

Цікавість до суб'єктивних параметрів психологічного стресу пов'язана з тим, що вони є чутливим індикатором психічної стійкості (адаптованості до стресової ситуації) та опосередковано визначають ставлення (когнітивну оцінку) до стрес-факторів.

**Висновки.** Людство за історію свого існування накопичило значний досвід виживання, переживання стресу, запобігання його наслідків, досвід подолання стресових станів різних видів. Психологія стресу - як фундаментальна складова системи психологічних знань про діагностику, профілактику і корекцію стресів, стресових станів, про психологічні методи аналізу і регулювання стресів, представляє неабиякий інтерес для фахівців, що працюють в системі «людина-людина» (психологи, менеджери, педагоги, лікарі, соціальні працівники тощо).

Стрес неминучий, та існує там, де є життя і люди, тому треба знати: як запобігати негативним проявам і наслідкам стресу, як поводитися у процесі переживання стресу, як вести себе у значущих, життєво важливих стресових ситуаціях.

Психологічні знання про правила і особливості стресостійкості допомагають не тільки будувати власні психологічні стани і переживання, але й застосовувати уміння реконструювати стрес, перетворювати його на знаряддя управління та розвитку особистості.

#### Література

1. Бодров В.А. Информационный стресс. – М., 2000.
2. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом. – М., 2002.
3. Водольянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом/ 7-е изд. – СПб: Питер, 2004.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб, 2008.
6. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к стрессу. – М., 1998.
7. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. – М., 1981.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса. – М., 2005.

*У статті розкриваються основні психологічні причини виникнення стресів, проаналізовано об'єктивні і суб'єктивні детермінанти стресових реакцій особистості.*

*The article describes the main causes of psychological stress, objective and subjective determinants of individual stress reactions.*

©2012 р.

А. В. Замша (м. Київ)

#### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

**Актуальність проблеми.** Сучасна педагогічна практика навчання та проблеми сімейного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, висувають перед психологічною наукою актуальні запити – охарактеризувати специфіку психічного розвитку таких дітей й визначити, які психологічні умови навчання, виховання й загалом середовища мають бути виконані аби оптимізувати динаміку психічного розвитку і значно підвищити ефективність навчально-виховних впливів на дитину.

Варто зазначити, що одна з провідних функцій як сімейного виховання, так і шкільного навчання полягає в тому, щоб підготувати дитину до подальших викликів, що неодмінно поставить перед нею життя. Активні трансформації соціально-економічних взаємин, значне зростання обсягів інформації, глобальні зміни в соціальному світі вимагають від сім'ї та школи, зробити все аби дитина зростаючи була конкурентоздатна на ринку праці, могла себе реалізувати в сучасних умовах, була спроможна вирішувати складні питання в умовах обмеженого часу.

Натомість, сучасна система освіти дітей з особливими потребами загалом, та дітей з порушеннями слуху зокрема, зазвичай, не відповідає зазначеним викликам. Більшість часу навчання в школі побудоване на основі засвоєння знань за допомогою механічного запам'ятовування, проте, як тривалість зберігання такої інформації, так і її відтворюваність – невелика. Базовим ресурсом для підвищення ефективності методик навчання дітей з особливими потребами є включення всього обсягу знань зі спеціальної психології й окремих її галузей в основу проектування й здійснення процесу навчання. Очевидно, що без урахування вікових особливостей розвитку психіки дитини, без знання того, які новоутворення мають з'явитися в певний період, без розуміння того, що в психіці дитини процеси не функціонують ізольовано один від одного чи лінійно, що часто проявляється в тому, що головна увага корекційно-розвивальної роботи зосереджується лише на одному процесі, приміром, опануванні усним мовленням дітьми з порушеннями слуху. Проектуючи будь-які дидактичні техніки неодмінно варто враховувати те, як вони вплинуть на психіку дитини в цілому й як на окремі психічні процеси і явища.

