

страхи смерті (своєї); страхи тварин і казочних персонажів; страхи кошмарних снів і темноти; соціально опосередовані страхи (людей, дітей, покарання, опоздання, самотності); «просторові» страхи (висоти, води, закритих просторів). Було виявлено, що як для дітей з ОНР, так і для їх нормально мовлящих сверстників, найбільш характерні страхи, пов'язані з причиненням фізичного шкоди і «медичні» страхи. Однак старші дошкільники з ОНР в більшій мірі відчувають соціальні страхи, що підтверджує результати, отримані нами за допомогою дитячого тесту тривожності і САТ. В меншій ступені у даній категорії дітей виражені страх смерті, «просторові» страхи, страхи темноти і кошмарних снів. Для нормально мовлящих дітей більш характерні страхи тварин і казочних персонажів, а також темноти і страшних снів, і в меншій ступені – «просторові» страхи, страхи власної смерті і соціальні страхи.

Таким чином, результати проведеного експерименту дозволили виявити загальні (пов'язані з старшим дошкільним віком) характеристики емоційної сфери дітей з ОНР і їх нормально мовлящих сверстників: переважає середній рівень прояву тривожності, а також третій рівень показателя ступеня емоційного дискомфорту; наявність як найбільш властивих виборки страхів, пов'язаних з причиненням фізичного шкоди, а також «медичних» страхів. Разом з тим, виявлені специфічні характеристики емоційної сфери старших дошкільників з ОНР: наявність тенденції до більш високого рівня тривожності і емоційного дискомфорту, а також проявів високого рівня тривоги, психофізичного дискомфорту і емоційного напруження; вибір як найбільш тривожної ситуації агресії (в відміння від нормально мовлящих дітей, у яких підвищена тривога пов'язана з ситуацією ізоляції); виражена потреба в увазі батьків, визнанню з боку сверстників (в відміння від нормально мовлящих дітей, у яких найбільш вираженим є прагнення до незалежності, самостійності); вибір в якості найбільш страшних диких тварин (в відміння від нормально мовлящих дітей, для яких переважно негативні – казочні персонажі); наявність соціальних страхів.

Отже, можна зробити висновок про те, що старші дошкільники з ОНР в відміння від своїх сверстників нормальною мовою менш адаптовані до певних соціальних ситуацій, більш закриті, піддані різним страхам. З урахуванням виявлених особливостей психокорекційна робота з старшими дошкільниками з ОНР по усуненню порушень емоційної сфери повинна включати наступні напрями: зниження психоемоційного напруження; формування вміння розпізнавати і зображати різні емоційні стани; подолання страхів (просторових, соціальних, страх висоти, темноти і др.); корекція міжособистісних стосунків, розвиток комунікативних здібностей.

УДК 159.92:616.899.5

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ НОРМ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Бистрова Ю.О.

кандидат психологічних наук, доцент
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

У статті висвітлюються обґрунтування етапів, методів, зміст корекційної роботи та її результати з формування норм соціальної поведінки розумово відсталих підлітків.

В статті наочно обґрунтовані етапи, методи і зміст корекційної роботи, а також її результати по формуванню норм соціального поведіння умовно відсталих підлітків.

The proved stages, methods, the content of correct program and its results on prevention and solving the conflict in behaviour of mentally retarded teenagers are given there.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, корекційна робота, норми соціальної поведінки.

Ключевые слова: умовно відсталі підлітки, корекційна робота, норми соціального поведіння.

Key words: mentally retarded teenagers, correct program, strategies of behaviour, preventive measures.

Першочергова мета корекційної освіти – це соціалізація учнів з психофізичними вадами, їхня підготовка до самостійного життя у суспільстві. Особливо це стосується учнів допоміжних шкіл-інтернатів. Розв'язання цього завдання можливо лише при умовах сформованості у розумово відсталих школярів норм соціальної поведінки, вміння позитивно вирішувати складні життєві ситуації, будувати міжособистісні стосунки з оточуючими; готовності

та свідомого ставлення до тих видів діяльності, які є провідними на кожному етапі їхнього життя. Саме тому соціалізація учня допоміжної школи, яка включає майбутню трудову діяльність, починається, перш за все, з формування особистісних позитивних якостей учня та норм його поведінки під впливом оточуючого середовища і безпосереднім впливом дорослих.

