

УДК 159.944.4:376.011.3-051

ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНИХ ОСОБИСТІСНО-СЕРЕДОВИЩНИХ КОПІНГ-РЕСУРСІВ ЯК ЧИННИКІВ ПРОТИДІЇ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Погрібна А.О., аспірант
кафедри психології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Стаття присвячена розробці та апробації методів корекції, спрямованих на формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів, здатних попередити і подолати емоційне вигорання у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Представлено завдання, структуру, методи семінару-тренінгу як обраної форми психокорекційної роботи. За допомогою контрольного експерименту перевірено ефективність розроблених методів психокорекції та підтверджено доцільність їх впровадження в роботу психологічних служб спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту.

Ключові слова: емоційне вигорання, копінг-ресурси, професійний стрес, професійна діяльність, психокорекція.

Статья посвящена разработке и апробации методов коррекции, направленных на формирование адаптивных личностно-средовых копинг-ресурсов, способных предупредить и преодолеть эмоциональное выгорание у учителей специальных школ-интернатов для детей с недостатками интеллекта. Представлены задания, структура, методы семинара-тренинга как выбранной формы психокоррекционной работы. С помощью контрольного эксперимента проверена эффективность разработанных методов психокоррекции и подтверждена целесообразность их внедрения в работу психологических служб специальных школ-интернатов для детей с недостатками интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, копинг-ресурсы, профессиональный стресс, профессиональная деятельность, психокоррекция.

Pogrebnaia A.A. THE FORMATION OF ADAPTIVE PERSONALITY-ENVIRONMENTAL COPING RESOURCES AS A FACTOR OF COUNTERACTING AGAINST THE EMOTIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS OF SPECIAL SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article is devoted to a development and testing of correction methods that are directed on creation of adaptive personality-environmental coping resources that can prevent and overcome the emotional burn out among teachers of special schools for children with intellectual disabilities. The tasks, structure and methods of the training seminar are represented as the chosen form of psychological correction. With the help of a control experiment the effectiveness of the developed psycho-correction techniques were tested and the feasibility of their implementation in the work of psychological services, special boarding schools for children with intellectual disabilities was confirmed.

Key words: emotional burnout, coping resources, professional stress, professional activity, psychological correction.

Постановка проблеми. Згідно з сучасним баченням емоційне вигорання – це стійке, прогресуюче, негативно забарвлене психологічне явище, що характеризується психоемоційним виснаженням, розвитком дисфункціональних установок та поведінки на роботі, втратою професійної мотивації та проявляється у професійній діяльності у осіб, що не страждають психопатологією [1; 2; 5]. Особливо поширений означений синдром в професіях суб'єкт-суб'єктного типу, які характеризуються тісним емоційно насиченим спілкуванням, великою кількістю напружених ситуацій, пов'язаних із взаємодією з «психологічно важким» контингентом тощо. Спираючись на концептуальні положення системогенетичного підходу (Л.Г. Дика, С.Д. Максименко,

В.Є. Орел, Н.С. Пряжников, О.О. Рукавішников та ін.), в рамках якого емоційне вигорання визначається як повний регрес професійного розвитку, ми вважаємо, що розробка і впровадження в роботу психологічних служб дієвих методів, спрямованих на профілактику та усунення наслідків професійного стресу, повинні стати першочерговими завданнями практичної психології. Визнаючи виняткову стресогенність педагогічної діяльності у спеціальних школах-інтернатах для дітей з вадами інтелекту, ми сконцентрували увагу на наданні психологічної допомоги означеній категорії педагогів, виходячи з теоретико-методичних засад ресурсного підходу подолання стресу (О.І. Бабич, В.О. Бодров, Н.Є. Водоп'янова, В.В. Грандт, Є.А. Дорьева,



Т.Л. Крюкова, Л.В. Куліков, Н.О. Сирота, С.О. Хазова, В.М. Ялтонський, С. Хобфолл, С. Кобасса, С. Мадді та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні дослідження, присвячені профілактиці та корекції емоційного вигорання, здебільшого пов'язуються з професіями суб'єкт-суб'єктного типу, зокрема з професією вчителя (О.І. Бабич, В.В. Байдик, Н.Є. Водоп'янова, Н.І. Глушкова, Н.В. Грисенко, І.В. Комаревцева, М.Б. Коробіцина, О.В. Котова, В.В. Лук'янов, Н.В. Назарук, С.О. Подсадний та ін.). В рамках ресурсного підходу подолання стресу найбільший інтерес для нас представляє дослідження Н.Є. Водоп'янової [1], в якому протидія емоційному вигоранню розглядається як управління і самоуправління ресурсним забезпеченням суб'єктів праці. На думку автора, інтегрована психологічна допомога фахівцям з емоційним вигоранням повинна бути орієнтована на підвищення їх конструктивної активності і відповідальності щодо розвитку, збереження і реконструкції ситуаційних і диспозиційних професійно важливих ресурсів (ресурсів професійно-особистісного розвитку, ресурсів збереження стійкості до професійних труднощів, ресурсів подолання професійних труднощів). Як психологічні засоби попередження і подолання емоційного вигорання у педагогів автори називають формування таких системотворюючих копінг-ресурсів, як, зокрема, впевненість у собі, контактність і соціальна адаптованість при послабленні сензитивності, гармонійна Я-концепція, згладження акцентуацій за збудливим типом (Н.В. Назарук, 2007 рік); високий рівень усвідомленості життя, високий рівень самоактуалізації особистості, інтернальний локус контролю (О.І. Бабич, 2007 рік); емоційний інтелект (Т.І. Солодкова, 2010 рік); дотримання людиною в процесі життєдіяльності «позитивних» цінностей (мудрості, гуманності, справедливості, сміливості, помірності) та формування в неї на цій підставі таких позитивних («сильних») властивостей особистості, як допитливість, креативність, любов до пізнання, усвідомлення перспективи, відкритість новому досвіду, достатній рівень інтелекту, метакогнітивні здібності, позитивна орієнтація на здобуття та передачу знань (Н.В. Грисенко, 2011 рік). Незважаючи на підвищений інтерес науковців до означеної проблематики, більшість дослідників не враховує внутрішньо-професійні розбіжності у ресурсному забезпеченні фахівців, які, на наш погляд, обумовлюють ефективність / неефективність психологічної допомоги вчителям з емоційним вигоранням. В психологічній

літературі на сьогодні існують поодинокі дослідження, в яких акцентується увага на соціально-психологічних особливостях подолання наслідків професійного стресу вчителями спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. В рамках нашого дослідження можна виділити роботи В.Д. Брагіної, О.О. Денисової, В.М. Понікарової, в яких визначено основні ресурси професійно-особистісного становлення вчителів спеціальної (корекційної) школи як одного з психологічних засобів попередження і подолання емоційного вигорання в цьому педагогічному середовищі: професійна орієнтованість; спрямованість на професійний саморозвиток; професійна креативність; компетентнісний, індивідуально-орієнтований та діяльнісний підхід в освіті; модульне навчання тощо [4]. Отже, поєднання теоретичної та практичної значущості з недостатньою розробленістю проблеми визначило мету дослідження.

Постановка завдання. Метою дослідження є розробка методів корекції, спрямованих на формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів, здатних попередити і подолати емоційне вигорання у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, та перевірка їх ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне дослідження проводилось на базі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки. В констатувальному експерименті взяли участь 80 респондентів, у формувальному та контрольному – 36. Аналіз результатів констатувального експерименту, який було проведено за допомогою стандартизованого психодіагностичного інструментарію (методик «Діагностика емоційного вигорання» В.В. Бойка, «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н.Є. Водоп'янової, М. Штейн, Фрайбургського багатфакторного особистісного опитувальника Дж. Фаренберг, Р. Хемпел, Х. Селг в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської), показав широку представленість ознак емоційного вигорання у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту (88,8%). Найбільш вираженою фазою в них виявилась резистенція (100%), яка проявлялась через такі симптоми: неадекватне емоційне вибіркове реагування (70,4%), розширення сфери економії емоцій (67,6%) та редукція професійних обов'язків (52,1%). Фази напруги і виснаження мали однаковий ступінь вираженості та посіли другу позицію (по 53,5% респондентів відповідно), їх основними проявами були симптом

«переживання психотравмуючих обставин» (78,9%) й симптом «психосоматичні й психовегетативні порушення» (50%). За допомогою кореляційного аналізу було визначено, що виникнення, розвиток та прояви емоційного вигорання, які було зафіксовано у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, обумовлювались дисбалансом між придбаннями і втратами особистісних ресурсів ($p \leq 0,001$), надмірним витрачанням внутрішніх резервів без належного і своєчасного їх поповнення ($p \leq 0,001$), високою вираженістю станів та властивостей особистості негативного спрямування («невротичності», «депресивності», «дратівливості», «сором'язливості», «емоційної лабільності» – $p \leq 0,001$; «спонтанної агресивності», «реактивної агресивності» – $p \leq 0,01$), що свідчило про дефіцит основних (базисних) копінг-ресурсів: емоційної та стресостійкості, активності, оптимістичності, впевненості в собі, навичок саморегуляції, адекватної самооцінки тощо. Негативні значущі зв'язки спостерігались між параметрами емоційного вигорання та шкалами «врівноваженість» ($p \leq 0,001$) та «товариськість» ($p \leq 0,01$), що надало нам підстави розглядати означені особистісні властивості як важливіші копінг-ресурси.

За результатами констатувального експерименту було розроблено та апробовано методи корекції, спрямовані на формування адаптивних особистісно-середовищних копінг-ресурсів у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, які здатні попередити і подолати емоційне вигорання в конкретному педагогічному середовищі. Формою психокорекційної роботи було обрано семінар-тренінг, який дав змогу створити найбільш оптимальні умови для навчання та взаємонавчання, самодослідження і самовдосконалення учасників на основі власної активності. Обираючи форму проведення групової психокорекції, ми виходили з положення про те, що усвідомлення проблеми – запорука 50% її вирішення. Особливість семінару-тренінгу полягає в тому, що він дає змогу одночасно отримувати актуальну інформацію про копінг-поведінку як інструмент вирішення проблемних ситуацій і вирішувати завдання з формування ресурсів подолання стресу.

Було визначено такі завдання семінару-тренінгу:

– сприяти розвитку умінь раціонального осмислення ситуації, пошуку й оцінки власних ресурсів, формувати навички позитивного мислення як джерела особистісного зростання та професійної й життєвої успішності (когнітивне подолання стресу);

– формувати активну життєву позицію, розвивати навички асертивної поведінки як показника професіоналізму педагогічних працівників (поведінкове подолання стресу);

– сприяти підвищенню рівня емоційної культури педагогів (емоційне подолання стресу);

– розвивати комунікативну компетентність як професійну цінність вчителя спеціальної школи (соціально-психологічне подолання стресу).

Означені завдання реалізовувались послідовно, на різних етапах групової роботи, виходячи з такого структурування окремого заняття:

1) організаційна частина, яка включала в себе ритуал вітання, розминочні вправи, рефлексію минулого заняття;

2) основна частина, функція якої полягала у підготовці до сприйняття актуальної інформації та введенні нового змісту, що був логічним поєднанням теоретичного і практичного матеріалу;

3) заключна частина, яка містила підбиття підсумків, домашнє завдання, ритуал прощання.

Проведення психокорекційної роботи передбачало використання сукупності різноманітних форм і методів, таких як, наприклад, повідомлення систематизованої інформації (міні-лекції), *групова дискусія* з проблемних питань, психологічна самодіагностика, ситуаційно-рольові ігри, мозковий штурм, ситуаційна задача, робота в малих групах, психогімнастика, елементи арт-терапії. Зокрема, групова дискусія припускає спільне обговорення якого-небудь спірного питання, що дає змогу прояснити або змінити думки, позиції і установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Цей метод надає можливість учасникам побачити проблему з різних боків, а також виступає як спосіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що підсилює згуртованість групи і полегшує саморозкриття членів психокорекційної групи. *Ігровий метод* (зокрема, ситуаційно-рольова гра) допомагає моделювати та перетворювати реальність, характеризується високим ступенем спонтанності і свободи, що надає безмежні можливості для отримання нового досвіду. Цей метод найбільш ефективний при створенні умов для саморозкриття, виявлення творчих потенціалів особистості, для прояву ширості та відкритості [3; 6]. Психогімнастика використовувалась як для мотивації учасників на подальшу роботу через створення відповідного емоційного стану (розминочні вправи), так і для розрядки напруги і зняття втоми (релаксаційні вправи).



Психогімнастичні вправи допомагають управляти емоційною атмосферою в групі і самопочуттям окремих учасників, дають змогу отримати матеріал, усвідомлення і обговорення якого актуалізує просування вперед в змістовному плані [3; 6]. Мозковий штурм використовувався для стимулювання творчої активності учасників групи в процесі знаходження ідей для вирішення проблемної ситуації.

З метою визначення ефективності розроблених та апробованих методів групової психокорекції було проведено контрольний експеримент з використанням опитувальника «Втрати та придбання персональних ресурсів» Н.Є. Водоп'янової, М. Штейн та Фрайбургського багатфакторного особистісного опитувальника Дж. Фаренберг, Р. Хемпел, Х. Селг в адаптації А.О. Крилова, Т.І. Ронгинської. Для оцінки достовірності відмінностей, отриманих до та після проведення формувального експерименту, було використано параметричний ϕ -критерій Фішера.

Аналіз отриманих даних за методикою Н.Є. Водоп'янової, М. Штейн дав нам змогу констатувати зміну показників за усіма

параметрами опитувальника. Так, статистично значущі відмінності було зафіксовано за показником «індекс ресурсності», що визначає його рівень у фахівця. Після проведення психокорекційної роботи у педагогів значно збільшилась вираженість високого рівня ресурсності (13,9% проти 0%; $p \leq 0,001$), істотні зміни позитивного спрямування спостерігались відносно середнього рівня ресурсності (61,1% проти 30,6%; $p \leq 0,01$). Відповідно, відзначилось зниження показників низького рівня ресурсності (25% проти 69,4%; $p \leq 0,001$). Отже, на підставі кількісного аналізу отриманих результатів ми можемо констатувати здебільшого відновлення балансу між втратами і придбаннями персональних ресурсів у цієї групи фахівців.

Порівняльний аналіз таких базових показників опитувальника, як «втрата ресурсів» і «придбання ресурсів», надав можливість підтвердити вищезначене твердження. Збільшилась кількість респондентів, які позитивно оцінюють свої копінг-ресурси (8,3% проти 0%; $p \leq 0,01$). Кількість педагогів, які вважають рівним співвідношення показників втрат та придбань

Таблиця 1

Порівняльний аналіз вираженості станів та властивостей особистості у вчителів спеціальних шкіл-інтернатів до та після проведення формувального експерименту

Стани і властивості особистості	Рівні, %								
	Високий			Середній			Низький		
	до форм. експер.	після форм. експер.	ϕ	до форм. експер.	після форм. експер.	ϕ	до форм. експер.	після форм. експер.	ϕ
Невротичність	72,2	44,4	2,43**	27,8	36,2	0,77	0	19,4	3,87***
Спонтанна агресивність	19,4	5,5	1,86*	44,4	39,9	0,46	36,2	55,5	1,65*
Депресивність	33,3	16,6	1,66*	61,1	47,2	1,19	5,6	36,2	3,45***
Дратівливість	66,7	36,2	2,63**	30,6	49,9	1,63	2,7	13,9	1,84*
Товариськість	0	13,9	3,24***	44,4	58,3	1,18	55,6	27,8	2,43**
Врівноваженість	0	11	2,87***	52,8	72,2	1,71*	47,2	16,8	2,84***
Реактивна агресивність	25	5,6	2,42**	66,7	63,8	0,26	8,3	30,6	2,49**
Сором'язливість	63,9	11,2	4,96***	33,3	69,4	3,14***	2,8	19,4	2,44**
Екстраверсія / інтроверсія	8,3	8,3	0,00	58,3	58,3	0,00	33,4	33,4	0,00
Емоційна лабільність	41,7	22,3	1,78*	58,3	61,1	0,24	0	16,6	3,56***
Маскулінізм / фемінізм	2,7	5,6	0,63	47,2	52,8	0,48	50	41,6	0,72

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

внутрішніх ресурсів, також статистично збільшилась (69,4% проти 36,1%; $p \leq 0,001$). Значно знизився відсоток тих, хто характеризується напруженістю переживань відносно персональних ресурсів (22,3% проти 63,9%; $p \leq 0,001$). Таким чином, після проведення формувального експерименту в учителів спеціальних шкіл-інтернатів намітилась тенденція до раціонального використання наявних копінг-ресурсів, сприйняття себе як джерела адаптаційної енергії, розуміння необхідності постійного поповнення внутрішніх резервів, прагнення до накопичення персональних ресурсів тощо. Це свідчить про збільшення їх адаптаційних можливостей, здатність до мобілізації внутрішніх ресурсів в напружених ситуаціях. Зазначимо, що найбільш суттєві зміни в оцінці збалансованості життєвих розчарувань та досягнень відбулися на психологічному рівні: як придбання респонденти здебільшого відмічали відчуття власної важливості, почуття оптимізму, впевненість у контролі подій власного життя, професійну мотивацію тощо. Педагоги зазначали також позитивні відносини з найближчим соціальним оточенням, підтримку з боку сім'ї та колег, тобто ресурси соціального середовища.

Порівняльний аналіз отриманих результатів за методикою FPI (Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник) до та після проведення формувального експерименту показав наявність змін майже за всіма шкалами (див. табл. 1).

За шкалою «невротичність» після проведення формувального експерименту суттєво знизились показники високого рівня (44,4% проти 72,2%; $p \leq 0,01$) та значно підвищились показники низького рівня (19,4% проти 0%; $p \leq 0,001$). Високі показники за шкалою «спонтанна агресивність» після проведення психокорекційної роботи знизились з 19,4% до 5,5% ($p \leq 0,05$), показники низького рівня змінилися з 36,2% на 55,5% ($p \leq 0,05$). За шкалою «депресивність» статистично значущі зміни було зафіксовано між показниками високого рівня (16,6% проти 33,3%; $p \leq 0,05$) та низького рівня (36,2% проти 5,6%; $p \leq 0,001$). Показники високого рівня за шкалою «дратівливість» до проведення формувального експерименту виявились у 66,7% респондентів, після проведення психокорекційної роботи знизились до 36,2% ($p \leq 0,01$); відповідно, показники низького рівня підвищилися з 2,7% до 13,9% ($p \leq 0,05$). За шкалою «товариськість» високі показники до проведення формувального експерименту не спостерігались, після проведення психокорекції цей показник склав 13,9% ($p \leq 0,001$); низь-

кі показники змінилися з 55,6% до 27,8% ($p \leq 0,01$). Схожа ситуація простежується відносно шкали «врівноваженість»: показники високого рівня зросли з 0% до 11% ($p \leq 0,001$), показники низького рівня змінилися з 47,2% на 16,8% ($p \leq 0,001$). Статистично значущі зміни відбулися з показниками середнього рівня: вони підвищилися з 52,8% до 72,2% ($p \leq 0,05$). За шкалою «реактивна агресивність» суттєві зміни зафіксовано між показниками високого рівня (5,6% проти 25%; $p \leq 0,01$) та показниками низького рівня (30,6% проти 8,3%; $p \leq 0,01$). Значні зміни після проведення формувального експерименту ми можемо констатувати відносно шкали «сором'язливість»: високий рівень прояву цієї особистісної властивості зменшився з 63,9% до 11,2% ($p \leq 0,001$), показники середнього рівня підвищилися з 33,3% до 69,4% ($p \leq 0,001$), низький рівень прояву змінився з 2,8% на 19,4% ($p \leq 0,01$). За шкалою «емоційна лабільність» статистично значущі зміни відбулися з показниками високого рівня (22,3% проти 41,7%; $p \leq 0,05$) та показниками низького рівня (16,6% проти 0%; $p \leq 0,001$). Отже, кількісний аналіз отриманих результатів свідчить про те, що у більшості вчителів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту спостерігається збільшення власного ресурсозабезпечення за рахунок розвитку важливіших копінг-ресурсів: емоційної та стресостійкості, впевненості у собі, комунікативної компетентності, активної життєвої позиції, навичок позитивного мислення, навичок безпечної розрядки агресивних емоцій та трансформації їх у позитивні тощо. Респонденти оволоділи навичками емоційної саморегуляції, асертивної поведінки, в них підвищився рівень емоційної культури, самоповаги, що свідчить про збільшення адаптаційного потенціалу особистості та підвищення резистентності до стресу. Результати контрольного зрізу за методикою FPI повністю співвідносяться з аналогічною процедурою, проведеною за методикою Н.Є. Водоп'янової, М. Штейн.

Висновки з проведеного дослідження. Виходячи з вищенаведеного, можна констатувати, що після проведення психокорекційної роботи відбулись відновлення балансу між втратами і придбаннями персональних ресурсів, значне покращення суб'єктивних оцінок внутрішніх резервів у більшості респондентів; відзначено стійку позитивну тенденцію до змін ресурсозабезпечення в основних сферах особистості педагогів (когнітивній, емоційній і поведінковій). Отримані результати підтверджують ефективність розроблених методів психокорекції і доцільність їх впровадження в



роботу психологічних служб спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту. Подальшими перспективами дослідження вважаємо розробку дієвих методів індивідуальної психокорекції, спрямованих на профілактику емоційного вигорання в цьому педагогічному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий) : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.03. «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Н.Е. Водопьянова. – СПб., 2014. – 49 с.

2. Психологичний тлумачний словник найсучасніших термінів / [В.О. Олефир, В.Б. Шапар, А.С. Куфлієвський, Б.І. Фурманець, В.В. Рютін, С.О. Гура, О.О. Назаров, О.В.Шапар]. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

3. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг / В.Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. —224 с.

4. Поникарова В.Н. Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления / В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина. – Череповец : ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», 2010. – 107 с.

5. Приходько Ю.О. Психологичний словник-довідник / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.

6. Ялом И. Групповая психотерапия. Теория и практика / И. Ялом. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2010. – 576 с.

УДК 159.922.72.952

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ І ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Царькова О.В., к. психол. н., доцент,
викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті проаналізовано та узагальнено основні особливості уваги дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто чинники, що впливають на формування вікових та індивідуальних особливостей уваги молодших школярів. Наведено кількісну й якісну характеристику рівня сформованості таких характеристик уваги, як об'єм уваги, рівень продуктивності і стійкості уваги.

Ключові слова: індивідуальні особливості, молодші школярі, увага, сформованість, узагальнення, об'єм уваги, стійкість уваги.

В статье проанализированы и обобщены основные особенности внимания детей младшего школьного возраста. Рассмотрены факторы, влияющие на формирование возрастных и индивидуальных особенностей внимания младших школьников. Приведена количественная и качественная характеристика уровня сформированности таких характеристик внимания, как объем внимания, уровень продуктивности и устойчивости внимания.

Ключевые слова: индивидуальные особенности, младшие школьники, внимание, сформированность, обобщение, объем внимания, устойчивость внимания.

Tsar'kova O.V. THE THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE FEATURES OF ATTENTION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE AND EXPERIMENTAL STUDIES OF AGE AND INDIVIDUAL FEATURES OF ATTENTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article analyzes and generalizes the main features of the primary school age children's attention. Factors influencing the age and individual attention to younger students are explained. Quantitative and qualitative characteristics of formation such as attention, attention span, level of performance and stability of attention are shown.

Key words: personality, younger students, attention, formation, synthesis, attention span, sustained attention.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, бо саме тоді закладаються основи особистісного розвитку дітей.

Увага відіграє особливу роль в навчальній роботі школярів. Зосередженість, спря-

мованість свідомості учня на певні предмети та явища необхідні на всіх етапах його навчальної діяльності.

Розвиток уваги є однією з необхідних умов успішного навчання дітей. Школа висуває свої вимоги до довільності ди-