

3. Запрягаев Г.Г. Трудновоспитуемые учащиеся вспомогательной школы. / Г.Г. Запрягаев // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка: межвуз. сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1985. – С. 104-109.
4. Колосова Т.А. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: дисс. на соискание науч. степ. к. психол. н.: 19.00.10 / Колосова Татьяна Александровна. – СПб, 2007. – 150 с.
5. Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. / Лебединская К.С. – М.: Педагогика, 1988. – 167 с.
6. Матасов Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы. / Матасов Ю.Т. – Л.: ЛОИУУ, 1991. – 24 с.
7. Шипова Л.В. Нарушения поведения у умственно отсталых школьников в процессе обучения / Л.В. Шипова // Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей: Сб. науч. статей. – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. – С. 214-220.

В статье рассмотрены особенности функционирования поведенческой сферы подростков с нарушением интеллектуального развития. Определены причины и факторы, влияющие на нарушение поведения подростков с интеллектуальным недоразвитием.

In the article the features of functioning of povencheskoy sphere of teenagers are considered with violation of intelektual'nogo development. Reasons and factors, influencing on violation of conduct of teenagers with an intellectual excalation, are certain.

©2012 р.

Н. О. Макачук (м. Київ)

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність дослідження Методичні засади реалізації психологічного супроводу підлітків з порушенням інтелектуального розвитку визначаються на основі чітких послідовних, систематичних та точно сформульованих положеннях і визначеннях психологічного супроводу та умов його реалізації. Психологічний супровід в системі корекційно-розвивального навчання представляє собою спеціальний психологічний вплив на становлення особистості підлітка. Методичні положення обумовлюються теоретичними засадами до яких належить:

- інтеграція у психологічному супроводі гуманістичного, структурно-системного, генетико-моделюючого, диференційного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного підходів, які в методичному аспекті мають розкриватися в методах, формах та технологіях роботи психолога, основним призначенням яких є орієнтація на оптимістичну перспективу розвитку підлітка з порушенням інтелектуального розвитку;
- урахування принципів інтеграції, автономності, індивідуальності та суб'єктивності, які конкретизуються у меті та змісті психотехнологій як засобів реалізації виділених принципів;
- застосування психологічної діагностики та прогнозування з метою розкриття можливостей оптимального розвитку підлітка з порушенням інтелектуального розвитку;
- впровадження психокорекції, психотерапії та психологічного консультування у роботі як із самими підлітками, так і їх батьками, що виступає підґрунтям до формування системи саморегуляції особистості підлітка.

Саморегуляція формується у процесі спеціального психологічного впливу і практично розкривається через: привчання підлітка до дотримання норм і правил поведінки; усвідомлення підлітком соціальних цінностей та формування на їх основі особистісних цінностей; засвоєння підлітком соціальних норм і правил і на основі цього вироблення у нього суб'єктивної значимості цих норм та правил; вироблення навичок та вмінь саморегуляції, які фіксуються у самостійності поведінки; формування толерантного ставлення до підлітка та підтримка його психологічного здоров'я, яке виступає необхідною складовою його подальшої соціалізації. **Метою** статті є визначення специфіки психологічного супроводу підлітків з порушенням інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Основними сферами психологічного впливу виступає когнітивна, поведінкова, емоційно-вольова, мотиваційна та сфера саморегуляції. Сфера саморегуляції розглядається в якості інтеграційної структури, так як формується у процесі психічного та психологічного розвитку підлітка і тенденції у її функціонуванні впливають на всі інші сфери. Йдеться про когнітивну саморегуляцію основу якої складають сформовані когнітивні установки підлітків з порушенням інтелектуального розвитку у ставленні до самого себе, оточуючих та до навчання в системі спеціального загальноосвітнього закладу; поведінкова саморегуляція, яка проявляється у сформованих здібностях підлітка до самоконтролю за власною поведінкою та застосування у міжособистісній взаємодії поведінкових стратегій у відповідності до соціально визначених норм та правил; емоційно-вольову саморегуляцію, змістовним наповненням якої виступають сформовані здібності підлітка до регуляції власних психічних станів та емоцій, які безпосередньо з ними пов'язані, а також формування у підлітка здібностей до цілепокладання та досягнення значущих цілей; мотиваційна саморегуляція виявляється у сформованих довільних актах регуляції та співвідкорення підлітком мотивів на основі усвідомлення власних потреб.

Таким чином, психологічний супровід спрямований на забезпечення формування саморегуляції у підлітків з порушенням інтелектуальним розвитком, яка виступає чи не однією із основних умов до ефективної адаптації та соціалізації у подальшому дорослому житті. Психологічний супровід має базуватися на врахуванні основних особливостей психічного розвитку підлітка за існування порушень інтелектуального розвитку. Загалом, прийнято вважати, що порушення у розвитку

інтелектуальної діяльності спроектовує появу найбільш типової моделі психічного недорозвинення – синдром тотальної ретардації.

Д.Н. Ісаєв визначає основні клінічні ознаки психічного недорозвинення, а саме:

- домінування тотальності та ієрархічності у структурі інтелектуального дефекту;
- інтелектуальний дефект у поєднанні з порушеннями моторики, мовлення, сприймання, пам'яті, уваги, емоційної сфери і довільних форм поведінки взаємообумовлюється з типовою ієрархією дефекта;
- недорозвиненість пізнавальної діяльності, яка проявляється першочергово, у недостатності логічного мислення, порушення рухливості психічних процесів, інертності узагальнення, порівняння предметів і явищ оточуючої дійсності за суттєвими ознаками, в неможливості розуміння переносного смислу прислів'їв та метафор;
- уповільнений темп мислення та інертність психічних процесів, які визначають неможливість переносу засвоєного у процесі навчання способу дій у нові умови;
- недорозвиненість мислення, яке відображається на протіканні всіх психічних процесів: сприймання, пам'яті, уваги [1].

Врахування особливостей психічного розвитку за умови існування інтелектуальних порушень дає можливість констатувати специфіку психічних функцій, які недорозвинені та відносно збережені, що дозволяє більш ефективно структурувати та змістовно наповнити психологічний супровід того чи іншого підлітка. Першочергового значення набуває визначення особливостей функціонування пізнавальної діяльності підлітка з поетапною діагностикою усіх психічних процесів, які її забезпечують. У даному аспекті значення набуває загальне ставлення та розуміння того, хто буде здійснювати діагностику та розробляти супровід, до проблеми інтелекту та мислення як психічного процесу на основі якого і розгортається інтелектуальна функція.

А.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, Н.Н. Під'якова, А. Валлон, Ж. Піаже виділяють два основних аспекти процесу розвитку інтелекту в онтогенезі: збагачення змісту інтелекту (йдеться про оволодіння дитиною новими діями і якісні зміни цих дій); зміну стадій мисленнєвої діяльності [2]. Саме дані положення мають бути покладені в основу дослідження стану сформованості інтелектуальної діяльності підлітків на основі оцінки змістовної сторони розвитку їхнього інтелекту та визначення стадії розумового розвитку, на якій знаходиться підліток. В якості основної характеристики стадійного розвитку інтелекту визначається план мисленнєвої діяльності. Врахування плану мисленнєвої діяльності у розвитку інтелекту розглядається як поетапна зміна домінуючих планів мисленнєвої діяльності як своєрідний перехід від стадії наочно-образного до стадії словесно-логічного мислення та ін. План мисленнєвої діяльності розглядається в якості рівня або форми в якій сформована та чи інша окрема дія, водночас він не є показовим, так як перебуваючи на тій чи іншій стадії мислення підліток може одні дії виконувати у словесно-логічному плані, інші – в наочно-образному, а ще інші – у наглядно-дійовому, а ще інші дії не може виконати взагалі. Навіть, якщо іноді спостерігається поява абстрактних мисленнєвих дій у підлітка з порушенням інтелекту це ще не вказує на той факт, що у нього сформовано абстрактне мислення.

Мислення за інтелектуального порушення розвивається набагато повільніше ніж у нормі та має більш пізні терміни у появі новоутворень, яким притаманні багаточисленні специфічні відтінки та риси. Практично усі види мислення, особливо словесно-логічне, не формуються у чіткій відповідності до рівня вікового розвитку дітей, які навіть мають норму. За нормально протікаючого розвитку у мисленні спостерігається фрагментарність аналізу та синтезу, порівняння предметів за несуттєвими ознаками, надмірне розширення або, навпаки, неправомірне обмеження основ для узагальнення. Так, недорозвиненість наочно-дієвого мислення дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями піддається корекції у процесі корекційного навчання у спеціальній загальноосвітній школі, навіть якщо воно значно і не виявляється у недорозвиненні усіх мислительних операцій [5].

Т.П. Головіна зазначає, що наочно-образне мислення з'являється у дітей з розумовою відсталістю значно пізніше і характеризується цілим спектром особливостей, так як образи, якими оперує дитина, відрізняються нерозподільністю. Так, у дітей спостерігається недорозвиненість аналізу і синтезу тих предметів які їм пропонуються і які ними сприймаються, їх увагу більше приваблюють не суттєві, а найбільш яскраві зовнішні деталі, властивості та ознаки. Спостерігаються труднощі уявлення окремих предметів і предметних ситуацій за словесними їх описами, ще більш труднощі діти мають в описах словами уявних об'єктів. Щодо визначення взаємозв'язку у розвитку мислення та мовлення дітей з розумовою відсталістю, то В.Г. Петрова вказує, що школярі не можуть вільно використовувати слово в якості засобу осмислення ситуації [5].

Л.М. Шипицина та Е.С. Іванов визначають конструктивну вікову динаміку розвитку наочно-образного мислення в системі корекційного навчання, констатуючи, той факт, що мисленнєві дії, які здійснюються дітьми при оперуванні набутими в життєвому досвіді знаннями та уявленнями, не завжди досягають потрібного рівня узагальненості [6]. Зниження можливостей узагальнення – це одна із особливостей мисленнєвої діяльності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку. Їх узагальнення варіюють від неправомірної широти або ж навпаки, звуження, а щодо здійснення узагальнень щодо недостатньо знайомому їм предметом, то вони здійснити його самостійно не можуть. Узагальнюючи, діти спираються на випадкові ознаки, тобто діють супротив логіці, що і засвідчує один із проявів інертності нервових процесів.

Словесно-логічне мислення є генетично найбільш пізній вид мислення, який формується у процесі розвитку і найбільш страждає за умови інтелектуального порушення. Недостатньо вільне володіння підлітками з інтелектуальними порушеннями лексичним значенням слів, негативно впливає на процес формування понять та їх використання, якісне засвоєння яких і виступає показником сформованості понятійного мислення. Недоліки у розвитку інтелектуальної функції детермінують засвоєння поняття на низькому рівні мисленнєвої операції узагальнення, що іноді супроводжується механічним заучуванням. Дослідження особливостей в установленні причинно-наслідкових зв'язків, які відіграють значущу роль у становленні і розвитку словесно-логічного мислення, встановили, що діти з порушенням інтелектуального розвитку нечітко диференціюють причину та наслідок, в їх свідомості уявлення домінує над понятійним знанням.

Серйозні ускладнення виникають у підлітків з інтелектуальними порушеннями у випадку необхідності розглядати явище в якості причини наступного та наслідку попереднього, і особливо при послідовному встановленні причинних ланок різноманітних явищ оточуючої дійсності. Особливості словесно-логічного мислення підлітків витікають із врахування особливостей їх висказувань, різноманітних суджень і умовиводів. Даним особливостям характерна відсутність логічності, послідовності у висказуваннях, що призводить до формування недостатньо достовірних суджень та невірних умовисновків. Загалом, у підлітків спостерігається недостатня критичність у відношенні до результатів власної діяльності. Навіть старші підлітки спеціальної школи не завжди прагнуть перевірити результати власної мисленнєвої діяльності.

Таким чином, визначення особливостей функціонування мисленнєвої діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями дає можливість визначити основні технології психологічного впливу, які мають забезпечити формування у підлітків вмінь встановлювати суттєві зв'язки між предметами, визначити їх у мові, формувати поняття та усвідомлювати їх призначення, а також на основі усвідомлення вимог до виконання тої чи іншої діяльності за отриманими результатами розвивати критичність в оцінці власних дій та операцій у виконанні цієї діяльності. Водночас, визначення сформованості тих чи інших мислительних дій та операцій не дає змогу надати узагальнену картину розвитку пізнавальної діяльності підлітка.

Практично усі пізнавальні процеси взаємообумовлені функціонуванням властивості, яка пов'язана з особливостями функціонування уваги. Увага представляє собою спрямованість та зосередженість свідомості людини на будь-якому реальному чи ідеальному об'єкті (предметі, події, образі, міркуванні тощо), пов'язаної з підвищенням рівня її сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності [4]. Більш ранні дослідження уваги визначають її у якості самостійного психічного процесу і з цієї позиції виділяються такі її модально-специфічні риси: сенсорність (зорова, слухова та ін.), рухливість, інтелектуальність й емоційність. Одним із основних аргументів на користь цієї точки зору є те, що при опосередкованих ураженнях головного мозку ці форми уваги можуть страждати незалежно одна від одної, тобто в їхньому забезпеченні беруть участь різні відділи мозку. Більш пізніші дослідження обстоюють позицію, що увага не має свого власного особливого змісту, а є динамічною характеристикою здійснення пізнавальної діяльності.

Б.Д. Карвасарський визначає увагу як зосередження свідомості на об'єкті, за якого відбувається чітке його відображення. Увага, на думку науковця бере участь в організації усіх пізнавальних процесів за рахунок виконання наступних функцій:

- відбір значущих подразників та ігнорування несуттєвих, побічних;
- утримання, збереження діяльності, яка виконується (або певного образу) доти доки не буде досягнуто мету;
- регуляція та контроль протікання діяльності [3].

Загалом, виділяють два основних види уваги: мимовільну та довільну. Дані види мають різні функції й у їх основі лежать різні фізіологічні механізми. Мимовільна увага пов'язана з переключенням на несподівану зміну фізичних, часових, просторових характеристик чи стимулів, на появу значущих сигналів. Вона протікає автоматично і не вимагає спеціальних зусиль. Основу її складає орієнтовний рефлекс – вид безумовного рефлексу, який викликається будь-якою несподіваною зміною ситуації. Водночас, саме поява орієнтовного рефлексу автоматично викликає довільну увагу, призначення якої забезпечення обробки стимулу.

Довільна (активна) увага характеризується спрямованістю суб'єкта на свідомо обрану мету. Якщо мимовільна увага пов'язана тільки з теперішнім часом, то довільна – крім теперішнього часу, може бути звернена і в минуле, і в майбутнє. Довільна увага – це контрольований та усвідомлюваний процес. У зв'язку з обмеженою пропускну здатністю ним забезпечується послідовна (а не паралельна) обробка інформації. Обов'язковою умовою довільної уваги є вольове зусилля, спрямоване на виділення й обробку необхідної інформації. Ще один вид уваги називається післядовільною увагою, яка з'являється у процесі захопленості виконуваною діяльністю. Вона не вимагає для своєї підтримки зусиль волі, оскільки підтримується інтересом до діяльності [4].

Підліткам з розумовою відсталістю притаманний недостатній розвиток довільної уваги, їх увага мимовільна, пасивна з максимальною концентрацією 10-15 хв. Досить часто вони відволікаються у процесі виконання того чи іншого завдання, їм характерна або надмірна рухливість або в'ялість, пасивність, можливі навіть агресивні реакції у відповідь на вимогу щодо виконання завдання або продовженні виконання діяльності. У процесі навчання спостерігається нетерпимість, викрикування, задавання запитань, які не стосуються теми, що вивчається. Дані аспекти є наслідком активності психофізіологічних механізмів, які сформовані у підлітка під впливом порушення інтелектуального розвитку. Також, у підлітків з легкою розумовою відсталістю може фіксуватися і післядовільна увага, але на жаль дана форма уваги не активізується у процесі оволодіння навчальними знаннями підлітком, так як у більшості випадків у нього нестійке іноді негативне ставлення до навчання, яке не забезпечується інтересом чи потребами підлітка. Саме тому, доречно визначити у процесі психологічного супроводу ті сфери діяльності, які виступають для підлітка цікавими і це виступить додатковими передумовами до формування та укріплення довільної уваги.

Особливого значення у формуванні пізнавальної діяльності підлітка з розумовою відсталістю відіграє пам'ять. Пам'ять – це психофізіологічна функція, що забезпечує закріплення, збереження і наступне відтворення людиною її досвіду [4]. Б.Д. Карвасарський зазначає, що сприйняття, відчуття, мислення за допомогою яких людина пізнає оточуючий світ не зникають без результату [3]. Пам'ять як сукупність процесів, що забезпечують фіксацію, збереження та відтворення минулого досвіду виступає основною умовою діяльності усіх психічних процесів. Саме завдяки пам'яті, свідомість людини не обмежується теперішнім, а включає досвід минулого, знання. Без пам'яті людина вічно лишалася в положенні немовляти. Саме пам'ять виступає в якості основного першоджерела розвитку. Пам'ять є складною діяльністю в якій виділяються процеси запам'ятовування; збереження і утримання того, що було зафіксовано чи завчено; відтворення, видобування інформації. До процесів пам'яті також належить і забування, тобто втрата інформації, яка може бути невідтвореною, повною або частковою.

У дітей та підлітків з розумовою відсталістю порушена логічна та механічна пам'ять. Так, кількісні показники запам'ятовування в розумово відсталих значно нижчі, чим у їх ровесників з нормою інтелектуального розвитку. Довготривала пам'ять школярів з порушенням інтелекту характеризується меншим об'ємом. Продуктивність довільного запам'ятовування залежить від значущості мотивів запам'ятовування і наявності емоційних компонентів у матеріалі запам'ятовування. Особливо страждають вищі форми емоційної та естетично інтелектуальної пам'яті.

За інтелектуального порушення спостерігаються особливості у функціонуванні уяви. Так значна кількість зорових уявлень характеризується збідненістю, недостатньою диференційованістю, у певних випадках неадекватністю уявлень підлітка щодо реальній дійсності. Уявлення підлітків з порушенням інтелектуального розвитку не стійкі, короткотривалі, так за досить короткий проміжок часу уявлення незнайомого предмету втрачає оригінальні риси, ототожнюючись раніше знайомому об'єкту, на відміну від уявлень однолітків з нормальним розвитком, у яких з часом в уявленнях підсилюються незвичні риси, що визначається психологами як феномен "неусвідомленої боротьби із забуванням".

Взаємне уподібнення одних об'єктів іншим у багатьох випадках обумовлено недоліками, які притаманні аналітико-синтетичній діяльності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку. Словесний опис, який має супроводжувати демонстрацію об'єктів чи їх зображень допомагає формуванню адекватних і стійких уявлень таких підлітків [5]. Таким чином, розробляючи систему психологічного супроводу доречно враховувати особливості функціонування уяви, яка виступає необхідною умовою до формування абстрактного мислення. Корекція уяви має базуватися на застосуванні технологій, що інтегрують послідовну діяльність мислення та мовлення та технології, які забезпечують оформлення результатів даної діяльності у вигляді малюнка, майстрування виробу, написання тексту у формі оповідання, розповіді чи казки та ін.

Відчуття та сприймання підлітків з інтелектуальним недорозвиненням характеризуються порушенням різноманітних модальностей та сприймання загалом, порівняно з аналогічними процесами у підлітків зі збереженим інтелектом. Їм характерне звуження зорового сприйняття, периферичний зір розвинений недостатньо, своєрідне впізнавання об'єктів, а саме: розрізнення або ототожнення схожих характеристик, що причиною обумовлює недостатню пристосованість до мінливих умов оточуючого середовища. Порушена просторова орієнтація. Порушення сприйняття виражається в асинхронії рук та ніг, їх неузгодженості. Спостерігається відсутність вольової регуляції та нестійкість афектів. Не дивлячись на те, що вони бачать стільки ж скільки як і їх однолітки з нормою інтелекту, особливості їх сприймання знижують можливості пізнання оточуючого світу і тому підлітки володіють досить обмеженою інформацією щодо оточуючої дійсності. Загалом, сприймання підлітків з порушенням інтелектуального розвитку характеризується:

- уповільненістю, яка обумовлюється уповільненістю процесів аналізу та синтезу, що є наслідком суттєвого зниження рухливості процесів кори головного мозку;
- недостатньою диференційованістю відображення предметного світу у свідомості, яка призводить до узагальненого впізнавання об'єктів і явищ, які досить добре знайомі для досвіду, який проявляється в ототожненні предметів, що мають лише деяку зовнішню подібність;
- інактивністю пізнавальної діяльності, яка проявляється в несформованих здібностях розгидитися об'єкт, бачити його різноаспектно, виділяти специфічні для нього особливості;
- ускладненням в диференціаціях загального, особливого та одиничного, в послідовності обстеження і розрізнення форм, що проявляється у фрагментарності, збідненості сприймання, слабкій спрямованості процесів аналізу та порівняння.

Таким чином, особливості пізнавальної діяльності виступають одним із основних об'єктів психологічного супроводу в системі корекційно-розвивального навчання. Врахування можливостей пізнавальної діяльності підлітків з порушенням інтелектуального розвитку дає можливість не тільки здійснювати корекцію того чи іншого психічного процесу, який недостатньо розвинений, але й впливати на ефективність навчально-трудова діяльності таких підлітків в спеціальному загальноосвітньому закладі та формувати його особистість загалом. Звідси, основними методичними засадами впровадження психологічного супроводу є:

- розробка системи психологічного впливу з розвитку та формування психічних процесів (відчуття, сприймання, уваги, уяви, мислення), причому за інтеграцією як індивідуальної, так і групових форм роботи;
- розробка системи з формування саморегуляції підлітків з порушенням інтелектуального розвитку;
- розробка системи психологічної допомоги підліткам у подоланні кризових, травматичних та конфліктних ситуацій як у процесі навчання, так і у вирішенні міжособистісних проблем, що виникають поза навчальним процесом;
- розробка системи роботи з оточенням підлітка та впровадження інтерактивних технологій з метою створення ефективного психологічного клімату життєдіяльності підлітка.

Реалізація даних методичних положень у практику діяльності забезпечується наступними психологічними умовами:

- врахування специфіки розвитку та функціонування психічної структури особистості та її особливостей за умови впливу інтелектуального порушення;
- врахування у роботі з підлітком специфіки становлення його особистості (психофізіологічний, психічний та психосоціальний аспекти).
- визначення особливостей протікання вікової підліткової кризи та її впливу на загальний стан функціонування особистості підлітка;
- визначення специфіки міжособистісних взаємодій з мікро- та макро-оточенням підлітка;
- знання цінностей, установок і мотивів підлітка та встановлення їх впливу на формування його поведінки, зокрема, у ставленні до оточення;
- розуміння та прийняття підлітка з його особливостями, його світобаченням та його оцінкою оточуючої дійсності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтеграція теоретичних та методичних засад і їх реалізація у практику впровадження психологічного супроводу підлітків з порушенням інтелектуального розвитку забезпечує не тільки підвищення ефективності в оволодінні підлітком навчально-трудою діяльністю, але й спрямована на забезпечення становлення його особистості та формування психологічних здібностей до подальшої діяльності і життя в суспільстві.

Література

1. *Исаев Д.Н.* Психическое недоразвитие у детей / Исаев Д.Н. – М.: Медицина, 1982. – 226 с.
2. *Карпов Ю.В., Тальзина Н.Ф.* Критерии интеллектуального развития детей. / Ю.В. Карпов, Н.Ф. Тальзина // Вопросы психологи. – №2. – 1985. – С. 52-60 Режим доступа [<http://www.voppsy.ru/contents/c852.htm>]
3. *Клиническая психология: Учеб.* 2-е изд. / [Под ред. Б.Д. Карвасарского]. – СПб: Питер, 2006. – 960 с.
4. *Кокун О.М.* Психофізіологія: [Навчальний посібник] / Кокун О.М. . – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
5. *Петрова В.Г.* Психология умственно отсталых школьников / Петрова В.Г. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
6. *Шипицына Л.М., Иванов Е.С. и др.* Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / [Шипицына Л.М., Иванов Е.С. и др.]. – СПб., 1997. – 158 с.

В статье представлены теоретические и методические положения психологического сопровождения подростков с нарушением интеллектуального развития. Раскрыто специфику познавательных процессов при нарушении интеллектуального развития, выделено условия реализации психологического сопровождения с учетом особенностей развития.

In the article theoretical and methodical positions of psychological accompaniment of teenagers are presented with violation of intellectual development. The specific of cognitive processes is exposed at violation of intellectual development, the terms of realization of psychological accompaniment are distinguished taking into account the features of development of teenager.

©2012 р.

В. М. Марініна (м. Київ)

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СПЕЦІАЛІСТА ЯК КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОСТІ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стиль професійної діяльності розглядається нами як адаптаційна структура: в залежності від типу адаптації у професіонала формується стиль, що може визначатися як ефективний чи неефективний з точки зору не вирішення професійних завдань, а збереження психологічного здоров'я. Адаптація саме ефективність можна розглядати з точки зору досягнення результату чи збереження ресурсу. В даному випадку нас зацікавив саме ресурсний підхід, що пов'язано з повсякчасною актуальністю явища професійного вигорання серед представників професій «людина-людина», особливо це стосується професії лікаря.

Професійна діяльність лікаря має суб'єкт-суб'єктну спрямованість. Як суб'єкт праці лікар діє згідно професійно-технологічним вимогам, керуючись професійними орієнтирами, але як людина він залишається в просторі людських відносин і залежностей. Кожна людина - носій певних соціальних якостей, тому більш менш очевидним є реагування на появу когось іншого в «своєму просторі».

Спілкування між лікарем і пацієнтом часто насичено емоційно, це діяльність в області проблемної ситуації. Суб'єкт діяльності (пацієнт) може розуміти об'єктивне значення ситуації, але в його ставленні до неї присутні особистісні смисли, які і управляють його поведінкою. Саме тому пацієнта не можна вважати пасивним об'єктом медичного втручання, до пацієнта не можна ставитись як до організму.

Практикуючі лікарі працюють в неспокійній обстановці, що вимагає стійкої уваги і напруги, єдиною постійністю якої є її мінливість. Коли вимоги (внутрішні і зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми і зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги веде до вигорання. Вигорання — не просто результат стресу, а наслідок некерованого стресу [1].

Проблему професійного вигорання лікаря розробляють Юр'єва Л.Н., Китаєв-Смик Л.О., Ясько Б.А., Скугаревська М.М., Богучарова О.І. та ін.

Традиційно в структурі клінічних проявів професійного вигорання розглядаються три компоненти («ядро» професійного вигорання), на які ми опиралися при проведенні нашого дослідження [1]:

- емоційна виснаженість — стан, що полягає в «спрощеності» емоційного фону з деяким переважанням негативних емоцій, у поєднанні з хворобливим відчуттям утрудненості переживання яскравих емоцій.

- цинізм — формування негативного образу пацієнта, поступове зниження прояв турботи про людей, з якими працює лікар, співчуття і поваги, холодне відношення до пацієнта, сприймання в ньому не живої людини, а лише «організму», об'єкту певних дій (цей компонент нерідко називається «деперсоналізацією»).

- редукція професійних досягнень — знецінення свого професійного досвіду.

Виділення даних компонентів професійного вигорання дозволяє перевірити наше припущення про залежність вираженості вигорання від типу адаптації спеціаліста до умов професійної діяльності, що лежить в основі формування стилю і відповідно зумовлює психічний фон професійної діяльності.

Є.П. Ільїн виділяє три типи співвідношень між стилем діяльності і вимогами діяльності [3]:

- коли стиль діяльності вибирається на основі критерію зручності даного способу для професіонала; в цьому випадку стиль діяльності відображає процес пристосування діяльності до людини;