості командної взаємодії та цілісної діяльності при забезпеченні додаткового супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Так, Н. З. Софій визначено та обґрунтовано основні підходи до забезпечення інтегрованого супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу: надання послуг окремими різнопрофільними фахівцями, командний підхід. Виокремлено та проаналізовано командний підхід, як детермінуючий, від ступеня імплементації якого залежить рівень якості комплексної допомоги дітям у контексті соціальної моделі розуміння інвалідності [9].

Супровід як нова освітня технологія представлена у дослідженнях А. А. Колупаєвої. Вихідним положенням теорії і практики супроводу вчена визначає системно-орієнтаційний підхід, згідно з яким розвиток розуміється як вибір і засвоєння суб'єктом розвитку тих чи інших інновацій. Авторка інтерпретує супровід як допомогу суб'єкту розвитку у формуванні орієнтаційного поля, в якому відповідальність за свої дії несе сам суб'єкт. Дослідниця визначає супровід як метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях. Тобто, на думку автора, супровід — це допомога суб'єкту у прийнятті рішення в складних ситуаціях життєвого вибору. Причому, не будь-яка форма допомоги, а підтримка, в основі якої збереження максимуму свободи і відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми [5].

У дослідженні О. Ф. Федоренко розроблено теоретичну модель педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання, яка базується на комплексності педагогічної діяльності вчителів і асистентів у виявленні й задоволенні особливих потреб учнів, що сприяє активізації соціальних і навчальних можливостей школярів зі зниженим слухом через широке застосування засобів і прийомів на кожному з визначених етапів супроводу.

Теоретичні та методичні засади супроводу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти, розглядає в своєму дослідженні І. Б. Кузава. Авторкою науково обґрунтовано та апробовано систему супроводу в умовах інклюзивної освіти дошкільників із особливостями психофізичного розвитку на основі толерантного ставлення до вихованців зазначеної категорії [6].

Білоруські науковці А. М. Конопльова та Т. Л. Лещинська, вивчаючи проблему психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання, до його сутності відносять спробу запобігти негативним моментам інтеграції, надання підтримки будь-якій дитині, що опинилася в ситуації, яка створює загрозу її розвитку. На їх погляд, супровід — це не короткочасна акція, а процес надання підтримки дитині у вирішенні освітніх завдань, які змінюються та ускладнюються [2].

Інші вчені — Ю. С. Галлямова, Р. В. Дем'янчук, А. А. Хилько, Л. М. Шипіцина, Н. М. Яковлева виділяють певні принципи психолого-педагогічного супроводу, а саме: принцип «на боці дитини», безперервність супроводу, мультидисциплінарність супроводу, автономність.

Принцип «На боці дитини» повторює назву відомої монографії Франсуази Дольто, в ньому відображено базове протиріччя методу супроводу. Оче-

видно, що «винуватцем» будь-якої проблемної ситуації розвитку дитини виступає не тільки соціальне оточення або природний генотип дитини, але й особливості її особистості.

На думку вченого, у безперервності супроводу закладено супроводження на всіх етапах допомоги у вирішенні проблеми, коли діти перебувають під постійним впливом факторів ризику.

У мультидисциплінарності супроводу автор вбачає погодження роботи «команд» фахівців, які проповідують єдині цінності, включені в єдину організаційну модель і володіють єдиною системою методів.

Під автономністю науковець розуміє один з найбільш складно реалізованих принципів. З одного боку, автономність центру виступає гарантом захисту від адміністративного тиску з боку керівництва, педагогів школи або дитячого садка на ті чи інші рекомендації центру. З іншого боку, співробітники незалежного, автономного центру є малоінформовані про реальне життя освітньої установи, їм важче встановити контакт з педагогами в порівнянні зі співробітниками служби, які є членами педагогічного колективу. Тому в практиці частіше розвивається модель, для якої характерно поряд з великими незалежними центрами супроводу створювати в установах служби або групи супроводу. До складу останніх можуть входити різнокваліфіковані педагогічні працівники школи або дитячого садка, об'єднані в групу за принципом здійснення діяльності загального або тематичного супроводу дітей.

У працях О. І. Казакової [3], поняття «супровід» трактується як допомога, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення актуальної проблеми. Вчена стверджує, що супровід — це складний процес взаємодії супроводжувача і супровідного, результатом якого є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку супроводжуваного. І додає, що не менш важливо й те, що суб'єктом або носієм розвитку дитини є не тільки вона сама, але і її батьки та педагоги. Розглядаючи супровід з позиції «на стороні дитини», О. І. Казакова інтерпретує його як цілісний процес допомоги дитині, її родині й педагогам, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми; мультидисциплінарний метод забезпечуваний єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників; органічна єдність діагностики проблеми й суб'єктного потенціалу її розв'язання, інформаційного пошуку можливих шляхів вирішення, конструювання плану дій і первинна допомога в його здійсненні; допомога у формуванні орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку.

Поряд з цим, О. І. Казакова розглядає супровід, як метод, що забезпечує умови для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору. З поглядів авторки, ситуації життєвого вибору — багатогранні проблемні ситуації, при вирішенні яких суб'єкт визначає для себе шлях прогресивного або регресивного розвитку. Вчена зазначає, що це складний процес взаємодії супроводжувачого і супроводжуваного, результатом якого є рішення і дія, що веде до прогресу у розвитку

супроводжуваного, у який включена і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення [3].

Важливою в сучасних наукових дослідженнях є проблема психологічного супроводу батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Теоретичне підґрунтя щодо створення моделі психологічного супроводу було започатковано в гуманістичній психології А. Адлером, Г. Олпортом, Л. Маслоу, К. Роджерсом, Р. Мей, В. Шуте, В. Франклом, Е. Фроммом та іншими.

Дослідження В. В. Ткачової присвячені психолого-педагогічному супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями в розвитку, і полягають в тому, що вперше в «поле» діагностично-корекційної діяльності фахівців включаються і батьки вихованців. Сім'я сприймається як єдиний, цілісний організм, зазнає проблеми психолого-педагогічного характеру, у зв'язку з чим допомога надається всій родині (батькам, іншим членам сім'ї), а не тільки дитині з порушенням розвитку. Таким чином, розширюється суб'єкт корекційного впливу: замість одного (дитина з особливими потребами) виникає полімодальний суб'єкт, представлений дитячою та дорослою складовими, нормою і аномалією. Роботу з психолого-педагогічним супроводом сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями в розвитку, здійснює психолог, традиційно виділяючи три види діяльності: діагностику, консультування, корекцію [10].

Проблема психологічного супроводу сімей які виховують дитину з порушеннями в розвитку за останні роки привернула увагу та була розглянута низкою вітчизняних вчених.