Аналіз науково-літературних джерел, а також досвіду роботи допоміжних шкіл показав, що практична діяльність спеціальних психологів та корекційних педагогів щодо формування норм соціальної поведінки у розумово відсталих підлітків, її профілактики та корекції методично забезпечена недостатньо. Дослідженнями розвитку довільних психічних процесів під впливом соціуму та формуванням готовності до трудової діяльності як фактору успішної соціалізації у розумово відсталі дитини займалися Г.М.Дульнев, А.Н.Леонтєв, М.П.Матвєєва, М.С.Певзнер, В.М.Синьов, А.А.Смирнов, Б.М.Теплов та інші. У корекційній педагогіці та психології вивчалася проблема соціальної поведінки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (З.Ф.Абушева, Е.Я.Альбрехт, Л.С.Виготський, О.В.Гаврилов, Г.Г.Запругаєв, В.В.Ковальов, О.Є.Лічко, С.С.Мнухін, М.С.Певзнер, О.П.Сєверов, В.М.Синьов, Г.Є.Сухарева, О.Є.Фрейєров, Л.М.Шипіцина, І.А.Юркова та ін.), а також різнобічні питання виховання таких дітей (А.С.Бєлкін, В.І.Бондар, А.М.Висоцька, Т.А.Власова, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, А.І.Капустін, А.А.Корнієнко, В.О.Липа, М.П.Матвєєва, С.П.Миронова, М.С.Певзнер, В.М.Синьов, О.А.Стребелева, М.Н.Хоружа, О.П.Хохліна, Л.М.Шипіцина, Ж.І.Шиф) [1; 2; 3; 4].

Таким чином, урахувавши розповсюдженість порушень поведінки серед учнів допоміжних шкіл, їхній негативний вплив на соціалізацію та психічне здоров'я особистості, а в зв'язку з цим, значущість формування у розумово відсталих підлітків норм соціальної поведінки та вмінь позитивно вирішувати складні життєві ситуації, необхідно зазначити, що проблема визначення напрямів корекційної роботи з цих питань є теоретично та практично актуальною.

Метою дослідження була розробка науково обґрунтованої й практично значущої системи роботи з формування норм соціальної поведінки та готовності до трудової діяльності як фактору успішної соціалізації розумово відсталих підлітків.

Процес удосконалення застосування розумово відсталими підлітками норм соціальної поведінки неможливо розглядати як звичайну систему корекційної роботи з формування певних знань, умінь та навичок. У більшості її успіх залежить від індивідуальних особливостей учнів (інтелектуального, емоційного та вольового розвитку; системи цінностей і потреб, які склалися під впливом родини, навчального закладу тощо). Тому виникає необхідність створити певні умови, що сприятимуть формуванню норм соціальної поведінки, розширенню досвіду міжособистісного безконфліктного спілкування, спільній діяльності, запропонувати засоби здійснення такої взаємодії. У нашому випадку основна мета експериментальної корекційної роботи з розумово відсталими підлітками – навчити їх адекватно сприймати важкі ситуації та конструктивно розв'язувати їх, не порушуючи норм поведінки у суспільстві. Виходячи із загальних цілей дослідження, а також з урахуванням відокремлених чинників, було визначено такі завдання експериментальної корекційної роботи:

- 1) розвиток емоційної сфери, зміни на цій основі окремих особистісних настанов, посилення соціальної спрямованості поведінки розумово відсталих підлітків;
- 2) навчання вмінню розрізнення, аналізу, усвідомлення та вирішення різних типів конфліктів, що важко розв'язуються;
- 3) формування адекватних способів реагування на складні життєві ситуації з урахуванням структури дефекту, нейродинаміки та ускладнень, що супроводжують основний діагноз підлітка;
- 4) закріплення навичок переносу моделей соціальних стосунків, продуктивних стратегій поведінки в конфліктній взаємодії в практику реального спілкування;
- 5) надання психологічної консультативної допомоги вчителям під час організації навчально-виховного процесу з використанням способів попередження чи продуктивного вирішення конфліктів при роботі з розумово відсталими підлітками;
- 6) організація сімейних консультацій психолога один раз на місяць і спільної роботи шкільної психологічної служби з центрами родини та молоді й соціальними службами з попередження порушень поведінки розумово відсталими підлітками та врегулювання сімейних конфліктів.

Корекційна робота проводилась на базі 8–9-х класів середньої загальноосвітньої допоміжної школи № 45 м. Луганська.

