

528 s.

4. **Dodatok** do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 17.08.2016r. # 1/9-437.

5. **Lebedyns'kyy V.V.** Narushenyya psykhycheskoho rozvytyya u detey. M.:MHU,1985.S.27-34.

6. **Makshanov S.Y.** Metodolohycheskye aspekty professional'nogo trenynha / Vesnyk SPb HU. – Seryya 6. – Выр.3. – 1992. – 175 s.

7. **Shul'zhenko D. I.** Osnovy psykhoholichnoyi korektsiyi autystychnykh porushen' u ditey: monohrafiya / Shul'zhenko D. I.; M-vo osvity i nauky Ukrainy; NPU im. M. P. Drahomanova. – K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. – 385 s.

8. **Yarmachenko M.D., Manzhula I.M.** Zavdannyya spetsial'nykh shkil USRS v pidnesenni navchal'no-vykhovnoyi roboty z anomal'nymy dit'my / Navchal'no-vykhovna robota v spetsial'nykh shkolakh M-vo osvity i nauky USRS; KDPI im. O. M. Hor'koho. K.: «Radyans'ka shkola», 1960. S.3-13.

Шульженко Д.И. Психологическая технология подготовки будущих специалистов к проведению бинарных уроков в инклюзивном классе общеобразовательной школы

В статье раскрывается научно-практическая сущность инклюзивной формы образования аутичных детей. В результате анализа практической работы инклюзивных школ Украины установлено ряд трудностей и преград, что возникают у учителей и ассистентов-учителей во время включения учеников в образовательный и воспитательный процесс общеобразовательной школы. Как альтернативу функций ассистента учителя, которого не готовили к инклюзивной работе предложено бинарный подход к определению его новых компетенций. В рамках бинарного оглавления урока предлагаются уровни обеспечения прав ассистента-учителя и его инновационные обязанности на уроке, направленные на оптимизацию пребывания аутичного ребёнка в классе. Сделано вывод, что подготовка специалистов с инклюзии должно проходить за психологической технологией на факультетах (кафедрах) коррекционной педагогики и психологии. Определено социально-психологические детерминанты приобретения профессиональных знаний будущих специалистов с инклюзивной формы образования. Сделан вывод о необходимости смены понятия с «ассистента-учителя» на «инклюзивного педагога», «инклюзивного психолога» что влияет на уровень компетентности в работе с аутичными детьми.

Ключевые слова: инклюзивная форма образования, бинарный урок, специалист, компетенции.

Shulzhenko D.I. Psychological technology of preparing future specialists for the binary lessons in inclusive classrooms of the secondary school

The article reveals the essence of the scientific and practical nature of the inclusive forms of the autistic children's education. By analysis of the practice work of Ukrainian inclusive schools was revealed a number of difficulties and obstacles that arise in teachers and assistants work in incorporating students of a comprehensive school in the educational and training process. As alternative of the teacher's assistant functions, who was not prepared to work with inclusive work, was proposed binary approach to the definition of its new competencies. As a part of the binary content of the lesson are offered levels to ensure the rights of assistant-teacher and his innovative classroom duties, that are aimed at optimizing staying of autistic child in the classroom. It is noted that specialist training in the inclusion should take place at the faculties (departments) of The Correctional Pedagogy and Psychology by psychological technology. It was defined social and psychological determinants of acquiring professional knowledge for future specialists in inclusive forms of education. It was concluded that there is a necessity to change the concept of "assistant teacher" to "inclusive teacher", "inclusive psychologist", which influence on the level of competence in working with autistic children.

Keywords: inclusive form of studying, binary lesson, specialist, competence.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2016 р.

Статтю прийнято до друку 06.11.2016 р.

УДК: 371.134:159.922.76

Шульженко О.Є.

ПОКАЗНИКИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ

Стаття присвячена феномену емоційної стійкості як психологічного чинника готовності майбутніх фахівців (корекційних педагогів, спеціальних (практичних психологів, логопедів, реабілітологів, тренерів, аніматорів) і батьків до взаємодії з аутичними дітьми. Представлено та проаналізовано результати констатувального експерименту в якому брали участь студенти напряму спеціальної освіти. З'ясовано особистісні показники (профілі) емоційно стійких та емоційно нестійких студентів. Дана якісна характеристика їхньої відповідальності, емоційних переживань, цінностей, самооцінки, мотивації на успіх. Проаналізовано причини виникнення замкнутості, неконтактності, скептицизму, негативного емоційного відношення до навчання у групі емоційно нестійких студентів.

Оскільки для взаємодії та корекційної роботи з дітьми аутистичного спектру вимагаються толерантність, стриманість, самоконтроль над емоціями, виваженість, комунікабельність, мотивація на успіх, проведена психодіагностика цих показників у обох експериментальних групах. У результаті цієї перевірки виявлено психологічні особистісні показники, що залежать від рівня емоційної стійкості студентів. Зроблено висновок, що для взаємодії майбутньому фахівцеві необхідна системна робота над собою в межах вищого навчального закладу, щоб подолати ті негативні риси що блокують і перешкоджають його психологічній та фаховій готовності.

Ключові слова: емоційна стійкість, студенти, майбутні фахівці, психологічні показники, корекція інтелекту, аутичні діти.

Зміст поняття емоційної стійкості доповнюють описом проявів афективної стійкості. Це поняття вводиться у результаті зіставлення численних факторних аналізів особистості. Згідно до концепції корекції інтелекту В.М.Синьова емоційний стан особистості поліпшується через осмислення адекватності власних афективних проявів із застосуванням самокритики та сомооцінки [5]. Це особливо стосується студентів – майбутніх фахівців для корекційної роботи з аутичними дітьми. Така категорія дітей є найбільш уразливою з емоційної сторони і потребує фахівця, який не тільки компетентний в знаннях про їхні особливі освітні потреби, вміннями вчити, виховувати та здійснювати корекційну діяльність, але й системно забезпечувати аутичним учням психологічний комфорт, інтелектуально спрямовуючи свою особистість на систематичну роботу над собою. Тому нашим експериментальним завданням було виявлення показників емоційної стійкості студентів двох груп: першої - із високим та достатнім рівнем інтелекту, які володіють знаннями, мають високі академічні оцінки, беруть участь у наукових дослідженнях, цікавляться спеціальною літературою з питань аутизму, пишуть наукові доповіді, беруть участь у наукових конференціях і вони є емоційно стійкими (ЕС) до роботи з аутичними дітьми; друга – із середнім та низьким рівнем інтелекту, що не володіють знаннями про клініко-психологічні особливості аутистичних порушень, неспроможні справитися із аутичними дітьми внаслідок труднощів взаємодії з ними та слабкої мотивації до корекційної роботи, відсутністю самокритики, низьким рівнем самоконтролю, саморегуляції, неспроможністю до організації корекційної діяльності, наявності постійного стресу (ЕН).

В нашому дослідженні брали участь студенти Факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова та кафедри корекційної освіти та інклюзії Факультету педагогічної освіти ЛНУ імені І. Франка.

Основними ознаками афективної стійкості як риси особистості є відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, стійкість інтересів, терплячість, наполегливість, спокій та ін. Схожі прояви емоційної стійкості описує І. Гілфорд. Емоційна нестійкість розглядається ним як легка збудливість, заклопотаність, песимістичність, коливання настрою. Навпаки, емоційна стійкість – як врівноваженість, оптимістичність, самоконтроль [2].

Рівень розвитку емоційної стійкості у студентів залежить від типу освітнього середовища. Найбільшою мірою формуванню емоційної стійкості студентів сприяє творче освітнє середовище, що містить варіанти вільного розвитку. На рівень і структуру емоційної стійкості студентів впливають такі параметри освітнього середовища, як спрямованість інтересів і цінностей даного освітнього середовища, позиція викладача та студента в ході їх взаємодії, стимулювання в даному освітньому середовищі творчих здібностей студента [2].

Визначальним в формуванні емоційної стійкості є не лише індивідуальні психологічні характеристики, а й оточуюче середовище, в якому відбувається виховання та розвиток студента. Експериментально було визначено конкретні типи середовища в залежності від умов та можливостей, які сприяють розвитку активності (чи пасивності) студента та особистої свободи (чи узалежнення). На основі вектора цих параметрів було виділено чотири типи освітнього середовища. Догматичне освітнє середовище, що сприяє розвитку пасивності і залежності студента. Кар'єрне освітнє середовище, спрямоване на розвиток активності, але і залежності студента. Безтурботне освітнє середовище, що сприяє вільному розвитку, але і обумовлює формування пасивності у студента. Творче освітнє середовище, яке створює сприятливі умови для вільного активного розвитку студента [1, 2].

Цікавим є підхід, при якому виділяють шість орієнтовних профілів емоційної стійкості особистості: гармонійний і прегармонійний (емоційно усталені), незбалансований та помірно незбалансований (емоційно хиткі), дезінтегрований і частково дезінтегрований профілі (емоційно неусталені особистості в майбутньому) [6].

Для гармонійного профілю емоційної стійкості значною мірою властиві: високий рівень емоційної стійкості, урівноваженість нервової системи, висока рухливість нервових процесів, високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості, психологічна проникливість, психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, мінімальна підвладність перешкодам у встановленні емоційних контактів, відсутність схильності до „емоційного вигорання”, низький рівень або відсутність тривожності, фрустрації та ригідності.

Водночас прегармонійний профіль відзначається високим або наближеним до високого рівня емоційної стійкості, урівноваженістю нервової системи, високою рухливістю нервових процесів, високим або середнім рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, психологічною проникливістю, мінімальною підвладністю перешкодам у встановленні емоційних контактів, відсутністю схильності до „емоційного вигорання”, низьким рівнем тривожності, фрустрації та ригідності.

При помірно незбалансованому профілі емоційної стійкості має місце середній рівень емоційної стійкості, урівноваженість нервової системи за силою, або незначний зсув нервових процесів у бік збудження чи гальмування, висока або помірна рухливість нервових процесів, високий або середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, психологічна проникливість, низький рівень підвладності перешкодам у встановленні емоційних контактів, симптоми синдрому „емоційного вигорання”, низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності.

Незбалансований профіль емоційної стійкості тісно пов'язаний із середнім рівнем емоційної стійкості, урівноваженістю нервової системи за силою або незначним зсувом нервових процесів у бік збудження чи гальмування, помірною рухливістю нервових процесів, середнім рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, відсутністю психологічної проникливості, помірною підвладністю перешкодам у встановленні емоційних контактів, симптомами синдрому „емоційного вигорання”, середнім рівнем тривожності, фрустрації та ригідності.

Частково дезінтегрований профіль мають особи із середнім або низьким рівнем емоційної стійкості, зсувом нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірною або низькою рухливістю нервових процесів, низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, відсутністю психологічної проникливості, підвладністю таким перешкодам у встановленні емоційних контактів, як невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі, симптомами та фазами синдрому „емоційного вигорання”, високим або середнім рівнем тривожності, фрустрації та ригідності.

Для дезінтегрованого профілю емоційної стійкості характерні: низький рівень емоційної стійкості, зсув нервових процесів у бік збудження або гальмування, помірна або низька рухливість нервових процесів, мінімальний рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, відсутність психологічної проникливості, висока підвладність таким перешкодам у встановленні емоційних контактів, як невміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі, вираженість симптомів і фаз синдрому „емоційного вигорання”, високий рівень тривожності, фрустрації та ригідності [6].

Для виявлення особистісних характеристик, які сприяють емоційній стійкості у майбутніх фахівців ми досліджували перелічені вище психодіагностичні показники у контрастних за рівнем емоційної стійкості групах (ЕС та ЕН відповідно) не виділяючи групи за інтелектуальною обдарованістю.

У ЕС студентів достовірно вищим у порівнянні з ЕН є показник за шкалою брехні (рис.1.1). Це може говорити про їх намагання показати себе «в кращому світлі», свої сильніші та кращі сторони. Однак цей показник був в низьких межах, тому дані ми враховували.

У групі ЕН достовірно вищим щодо ЕС є результат за показником агравації. Для студентів цієї групи притаманним може бути прагнення підкреслити власні проблеми чи труднощі характеру. Для ЕС студентів показник екстраверсії є більше вираженим, як у ЕН. Це свідчить про відкритість ЕС студентів, комунікабельність, прагнення до розширення кола контактів та їх орієнтацію на світ реально існуючих об'єктів та цінностей. У деяких випадках, даний показник говорить про надмірну потребу у спілкуванні з іншими.

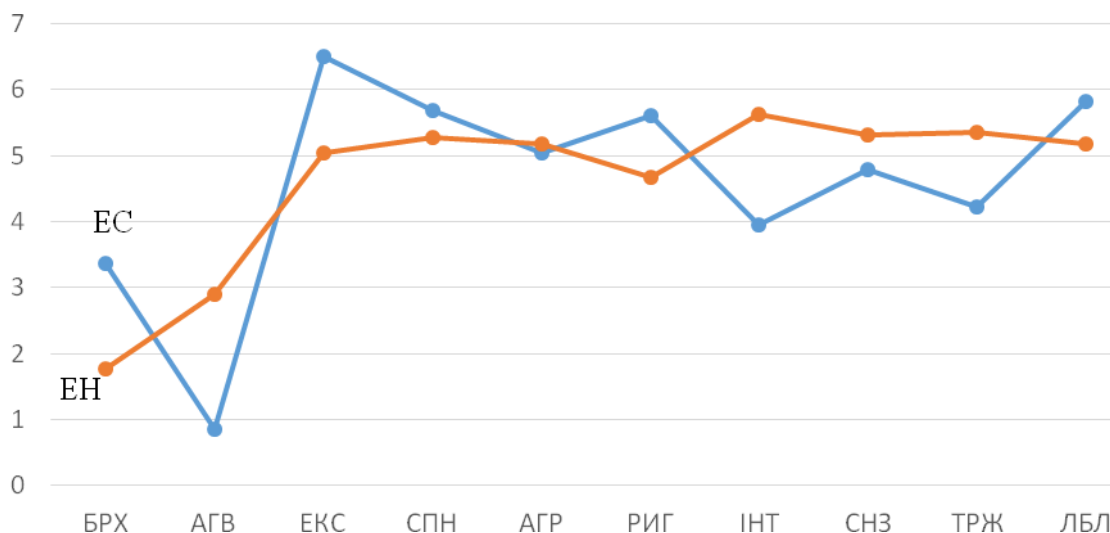


Рис. 1.1. Усереднені особистісні профілі емоційно стійких (ЕС) та емоційно нестійких (ЕН) студентів

У ЕН студентів показник інтроверсії є достовірно вищим як у ЕС. Для інтровертів характерна сором'язливість при спілкуванні з іншими, замкненість, орієнтація на світ суб'єктивних уявлень та переживань, тенденція до існування в світі ілюзій, фантазій та суб'єктивних ідеальних цінностей. Вищим у групі ЕС є показник ригідності порівнюючи із ЕН студентів. Даний показник стосується ригідності установок і характеризує суб'єктивізм, підвищене прагнення відстоювати власні погляди та принципи і критичність по відношенню до інших точок зору. Тривожність у ЕС студентів є достовірно нижчою, як у ЕН, що говорить про те, що у них не виникає відчуття незахищеності із зміною ситуації, вони менш сприйнятливі до емоційних переживань щодо подій чи людей.

Відносно показника інтернальності, то в обох групах при інтерпретації отриманих результатів виявлено загальний екстернальний тип контролю (рис.1.2).



Рис. 1.2. Усереднені профілі інтернальності емоційно стійких (ЕС) та емоційно нестійких (ЕН) студентів

Це означає, що студенти даних груп схильні не бачити зв'язку між власними діями та значимими для них подіями власного життя. Вони не вважають себе здатними контролювати власний розвиток і схильні думати, що більшість подій у їхньому житті є випадковими або спричиненими іншими людьми. Якісний аналіз показав у емоційно стійких студентів інтернальний контроль в сфері досягнень, міжособистісних та сімейних стосунках. У ЕН інтернальний контроль виявлено у сферах

міжособистісних стосунках та відношенню до власного здоров'я. Достовірні відмінності виявлено за шкалою інтернальності у виробничих відносинах, зокрема у ЕС студентів цей показник був вищим, як у ЕН. Таким результатом може говорити про те, що ЕН студенти мають більшу, порівняно з ЕС схильність не брати на себе відповідальності за результат власних професійних успіхів, вважати, що хтось, а не вони самі визначають усе, що відбувається із ними в колективних відносинах. Досліджуючи самооцінку ми виявили достовірні відмінності за даним показником у групах ЕС та ЕН студентів. У групі ЕС студентів рівень самооцінки був середнім, що інтерпретується автором методики, як адекватна самооцінка. У таких людей рідко виникає комплекс неповноцінності і вони час від часу намагаються підлаштуватися під думку інших. У ЕН студентів показник самооцінки є достовірно вищим, однак за інтерпретацією даної методики він характеризується низьку самооцінку. При такій самооцінці людина хворобливо переносить критику на свою адресу, намагається завжди враховувати думки інших і часто переживає комплекс неповноцінності.

Достовірну різницю між референтними групами отримано за показником мотивації до успіху та уникнення невдачі. У ЕС студентів цей показник є вищим, як у ЕН. Окрім того, згідно інтерпретації результатів цей показник у ЕС студентів говорить про їх мотивацію, надію на успіх в усіх, не лише навчальних видах діяльності. У ЕН студентів мотиваційний полюс яскраво не виражений, однак є тенденція до мотивації на успіх.

Дослідження рис характеру ЕС та ЕН студентів показали наступні особливості (рис.1.3). У групі ЕС виявлено достовірно вищий рівень замкненості як у ЕН студентів. Інтерпретуючи отримані результати слід зазначити, що для ЕС студентів характерна товариськість, добродушність, відкритість. Вони природні в спілкуванні з іншими та можуть проявляти м'якість і співпереживання щодо інших. На відміну від них усереднений показник замкненості ЕН студентів говорить про їх неконтактність, замкнутість. Вони мають схильність скептично відноситися до знайомих і упереджено до них відноситися, що в свою чергу звужує коло тих знайомих, з якими вони можуть бути відвертими.

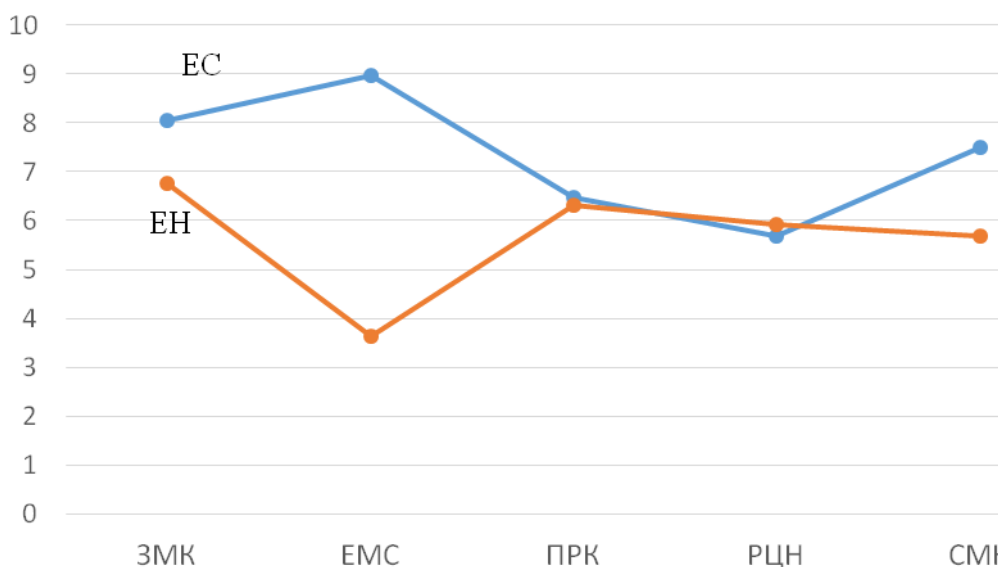


Рис. 1.3. Усереднені характерологічні профілі емоційно стійких (ЕС) та емоційно нестійких (ЕН) студентів

Вищим у ЕС студентів, порівняно із ЕН є показник самоконтролю. На основі цього можна сказати, що ЕС студенти здатні достатньо добре контролювати власні емоції та поведінку. Для них не є характерним дотримуватися загальноприйнятих правил. При цьому ЕН студенти не завжди виявляють дисциплінованість, для них притаманною є внутрішня конфліктність.

Якісний аналіз мотивації та емоційного відношення до навчання показав емоційне відношення дифузного типу. Тобто у ЕС та ЕН студентів позитивне чи негативне відношення до навчання чітко не виражене. Загальне відношення до навчання є інтегральним показником, який включає як позитивні аспекти (пізнавальну активність, мотивацію на досягнення в навчанні) так і базові негативне переживання, якими є гнів та тривожність. Якісний аналіз цього показника показав, що в обох групах

зниженою є мотивація, студентам характерне переживання нудьги в вищому навчальному закладі та негативне емоційне відношення до навчання. На нашу думку, це може бути пов'язано із високим рівнем гніву, який було виявлено в результат дослідження. Відомо, що гнів, як базова емоція, не завжди має вихід в межах навчального середовища і тому може знижувати пізнавальну активність чи мотивацію до навчання, що і спостерігається в даному випадку.

При порівняльному аналізі виявлено, що загальне відношення до навчання є достовірно вищим у ЕС студентів у порівнянні з ЕН (рис.1.4).

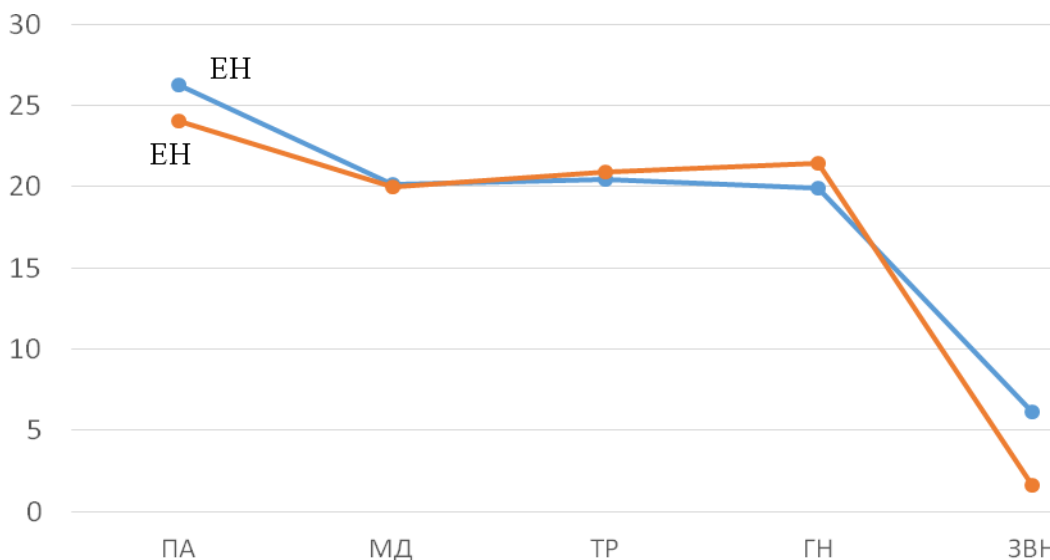


Рис. 1.4. Усереднені профілі мотивації до навчання емоційно стійких (ЕС) та емоційно нестійких (ЕН) студентів

Таким чином, при порівнянні індивідуально-психологічних характеристик емоційно стійких та емоційно нестійких студентів було виділено основні показники, які, ймовірно, залежні від рівня ЕС.

Зокрема досліджено, що для ЕС характерна екстравертованість, ригідність, незмінність установок, мотивація спрямована на досягнення успіху у діяльності. Вони здатні підкреслювати свої кращі, сильніші сторони, намагаються при самопрезентації показати себе в кращому світлі.

Самооцінка ЕС студентів є адекватною і зазвичай відповідає реаліям. У стосунках з іншими виявляють товариськість. Також їм притаманний високий рівень самоконтролю, що дозволяє їм володіти собою не лише у прогнозованих, а й непередбачуваних обставинах.

Можливі негативні переживання, які не мають виходу в умовах вищих навчальних закладах можуть спричинити у емоційно стійких студентів негативні емоційні переживання, пов'язані із навчальною діяльністю та зниження мотивації до навчання загалом. Рівень тривожності у них є низьким, що також може бути передумовою до формування високої емоційної стійкості. Серед отриманих нами результатів до емоційно-вольової компоненти було віднесено такі особливості, як ригідність, сенситивність, лабільність, товариськість, тривожність, тип суб'єктивного контролю, загальну самооцінку. Дані показники, як було описано вище, відрізняються у емоційно стійких та нестійких студентів, однак усі виявлені. Отже, можемо говорити про наповненість даної компоненти у обох референтних групах. Відносно мотиваційної компоненти, то вона однозначно виражена відповідними показниками (у даному випадку мотивація до успіху) у емоційно стійких студентів. У емоційно нестійких мотивація не виражена, є часткова тенденція до мотивації на успіх. Інтелектуальний компонент, виражений показником самоконтролю, у емоційно стійких студентів є високого рівня. У емоційно нестійких студентів самоконтроль є середнього рівня. Можна припустити, що дані мотиваційна та інтелектуальна складові у емоційно нестійких студентів є в процесі формування.

Отримані результати можна представити у вигляді узагальненої таблиці, яка показує, які саме риси притаманні емоційно стійким та емоційно нестійким студентам (табл.1.1).

Таблиця 1.1

Особистісні характеристики, що залежать від рівня емоційної стійкості студентів

Емоційно стійкі студенти	Емоційно нестійкі студенти
Екстравертованість	Інтровертованість
Ригідність установок	Лабільність установок
Адекватна самооцінка	Завищена самооцінка
Мотивація на успіх	Тенденція до мотивації на успіх
Товариськість	Низька товариськість
Високий рівень самоконтролю	Самоконтроль середнього рівня
Низький рівень тривожності	Тривожність, боязливність
Негативне загальне відношення до навчання	Негативне загальне відношення до навчання
Екстернальність в відносинах в студентському колективі	Екстернальність в відносинах в студентському колективі
Вища, як у ЕН мотивація до навчання	Сензитивність до емоційних впливів

Отримані нами результати показали, що у студентів високого та достатнього рівня інтелекту емоційна стійкість є вищою ніж у студентів із середнім та низьким рівнем. Згідно обраної теоретичної моделі емоційної стійкості, яка розкриває його суть, основними компонентами цього інтегрального поняття є емоційно-вольова, мотиваційна та інтелектуальна складові. За результатами кореляційного аналізу було встановлено зв'язки між емоційною стійкістю та досліджуваними показниками інтелекту, які наповнюють її. Таким чином емоційна стійкість студентів високого та достатнього рівня інтелекту представлена емоційно-вольовою, мотиваційною та інтелектуальною компонентами. Це підтверджує правильність обраної нами концепції корекції інтелекту.

При порівнянні індивідуально-психологічних особливостей, що формують емоційну стійкість у емоційно стійких та емоційно нестійких студентів було виявлено відмінності. У емоційно стійких студентів виявлено складові інтелектуального, мотиваційного та емоційно-вольової компонента ЕС. У емоційно нестійких студентів найбільш наповненою індивідуально психологічними показниками виявився емоційно-вольовий компонент емоційної стійкості. Мотиваційний компонент емоційної стійкості не сформований і має характер тенденції до формування. Інтелектуальний компонент ЕС у емоційно нестійких студентів представлений самоконтролем середнього рівня, що має тенденцію підвищитися у результаті формування етапу експериментальної роботи.

Використана література

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини і її діагностика – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
2. Иванов Д. В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка : автореф. дис. канд. психол. наук. – Курск, 2002. – 21 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 783 с.
4. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – Серія 9. № 11–12. – 80 с. – (Т-во "Знання" УРСР).
5. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук – М., 1988. – 45 с.
6. Тылец Н.Н. Эффект резонанса в психическом развитии школьников: теория и эксперимент. – СПб.: [б.и.], 2010. – 200 с.
7. Янцур М. С. Професійна психодіагностика: практикум. – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. – 224 с.
8. Emotional stability and positive values as the major personality dimensions of the subjective well-being / Nosenko E // Third World Congress on Positive Psychology (IPPA 2013). - Westin Bonaventure - Los Angeles, CA, USA. - June 27-30, 2013.

References

1. Arshava I. F. Emotsiina stiiikist liudyny i yii diahnostyka – D.: Vyd-vo DNU, 2006. – 336 s.
2. Ivanov D. V. Vliyaniye obrazovatelnoi sredy na formirovaniye emotsyonalnoi ustoychivosty podrostanta : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk. – Kursk, 2002. – 21 s.
3. Ylyn E.P. Emotsyy u chuvstva. 2-e yzd. – SPb.: Pyter, 2013. – 783 s.
4. Kostyuk H. S. Zdibnosti ta yikh rozvytok u ditei / H. S. Kostyuk. – K. : Znannia, 1963. – Seriiia 9. № 11–12. – 80 s. – (T-vo "Znannia" URSR).
- 5.
6. Tylets N.N. Effekt rezonansa v psykhycheskom razvytyy shkolyknykov: teoriya y eksperyment. – SPb.: [b.y.], 2010. – 200 s.
7. Iantsur M. S. Profesiina psykhodiagnostyka: praktykum. – K.: MPU DTsZ, MOU RDPI, 1995. – 224 s.
8. Emotional stability and positive values as the major personality dimensions of the subjective well-being / Nosenk Nosenko E //

Third World Congress on Positive Psychology (IPPA 2013). - Westin Bonaventure - Los Angeles, CA, USA. - June 27-30, 2013.

Шульженко А.Е. Показатели эмоциональной стойкости студентов как компонента психологической готовности к работе с аутичными детьми

В статье рассматривается феномен эмоциональной стойкости как психологический показатель готовности будущих специалистов (коррекционных педагогов, специальных (практических психологов, логопедов, реабилитологов, тренеров, аниматоров) и родителей к взаимосвязи с аутичными детьми. Представлено и проанализировано результаты констатирующего эксперимента, в котором участвовали студенты направления специального образования. Определены личностные показатели (профили) эмоционально стойких и эмоционально нестойких студентов. Дана качественная характеристика их ответственности, эмоциональных волнений, ценностей, самооценки, мотивации на успех. Проанализировано причины возникновения замкнутости, неконтактности, скептицизма, негативного эмоционального отношения к учёбе в группе эмоционально нестойких студентов. Поскольку для взаимодействия и коррекционной работе с аутичными детьми требуются толерантность, сдержанность, самоконтроль над эмоциями, взвешенность, коммуникабельность, мотивация на успех, представлена психодиагностика этих показателей в обеих экспериментальных группах. В результате этой проверки определены психологические личностные показатели, что зависит от уровня эмоциональной стойкости студентов.

Сделан вывод, что для взаимодействия будущему специалисту необходима системная работа с собой в рамках высшего учебного заведения чтобы преодолеть те негативные черты что блокируют и преграждают его показатели психологической и специальной готовности.

Зроблено висновок, що для взаємодії майбутньому фахівцеві необхідна системна робота над собою в межах вищого навчального закладу, щоб подолати ті негативні риси що блокують і перешкоджають його психологічній та фаховій готовності.

Ключевые слова: эмоциональная стойкость, студенты, будущие специалисты, психологические показатели, аутичные дети, коррекция интеллекта.

Shul'zhenko O.Y. Emotional stability indicators of students as a component of psychological readiness to work with autistic children

The article is devoted to the phenomenon of emotional stability as a psychological factor of future specialists (special education teachers, psychologists, speech therapists, rehabilitators, coaches, animators) and parents to interact with autistic children. Presented and analyzed results of ascertaining experiment which involved students direction of training Special Education. It is found personal indicators (profiles) of emotionally stable and emotionally unstable students. Presented qualitative characteristics of their responsibility, emotional experiences, values, self-esteem, motivation to succeed. Analyzed the causes of closing, skepticism, negative emotional attitude to learning in a group of emotionally unstable students.

As for the cooperation and correctional work with children autism spectrum required tolerance, moderation, self-control of emotions, balance, communication, motivation to succeed, conducted psychodiagnostic of these parameters in both treatment groups. As a result of this research revealed psychological personality indicators, depending on the level of emotional stability of students.

It is concluded, that for interaction of future specialist is needed a systematic work with itself within the university to overcome the negative traits, that block and prevent its psychological and professional readiness.

Keywords: emotional stability, students, future professionals, psychological indicators autistic children.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2016 р.

Статтю прийнято до друку 07.11.2016 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Руденко Л.М.

УДК 376-056.262:159.947

Ярич О.Я.

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ
В ЗАГАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ТИФЛОПСИХОЛОГІЇ**

У статті представлено аналіз та узагальнення особливостей вивчення вольових якостей, проаналізовано підходи до розуміння самого поняття вольових якостей, змісту і механізму їх прояву та цілісної характеристики. В психології склалися різні підходи до розуміння самого поняття вольових якостей. Умовно можна виділити два підходи до класифікацій вольових якостей. Перший пов'язаний з визначенням основних функціональних проявів, другий - за значимістю для професійної діяльності. Відзначені зовнішні та внутрішні фактори розвитку вольових якостей. До внутрішніх віднесено: індивідуально - типологічні особливості нервової системи, вікові та статеві особливості. До зовнішніх: різні умови життєдіяльності та виховання. Висвітлено дослідження сучасних тифлопсихологів які показали, що вольові якості сліпої дитини розвиваються з раннього віку під впливом виховання і базуються на формуванні її потребно-мотиваційної сфери, а також вплив розвитку вольових якостей слабозорих дошкільників на особливості їх емоційної сфери. Потребова сфера в одних випадках, маючи обмеження у зорових стимулах, викликає відмову від діяльності, у інших, потреба (як нестаток у чомусь, а в даному випадку - нестаток інформації) викликає мотивацію (усвідомлення потреби), а надалі і мотив (обґрунтування рішення) діяльності. Визначено фактори, що детермінують розвиток вольових якостей.

Ключові слова: воля, вольові якості, вольові дії, потребно-мотиваційна сфера, вольові зусилля, регулятивно-