Так, Г. В. Кукурузою було обґрунтовано психологічну модель раннього втручання, яка базується на суб'єктно-суб'єктному підході, спирається на закономірності онтогенетичного розвитку дитини раннього віку з урахуванням ролі дитячо-батьківських відносин та якості сімейного функціонування в разі порушень здоров'я та розвитку дитини. Авторкою розроблено технологію комплексної міждисциплінарної оцінки розвитку дитини і якості дитячо-батьківських відносин, алгоритм формування та реалізації індивідуальних програм раннього втручання; запропоновано методик оцінки дитячо-батьківських відносин; визначено критерії діагностики типів дитячо-батьківських відносин та захисно-копінгової поведінки батьків, зміст психокорекційної, психоосвітньої та розвивально-формуючої складових психологічної моделі раннього втручання; розроблено процедуру поетапного узгодження фахівцями та батьками функціонального запиту, ключової проблеми та цілей індивідуальної програми раннього втручання; запропоновано та апробовано формат амбулаторного супроводу родин, який дозволяє відстежувати та оперативно реагувати на динаміку розвитку дитини, зміни емоційного стану батьків та характеристик дитячо-батьківської взаємодії [7].

У своєму дослідженні А. Л. Душка висвітлила новий напрям психологічної допомоги — психологічна синергетика, що враховує синергетичні принципи та закономірності стосовно особистості батьків дітей з особливими потребами, їхні психоемоційні стани, безпосереднє оточення та

життєдіяльність. В дослідженні обґрунтовано та розроблено психолого-синергетичну технологію допомоги батькам дітей з психофізичними порушеннями у розвитку, що базується на ідеях синергетики: урахування кризового стану батьків як умови розкриття мотиваційно-особистісного ресурсу (точка біфуркації); багатоваріативність, альтернативність шляхів, темпів розвитку (нелінійність); розроблення методів допомоги, що базуються на унікальних характеристиках кожної родини як мікросоціальної системи і відбуваються з обов'язковим використанням діалогу з батьками і за їхньої безпосередньої активної участі (закон резонансного збудження, явища синхронізації та коеволюції); неперервне використання зворотного зв'язку (механізм упорядкування); накопичення інноваційних властивостей як підґрунтя сталих змін і здатності до самоорганізації (кумулятивний ефект) [1].

Подібну думку висловлює у своєму дослідженні Ю. О. Мартинюк, вивчаючи проблему з емоційних станів батьків дітей з різними рівнями психосоціального розвитку, а саме, батьків дітей із ДЦП та батьків дітей із загальним недорозвитком мовлення. Автором було створено моделі емоційних станів батьків дітей з різним рівнем психосоціального розвитку, встановлено основні відмінності у психологічних складових емоційних станів батьків дітей з різним рівнем психосоціального розвитку. Також, дослідницею було розроблено корекційну програму покращення емоційних станів у дітей та членів родини, що містить взаємопов'язані напрями: діагностику, консультування, психокорекцію та складається із чотирьох компонентів: інформаційного, зняття емоційної напруги та релаксація, корекція ефекту депривації та аутистичності, зміна емоційного стану. Та зазначено, що одночасна робота з діадою «батьки — дитина» надає можливість сім'ї дитини з різними рівнями психосоціального розвитку більше використовувати власні ресурси як у сприянні розвитку дитини, її соціалізації, так і у подоланні особистісних проблем [5].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Аналіз спеціальної науково-методичної літератури з проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами свідчить про те, що незважаючи на багаточисленні дослідження, присвячені особливостям навчання, виховання та розвитку дітей зазначеної категорії, досі не існує однозначного підходу у визначенні цілей і завдань психологічного супроводу та його змісту.

Тому, перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в уточненні терміну «психологічний супровід».

### Список використаних джерел і літератури

1. Душка А. Л. Оказание психологической помощи семье в ситуации постановки ребенку диагноза ДЦП / А. Л. Душка, Ю. А. Мартинюк // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. — 2011. — № 1–12. — С. 254–262.
2. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. — Минск: НИО, 2003. — 232с.



3. Казакова Е. И. Толерантность — путь к развитию / Казакова Е. И. — СПб : Изд-во Ютас, 2007. — С. 24–36.
4. Кобильченко В. В. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу підлітків з глибокими порушеннями зору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Кобильченко В. В. — К., 2010. — 40 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / Алла Анатоліївна Колупаєва. — К. : «Самміт-Книга». — 2009. — 272 с.
6. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія / І. Б. Кузава — Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. — 292 с.
7. Кукуруза Г. В. Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : дис. докт. псих. наук : 19.00.04 / Кукуруза Г. В. — Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. — Х., 2013. — 350 с.
8. Соколова Г. Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я / Г. Б. Соколова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. Наукових праць. — Кам'янець-Подільський. — 2016. — Вип.7, т.1. — С. 383–393.
9. Софій Н. З. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії / Софій Н. З. // Особлива дитина: навчання та виховання. — 2015. — № 1(73). — С. 34–40.
10. Ткачева В. В. Система психологічної допомоги сім'ям, виховуючим дітей з відхиленнями в розвитку : дис. докт. психол. наук : 19.00.10 / Ткачева В. В. — М, 1999. — 204 с.

## REFERENCES

1. Dushka, A.L., & Martyniuk, Y.A. (2011). Okazanye psykholohycheskoi pomoshchy seme v sytuatsyyi postanovky rebenku dyahnoza DTsP [Provision of psychological assistance to the family in the situation of the diagnosis of infantile cerebral palsy]. *Naukovyi visnyk Pivden-noukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho. — Scientific Herald of the Southern Ukrainian National Pedagogical University named after. K. D. Ushynsky, Vol. 1–12, 254–262* [in Ukrainian].
2. Konopleva, A.N., & Leshchynskaia, T.L. (2003). *Yntehryrovannoe obuchenye detei s osobennostyamy psykho-fyzycheskoho rozvytytia: monohrafiia* [Integrated teaching of children with peculiarities of psychophysical development: monograph]. Mynsk: NYO.
3. Kazakova, E.Y. (2007). Tolerantnost — put k razvytyiu [Tolerance is the path to development]. *Yzd-vo Yutas, 24–36* [in Russian].
4. Kobylchenko, V.V. (2010). Teoretyko-metodychni zasady psykholohichnoho suprovodu pidlit-kiv z hlybokomy porushenniamy zoru [Theoretical and methodical bases of psychological support of teenagers with deep infringements of sight]. *Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv* [in Ukrainian].
5. Kolupaieva, A.A. (2009). *Inklyuzyvna osvita: realii ta perspektyvy : monohrafiia* [Inclusive education: realities and perspectives : monograph]. Kyiv: «Sammit-Knyha» [in Ukrainian].
6. Kuzava, I.B. (2013). *Inklyuzyvna osvita doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykho-fyzych-noho rozvytku: teoriia ta metodyka. Monohrafiia* [Inclusive education of preschoolers who need correction of psychophysical development: theory and methodology. Monograph]. Lutsk: PP Ivaniuk [in Ukrainian].
7. Kukuruzha, H.V. (2013). Psykholohichna dopomoha simiam, shcho vykhovuiut ditei rannoho viku z porushenniamy rozvytku [Psychological support of families with children of an early age with developmental disabilities]. *Doctor's thesis. Kharkiv* [in Ukrainian].
8. Sokolova, H.B. (2016). Aktualni pytannia psykholoho-pedahohichnoho suprovodu simei, yaki vykhovuiut dytynu z obmezhenymy mozhlyvostyamy zdorovia [Actual questions psychological and pedagogical support families raising a child with limited possibilities of health]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) — Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences), Vol. 1, 7, 383–393* [in Ukrainian].
9. Sofii, N.Z. (2015). Inklyuzyvni resursni tsentry: kanadskiyi dosvid ta ukrainski realii [Inclusive Resource Centers: Canadian Experience and Ukrainian Realities], *Vol. 1(73), 34–40* [in Ukrainian].

10. Tkacheva, V.V. (1999). *Systema psykholohycheskoi pomoshchy semiam, vospyty-vaiushchym detei s otklonyamy v razvytyy* [The system of psychological assistance to families raising children with developmental disabilities]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

**Соколова А. Б.**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры дефектологии и физической реабилитации ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**Резюме**

Статья посвящена актуальной в специальной психологии и педагогике проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Автором осуществлен теоретический анализ основных научных исследований, освещающих разноаспектные проблемы интегрированной поддержки всех участников учебно-воспитательного процесса: семьи, педагогов, родителей и детей. В статье рассмотрены современные исследования проблемы сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивных учебных учреждениях. Сделаны выводы относительно недостаточной теоретической и практической разработанности данной проблемы и обозначены перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение.

**Sokolova A. B.**

PhD (Candidate of Psychological Sciences), senior lecturer, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

**THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SCIENTIFIC RESEARCHES**

**Abstract**

The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of children with special educational needs, which is topical in special psychology and pedagogy. Considering the recent world trends related to the preparation of the person for a full life in society, the idea of psychological and pedagogical support for children with disabilities of psychophysical development has acquired particular importance. The author has carried out a theoretical analysis of the main scientific researches covering various aspects of integrated support for all participants in the educational process: the family, teachers, parents and children. The article considers modern research of the problem of accompanying students with special educational needs in inclusive educational institutions.

Also, the reasoned interpretations of the term «psychological and pedagogical support» are presented. The existing principles of psychological and pedagogical support of children with special educational needs have been highlighted and analyzed. The

theoretical basis of model construction concerning psychological and pedagogical support of children with special educational needs is indicated. The issues of psychological support for parents who are raising children with development disorders are addressed.

Conclusions are drawn concerning the insufficient of theoretical and practical elaboration of this problem and the prospects for further research are indicated.

**Key words:** psychological and pedagogical support, children with special educational needs, inclusive education.

*Стаття надійшла до редакції 20.10.2017*

УДК 316.61–053.4–056.26

**Черних Л. А.**

кандидат психологічних наук, психолог-консультант, м. Сєвєродонецьк  
<https://orcid.org/0000-0001-5562-7669>

## ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ТА МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КОНТЕКСТІ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті розглянуто сутність психологічної готовності до школи в контексті соціальної адаптації дітей з порушенням слуху і мовлення. Визначено складові психологічної готовності (мотиваційну, інтелектуальну, особистісну). Було описано, спираючись на праці видатних дослідників, особливості кожної складової психологічної готовності дітей з порушенням слуху і мовлення.

Проведений констатувальний експеримент на визначення рівня психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку з вадами слуху до навчання у школі виявив низькі показники. Зокрема, не сформована позиція школяра, недостатня мотиваційна та інтелектуальна готовність, спостерігається переважування ігрової мотивації, що зумовлює необхідність проведення корекційної роботи з цією категорією дітей.

**Ключові слова:** старші дошкільники с порушенням зору, соціальна адаптація, мовленнєві порушення, психологічна готовність до школи, психолого-педагогічна корекція.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах суспільства, яке піддається інформаційному впливу та глобалізаційним процесам, ускладнюється система виховання, навчання дітей, яким належить швидко адаптуватися до нових обставин життя. Це неминуче призводить до підвищення вимог до готовності людини до будь-якої діяльності. Для дитини старшого дошкільного віку такою діяльністю є шкільне навчання. Особливо важко доводиться старшим дошкільникам з особливими потребами, почасти з порушенням слуху та мовлення. Адже тенденціями сучасного суспільства є впровадження інклюзивної та інтегрованої освіти для дітей з особливими потребами. Тому дітям, які перебували у звичному для них середовищі серед однолітків зі схожою патологією, доводиться докладати багато зусиль для соціальної адаптації в нових умовах навчання зі здоровими дітьми. Тому так важливо прикладати більшу кількість зусиль для підвищення рівня психологічної готовності до школи старших дошкільників з порушеннями слуху та мови.

**Мета статті** — визначити рівень психологічної готовності старших дошкільників з порушенням слуху та мовлення до навчання у школі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми.** На соціальну адаптацію до умов навчання старших дошкільників с порушенням слуху та мовлення впливає багато чинників, серед яких провідним, безумовно, є психологічна готовність до школи. Якщо розглядати шкільні умови як

соціальне середовище, то соціально-психологічна адаптація дітей з порушенням слуху та мови є процесом активного пристосування до вимог цього середовища. З позицій системного підходу це явище розглядається як безперервний процес взаємозумовлювального впливу особистості та її соціального оточення (Г. О. Балл, Ю. О. Бохонкова, С. О. Гарькавець, Н. Є. Завацька, Г. В. Ложкін, А. А. Налчаджян, О. О. Реан, Т. С. Яценко). Порушення адаптації є наслідком дисфункції соціо- і психогенезу (Ю. А. Александровський, Ф. Б. Березін, О. І. Захаров та ін.), відхилень в механізмах психічного пристосування при стресах та порушень процесу взаємодії між особистістю та суспільством (П. К. Анохін, О. М. Кокун, Г. Сельє, В. А. Слюсаренко, Д. І. Фельдштейн та ін.). Ці підходи здебільшого стосуються дорослих, в яких вже сформовані механізми адаптації і є соціальний досвід. Виникнення розладів адаптації у дітей більшість дослідників пов'язують з негативними чинниками, які порушують нормативний перебіг процесу соціалізації: неефективна організація психолого-педагогічного процесу (О. О. Асмолов, І. Д. Бех, Т. В. Драгунова, О. К. Дусавицький, та ін.); порушення у спілкуванні з оточуючими (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський та ін.); незадоволення базових соціальних потреб (К. В. Бардін, А. Валлон, Н. Ф. Дементьева, В. Д. Москаленко та ін.) [3, с. 5–6]; порушення функцій аналізаторів (слуху і як наслідок мовлення), яке спричиняє порушення пізнавальної сфери, емоційно-вольової, особистісної, особливості у розвитку провідної діяльності (Р. М. Боскіс, Т. А. Власова, Л. В. Занков, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровін, Н. Г. Морозова, М. М. Нудельман, Т. В. Розанова, І. М. Соловійов, Л. І. Тигранова, Ж. І. Шиф, Н. В. Яшкова и др.). Саме порушення слуху та мовлення дає підстави для розгляду проблеми психологічної готовності до школи у дітей з цією патологією однією з найбільш значущих.

Особливостями психологічної готовності, зокрема інтелектуальної, дітей з порушенням слуху та її видами займалися такі вчені, як: О. М. Мастюкова (порушення психомоторного розвитку дітей з порушенням слуху), Г. Ф. Сергеева (компоненти психологічної готовності), Л. С. Цветкова (різні види сприйняття), Г. С. Гуменна (особливості пам'яті дітей з порушенням слуху), Ю. Ф. Гаркуша, О. М. Усанова (характеристики уваги), І. Т. Власенко, Г. В. Гуровець, Л. А. Зайцева, В. А. Ковшиков (дослідження мислення), В. П. Глухов (особливості уяви). У психолого-педагогічній літературі зустрічається велика різноманітність підходів до розгляду сутності змісту інтелектуальної готовності до шкільного навчання. При порушенні слуху у дітей мовленнєві порушення, як правило, є вторинним дефектом, наслідком первинного (за Л. С. Виготським). Але зустрічаються порушення мови і як первинний, органічний дефект при дії несприятливих факторів в пренатальному періоді.

Згідно з дослідженнями ряду авторів (Л. С. Волкова, Л. Н. Єфіменкова, Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, О. М. Мастюкова, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна та інші), загальне недорозвинення мовлення як первинний дефект супроводжується порушенням звуковимови, недорозвиненням фонематичного слуху, вираженим відставанням у формуванні словникового за-

пасу та граматичного ладу. Первинний дефект тягне за собою наявність вторинних відхилень у розвитку психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви і т. д.). Діти з важкими порушеннями мови, в тому числі і з загальним недорозвиненням, мають серйозні труднощі в організації мовної поведінки, а також труднощі спілкування з оточуючими людьми [4, с. 4]. Тому діти з системними порушеннями мови потребують особливої уваги при формуванні у них інтелектуальної, мотиваційної та особистісної складових психологічної готовності до школи.

**Виклад основного матеріалу та результатів дослідження.** Останнім часом завдання підготовки дітей до шкільного навчання займає одне з найважливіших місць в педагогіці і психології (Я. Йирасек, Г. І. Капчеля, Л. І. Божович, Л. А. Венгер, Н. І. Гуткіна, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, О. Є. Кравцова, М. І. Лісіна, Н. Г. Самліна, О. О. Смирнова, Д. В. Ельконін та ін). Особливої актуальності вона набуває по відношенню до дітей з порушенням слуху та мовлення. Від вирішення цієї проблеми залежить побудова оптимальної програми виховання таких дітей і формування їх повноцінної навчальної діяльності.

Формування психологічної готовності (включає інтелектуальну, мотиваційну і особистісну) дошкільників з порушенням слуху до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів — здатністю узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, робити висновки. У дитини повинна бути визначена широта уявлень, у тому числі образних і просторових, відповідний мовний розвиток, емоційна і пізнавальна активність.

За Л. А. Венгером, готовність до навчання у школі передбачає необхідний рівень фізичного розвитку дитини, який дозволяє їй швидко адаптуватися до шкільних навантажень: збільшення тривалості уроків та їх кількості, відсутність денного сну, іншого режиму харчування в т. д. Навантаження на уроках в школі передбачає більш високий темп діяльності та працездатності дитини протягом дня і навчального тижня, більш тривалі порівняно з дитячим садом періоди активної розумової діяльності. Фізична підготовка дітей до школи забезпечується за рахунок проведення роботи з фізичного виховання на спеціальних заняттях і поза ними, організації прогулянок, дотримання режиму рухової активності, застосування процедур загартовування. Одним із чинників адаптації дітей до шкільного режиму є збільшення часу занять у підготовчій групі, використання в заняттях деяких структурних елементів, характерних для шкільних уроків [1].

Як зазначає Н. І. Гуткіна, для навчання дитини з порушенням слуху та мовлення в школі необхідні певні показники: рівень мовленнєвого і загального розвитку, наближені до вікової норми, комунікабельність, психологічна готовність до навчання. Інтелектуальну готовність дитини визначають критерії сформованості пізнавальних процесів, зокрема сприйняття як уявлення про форму, величину, колір, просторове розташування об'єктів. Для дітей з порушенням слуху обов'язково наявність навичок слухо-зорового сприймання звучної мови, читання з губ. Важливо, щоб дитина добре розуміла звернену мову вчителя [2].

Е. І. Леонгард вказує на те, що мотиваційний план готовності до шкільного навчання формується у дошкільному закладі в процесі всієї корекційно-виховної роботи: на заняттях з усіх розділів роботи, в різних видах дитячої діяльності, в спілкуванні з дітьми і дорослими. Для формування мотиваційного плану готовності до школи важливе значення має розширення уявлень про навколишній світ, знайомство і формування інтересу до занять і взаємин людей у різних сферах життя. Важливо вчити дітей відображати свої уявлення у продуктивній діяльності і грі. Особливу увагу в роботі зі старшими дошкільниками необхідно спрямовувати на розвиток мовленнєвого спілкування як необхідної умови соціального виховання дітей з порушенням слуху. Серед різних сфер життя дорослих і дітей виділяється навчання дітей в школі, знайомство з обов'язками школярів, визначення головного у навчанні (спілкування з учителем, з дітьми, виконання завдань учителя), формування позитивного відношення та інтересу до змісту діяльності учня, взаємин з дітьми і вчителями [5].

Одним з найбільш важливих компонентів психологічної готовності до школи, зазначають О. Г. Речицька, О. В. Пархаліна, є формування шкільної мотивації, тобто бажання вчитися, стати школярем, виконувати навчальну діяльність. Такі властивості, як допитливість, бажання пізнати навколишній світ, інтелектуальна активність, також є важливими показниками психологічної готовності дитини до школи. У дошкільника повинна бути сформована «внутрішня позиція школяра», наявність якої передбачає сформованість системи мотивів, їх супідрядність [8].

Соціальні мотиви учіння пов'язані з потребою дитини зайняти нову соціальну позицію, організувати спілкування з дорослими і дітьми на новому рівні. Л. П. Носкова вказує, що у разі домінування соціальних мотивів дитину цікавить виконання ролі учня: слідування вимогам вчителя, бажання заслужити його схвалення і похвалу. Наявність таких мотивів навчання пов'язане з новою соціальною ситуацією спілкування, активним учасником якої стає дитина [7].

Мовленнєва готовність до навчання в школі — це мовна здатність сприймати і засвоювати мовний матеріал, необхідний для розвитку спілкування, і оволодівати знаннями, виразами в мові, оскільки «способи пізнавального розчленування об'єкта втілюються в операціях мови». Мовленнєва готовність дошкільників з порушеннями слуху — підсумок роботи по формуванню мови і розвитку її як засобу спілкування протягом усього перебування дитини в дошкільному закладі. Найбільш важливим аспектом мовного розвитку дитини з порушеннями слуху у плані готовності до шкільного навчання слід вважати сформованість навичок спілкування з дорослими і дітьми [6].