Система корекційної роботи передбачала також діагностику міжособистісних стосунків, виявлення спільної діяльності розумово відсталих підлітків, здійснення корекційного впливу на підлітків та отримання зворотного зв'язку щодо його результатів.

На діагностичному етапі визначалися проблеми вчителів, батьків, вихователів групи подовженого дня, які працювали в експериментальних класах. Далі проводилось психологічне дослідження підлітків, порівняльний аналіз даних. З метою отримання наочних результатів корекційної роботи була проведена соціометрія та

методика «Островок» на виявлення сформованості спільної діяльності. Діагностика проводилась до й після експериментальної корекційної роботи.

Корекційна робота велася за трьома напрямками з урахуванням компонентів розвитку особистості (когнітивного, емоційного та поведінкового) та включала в себе психокорекційну програму спеціальних занять-кроків з формування та розвитку навичок соціальної взаємодії та конструктивної поведінки. Основним для психокорекційної програми є підхід, який має на увазі створення можливостей для отримання розумово відсталим підлітком певного соціального досвіду поведінки в колективі. Як засоби психолого-педагогічного впливу на заняттях використовувалися ігри та вправи, при цьому важливим було їх обговорення, у процесі чого учні намагались побачити альтернативні, більш ефективні варіанти вирішення конфліктних ситуацій. Програма розрахована на підлітків з різним рівнем агресивності й конфліктності та спрямована як на профілактику, так і на корекцію порушених міжособистісних стосунків та конфліктної поведінки. Для того, щоб оптимально реалізувати поставлені завдання, ця програма, що складається з 10 психокорекційних занять, була поділена на три етапи.

На першому етапі (1–3 кроки) вирішувались такі завдання: встановлення довірчого емоційного контакту між підлітками; створення позитивного емоційного фону в колективі дітей; актуалізація уявлень про себе, знань про навколишній світ. На цьому етапі значну увагу приділяли організації ситуативного ділового та пізнавального спілкування однолітків між собою (когнітивний компонент). Відповідно наведених вище завдань, було дібрано комплекс вправ та ігор. Крім того, повідомлялись необхідні знання про причини виникнення, особливості протікання та способи вирішення конфліктів, проводилось ознайомлення з різними стилями поведінки в ситуації конфлікту.

Далі, на другому етапі (4–6 заняття), розвивалися вміння використовувати мовлення та інші способи комунікації, актуалізувались знання про наявні емоції та засоби їх вираження, формувалися адекватні емоційні прояви в ході взаємодії, підлітки навчалися вмінню керувати своїми емоціями та розуміти емоційний стан інших людей (емоційно-вольовий компонент). На заняттях розігрувались різні ситуації, проводились ігри-драматизації. Розширювався змістовий бік діяльності підлітків: їх не тільки знайомили з поведінкою людей у різних конфліктних ситуаціях, але й вчили розглядати людину у взаємодії з оточуючими, готували до адекватного реагування на поведінку інших людей, до використання різних стратегій поведінки, адекватних ситуації.

На третьому етапі (7–10 заняття) проводилася робота із закріплення навичок упевненої поведінки, формування більш адекватної самооцінки на основі зворотного зв'язку з іншими членами групи (поведінковий компонент). При цьому ми намагались навчити підлітків цінувати не тільки себе, але й оточуючих людей, довіряти їм; знаходити позитивні сторони кожної особистості, удаватися до співробітництва у вирішенні суперечливих ситуацій, справлятися з образою. Під час проведення цього блоку психокорекційних вправ, розширювались уявлення розумово відсталих підлітків про способи спілкування та поведінки, відбувалося знайомство з прийомами саморегуляції. Після виконання психокорекційної програми вводився посткороковий етап, у процесі якого на базі отриманого досвіду спеціально моделювались проблемні ситуації.