Варто зазначити, що якщо в початковій школі одним з провідних психічних процесів, що формується, є пам'ять, то починаючи з середньої ланки значно більше уваги педагогів має приділятися розвитку мислення. Адже, обсяг пам'яті не є безмежним й не можна передбачити, які саме знання знадобляться дитині, отже, її треба навчити вмінню розв'язувати різноманітні за характером завдання. Психічний процес, що несе основне навантаження при необхідності розв'язувати завдання й вирішувати проблеми – мислення. Адже, мислення є психічним пізнавальним процесом опосередкованого й узагальненого відображення найбільш істотних властивостей предметів та явищ дійсності й найбільш суттєвих зв'язків між ними, що призводить до виникнення нового знання про світ. Мислення виникає лише тоді, коли необхідно вирішити певне завдання [5].

Мислення не протікає ізольовано від інших процесів, приміром, інформацію про умови задачі воно отримує від сприймання, а зберігання її відбувається в оперативній пам'яті, для вирішення завдання необхідні знання, що зберігаються в довгостроковій пам'яті, емоції і настрої дитини впливають на перебіг процесу мислення, мотивація визначає наскільки довго і для чого дитина намагатиметься вирішувати певне завдання тощо.

Доцільно зауважити, що враховуючи те, що мислення як психічний процес в значній мірі спирається на сприймання, то особливості його розвитку в дітей, які мають сенсорні порушення викликає науковий інтерес. Особливо, це стосується дітей з порушеннями слуху, адже зазвичай більшість шкільних і сімейних завдань ставляться перед дитиною в усній формі, а це вимагає розвиненого функціонування слухового сприймання. **Метою** статті є визначення особливостей розвитку мислення підлітків з порушеннями слуху на основі теоретичного аналізу проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема особливостей розвитку мислення й загалом інтелектуальної сфери дітей глухих та зі зниженим слухом є предметом багатьох досліджень, й напевне є одним з найсуперечливіших з наукової точки зору феноменів в сурдопсихології.

Варто зазначити, що питанню про вивчення особливостей мислення глухих і слабочуючих дітей присвячено низку наукових досліджень проведених в різних країнах починаючи з 30-х рр. ХХ ст. До цього періоду відносяться експерименти проведені на теренах СРСР та СНД: Ж.І. Шиф (1968) про роль мовлення в розвитку мислення; Н.В. Яшкової (1988) про особливості розвитку наочних форм мислення глухих дітей; Л.І. Тигранової (1978) про формування логічного мислення слабочуючих дітей та умови формування узагальнень; Т.В. Розанової (1978, 1997) про наочно-образне та словесно-логічне мислення глухих дітей; А.А. Венгер (1972) про специфіку становлення наочних форм мислення; Т.К. Стуре (1981) про розвиток мислення глухих учнів при розв'язанні задач з фізики; Є.В. Голеневою (2004) про розвиток словесно-логічного мислення старшокласників; А.Ю. Хохловою (2007) про особливості інтелектуального розвитку глухих дітей з сімей чуючих і глухих батьків; Ю.Є. Щуровою (2007) про динаміку інтелектуального розвитку слабочуючих молодшого шкільного та підліткового віку; Т.Г. Богдановою (2002, 2010) про структурну організацію інтелектуальної діяльності осіб з порушеннями слуху на різних вікових етапах тощо. Також, дослідженню проблеми мислення приділялася значна увага закордонними вченими: Р. Пінтнер і Д. Паттерсон (R. Pintner & D.G. Patterson, 1915, 1917) дослідження інтелектуального розвитку глухих підлітків; В. Фрон (1951, 1966), котрий вивчав мислення глухих дітей через призму оволодіння ними мовленням як засобом абстрагування та узагальнення; П. Олерон (P. Oléron, 1965, 1977) досліджував наочні форми мислення глухих дітей й роль мовлення в розвитку мислення; Д. Денева (1969) про особливості мислення глухих дітей та ін. [1 – 7].

Доцільно зауважити, що американський дослідник Д. Мурс (D. Moores, 1982, 1996) виділив три історичні стадії розвитку наукового знання про інтелектуальний розвиток дітей з порушеннями слуху в сурдопсихології США.

*Перша стадія* пов'язана з сукупністю наукових уявлень про те, що розвиток інтелекту і мислення дітей з порушеннями слуху відбувається зі значним відставанням від вікової норми притаманної чуючим дітям.

Р. Пінтнер, Д. Паттерсон та ін. (1915, 1917) дослідивши особливості інтелектуального розвитку глухих підлітків за шкалою Біне-Сімона дійшли висновку, що в середньому затримка в рівні розвитку інтелекту порівняно з чуючими однолітками становить 4 – 5 років. Також, дослідники визначили, що в нечуючих дітей існує істотна затримка у розвитку смислової та словесної пам'яті, що опосередковано також пов'язане з функціонуванням мислення [7].

Варто зазначити, що більшість наукових уявлень притаманних вітчизняній сурдопсихології є сутнісно близькими до поглядів американських науковців цієї стадії.

Здебільшого в основу організації вітчизняних досліджень з сурдопсихології закладена генетична класифікація мислення, яка виявляється в поступовому переході провідного виду мислення від наочно-дійового через наочно-образне до словесно-логічного мислення. Словесно-логічне мислення ототожнюють з понятійним мисленням й розподіляють на дві стадії конкретно-понятійне та абстрактно-понятійне мислення.

Варто зауважити, що низка досліджень, проведених в 60-80-х рр. ХХ ст. виявила на лише особливості в розвитку словесно-логічного мислення, а й певні зміщення на всіх етапах мисленнєвого онтогенезу, що спричинене звуженням особистого досвіду і сенсорною депривацією.

За даними А.В. Запорожець (1986) і Н.В. Яшкової (1988) в розвитку наочно-дійового мислення глухі діти відстають від чуючих однолітків. Наочно-дійове мислення характеризується більшою інертністю, що спричиняє відсутність спроб переносу попереднього досвіду вирішення завдань на подібні за змістом інші завдання. Глухі діти потребують значно більше часу й більшої кількості демонстрації від дорослого аби вирішити певні завдання наочно-дійового характеру. Н.В. Яшкова (1988) та О.І. Кукушкіна (1989) зазначають, що уповільнення розвитку наочно-дійового мислення частково спричинене складнощами мовного розвитку – те, що діти не оволоділи змістом слів, що передають просторові відношення об'єктів – «зліва», «під», «над» та ін. [6].

Дослідження Т.В. Розанової (1978) продемонструвало, що для глухих дітей характерне істотне переважання наочно-образного мислення над словесно-логічним. Проте, в розвитку наочно-образного мислення також відбувається певна затримка, яка особливо помітна у віці 7 років, а потім поступово вирівнюється в підлітковому віці. Т.В. Розанова (1985) зауважує, що значні труднощі діти відчувають при необхідності вирішувати задачі за принципом симетрії та аналогії [1].

На думку Т.В. Розанової, провідною причиною відставання в мисленні нечуючих дітей є неусвідомлення принципу за яким вирішувалося завдання, що й спричиняє відсутність переносу цього способу розв'язання на інші типові завдання. Проблема усвідомлення пов'язана з опануванням мовою, що актуалізує проблему взаємозв'язку і взаємовпливу розвитку мислення й мовлення дитини. Експерименти Т.В. Розанової довели, що вирішення завдань є тим успішніше і швидше, чим більше дитина використовує мовлення (незалежно від того жестове чи словесне) при їх розв'язанні [4].

Затримка в розвитку наочно-дійового й наочно-образного мислення призводить до затримки початку розвитку словесно-логічного різновиду мислення в середньому на 3-4 роки, а особливості опанування мовою додають йому ще

більшої своєрідності (В.І. Лубовський, 2005). Нечуючим дітям складно оволодіти логічними зв'язками, виявити приховані причини подій, поведінки людей, що спричиняє ускладнення при побудові умовисновків із застосуванням мовних компонентів. За даними В.І. Лубовського (2005) лише 15 % нечуючих підлітків наближаються за рівнем розвитку словесно-логічного мислення до чуючих однолітків [6].

Отже, серед провідних особливостей розвитку мислення нечуючих дітей, відповідно до думки вчених, що належать до цієї стадії, можна виокремити наступні:

- відставання в становленні та розвитку усіх видів мислення в середньому на 3-5 років;
- нерівномірне співвідношення видів мислення між собою за переважанням наочно-образного;
- інертність мисленневих процесів, більш тривалий період розуміння умов задачі;
- стереотипність вирішення завдань, що схожі між собою за формальними ознаками й не розвиненість навички переносити спосіб розв'язання на типові завдання за змістом, а не за формою;
- знижений рівень усвідомлення принципів розв'язання завдань.

Друга стадія еволюції наукових поглядів на інтелектуальний розвиток дітей з порушеннями слуху розпочинається на початку 60-х рр. XX ст. і пов'язана з активним впровадженням ідей Ж. Піаже (J. Piaget, 1951) та науковими дослідженнями Г. Маклебаст (H. Myklebust, 1964). Головною ідеєю до якої прийшли науковці було те, що провідна відмінність у розвитку мислення нечуючих і чуючих дітей виявляється у віці 12 років (або трохи пізніше) – на початку стадії формування формальних (абстрактних) операцій, тобто здатності здійснювати мисленнєві дії з об'єктами, що не мають безпосередньої фізичної опори [7].

Звертаючись до наукової спадщини Л.С. Виготського (1934) знаходимо схожі теоретичні позиції. Л.С. Виготський (1934) зазначав, що в плані інтелекту в підлітковому віці не з'являється нічого нового, чого не було до цього періоду, натомість в мисленні дитини, саме в підлітковому віці (починаючи від 12 років), відбувається важливий якісний стрибок, підліток починає мислити поняттями. До цього періоду в мисленні дитини діють «функціональні еквіваленти» понять, що виконуючи ті самі функції, проте, сутнісно істотно відрізняються. За Л.С. Виготським (1934), формування поняття – це набуття словом значення. Центральним моментом для утворення поняття є функціональне застосування мовних знаків (слів), в якості засобу, що дозволяє контролювати власні психічні функції, а значить їх усвідомлювати та довільно управляти. Вчений наголошував, що «поняття неможливо без слів, а мислення в поняттях неможливе поза мовленнєвим мисленням» [2, С. 123].

Варто зауважити, що здатність здійснювати мисленнєві операції з абстрактними поняттями вимагає розвитку здібності робити опосередковані мисленнєві дії, а також передбачає розвиненість такої властивості мислення як зворотність. За Ж. Піаже (1951), зворотність – означає можливість подумки подолати вплив сприймання, яке часом є помилковим, приміром, людина розуміє, що маса речовини зберігається незалежно від зміни форми ємності. Зворотність означає, що людина подумки здатна зробити те, що фізично неможливо відтворити в реальному житті. Зворотність це здатність охоплювати логіку причинно-наслідкових зв'язків між предметами, ознаками, діями й їх позначеннями і рухатися як від позначень до об'єктів, так і в протилежному напрямку. У нечуючих дітей зв'язок від об'єкта до позначення (слова) формується пізніше, ніж від позначення до об'єкта, що спричиняє те, що для дітей значно складніше використовувати слова як спосіб передачі й здійснення думок [6].

В цьому контексті, питання про розвиток мислення, варто розглядати не через призму розвитку окремих його різновидів (тобто через здатність оперувати інформацією різного типу), а через становлення та удосконалення мисленневих операцій (тобто тих особливостей, які визначають перебіг процесу мислення). До мисленневих операцій належать: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація, систематизація. Мисленнєві операції протікають в тісній взаємодії одна з одною й будь-яке відставання в розвитку однієї з них спричиняє неодмінно трансформації в інших. Варто зазначити, що в розвитку кожної з мисленневих операцій є дві стадії, що відрізняються за рівнем опосередкованості [3].

За результатами низки наукових досліджень вітчизняні вчені дійшли висновку, що мисленнєві операції у глухих дітей проходять становлення із затримкою, особливо на стадії переходу до вищого рівня опосередкованості. Ж.І. Шиф (1968) експериментально довела, що в глухих дітей значно затримується розвиток категоріальних наочних узагальнень як при наочно-дійовому, так і при наочно-образному характері завдання [1].

Ж.І. Шиф (1968) зазначала, що відставання в розвитку мисленневих операцій фіксуються як на рівні аналізу, так і на рівні синтезу. В глухих дітей значно пізніше формується здатність виділяти загальні й специфічні ознаки об'єктів, аналіз їх є менш деталізованим, а синтез менш послідовним й систематичним.

І.М. Соловйов (1971) досліджуючи процес порівняння, виділив наступні особливості нечуючих дітей – відхід від порівняння двох об'єктів між собою до аналізу одного з них, що означає спрощення завдання; труднощі при виокремленні схожості предметів, бо віднайдення схожості вимагає опосередкованого аналізу, а різниця між об'єктами сприймається безпосередньо.

І.М. Соловйов (1971) досліджував і особливості становлення такої мисленнєвої операції як абстрагування в умовах сюжетно-рольової гри. Вчений вбачав, що абстрагування є здатністю переосмислювати реальні об'єкти, відходити від їх безпосереднього життєвого значення, що дозволяє їх використовувати як заміну іншим об'єктам. В низці досліджень було виявлено, що нечуючі діти у якості заміників використовують незнайомі предмети, а абстрагуватися від життєвого змісту знайомих об'єктів для них є досить складно [4].

Отже, серед провідних особливостей розвитку мислення нечуючих підлітків, на другій стадії еволюції наукових поглядів, доцільно виокремити наступні положення:

- відставання в розвитку мислення проявляється першочергово на рівні мисленневих операцій, що впливає повністю на перебіг процесу;

- затримка в розвитку мислення полягає у відставанні в опануванні опосередкованими (формальними) мисленнєвими діями з інформацією з виправленням помилок сприймання;
- відставання у становленні мисленнєвих властивостей особливо – зворотності мисленнєвих дій та ін.

Третя стадія еволюції наукових поглядів на особливості розвитку мислення нечуючої дитини розпочалася в США наприкінці 60-70-х рр. XX ст., коли була проведена низка психодіагностичних досліджень інтелектуального розвитку дітей з порушеннями слуху за допомогою тестів Д. Векслера, Прогресивних матриць Дж. Равена, Шкали Стенфорд-Біне, Малюнок людини Ф. Гудинафа, пов'язаних з іменами Дж. Розенштейна (J. Rosenstein, 1961), Дж. Лавоса (G. Lavos, 1962), М. Вернона (M. Vernon, 1968). Вчені дійшли висновку, що глухі діти мають такі самі, що й чуючі інтелектуальні можливості. За шкалами, що оцінюють невербальний інтелект і ґрунтуються на роботі наочно-образного мислення, діти з порушеннями слуху демонструють середні й вищі за середні результати, проте, за шкалами, які діагностують вербальний інтелект й спираються на роботу словесно-логічного мислення, глухі діти мають істотне й стійке відставання від чуючих однолітків. Висновок до якого прийшли науковці наступний – якщо при нормальному інтелекті відбувається істотне відставання нечуючих дітей у розвитку вербального мислення – це спричинене неправильно організованим навчанням, яке не враховує сенсорну специфіку цієї категорії дітей.

Починаючи з 70-80-х рр. відбуваються певні трансформації акцентів в уявленнях американських науковців стосовно однієї з ключових проблем в психічному розвитку нечуючих дітей. На той час значного поширення дістали роботи В. Стоку (W.C.Stokoe, 1960) про лінгвістику американської жестової мови, а також активізувався громадський рух національних товариств глухих, була проведена низка досліджень з академічних досягнень нечуючих учнів. Проте, за основу класифікації в цих дослідженнях був взятий не медичний критерій – ступінь порушення слуху, за яким діти розділялися на глухих та слабочуючих, а соціально-психологічний критерій – наявність спільного комунікативного коду з батьками, за яким виділялися глухі діти чуючих батьків й глухі діти глухих батьків (використовуючи в даному контексті поняття «глухий» мається на увазі не ступінь, а вказівка на наявність певної втрати слуху).

Дослідники С. Кох (С. Koh, 1970), Д. Мідоу (D. Meadow, 1980) провівши низку наукових експериментів, ґрунтуючись на новій соціально-психологічній класифікації дітей з порушеннями слуху, дійшли висновку, що глухі діти глухих батьків за особливостями мислення й інтелектуального розвитку, опануванням мовленням (жестовим) відповідають віковим нормам, притаманним чуючим одноліткам, натомість глухі діти чуючих батьків відстають від них в середньому на 3-5 років.

Проте, варто зазначити, що за даними Д. Мурса (D. Moores, 2000) глухі діти глухих батьків становлять лише 10 % від загальної кількості дітей з порушеннями слуху, що свідчить про те, що інші 90 % дітей розвиваються відповідно до виявлених раніше особливостей психічного розвитку, де сенсорна депривація спричиняє істотний вплив на формування й динаміку становлення усіх психічних функцій, зокрема й мислення [7].

Провідним висновком, що має бути зроблений на основі наукових зазначених досліджень є те, що в умовах сенсорної депривації й за відсутності спільного безбар'єрного засобу для спілкування нечуючої дитини і батьків, психічних розвиток дитини відбувається з урахуванням наведених вище особливостей, що проявляються на всіх структурних й функціональних рівнях розвитку мислення, починаючи від властивостей й мисленнєвих операцій й закінчуючи співвідношенням і специфікою становлення окремих видів мислення.

Отже, третій етап еволюції наукових знань про особливості розвитку мислення дітей з порушеннями слуху, активно піднімає проблему про співвіднесення розвитку мислення та мовлення, особливо жестового, що є одним з найдискусійніших питань для сурдопедагогіки. Проте, жестова мова як знакова комунікативна система здатна передати будь-які думки, емоції, інформацію різного рівня абстрагованості, вона може виступати як засіб міжособистісного спілкування та особистісного самовираження, тому для сурдопсихології використання жестового мовлення для розвитку мислення нечуючої дитини є напевне одним із потенційно перспективних напрямків.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проаналізувавши зазначене, можемо дійти наступного висновку, що безумовно наявність порушення слуху впливає на психічний розвиток нечуючої дитини цілому, й мислення зокрема, натомість, при організації своєчасної й специфічно підлаштованої до потреб і можливостей нечуючого підлітка корекційно-розвивальній роботі й жестомовному середовищі цього можна запобігти.

Варто також наголосити, що вивчення розвитку мислення нечуючих дітей варто розглядати в тісному взаємозв'язку з розвитком мовлення та інших психічних процесів і властивостей. Очевидно, що початок опанування знаннями про світ за допомогою жестової мови, дозволяє дитині накопичувати особистий досвід аналогічно тому, що накопичує чууча дитина. Словесною мовою нечуючі діти більшою чи меншою мірою опановують, по-перше, на іншій сенсорній основі, по-друге, значно пізніше, по-третє, в умовах спеціального навчання. Якщо ж все шкільне навчання будувати на основі застосування різних форм словесної мови, достатньої бази, якої немає в нечуючих дітей (на момент вступу до школи вона тільки починає формуватися й значно відстає від тієї на яку розрахована методика навчання окремих предметів) це значно знижує ефективність навчально-виховних впливів педагогів на дитину, призводить до втрати часу на викладення того, що дитина ще не здатна засвоїти, а також негативно впливає на її психічний і особистісний розвиток.

#### Література

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихологія. – М.: Академія, 2002. – 224 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
3. Петухов В.В. Психология мышления. – М.: МГУ, 1987. – 90 с.
4. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.

5. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Т. 1.: Учебник для студентов медицинских вузов. – М.: Академический Проект, 2000. – 416 с.
6. Специальная психология: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
7. Marschark M., Spencer P.E. Deaf studies, language, and education // Oxford university press, 2003. – 500 p.

*В статье проанализированы основные стадии эволюции научных взглядов на развитие мышления детей с нарушениями слуха. На основании теоретического анализа выделены основные особенности развития мышления незлышащих детей в условиях сенсорной депривации.*

*At this article is analyzed the main stages of the evolution of scientific views on the thinking development of children with hearing impairments. On the basis of theoretical analysis it is opened the main features of the thinking development of deaf children in sensory deprivation environment.*

©2012 p.

В. Г. Захарченко (м. Київ)

### МИСТЕЦТВО ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ

**Актуальність** дослідження дитячо-батьківських стосунків залишається досить високою і сьогодні, особливо в аспекті пошуку форм взаєморозуміння, зближення двох світів (дитячого і дорослого) досить близьких і взаємозалежних, але не завжди мирно співіснуючих. Як діти, так і їхні батьки в спілкуванні один з одним часто відчувають багато труднощів, обмежень, які ведуть до переживань і погіршення їхніх взаємостосунків.

Яким чином припинити рухатись по замкненому колу, як навчитися визнавати в дитині особистість з її правом бути собою, як навчитися приймати і розуміти дитину, які умови необхідні для взаєморозуміння і які для цього існують способи у дорослих, і особливо, у батьків?

**Метою** статті є аналіз феномена дитячо-батьківських стосунків в контексті їх змісту і форми, виявлення умов для побудови ефективних стосунків.

Процес взаємостосунків супроводжується переживаннями як дитини так і дорослого. Фігура переживання виникає між учасниками процесу взаємодії. Переживання дитини вказують на відношення дитини до батьків, а переживання батьків вказують на ставлення батьків до дитини в конкретній ситуації. Л.С. Виготський визначив соціальну ситуацію розвитку як «цілком своєрідне, специфічне для даного віку, надзвичайне, єдине і неповторне відношення між дитиною і оточуючою її дійсністю [1, с. 258].

Налаштувати свідомість дитини на сприйняття конкретного смислового змісту допомагає форма. Вчинки реальних осіб, які оточують дитину, вчинки історичних осіб, відображені в історичних джерелах, також вчинки літературних персонажів дають можливість пізнати ті «ідеальні форми», орієнтуючись на які дитина вчиться будувати власну дію.

Л.С. Виготський формулює як одну із центральних позицій психології мистецтва аксіому про те, що тільки в певній своїй формі художній твір чинить свій психологічний вплив, художній твір, якщо зруйнувати його форму, втрачає свою естетичну дію [2, с. 54]. Нерідко в дитячо-батьківських стосунках домінує саме форма, а не зміст. Але, на жаль, форма дитячо-батьківських стосунків часто базується лише на бажанні батьків, наприклад, реалізувати обрану ними систему виховання без врахування дитячої позиції. І тоді взаємини батьків і дітей часто набувають потворних, а не прекрасних форм, що призводить до частих конфліктів, відчуження у дитячо-батьківських стосунках.

На думку, Ф.М. Достоевського «враження прекрасного», яке залишається на все життя, є одним із важливіших моментів в становленні особистості. Саме воно створює капітал для подальшого життя.

Альоша Карамазов (герой роману «Брати Карамазови» Ф.М. Достоевського) звертаючись до хлопчиків, говорить про те, що нічого немає вищого і сильнішого, і здоровішого, і кориснішого для життя, як хороший спомин, і особливо винесений ще з дитинства, з батьківського дому. Якась прекрасна, свята згадка, збережена з дитинства, можливо і є самим кращим вихованням. Якщо багато набрати таких спогадів з собою в життя, то врятована людина на все життя. І навіть якщо і один тільки хороший спогад при нас залишиться в нашому серці, то і це може послужити коли-небудь нам ради спасіння [3, с. 850].

Дитинство – період, який впливає на все життя людини, і дорослі відповідальні за те, як воно проходить. Як же наповнюється життя дитини враженнями, які будуть жити її все життя? Спочатку батьки впливають на дитину, потім дитина здійснює аналогічний вплив на батьків, потім дитина приміряє цей вплив до самої себе у зовнішньому плані, і, нарешті, він переміщується у внутрішній план саморегуляції.

Створення нових ціннісних смислів у взаємостосунках дітей і батьків дозволяє збагачувати досвід реального життя, а не використовувати стереотипи стосунків, які викривлюють дійсність. Якщо між дітьми і батьками не народжуються нові смисли, процес взаємостосунків утруднюється. Зі своїми незмінними поглядами, формами їх пред'явлення залишаються як діти, так і їхні батьки. В такому випадку мова взаєморозуміння неможлива, а це в свою чергу веде до соціально неприйнятних форм поведінки, які характеризуються як порушення соціалізації, асоціальність, соціальна дезадаптація.

Основним критерієм цієї групи порушень є невідкорення регулюючим правилам і нормам соціуму, в якому знаходяться діти, в тому числі і в сім'ї. Ці порушення пов'язані з впливом середовища. Якщо дитина розвиваючись, витримує сильний тиск на свої потреби і границя між зовнішнім і внутрішнім виявляється дуже слабкою, вона потрапляє під тиск соціальних цінностей. Індивід зливається з групою, дитина зливається з батьківськими потребами, але при цьому втрачає