Відомо, що дефекти мовної функції призводять до порушення чи затриманого розвитку вищих психічних функцій, опосередкованих мовою: вербальної пам'яті, смислового запам'ятовування, слухової уваги, словесно-логічного мислення. Це відбивається на продуктивності розумових операцій і на темпі розвитку пізнавальної діяльності (В. К. Воробйова, Р. І. Мартинова, С. Н. Сазонова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Філічева, Г. В. Чир-

кіна). Положення про те, що порушення мовлення дитини призводить до порушення її соціалізації та адаптації, відображено в роботах вітчизняних і зарубіжних вчених, таких як: Neil J. Salkind, К. Ф. Гаркуша, Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова та інші [4, с. 11–12].

Зважаючи на вищевизначене, було проведено дослідження рівня психологічної готовності старших дошкільників з порушенням слуху до навчання у школі. Дослідження проводилося на базі спеціальної (корекційної) загальноосвітньої школи-інтерната для дітей з порушенням слуху та у дитячому садку загального профілю для дітей з нормативним розвитком. Респондентами виступили 12 дітей (6–8 років, середній вік 7 років) з порушенням слуху та 12 старших дошкільників (6–7 років, середній вік 6,5 років) без сенсорних розладів. Використовувалися наступні методики: «Діагностика емоційного ставлення до школи дітей 6–7 років» (М. Р. Гінзбург), «Мотиваційна готовність до шкільного навчання» (Л. А. Венгер), «Здатність до навчання у школі (інтелектуальна готовність)» (Г. Віцлак). За методикою М. Р. Гінзбурга 10 дітей без сенсорних порушень (83,3 %) показали позитивне емоційне ставлення до школи, 2 дитини (16,7 %) — негативне ставлення (превалює ігрова мотивація). Натомість у старших дошкільників з порушенням слуху результати такі: 7 дітей (58,3 %) показали позитивне емоційне ставлення до школи, а 5 (41,7 %) — негативне. Навчальна мотивація майже у половини дітей з вадами слуху не сформована.

За методикою Л. А. Венгера отримані такі результати: у 9 дітей старшого дошкільного віку з нормою (75 %) переважає мотиваційна готовність до шкільного навчання, у 3 випробовуваних (25 %) мотиваційна готовність до шкільного навчання відсутня. Результати дітей з порушенням слуху наступні: тільки у 4 дітей (33,3 %) сформована мотиваційна готовність до шкільного навчання, а у 8 дітей (66,7 %) мотиваційна готовність до шкільного навчання відсутня, мотивація залишається ігровою.

За методикою інтелектуальної готовності Г. Віцлака визначено, що 10 дітей старшого дошкільного віку з нормальним слухом (83,3 %) показали високий рівень інтелектуальної готовності до шкільного навчання, 2 дитини (16,7 %) не повністю впоралися з завданнями, що свідчить про недостатність інтелектуальної готовності до школи. У дітей з вадами слуху результати такі: тільки 1 дитина (8,3 %) частково впоралася з запропонованими завданнями, 11 дітей (91,7 %) повністю не впоралися із запропонованими завданнями, що свідчить про нездатність до навчання у школі на даному етапі.

**Висновки.** Проаналізувавши погляди вчених на проблему психологічної готовності до шкільного навчання старших дошкільників з вадами слуху та мовлення, більшість яких розглядають цю проблему в контексті соціально-психологічної адаптації даної категорії дітей, та за результатами проведеного констатувального дослідження можна зробити висновок, що більшість дітей з порушенням слуху мають низький рівень інтелектуальної готовності, низьку мотиваційну готовність до навчання з переважуванням ігрової мотивації, емоційне ставлення до школи у майже половини



досліджених негативно, формування особистісної (соціальної) готовності не відбулося. Отримані дані свідчать про необхідність психолого-педагогічної корекції, підвищення рівня усіх складових психологічної готовності до школи старших дошкільників з порушенням слуху для ефективної соціально-психологічної адаптації цих дітей до умов навчання.

### Список використаної літератури

1. Венгер Л. А. Психологическая готовность к обучению в школе / Л. А. Венгер. — М.: Академия, 2006. — 346 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / И. Н. Гуткина. — М.: Академия, 2003. — 166 с.
3. Гуржий О. В. Соціально-психологічні чинники адаптаційних розладів у дітей дошкільного віку та їх корекція: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.05 соціальна психологія, психологія соціальної роботи / О. В. Гуржий. — Луганськ, 2013. — 20 с.
4. Ковязина И. В. Особенности эмоционального слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.10 коррекционная психология / И. В. Ковязина. — Нижний Новгород, 2010. — 24 с.
5. Леонгард Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих младших школьников / Э. И. Леонгард. — М.: Просвещение, 1991. — 150 с.
6. Морева Н. А. Степень речевой готовности глухого ребенка к поступлению в I класс / Н. А. Морева. — М.: Академия, 2006. — 199 с.
7. Носкова Л. П. Вопросы воспитания и обучения аномальных детей дошкольного возраста / Л. П. Носкова. — Томск.: ТГПУ, 2008. — 274 с.
8. Речицкая Е. Г. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина. — М.: Книголюб, 2003. — 64 с.

### References

1. Venger, L.A. (2006). *Psihologicheskaya gotovnost k obucheniyu v shkole [Psychological readiness for schooling]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
2. Gutkina, N.I. (2003). *Psihologicheskaya gotovnost k shkole [Psychological readiness for school]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
3. Gurzhiy, O.V. (2013). Socialno-psihologichni chinniki adaptaciynih rozladiv u ditey doshkilnogo viku ta ih korekciya [Socio-psychological factors of adaptation disorders in preschool children and their correction]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lugansk [in Ukrainian].
4. Kovyazina, I.V. (2010). Osobennosti emocionalnogo sluha u detey doshkolnogo vozrasta s obshchin nedorazvitiem rechi [Features of emotional hearing in preschool children with general speech underdevelopment]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Nizhniy Novgorod [in Russian].
5. Leongard, E.I. (1991). *Formirovanie ustnoy rechi i razvitie sluhovogo vospriyatiya u gluhih mladshih shkolnikov [The formation of oral speech and the development of auditory perception in deaf junior schoolchildren]*. Moscow: Prosveschenie [in Russian].
6. Moreva, N.A. (2006). *Stepen rechevoy gotovnosti gluhogo rebenka k postupleniyu v I klass [Degree of speech readiness of a deaf child to enter I class]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
7. Noskova, L.P. (2008). *Voprosy vospitaniya i obucheniya anomalnykh detey doshkolnogo vozrasta [Issues of education and training of anomalistic children of preschool age]*. Tomsk.: TGPU [in Russian].
8. Rechickaya, E.G. & Parhalina, E.V. (2003). *Gotovnost slaboslyshaschih doshkolnikov k obucheniyu v shkole [Readiness of hearing-impaired preschoolers to study at school]*. Moscow: Knigolyub [in Russian].

**Черных Л. А.**

**ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ СТАРШИХ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И РЕЧЕВЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ В КОНТЕКСТЕ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ**

**Резюме**

В статье рассматривается сущность психологической готовности к школе в контексте социальной адаптации детей с нарушением слуха и речи. Определены составляющие психологической готовности (мотивационная, интеллектуальная, личностная). Было описано, опираясь на труды выдающихся исследователей, особенности каждой составляющей психологической готовности детей с нарушением слуха и речи.

Проведенный констатирующий эксперимент по определению уровня психологической готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха к обучению в школе выявил низкие показатели. В частности, не сформирована позиция школьника, недостаточная мотивационная и интеллектуальная готовность, наблюдается преобладание игровой мотивации, что обуславливает необходимость проведения коррекционной работы с этой категорией детей.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники с нарушением зрения, социальная адаптация, речевые нарушения, психологическая готовность к школе, психолого-педагогическая коррекция.

**Chernykh L. A.**

**FEATURES OF READINESS FOR SCHOOL OF SENIOR  
PRESCHOOLERS WITH HEARING AND SPEECH DISORDERS  
IN THE CONTEXT OF THEIR SOCIAL ADAPTATION**

**Abstract**

The article considers the essence of psychological readiness for school in the context of social adaptation of children with hearing and speech impairment. The components of psychological readiness (motivational, intellectual, personal) are determined. Described, relying on the work of prominent researchers, the features of each component of the psychological readiness of children with hearing and speech impairment.

Conducted a confirmatory experiment to determine the level of psychological readiness of children of the senior preschool age with hearing impairments in school discovered low rates. In particular, the not formed position of schoolchild, insufficient of motivational and intellectual readiness, there is a predominance of game motivation, which necessitates corrective work with this category of children.

**Key words:** senior preschoolers with visual impairment, social adaptation, speech disorders, psychological readiness for school, psychological and pedagogical correction.

*Стаття надійшла до редакції 12.11.2017*

УДК 629.7.067

**Шмелев Юрий Николаевич**

кандидат технических наук, заместитель начальника колледжа по учебной работе, Кременчугский летный колледж Национального авиационного университета, e-mail: Yuriyshmelow@i.ua.

ORCID org/0000-0002-7344-3924

**Хебда Алёна Сергеевна**

преподаватель кафедры энергообеспечения и систем управления, Кременчугский летный колледж Национального авиационного университета, e-mail: alenahebda@gmail.com.

ORCID org/0000-0003-1917-9509

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ ПИЛОТА НА БЕЗОПАСНОСТЬ ПОЛЕТА**

В работе рассмотрены факторы, влияющие на работу лётчика в полете. Данные факторы разделяются на личностные, человеческие, психологические и физические. Личностные и человеческие факторы в авиационной практике необходимо различать с целью объективной классификации причин аварийности и определения объектов профилактической работы. Приведены причины ошибочных действий личного состава, а также причины их нервного напряжения во время полета. Сформированы рекомендации направленные на снижение негативного влияния личностных факторов. Понимание и учёт психофизиологических, моральных качеств пилотов позволяет в полной мере использовать летно-тактические возможности летательного аппарата, а также обеспечить безопасность полетов.

**Ключевые слова:** личностный фактор, человеческий фактор, подготовка пилотов, безопасность полетов.

**Постановка проблемы.** Управление современными летательными аппаратами (ЛА) требует от летчиков на протяжении всего полета сохранения высокой работоспособности, большой собранности и предельно четких действий. На работу летчика (курсанта) в полете влияет целый ряд факторов, в том числе — личностный и человеческий. Многие ошибочные действия летного состава, особенно в процессе первоначального обучения или при переучивании на новый тип ЛА, отрицательно влияющие на безопасность полетов, связаны именно с категориями личностного и человеческого факторов [1, 2].

Проблемы влияния человеческого фактора на безопасность полётов детально рассмотрены в [3–5]. Однако недостаточно исследованными остаются причины вызывающие нервное напряжение летного состава, а также влияние на пилота личностного фактора. Поэтому актуальной научной задачей является разработка мероприятий, направленных на снижение негативного влияния личностных факторов на пилотов во время полетов.

**Целью статьи** является всесторонний анализ факторов, отрицательно воздействующих на внимание, работоспособность и скоординированность действий пилота в полете. А также, на основании данного анализа, разра-

ботка и формирование рекомендаций, ослабляющих влияние негативных факторов и, как следствие, уменьшение количества летных происшествий.

**Результаты исследования.** Компоненты личностного и человеческого факторов находятся в тесной связи. Преимущественная роль личностного фактора предполагает проведение индивидуальных профилактических мер в отношении отдельного летчика. Выявление недостатков по человеческому фактору нацеливает на проведение общих профилактических мероприятий.

Личностный фактор характеризует индивидуальные возможности специалистов: уровень профессиональной подготовки, физическое и психофизиологическое состояние, дисциплинированность и другие индивидуальные особенности.

Под человеческим фактором понимается психофизиологические возможности человека, присущие всем людям, обладающим подготовкой, необходимой для выполнения профессиональной деятельности и проявляющиеся во взаимодействии специалиста с техникой, например, курсанта (летчика) и ЛА.

Понятие «личностный фактор» и «человеческий фактор» иногда объединяются в общее понятие «человеческий фактор». В авиационной практике следует придерживаться строгого различия этих понятий, так как это необходимо для объективной классификации причин аварийности и определение объектов профилактической работы.

В связи с этим, очень важно летному составу знать и учитывать факторы, влияющие на надежность и безопасность выполнения конкретного полетного задания.

Таким образом, причины ошибочных действий личного состава можно разделить на две группы: ошибки летчика по причине личностного фактора и ошибки летчика по причине человеческого фактора.

Личностные факторы это неблагоприятные индивидуальные врожденные или приобретенные особенности, влияющие на качество деятельности [4], к таким следует отнести:

- социальные и морально-политические качества (моральная неустойчивость, отсутствие чувства коллективизма, низкая направленность на летную работу, недисциплинированность, приниженность личной ответственности);

- профессиональные качества (недостаток знаний, опыта);

- психофизиологические особенности, состояние здоровья, физическое развитие (заболевание, утомление, снижение чувствительности анализаторов, недостаточный объем внимания, неблагоприятные личностные особенности, недостатки мышления).

Человеческие факторы это несоответствие средств, условий содержания и организации деятельности психофизиологическим возможностям и ограничениям, характерным для большинства летного состава [6], к таким следует отнести:

- методы и средства обучения (нарушения последовательности, неэффективность методики обучения, недостатки РЛЭ, недостатки или отсутствие тренажеров);

– средства деятельности (недостатки средств отображения информации, органов управления, компоновки, размещение, досягаемость, освещение и т. д.);

– условия деятельности (физические, химические, эстетические, социально-психологические факторы);

– содержание деятельности (способы выполнения действий, распределение функций между человеком и автоматом, информационная и физическая нагрузка, темп действий и т. п.);

– организация деятельности и ее обеспечение (организация полетов, режим питания и отдыха, руководство и управление полетами).

На работу летчика (журсанта) в полете влияет целый ряд неблагоприятных **факторов** — физические и психологические.

К физическим факторам относятся перегрузка, пониженное атмосферное давление (перепад давлений), шумы, иллюзии, температурные условия, освещение, вынужденная поза. Все они воздействуют на летчика крайне отрицательно и требуют от него высоких волевых и физических усилий в полете. К психологическим факторам относятся большие эмоциональные нагрузки и высокое нервное напряжение. Нервное напряжение в полете вызывается:

– необходимостью выполнять задание в очень ограниченное время, а порой — и в условиях дефицита времени;

– вынужденным высоким темпом работы, ускоряющимся с ростом скорости полета;

– необходимостью соблюдать жесткий порядок операций при выполнении действий;

– высокой концентрацией внимания;

– избытком информации или нехваткой информации, подаваемой в плохо воспринимаемом виде;

– сознание большой ответственности летчика за безопасность экипажа, сохранность дорогостоящего самолета.

Естественно, что все это не может не отразиться на психике летчика. Нервное напряжение вызывает и чувство тревоги за благополучный исход полета. Причинами возникновения чувства тревоги могут быть:

– несоответствие знаний и умений летчика требованиям данного полета;

– неуверенность в надежности авиационной техники;

– несоответствие личных психологических и летных качеств требованиям, предъявляемым летной деятельностью или данным самолетов.

При слабой эмоциональной устойчивости и психологической неподготовленности летчики могут не выдержать нервного или эмоционального напряжения и качество их работы резко ухудшится, что может существенно повлиять на выполнение задания и на безопасность полета. Возникновение аварийной ситуации в полете, как правило, вызывает у летчика эмоциональное напряжение, которое может способствовать как улучшению, так и ухудшению приема информации, ее переработки, анализа, принятия решения и действий.

При этом происходит нарушение привычного стереотипа действий: переход от количественного чтения приборов к качественному, невосприятие

или искаженное восприятие ожидаемого сигнала вместо реального, которые и приводят к неправильной оценке ситуации и даже к срыву деятельности. В конечном счете, это приводит к ошибкам в полете.

Ошибка летчика в полете — это несоответствие действия реально необходимому в данный момент полета. Следствием ошибки является отклонение от заданных параметров полета. Ошибки летчика не являются случайными, они непосредственно связаны с его личными свойствами, его отношением к летной работе, уровнем подготовки по специальности.

Легкомысленные, несерьезные и менее подготовленные летчики допускают больше ошибок по беспечности, неосмотрительности или невнимательности.

Ошибочные действия летчика в системе «человек — ЛА — среда» не равнозначны по последствиям. Наиболее опасными следует считать такие ошибки, в результате которых создается угроза безопасности полетов. Чаще всего ошибочные действия летчика имеют место в неожиданно возникающих опасных ситуациях. Возможность ошибок усиливается под воздействием стресса, недостаточности осведомительной информации и скорости событий. Бездействие — это тоже ошибка летчика.

Таким образом, человеческий и личный факторы, наиболее часто проявляются в сложных условиях полета. Удельный вес летных происшествий, связанных с ними, имеет тенденцию к росту, И даже при наиболее совершенной подготовке летного состава, когда профессиональные ошибки сведены к минимуму, остаются ошибки, обусловленные нестабильностью внимания, памяти и активности центральной нервной системы летчика.

На успешное безаварийное выполнение полетных заданий в каждом конкретном случае может повлиять действие того или иного элемента личного и человеческого фактора или действие совокупности этих элементов. Например, та или иная неподготовленность летного состава к полетам на данном типе самолета увеличивает вероятность летных происшествий, а следовательно, и опасность полетов.

Личный и человеческий факторы — это постоянно действующие факторы и всегда проявляются в летных происшествиях (положительно или отрицательно). Предотвращение отрицательных проявлений указанных факторов имеет большое значение в борьбе за безаварийность летной работы.

Для ослабления влияния отрицательных проявлений личных факторов на безопасность полетов рекомендуется следующее:

– развитие и совершенствование моральных и психологических качеств личного состава;

– изучение индивидуальных особенностей, личных качеств, проявления их в различных условиях и обстановке, профессиональной деятельности. Организация и проведение систематических тренировок недостаточно развитых качеств. Обязательным условием этого направления работы является строгий контроль результатов полетов, объективность оценки, выработка стимулов к совершенствованию необходимых качеств самим летчиком (штурманом);

– углубление и совершенствование конкретных знаний по специальности и исполнению функциональных обязанностей в полете. Обеспечение единства теории и практики на всех занятиях;

– отработка и совершенствование навыков по действиям в особых случаях полета (типичных и нетипичных);

– отработка действий в условиях острого дефицита времени, нехватки или избытка информации, различных помех при проведении тренировок, тренажей и розыгрыша полетов;

– отработка навыков по использованию индивидуальных и групповых средств спасения, выработка уверенности в надежности их при грамотном использовании. Это повышает эффективность действий в особых случаях: экипаж знает, что в крайнем случае в запасе всегда есть надежные средства спасения;

– изучение с личным составом информационных материалов по безопасности полетов, разбор правильных и неправильных действий, имеющих место в реальных событиях и ситуациях;

– создание в части, подразделении такого психологического климата, атмосферы доброжелательства, чтобы летный состав мог откровенно изложить свои трудности, переживания, которые он испытал или испытывает в тех или иных видах полетов и условиях работы в воздухе;

– изучение влияния режима труда и отдыха, нагрузки в летной работе на качество подготовки и выполнение полетов, т. е. знать возможности каждого летчика, экипажа;

– внедрение безукоризненной системы использования технических средств объективного контроля для анализа каждого полета;

– анализ предпосылок к летным происшествиям с тщательным изучением элементов личного фактора, степени влияния их на исход полета. Широко рекламировать и пропагандировать положительный опыт;

– разработка программы психофизиологических тренировок с учетом индивидуальных особенностей летчика.

Полет от взлета до посадки заполнен тысячами цепочек связей. Трудно предсказать проявление этих связей непосредственно в полете, особенно в опасной стрессовой ситуации. Человек — главное и слабейшее звено в системе «человек — ЛА». Адекватность и подготовленность летчика в полете — главное направление работы по обеспечению безопасности полетов. Если надежность техники повышается безотказностью, дублированием систем и т. п., то в человеке надежность определяется его общей и конкретной подготовленностью к выполнению полета.

Чтобы количество взлетов соответствовало количеству посадок, нужна всесторонняя оценка готовности его к полету. Это важнейшее условие повышения надежности человека в полете.

Систематическая, доказательная и объективная информация о возникающих у отдельных летчиков тенденций к опасному уровню отклонений может стать важным средством в профилактике летных происшествий. Поэтому использование средств объективной регистрации параметров полета [6] должно стать массовым и повседневным фактором, постоянно использу-

емым при проведении разборов полетов с летным составом в целях формирования у него собранности и ответственности за любое действие, связанное с управлением самолетом. Опыт эксплуатации современных самолетов свидетельствует о том, что успешно выходят из сложных положений только те летчики, которые в совершенстве знают особенности конструкции и эксплуатации систем самолета, четко представляют смысл физических процессов, происходящих в полете.

Без прочных знаний системы управления ЛА, без хорошей натренированности в действиях вероятность принятия правильного решения и быстрого реагирования на обстановку при возникновении на борту неисправности или иной нештатной ситуации в полете резко снижается. Хорошо подготовленный летчик грамотно анализирует приборную и иную информацию, мгновенно и четко действует.

**Выводы и перспективы дальнейшего исследования.** Таким образом, без понимания и учета психофизиологических свойств летчика и его морального состояния нельзя полностью использовать летно-тактические возможности ЛА, заложенные в его конструкции, нельзя научно организовать обучение летного состава на всех ступенях, обеспечить безопасность полетов без упрощения заданий, выявить истинные причины летных происшествий и наметить действенные меры по их предотвращению.

### Список использованных источников и литературы

1. Dumitru, I. V. Human factors contribution to aviation safety [Text] / I. M. Dumitru, M. Boşoianu // International conference of scientific paper afases. — Brasov, 2015.
2. Gramopadhyea, A. R. Human factors in aviation maintenance: how we got to where we are [Text] / A. R. Gramopadhyea, C. G. Drury // International Journal of Industrial Ergonomics. — 2000. — Vol. 26. — P. 125–131.
3. Mc Fadden, K. L. Aviation human factors: a framework for the new millennium [Text] / K. L. Mc Fadden, E. R. Towell // Journal of Air transport Management. — 1999. — Vol. 5. — P. 177–184.
4. Helmreich, R. L. The Evolution of Crew Resource Management Training in Commercial Aviation [Text] / R. L. Helmreich, A. C. Merritt, J. A. Wilhelm // International Journal of Aviation Psychology. — 1999. — Vol. 9. — P. 19–32.
5. Hobbs, A. An Overview of Human Factors in Aviation Maintenance : Ph.D. / A. Hobbs. — Australian Transport Safety Bureau, 2008. — 47 p.
6. Козлов, М. М. Предупреждение аварий и несчастных случаев на основе применения системы регистрации опасных ситуаций [Текст] / М. М. Козлов, Б. Е. Прусенко, С. Н. Мокроусов // Нефть, газ и бизнес. — 2003. — № 4 (54). — С. 56–63.

### REFERENCES

1. Dumitru, I. V., Boşoianu, M. *Human factors contribution to aviation safety [Human factors contribution to aviation safety]*. International conference of scientific paper afases. Brasov. 2015.
2. Gramopadhyea, A. R., Drury, C. G. *Human factors in aviation maintenance: how we got to where we are [Human factors in aviation maintenance: how we got to where we are]*. International Journal of Industrial Ergonomics, 2000, vol. 26, pp. 125- 131.
3. Mc Fadden, K. L., Towell, E. R. *Aviation human factors: a framework for the new millennium [Aviation human factors: a framework for the new millennium]*. Journal of Air transport Management, 1999, vol. 5, pp. 177- 184.



4. Helmreich, R. L., Merritt, A. C., Wilhelm, J. A. *The Evolution of Crew Resource Management Training in Commercial Aviation* [The Evolution of Crew Resource Management Training in Commercial Aviation]. *International Journal of Aviation Psychology*, 1999, vol. 9, pp. 19–32.
5. Hobbs, A. *An Overview of Human Factors in Aviation Maintenance*. Australian Transport Safety Bureau, 2008, p 47.
6. Kozlov, M. M., Prusenko, B. Ye., Mokrousov, S. N. *Preduprezhdeniye aviariy i neschastnykh sluchayev na osnove primeneniya sistemy registratsii opasnykh situatsiy* [Prevention of accidents and accidents on the basis of the application of the system of registration of dangerous situations]. *Oil, gas and business*, 2003, no. 4 (54), pp. 56–63 [in Russian].

**Шмельов Юрій Миколайович**

кандидат технічних наук, заступник начальника коледжу з навчальної роботи, Кременчуцький льотний коледж Національного авіаційного університету, e-mail: Yuriyshmelow@i.ua.

**Хебда Альона Сергіївна**

викладач кафедри енергозабезпечення та систем управління, Кременчуцький льотний коледж Національного авіаційного університету, e-mail: alenahebda@gmail.com.

**ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ПІЛОТА НА БЕЗПЕКУ ПОЛЬОТУ**

**Резюме**

В роботі розглянуті фактори, що впливають на роботу льотчика в польоті. Дані фактори поділяються на особистісні, людські, психологічні і фізичні. Особистісні та людські фактори в авіаційній практиці необхідно розрізняти з метою об'єктивної класифікації причин аварійності та визначення об'єктів профілактичної роботи. Наведено причини помилкових дій особового складу, а також причини їх нервового напруження під час польоту. Найбільш часто помилкові дії льотчика мають місце в небезпечних ситуаціях, які несподівано виникають. Аналіз причин льотних інцидентів дозволяє стверджувати, що кількість інцидентів, пов'язаних з людськими і особистісними чинниками, має тенденцію до зростання.

Сформовано рекомендації, які підвищують безпеку польотів і спрямовані на зниження негативного впливу особистісних факторів.

Використання засобів реєстрації параметрів польоту дозволяє проводити розбір польотів з метою коригування дій особового складу. Розуміння і облік психофізіологічних, моральних якостей пілотів дозволяє в повній мірі використовувати льотно-тактичні можливості літального апарату, а також забезпечити безпеку польотів.

**Ключові слова:** особистісний фактор, людський фактор, підготовка пілотів, безпека польотів.

**Shmelov Yurii Mykolaiovych**

Candidate of Technical Sciences, Deputy Head of the College for Academic Affairs, Kremenchug Flight College of National Aviation University, Ukraine, e-mail: Yuriyshmelow@i.ua.

**Khebda Alona Sergiivna**

lecturer of the Department of Energy Supply and Control Systems, Kremenchug Flight College of National Aviation University, Ukraine, e-mail: alenahebda@gmail.com.

**INFLUENCE OF PILOT'S PERSONAL FACTORS ON FLIGHT SAFETY**

**Abstract**

The paper discusses the factors that affect the pilot's operation during the flight. These factors are divided into personal, human, psychological and physical. Personal and human factors in aviation practice are needed to be distinguished for the purpose of objective classification of the reasons of accident rate and detecting of scheduled maintenance objects. The paper concluded the reasons of faulty actions of the personnel, as well as the reasons for their nervous tension during the flight. The most common error of pilot's activities occurs in unexpectedly dangerous situations. Analysis of the causes of flight incidents allows claiming that the number of incidents related to human and personal factors tends to rise.

In this work there are recommendations that increase flight safety and directed to decrease negative impact of personal factors.

Applying means for recording flight parameters allows to hold a postflight debriefing for the purpose of correction staff actions. The understanding and taking into account psychophysiological, pilot's moral qualities allow using flight and tactical opportunities of the aircraft entirely and also to ensure flight safety.

**Key words:** personal factor, human factor, training of pilots, safety of flights.

*Стаття надійшла до редакції 22.11.2017*