Одночасно проводилася плідна робота психолога та педагогів із закріплення навичок позитивної поведінки в конфліктних ситуаціях у реальних умовах, профілактика конфліктів і медіаторська робота педагогів. На основі диференціації груп розумово відсталих школярів відповідно до класифікації М.С.Певзнер розроблялися рекомендації для вчителів. Уводилося сімейне консультування, що спрямоване на створення ситуації співпраці та формування настанов відповідальності батьків стосовно проблем конфліктної поведінки підлітків. Усе це ефективно вплинуло на розвиток і закріплення стратегій конструктивної поведінки розумово відсталих підлітків в життєвих ситуаціях. У групі підлітків, з якими проводився експеримент, удвічі виросла кількість виборів співробітництва та значно зменшилась кількість виборів суперництва, тоді як у контрольній групі показники майже не змінилися. Критерієм ефективності корекційної роботи також слугували дані соціометрії про значне підвищення рівня благополуччя взаємин у групі досліджуваних (до корекційних занять 23,33 % учнів мали 0 виборів, після корекційних занять таких підлітків у групі не було, проте значно виросла кількість зірок у групі з 6,67 % до 26,67 %).

Результати корекційної роботи довели можливість створення умов у спеціальній допоміжній школі для формування соціальних норм поведінки розумово відсталих підлітків, можливість корекції порушень поведінки з урахуванням особливостей нейродинаміки та структури дефекту, можливість послаблення значущості складних ситуацій шляхом підтримки підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агавелян О.К. Общение детей с нарушениями умственного развития: Автореферат дисс... докт.психол.наук. – М., 1989.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: (Общие и возр. особ.). – 2-е изд., доп. – Минск, 2000.

3. Синьов В.М. Корекція інтелектуальних вад в учнів допоміжної школи: Автореферат дисс... докт.пед.наук. – М., 1988.
4. Спеціальна психологія. Тексти. Ч.ІІ. / За ред.. М.П.Матвєєвої, С.П.Міронової. – Кам'янець-Подільський, 1999. – С.102-138.

УДК №364.28:37.061

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Болкун Т.А.

Хмельницький інститут соціальних технологій
ВМУРОЛ «Україна»

У статті висвітлюється теоретичний та експериментальний аналіз проблеми самовизначення особистості, розглянуто категорії понять «самовизначення», «професійне самовизначення», «вибір професії», їх сутність та зміст; визначенні основні чинники, що впливають на професійне самовизначення особистості.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, вибір професії, особи з обмеженими можливостями.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, выбор профессии, лица с ограниченными возможностями.

Key words: self-determination, professional self-determination, choice of profession of a person with restricted possibilities.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Людина розвивається як особистість у процесі діяльності, що здійснюється у соціумі. Найважливішим компонентом такого розвитку є самовизначення особистості. Сучасні дослідники визначають, що існують чинники, які впливають на здійснення вибору професії. У низці соціально-психологічних теорій вибору професійних переваг вони розглядаються по-різному. Чинник розглядається як «умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис» [1, с. 1601].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.

Проблема професійного самовизначення тривалий час досліджується у соціології, педагогіці, психології праці та віковій психології, а також акмеології, яка вивчає закономірності психічного розвитку особистості в період її розвитку (акме), зрілості, а також процес професійного росту і вдосконалення, сходження до професіоналізму (Б. Г. Ананьєв, О. С. Анісімов, А. А. Бодальов, С. Г. Вершловський, В. Г. Воронцова, С. У. Гончаренко, А. А. Деркач, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, Н. В. Чепелева та ін.). У межах цих концепцій обговорюється питання про сутність процесу професійного самовизначення у його хронотопі, його особливості для особистості з обмеженими можливостями.

Професійне самовизначення особистості є предметом дослідження в зарубіжній і вітчизняній психології (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, М. Аргайл, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Г. Лом, С. Д. Максименко, А. Маслоу, В. М. М'ясищев, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.).

Серед численних зарубіжних досліджень проблеми самовизначення особистості слід виділити феноменологічні концепції (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) та теорії розвитку (Е. Гінзберг, Е. Еріксон, Д. Марсія та ін.), в яких показано взаємозв'язок і єдність життєвого та професійного самовизначення; доведено, що стиль життя людини детермінується відповідним вибором її професійної діяльності. Дж. Холланд, Г. Айзенк, А. Адлер, Г. Олпорт стверджують, що існує комплекс якостей, які детермінують самовизначення відповідних типів особистостей та їх прагнення працювати в системі «людина-людина».

Мета статті – розглянути, систематизувати та класифікувати чинники, що впливають на професійне самовизначення особистості.

Результати дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Здійснено огляд наявних соціально-психологічних теорій. Умовно їх можна поділити на теорії, що розглядають вплив чинників, і теорії, в яких здійснюються спроби їх класифікації.

Психодинамічний напрям пояснює професійний вибір такими чинниками: