

Міністерство освіти і науки України
Криворізький педагогічний інститут
державного вищого навчального закладу
«Криворізький національний університет»
Кафедра загальної та вікової психології

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Збірник наукових праць

Випуск 6

Кривий Ріг
2016

УДК: [159.9+37.015.3](082)

Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць / За ред. Ю. М. Карандашева, Т. В. Сенько [та ін.]; заг. ред. Н. М. Токарева – Вип.6. - Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ КНУ, 2016. – 322 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються теоретичні та практичні виміри психологічних проблем організації навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього простору.

Загальнотеоретичні аспекти психологічної науки, онтогенетичні, соціально-психологічні дослідження, особливості психологічного супроводу дошкільників, школярів і студентів у закладах освіти, прикладні аспекти застосування психологічних знань, представлені науковим колективом кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ та інших ВНЗ, а також польськими та білоруськими колегами, практичними психологами закладів освіти та студентами, свідчать про різноманітність науково-практичних інтересів психологічної спільноти.

Матеріали збірника наукових праць адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Редакційна рада:

Токарева Н.М., кандидат психологічних наук, доцент (голова Редакційної ради, Україна);

Барчик П.П., доктор педагогічних наук, професор (Польща);

Карандашев Ю.М., доктор психологічних наук, професор (Польща);

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології (Польща);

Сенько Т.В., доктор психологічних наук, професор (Польща);

Богомаз С.Л., кандидат психологічних наук, доцент (Білорусь);

Рецензенти:

Устименко С.Ф., кандидат психологічних наук, доцент.

Макаренко Н.М., кандидат психологічних наук, доцент.

Друкується за ухвалою вченої ради КПІ ДВНЗ КНУ
(протокол № 8 від 10 березня 2016 р.)

Зміст

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О. А. Теоретичний аналіз самоорганізуючих дій в структурі життєтворчого потенціалу особистості.....7

Карандашев Ю. Н. О пользе «законов диалектики» в высшем образовании.....16

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Балєва Т. Особливості страхів в підлітковому та ранньому юнацькому віці.....26

Богданова К. Д. Особливості самосвідомості сучасного підлітка.....30

Гомон Є. Особливості розвитку уваги молодшого школяра в процесі навчальної діяльності.....34

Єременко О. Дослідження самооцінки дітей підліткового віку.....39

Заведенко А. Теоретичний аналіз проблеми розвитку самооцінки в підлітковому віці.....43

Іванова О. А. Прояви агресивності у дітей підліткового віку.....48

Ілляшик К. Прояви тривожності у підлітковому віці51

Кияшко О. О. Ціннісні орієнтації сучасних підлітків.....55

Ковальова А. Ю. Гендерний розвиток дітей дошкільного віку.....60

Користов В. С. Комп'ютерні ніки як засіб самопрезентації у віртуальному просторі66

Кришталович А. А. Ціннісні орієнтації у студентському віці.....71

Мелетенко І. В. Агресивна поведінка та причини її виникнення у дітей старшого дошкільного віку.....76

Рудік К. А. Прояви агресії в молодших школярів.....	80
Стрельник С. Г. Особистісні фактори відповідальної поведінки підлітків.....	85
Сулік О. А. Психологічна готовність до навчання як фактор адаптації до школи у молодшому шкільному віці.....	88
Шамне А. В., Кривокульська Л. Д. Феноменологія підлітково-юнацької кризи.....	97
 Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів та вчителів у закладах освіти	
Волосюк О. С. Особливості емоційності у майбутніх учителів.....	103
Воробйова С. С. Психолого–педагогічна модель майбутнього викладача вищої школи.....	107
Десятерик А. В. Професійне самовизначення студентів із подвійною спеціальністю.....	113
Здислава Заслона О високом качестве подготовки будущих учителей.....	118
Ігнатченко С. П. Причини неуспішності студентів та шляхи їх подолання.....	127
Коваленко Н. В. Психологічні аспекти рейтингової системи оцінки знань студентів.....	130
Петрухін С. В. Психологічні проблеми впровадження болонського процесу у ВНЗ України.....	133
Пінська О. Л. Відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя.....	137
Ткаченко О. А. Усвідомлення студентами-музикантами власних музичних здібностей як умова подальшого їх розвитку.....	143
Ронгинская Т. И. Креативный характер современного высшего образования.....	148
Сенько Т. В. Современная система подготовки практических психологов в высшей школе.....	159

Скрипнік К. О. Викладач як суб'єкт науково-педагогічної діяльності.....	168
Супрун К. М. Психологічна культура викладача вищої школи і шляхи її формування.....	171
Устименко С. Ф. Деякі особливості мисленнєвої діяльності майбутніх педагогів.....	175
Циркунова Н. И., Петров Д. В. Психосемантический подход как метод выявления содержания учебной мотивации студентов высших учебных заведений.....	185
Халік О. О. Застосування кейс-методу при викладанні психологічних дисциплін майбутнім вчителям.....	194
Ходаковська Ю. Розвиток творчості студентів у процесі навчання.....	200
Шкабара Г. А. Психологічні особливості організації самостійної роботи студентів.....	203
Язєва Х. В. Психологічні критерії академічної успішності студентів.....	210
 Розділ IV. Особливості психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти	
Бучинська О. М. Психологічні основи формування потреб і мотивів особистості в процесі виховання.....	214
Горяна С. Є. Формування мовної особистості молодшого школяра засобами інтерактивних технологій.....	219
Зіновчик В. М. Умови становлення моральних форм поведінки на етапі дошкільного дитинства.....	222
Макара Л. М. Використання електронних посібників у навчальному процесі початкової школи.....	229
Прокопенко О. М. Проблема підвищення ефективності уроку фізичної культури у початкових класах.....	233

Чіпак І. О. Екологічна освіта молодших школярів в умовах школи культури здоров'я.....236

Ярмак І. А. Дидактичні умови формування у молодших школярів комунікативної компетенції.....239

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Барабаш В. Діагностика мотиваційної орієнтації міжособистісної комунікації учнів шкіл та майбутніх викладачів іноземної мови.....243

Висоцька К. В. Психологічний аналіз готовності підлітків до спілкування з однолітками.....252

Дмитрієв Д. С. Типи поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.....246

Жорнова М. М. Психологія лідерства у студентській академічній групі.....256

Жук О.С. Конфлікти в системі «вчитель-учень».....260

Кулик Н. О. Соціально-психологічні чинники соціалізації особистості студента як майбутнього педагога.....265

Тканова В. В. Психологічний клімат у колективі як фактор, що впливає на становлення особистості.....269

Токарева Н. М. Соціалізація особистості у контексті освітнього простору: теоретичний дискурс.....272

Целікова В. О. Структурно-динамічна модель студентського колективу.....281

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Богомаз С. Л., Пашкович С. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение людей с ограниченными возможностями в учреждениях интернатного типа.....288

Загороднюк О. Р. Вплив інформаційних та емоційних перевантажень на психологічний стан вагітних студенток у вищих навчальних закладах.....295

Маліцька Л. Б. Вплив рівня розвитку соціального інтелекту на формування невротичних стереотипів поведінки.....	300
Саранчук К. С. Корекція девіантної поведінки дітей засобами арт-терапії.....	307
Токарева Н. М., Саєнко Н. О. Роль сім'ї у корекційно-реабілітаційному супроводі хворих на шизофренію	310

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

УДК 159.9

Даценко О. А.

Теоретичний аналіз самоорганізуючих дій в структурі життєтворчого потенціалу особистості

Анотація. В статті робиться спроба теоретичного аналізу життєтворчого потенціалу особистості, досліджуються деякі компоненти структурної організації феномену. Виявляються психологічні особливості самоорганізуючих дій як функціонального механізму життєтворчого потенціалу, наголошується на їх експлікативних можливостях в контексті екзистенційних умінь індивіда.

Ключові слова: життєвий шлях, життєтворчий потенціал, екзистенційна активність, самоорганізуючі дії, самотрансформації, проблемна ситуація.

Аннотация. В статье делается попытка теоретического анализа жизнетворческого потенциала личности, исследуются некоторые компоненты структурной организации феномена. Определяются психологические особенности самоорганизующих действий как функционального механизма жизнетворческого потенциала, подчеркиваются их возможности эксплицировать экзистенциальные умения индивида.

Ключевые слова: жизненный путь, жизнетворческий потенциал, экзистенциальная активность, самоорганизующие действия, самотрансформации, проблемная ситуация.

Summary. In the article it makes attempt of the theoretical analysis of vital and creative potential of the personality, to be investigated some components of the structural organization of phenomenon. Psychological features of self-organizing actions are defined as functional mechanism of vital and creative potential, it is emphasized heir opportunities to eksplitsirovat existential the individual abilities.

Keywords: course of life, vitally creative potential, existential activity, self-organizing actions, self-transformations, problem situation.

Динамічні зміни які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, розгортання оновлених інтеграційних процесів, відкриття нових перспектив соціального та інтелектуального прогресу, вибір європейського вектора розвитку України зумовлюють зростання потреби суспільства у формуванні особистості з високим рівнем інтелектуального потенціалу, екзистенційних можливостей та умінь. Саме така особистість здатна не лише до продуктивного самовизначення та реалізації життєтворчих стратегій, але й до конструктивного вирішення актуальних проблем суспільства.

В даному контексті найбільший інтерес представляє виявлення таких дій, які сприяють розкриттю життєтворчого потенціалу особистості, і які можна визначити як дії з організації життя або подолання труднощів. Виявлення специфіки таких самоорганізуючих дій дає змогу їх аналізу як особливої форми

перетворювальної активності людини, що має велике значення не лише для її індивідуального розвитку, але і суспільства в цілому.

Проблема самоорганізуючих дій як механізмів життєтворчого потенціалу в тому чи іншому аспекті представлена в працях як зарубіжних так і вітчизняних науковців.

В зарубіжній психології це питання розглядається в залежності від прихильності автора до того чи іншого наукового напрямку. Основні психологічні концепції, що описують феномени, пов'язані з поняттями життєтворчості та організації життя особистості, спостерігаються в працях К. Роджерса (іманентна здатність суб'єкта до творчих трансформацій), А.Адлера (визначення життєвих цінностей та їх досягнення), У. Джемса (досягнення життєвого успіху), К.Левіна (цілеспрямована поведінка), Ф. Перлза (усвідомлення відповідальності за своє життя), А. Маслоу (самоактуалізація, розкриття власних устремлінь та можливостей), В. Франкла (пошук смислу), А.Бандури (саморегуляція, самоефективність, самоконтроль), А. Фернхема (суб'єктивне відчуття благополуччя), Д. Рифф, М. Аргайл, Е. Кейез (прагнення до щастя) [6; 14; 22].

В межах вітчизняної персонології, предметом якої є особистість як первинна реальність з трансформаційними можливостями, проблема життєтворчої активності і самоорганізуючих дій знайшла своє відображення у працях таких вчених, як Б.Г. Ананьєв, Ю.М. Швалб, М.М. Муканов, Я. О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе, С.Ю. Степанов, О.П. Варламова, Р. В. Ткач та ін.. Науковці розкривають поняття «життєтворчий потенціал особистості» як психічне утворення, що охоплює раціональні, емоційно-почуттєві, операціонально-дієві та інші компоненти структури особистості [1; 2; 3; 18; 26], які зумовлюють «здатність до вироблення життя, розкривають можливості людини, її уміння не тільки віднайти засоби для вирішення глобальних задач, але й визначити самі задачі і цілі так, щоб по-справжньому знати куди в житті йти» [2, с. 117]. Це категорійна форма творчої активності особистості, що опосередковується особистісною рефлексією та консолідованим життєвим смислом [24].

В контексті психології життєвого шляху категорія сутнісного самопокладання (дії самоорганізації) досліджується в роботах Н.А. Логінової (реалізація життєвої програми); Ш. Бюлер (інтенція життєвих цілей); В.А. Роменця, О.В. Киричук, Л.Н. Когана (життєздійснення та самореалізація); С.Д. Максименка, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко та ін.(екзистенції в суб'єктном вимірі); К.О. Абульханової – Славської, Л.В. Сохань та ін.. (формування смисложиттєвих орієнтацій, реалізація планів та творчих прагнень) [1; 7; 15; 18; 33; 26]. Предмети та терміни наукового аналізу можуть бути різними, але їх внутрішній зміст експлікує самоорганізуючі дії як свідому, активно-перетворювальну позицію суб'єкта, спрямовану на розкриття життєтворчого потенціалу особистості.

Життєтворчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленнях та знаннях, асоціативних зв'язках,

багатстві пізнавальних та особистісних процесів, емоційній різноманітності, життєтворчій компетентності тощо. На думку С.Ю. Степанова, творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до певного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе [7, с.153]. Життєтворчий потенціал має тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється в тенденції до пошуку й ризику, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості. Виходячи з головних постулатів гуманістичної психології, психології особистості школи С.Л. Рубінштейна про безмежність можливостей розвитку життєтворчого потенціалу, необхідно розуміти, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу).

Для розуміння самої постановки питання про життєтворчий потенціал особистості виокремлюють низку факторів: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (людина як носій і реалізатор життєтворчих умінь). Саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє можливостями до організації власного життя (тобто самоорганізуючими діями), здатністю до конструктивного вибору, може долати труднощі та покращувати умови існування тощо.

Несен Г.М, Сохань Л.В, Донченко О.А, Тихонович В.А. та ін. під життєтворчим потенціалом особистості розуміють вищу форму виявлення творчих обдарувань людини, що сприяє прояву її індивідуальності, оригінальному вибору стратегій життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню доцільних засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого сценарію [24 с. 117]. Звідси можна прийти до висновку, що життєтворчий потенціал особистості включає особливі вміння та високу майстерність у творчій побудові життя, знання його законів, розвинену самосвідомість, володіння системою засобів та дій програмування і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [5; 6; 7; 8].

В основу концепції українських вчених Т.М. Титаренко, І.Г.Єрмакова, С.Д.Максименко, В.А. Роменця, Г.С. Костюка та ін.. [18, 22-25; 27; 28] покладено уявлення про людину як про істоту, що має іманентну здатність до творчих перетворень та самотрансформацій. Особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить прагнення до розкриття власного життєтворчого потенціалу. Розробляючи, коригуючи і здійснюючи свій життєвий сценарій, особистість не лише розбудовує зовнішні умови існування, вона в першу чергу розбудовує сама себе, реалізуючи власний життєтворчий потенціал. Стратегії реалізації, на думку Л.П. Овсянецької [21], можуть поділятися на: пасивні стратегії- низький рівень активності, стихійне наслідування людиною соціальних стереотипів, підпорядкування суспільним нормам; активні стратегії-прагнення людини «бути, як усі», коли її зусилля спрямовані на досягнення

загальноприйнятих цілей і цінностей; стихійно-індивідуальні - пасивний, випадковий характер формування людини, коли її індивідуальна своєрідність залежить не від власних зусиль, а визначається зовнішніми обставинами; творчо-унікальні - оригінальне, індивідуальне відношення людини до власного життя, коли творча ініціатива приводить до неповторності та екстраординарності її життєвого шляху. В.Г. Немировський [20], також, розглядає життєві стратегії у взаємозв'язку з актуальними та потенційними можливостями індивіда. Автор виділяє основні типи стратегій: творчо-альтруїстична, соціально-творча, соціально - демографічна, престижна, лідерська, конформістська, гедоністична тощо. Очевидно, що обрані стратегії, так чи інакше, реалізуються за рахунок конкретних самоорганізуючих дій.

На думку Коржової О. Ю. життєтворчий потенціал людини виявляється у трьох категоріальних формах: в особистісному вимірі у вигляді досвіду інтеріоризації, у соціумі як процесі діяльності та спілкування у вигляді екстеріоризації, і знову в особистісній площині як нового досвіду особистісного саморозвитку. Показниками розвитку життєтворчого потенціалу, на думку автора виступають: позитивні результати діяльності; оригінальність виконання різних видів робіт; ступінь подолання несприятливих умов діяльності і зустрічних труднощів; швидкість оволодіння новими знаннями й навичками.; уміння ставити цілі та їх досягати, цікава та насичена біографія тощо [14, с.10-13]. На думку Л.Е. Орбан-Лембрик [22], потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, у її потребах та здібностях, спрямованих на саморозвиток. Серед умов, що стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості, виокремлюються такі:

- а) ситуації незавершеності або відкритості (на відміну від регламентованих, суворо контрольованих);
- б) спонукання до постановки питань;
- в) стимулювання відповідальності й незалежності;
- г) акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях тощо.

Досліджуючи питання про структурну організацію життєтворчого потенціалу наука представляє доволі широкий клас психологічних феноменів, серед яких виділяють: персонологічний компонент (цілі, смисли, цінності, образ «Я», система конструктів тощо); гностичний (система знань, умінь, навичок); афективний (емоційно-ціннісне ставлення); онтологічний (життєві плани, цілі та програми) поведінково-діяльнісний (дії, навички, засоби, стилі діяльності та поведінки, копінг-стратегії, система особистісних ресурсів) [1; 6; 7; 18; 26; 27; 30]. Вочевидь останній компонент структури і виявляється як система самоорганізуючих дій, оскільки у процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується саме через ці дії. Відповідно, творчий потенціал і самоорганізуючі дії виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного. Самоорганізуючі дії визначаються мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вони є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей.

На думку К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, І.П. Манохи, С.Ю. Степанова, С.Д. Максименка та багатьох інших самоорганізуючі дії виявляються як вища, усвідомлена форма життєтворчої активності, що спрямована на розкриття індивідуального потенціалу, організацію власного життя, виявляється в здатності планувати, здійснювати, регулювати та аналізувати свої дії і вчинки [1; 2; 6; 18]. Згідно С.Д. Максименко вони виступають як смислові «фільтри» екзистенційних процесів особистості, пов'язані з потребами та мотивами, що є джерелом життєтворчості, виявляють ознаки інтенційності, ієрархічності, дієвості та регулятивності [18, с.45]. Образ власної самореалізації вибудовується та розкривається не лише за умови об'єктивних обставин, а в першу чергу, як свідомий аналіз особистісних прагнень, умінь, зусиль та дій. Вочевидь, що саме в цьому контексті актуалізується питання про механізми дієвості життєтворчого потенціалу, тобто про самоорганізуючі дії. Ця наукова позиція підтверджується дослідженнями С.Ю. Степанова, О.П. Варламової, в яких автори постулюють статус самоорганізуючих дій, саме як механізму життєтворчого потенціалу особистості [6; 7]. У зв'язку з цим, автори запропонували наступну формулу:

$$\text{ДТП} = \text{КТП} - \text{ВТП} = \text{ЗД} - \text{М},$$

де **ДТП** – динаміка розвитку творчого потенціалу, **КТП** – кінцевий творчий потенціал, **ВТП** – вихідний творчий потенціал, **ЗД** – величина зусиль, дії людини, **М** – рівень актуальних можливостей людини.

Таким чином, умовна величина творчого потенціалу позитивна, якщо зусилля та дії людини перевищують її можливості, тобто є рефлексивно-творчими, і негативна, якщо ці зусилля людини менші її можливостей. Від'ємна величина динаміки творчого потенціалу відображає творче безсилля людини [6, с. 127]. Зазначена формула чітко натякає на наступну закономірність: чим більше зусиль у вигляді самоорганізуючих дій прикладає людина, тим в більш повному обсязі розкривається її життєтворчий потенціал, тим більш продуктивним є її життя.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що не останнє місце у феноменологічному ряду «життєтворчого потенціалу» і «самоорганізуючих дій» займає категорія «смислу життя». М.Й. Боришевський розглядає смисложиттєву проблематику в площині духовності людини, яка концептуалізується в її ціннісних орієнтаціях, цілях та стратегіях [5]. В.Г. Немировський визначає смисл життя як «стійку домінуючу спрямованість групової чи індивідуальної свідомості, що безпосередньо проявляється в соціальній діяльності» [20, с.19]. Згідно К.О. Абульхановій – Славській «смысл життя відображає життєву концепцію людини, узагальнений та усвідомлений принцип життя» [1, с.72]. І.Е. Бекешкіна зауважує: «смысл життя найбільш узагальнене смислове утворення системи особистісного цілепокладання» [3, с.139]. В.Е. Чудновський трактує смисл з точки зору переживання значущого, цінного в житті «..ієрархія життєвих цінностей, що підпорядковані головній меті [29, с.16]. Автори підкреслюють, що презентуючись в свідомості, смисл життя відіграє чи не найголовнішу роль в процесі самоорганізації. Він не тільки окреслює індивідуально значущі варіанти саморозвитку, але й вибудовує адекватні засоби реалізації цих моделей, стимулює

життєтворчі потенції. Особистість, в даному випадку, постає дійсним суб'єктом життєтворчої активності, коли для досягнення мети необхідно виробити та застосувати певну систему дій.

Самоорганізуючі дії як механізм життєтворчого потенціалу досліджується не тільки з точки зору онтопсихології, а й в межах діяльнісного підходу. Ідея вивчення конструктивної організації життя особистості як специфічного виду діяльності належить Б.Г. Ананьєву, К.О. Абульхановій-Славській, І.П. Манохі, Р.В. Ткачу, В.К. Каліну, Є.П. Колеснікову та іншим. Досліджуючи психологічні механізми за допомогою яких суб'єкт організовує життя та актуалізує власний «екзистенційний символізм», автори зазначають, що специфіка свідомого формування такої дії, у найбільш очевидному вигляді виявляється при зіткненні суб'єкта з проблемними ситуаціями, виникненні певних життєвих труднощів [1; 11; 13]. Визначається, що дія, яка організує життя – це активність, що виникає в процесі знаходження суб'єктом проблемних ситуацій, спрямована на їх подолання, яке з боку зовнішньої практичної діяльності здійснюється згідно із принципом максимальної ефективності, а з боку внутрішньої психічної діяльності - згідно із принципом максимального виявлення власного потенціалу [12]. На думку І.П. Манохи самоорганізуючі дії, які допомагають розкрити життєтворчий потенціал поділяються на: дії з планування поведінки та діяльності в ПС; дії з пошуку способів розв'язання актуальної ПС; дії з адаптації до ПС; дії з вираженою внутрішньою компонентою: аксіологічної оцінки ПС та емоційно-вольової регуляції в ПС [10; 13;] .

Дослідження самоорганізації в площині проблемних ситуацій тісним чином перетинається з проблемою самопокладання та особливо популярними в даний час теоріями про копінг стратегії. Під копінгом розуміються такі когнітивно-емоційні компоненти поведінки, які допомагають вирішити критичну ситуацію або пристосуватися до неї (О.Ю. Коржова, Ф.Є. Василюк, Ф.Лазарус, Л.Мерфі та ін). Копінг - поведінка - форма активності, що відбиває готовність індивіда вирішувати життєві проблеми, а значить може тлумачитись як варіант самоорганізації. Аргументом на користь зазначеного виступає те, що копінг – це поведінка, яка спрямована на подолання труднощів, стимулює життєтворчі уміння, мобілізує внутрішні ресурси [8; 14], тобто демонструє феноменологічні особливості самоорганізуючих дій. При виборі активних дій щодо подолання стресу, людина самоорганізується, намагається виробити найбільш продуктивні стратегії. Іншими словами, копінг має місце тоді, коли індивід проявляє максимальний потенціал самоорганізуючих дій.

У сучасній психології робляться спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, від яких залежить ефективність реалізації життєтворчого потенціалу та самоорганізуючих дій. До таких характеристик, на думку В.А. Роменця належать: задатки, нахили, інтереси (домінування пізнавальних інтересів); допитливість (схильність до пошуку розв'язання проблем); швидкість у засвоєнні нової інформації; здатність створювати еталони для подальшого вибору; прояви загального інтелекту; емоційне ставлення до подій, вплив почуттів у процесі здійснення вибору; особистісні якості та властивості – наполегливість,

цілеспрямованість, працелюбність, сміливість тощо; творчі тенденції в роботі (здатність комбінувати, реконструювати тощо); інтуїтивність (здатність до прогнозів; швидке оволодіння технікою праці, майстерністю); здатність виробляти життєві стратегії й тактики під час розв'язання нових проблем і завдань, знаходження шляхів виходу зі складних ситуацій [21, с.41-45].

На думку Варламової О.П складна архітектоніка самоорганізуючих дій включає наступні особистісні детермінанти:

1. Відкритість новому. Цей процес пов'язаний з намаганням особистості здійснювати перетворення дійсності на основі усвідомлення реалій сучасності, з готовністю прийняти нове безпосередньо для себе.

2. Ціннісні орієнтації. Цінності, які обумовлюють вибір стратегії діяльності. Ціннісні установки забезпечують готовність особистості до вибору ціннісної спрямованості власних дій.

3. Свобода вибору: життєвих позицій, життєвих стратегій, способів та засобів оволодіння соціокультурним досвідом тощо.

4. Критичне мислення. Здатність критично осмислювати та інтерпретувати все, що відбувається в житті.

5. Інтуїтивність як здатність до найшвидших оцінок, розв'язань та прогнозів.

6. Готовність до постійного саморозвитку та самоактуалізації. Саморозвиток сприяє пошуку засобів реалізації життєтворчого потенціалу.

7. Креативність, винахідливість як здатність особистості адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах.

8. Реалістичність самооцінки (оптимальний рівень самооцінки, її адекватність).

9. Здатність брати на себе відповідальність, виявляти ініціативність, генерувати нові ідеї, прагнути до лідерства тощо.

10. Свідома громадянська позиція.

11. Схильність до інтрапунітивної поведінки у критичних ситуаціях, вироблення стратегій поведінкової активності у стресових та конфліктних ситуаціях [6, с. 141-145].

Абульханова-Славська К.О. до цієї системи індивідуально-психологічних властивостей життєтворчих дій додає:

- індивідуальні особливості в цілепокладанні, прийнятті та утриманні мети, різна ступінь інтенціональної активності та адекватності зовнішнім та внутрішнім умовам;

- ієрархічність мети, відповідність смислу життя та ціннісним орієнтаціям;

- особливості моделювання, тобто аналізу зовнішніх та внутрішніх умов проблемної ситуації або діяльності, виявлення джерела інформації для побудови програми реалізації діяльності чи поведінки, прагматичність та гностичність цієї моделі;

- особливості програмування майбутніх виконавчих дій, специфіка їх компетентності, антиципації та деталізації, релятивність об'єктивно-суб'єктивним передумовам, специфіка засобів досягнення мети;

- особливості контролю, оцінки та корекції активності, фіксація та аналіз результатів згідно прогнозованим параметрам, прийняття рішення про корекцію повторних дій.

К.О. Абульханова – Славська, досліджуючи питання про виділення особистісно-регуляторних властивостей життєтворчості людини зазначає про наступні уміння:

- уміння адекватно оцінювати життєву ситуацію та умови діяльності у суб'єктивно визначеній моделі самореалізації;

- усвідомленість проблеми, засобів її вирішення та способів контролю і оцінки;

- динамічність поведінки, рухливість процесів регуляції;

- особистісні якості такі як, життєтворча активність, впевненість, ініціативність, самостійність, відповідальність, сформованість механізмів саморегуляції та самоорганізації тощо [1].

Отже в структурі особистості система самоорганізуючих дій – це інтегральне утворення, що відбиває актуальні можливості індивіда усвідомлено ініціювати та керувати довільною активністю при вирішенні актуальних завдань. Чим вище організованою є ця субструктура, тим більше можливостей життєдіяльності має людина, тим взагалі продуктивніше її життя. Самоорганізація здійснюється як єдиний процес, що забезпечує мобілізацію психічних функцій для досягнення мети, вирішення проблемних питань, внутрішніх чи зовнішніх конфліктів. Вона сприяє виробленню гармонійної поведінки, на її основі розвивається здібність управляти собою згідно з вимогами та викликами життя.

Теоретичний аналіз проблеми самоорганізуючих дій як механізму життєтворчого потенціалу дозволяє зробити наступні висновки. Організація життя особистості складається із свідомих детермінант, що виходять від самого суб'єкта. Дія, що організує життя є свідомою детермінантою, оскільки, за визначенням підпорядкована свідомій меті. Дія з організації життя - це активність, що виникає в процесі знаходження суб'єктом проблемних ситуацій, спрямована на їх подолання, яке з боку зовнішньої практичної діяльності здійснюється згідно із принципом максимального розкриття життєтворчого потенціалу. Життєтворчий потенціал є складним полі компонентним утворенням, що складається з різних підструктур, операціонально-дієвих в тому числі, що і виявляються як самоорганізуючі дії. Самоорганізуючі дії є функціональним елементом поведінки, спрямовані на подолання труднощів, де і розкривається життєтворчий потенціал особистості.

Список використаних джерел

1. Абульханова – Славська К. А. Стратегия жизни : монографія / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 301с.

2. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Борис Григорьевич Ананьев // Человек и общество. – Вып.2. – Ленинград: ЛГУ, 1967. – 249с.

3. Бекешкина И. Э. Смысл жизни и нравственная самореализация// Жизненный путь личности / Отв. Ред.. Л.В. Сохань. – Київ: Наукова думка, 1987. – 280с.
4. Бех И. Д. Від волі до особистості /Иван Дмитрович Бех. - Київ: Україна-Віта, 1995, – 202 с.
5. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997.- №1. – с.144-150.
6. Варламова Е. П. Модель творческой уникальности человека в рефлексивной судьбологии/Е. П. Варламова. - Москва: Институт психологии РАН, 2003- 245с.
7. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности. / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. - Москва: Институт психологии РАН, 2002. -256 с.
8. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций: монография/Федор Ефимович Василюк. — Москва: МГУ., 1984.-200с.
9. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А.А. Кроник. – Київ: Наукова думка, 1984. – 207с.
10. Життєві кризи особистості: Науково – методичний посібник в 2ч./ Ред. рада: В.М. Доній. – Київ: ІЗМН, 1998. – 360с.
11. Калинин В. К. Самоорганизация и самодетерминация активности личности с позиций системного подхода / В. К. Калинин // Наука і освіта. – 1999. - №1. – с. 18-24.
12. Коган Л. Н. Жизненный путь личности как предмет междисциплинарного исследования: монография/Лев Наумович Коган. – СПб.: Питер, 2000. – с.269-279.
13. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно – функциональный подход // Вопросы психологии. – 1995. - №1. – с.5-12.
14. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Елена Юрьевна Коржова. – СПб.:РГПУ, 2002. – 334с.
15. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. - Київ: Контекст, 2000. - 336 С.
16. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – Москва: Смысл, 1999. – 487с.
17. Маклаков А. Г. Психология адаптирующейся личности: монография - СПб.: Питер, 2001 – 583с.
18. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення / Сергій Дмитрович Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. - №4. – с.8-52.
19. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции.– Москва: Наука, 2001.
20. Немировский В. Г. Смысл жизни: проблемы и поиски: монография / Валентин Геннадьевич Немировский – Киев: Политиздат, 1990. – 223с.

21. Овсянецька Л. П. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма // Соціальна психологія. - 2004. - № 2 (4). - С.140-145.
22. Орбан – Лембрик Л. Е. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу // Збірник наукових праць. - Івано-Франківськ, Київ: Плай.- 1996.- Ч.1.- 148с.- с.14-25.
23. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху: монографія / В.Г. Панок, Рудь Г.В.. – Київ: Ніка – Центр, 2006. – 280с.
24. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально-методичний посібник / Ред. рада В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. - Київ: ІЗМН, 1996.- 792с.
25. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / Володимир Андрійович Роменець. - Київ: Либідь, 2001.-288с.
26. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1973. – 416с.
27. Татенко В. О. Психология в субъектном измерении / Виталий Александрович Татенко. – Киев: Просвита, 1996. – 404с.
28. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – Київ: Либідь, 2003. – 376с.
29. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии, 2001. - №2. – с.82-89.
30. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: монографія / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 360с.

УДК 159.9

Карандашев Ю. Н.

О пользе «законов диалектики» в высшем образовании

Анотація. У статті показано, що ідеологічно мотивовані «закони діалектики», з одного боку, явно не дотягують до дійсних законів, оскільки є швидше карикатурою на них, а з іншого, все ж містять в собі деякі структури взаємодії, які могли б спонукати студентів до занять справжньою філософією.

Ключові слова: філософія, діалектика, закони діалектики, вища освіта.

Аннотация. В статье показано, что идеологически мотивированные «законы диалектики», с одной стороны, явно не дотягивают до действительных законов, являясь скорее карикатурой на них, а с другой, все же содержат в себе некоторые структуры взаимодействия, которые могли бы побудить студентов к занятиям настоящей философией.

Ключевые слова: философия, диалектика, законы диалектики, высшее образование.

Summary. The article shows that ideologically motivated “principles of dialectics”, on one side, are not real principles being rather the caricature of them and,

on the other, nevertheless contain some interactional structures, which might prompt the students to study the real philosophy.

Key words: philosophy, dialectics, principles of dialectics, higher education.

«Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь...» – Эта крылатая пушкинская фраза имеет прямое отношение и к моему образованию. Не помню, чтобы в школе у нас был такой предмет как обществоведение, т.е. что-то близкое к философии. Однако совершенно точно помню, что что-то подобное давали нам в техникуме. И тогда-то в моем сознании впервые появились законы диалектики. Однако тогда они меня не интересовали и какого-либо вдохновения, кроме как экзаменационного, не вызывали. Ситуация существенно изменилась после того, как я закончил техникум, начал самостоятельно заниматься философским и математическим образованием, а затем поступил на факультет психологии Ленинградского государственного университета. И тут появился первый научный интерес. Его предметом стали законы диалектики.

Нет, не те законы диалектики, которые были описаны Г. Гегелем в его «Науке логики». И не те законы диалектики, которые перенес из работ Гегеля в свой «Капитал» К. Маркс. Речь идет о трех законах диалектики, которые сформулировал Ф. Энгельс в своей «Диалектике природы», чтобы облегчить пролетариату понимание гегелевской диалектики, поставленной с головы на ноги, т.е. диалектики материалистической. Позднее В.И. Ленин, читая «Науку логики» Гегеля, в своих «Философских тетрадах» интерпретировал идеалистическую диалектику на материалистический лад. «Архиправильная», с одной стороны, и «абсолютно ложная», с другой, гегелевская диалектика в ленинских конспектах стала «путеводной звездой» марксизма-ленинизма. Были написаны груды литературы по поводу того, как марксистско-ленинская диалектика объясняет научные явления. Правда, при очередной смене политического курса характер этих объяснений менялся с точностью до наоборот. Решения съездов, подкрепленные наукообразием марксистско-ленинской диалектики, определяли то, что можно считать истинным, а что нет. В каждой науке появились авторитеты, получившие право на истинное толкование природы вещей. Но если в диалектическом материализме, находившимся ближе к естественным наукам, последние в большей степени определяли способ объяснения природных явлений, то в историческом материализме, наоборот, так называемая «историческая справедливость» корректировала исторические явления и события.

Что же касается учебников философии, то в сознании нескольких поколений соотечественников диалектический материализм отождествляется с тремя законами диалектики. Для тех, кто их учил, но забыл за давностью лет, для

тех, кто не учил, а потому забыл сразу же после сдачи экзамена, для тех, кому их вообще не пришлось учить, – приведем их формулировки, потому что без них трудно продолжать дальнейшее изложение:

1. Закон единства и борьбы противоположностей.
2. Закон перехода количественных изменений в качественные, и наоборот.
3. Закон отрицания отрицания.

Готовясь к экзаменам по диалектическому материализму, мы пытались понять закон единства и борьбы противоположностей на простейших примерах. Они сводились, например, к представлению о мужском и женском полах, где их единство выражается в том, что женского пола не существует без мужского, а мужского – без женского. Что же касается их борьбы, то она выражается в их взаимоотношениях, обусловленных их противоположным характером. Или же пример магнита, который имеет положительный полюс и отрицательный. Ни отрицательный полюс, ни положительный – не могут существовать самостоятельно, а потому мы рассматриваем их как единство. Что же касается их борьбы, то взаимное притяжение разноименных полюсов и взаимное отталкивание одноименных составляют суть отношений, в которых они находятся. Аналогичного характера объяснения мы находим в энгельсовской «Диалектике природы».

Таким образом, эмпирической базой первого закона диалектики, «единства и борьбы противоположностей», является пара противоположных свойств, каждое из которых не существует без своей противоположности (единство) и которые находятся между собой в определенных отношениях (борьба). «Единство» потому, что они невозможны друг без друга, а «борьба» потому, что взаимоотношения этих противоположностей носят противонаправленный характер.

Забавно, что если какую-либо банальность повторять очень долго и с все бóльшим пафосом, то рано или поздно люди начинают верить, что в данном утверждении сокрыта великая истина. Правда, при этом забывается, что еще Аристотель, создавая свою логику, ввел операцию отрицания. Пусть есть нечто А, тогда не-А будет его отрицанием. Вот вам и противоположности: А определяется через не-А, а не-А, определенное как некое В, дает в результате своего отрицания снова А. Элементарная логическая операция отрицания объявляется Великим законом единства и борьбы противоположностей. Вместе с тем, любой пример его действия сводится к операции отрицания, и ничего дополнительного, кроме раздувания щек, ноздрей и идеологического пафоса, не содержит.

Понимание идеологической стороны закона единства и борьбы противоположностей пришло значительно позднее. А на тот момент, когда я с

ним, этим законом, впервые познакомился, я поверил в него. Поверил страстно, невероятно переживал и весь устремился в его совершенствование. Мне казалось, что он носит слишком общий характер, что он нуждается в конкретизации, доработке. И тогда он найдет свое применение в конкретных науках. Меня удивляло, что сами тогдашние представители философского знания этого не понимают и этим не занимаются. Объяснение того, что закон единства и борьбы противоположностей носит философский характер и не призван применяться для объяснения конкретных явлений и вещей, меня не устраивало. Мне казалось, что в ступенчатости переходов от философской методологии к научной, от последней к частным законам, а уж от них к явлениям и вещам, кроется какой-то обман. И виделся он мне в том, что каждая из ступеней согласуется с предыдущей и последующей, но отсутствует прямая линия объяснения, связывающая всеобщий универсальный закон единства и борьбы противоположностей с конкретными явлениями и вещами. Вроде бы верхний этаж должен стоять на нижнем, потому что каждый последующий этаж стоит на предыдущем, однако на деле этого не получается. Банальность объяснений конкретных явлений и вещей через закон единства и борьбы противоположностей была настолько очевидна, что хотелось плакать от безысходности.

В то же время что-то в этом законе останавливало внимание, что-то оставляло надежду на возможность перспективы. Этим что-то было представление о структуре взаимодействия. Например, пусть есть некая сложная вещь, состоящая из частей. Тогда две произвольно взятые части этой вещи можно рассматривать как противоположности. Их единство состоит в том, что обе части принадлежат данной вещи, а противоположность в том, что они не тождественны между собой, а значит, каждая из них может рассматриваться как противоположность другой. Словом, схема логического отрицания проецируется на две произвольно взятые стороны предмета. Однако не эта гносеологическая схема вызывала интерес, а ее онтологическая интерпретация. Если одну часть предмета обозначить буквой X, а вторую – буквой Y, то тогда сочетанием букв XY можно обозначить влияние части X на часть Y, а сочетанием букв YX – влияние части Y на часть X. И тогда мы получаем такую структуру:

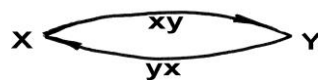


Рис. 1

Странно, но отталкиваясь от логической операции отрицания, носящей чисто гносеологический характер, мы перешли к структуре взаимодействия, являющейся онтологической. Возникает вопрос, который ставился еще Гегелем (хотя какие только вопросы Гегелем не ставились?!), а в чем различие

гносеологии и онтологии, кроме того что первая считается методом анализа, существующим, естественно, в голове исследователя, а вторая – объективно существующей вещью, независимой от головы последнего. Более того, переход от гносеологической схемы к онтологической приблизил меня к заветной цели – найти в гносеологическом законе единства и борьбы противоположностей онтологический смысл реально существующего мира.

С одной стороны, выше приведенную схему можно использовать как графическое выражение закона единства и борьбы противоположностей, т.е. своего рода продолжение данного метода анализа, сохраняющее гносеологический статус. С другой стороны, его можно рассматривать как структуру взаимодействия двух частей рассматриваемого предмета. И тогда остается эту структуру расширить до целого предмета, в котором уже не две, а три и более частей. Соответственно каждая из частей, с одной стороны, воздействует на каждую другую часть и, с другой, испытывает влияние каждой другой части на себе. В простейшем расширении мы получаем вот такой рисунок:

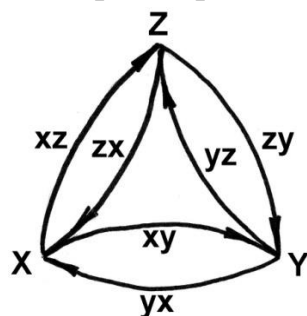


Рис.2

Следует согласиться с утверждением, что данная структура несколько отстоит от закона единства и борьбы противоположностей. Если в методе анализа он еще приемлем, так как мое сознание вправе брать разные стороны вещи и противопоставлять их друг другу, определяя одно через положительное утверждение А, а второе через его отрицание не-А, то в объективной структуре вещи ни одна из них не является отрицанием другой. Все стороны равноценны, и только наша исследовательская предвзятость позволяет одну сторону определить как положительную, а вторую – как отрицательную. Поэтому понятие борьбы идет не от природы вещей, а от метода анализа, который, используя логическое отрицание, одну сторону вещи противопоставляет другой ее стороне. Не помню, чтобы Гегель писал о борьбе, но уж, наверняка, Ленину это нравилось.

Что до понятие единства, то в методе анализа А и не-А действительно едины, ибо каждое из них является отрицанием другого. Однако если взглянуть на две стороны одной вещи онтологически, то все их единство сводится к тому, что они являются двумя сторонами одной вещи, т.е. принадлежит одному целому. Что же до борьбы их внутри этого целого, то с равным успехом можно было бы

сказать, что моя левая рука «борется» с моей правой рукой. Действительно, они вполне согласовано стучат по клавиатуре, но вот что до борьбы, то тут явный перегиб, скорее, со стороны метода анализа, чем со стороны объективной действительности. Революционизм, выраженный в законе единства и борьбы противоположностей, был нужен для идеологических целей (взгляните, как им ловко манипулирует Ленин в своих текстах), но вовсе не нужен для целей научных, далеких от политических распрей. Как метод анализа, закон единства и борьбы противоположностей позволяет обосновать все и вся, не взирая на действительное положение дел, в то время как в статусе структуры взаимодействия он приближается к реальному взаимодействию, хоть и в очень абстрактной форме.

Ну и, конечно, я не мог не сделать тогда следующий шаг, завершающий онтологизацию закона единства и борьбы противоположностей. Если рассматривать взаимодействие частей X, Y и Z, то, будучи последовательным, наряду с парными влияниями xu , ux , xz , zx , yz и zy я должен был ввести влияния каждой части на себя, т.е. xx , yy и zz . И тогда структура взаимодействия трех сторон предмета принимала следующий вид:

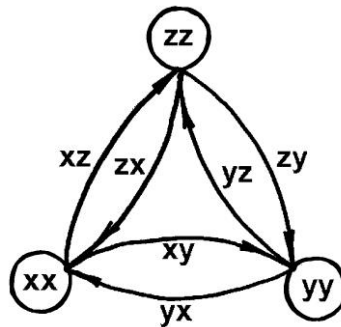


Рис.3

Таким образом, начав с банального, хоть и философского закона единства и борьбы противоположностей, я пришел, в значительной степени опираясь на логическую операцию отрицания, к довольно симпатичной структуре, описывающей не только взаимодействие сторон предмета между собой, но также и взаимодействие каждой из этих сторон с самой собой.

В математике такой рисунок называется графом: не по родству происхождения, а от слова «чертить, рисовать». В графе выделяются два вида объектов: точки (независимо от размера, малые или большие), называемые вершинами графа, и линии (со стрелками или без), называемые ребрами графа. При этом существуют два вида ребер: парные, т.е. начинающиеся из одной вершины и заканчивающиеся в другой, и петельные, т.е. заканчивающиеся в той же вершине, в которой и начинались.

Второй философский закон, имеющий то же происхождение, что и первый, это закон перехода количественных изменений в качественные, и наоборот. Примеры его применения ничуть не лучше, чем приведенные выше примеры к применению закона единства и борьбы противоположностей. Если в водопроводной трубе есть небольшая течь и труба ржавеет, рано или поздно эти постепенные количественные изменения, выражающиеся в ржавении трубы, приведут к качественному изменению, т.е. труба лопнет. Или: если в «обществе развитого социализма» (старшему поколению этот термин знаком) очень долго развивать «коммунизм», то рано или поздно оно превратится в «общество гнивающего капитала» (и этот термин нам тоже знаком). Обратное же утверждение: о том, что качественные изменения ведут к количественным, – часто подвергают сомнениям, хотя оно может быть принято несмотря на всю его банальность. Технологический прогресс (например, в области высоких технологий) резко ускоряет развитие науки и техники.

Какое отношение второй закон диалектики имеет к первому закону? – В существующем виде не имеет никакого, потому что приложить его к первому закону, единства и борьбы противоположностей, не представляется возможным. В первом законе вообще нет никакой речи ни о категории количества, ни о категории качества. А потому эти два закона следует рассматривать как не связанные между собой. Это значит, что отдельное существование, по меньшей мере, двух законов диалектики уже противоречит требованию найти один, единый, универсальный закон бытия. Впрочем последний должен быть онтологическим, а потому к нему должно применяться требование единичности и должна отвергаться возможность множественности. Что же касается законов диалектики как законов гносеологических, т.е. принципов и методов анализа действительности, то они вовсе не должны быть сведены к единому, а могут носить множественный характер.

С учетом гегелевского требования, чтобы логика анализа соответствовала логике изучаемого предмета, получаем, что онтологический закон бытия, будучи единым, а потому и универсальным, превращаясь в логику анализа, получает право выступить в виде множества гносеологических законов, или принципов, соблюдение которых позволяет мышлению оперировать с этими данностями. Таким образом, онто-логика – это логика существования предмета, и в силу его единственности она также должна быть единой. Что до гносео-логики, то она является проекцией онто-логики на множество принципов, или гносеологических законов. Однако при этом должно быть выполнено главное требование: гносео-логика должна находиться с онто-логикой в отношениях изоморфизма, т.е. взаимно однозначного соответствия. Это значит, что не только из онто-логики

можно получить гносео-логику, но и из гносео-логики должно быть возможно получить онтологику. Это значит, что каждому гносеологическому суждению должно соответствовать онтологическое, а каждое онтологическое суждение должно иметь возможность быть выраженным в гносеологическом.

Категории качества и количества в гегелевской «Науке логики» рассматриваются совершенно в другой связи, нежели они представлены во втором законе диалектики. Складывается впечатление, что аппроксимация гегелевской диалектики в отношении категорий качества и количества до второго закона диалектики производилась человеком, который вообще не читал «Науку логики» или просто прошел «по ее коридорам». В гегелевской логике понятия качества и количества являются проекциями онтологической конструкции на гносеологические координаты, и за понятием качества стоят вполне определенные конструкции, а не те бытовые представления, которые строятся в нашем сознании после чтения это закона.

Третьим законом диалектики является закон отрицания отрицания. Во всех учебниках и монографиях его связывают с понятием развития. При этом развитие понимается как непрерывное восхождение вещи от одного качественного изменения до другого. В результате получаем как бы вытянутую веревку с равно отстоящими друг от друга узлами. Эти узлы суть качественные изменения, и отрезки веревки между ними – количественные. При этом процесс количественных изменений (веревка между узлами), начавшийся после качественного (последнего узла), состоит из двух отрицаний, первое из которых как бы отказывается от имеющегося качества, а второе отрицание возвращает результат первого отрицания к исходному качеству. Однако это уже не старое качество, а новое, последующее, являющееся следующим узлом качественных изменений. Правда, этот предложенный мною образ уже выходит за пределы закона отрицания отрицания, так как в нем самом ничего не сказано о переходе количественных изменений в качественные, и наоборот. Только в соединении со вторым законом третий закон диалектики может быть объяснен таким образом.

В чистом же виде закон отрицания отрицания правильнее будет интерпретировать через его родимое пятно. Логическая операция отрицания применяется по отношению к переменной А и дает в результате не-А. Вот вам первое отрицание! Второе же отрицание применяется к уже имеющемуся не-А и дает в результате не-не-А. Аристотелева логика утверждает, что не-не-А тождественно А. При этом она руководствуется пониманием логики как метода анализа, а не как онтологической конструкции. Если бы мы в аристотелевой логике перестали признавать не-не-А как А, то тогда бы она перестала работать,

т.е. определять значение истинности порождаемых ею высказываний на основе исходных аксиоматических утверждений.

Гегель, апеллируя к аристотелевой логике как внешней форме содержания отображаемых ею предметов, т.е. как к гносеологии, решил ее онтологизировать, т.е. приблизить к содержанию этих предметов. Тогда понятию двойного отрицания должно было бы быть придано значение процесса развития, но на узком его отрезке, от качества А до качества В. И тогда, обозначив В как не-не-А или ne^2-A , получаем развитие как двойное отрицание. Иначе говоря, онтологизированная операция двойного отрицания отождествляется с одиночным актом развития, а множество таких двойных отрицаний образуют множество одиночных актов развития, сливающихся в процесс развития. Как видим, налицо явное перетягивание каната между гносеологией и онтологией. То онтология гносеологизируется, а то гносеология онтологизируется. Поднее мы увидим на примере математической логики, насколько существенно это различие и до какой степени оно определяет развитие науки.

Однако далее возникает еще одна конструкция, производная от закона отрицания отрицания. Ленинский конспект, апеллирующий к гегелевскому тексту, все время обращается к словам «тезис», «антитезис» и «синтез». При этом под тезисом понимается переменная А, под антитезисом – ее отрицание не-А, а под синтезом – не-не-А, тождественное В, являющемуся развитием А. Рассмотрим это подробнее.

В исходном виде закон отрицания отрицания требует рассмотрения развития как череды двойных отрицаний, каждое из которых выводит состояние развития предмета на качественно новый уровень. И тогда мы имеем образ вытянутой веревки с узлами качественных изменений. Введя индекс i , получаем ряд $A_1, A_2, A_3, \dots, A_i, \dots$. И тогда $A_2 = ne^2-A_1$, $A_3 = ne^2-A_2$, $A_4 = ne^2-A_3$ и т.д. Или иначе, обобщая, можно записать:

$$A_{i+1} = ne^2(A_i) = \prod_{j=1}^i ne^2_j(A_1). \quad (1)$$

При этом каждый из данных членов должен рассматриваться как состояние предмета А в каждый отдельно взятый момент времени, отделенный от предыдущего момента операцией двойного отрицания.

Рассматривая законы диалектики в совокупности, можно констатировать, что первый закон, единства и борьбы противоположностей, явно отражает структуру объекта, о чем свидетельствует анализ его онтологического содержания. Третий закон, отрицания отрицания, отражает динамику объекта, т.е. его развертывание во времени. А второй закон, перехода количественных изменений в качественные и наоборот, вообще говоря, ничего не отражает. С

одной стороны, он не является логическим по происхождению, как это было с двумя предыдущими, первым и третьим. С другой стороны, он имеет явно онтологический оттенок. Правда, понятие количества не может считаться онтологическим понятием, потому что оно есть не что иное, как обобщение множества качеств по заданному критерию, а потому ассоциируется с логическими кванторами всеобщности и существования, а также понятием множества, которое тоже не может считаться онтологическим. Мне думается, что отсутствие возможности онтологизации и является тем фактором, из-за которого он выбивается из онтологического ряда, в котором стоят первый и третий законы диалектики.

Снова и снова возвращаясь к содержанию законов диалектики, приходим к выводу, что это действительно диалектика для пролетариата, т.е. социального слоя, не отягощенного образованием, не способного прочесть Гегеля, а потому нуждающегося вот в такой интерпретации диалектической логики. Однако суть дела состоит в том, что такого рода «ликбез» (ликвидация безграмотности) не может считаться поисками истины. В лучшем случае его можно рассматривать как переходную ступень к чтению самого Гегеля. Именно Гегеля, потому что марксова интерпретация гегелевской диалектики, равно как энгельсовская, а тем более ленинская интерпретация, сильно упрощают существо дела и на определенном этапе в силу завышенного авторитета классиков марксизма-ленинизма откровенно препятствуют научным исследованиям в этом направлении.

Однако несколько поколений моих соотечественников выросло и воспитывалось интеллектуально (лучше или хуже) на этих диалектических законах. В равной степени я отношу это и к самому себе. Именно через эти три закона, как переходную ступень к чтению Гегеля, я пришел к пониманию более сложных вещей. Получается, что эти законы сыграли в моем образовании как бы роль муляжа, на котором отрабатывались приемы философского, методологического и научного анализа. И не потому что эти законы чему-то учат, а потому что в силу своего примитивизма пробуждают здоровый критицизм.

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

УДК 159.922.6

Балєва Т.

Особливості страхів в підлітковому та ранньому юнацькому віці

Анотація. У статті проаналізовано класифікації страхів; розкриваються особливості страхів у підлітковому та юнацькому віці; здійснено порівняльний аналіз страхів за віковим критерієм; виокремлено та охарактеризовано домінуючі види страхів у підлітковому та юнацькому віці.

Ключові слова: страх, підлітковий вік, юнацький вік, шкільні страхи, соціальні страхи.

Аннотация. В статье проанализированы классификации страхов; раскрываются особенности страхов в подростковом и юношеском возрасте; осуществлен сравнительный анализ страхов по возрастному критерию; выделены и охарактеризованы доминирующие виды страхов в подростковом и юношеском возрасте.

Ключевые слова: страх, подростковый возраст, юношеский возраст, школьные страхи, социальные страхи.

Summary. The article analyzes the classification of fears; the peculiarities of fears in adolescence and young adulthood; a comparative analysis of fears by age; isolated and characterized the dominant species of fears in adolescence and young adulthood.

Key words: fear, adolescence, adolescent age, school fears, and social fears.

Немає такої людини, яка б ніколи не переживала страх різної інтенсивності. Як зазначає Т. Прищепа, яка досліджувала страхи дітей, «стурбованість, тривога, страх тривожність – такі самі невід’ємні емоційні ознаки нашого психічного життя, як і радість, захоплення, смуток» [6, с.10]. Страхи зароджуються в дитинстві, але помилково вважати, що вони з віком зникають: дитина росте, і вони змінюються разом з нею.

Мета даної статті полягає в теоретико-експериментальному дослідженні вияву страхів у підлітковому та юнацькому віці.

В спеціальній психологічній літературі існує декілька підходів страху: страх як психічний стан (О. Дяченко), страх – як афект (З. Фрейд), і емоційний стан (Й. Раншбург, А. Роббер) [4, с.17].

Серед вітчизняних психологів страх вивчали О. Захаров, Г. Кучерява, О. Мазур, А. Могила, Т. Прищепа, Н. Супрун та ін.

О. Мазур зазначає, що «страх – це захисна емоція, що з’являється під час загрозової для життєдіяльності людини ситуації, спрацьовує інстинкт самозбереження» [3, с.15].

Найбільш повним, на нашу думку, є визначення А. Орлова, який визначав страх як «базову емоційну реакцію людини, яка виникає в результаті

опредмечення тривожності під впливом дійсної, уявної чи навіяної небезпеки, загроза біологічному чи соціальному існуванню» [4, с.18].

Таким чином, страх заснований на інстинкті самозбереження і має певний захисний характер. Необхідно розрізняти страх і тривогу. «Страх – це емоційна реакція, яка мобілізує організм на втечу від об'єкта загрози» [7, с.18], а тривога – «це емоційно загострене передчуття загрози, стан занепокоєння» [2, с.7].

Н. Пов'якель зазначала, що на відміну від страху, тривога не завжди має негативний характер, тому що вона може проявитися у вигляді очікування, радісного хвилювання. Тривога виникає при загальній оцінці ситуації як несприятливої, тому, якщо джерело тривоги ліквідувати не можна, то вона переросте у страх, тобто страх є результатом тривоги [5, с. 8-9].

Існує безліч класифікацій страхів та їх різновидів. З. Фрейд розрізняв реальні страхи, які виникають в ситуації небезпеки і допомагають мобілізуватися організму, щоб уникнути небезпеки, та невротичні – страхи, які насправді не є небезпечними, але людина сприймає їх як небезпечні [1, с.31].

Н. Пов'якель визначала такі найпоширеніші страхи:

- 1) страх тварин;
- 2) страх випасти з вікна;
- 3) страх завдати комусь шкоди;
- 4) страх перед гострими об'єктами;
- 5) об'єкти: ніж, ножиці, кров;
- 6) соціальні страхи: виступати, говорити, їсти публічно [5, с. 24].

І. Шкуратова об'єднує страхи в 5 груп:

- 1) фобії;
- 2) навчальні страхи;
- 3) соціальні страхи;
- 4) кримінальні страхи;
- 5) містичні страхи.

Особливості страхів у підлітковому віці супроводжується змінами в змісті і структурі Я-концепції, що веде до виникнення страхів, юнацький же вік характеризується стадією духовного розвитку, яка пов'язана з комплексом психофізіологічних процесів.

Аналіз експериментальних досліджень свідчить, що діти мають по декілька видів страхів. Найпоширеніший страх, який зустрічається у дітей іде зі школи. Це страх принести додому двійку, вчитися, прогулювати школу, страх перед директором, відповідати коло дошки, перевірки щоденника, вчителів.

Можна зробити висновок, що страхи у підлітковому та молодшому юнацькому віці формуються в процесі набування життєвого досвіду і залежать від виховання підростаючого покоління в сім'ї, в соціумі. Надзвичайно важливою умовою розвитку страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці є нестабільна самооцінка як наслідок невпевненості в завтрашньому дні.

Нами було проведено експериментальне дослідження щодо особливостей страхів у підлітковому та юнацькому віці. За основу було взято методику І. Шкуратової опитувальник «Види страхів». Дослідниця пропонує перелік з 36

найрізноманітніших та найпопулярніших страхів, які об'єднані в п'ять груп, що були зазначені нами вище.

Учень повинен об'єктивно оцінити наскільки даний фактор викликає у нього почуття страху, користуючись шкалою від 0 до 4 балів.

Вибірка становила 14 учнів 7 класу та 22 учні 11 класу Криворізької школи № 2 смт. Широке. Проаналізувавши відповіді учнів, ми за допомогою методу аранжування зробили певні висновки щодо найбільш поширених страхів, які виникають у підлітків та юнаків. Якщо використати метод ранжування, то в учнів 7 класу домінують такі страхи:

1. Страх отримати погану оцінку (42 бал.);
2. Страх перед викликом до дошки (38 бал.);
3. Страх зради з боку друзів (28 бал.);
4. Страх медичних процедур, смерті близьких та своєї, самотності (24 бал.);
5. Страх не виправдати довіру близьких, страх перед викликом батьків до школи (21 бал.);
6. Страх темноти (20 бал.);
7. Страх бути осміяним класом (19 бал.).

Як бачимо, у підлітковому віці першість надається шкільним страхам та страхам на такому певному міжособистісному рівні, адже провідною діяльністю підлітків є інтимно-особистісне спілкування, тому підліткам дуже важлива думка однолітків та ставлення до себе.

Найменше підлітки переймаються страхами щодо польоту на літаках та терористичного вибуху (1 бал.), опинитися в натовпі під час паніки, зурочення або порчі (3 бал.), опинитися заручником у бандитів (5 бал.).

Розглянемо результати діагностики старшокласників щодо особливостей їх страхів. За методом ранжування отримано наступний рейтинг страхів:

1. Страх смерті близьких (76 бал.)
2. Страх своєї смерті (58 бал.)
3. Страх висоти (47 бал.)
4. Страх потрапити в аварію (44 бал.)
5. Страх самотності (40 бал.)
6. Страх бути викритим в брехні (37 бал.)
7. Страх зради з боку друзів (36 бал.)

Можна зробити висновок, що у юнацькому віці першість отримують страхи екзистенційного характеру. Порівняно з підлітками юнаки не надають такого вагомому значення шкільним страхам, у них більше переважають соціальні страхи. Можна помітити, що страх зради з боку друзів займає вагоме місце в житті учнів, але на відміну від підлітків у юнаків цей страх за рейтингом знаходиться на сьомому місці, а у підлітків – на третьому. Це може свідчити про те, що підлітки більш болісно переживають зраду близьких друзів і надають їй більшого значення, адже їхній вік характеризується юнацьким максималізмом, вірою в єдину мету, мрію.

Найменше юнаків турбує страх польоту на літаках (9 бал.), покарання батьками за неуспішність (10 бал.), бути не таким як всі інші та страх перед викликом батьків до школи (12 бал.), страх виглядати смішним (16 бал.), бути осміяним класом (17 бал.).

Тобто, що підлітки, що юнаки найменше бояться літати на літаках, оскільки, у більшості немає таких фінансових можливостей. Щодо інших страхів, то юнаки не надають великого значення шкільним страхам, на відміну від підлітків. Про це свідчить хоча б те, що у юнаків страх перед викликом батьків до школи посідає в рейтингу останні місця, а у підлітків – перші.

Якщо порівнювати страхи підлітків та юнаків за видами, які запропонувала в своїй методиці І. Шкуратова, то результат можна подати в таблиці (див. Табл. 1):

Таблиця 1

Рейтинг видів страхів в підлітковому та юнацькому віці

№	Види страхів	Підлітки, 7 кл.	Раннє юнацтво 11 кл.
1	Фобії	10	15
2	Навчальні страхи	12	7
3	Соціальні страхи	11	11
4	Кримінальні страхи	3	6
5	Містичні страхи	3	6

Як бачимо, у підлітків першість надається навчальним страхам, трохи менш виражені – соціальні страхи, потім – фобії, і найменше – кримінальні та містичні страхи.

У юнаків же першість надається фобіям, потім соціальним страхам, навчальним та порівну – кримінальним та містичним страхам.

Соціальні страхи як у підлітків, так і у юнаків займають однакове місце за рейтингом.

Для вивчення вікових відмінностей між підлітками і старшокласниками нами був використаний параметричний t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. В результаті встановлено, що існують статистично достовірні відмінності щодо переживання страхів серед підлітків та юнацтва ($t=-4,37$ при рівні значимості 0,001). Більш інтенсивними є страхи у старшокласників.

Отже, можна зробити висновок, що є певні відмінності у вияві страхів, але можна впевнено сказати, що вони займають важливе місце не тільки в дитячому віці, а й у інших вікових категоріях, просто з роками, для певної вікової категорії вони набувають іншого характеру та значення.

Список використаних джерел

1. Астапова В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. – М. : ПЭР СЭ, 2008. – 240 с.
2. Кучерява Г. П. Дитячі страхи та їх подолання / Г. П. Кучерява // Шкільний світ. – 2001. – № 22. – С. 7-8.

3. Мазур О. Дитячі страхи / Оксана Мазур // Психолог. – 2007. – № 39. – С. 15-19.
4. Орлов А. Б. Психологические механизмы возникновения и коррекция внушённых детских страхов / А. Б. Орлов, Л. В. Орлова, Н. А. Орлова // Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 17-32.
5. Пов'якель Н. І. Психологія дитячих страхів / Надія Пов'якель, Оксана Склярєнко. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.
6. Прищепа Т. Страхи дітей / Тетяна Прищепа // Психолог. – 2007. – № 9. – С. 10-13.
7. Супрун Н. Дитячі страхи / Надія Супрун // Психологічна газета. – 2006. – № 19. – С. 18-21.

УДК 159.922.7

Богданова К. Д.

Особливості самосвідомості сучасного підлітка

Анотація. У статті надано опис шляхів емпіричного дослідження та представлено результати діагностики самосвідомості підлітків. Дано аналіз особливостей розвитку самосвідомості сучасних підлітків у порівнянні з його показниками у підлітків ХХ століття.

Ключові слова: самосвідомість підлітка, само ставлення, самооцінка, рівень домагань.

Аннотация. В статье представлено описание путей эмпирического исследования и представлены результаты диагностики самосознания подростков. Данный анализ особенностей развития самосознания современных подростков по сравнению с его показателями у подростков ХХ века.

Ключевые слова: самосознание подростка, самоотношение, самооценка, уровень притязаний.

Summary. The article description by empirical research and presented results of diagnostic self adolescents. The analysis features of consciousness of modern teenagers compared with its performance in adolescents twentieth century.

Keywords: identity teenager, self-attitude, self-esteem, level of aspiration.

Напружений соціальний, екологічний та демографічний стан в сучасному суспільстві сприяють частому виникненню різних порушень у поведінці підростаючої молоді. Ці фактори викликають нагальну необхідність постановки та розв'язання проблеми виховання підлітка [3]. Загальноприйнятою в науці є думка про те, що самосвідомість – основне новоутворення підліткового віку. Самосвідомість виступає як структура, що визначає особистість, її розвиток, визначає поведінку підлітків. Між тим, питання розвитку самосвідомості підлітка в сучасних умовах соціалізації залишається недостатньо дослідженим. Особливо відчутною є потреба в розробці комплексних засобів психодіагностичного й корекційного супроводу розвитку самосвідомості учнів підліткового віку [2]. У контексті прикладного розв'язання таких завдань необхідним є визначення шляхів

кваліфікованої діагностики особливостей самосвідомості підлітків в сучасному соціальному середовищі, розробки новітніх методик підтримки її розвитку у цілісній системі загальноосвітнього шкільного виховання. Саме тому в даній роботі ми ставили перед собою мету розробити методику комплексної діагностики самосвідомості підлітка та виявлення особливостей її розвитку на сучасному етапі розвитку суспільства.

Теоретичний аналіз окресленої проблеми дозволяє констатувати відсутність окремої методики, за допомогою якої можна досліджувати самосвідомість, оскільки в психології прийнято розглядати самосвідомість як інтегративне поняття, що включає різні компоненти. Центральними компонентами визнано самоствавлення і самооцінку. Тому діагностику особливостей самосвідомості сучасних підлітків було проведено за допомогою методики дослідження самоствавлення Р. С. Пантілеєва та методики діагностики самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейн [1].

У дослідженні були задіяні 40 підлітків віком від 14 до 15 років.

Результати емпіричного дослідження самоствавлення підлітків за методикою Р. С. Пантілеєва представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження самоствавлення сучасних підлітків

Показники	Рівні розвитку	Кількість досліджуваних(%)
Самоповага	Високий	35
	Середній	50
	Низький	15
Аутосимпатія	Високий	30
	Середній	50
	Низький	20
Внутрішня невлаштованість	Високий	40
	Середній	55
	Низький	5

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що високий рівень самоповаги спостерігається у 35 % досліджуваних, середній у 50 % , та низький у 15 %. Самоповага визначає загальний тонус, стан, настрій, плани, активність дитини. Високий рівень самоповаги супроводжується позитивними емоціями: радістю, задоволенням, упевненістю, позитивною спрямованістю на людей. Знижена самоповага здатна зробити поведінку підлітка хворобливою, нестійкою, спровокувати хибну поведінку. Підліток починає гостро реагувати на все, що зачіпає самооцінку – критику, сміх, легко ображається, починає віддавати перевагу самотності. Про вражену самоповагу, або середній рівень розвитку самоповаги, може свідчити прагнення підлітка уникати провідних ролей у колективі, гіпертрофована потреба у схваленні. Виникають прояви надмірної самовпевненості або навпаки невпевненості в собі, підвищеної тривожності, образливості, невдоволеності собою, вразливості.

Аутосимпатія – уявлення про себе як до самоцінності. Це почуття, пов'язані з симпатією – неприязню, привабливістю – непривабливістю суб'єкта для самого себе. Високий рівень аутосимпатії демонструють 30 % досліджуваних, середній – 50 % , низький – 20 %. Слід зазначити, що високий рівень аутосимпатії може супроводжуватись почуттям надмірної симпатії та привабливості суб'єкта для самого себе. Середній рівень аутосимпатії може свідчити про почуття адекватної симпатії та привабливості суб'єкта для самого себе. Низький рівень свідчить про неприязнь та непривабливість суб'єкта для самого себе.

Високий рівень внутрішньої невлаштованості було виявлено у 40 % досліджуваних, середній у 55 %, низький у 5 %. Високий рівень внутрішньої невлаштованості свідчить про те, що підліток має пригнічений стан, безпричинне занепокоєння та незадоволення самим собою. Середній рівень супроводжується внутрішньою конфліктністю, самозвинуваченням, що пов'язане з негативним самооставленням. Низький рівень внутрішньої невлаштованості супроводжується адекватним занепокоєнням і незадоволенням самим собою.

Результати діагностики самооцінки та рівня домагань сучасних підлітків представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати діагностики самооцінки та рівня домагань сучасних підлітків

Показник	Рівні розвитку	Кількість досліджуваних (%)
Самооцінка	Високий	30
	Середній	58
	Низький	12
Рівень домагань	Високий	38
	Середній	50
	Низький	12

Результати дослідження свідчать про те, що високий рівень самооцінки спостерігається у 30% досліджуваних, середній у 58 %, низький у 12 %; високий рівень домагань у 38 %, середній у 50 %, та низький в 12 %.

Отже, високий рівень розвитку самооцінки свідчить про те, що підліток з таким типом сприйняття своєї особистості схильний перебільшувати власні гідності й успіхи. Іноді це супроводжується властивістю применшувати здібності інших. Середній рівень самооцінки, супроводжується адекватним сприйняттям своїх здібностей та успіхів. Середній рівень свідчить, про адекватну оцінку своїх можливостей, та про відсутність комплексу переваги чи неповноцінності. Низький рівень свідчить про те, що у зв'язку з недооцінюванням своїх можливостей в особистості починає проявлятися комплекс неповноцінності. За наявності комплексу неповноцінності особистість втрачає самоповагу і у неї починає проявлятися сором'язливість, невпевненість та інші негативні якості.

З метою з'ясування особливостей самосвідомості сучасних підлітків було проведено порівняльний аналіз показників досліджуваного явища за результатами проведеної нами діагностики та результатами отриманими дослідницею О. В. Камінською [3]. В статті О. В. Камінської [3] представлено результати теоретичних та емпіричних досліджень із питання особливостей оцінних компонентів самосвідомості підлітків ХХ сторіччя. Проведений аналіз дозволив з'ясувати виділити відмінності між рівнями розвитку підлітків ХХ ст.. з сучасними підлітками за показниками самоствалення (табл. 3) та показниками рівня розвитку самооцінки та рівня домагань (табл. 4).

Результати досліджень О. В. Камінської свідчать, що у ХХ ст. високий рівень самоповаги спостерігався у 10 % підлітків, середній – 37 % та низький – 53 %. Високий рівень аутосимпатії було виявлено у 25 %, середній – 38 %, низький – 37 %. Високий рівень внутрішньої невлаштованості – 20 %, середній – 25 %, низький – 55 %.

Таблиця 3

Особливості самоствалення підлітків ХХ століття

Показники	Рівні розвитку	Кількість досліджуваних (%)
Самоповага	Високий	10
	Середній	37
	Низький	53
Аутосимпатія	Високий	25
	Середній	38
	Низький	37
Внутрішня невлаштованість	Високий	20
	Середній	25
	Низький	55

Таблиця 4

Особливості самооцінки та рівня домагань підлітків ХХ століття

Показник	Рівні розвитку	Кількість досліджуваних (%)
Самооцінка	Високий	25
	Середній	40
	Низький	35
Рівень домагань	Високий	50
	Середній	40
	Низький	10

Результати дослідження досліджень О. В. Камінської свідчать про те, що у підлітків в ХХ ст. високий рівень самооцінки спостерігався у 25 % досліджуваних, середній – 40 %, низький – 35 %; високий рівень домагань був характерний для 50 % підлітків, середній – 40 %, низький – 10 %.

Проаналізувавши результати емпіричного дослідження дійшли висновку про те, що в порівнянні підлітками ХХ століття, сучасні підлітки мають вищий рівень розвитку самоповаги, аутосимпатії та самооцінки, водночас, нижчі результати за рівнем розвитку внутрішньої невлаштованості та рівня домагань. На наш погляд, такому положенню може сприяти активна реалізація в шкільній практиці принципів гуманістичного, розвиваючого навчання, впровадження в учбовий процес ефективних шляхів формування адекватної самооцінки та системи корекційно-розвивальних впливів, спрямованих на підвищення адекватності самоставлення в підлітковому віці підвищують рівень розвитку самосвідомості підлітків.

Список використаних джерел

1. Адлер А.Р. Практика и теория индивидуальной психологии/ А. Р. Адлер // Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2007. – 214 с.
2. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи/ Э. Г. Эйдемиллер, В.Юстицкис.– 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. ; Москва: Питер, 2008. – 668 с.
3. Камінська О. В. Взаємозв'язок оцінних компонентів самосвідомості та емоційно-ціннісного самоставлення / О. В. Камінська // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – 2005. - Т. 7, вип. 6. – С. 144-155.

УДК 159.9

Гомон Є. О.

Особливості розвитку уваги молодшого школяра в процесі навчальної діяльності

Анотація. В статті проаналізовано підходи до вивчення уваги в психології. Показано психологічні особливості розвитку уваги молодших школярів. Розкрито взаємозалежність між рівнем навчальних досягнень учнів та рівнем продуктивності, стійкості і розподілу уваги.

Ключові слова: увага, навчальна діяльність, продуктивність, стійкість, розподіл уваги.

Аннотация. В статье проанализированы подходы к изучению внимания в психологии. Показано психологические особенности развития внимания младших школьников. Раскрыто взаимозависимость между уровнем знаний учащихся и уровнем производительности, устойчивости и распределения внимания.

Ключевые слова: внимание, учебная деятельность, производительность, устойчивость, распределение внимания.

Summary. In article are analyzed the ways for research of attention in psychology. There are shown psychological features attention of younger pupils. Reveals the relationship between the level of student achievements and level of performance, stability and distribution attention.

Key words: attention, learning activities, performance, stability and distribution attention.

Найважливішою особливістю протікання усіх пізнавальних процесів є їх вибірковий і направлений характер. Тому у сучасній науці особливої **актуальності** набуває проблема розвитку довільної уваги, формування якої відбувається у молодшому шкільному віці, коли діти під впливом вимог педагога вчаться організовувати свою увагу.

Розвиток уваги молодшого школяра є одним з найважливіших завдань на даному етапі онтогенезу і сприяє формуванню у дитини вольових якостей та знаходиться у найтіснішому зв'язку з її загальним розумовим розвитком. Успішне оволодіння тією чи іншою діяльністю прямо залежить від уваги дитини. Таким чином увага завжди включена у будь-яку діяльність, є головною умовою її продуктивності і виступає у єдності з іншими пізнавальними психічними процесами та емоційно-вольовою сферою. Саме у зв'язку з цим питання про дослідження і розвиток уваги молодших школярів є актуальним та потребує подальшого вивчення.

Мета дослідження – теоретичне та емпіричне вивчення особливостей розвитку уваги молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема уваги як психологічного феномену є предметом теоретичних і практичних досліджень багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. Але серед дослідників не існує єдиного погляду на це психологічне явище. Так, деякі автори стверджують, що увага не може розглядатися як самостійне явище, оскільки вона в тій чи іншій мірі присутня у будь-якому іншому психічному процесі. Інші, навпаки, відстоюють самостійність уваги як психічного процесу. Існують суперечності і в тому, до якого класу психічних явищ слід відносити увагу. Одні вважають, що увага – це пізнавальний психічний процес. Інші пов'язують увагу з волею і діяльністю людини, посилаючись на те, що будь-яка діяльність, в тому числі і пізнавальна, неможлива без уваги, а сама увага вимагає прояву певних вольових зусиль[3, с. 354].

Природа уваги у психології розглядалася представниками різних психологічних напрямів і шкіл залежно від їхніх поглядів на психіку взагалі. Представники інтроспективної психології (Д. Герbart, В. Вундт, Е. Тітченер) в увазі вбачали лише внутрішній суб'єктивний бік, розглядали її як поле інтенсивної свідомості, наголошуючи цим незаперечний факт часткового збігу об'єкта уваги і свідомості. На їхній погляд, увага – це стан свідомості, що характеризується ясністю, чіткістю, інтенсивністю наявного в ній змісту чи

процесів. В. Вундт, виходячи з такого розуміння, обстоював апперцептивно-вольонтаристську теорію уваги. Увага – це фіксаційна точка свідомості, найясніше її поле, зумовлене переходом змісту свідомості із зони перцепції до зони апперцепції, яка, на думку В. Вундта, являє собою особливу психологічну активність, що є проявом невідомої нам внутрішньої сили. Американський психолог А. Тітченер розумів увагу як сенсорну якість, яка визначає особливий стан відчуття у свідомості [2, с. 33-37].

Представники фізіологічного напрямку у психології вважали увагу результатом пристосування організму до об'єкта за рахунок рухів (Ланге, Т. Рібо, Т. Ціген, І. Сеченов). Т. Ціген пояснював увагу не суб'єктивними станами, а боротьбою відчуттів і неусвідомлюваних уявлень за фіксаційну точку свідомості, а увага – це стан усвідомлення уявлення. Французький психолог Т. Рібо, як і І. Сеченов, вважав, що уваги без її фізичного вираження не буває. У цьому зв'язку він висунув теорію рухової уваги. Увага, стверджував він, це не духовний акт, що діє приховано. Її механізм руховий і діє на м'язи у формі затримки. На думку Т. Рібо, людина, яка не вміє керувати м'язами, нездатна до уваги [4, с. 86-87].

З позицій асоціативної психології увага є наслідком дії емоцій. Поняття «увага» вони не включали до системи психології як науки. А зосередженість тлумачили як асоціацію уявлень. Представники гештальтпсихології пов'язували увагу зі сприйманням, пояснюючи її особливостями організації об'єкта, що начебто приковують увагу до себе (К. Коффка, В. Келер, С. Адамс). Когнітивна психологія порівнює увагу з фільтром, що здійснює відбір інформації і оберігає шляхи її передачі від перенавантаження (Д. Бродбент, У. Найссер, Р. Солсо). Деякі психологи взагалі були проти того, щоб характеризувати увагу як психологічне явище (Е. Рубін, Дж. Уотсон) [5, с. 347].

Складності в характеристиці уваги можна пояснити такою особливістю цього психічного явища як відсутність його власного продукту. Саме ця обставина стала предметом гіпотези, висунутої в межах теорії планомірного формування розумових дій і понять (П.Я. Гальперін), за якою увага формується шляхом поетапної інтеріоризації дії контролю за виконанням якоїсь іншої дії. При цьому контролююча дія освоюється дитиною спочатку в зовнішній, потім у мовній, а далі – в розумовій формі. В такий спосіб увага стає автоматизованою внутрішньою дією контролю [1, с. 169].

У молодшому шкільному віці, особливо у 1-2 класах, провідною залишається мимовільна увага, але саме в цей період у молодших школярів починає формуватися і довільна увага. Цьому сприяє чітка організація їх дій за зразком, а також дій, якими вони можуть керувати і які можуть контролювати [6, с.121]. Розвиток довільної уваги молодших школярів здійснюється успішно, якщо створюються умови для їх цілеспрямованої роботи, за яких вони привчаються керуватись самостійно поставленою метою. Розвиток довільної уваги в дітей іде від керування цілями, які ставлять дорослі, до реалізації цілей, які ставлять учні, від постійного контролю дій учня вчителем до контролю дитиною своїх однокласників, а потім і до самоконтролю (М.Ф. Добринін, М.С. Горбач, М.М. Лиля, І.В. Страхов та ін.) [7, с.158].

Протягом перших років навчання у школі увага дітей ще не стійка. В 1-2 класах її стійкість вища при виконанні зовнішній дій і нижча при виконанні розумових. Тому в їх навчальній діяльності мають чергуватися розумові заняття із заняттями зі складання схем, малювання, креслення тощо [6, с.122]. З віком в учнів початкових класів зростає стійкість і обсяг їх уваги. Стійкість і продуктивність уваги в учнів третіх класів зростає у порівнянні з першокласниками на 33%, а обсяг уваги зростає на 45%, при цьому має місце тенденція до звуження діапазону індивідуальних відмінностей (В.В. Волошина).

Увага молодших школярів тісно пов'язана із значущістю для них навчального матеріалу (М.Ф. Добринін). Усвідомлення учнями необхідності, важливості його засвоєння, інтерес до його змісту є умовою стійкості їх уваги. Увага залежить від доступності навчальних завдань. Діти із захоплення працюють над тим, що є нелегким, але доступним для них [7, с. 158].

Експериментальне дослідження проводилося на базі Криворізької загальноосвітньої середньої школи № 52 з учнями 2В класу (25 учнів). В якості основного методичного, стимулюючого матеріалу для оцінки продуктивності, стійкості та розподілу уваги молодших школярів обрані кільця Ландольта, які є універсальним засобом, який можна застосовувати до вивчення показників уваги дітей різного віку (продуктивність, стійкість та розподіл уваги).

За результатами тесту, вважається, що у дітей 1-2 класу високому рівню уваги відповідають 8 – 9 балів; середньому рівню – 4 – 7 балів; низькому рівню – 0 – 3 бали.

Таблиця 1

Час (хв)	Продуктивність та стійкість			Розподіл		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1	89%	8%	3%	43%	17%	40%
2	82%	12%	6%	24%	41%	35%
3	85%	9%	6%	28%	30%	42%
4	79%	11%	10%	24%	31%	45%
5	72%	14%	14%	17%	19%	64%

Рівень продуктивності, стійкості і розподілу уваги

Отримані результати (табл. 1) показують, що переважна кількість учнів мають високий рівень продуктивності та стійкості уваги (близько 80%), але поряд з цим ми можемо спостерігати, що майже половина учнів (близько 45%) мають низький показник розподілу уваги. Це пояснюється, перш за все тим, що учням 1-2 класів ще важко розподіляти увагу та концентруватися на декількох діях одночасно. Але якщо вчитель буде добирати навчальні завдання, які передбачають одночасне виконання дітьми кількох дій, уже наприкінці 2 класу можна буде спостерігати позитивні зрушення в розподілі уваги учнів. Крім того, ми можемо побачити, що вже після третьої хвилини експерименту показники

продуктивності, стійкості та розподілу уваги починають падати. Це ще раз підтверджує, що у дітей даного віку увага є нестійкою і їм важко протягом тривалого часу концентрувати свою увагу на одному й тому самому завданні.

Також у ході експерименту нам вдалося виявити взаємозалежність між рівнем навчальних досягнень учнів, рівнем продуктивності, стійкості та розподілу їх уваги. Результати дослідження показали, що учні з високим рівнем успішності, які навчаються на 10 – 12 балів (16%) мають достатні показники уваги (продуктивність, стійкість – 8 – 9 балів; розподіл – 6 – 8 балів). Учні з середнім рівнем успішності, які навчаються на 7 – 9 балів (52%) мають більш низькі показники (продуктивність, стійкість – 7 – 8 балів; розподіл – 3 – 5 балів). Учні з низьким рівнем успішності, які навчаються на 6 і нижче балів (32%) мають найнижчі показники уваги (продуктивність, стійкість – 5-7 балів; розподіл – 2-3 бали). Тобто, за результатами чітко видно, що стійкість та продуктивність уваги знаходяться на високому та середньому рівні, а розподіл уваги – на середньому та низькому рівнях.

Таким чином, ми можемо зробити **висновок**, що у дітей молодшого шкільного віку при достатньому рівні продуктивності та стійкості уваги, ще недостатній рівень розподілу уваги, що потребує постійного вдосконалення навчального процесу з метою підвищення цього рівня. На основі отриманих даних ми можемо стверджувати про залежність успішності в навчанні від розвитку уваги, що ще раз підтверджує необхідність подальшого поглибленого вивчення цього психічного процесу та розробки нових методик, спрямованих на підвищення рівня продуктивності, стійкості, розподілу та переключення уваги.

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Хрестоматия по психологии: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко; под. ред. А.В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1987. – С. 169 – 174.
2. Дормашев Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – Москва: Тривола, 1995. – 352 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 592 с.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посіб. / С.Д. Максименко, О.В. Соловієнко. – Київ: МАУП, 2000. – 256 с.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. / П.А. Мясоїд. – Київ: Вища школа, 2004. – 487 с.
6. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – Київ: Академвидав, 2011. – 368 с.
7. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ: Просвіта, 2001. – 416 с.

УДК 159.922.7

Єременко О.

Дослідження самооцінки дітей підліткового віку

Анотація. У даній статті розкрито сутність поняття «самооцінка», проведено дослідження на визначення рівня самооцінки у дітей підліткового віку, аналізуються основні шляхи формування самооцінки.

Ключові слова: самооцінка, підліток, формування самооцінки, адекватна самооцінка.

Аннотация. В данной статье раскрыта сущность понятия «самооценка», проведено исследование на определение уровня самооценки у детей подросткового возраста, анализируются основные пути формирования самооценки.

Ключевые слова: самооценка, подросток, формирования самооценки, адекватная самооценка.

Summary. This article reveals the essence of the concept of "self", a study to determine the level of self-esteem in adolescents, analyzes the main ways of creating self-esteem.

Keywords: self-esteem, the teenager, the formation of self-esteem, adequate self-esteem.

Формування адекватної самооцінки – найважливіший чинник розвитку особистості дитини. Відносно стійка самооцінка формується у дітей під впливом оцінок з боку оточуючих, насамперед найближчих дорослих людей й однолітків, а також у процесі власної діяльності дитини і самостійної оцінки її результатів. Ставлення людини до самої себе є однією з фундаментальних властивостей особистості, саме від цього залежить життєва позиція підлітка, рівень його прагнень та очікувань. Самооцінка впливає на формування стилю поведінки і життєдіяльність людини.

Аналіз досліджень. В основі досліджень самооцінки лежать праці Р. Бернса, В. Джеймса, Л. Божович, Т. Драгунової, Д.Ельконіна, І. Кона, О.Леонтєва, А.Петровського, С.Рубінштейна, Д.Фельдштейна, І. Чеснокової, Л. Виготського, А. Ліпкіної, Л. Якобсона, Р. Розенталя, Е. Серебрякової, Т.Рубцової, І.Краснобаєвої, Л.Подоляк, І.Купцова, С. Юлдашевої, Л.Сапожнікової, Т.Говоруна, М.Козаката та інших відомих науковців. Психологічні дослідження переконливо доводять, що особливості самооцінки впливають і на емоційний стан, і на ступінь задоволення своєю роботою, навчанням, життям, і на стосунки з оточуючими. Разом з тим, сама самооцінка також залежить від вищезазначених факторів.

Кожний з науковців трактував поняття самооцінки по-своєму.

В. Джеймс стверджував, що самооцінка - це емоційне утворення. Він бачить в ній незадоволеність або задоволеність суб'єкта собою. [3, с.112]

За теорією Л. Виготського самооцінка є основною ідеєю, на якій базуються теоретичні й експериментальні дослідження генезису самооцінки й особистості загалом [5, с.84].

Дослідники одностайні в описах особливостей самооцінки дітей підліткового віку, відзначаючи її ситуативність, нестійкість, схильність зовнішніх впливів в молодшому підлітковому віці і більшу стійкість, багатосторонність охоплення різних сфер життєдіяльності в старшому підлітковому віці.

Самооцінка є центром особистості. Вона в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором її поведінки і діяльності. Хоча, звичайно, слід чітко розуміти, що самооцінка не є щось дане, спочатку властиве особистості. Саме формування самооцінки відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії. Соціум у значній мірі впливає на формування самооцінки особистості. Ставлення людини до самої себе є найбільш пізнім утворенням у системі відносин людини до світу. Але незважаючи на це, в структурі відносин особистості самооцінці належить особливе місце.

Багато дослідників відзначають поступове збільшення адекватності самооцінки в підлітковому віці. Р. Бернс пояснює це тим, що підлітки оцінюють себе нижче за тими показниками, які представляються їм самим важливими, і це зниження вказує на їх більший реалізм, в той час як дітям властиво завищувати оцінку власних якостей [1, с.33].

На думку В.Кваде і В.Трусова адекватну самооцінку пророкує достовірно сильна орієнтація підлітка на майбутню професію та висока учительська оцінка виконання норм моральної поведінки. Завищену самооцінку викликає в підлітка низька оцінка його поведінки однолітками, занижену ж самооцінку - низька психологічна стійкість особистості [4, с.131].

Найбільш очевидні зміни в змістовній стороні самооцінки підлітків. Це пояснюється тим, що саме в цей період, досить короткий за своєю тривалістю, спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної Я-концепції. Так, кількість якостей, які усвідомлює у собі старший підліток, в два рази більше, ніж у молодших школярів. Старшокласники в оцінці себе вже здатні охопити майже всі боки власної особистості – їх самооцінка стає все більш узагальненою. Крім того, удосконалюються також і їхні судження щодо своїх недоліків.

У різних дослідженнях помічено, що у змісті самооцінки підлітків переважають основні моральні риси – доброта, чесність, справедливість. Досить високий рівень самокритичності підлітків дозволяє їм визнавати в собі багато негативних якостей і усвідомлювати необхідність їх позбутися.

За даними В.Н. Куніцина, в образі людини будь-якого віку, що сприймається, головними для підлітка є фізичні особливості, елементи зовнішності, потім одяг і зачіска і виразна поведінка [2, с.238].

З віком збільшуються обсяг і адекватність оцінюваних ознак; розширюється коло використовуваних категорій і понять; знижується категоричність суджень і з'являється велика гнучкість і різнобічність; у фізичному вигляді іншої людини, її

одязі, зачісці починають відзначатися ознаки, що відображають характер, своєрідність, індивідуальність, неповторність.

Сприйняття підлітком інших людей може бути обумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами: характером емоційного ставлення до сприйняття людини, ступенем розвитку пізнавальних здібностей підлітка, його розумовим розвитком, емоційно-психічним станом і минулим досвідом. Установка сприймати інших людей певним чином може бути обумовлена також індивідуальними особливостями підлітка, впливом на нього групової думки і стереотипів, що склалися в суспільстві.

Починаючи з підліткового віку загальна самооцінка у дівчаток істотно нижча, ніж у хлопчиків, і ця тенденція безпосередньо пов'язана з самооцінкою зовнішності.

Характер самооцінки підлітків визначає формування тих чи інших якостей особистості. Наприклад, адекватний її рівень сприяє формуванню у підлітка впевненості в собі, самокритичності, наполегливості.

Підлітки з адекватною самооцінкою мають велике поле інтересів, активність їх спрямована на різні види діяльності, а також на міжособистісні контакти, які помірні й доцільні, спрямовані на пізнання інших і себе в процесі спілкування.

Підлітки з тенденцією до сильного завищення самооцінки виявляють достатню обмеженість у видах діяльності і більшу спрямованість на спілкування, причому недостатньо змістовне [3, с.317].

Агресивні підлітки характеризуються крайньою самооцінкою (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищеною тривожністю, страхом перед широкими соціальними контактами, егоцентризмом, невмінням знаходити вихід з важких ситуацій [3, с.317].

Метою даного дослідження є виявлення особливостей формування самооцінки у дітей підліткового віку.

Для визначення рівня самооцінки ми скористалися тестом [6, с.178].

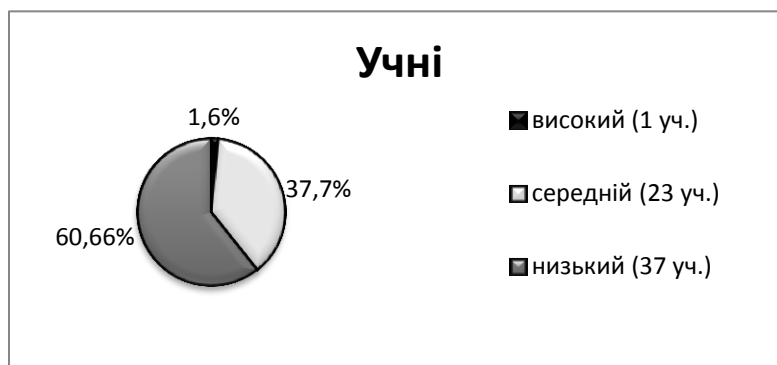
Загалом в дослідженні брали участь 61 чол., учні 5 – 9 класів КНВК №35 «Імпульс». Отримані результати представлені в таблиці.

Таблиця 1

Показники самооцінки у підлітковому віці

Рівень	учні	
	кількість	%
високий	1	1,6
середній	23	37,7
низький	37	60,66

Наведені у таблиці дані представимо у вигляді кругової діаграми



З таблиці 1 та відповідної діаграми добре видно, що серед учнів переважає низький рівень самооцінки 58,5%. Учні з середньою самооцінкою 39,6%, а з низькою 1,9%.

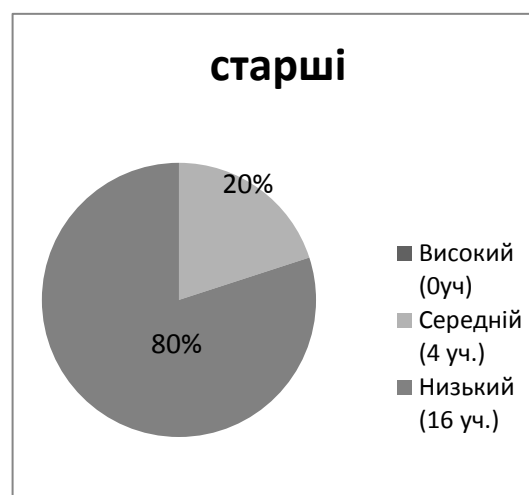
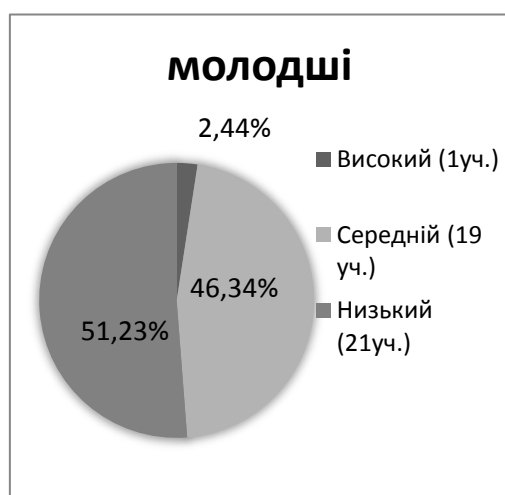
Для більшої диференціації рівнів самооцінки представимо дані окремо по молодшим і старшим підліткам.

Таблиця 2

Рівні самооцінки

Рівень	Молодші підлітки		Старші підлітки	
	кількість	%	кількість	%
Високий	1	2,44	0	0
Середній	19	46,34	4	20
низький	21	51,23	16	80

Дані таблиці представимо у вигляді діаграм.



Як видно з діаграм середній рівень самооцінки молодших підлітків вдвічі перевищує такий же рівень старших підлітків (46,34 % проти 20%). Низький рівень самооцінки значно більше представлений у старших підлітків порівняно з молодшими, відповідно 80% і 51,23%. Що стосується високого рівня самооцінки,

то він незначно представлений у молодших підлітків 2,44% і повністю відсутній у старших підлітків.

Таким чином, як свідчать отримані емпіричні дані, рівень самооцінки у дітей підліткового віку переважно низький. Це можна пояснити тим, що у підлітка нестійка психіка, тобто підліток змінює свою думку про себе в залежності від ситуації спілкування, від ставлення до нього оточуючих. Проте, старші підлітки виявились більш критичнішими до себе порівняно з молодшими підлітками, оскільки у них повністю відсутній високий і незначно виражений середній рівень. Отримані дані свідчать про те, що самооцінка підлітків співвідноситься з віковими закономірностями розвитку дитини.

Найсильніше на самооцінку підлітка впливають сім'я і однокласники. Саме тому вчителям та батькам потрібно звернути увагу на цю проблему і намагатися подолати її.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Я-концепция и воспитание / Р. Бернс – Москва: Прогресс, 2006. – 169 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович — Москва: Просвещение, 1995. — 352 с.
3. Джеймс У. Психологія / У. Джеймс; [за ред. Петровської Л.А.]. – Москва: Педагогіка, 1991. – 368 с.
4. Кваде В. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка / В. Кваде, В. Трусов // Вопросы психологии. – 1980. – №3. – С. 130–133.
5. Столяренко Л.Д. Психология: [учеб. для вузов] / Л.Д. Столяренко // Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 592 с.
6. Токарева Н.М. Основи вікової психології: [навчально-методичний посібник] / Н.М. Токарева, А.В. Шамне – Кривий Ріг, ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. – 203 с.

УДК 159.9

Заведенко А.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку самооцінки в підлітковому віці

Анотація. В статті проаналізовані підходи до вивчення самооцінки в психології. Показано психологічні особливості та педагогічні умови розвитку самооцінки в підлітковому віці. Розкрито шляхи та способи корекції самооцінки в дітей.

Ключові слова: самооцінка, підлітковий вік, психологічні особливості.

Аннотация. В статье проанализированы подходы к изучению самооценки в психологии. Показано психологические особенности и педагогические условия развития самооценки в подростковом возрасте. Раскрыты пути и способы коррекции самооценки у детей.

Ключевые слова: самооценка, подростковый возраст, психологические особенности.

Annotation. In article are analyzed the ways for research the notion of self esteem. There are shown psychological features and pedagogical conditions of making a self esteem in teen age. There are revealed the ways and methods of correction a self esteem in teenagers.

Key words: self esteem, teen age, psychological characteristics.

Самооцінка – це одна з ключових складових внутрішнього світу людини – його «Я». Незважаючи на те, що самооцінка вже довгий час знаходиться в сфері уваги психологів, робіт, присвячених узагальненню розрізнених підходів, точок зору, ідей, дослідницьких результатів, накопичених фактів недостатньо. Безсумнівний внесок у розробку даної проблеми внесли І.І. Чеснокова, Л.І. Божович, А.В. Захарова, Л.В. Бороздіна, І. С. Кон, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та інші.

Самооцінка – це одне з найбільш складних і суперечливих проблем в психології. На думку Л. В. Бороздіної, самооцінка трактується скоріше не як любов чи ненависть до себе, не як самосприйняття чи самонесприйняття, а як почуття компетентності, самоповаги, коли акцент робиться на процесі власне оцінювання. Вона розглядає самооцінку як спеціальну функцію самосвідомості, що не зводиться ні до одного з її компонентів, ні до когнітивного вимірювання, ні до емоційного. Природа самооцінки криється в усвідомленні людиною, чим є для нього те чи інше знання про себе, в усвідомленні його значущості для себе. Приписування значення своєї особистості і її окремих аспектів на деякій шкалі між полюсами «добре - погано» або «важливо неважливо» і є самооцінка. Самооцінка часто супроводжується емоційними переживаннями, але до них вона не зводиться. Самооцінка – це не більше, ніж просто переживання, так як за нею завжди стоять певні цінності людини, освіта, реалізуючи які, самооцінка і задає модус самовідносин [2, с. 99].

За Р. Бернсом, самооцінка – це особистісне судження про власну цінність, яке виражається в установках, що притаманні індивіду. Психолог визначає самооцінку як емоційно-ціннісну структуру і вважає її засобом та умовою формування «Я»-концепції:

1) когнітивний аспект – знання про власну особистість у всіх сферах;

2) самооцінка або прийняття себе – сукупність оціночних характеристик, емоційно-ціннісне ставлення людини до себе;

3) поведінкові установки – дії, що породжуються образом Я і ставленням до себе та реалізуються у процесі спілкування з оточуючими. В концепції Р. Бернса, згідно якої самооцінка – це афективна оцінка уявлення індивіда про самого себе, що володіє різним ступенем інтенсивності залежно від того, наскільки сильні емоції визивають конкретні риси образу-Я [1, с. 221-222].

Самооцінку, як єдність раціонального й емоційного компонентів, розглядає І. І. Чеснокова [9, с. 100]. Раціональний компонент складається із знань особистості про себе, розвивається від пізнання зовнішнього світу, інших людей,

взаємовідносин. Спочатку помітним є лише видимий бік власних вчинків, а згодом відбувається усвідомлення глибинних механізмів діяльності та поведінки. Від розвитку емоційної сфери дитини залежить генезис емоційного компонента самооцінки: ситуативні і неглибокі емоції еволюціонують у стійкі форми вияву.

І. І. Чеснокова також зазначає, що самооцінка – особливе утворення в структурі свідомості себе, яке виконує функцію оцінки можливостей індивіда і зіставлення їх з вимогами ситуації поведінки, на основі чого відбувається його регуляція; підкреслюється емоційний аспект, а також соціальність походження самооцінки. Вона вказує на наявність в структурі самооцінки когнітивних аспектів, пов'язаних з оцінюванням власних особистісних якостей, та ціннісно-орієнтаційної складової – результату становлення особистості людини і його уявлень про значущість тих чи інших якостей особистості, їх цінності для досягнення успіхів, їх моральної оцінки суспільством. Незважаючи ж на опис самооцінки як особливого елемента самосвідомості, в структурі останнього автор виділяє три компонента: самопізнання, самоставлення і саморегуляцію. Самооцінка певним чином вбудована в систему саморегуляції, проте залишається неясним, як саме [9, с. 19].

А. В. Захарова зазначає, що ядро самооцінки складають прийняті суб'єктом цінності, які визначають специфіку її функціонування як механізму саморегуляції і самовдосконалення. Структурно-динамічна модель самооцінки функціонує у двох основних формах – як загальна і приватна. Приватна – відображає оцінку суб'єктом своїх конкретних проявів і якостей. Загальна самооцінка – це ієрархізована система приватних самооцінок, що знаходяться в динамічній взаємодії між собою. У ній виділяються два компоненти: емоційно-ціннісне ставлення людини до себе і когнітивний, причому останньому відводиться провідна роль, так як він узагальнює і синтезує найбільш значущі для суб'єкта оцінки себе. Загальна і приватна самооцінки характеризуються набором показників, представлених у вигляді опозицій: адекватна – неадекватна, висока – низька, стійка – нестійка самооцінка [4, с. 3-4].

С.Л. Рубінштейн під самооцінкою розуміє стрижневе утворення особистості, яке будується на оцінках індивіда іншими і його оцінюванні цих інших. Самооцінка розглядається у вигляді основної структури особистості. Основу самооцінки представляють цінності, прийняті особистістю, і на внутрішньоособистісному рівні визначають механізм саморегуляції поведінки. У концепції С. Л. Рубінштейна самосвідомість людини є результатом пізнання, для якого потрібно усвідомлення реальної обумовленості своїх переживань. Самосвідомість пов'язана з самооцінкою, яка суттєво обумовлена світоглядом, визначальними нормами оцінки» [8, с.56-58].

Підлітковий вік – це найскладніший етап становлення особистості. У цей період життя відбувається завершення усіх новоутворень, а в юнацькому віці йде закріплення і вдосконалення їх. Самооцінка відноситься до ядра особи і істотно впливає на поведінку індивіда. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини, який проявляється у вирішенні задач високого рівня складності. Ці задачі людина ставить перед собою як динамічну структуру. При цьому враховується схильність

до ризику, мотивація на досягнення успіху, активність у процесі досягнення цілі [10, с. 58].

До початку підліткового віку роль самооцінки в житті дитини помітно посилюється, починається переорієнтація з зовнішніх оцінок на самооцінку. Ускладнюється зміст самооцінки, в неї включаються моральні прояви, відносини з оточуючими, власні можливості. У підлітковому віці більш виражені темпи спостерігаються в розвитку емоційного компонента самооцінки; емоційно-ціннісне ставлення до себе стає провідним переживанням внутрішнього життя підлітка. Загострюється сприйняття зовнішніх оцінок і самосприйняття, оцінка власних якостей стає нагальним завданням підлітка. Підвищена емоційність у ставленні до себе уповільнює вдосконалення когнітивного компонента самооцінки [4, с. 10-11].

В підлітковому віці відбуваються суттєві зміни мотивації: на перший план виходять мотиви, пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується наявністю певної системи супідрядних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і мотивів, що стали цінними для особистості. На думку Л. І. Божович, в мотиваційній сфері знаходиться головне новоутворення перехідного віку [2, с. 135].

До кінця підліткового віку самостійність і адекватність самооцінки зростають. Посилення прагнення дітей до самооцінки є характерною особливістю саме підліткового віку, який можна визначити як період «оптимального розвитку самооцінки» (Д. І. Божович). Самооцінка набуває стійкості до кінця підліткового віку і стає одним з найважливіших факторів розвитку поряд зі стійкими ідеалами [10, с. 61].

Л. Литвиненко визначила певні рекомендації підліткам із завищеною самооцінкою:

- навчитися прислухатися до думки інших людей, їх схвалення або несхвалення: адже оточуючі часто можуть оцінити тебе правдивіше, ніж ти зробиш це самостійно;
- співвідносити свою думку про себе з думкою батьків, однокласників і друзів;
- отримавши відмову в проханні про що-небудь, або не впоравшись з дорученою тобі справою, шукай причини в собі, а не в обставинах або інших людях;
- пам'ятати про те, що компліменти або похвали не завжди є щирими;
- перш ніж взятися за відповідальну справу, потрібно проаналізувати свої можливості і лише після цього роби висновок про те, чи зможеш ти з ним впоратися;
- намагатися ставитися до себе критичніше: розумна самокритичність сприяє саморозвитку і більш повної реалізації потенційних можливостей;
- завжди потрібно орієнтуватися на оцінку результатів своїх дій іншими людьми, а не на власне відчуття задоволення;

• потрібно поважати почуття і бажання інших людей, вони мають точно таке ж значення, як і твої власні [6, с. 11-12].

Л. Олійник надає рекомендації підліткам із заниженою самооцінкою. Потрібно назвати п'ять своїх найсильніших і найбільш слабких сторін; подумати як твої сильні сторони допомагають тобі в житті, а слабкі заважають, навчитися спиратися на свої сильні сторони і рідше проявляти слабкі. Намагатися не згадувати і не копатися в своїх минулих невдачах і розчаруваннях, а згадувати частіше свої перемоги. Причини своїх невдач потрібно шукати у своїй невпевненості, а не в недоліках особистості. Якщо тебе критикують за погано виконану справу, намагайся скористатися цією критикою для свого блага, навчатися на помилках, але не дозволяй іншим людям критикувати себе як особистість. Не реагуй гостро і болісно на всі критичні зауваження на свою адресу, просто приймай до відома думки людей, які тебе критикують. Тільки діючи, ти зможеш дізнатися свої реальні можливості [7, с. 9].

Таким чином, самооцінка є важливим чинником розвитку особистості у підлітковому віці і потребує подальших емпіричних досліджень.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Роберт Бернс. – Москва, 1986. – 422 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. - Москва: Просвещение. - 1995. – 352 с.
3. Бороздина А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Бороздина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
4. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологи. – 1989. - № 1.
5. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Самооценка и ее параметры / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. - № 3. – С. 18-30.
6. Литвиненко Л. Психологічні проблеми неповнолітніх і їх профілактика та корекція / Л. Литвиненко // Психологічна газета. – 2005. - № 14. – С. 9-14.
7. Олійник Л. Як допомогти школярам підвищити самооцінку? / Л. Олійник // Шкільний світ. – 2011. - № 40. – С. 8-9.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - Москва: Педагогика. – 1989. - 703с.
9. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – Москва : Наука, 1977. – 144с.
10. Шматюк І. О. Рівень домагань і самооцінка у підлітковому і юнацькому віці / І. О. Шматюк // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць / редрада: Ю. Н. Карандашев, Т. В. Синько, Н. М. Токарева. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2013. – С. 58-65.

УДК-159.922.7

Іванова О. А.

Прояви агресивності у дітей підліткового віку

Анотація. У даній статті розкривається сутність агресивних проявів у підлітків, досліджуються рівні та форми прояву агресії дітей даної вікової групи. Також визначені домінуючі особливості особистості. За допомогою отриманого матеріалу у роботі визначено співвідношення форм агресії з особистими якостями підлітків.

Ключові слова: агресія, підлітки, домінуючі особливості особистості, рівні і форми агресії.

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность агрессивных проявлений у подростков, исследуются уровни и формы проявления агрессивности детей данной возрастной группы. Также определены доминирующие особенности личности. С помощью полученного материала в работе определено соотношение форм агрессии с личностными качествами подростков.

Ключевые слова: агрессия, подростки, доминирующие особенности личности, уровни и формы агрессии.

Summary. This article reveals the essence of the aggressive manifestations of adolescents, examines the levels and forms of aggression of children in this age group. Also defined dominating features of personality. With the help of the received material in the work identified relations between the forms of aggression and the personal characteristics of adolescents.

Keywords: aggression, adolescents, dominant personality traits, levels and forms of aggression.

Агресивні прояви у дітей підліткового віку є доволі гострою проблемою суспільства, бо антисоціальна поведінка підлітків призводить до пагубних наслідків, а при відсутності нагляду і допомоги таким дітям, агресивність стає стійкою характеристикою особистості. У дитини виникають складності із самореалізацією, особистісним розвитком, спілкуванням з оточуючими людьми. Підліток з агресивними проявами створює масу проблем не тільки навколишнім, але й собі. Отже, питання підліткової агресії є актуальним і вимагає розгляду.

Агресія (від лат. *aggressio* – напад) – мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт [4].

Важливо урахувати, що межі підліткового періоду приблизно охоплюють вік від 10–11 до 14–15 років. У цей період сконцентрованість на внутрішньому «Я», нестійкість самооцінки, самозахисні реакції і прагнення продемонструвати свою дорослість можуть породжувати численні конфлікти та призводити до прояву різних форм агресивної поведінки.

Проблему агресії підлітків порушували багато науковців: А.Бандура, Р.Уолтерс, А.А. Реан, Р.Берон, Д.Річардсон, А. Є. Личко, Є.В. Тополов, Л.М. Семенюк, Д.І. Фельдштейн, Г.Г. Бочкарьова, В.О. Татенко та інші.

Враховуючи вище сказане, метою даної роботи є виявлення чинників виникнення агресивної поведінки у підлітків. Задля її досягнення були використані: методика діагностики показників і форм агресії Л. Г. Почебут та психогеоетричний тест С'юзен Деллінгер.

Дослідження проводилось серед дітей 7-го класу. Кількість опитуваних – 36 осіб, з них 16 хлопців та 20 дівчат. Середній вік – 13 років.

З метою визначення рівня та форм агресії була використана методика діагностики показників і форм агресії Л. Г. Почебут. Під час тестування виявилось, що з високим рівнем агресії спостерігається 38,9% учнів, а середнім рівнем – 52,7%. Низький рівень показали 8,4% досліджуваних. Також, за допомогою отриманих даних ми встановили, що більшій частині учнів притаманна вербальна агресія – 30,5%, та менш за все підлітки піддаються самоагресії, лише 11,1%. Фізичну та предметну агресію проявляють 22,3% учнів, що є середнім показником. Та на передостанньому місці знаходиться емоційна агресія, якій піддаються 13,8% підлітків. Отримані результати представлені у вигляді наступних діаграм.



Рис. 1. Показники рівнів агресії

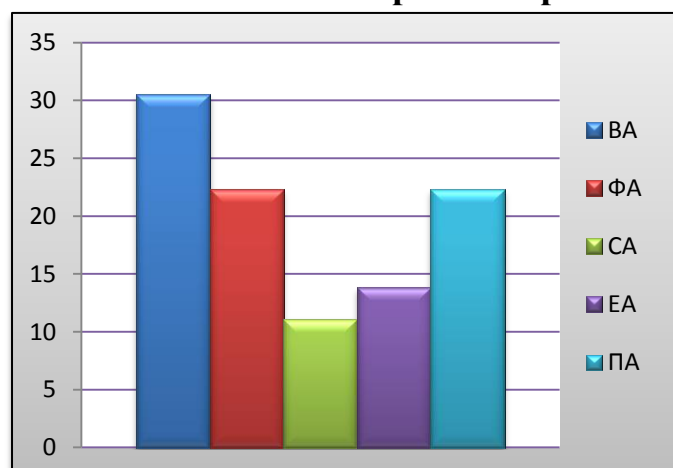


Рис. 2. Форми агресії

З метою визначення основних домінуючих особливостей особистості, ми використали психометричний тест С'юзен Деллінгер. Отримані дані свідчать про те, що серед учнів 33,3% тих, що бачать себе у формі квадрату та трикутника, 8,4% – прямокутника, 13,9% – кола, 11,1% – зигзагу. Для унаочнення представимо ці дані у вигляді діаграми.

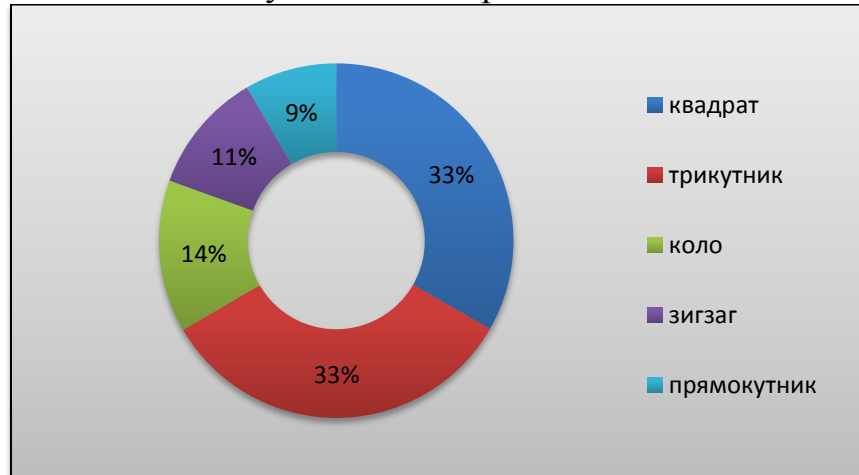


Рис.3. Результати тесту С. Деллінгер

Для більш диференційованого аналізу ми зіставили форми агресії та вибір геометричних фігур. Отримані дані викладені у таблиці 1.

Таблиця 1

Особистісні якості та форми агресії

	Трикутник	Квадрат	Коло	Зигзаг	Прямокутник	
Вербальна агресія	2	4	4	1	0	Кількість учнів
	16,6	33,3	80	25	0	%
Фізична агресія	6	2	0	0	0	Кількість учнів
	50	16,6	0	0	0	%
Предметна агресія	3	5	0	0	0	Кількість учнів
	25	41,6	0	0	0	%
Емоційна агресія	1	1	0	3	0	Кількість учнів
	8,3	8,3	0	75	0	%
Самоагресія	0	0	1	0	3	Кількість учнів
	0	0	20	0	100	%

Із таблиці 1 видно, що 100% підлітків, які обирають прямокутник, схильні до самоагресії. Це нам говорить про те, що у дітей-прямокутників, що брали участь в опитуванні проявляється тільки самоагресія, і більш ніяка інша. Більшій частині підлітків, що обрали заглаг, а саме 75%, притаманна емоційна агресія.

80% дітей, які обрали коло, мають властивість проявляти вербальну форму агресії. До фізичної агресії схильні 50% тих, хто надають перевагу трикутнику. Більший відсоток дітей, що обрали квадрат проявляє предметну агресію – 41,6%. Аналіз здійснювався по найбільш виражених формах агресії відповідно до вибору геометричних фігур, це не означає підліткам, обравши певну геометричну фігуру, не властиві інші типи агресії.

У роботі проаналізовано основні теоретичні підходи до проблеми дослідження агресивності дітей підліткового віку в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів. Визначено, що під агресією розуміється будь-яка форма поведінки, націлена на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті. Був здійснений аналіз теоретичних та емпіричних даних про специфіку прояву агресивної поведінки дітей підліткового віку, у результаті визначення рівня агресії було виявлено, що більшості підлітків притаманний середній рівень агресії.

Використання методики діагностики показників і форм агресії Л. Г. Почебут дало можливість отримати широку інформацію про цей феномен: встановлено, що основному надають перевагу вербальній формі агресії. Відповідно до результатів «Психогеоетричного тесту» С'юзен Деллінгер, можна сказати, що досліджувані, у своїй більшості обирали квадрат або коло. Також ми зіставили форми агресії та вибір геометричних фігур, що дало нам змогу знайти співвідношення форм агресії з особистими якостями підлітків.

Список використаних джерел

1. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие / [под ред. Платоновой Н. М.]. – Санкт-Петербург, 2006. – 336 с.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. / Москва: Текст, 2000. – 512 с.
3. Берон Р., Ричардсон Д.. Агрессия / Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 352 с.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло"). / Москва: Прогресс, 1994. – 384 с.
5. Психологический словарь / [под ред. Зинченко В. П., Мещерякова Б. Р.]. – Москва: Просвещение, 2003. – 672 с.

УДК:159.922.7

Ілляшик К.

Прояви тривожності у підлітковому віці

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «тривожність», досліджено ступінь вираженості особистісної і реактивної тривожності у дітей підліткового віку, визначено причини виникнення тривожності.

Ключові слова: тривожність, реактивна тривожність, особистісна тривожність.

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «тревожность», исследовано степень выраженности личностной и реактивной тревожности у детей подросткового возраста, определено причины возникновения тревожности.

Ключевые слова: тревожность, реактивная тревожность, личностная тревожность.

Summary. The article reveals the essence of the concept "anxiety", investigated the degree of severity of personal and reactive anxiety in children adolescence, identifies causes of anxiety.

Keywords: anxiety, reactive anxiety, personal anxiety.

Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. Більшість праць з вивчення тривожності присвячено дітям 5-8 років, досліджень з тривожності у підлітковому віці значно менше. У підлітковому віці відбувається перехід від дитинства до дорослості, інтенсивне становлення почуттів і волі. У цей вік формуються риси характеру, відбувається становлення «Я», і водночас з'являється почуття тривожності і психологічного дискомфорту. У підлітковому віці діти більше приділяють увагу самим собі: своїй зовнішності, своїм фізичним здібностям; більш гостро реагують на думку оточуючих щодо себе, стають образливішими.

У психологічній літературі термін „тривожність” не має чіткого визначення. На думку Прихожан А.М., тривожність – особистісне утворення. Згідно її точки зору, тривожність властива всім людям, але в певній мірі, тому що це явище необхідне для пристосування людини до середовища, дійсності [1]. Згідно точки зору Л.Ф. Обухової, тривожність - це постійна або ситуативна властивість людини, яка призводить до стану підвищеного занепокоєння, відчуття страху і тривоги в специфічних соціальних ситуаціях [2]. За визначенням Р. С. Немова, тривожність – це властивість людини, яка постійно або ситуативно призводить до стану підвищеної турботи, відчуття страху і тривоги в специфічних соціальних ситуаціях [3]. Е.Г.Ейдеміллер тривожність визначає як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні недоброзичливого розвитку подій [4]. Отже, можемо зробити висновок, що тривожність – емоційний стан хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування.

Однією з причин виникнення тривожності у підлітковому віці є шкільна успішність, оскільки батьки вимагають від дітей значних результатів у навчанні. Також по відношенню до вчителів у деяких учнів можуть виникнути протест, відмова навчатись і досягати успіхів. Наступною причиною є велика опіка з боку батьків. Збільшені можливості підлітка викликають у нього потребу в самостійності, визнанні з боку дорослих його потенційних можливостей, в тому числі, участь у суспільно значущих справах. Між тим, дорослі підкреслюючи, що підліток вже не маленька дитина і пред'являючи до нього підвищені вимоги, продовжують часом відмовляти йому у праві на самостійність. Зростають обмеження і заборони, у зв'язку з новими змінами у психіці підлітків у сім'ї

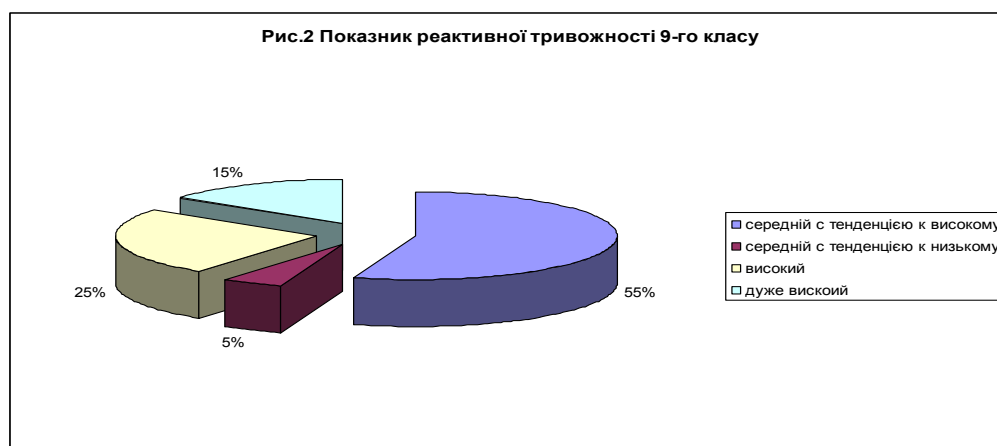
зростає кількість конфліктних ситуацій і виникає більшість конфліктів, внаслідок чого зростає особистісна тривожність.

Метою даного дослідження є вивчення тривожності та визначення ступеня вираженості її у підлітковому віці.

Щоб визначити наскільки виражена тривожність у дітей підліткового віку, було використано тест Ч.Д.Спілбергера-Ю.Л. Ханіна [5]. Перевага при виборі саме цього тесту полягає у тому, що можна окремо дослідити реактивну і особистісну тривожність.

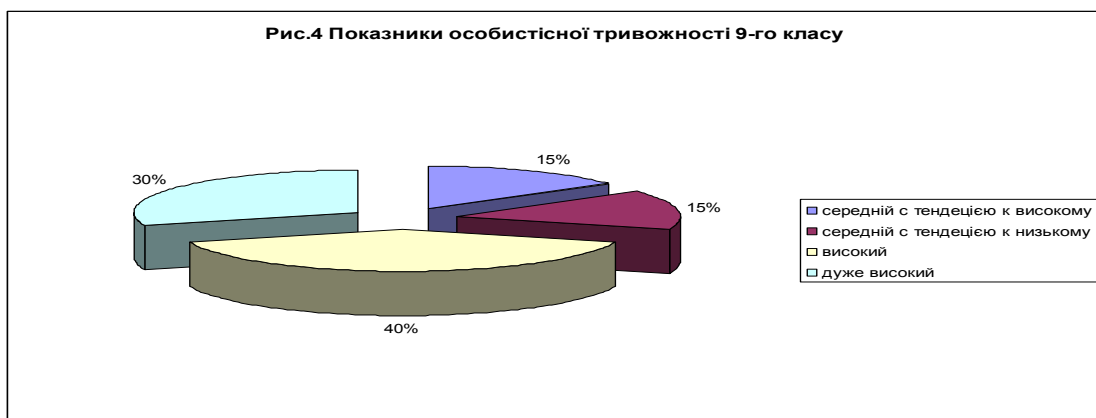
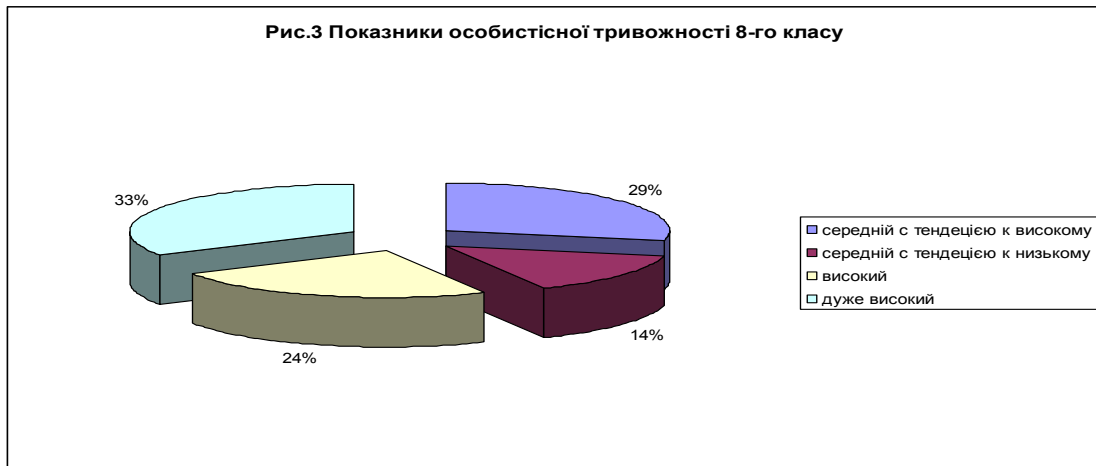
Реактивна тривожність - стан, який характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напруженням, занепокоєнням, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію, може бути різним за інтенсивністю і динамічністю у часі. Особистісна тривожність може розглядатися як особистісна риса, яка проявляється в постійній схильності до переживань, тривоги в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, в тому числі і таких, які об'єктивно до цього не провокують. Вона характеризується станом страху, невизначеним почуттям загрози, готовністю сприймати будь-яку подію як несприятливу і небезпечну. Дитина, яка піддається такому стану, постійно знаходиться в настороженому і пригніченому настрої.

Даний тест був використаний при дослідженні тривожності учнів восьмого та дев'ятого класів у КЗОШ №15 у кількості 25-ти чоловік. Отримані результати дослідження представлені у діаграмах 1 і 2.



Порівнюючи показники реактивної тривожності 8 і 9 класів, а саме дітей 14 і 15 років, бачимо, що в обох класах переважає середній рівень РТ відповідно у учнів 8-го класу - 65%, а у учнів 9-го - 55%. В той же час високий і дуже високий рівні разом складають у 8-му класі -25%, а у 9-му класі-40% тобто на 15% збільшився цей рівень. Дещо менше виявився низький рівень реактивної тривожності у учнів 9-го класу -5% порівняно з учнями 8-го класу-10%.

Тепер представимо на рисунках 3 і 4 показники особистісної тривожності учнів 8 і 9 класів.



Порівнюючи показники особистісної тривожності 8 і 9 класів, спостерігаємо, що в 9-му класі більший рівень особистісної тривожності (40%), порівняно з учнями 8-го класу(24%). А це означає, що діти вже у 15 років схильні сприймати значно більшу кількість ситуацій, як загрозові, реагувати на ситуації станом сильної тривоги.

Підводячи підсумок проведеного дослідження, можна зробити висновок, що у 9-му класі зростає особистісна і реактивна тривожність порівняно з учнями 8-го класу, це означає, що підлітки знаходяться в дуже сильному стресовому стані, їм потрібна допомога з боку педагогів, психологів. В той час низький рівень тривожності свідчить про пасивність образу життя. І високий, і низький рівні тривожності небезпечні для розвитку особистості.

Таким чином, проведене дослідження, дозволяє зробити наступні висновки. Отримані результати свідчать про те, що у більшості підлітків рівень особистісної тривожності і реактивної тривожності перевищує середній показник і досягає високого рівня. Це пов'язано з тим, що у підлітків виникає багато внутрішніх конфліктів і протиріч – вони відчувають себе дорослими, водночас дорослі їх сприймають як дітей. Всі ці протиріччя та конфлікт в колективі, незрозуміння з боки дорослих, роблять підлітка більш вразливим до різних травмуючих впливів, порушень у значущій для підлітка сфері, що призводить до підвищеної тривожності. Тривожні діти мають схильність до шкідливих звичок невротичного характеру. Тому педагоги мають працювати з такими дітьми, створювати відповідні умови для формування впевненості в собі, адекватної самооцінки та умінь емоційно-вольової саморегуляції.

Список використаних джерел:

1. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: «МОДЕК», 2000.
2. Детская возрастная психология. – Москва, 1996 – 169 с. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского.
3. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. - 4-е изд.- Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами мат.статистики.- 640 с.
4. Эйдемиллер Э. Тревога и страх/ Э. Эйдемиллер // Всероссийская психологическая газета. - 2003. - № 2. - С.26-28.
5. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности/ Л.М. Костина. – Санкт-Петербург: Речь, 2005.

УДК 159.9

О. О. Кияшко

Ціннісні орієнтації сучасних підлітків

Анотація. У статті йдеться про ціннісні орієнтації сучасних підлітків. Визначено зміст термінів «цінність», «ціннісні орієнтації». Здійснено діагностику з метою виявлення життєвих цінностей у підлітків. На основі проведеної діагностики виявлено цінності сучасних підлітків, їх пріоритетність.

Ключові слова: ціннісно-орієнтаційна структура, ціннісні орієнтації, соціальні групи, інститут соціалізації, підліток, соціальне становлення.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы посвященные изучению ценностных ориентаций у современного подростка. Также взято во внимание мнение многих ученых о подростках, то какую характеристику они дают данному периоду; как определяют такие термины как: «ценности», «ценностные ориентации». Для исследования ценностей современного подростка мы воспользовались двумя методиками, а именно: С.Бубнова «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» и Е.Ф.Колобова, П.Н.Иванов «Определение жизненных ценностей личности(Must-test)». На основе

проведених методик ми сумали визначити які цінності у підлітків є лідируючими «важкими» і менш важкими в їхньому житті. З допомогою графіків і таблиць можна наочно подивитися пріоритетність даних цінностей. Як висновок ми дали можливі причини, покладаючись на вченого Л.Е Орбан-Лембрик, в зв'язку з чим саме такі цінності домінують, а не інші.

Ключеві слова: ціннісно-орієнтаційна структура, ціннісні орієнтації, соціальні групи, інститут соціалізації, підліток, соціальне становлення.

Summary. The article talks about the value orientations in adolescence, the determination of today's teenagers' values. The content of terms like "value", "value orientation" is determined. Diagnostics has been carried out on the proposed methods to identify life values in adolescents. Values of modern adolescents and the priority in their life have been revealed on the base of the conducted diagnostics.

Keywords: value-orientation structure, value orientation, social group, institution of socialization, the adolescent social development.

Кожне суспільство має унікальну ціннісно-орієнтаційну структуру, у якій яскраво виражена самобутність даної культури. Оскільки набір цінностей, які засвоює індивід у процесі соціалізації, «транлює» йому саме суспільство, дослідження системи ціннісних орієнтацій особистості представляється особливо актуальною проблемою для майбутніх працівників сфери освіти в ситуації серйозних соціальних змін, коли відзначається деяка «розмитість» суспільної ціннісної структури, багато цінностей виявляються спотвореними, зникають соціальні структури норм.

Ціннісні орієнтації, як одна із складових структури особистості, вивчаються в рамках загальної психології, психології особистості, соціальної психології. Багато вчених (Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, Ю.В.Артюхова, Л.І.Божович, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, В.Гаврилюк, Т.Здравомислов, А.Ф.Лазурський, О.М.Леонтьєв, Б. Ф.Ломов, В.М.М'ясищев, Г.Олпорт, С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін, Є.Хмелів, В.Франкл, В.А.Ядов) розглядають проблему цінностей у зв'язку з джерелами активності людини - потребами, предметами цієї активності - мотивами і механізмами регуляції активності [2;6;8].

У кризові періоди стану суспільства (на думку вчених В.Г.Алексєєва, Б.С.Волкова, І.С.Кона та ін.) [2,97]. підлітки виявляються самими соціально нестійкими, морально невідгодованими і незахищеними. Сучасні підлітки відчують гостру кризу в процесі формування їх ціннісних орієнтацій. Перш за все, вона проявляється у відсутності у більшості з них базових цінностей (сенс життя, поняття про життя, духовність, патріотизм і багато іншого).

Практично всі психологи сходяться на думці, що підлітковий вік є абсолютно особливим етапом розвитку особистості.

Як зазначає Б.С.Волков, дорослішання з «дитини в підлітка» незмінно супроводжується прагненням більш поглиблено зрозуміти себе, розібратися у своїх почуттях, настроях, думках, відносинах [4,102]. Саме в підлітковому віці починає встановлюватися певне коло інтересів, яке поступово набуває

відому стійкість. Це коло інтересів є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітка. У цьому віці відбувається переключення інтересів з приватного та конкретного на абстрактне і загальне, спостерігається зростання інтересу до питань світогляду, релігії, моралі, естетики. Розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей і до своїх власних. Ми погоджуємося з думкою Т.В.Ескакусто, що «цінності - це суспільно значимі для особистості, соціальної спільноти, суспільства в цілому матеріальні, соціальні об'єкти, духовна діяльність людини та її результати; які соціально схвалювані і формують у більшості людей уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, романтична любов, дружба» [9].

Ціннісні орієнтації, як найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань. Вони відмежовують істотне і важливе для даної людини від несуттєвого. У силу цього ціннісні орієнтації виступають важливим чинником, що обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості. Ціннісні орієнтації - це внутрішній компонент самосвідомості особистості, який впливає на мотиви, інтереси, установки, потреби особистості, - зазначає Ю.В.Артюхова [6,35].

Останніми роками помітно змінилася система духовних цінностей підлітків. У їх свідомості, моральних орієнтирах чітко проглядаються як елементи оновлення духовних сфер особистості на основі оволодіння загальнолюдськими цінностями, так і негативні тенденції, що існують у суспільстві. Очевидним у соціалізації сучасного підлітка є процес відторгнення міфологізованих цінностей минулої соціальної епохи і формування якісно оновленої свідомості.

Дослідження науковців (зокрема, Л.Е.Орбан-Лембрік) свідчать: зміни ціннісних орієнтацій підлітків зумовлені трансформацією політичної, економічної систем, соціально-психологічною ситуацією у суспільстві. Підліткам властиві спрямованість у майбутнє, стурбованість соціальними проблемами (війни і миру, екології тощо), пошук свого "Я", а також "вакуум" віри, пасивність, дефіцит духовних контактів. Тому важливо уберегти їх від соціальної фрустрації, сприяти зростанню. Інакше вони сконцентрують у собі соціально-психологічні характеристики "маргіналів", що створюватимуть їм труднощі при інтеграції у соціальні інститути та соціальні відносини [7,166].

Для дослідження ціннісних орієнтацій сучасного підлітка ми скористалися методикою С.Бубнової. Вчений-психолог С.С.Бубнова розробила оригінальний підхід до дослідження ціннісних орієнтацій особистості, що включає: концепцію ціннісних орієнтацій як системоутворюючого фактора особистості. Також використали методику П.Н.Іванова и Е.Ф.Колобова «Определение жизненных ценностей личности(Must-test)»[9].

Дослідження ціннісних орієнтацій підлітків проводилося нами в три етапи (теоретичному, діагностичному та аналітичному) в вересні-грудні 2015 року. Після обробки відповідних теоретичних джерел, формування вибірки, було проведено два опитування, за допомогою вищевказаних методик.

Учасниками дослідження є підлітки віком від 13 до 15 років. Кількість - 35 чоловік: 19 осіб жіночої статі і 16 осіб чоловічої статі. Обробка отриманих

результатів проводилась по кожній цінності окремо. Для отримання загальної картини ціннісних орієнтацій, отримані результати представлено у таблиці та на графіку (рис.1)

Таблиця 1

Результати тесту С.С.Бубнової (n=35)

Название шкалы	Значение
Приятное времяпрепровождение, отдых (I)	5
Высокое материальное благосостояние (II)	6
Поиск и наслаждение прекрасным (III)	3
Помощь и милосердие к другим людям (IV)	4
Любовь (V)	3
Познание нового в мире, природе, человеке (VI)	6
Высокий социальный статус и управление людьми (VII)	6
Признание и уважение людей и влияние на окружающих (VIII)	4
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (IX)	2
Общение (X)	2
Здоровье (XI)	2

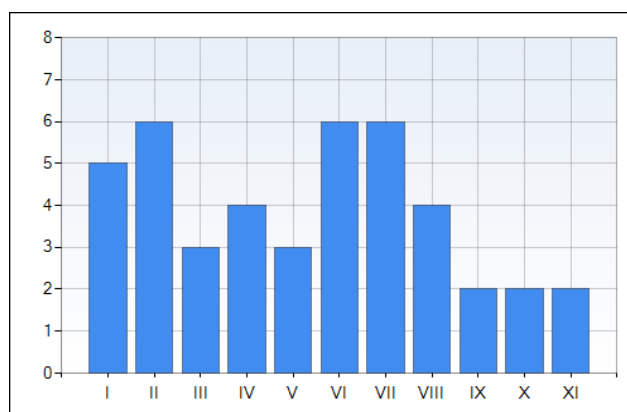


Рис.1. Ціннісні орієнтації підлітків (за С.Бубновою)

Як свідчать результати діагностики, найбільш пріоритетними для досліджуваних є високе матеріальне благополуччя; пізнання нового у світі, людині, природі; високий соціальний статус та керівництво іншими. Не менш важливою для підлітків є така цінність як відпочинок. Середні показники отримали вибори таких цінностей як: допомога іншим та милосердя; визнання інших та увага; пошук прекрасного та насолода ним; кохання. Найменш значущими цінностями для сучасних підлітків за результатами дослідження виявились: соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві; спілкування, здоров'я.

Наступне дослідження було проведено з даною групою підлітків за методикою П.Н.Іванова і Е.Ф.Колобова «Определение жизненных ценностей

личности(Must-test)». Цей тест дозволяє визначити 15 життєвих цілей-цінностей у осіб шкільного та післяшкільного віку. Це – проєктивна (адитивна) методика, яка потребує закінчити речення, що починається з «I must».

Обробка результатів проводилася шляхом співвіднесення відповідей кожного досліджуваного з відповідною цінністю, як загалом так і окремо для дівчат та хлопців. Отриманий бал за даним типом цінності показує ступінь її значущості.

Аналіз даних отриманих за тестом «Определение жизненных ценностей личности(Must-test)»-П.Н.Иванова, Е.Ф.Колобова виявив деяку гендерну різницю в визначенні життєвих цінностей підлітків.

Дівчата першому місцю надали перевагу таким цінностям як «безпека та захищеність»(3,75), «багате духовно-релігійне життя»(3,85). На перше місце виходять такі цінності, як «здоров'я»(4,00), «прив'язаність та любов»(4,26). Середній показник в ієрархії цінностей: «автономність»(3,54), «міжособистісні контакти та спілкування»(3,56), «служіння людям»(3,46), «матеріальний успіх»(3,45), «привабливість»(3,44). Найменш вагомими виявились для дівчат «свобода, відкритість, демократія у суспільстві» (3,40). Інші цінності не визначають життєву позицію дівчат.

Хлопці показали більшу спрямованість на «здоров'я» (4,28). Серед основних цінностей, які визначають ядро цінностей для хлопців даної групи, визначені такі: «багатство духовної культури» (3,84), «привабливість» (3,84), «автономність» (3,78), «влада та вплив» (3,70). Також досить значні показники у: «прив'язаності, любові» (3,65), «міжособистісні контакти та спілкування у суспільстві» (3,62), «особистісне зростання» (3,60), «свобода, відкритість демократія» (3,52), «безпека та захищеність» (3,50). Найменш цінними постають такі цінності, як «матеріальний успіх» (3,47), «служіння людям» (3,40), «почуття задоволення» (3,34), «відомість» (3,20).

Як бачимо, деякі відповіді у тестах вступають у протиріччя. Зокрема, за одним тестом пріоритетними обирають матеріальні цінності, за іншим – духовні. Для визначення їх реальної переваги слід провести додаткову діагностику за допомогою таких методів як бесіда та спостереження.

Але загалом у групи підлітків найбільш значимі цінності особистісного, а не суспільного характеру, що можна пояснити віковими особливостями розвитку, ситуацією у суспільстві та потребою більше уваги приділяти формуванню суспільних цінностей у процесі виховної роботи.

Список використаних джерел:

1. Немов Р. С. Психология. / Р. С. Немов. – Москва: Владос, 1998. – 654с.
2. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации // Социол. Исследования. - 2002. - № 1. – С.47-54.
3. Крапивская Л. В. Личность и ее ценностные ориентации / Л. В. Крапивская. - Москва, 1983 – 342с.

4. Волков Б.С. Психология юности и молодости/ Б. С. Волков.- Москва: Трикста, 2006.-256с.
5. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. - Москва, 1984 с. – 335с.
6. Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание / Ю.В. Артюхова // Педагогика. - 1999р. - № 4 – С.117-121.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування//Л. Орбан-Лембрік. - Київ: Либідь,2004-576с.
8. Хмелів Є. Дослідження ціннісних орієнтації учнів середніх і старших класів/ Є. Хмелів // Виховання школярів. - 2001 - № 8. - С.10-13.
9. Эскакусто Т. В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия / Т. В. Эскакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 427с.

УДК 159.9

Ковальова А. Ю.

Гендерний розвиток дітей дошкільного віку

Анотація. В статті висвітлено суть і зміст гендерного розвитку дітей дошкільного віку в педагогічній психології, його завдання й принципи. Проаналізовано подібності та відмінності формування гендерних уявлень хлопчиків і дівчаток дошкільного віку. Розглянуто поняття гендер, гендерне виховання, маскуліність і фемінність, гіпергендерні чоловіки, гіпергендерні жінки, гендерна ідентичність, гендерні уявлення.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, гендерна ідентичність, гендерні уявлення, маскуліність і фемінність, гіпергендерні чоловіки, гіпергендерні жінки.

Аннотация. В статье отражена суть и содержание гендерного развития детей дошкольного возраста в педагогической психологии, его задачи и принципы. Проанализированы сходства и различия формирования гендерных представлений мальчиков и девочек дошкольного возраста. Рассмотрены понятия гендер, гендерное воспитание, маскулинность, гипергендерные мужчины, гипергендерные женщины, гендерная идентичность, гендерные представления.

Ключевые слова: гендер, гендерне воспитание, гендерная идентичность, гендерные представления, маскулинность, феминность, гипергендерные мужчины, гипергендерные женщины.

Summary. In the article the essence and content of gender development of preschool children in educational psychology, its objectives and principles. Analyzed the similarities and differences of gender representations forming boys and girls preschool age. The concept of gender, gender education, masculinity, hiperhenderni men, hiperhenderni women, gender identity, gender representation.

Keywords: gender, gender education, gender identity, gender representation, masculinity, hiperhenderni men, hiperhenderni women.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення питання гендеру набули великої популярності. Проте, доволі рідко зустрічаються в психологічних джерелах психокорекційні методи, які забезпечують формування гендерних уявлень у хлопчиків дошкільного віку. Їх вивчення є важливим, оскільки вони виступають головним компонентом самосвідомості та самоідентифікації дитини. Увага звернена саме на хлопчиків дошкільного віку через те, що гендерна ідентифікація представників чоловічої статі значно ускладнена багатьма факторами: недостатня кількість моделей типово-чоловічої поведінки (неповні, функціонально-неповні сім'ї), значно більше часу хлопчик проводить з представницями жіночої статі, трансформаційні процеси людства, що ставлять підвищені вимоги до представників «сильної статі», суспільні тенденції до уніфікації статі, гендерна стереотипність мислення, що заперечують будь-які прояви статево-нетипової поведінки, відсутність усвідомленого батьківства, відсутність гендерної освіченості батьків, наявність амбівалентних почуттів у батька чи матері.

Інтерес обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, так як це біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності і фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками, вихованні людського в жінці і чоловікові, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Нейропсихологи, фізіологи, психологи і педагоги вважають, що формування гендерної стійкості обумовлено соціокультурними нормами і залежить в першу чергу від ставлення батьків до дитини, характеру батьківських установок і прихильності як матері до дитини, так і дитини до матері, а також від виховання його в дошкільному освітньому закладі. Однак зміст роботи з дошкільниками з урахуванням їх гендерних особливостей розроблено недостатньо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дошкільний вік є надзвичайно важливим, оскільки в цей період відбувається стрімкий розвиток інтелекту, емоцій, характеру. Дошкільник є чутливим до зовнішніх подразників, піддатливим до емоційного впливу (Л. Виготський, Л. Венгер, Л. Ельконін, А. Кошелева, З. Карпенко, В. Мухіна).

Так, проблему гендерного виховання дітей дошкільного віку досліджували О.О. Кудрявцева, А.Я. Коменський, С.А. Марутян, А.А. Палій, П.В. Плісенко, О.В. Прозументик, Т.А. Репіна, В.О. Сухомлинський, Л.Г. Тараннікова, К.Д. Ушинський, С.В. Шаповалова [3, с. 26].

Нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, початок ери повноправності буття жінки та чоловіка потребують глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття дитиною гендерної ідентичності як передумови повноцінної реалізації «Я».

Наукові дослідження довели, що висока фемінність у жінок та маскулінність у чоловіків у сучасному суспільстві не завжди є гарантією їхнього соціального та психологічного благополуччя. Сьогодні все більше вчених

пов'язують розв'язання цього завдання з реалізацією гендерного підходу в освіті тому, що саме гендерний підхід орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності.

Метою пропонованої статті є з'ясування суті та змісту гендерного розвитку дошкільників, його завдання та принципи.

Виклад основного матеріалу. Період дошкільця, зокрема, є часом формування гендерних уявлень та засвоєння готових моделей гендерної поведінки.

Гендер - (лат. – „рід”) це поняття про систему ролей та відносин між жінками та чоловіками, яке визначається не біологічним походженням, а соціальним, культурним, політичним та економічним контекстами. т.ч., гендер можна розглядати як процес, у якому індивіди, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статі, стають соціальними категоріями чоловіків і жінок, набуваючи чоловічих або жіночих.

Гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис і властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні взаємини статей [8, С. 36-50].

Гендерні уявлення – структурний компонент гендерної ідентичності, який відображає систему знань особистості про себе, як представника певної статі, уявлення про чоловічі та жіночі ролі, які засвоюються у процесі гендерної соціалізації. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається в поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах особистості. Гендерні уявлення засвоюються на когнітивному рівні у вигляді схем, латентних утворень, які є орієнтирами для дошкільника у двоїстому світі чоловічих та жіночих речей [4, С.8-10].

Гендерні уявлення дитини формуються не самі по собі, а під впливом гендерних стереотипів, установок, знань, суджень цінностей, які має кожне конкретне суспільство, нація, народ і несвідомо чи свідомо прищеплює їх своїм нащадкам.

Однією з визначальних є статево-рольова теорія. Ця позиція сформульована на основі теорії структурного функціоналізму Т. Парсонсом і Р. Бейлсом. Статево-рольовий підхід буде визначальним для нас через такі базові концепції:

- Він визначає позитивну функцію диференціації статевих ролей (жінки виконують експресивну роль, чоловіки – інструментальну) [6, с.474].
- Гендерні ролі формуються в процесі гендерної соціалізації. «Засвоєння гендерної ролі передбачає наявність не тільки відповідного типу поведінки, але й конкретних особистісних властивостей і способу життя»[5].
- Культурні стереотипи й особистий досвід орієнтують батьків на те, яким повинен бути хлопчик і якою – дівчинка [5].

Формування уявлень здійснюються у процесі соціалізації за допомогою механізмів: ідентифікації (З. Фрейд, Т. Парсонс, К. Хорні, Б. Вайтінги, Л. Кольберг, І. Кон, Л. Попова, Н. Обозова, І. Кльоцина, І. Гофман, Д. Кахилл, та ін.), імітації, наслідування (А. Бандура, П. Массен), спрямування, моделювання,

самовизначення, заохочення, самоприйняття, саморефлексії (Т. Говорун, О. Кікнежді), когнітивного дисонансу (В. Каган) [1, с 384].

Спираючись на теорію статевої типізації, ми можемо стверджувати, що статева ідентифікація формується завдяки підкріпленню. Тобто батьки, а також інші люди, які оточують дитину, заохочують таку поведінку, яка відповідає статі дитини (у хлопчиків-маскулінну, в дівчаток - фемінну поведінку).

“Фемінність та маскулінність вважають провідними вимірами гендерних орієнтацій, спрямованості людини та соціуму на ідеологію традиційного чи егалітарного розподілу ролей” [2, с 10].

Маскулінність, фемінність – нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові властивості, притаманні чоловікам і жінкам.

Фемінність та маскулінність досліджували представники біологізаторського підходу: З. Фройд, Е. Еріксон, Т. Парсонс, який пов'язував «маскулінність з інструментальними орієнтаціями та когнітивним фокусом на проблемі, отриманні результату, а фемінність - з експресивними орієнтаціями, емоційним фокусом на благополуччі інших та гармонії групи» [2, с 10].

Тобто, батьки заохочують дитину грати в статовспіввіднесені ігри та займатися традиційними для чоловіків, чи жінок справами. На цій підставі біхевіористичну схему закріплення чоловічих і жіночих ролей називають теорією статевої типізації. “У рамках кроскультурних досліджень виявлено, що дихотомія маскулінності-фемінності може набувати ознак гіпергендерних особистісних очікувань [3, с 10].

“Гіпергендерність як ознака статовитипової чоловічої чи жіночої поведінки є своєрідним символом охорони традиційного розподілу статевої ролей, поляризації фемінності/маскулінності, увиразнення їхньої інакшості, несумісності, діаметральної протилежності” [2, с 60].

Гіпергендерні чоловіки - сміливі, рішучі, наполегливі, мужні, вольові, відважні.

Гіпергендерні жінки - ніжні, витончені, слабкі. Слід зазначити, що гіпергендерні чоловіки схильні до войовничої та агресивної поведінки.

«Американський психолог Р. Грін зазначав, що інструментальні та експресивні гендерні ролі можуть виявлятися в індивіда залежно від ситуації. На його думку, маскулінні та фемінні характеристики не мусять калькувати одна одну, а мають інтегрувати в збалансованіше утворення»

[2, с 68].

Гендерна соціалізація починається з раннього віку. Лікарі вважають, що діти різної статі розвиваються неоднаково через відмінності у структурі та роботі головного мозку. Тому процес виховання необхідно організовувати, ураховуючи особливості статі.

Велику роль відіграє жіноче виховання для хлопців, особливо, якщо в родині немає дорослого чоловіка (наприклад, якщо сім'я складається з мами, бабусі, онука та онучок). У такій родині хлопці часто виростають чоловіками, які не можуть приймати рішення без втручання жінки, або, навпаки, можуть не поважати жінку та дівчину, не прагнуть допомагати їм.

На думку вчених, найбільш сприятливим віковим періодом для початку роботи з гендерного виховання є 3-4 рік життя. Діти цього віку усвідомлюють себе як індивідуальність. У них відбувається швидкий розвиток інтелекту. Діти вчаться керувати своїм тілом, оцінювати свої можливості, розуміти почуття та емоції. Відбувається первинна статева ідентифікація і на її базі – гендерна. Діти починають орієнтуватися у тому, хто хлопчик, а хто дівчинка. Порівнювати себе з іншими людьми. Вони виявляють інтерес до будови свого тіла.

На 5-6 роках життя продовжує формуватися гендерне самоусвідомлення дітей. З'являються перші гендерні стереотипи, формується гендерна самооцінка. Розвивається гендерна свідомість дітей. Що проявляється на рівні поведінки. Формуються відносини між хлопчиками й дівчатками. Діти вже здатні в іграх («Перукарня», «Шофери», «Сім'я» і тощо), розподіляти ролі за статевим принципом, імітують в ігровій діяльності жіночі та чоловічі професійні якості та вміння.

Діти старшого дошкільного віку чітко усвідомлюють свою статеву належність та її незмінність, а також замислюються над гнучкістю, пластичністю гендерних ролей. Період дошкільного дитинства – це той період, під час якого важливо зрозуміти дитину і допомогти їй розкрити унікальні можливості, надані їй статтю. Підготовку дітей до виконання свого життєвого призначення, різних соціальних ролей – мужнього сина, турботливої доньки, доброго брата чи сестри - треба починати з раннього віку, коли починає формуватися особистість.

Завдання гендерного виховання :

- формування розуміння ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві;
- прищеплення культури взаємовідносин статей;
- виховувати в дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання;
- поглиблювати знання про чоловіків і жінок, про зміст понять «хлопчик», «дівчинка», сприяти статевій ідентифікації;
- правильно і компетентно реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей;
- підтримувати фізичне й психічне здоров'я дітей, радість світосприйняття, оптимістичне ставлення до навколишнього світу;
- створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема;
- ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту;
- закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей.

Починаючи з середньої групи, слід проводити з дітьми спеціально організовані заняття, спрямовані на реалізацію завдань гендерного виховання, адже діти 5-го року життя мають деякі уявлення про особливості соціальних взаємовідносин між жінками й чоловіками. А саме: «Ми граємо разом», «Ми вчимося разом», «Ким бути?», «Ми такі схожі і такі різні». Роботу з гендерного виховання слід проводити комплексно, використовуючи різні методи, спеціально підготовлені та природні ситуації, що виникають у процесі життєдіяльності. Усю

роботу з гендерного виховання дітей дошкільного віку слід здійснювати, дотримуючись таких принципів :

- активності – використання будь-яких ситуацій у житті дитини для формування в неї правильних установок щодо своєї статі й вироблення відповідної рольової поведінки;
- реалістичності – формування реалістичного розуміння статевої диференціації;
- адресності – урахування не лише статі й віку дитини, а й її психічного та фізичного розвитку, соціального і культурного рівня;
- неперервності – послідовне врахування накопичених знань і соціального досвіду дитини, починаючи з раннього дитинства;
- довіри – базування відносин між дитиною та педагогом на довірі, яка можлива лише за умови серйозного ставлення педагога до інтересів дитини, її бажань та проявів статевої поведінки;
- моральної чистоти – виховання моральної особистості, у якій домінують якості, що формують хлопчика як майбутнього чоловіка, а дівчинку – як майбутню жінку [8].

Слід зауважити, що соціальні норми змінюються з часом. Проти гендерна асиметрія залишається. Гендерна система - це соціально сконструйована система нерівності статі. Гендер є одним із способів соціальної сертифікації суспільства.

Висновки. Отже, гендерні уявлення у хлопчиків та дівчат є статево-відповідними: у дівчат – фемінними, а у хлопчиків – маскулініними, що є позитивним на цьому етапі розвитку гендерних уявлень. Гендерні уявлення є стереотипними як у хлопчиків, так і у дівчаток; хлопчикам належить інструментальна, а дівчатам – експресивна роль. Аналіз результатів дослідження свідчить, що показник «незадоволеність власною статевою приналежністю» у хлопчиків є значно вищим, ніж у дівчаток.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку можуть стати вивчення психологічних особливостей формування гендерних уявлень у дівчаток дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Вишемирський В. С. Теоретические основы изучения синдрома выгорания / В. С. Вишемирський // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць. Частина I./ –Херсон, 2008. -482с.
2. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Е. А. Аркин –Москва: Просвещение, 1968. -200с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, – Київ: Видавництво, 2012. – 26 с.
4. Гончаренко А. М. Хлопчики й дівчатка: [міжособистісні взаємини] / А. М. Гончаренко // Дошкільне виховання. – 2007. – №4. – С. 8–10.
5. Кононко О. Л. Розвиток статевої свідомості хлопчиків та дівчаток у дошкільний період / Вихователю про психологію та педагогіку сексуального

розвитку дитини: наук.-метод. збірник // за ред. Т.В. Говорун. –Київ: Інститут змісту та методів навчання, 1996. –143 с.

6. Клецина И. С. Самореализация личности и гендерные стереотипы [Электронный ресурс] : И. С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реанна, Л. А. Коростылевой. – Санкт-Петербург, 1998. – Вып. 2. – С. 188–202. – Режим доступа : <http://herzen-aspirant.narod.ru/people/klyotsina.html>.

7. Палій. А. А. Диференціальна психологія: курс лекцій / А. А. Палій – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Стефанника В., 2007. – 474 с.

8. Сьоміна А. Гендерне виховання дітей дошкільного віку / А. Сьоміна // Вихователь-методист дошкільного закладу. –2011. –№4. – С.36–50.

УДК 159.9

Користов В. С.

Комп'ютерні ніки як засіб самопрезентації у віртуальному просторі

Анотація. У статті йдеться про самопрезентації підлітків і юнаків у віртуальному просторі за допомогою комп'ютерних ніків. «Нікнейм», «нік» - псевдонім, який обирає людина в певному віці для використання в Інтернеті, зазвичай у відеоіграх і сайтах для спілкування (форумах, чатах, блогах). Нікнейми несуть смислове навантаження і відображають особистісні якості їх носіїв. У статті описані основні типи ніків і представлені результати дослідження, яке проводилося на базі Інтернет-спільноти.

Ключові слова: нік, нікнейм, самопрезентація, віртуальна реальність, кіберсоціалізація.

Аннотация. В статье говорится о самопрезентации подростков и юношей в виртуальном пространстве с помощью компьютерных никнеймов. «Никнейм», «ник» - псевдоним, который выбирает человек в определенном возрасте для использования в Интернете, обычно в видеоиграх и сайтах для общения (форумах, чатах, блогах). Никнеймы несут смысловую нагрузку и отображают личностные качества их носителей. В статье описаны основные типы ников и представлены результаты исследования, которое проводилось на базе Интернет сообщества.

Ключевые слова: ник, никнейм, самопрезентация, виртуальная реальность, киберсоциализация.

Korystov V.S. Computer nicknames as a way of self-presentation in the virtual reality

Summary. This article says about the teenagers and youth's self-presentation in virtual reality by means of computer nicknames. "Nickname", "nick" – a pseudonym, chosen by a person of specific age in order to use it in the Internet, usually in videogames and communication sites (Internet forums, chats, blogs). Nicknames have hidden implication and represent personal qualities of their bearers. The article

describes main types of nicknames and submits the results of the study. The research was conveyed on the base of the Internet community.

Keywords: nick, nickname, self-presentation, virtual reality, cybersocialization.

Наразі розвиток сфери інформаційних технологій стрімко зростає. З появою соціальних мереж, мережевих протоколів, відеохостингів, онлайн мовників з'являється потреба використання псевдонімів. Нікнейми в сучасному віртуальному просторі стали невід'ємною частиною нашого буття. У зв'язку із особливостями психічного розвитку, необхідність оригінального ніку хвилює підлітків і юнаків, тому їх постійно використовують як засіб самопрезентації у віртуальному просторі.

Нікнейм – це англійське слово, яке означає «прізвисько». Нікнейм певним чином є обличчям особистості в мережі, яке при бажанні може відображати її сутність, прагнення, характер або інтереси. Психологічний аналіз нікнейму на шляху соціалізації особистості практично не досліджувався. Соціалізаційні ж процеси в Інтернет-середовищі розглядалися у працях таких філософів та соціологів як Ж.Фурастьє, Е.М.Маклюен, Е.Тоффлер, Д.Белл, А.Турен, Дж.Мартін та ін. [1]; специфіка спілкування в Інтернет-середовищі описана у працях О.Белінської, С.Бондаренко, Л.Бабаніна, О.Смислової, В.Плешакова, П.Келлі, К.Янга та ін. Огляд цих досліджень представлено у монографії «Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супровіду» [2]. Одним із найбільш повноцінних та важливих, на нашу думку, для соціальної психології досліджень з Інтернет-соціалізації є робота Patricia Wallace. «The Psychology of the Internet», у якій зокрема зазначається: 'We don't mutate into a new species when we connect to cyberspace, but the psychological factors that affect our behavior in real life play out differently online because the environments we enter are different' [3].

Класифікацію та опис нікнеймів представлено у книзі С.Кузіної «Все врут. Учимся вычислять людей по их внешнему виду» [4].

Особливо цікавою та малодослідженою є проблема вибору нікнейму у підлітковому та юнацькому віці.

Нам відомо, що підлітковий вік це період кардинальних змін. У всіх напрямках відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації інформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Відбуваються прогресивні зміни в уяві підлітка (яка певним чином впливає на створення нікнейму) . Так, розширюється зміст її образів, оскільки уява бере участь у створенні образів не сприйманих безпосередньо об'єктів, у процесах розуміння художніх творів, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, в різних видах творчої діяльності тощо. Процеси уявлення набувають довільності, поступово перетворюючись на особливі імажинативні дії, спрямовані на побудову образів ще не сприйманих суб'єктом предметів, ситуацій, конструкцій тощо. Ці дії стають характерними як для творчої, так і для репродуктивної уяви. Самооцінка в цьому віці набуває не

меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім з його прагненням до самостійності та незалежності, з самоповагою, вимогливістю до себе (Є.Савонько, 1992) [5].

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від того, що про тебе говорять і як до тебе ставляться. Підлітки намагаються відкрити себе з кращого боку, заслужити схвальних відгуків від інших. Нерідко можна спостерігати і визначення професійних намірів, яке супроводжується серйозними зусиллями щодо підготовки себе до омріяного майбутнього.

Ці фактори, як вже зазначалося, грають роль у створенні нікнеймів. Підлітки максимально намагаються презентувати себе з яскравої сторони і докладають значні зусилля під час пошуку чи створення прізвиська (нікнейму), так як саме останній буде супроводжувати їх у соціальному спілкуванні в Інтернет мережі.

Нами було проведено дослідження щодо визначення нікнеймів у підлітків-користувачів Інтернету з подальшим аналізом їх психологічного змісту. Було проаналізовано 39 нікнеймів респондентів (віком від 10 до 15 років) та 58 нікнеймів респондентів (віком від 16 до 20) Інтернет-користувачів групи BlackSilverUFA (Летсплеєр). Загальна вибірка – 97 осіб. Досліджуваним було запропоновано вказати свій нік, після чого їх було класифіковано. В основу була покладена класифікація ніків, розроблена С.Кузіною, яка виділила наступні їх типи: повні, пестливі, імена із заміною символів, тварини та рослини, професії, герої, міфічні персонажі, фентезі, нейтральні, психоемоційні, самооцінні. У результаті ми отримали 2 (5,1%) повних нікнейма (Belousofvf, Alvaro), 1 (2,6%) пестливий (/7y/7Cuk), 3 (7,7%) нікнейми-самооцінки (Winner, NAGIBATOR228, GloBaLiZaToR), 15 (38,4%) нейтральних (PyroRed, kasto0, uguisu-Ichi, mrAm0or, Someofsky, Met, Object152, Grinchers, R@ZOR, True_Worm, Himol, Kwelen, Sallon, DRG.ДиЧ, Rain_Storm), 8 (20,5%) нікнеймів-герої (Totaku, TESLA, Bezil, Tefas, HULK, Itachi0174, Crash Bandicoot, Mr.Freeman), 3 (7,7%) нікнейми-професії (Alkan, ХМК, Masada), 4 (10,2%) психоемоційні (MadEssence, Madness, Madson, DeadEssence), 1 (2,6%) нікнейм-фентезі (Daedra), 1 (2,6%) типу тварини і рослини (Grizzzli), 1(2,6%) міфічний (Асхильд).

Проаналізувавши нікнейми Інтернет користувачів юнацького віку ми отримали такі результати: 3 (5,2%) повних (mrJuffin, Fisher_Jr, ruslan_5801), 5 (8,6%) нікнеймів-самооцінки (OpTiMiST, Hard_optimist, Chief, Immortal, Killforcookies), 22 (37,9%) нейтральних (Focus, Bewaffnet, Fluff, Di, KalviN, PerryMan320, SegovChik, Mr.Rasty, Hunter, FartArt, ElectroWarrior, ЛЕВЛЛІА, Minimousesounds, ceno0, Lucatiel.qqlz, TwistedRok, NuttyCempfer, MacJIo, mostuut_est, MrSandman95, Arcturus, CaptainPotato), 18 (31%) нікнеймів-герої (REAPER, Stalin, Freakazoid, Sgt. Lugo, Core Defender, DockShepard, Artorias Pytnik Bezdny, Rinsvind, DoctorWho, BloowLightning, Yen, Mr. Heisenberg, Shadow_of_deaths, Lector, Kenny McCormick, Knoxville, AleksGreenEA), 5 (8,6%) нікнеймів-професії (LORDOC, Krypton, Nivovod, Sang, Rogue), 2 (3,5%) нікнейми типу тварини і рослини (Sturisoma, Aerides), 3 (5,2%) міфічних (Baron Samedi, Corvus, Fenrir).

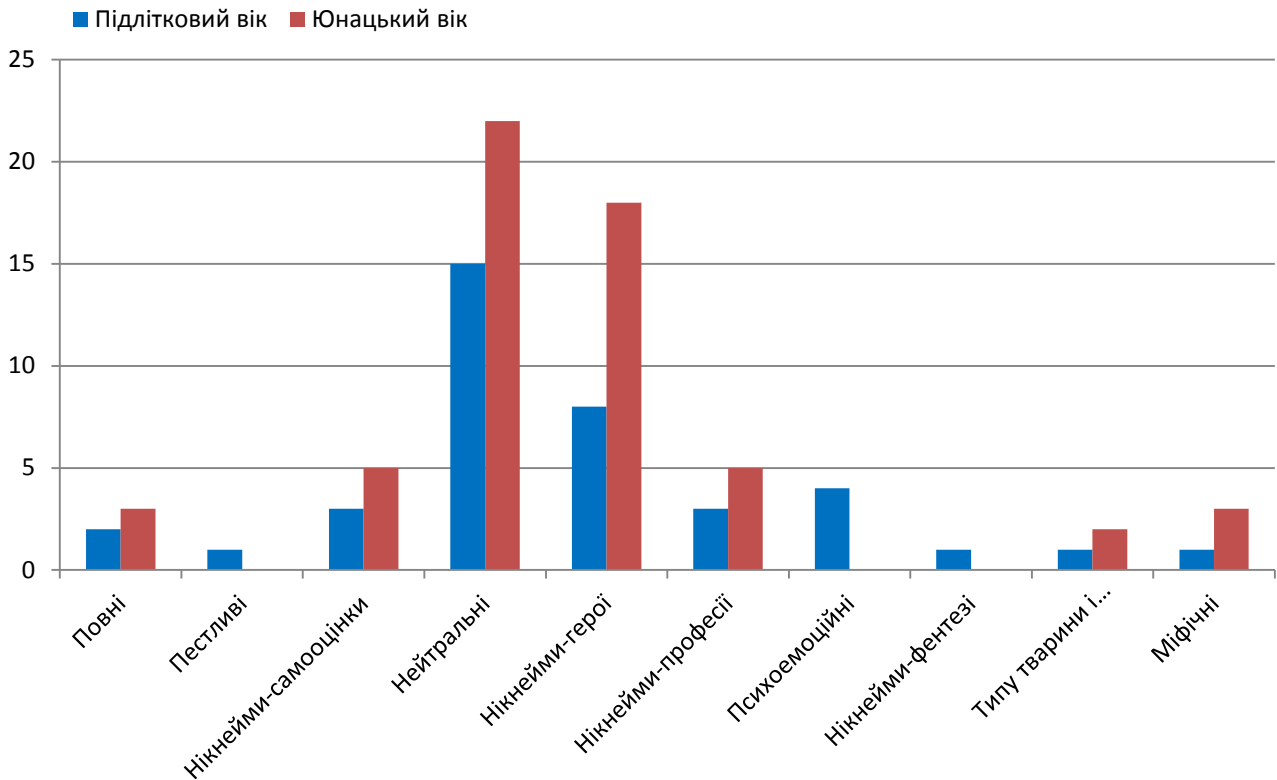


Рис. 1. Типи ніків у підлітків і юнаків

З отриманих даних можна визначити, що підлітки віддають перевагу нейтральним нікнеймам. Насправді важко визначити, що автор нікнейму хотів ним сказати, так як зазвичай це словосполучення. Незважаючи на те, що нейтральні нікнейми потребують розвиненої уяви і досвіду в створенні нікнейму, вони певним чином «закривають», приховують їх автора від Інтернет спільноти. Можливо, це прояв особливої форми підліткового егоцентризму, коли він інстинктивно аналізує та оцінює себе, вважаючи, що так само його оцінюють всі оточуючі. Невизначеність самооцінки та незадоволеність самоаналізом проявляється у ніках.

Імена героїв фільмів, мультфільмів, комп'ютерних ігор, літературних творів, кіноактерів, спортсменів, класифіковані як нікнейми-герої. Перш за все, Інтернет - це анонімне середовище, намагаючись завоювати поваги у віртуальному просторі, підлітки нерідко копіюють імена героїв, тим самим приписуючи собі певні якості тієї чи іншої вигаданої особи, історичного діяча. Причиною вибору такого нікнейму є певна спорідненість з героєм. Наприклад, зовнішня чи психологічна схожість. Користувач ніби грає роль цього героя, але бувають і випадки, коли підліток бажає набути певні якості героя і може бути його протилежністю. Якщо ви не знаєте, що це за герой, то характеристику ви можете і не зрозуміти. Зазвичай, такі псевдоніми добре знайомі широкому загалу і добре впізнавані.

Слід звернути увагу на співвідношення психоемоційних нікнеймів. Підлітковий вік – складний період життя дитини, і супроводжується кризою підліткового віку. Криза не має обов'язково універсального характеру, а залежить від соціальних умов. В сучасному суспільстві ми зустрілися з таким поняттям, як кібербулінг. Кібербулінг - це жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити,

принизити дитину, в яких використовуються інформаційно-комунікаційні засоби. Психоемоційні нікнейми відображають психічні і емоціональні стани їх носіїв і можуть бути викликані кібербулінгом. Без визначеного фону такі нікнейми вигадувати не має сенсу. Підлітки з такими нікнеймами нібито намагаються знайти підтримку і розуміння, але, зазвичай, Інтернет суспільство нехтує цими сигналами чи зовсім пригнічує їх носіїв.

Не менш цікавим було дослідження нікнеймів у юнацькому віці. Використання нікнеймів у юнацькому віці майже не змінюється, у зв'язку з тим, що нікнейми зазвичай обираються назавжди і власник лише вносить деякі корективи в них. Але можна спостерігати тенденцію росту використання інших категорій псевдонімів.

Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що основними завданнями є вибір професії, життєвого шляху, соціальне та особистісне самовизначення. Нова соціальна позиція юнаків змінює для них значущість учіння. У порівнянні з підлітками інтерес до навчання у них підвищується, оскільки складається нова система мотивів щодо учіння. Набувають незначної популярності нікнейми-професії. Ця категорія нікнеймів вказує на професію або речі, тісно пов'язані з професійною діяльністю. Вони зазвичай напряду вказують на вид діяльності юнака і його інтереси у тій чи іншій професії.

Сприймання стає довільним, проявляється в перцептивних діях планомірного спостереження за певними об'єктами. З'являється спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками. Частіше зустрічаються нікнейми – самооцінки. Вони передають характеристику, яку власники дають собі. Ці нікі не обов'язково передають реальну характеристику людини.

Відбувається перехід до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення. З'являється системність мислення, завдяки чому формується когнітивна модель світу, світогляд. Юнаки схильні більше до абстрактних розмірковувань на світоглядну, філософську тематику, зберігаючи категорію нікнейми-герої популярною.

В основі спілкування юнаків з однолітками лежить суперечність двох потреб: уособлення (індивідуалізація, вибірковість у спілкуванні) та належність до певної групи (розширення сфери спілкування, потреба пережити нові враження, набувати новий досвід, відчувати себе в новій ролі тощо). Юнаки часто використовують «теги» у своїх нікнеймах, об'єднуючись у групи, команди тощо. Тег – це скорочена назва команди перед нікнеймом. Це яскраво спостерігається в кіберспорті і області комп'ютерних ігор, а також на форумах (PWCP [Players without cheating programs], TSM [Team Solo Mid], EG [Evil Geniuses], GG [Gambit Gaming]).

Проблема самопрезентації у віртуальному просторі потребує детальнішого вивчення. На сьогоднішній день класифікація С.Кузіної дає лише загальне поняття нікнеймів і потребує оновлення, у зв'язку з розвитком засобів комунікації в Інтернеті. Нікі в основному зустрічаються в комп'ютерних іграх і майже неможливо вести спостереження за змінами у цій сфері, так як мейнстрим

(Мейнстрим — термін, що позначає переважний напрямок у певній області для певного періоду часу) може змінюватись у будь-який момент і бути пов'язаний з випадковими подіями у Всесвітній павутині.

Список використаних джерел

1. Турен А. Соціалізація в віртуальному світі Інтернету / [Електронний ресурс] // Режим доступу: [www/ ua-referat.com/%Do%9F%D1%80%....](http://www.ua-referat.com/%Do%9F%D1%80%....)
2. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг: ТОВ «Інтерсервіс», 2014. – 312с.].
3. Patricia Wallace. The Psychology of the Internet [Електронний ресурс] / Режим доступу: www.info-library.com.ua.
4. Кузина С. В. Все врут! Учимося вичисляти людей по їх зовнішньому вигляду / С. Кузина. – Москва: Астрель, 2011. – 544с.
5. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. Москва, 1992. – С.79-97

УДК 159.922.7

Кришталович А. А.

Ціннісні орієнтації у студентському віці

Анотація. У статті подано стислий огляд проблеми ціннісних орієнтацій у психології, представлено результати дослідження основних ціннісних орієнтацій у студентському віці на прикладі студентів філологічного факультету Криворізького національного університету. Подано результати дослідження ціннісних орієнтацій студентів наразі та у минулому (за методикою М.Рокіча).

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, студентський вік, активний спосіб життя, щасливе сімейне життя.

Анотація. В статье дан краткий обзор проблемы ценностных ориентаций в психологии, представлены результаты исследования основных ценностных ориентаций в студенческом возрасте на примере студентов филологического факультета Криворожского национального университета. Представлены результаты исследования ценностных ориентаций в данный момент и в прошлом (по методике М.Рокича).

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенческий возраст, активный образ жизни, счастливая семейная жизнь.

Summary. The article presents a brief overview of the problem of value orientations in psychology, presents the results of research in basic value orientations student's age on an example of students of philological faculty Kryvyi Rih National University. The results of research of value orientations of students now and in the past (by the method M.Rokicha).

Keywords: values, value orientation, student age, active lifestyle, happy family life.

Проблема ціннісних орієнтацій завжди цікавила дослідників, саме через це проблема досліджувалася постійно, як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Дослідженням з точки зору ціннісно-сміслової особистості займалися: І.Бех, З.Карпенко, Т.Титаренко, Ф.Василюк, Д.Леонт'єв, В.Франкл. Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займалися: Н.Бондар, Є.Подольська, І.Попова, І.Райгородська, З.Сікевич, В.Лісовський, К.Харський.

Існує багато класифікацій людських цінностей. Залежно від об'єкта, цінності можуть бути матеріальними чи духовними. Якщо розглядати цінності як приналежність до певного суб'єкта, то їх можна поділити на індивідуальні (особисті), групові та загальнолюдські. Х.Абдурагімова пропонує поділяти цінності залежно від ставлення індивіда до різних видів життєдіяльності, таким чином існують цінності родини, праці, освіти тощо. Інші дослідники розрізняють цінності за різними показниками – за ступенем усвідомлення, за спрямованістю, за суб'єктами ціннісних орієнтацій, за ступенем загальності, за ступенем сталості, за місцем та роллю в процесі життєдіяльності людини тощо. К.Харський у своїх працях пропонує поділити цінності людини на: ідеологічні (містять у собі все, що пов'язано з ідеологією, політикою), матеріальні (до них відносять все, що пов'язано з грошима в широкому сенсі), емоційні (містять у собі всі переживання людини), життєві (містять все, що пов'язане з самим життям: збереження життя, покращення здоров'я, відпочинок, родина, харчування, екологія).

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин зі світом, з іншими людьми, а також відношення до самої себе. Визначити, які цінності сформовані у людини можна за допомогою різних методів та методик. Найбільш вживаною в наш час є методика вивчення ціннісних орієнтацій М.Рокіча. У ній М.Рокіч розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації. Саме її ми взяли за основу для нашого дослідження. Для визначення ціннісних орієнтацій у студентському віці нами було проаналізовано відповіді 24 студентів-дівчат філологічного факультету Криворізького педагогічного інституту. Загальна вибірка 24 особи, віком від 18 до 22 років. У 2012 році досліджуваним було запропоновано розмістити написані на аркуші цінності зі списку А (термінальні) в порядку їх значимості для них, теж саме завдання вони отримали і в 2015 році, з метою порівняти їх вибір.

Аналізуючи отримані результати зі списку А 2012 року можна зазначити, що для студентів філологічного факультету на першому місці стоїть здоров'я (72 %), на другому – кохання (64 %), на третьому – щасливе сімейне життя (57 %), наявність надійних та гарних друзів (30%). Результати дослідження 2012 року подані у вигляді діаграми рис. 1.



Рис. 1. Ціннісні орієнтації студентів філологічного факультету у 2012 році

Для цих же студентів у 2015 році на першому місці стоїть кохання та щасливе сімейне життя (72 %), на другому – здоров'я (55 %), на третьому – розвиток, фізичне та психічне удосконалення себе, як особистості (50 %), на четвертому – активний спосіб життя, життєва мудрість (45 %). Результати дослідження 2015 року подані у вигляді діаграми на рис.2.

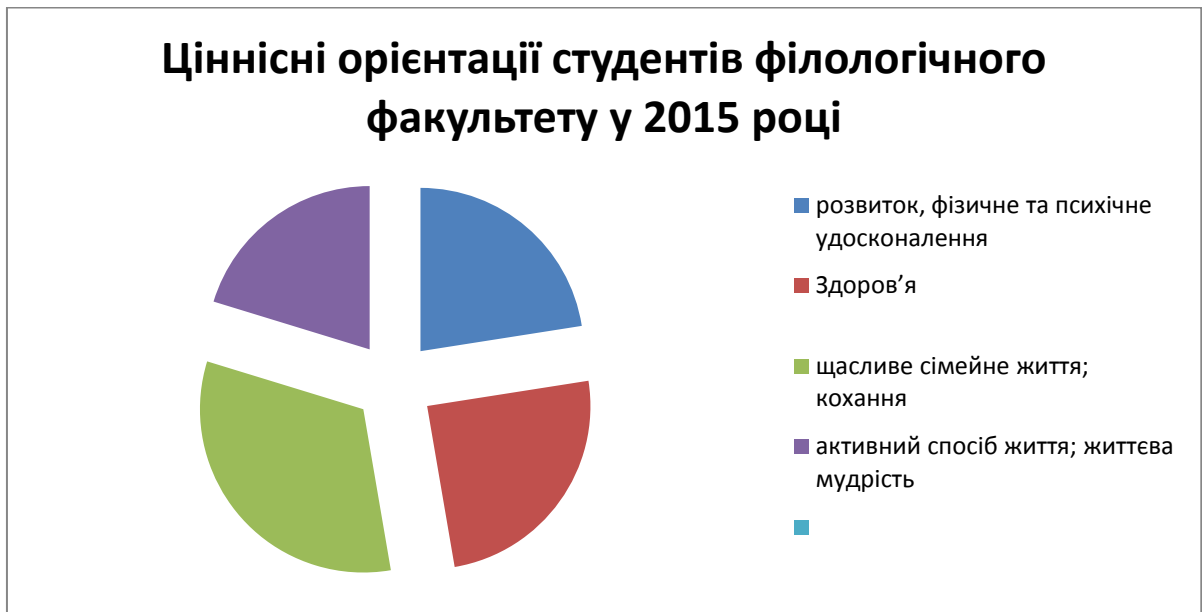


Рис. 2. Ціннісні орієнтації студентів філологічного факультету у 2015 році

Отже, ми бачимо розбіжності між ціннісними орієнтаціями досліджуваної групи в різні періоди часу, а саме в тому що у 2012 році для студентів найважливішим є здоров'я, а на другому місці кохання. А виходячи з вибору студентів у 2015 році, то на перше місце вони виносять кохання, та щасливе сімейне життя, а потім вже йде здоров'я. інших активний спосіб життя. Ми вважаємо, що перш за все це пов'язано з віковими особливостями досліджуваних. Через те що у 19-ти річному віці готовність до шлюбу ще не сформована, дівчата ще не позиціонують себе з дружиною. А вже у 21 рік ця цінність виходить на перше місце, згідно зі статистикою, саме в період 21-23 років більше половини дівчат одружуються. Суттєвими відмінностями є те, що така цінність, як наявність

надійних та гарних друзів у тестуванні 2015 року спустилася на останні місця. Так, на зміну надійним друзям приходять такі цінності, як фізичний та психічний розвиток та життєва мудрість. Вибір таких цінностей пов'язаний з тим, що йде усвідомлення людиною свого місця у світі та накопичення досвіду, як невід'ємної частини життя.

В ціннісних орієнтаціях спостерігається тенденція до слабодиференційованого відображення ціннісних орієнтацій. У кожного третього існує конфлікт між професійними та поза професійними цінностями, пов'язано це перш за все з тим, що в такому віці студентам важко розділяти, ставити бар'єри між професійним та особистим життям. Для більшості характерна мотивація, орієнтована на вирішення проблем власної самореалізації, спілкування тощо. Як було вже зазначено, серед домінуючих цінностей переважають «вічні» для цього вікового періоду: щасливе сімейне життя, кохання, здоров'я. Так, на останніх місцях знаходяться такі цінності, як: краса природи (75 %), суспільне визнання (50 %), щастя інших (50 %). Також на останнє місце студенти ставлять розваги, що є незвичайним для цього вікового періоду. Мабуть, це пов'язано з вибором майбутньої професії, що з першого курсу формує не тільки свідомого громадянина країни, а й вчителя майбутнього покоління. Окрім цього більшість студентів у 22 річному віці вже працюють, а отже вони вступили у доросле життя, де відводиться менша роль для розваг.

За допомогою методу бесіди проведеної зі студентами філологічного факультету, ми дізналися чому саме ці цінності вони виносять на перший план, з чим це пов'язано. У студенток філологічного факультету у більшій мірі відповіді були однотипними, а саме, те що вони хочуть спокійного і тихого сімейного життя, що для них це є близьким. Зважаючи на те, що їх подальше життя пов'язано з дітьми і роботою в школі, вони вже з задоволенням мали б і своїх дітей. А у 2015 році студентки намагалися пояснити чому змінився їх вибір. Аргументували зміну цінностей тим, що в університеті дуже велика кількість заходів, у яких вони з задоволенням беруть участь, в цьому для них поєднуються три найважливіші цінності це і здоров'я від постійних спартакіад, олімпіад, концертів, це і активна діяльність, це і життєвий досвід, фізичне та психічне удосконалення. Все це, на думку студенток філологічного факультету, можна поєднувати з коханням та сімейним життям.

Другий етап нашого дослідження подано у вигляді порівняльної таблиці (див. табл. 1) ціннісних орієнтацій, які студентки філологічного факультету віднесли на останні місця у 2012 та 2015 роках.

Як ми бачимо, хоч і вважається, що у студентському віці вже стало сформовані ціннісні орієнтації, наше дослідження показало, що вони ще можуть змінюватися. Так приблизно 55% залишаються незмінними, але 45 % в період студентського віку можуть змінюватися з часом. На це впливають різні умови, найголовнішими з яких є: вікові особливості, вибір майбутньої професії (адже багато студентів починають працювати не по спеціальності вже у студентському віці), різні пріоритети, різне оточення поза навчанням.

Таблиця 1

Ціннісні орієнтації

Цінності	Студенти філологічного факультету	
	2012 рік	2015 рік
Пізнання	46 %	–
Краса природи	42 %	75 %
Наявність гарних друзів	–	50 %
Суспільне визнання	72 %	52 %
Розвиток	50 %	–
Розваги	–	55 %
Щастя інших	55 %	57 %
Творчість	73 %	–

Отже, можна сказати, що якщо цінності людини не змінюються від часу, моди, то її цінності більш стійкі, довготривалі, стимулюють самовдосконалення та духовний розвиток, така людина здатна до свідомих глибоких стосунків з іншими людьми, до любові, дружби.

Межі статті не дають можливості розкрити повністю проблему ціннісних орієнтацій у студентському віці. Ми плануємо зробити це у інших наукових роботах та статтях при вивченні психологічних особливостей вікового розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Абдурагімова Х. А. Структура и класифікація цінностей / Х. А. Абдурагімова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://jurnal.org/articles/2008/psih11.html>
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
3. Войтико В. І. Психологічний словник / В. І. Войтико. – Київ: Вища школа, 1982. – 215 с.
4. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность / А. М. Леонтьев. Изд. 2. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А. В. Соколов, И. О. Щербаков // Социс. – 2003. – № 1. – С. 115-124.
7. Харский К. О системе ценностей и ее влиянии на человека. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье : <http://www.zubry.ru/articles/2009/05/konstantin-harskij-o-sisteme-cennostej-i-ee-vliyanii-na-cheloveka>.
8. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків: Прапор, 2004. – 640 с.

УДК 159.9

Мелетенко І.

Агресивна поведінка та причини її виникнення у дітей старшого дошкільного віку

Анотація. Стаття присвячена проблемам агресивності серед дітей старшого дошкільного віку. Розглянуто сутність поняття «агресивність», «агресивна поведінка», а також основні причини, що провокують появу дитячої агресивності. Наведено результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення ступеня вираженості агресивних тенденцій у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: агресивність, агресивна поведінка, діти старшого дошкільного віку.

Аннотация. Статья посвящена проблемам агрессивности среди детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрена сущность понятия «агрессивность», «агрессивное поведение», а также основные причины, провоцирующие появление детской агрессивности. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение степени выраженности агрессивных тенденций у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, дети старшего дошкольного возраста.

Summary. The article is devoted to problems of aggression among children of senior preschool age. The essence of the concept "aggression", "aggressive behavior", and the main causes that provoke the appearance of children's aggressiveness. The results of an empirical study aimed at investigating the severity of aggressive tendencies in children of preschool age.

Keywords: aggressiveness, aggressive behavior, children of senior preschool age.

Постановка проблеми. Проблема агресивності дітей дошкільного віку є актуальною на сучасному етапі, що через напружену, нестійку соціальну, ситуацію, яка склалася в даний час у нашій країні, зумовлює ріст різних відхилень в особистісному розвитку і поведінці дітей. Статистика свідчить, що діти в країнах, де відбуваються військові дії, починають набагато раніше і яскравіше проявляти агресію, ніж їхні ровесники, які живуть в мирний час. На прояви поведінки дітей також впливають як біологічні, так і соціально-психологічні фактори, а саме: особливості сімейного виховання; вплив засобів масової інформації, телебачення, мультфільмів; неформальність взаємостосунків з іншими дітьми та умови навчально-виховного процесу в дитячому закладі.

На сьогодні дослідження феномену агресивної поведінки, її сутності, причин виникнення, типології, присвячені численні дослідження та праці зарубіжних і вітчизняних науковців, а саме: А. Бандури, Л. Берковіц, Р. Берона, Г. Бреслава, П. Ковальова, Д. Коннора, К. Лебединської, Н. Левітів, Ю. Можгінського, А. Налчаджяна, А. Патерсона, М. Райської, А. Реана, Д. Річардсона, Л. Семенюк, І. Фурманова, О. Шляхтіна та ін.

Особливим еталоном у розвитку особистості є старший дошкільний вік. Адже в цей період починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки. Незважаючи на те, що дитина стає більш витривалою, може за власної ініціативи утримуватися від небажаних дій, агресивності, в цілому здатність до довільної регуляції своєї активності виражена ще недостатньо.

Мета статті – вивчити причини виникнення агресивності у дітей старшого дошкільного віку та дослідити емпірично ступінь вираженості агресивних тенденцій в експериментальній ситуації змагальної гри.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні багато психолого-педагогічної літератури, довідкових видань трактують сутність термінів «агресивність», «агресивна поведінка».

Агресивність – це цілеспрямоване нанесення фізичної та психічної шкоди іншій людині [3, 226].

Агресивна поведінка – специфічна форма дії людини, що характеризуються демонстрацією переваги в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої людини або групи осіб [1].

Причини виникнення агресивності у дітей дошкільного віку можуть бути різними. І. Фурманов виділяє такі причини агресивності у дітей: травматичні переживання, порушення автономії дитини в ранньому віці; різні види страху: страх перед розлукою, страх втрати батьківської любові, страх перед тілесними пошкодженнями; пережиті негативні відчуття [4, 16]. А. Реан та С. Костроміна причинами агресивної поведінки дітей вважають: копіювання поведінки батьків; наuczіння агресії в процесі безпосереднього набуття негативного досвіду; участь, а не пасивне спостереження; надмірне захоплення відео, телебаченням, комп'ютерними іграми [4, 16].

Р. В. Тонкова-Ямпольська вважає причинами агресивної поведінки: вроджені передумови для так званої дитячої нервозності й спадкову схильність до певного типу нервової системи, що характеризується нестійкістю, легкою збудливістю; відсутність умов для активної діяльності, перевтому, хронічну втому; будь-які стресові чинники (наприклад, вступ до дитячого садка); захворювання; нездоровий психологічний клімат у сім'ї [4,16]. Соціолог М. Міг довела, що в тих випадках, коли дитину різко відлучають від грудей і спілкування з матір'ю зводять до мінімуму, у дітей формуються тривожність, підозріливість, жорстокість, агресивність, егоїзм [5, 52].

На становлення агресивної поведінки впливає характер покарань, які зазвичай застосовують батьки. Якщо батьки не звертають увагу на агресивні реакції своєї дитини, то вона починає вважати, що така поведінка дозволяється. Причини, що викликають агресивні почуття і дії дітей (на думку відомого психолога Ю. Б. Гіппенрейтер):

1. Накази, команди.
2. Попередження, застереження, погрози.
3. Мораль, повчання, проповіді.
4. Постійні поради, намагання все вирішити за дитину.

5. Докази, нотації, лекції.
6. Обзивання, висміювання.
7. Випитування, розслідування, здогадування.
8. Співчуття на словах, умовляння.
9. Ігнорування [2].

Дитяча агресивність – це ознака ненормального розвитку [5, 53]. Проте є діти, в яких подібна поведінка виявляється особливо гостро. Потреба і готовність до боротьби – це природна риса, необхідна в житті людини. Тому, керуючи розвитком дитини, потрібно прагнути не того, щоб повністю ліквідувати цю рису, а щоб вона не перетворилася на агресивність, небезпеку для людей.

Як відомо, до п'яти – шестирічного віку агресивність у поведінці дітей не є порушенням, але у старшому дошкільному віці за наявності певних факторів (приниження, образ, формування почуття незахищеності перед ворожим світом, виявлення батьками нелюбові до дитини їхня постійна агресивна поведінка) вона може закріплюватися і переходити зі специфічної форми поведінки в її порушення. І. Фурманов описує 4 категорії дітей з вираженою агресивною поведінкою: схильність до виявлення фізичної агресії; схильність до виявлення вербальної агресії; схильність до виявлення непрямой агресії; схильність до виявлення негативізму [4,16].

Вже в дошкільному віці відбувається первісне складання особистості дитини, тому нам видається за необхідне розглянути питання про стійкість або ситуативно обумовленість агресивних проявів у дошкільнят. Тож у межах даної роботи ми говоримо не про агресивність як стійкої особистісної якості, а про агресивні прояви в поведінці дитини, що дозволяє нам висунути припущення, про те, що в процесі гри агресивність дітей старшого дошкільного віку збільшується.

Задля перевірки даної гіпотези нами було організоване і проведене емпіричне дослідження, що мало за мету, вивчення ступеня вираженості агресивних тенденцій в експериментальній ситуації змагальної гри.

Дослідження проводилося на базі ККДНЗ № 241 «Лелеченя» м. Кривий Ріг Дніпропетровської області. У дослідженні брали участь 27 дітей старшої групи у віці від 6 до 7 років, з них – 14 дівчаток та 13 хлопчиків.

Нами було використано методику малюнкової фрустрації С. Розенцвейнга, яка використовувалася до і після експериментального впливу у вигляді двох еквівалентних серій; змагальна гра, метою якої була актуалізація наявних мотиваційних тенденцій у дітей та реакція дітей на програш у грі; спостереження за поведінкою дитини під час гри.

Відзначимо, що до початку дослідження було проведено апробацію методики малюнкової фрустрації С. Розенцвейнга на дітях старшого дошкільного віку. Стереотипні відповіді дали підставу припустити, що діти надмірно навантажені фактором соціальних норм, залежать від умов виховання дитини значно більше, ніж звичайно вважається. Іншими словами, ми припустили, що у відповідях більшості дітей має місце соціальна бажаність, маскування їх істинних мотиваційних тенденцій. У зв'язку з цим для подальшого дослідження ефективності методики С. Розенцвейнга в діагностиці агресивних тенденцій у дітей

ми вирішили дослідити вплив ситуацій, які викликають агресивність у дошкільнят (наприклад, гостра змагальна гра) на відповіді дітей при проведенні даної методики. Змагальна гра складалася: «Попади в обруч», «М'яч між ногами», «Хто скоріше збере шишки», «Передай м'яч», «Прокоти м'яч між предметами». Ситуація програшу як ситуація реальної, а не уявної фрустрації значущої потреби, могла послужити стимулом для актуалізації агресивних тенденцій, якщо вони сформувалися у дитини.

Результати дослідження виникнення агресивної поведінки представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Співвідношення показників екстрапунітивних реакцій до і після гри (за методикою С. Розенцвейнга)

К-ть досліджуваних Направлення реакції	К-ть дівчат (у %)	К-ть хлопчиків (у %)
Е, до гри	43,2	42,2
Е, після гри	67	60,5

Як можна побачити з таблиці, що до початку гри екстрапунітивна реакція наявна у 14 дівчат, що становить 43,2 %, а у 13 хлопчиків 42,2 %. Після гри, результати демонструють різке підвищення екстрапунітивності у відповідях дітей, що характерно для відкритої агресії.

Ці результати підтверджуються даними спостереженнями за поведінкою дітей у ході гри: у міру розвитку гри до її кінця збільшується число проявів фізичної та вербальної агресії.

Продовжуючи аналіз отриманих результатів, від спостереження за дітьми в ході гри і в момент виходу з неї. Слід зазначити, що в даній групі дітей можна виділити підгрупу, в якій діти дуже яскраво і емоційно реагували на програш (плач, гнів, роздратування). Таких дітей ми виявили 7 чоловік (з 27). Запальність і дратівливість, які супроводжують поведінку дівчаток, відповідають оцінками вихователів; у хлопчиків ці реакції доповнюються фізичною агресією в ході гри, в той час, як вихователі її не відзначають. Отже, агресія в даному випадку має ситуативний характер, функцією якої є самозахист, що підтверджують і показники методики С. Розенцвейг.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, враховуючи результати проведеної діагностики, ми можемо зробити висновки, про те, що, як відомо, змагальна гра проходить у дошкільників з високим мотиваційним та емоційним напруженням, тобто у відповідності з віковими особливостями виявляється дуже значною, що, природно, знижує або взагалі виключає установки на імітацію соціально бажаних форм поведінки і, таким чином, виявляє ті мотиваційні тенденції і форми поведінки дітей, які стали для них "природними", що йдуть як би "зсередини". Доречно зазначити про те, що у даному випадку гра викликала у дівчат значно більші прояви агресивності, ніж у

хлопчиків. Можливо тому, що дівчата більш емоційні, вразливі, дратівливі, неспокійні, нетерпимі, невпевнені в собі, ніж хлопчики. Отже, результати дослідження доводять, що ситуація змагальній гри виявилася ефективним засобом актуалізації мотиваційних тенденцій у дошкільнят. Адже в процесі гри агресивність дітей старшого дошкільного віку збільшується, тому що вони прагнуть отримати бажаний результат, бути головними, захиститися і помститися, бажання ущемити гідність іншого з метою підкреслення своєї переваги.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці рекомендацій та методів корекції, щодо виникнення проявів агресивності у дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Короткий психологічний словник: [уклад. Л. А. Карпенко, А. В. Петровський, М. Р. Ярошевський]. – Ростов-на-Дону: «ФЕНІКС», 1998. – 512 с.
2. Саранчук К. С. Причини, що викликають агресивні почуття і дії наших дітей / К. С. Саранчук. - Режим доступу: <http://dnz37.klasna.com/uk/article/shcho-u-nashikh-ditei-mozhe-viklikati-agresivni-po.html>
3. Мойсеєнко Е. Дитяча агресивність та причини її виникнення / Е. Мойсеєнко, Н. Грищай // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг. – 2004 – Випуск 9. – с. 226 – 228.
4. Рогозинська О. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку / О. Рогозинська // Психолог. – Київ: Шкільний світ. – 2006 – № 19 – С. 15 – 19.
5. Романовська Д. Робота з батьками агресивних дітей / Д. Романовська, С. Собкова // Робота психолога з батьками. – Київ. – 2006. – с. 52 – 59.

УДК 159.9

Рудік К. А.

Прояви агресії в молодших школярів

Анотація. У статті надано теоретичний аналіз проблеми агресії у молодших школярів. Надані критерії, за якими можна виявити рівень прояву агресії. Представлені результати емпіричного дослідження, в якому використовувалося експертне оцінювання за особливостями прояву агресії у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, молодший шкільний вік, прояви агресії, експертне оцінювання.

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы агрессии у младших школьников. Предоставлены критерии, по которым можно выявить уровень проявления агрессии. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором использовалось экспертное оценивание по особенностям проявления агрессии у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, младший школьный возраст, проявления агрессии, экспертная оценка.

Summary. The article presents a theoretical analysis of the younger students' aggression problem. There are criteria which identify the level of aggression. The results of empirical research are also available, where an expert assessment was used according to the specifics of aggression of primary school age children.

Keywords: aggression, aggressive behavior, primary school age, manifestation of aggression, expert assessment.

Постановка проблеми. У сучасних умовах особливого значення набуває проблема створення такої виховної системи, яка б забезпечувала формування особистості нового типу, особистості з високим рівнем духовності та культури, вмінням творчо мислити, гнучко реагувати на зміни в оточуючій дійсності й самим створювати їх. Але, напружена, нестійка соціальна, економічна, екологічна ситуація, що склалася зараз у суспільстві породжує підвищену тривожність, духовну спустошеність дітей, манливі у себе жорстокість і агресивність. У цих умовах стає актуальним аналіз проблеми агресивних проявів молодших школярів. Адже, саме молодший шкільний вік – це особливий період в житті дитини. Молодші школярі засвоюють різноманітні моделі поведінки, як прийнятні, так і неприйнятні соціально, в ході взаємодії з іншими дітьми. Проблемою агресії займаються багато науковців, таких як Бандура А., Басс А., Бурменська Г.В., Бендер Л., Берковиц Л., Головін С. Ю., Карабанва О. А., Лидерс А. Г., Фурманов І. А., та інші.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі проблеми агресії у молодших школярів та емпіричному дослідженні особливості прояву агресії у дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що ця проблема останнім часом викликає все більший інтерес дослідників і практиків, про що свідчить стрімкий ріст кількості досліджень та публікацій з питань агресії. У дослідженні проблеми можна виділити декілька точок зору. Л. Бендер, наприклад, трактує агресію як тенденцію до наближення об'єкту, або віддалення від нього, А. Басс визначає агресію як реакцію, в результаті якої інший організм отримує бойові стимули[5].

С. Ю. Головін визначає агресію як «індивідуальну, або колективну поведінку, дію, яка спрямована на знищення іншої людини чи групи. Служить формою відреагування фізичного і психічного дискомфорту, стресів, «фрустрацій»[4].

Л. Берковиц, вважає, що останнім часом намічається тенденція до дослідження феномена агресії, як складного явища, несформованого під впливом як біологічних, а й соціальних, і навіть психологічних чинників[1].

В психологічному словнику Зінченко приведено наступне визначення даного терміну : «Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, яка протирічить нормам і правилам існування людей в суспільстві, яка наносить шкоду об'єктам нападу (живим, або неживим) така, яка приносить фізичний і моральний збиток людям, або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруги, страху тощо)№» [3].

У психології та педагогіці накопичений значний досвід дослідження агресивної поведінки молодших школярів. Різні підходи в цій області розробляються як зарубіжними, так і українськими вченими, що пропонують особисті способи і методи корекції агресивної поведінки дітей 6-10 років (Г. В. Бурменська, О. А. Карабанова, А. Г. Лідерс та ін.)[5].

І.А.Фурманов зауважує, що в якийсь період багатьом дітям притаманна агресія. Вона обумовлена розчаруваннями, викликаними позбавленнями і обмеженнями, які стають травмуючими для дитини. І найбільш задовільним рішенням для дитини може здаватися агресивна реакція. Особливо, якщо у дитини обмежені здібності до самовираження або вона позбавлена можливості іншим способом задовольнити істотну для неї потребу. Він поділяє агресивну поведінку дітей на дві форми: соціалізована (діти, які не мають психічних порушень, в них низький моральний і вольовий рівні регуляції поведінки) та несоціалізована (діти звичайно страждають на які-небудь психічні розлади з негативними емоційними станами)[7].

Отже, агресія – це специфічна форма поведінки, яка трактується як процес, що має специфічну функцію і організацію. Частішання агресивних проявів є сьогодні однією з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Агресія, у якій би формі вона не проявлялася, являє собою діяльність, спрямовану на заподіяння шкоди або збитку іншій живій істоті. Особливо важливим вивчення агресії є в молодшому віці, коли ця риса перебуває в стадії свого становлення й коли ще можна прийняти своєчасні коригувальні міри.

Виклад основного матеріалу. Для того щоб дослідити рівень агресії та її прояв у молодших школярів ми провели емпіричне дослідження. Для проведення було обрано молодших учнів 4-Б класу Криворізької загальноосвітньої школи I – III ступенів № 32. До вибірки увійшли 25 учнів з них 12 хлопців, 13 дівчат .

Для вирішення нашого завдання був обраний метод «експертного оцінювання». У психологічному дослідженні експертне оцінювання можна вважати самостійним методом пізнання і компонентом спостереження, опитування, експерименту, аналізу продуктів діяльності.

Експерти повинні добре знати учнів 4-Б класу. Тому у якості експертів виступили: класний керівник, шкільний психолог та вчитель іноземних мов. Кожному експерту були запропоновані критерії за якими можна виявити рівень прояву агресії молодших школярів[6]:

1. Часто (частіше в порівнянні з поведінкою інших дітей, що оточують дитину) втрачають контроль над собою.
2. Сперечаються, лаються з дітьми і дорослими.
3. Навмисно дратують дорослих, відмовляються виконувати прохання дорослих.
4. Звинувачують інших у своїй «неправильній» поведінці і помилках.
5. Заздрисні і недовірливі.
6. Сердяться і вдаються до бійок.

За кожним критерієм експерт мав оцінити рівень агресії учнів. Експерт ставить оцінку за своїм спостереженням. Кожен критерій має оцінюватися від 0

до 5. Де 0- не проявляється; 1-проявляється іноді; 2-рідко проявляється; 3-часто; 4-дуже часто; 5-завжди.

Тож в результаті експертного оцінювання ми отримали дані що представлені у таблиці 1:

Таблиця 1

Рівень прояву агресії молодших школярів N=25

Критерії оцінювання / Рівень прояву агресії	Часто втрачають контроль над собою.	Сперечаються, лаються з дітьми і дорослими.	Навмисно дратують дорослих, відмовляються виконувати прохання дорослих.	Звинувачують інших у своїй «неправильній» поведінці і помилках.	Заздрісні і недовірливі	Сердяться і вдаються до бійок.
Низький(0-1)	52%	36%	24%	64%	44%	56%
Середній(2-3)	16%	48%	52%	28%	52%	33%
Високий(4-5)	32%	16%	20%	8%	4%	11%
Усього	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Як видно з таблиці низький рівень прояву агресії проявляється за такими критеріями: часто втрачають контроль над собою-52%; звинувачують інших у своїй «неправильній» поведінці і помилках-64%; сердяться і вдаються до бійок-56%. Це говорить про вміння контролювати свої емоції, контролювати свій гнів.

Про середній рівень агресії говорять такі критерії: сперечаються, лаються з дітьми і дорослими-48%; навмисно дратують дорослих-52%; заздрісні і недовірливі-52%.

Високий рівень агресії у 4-Б класі низький, про це свідчать відсотки критеріїв: втрачають контроль над собою - 32%; сперечаються, лаються з дітьми і дорослими - 16%; навмисно дратують дорослих, відмовляються виконувати прохання дорослих - 20%; звинувачують інших у своїй «неправильній» поведінці і помилках - 8%; заздрісні і недовірливі - 4%; сердяться і вдаються до бійок - 11%.

Отримані результати за цією методикою дозволяють нам стверджувати про низький рівень агресії у школярів 4-Б класу. Це свідчить про вміння школярів контролювати свої емоції, свій гнів. Учні знають як правильно реагувати на певні речі вміють спрямовувати негативні емоції в конструктивному напрямку.

Для того щоб більш точно виділити рівень прояву агресії у певних учнів класу ми підрахували кількість балів кожного учня. Учень може отримати максимальну суму балів яка складає 90. Результати представлені на рисунку 1.

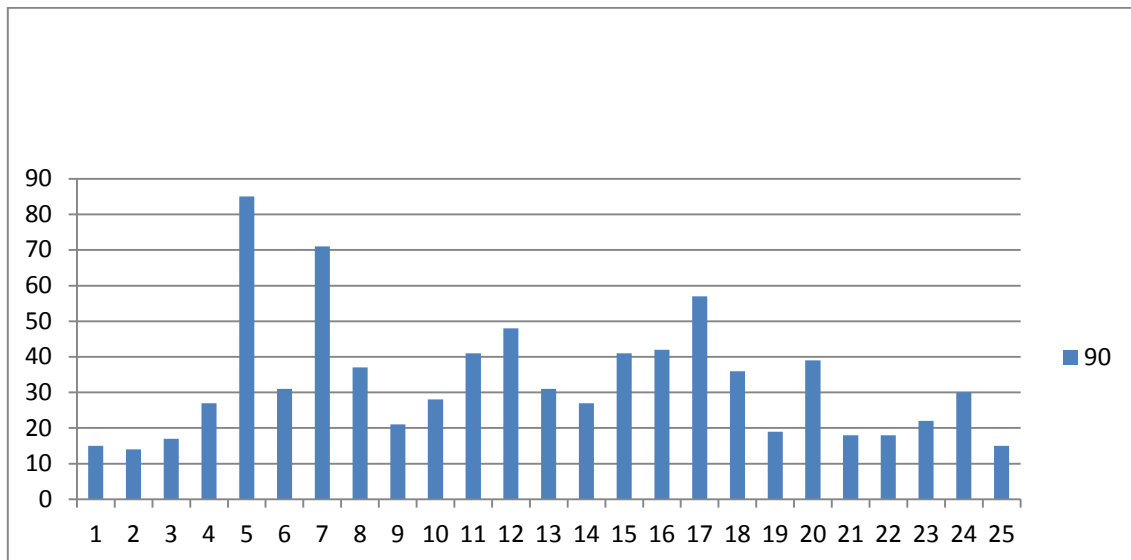


Рис. 1 Рівні прояву агресії у молодших школярів

Висновки. Отже, частішання агресивних проявів є сьогодні однією з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Дітям в молодшому шкільному віці властива агресія в різних формах її вираження. Прояв агресії пояснюють біологічні та соціальні фактори і те, що агресивність може бути не тільки жорстокою, але і нормальною реакцією індивідуума в ході боротьби за виживання. Проведене нами дослідження підтверджує, що молодші школярі мають низький рівень агресії. Але агресія, у якій би формі вона не проявлялася, являє собою діяльність, спрямовану на заподіяння шкоди або збитку іншій живій істоті.

Подальший розвиток дослідження з даної проблеми потребує аналізу причин прояву агресії, можливих шляхів її подолання та профілактики агресивної поведінки.

Список використаних джерел

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц – Москва: Прайм-Еврознак, 2001. – 76 с.
2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер – Москва: Педагогика, 1991. – 144 с.
3. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии: уч. пос. /под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 688с.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин – Москва: Харвест, 1998.–30 с.
5. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой – Санкт-Петербург: Речь, 2006 –89с.
6. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова – Ростов-на-Дону: Фенікс, 2004–12 с.
7. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. - Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 87 с.

УДК 159.9

С. Г. Стрельник

Особистісні фактори відповідальної поведінки підлітків

Анотація. Автор серед основних завдань сучасної школи визначає необхідність розвитку навичок відповідальної поведінки школярів. У статті проаналізовано основні аспекти формування у підлітковому віці навичок прийняття на себе відповідальності за наслідки власних дій (виявлення себе суб'єктом майбутньої дії). Представлено результати вимірювання тенденцій виявлення відповідальної поведінки школярів підліткового віку.

Ключові слова: відповідальність, відповідальна поведінка, підлітковий вік, гуманізація, локус контролю, соціальна зрілість.

Аннотація. Автор среди основных задач современной школы определяет необходимость развития навыков ответственного поведения школьников. В статье проанализированы основные аспекты формирования в подростковом возрасте навыков принятия на себя ответственности за последствия собственных действий (выявление себя субъектом будущего действия). Представлены результаты измерения тенденций выявления ответственного поведения школьников подросткового возраста.

Ключевые слова: ответственность, ответственное поведение, подростковый возраст, гуманизация, локус контроля, социальная зрелость.

S.H.Strelnyk. Personal factors responsible behavior of adolescents. The author of the main tasks of the modern school recognizes the need to develop the skills of responsible behavior of students. The article analyzes the main aspects of a teenager skills to assume responsibility for the consequences of their actions (identifying itself the subject of future action). The results of measurements identify trends in the behavior of responsible teens.

Keywords: responsibility, responsible behavior, adolescence, humanization, locus of control, social maturity.

Постановка проблеми. В умовах зміни соціального контексту розвитку суспільства метою навчання та виховання у національній школі стає не просто оволодіння певною сумою знань, а формування готовності підростаючого покоління до самостійної, творчої активності, здатності за власною ініціативою знаходити відповіді на ті питання, що раніше не зустрічалися у соціальному досвіді школярів, виявляти знання та вміння, яких від них потребує життя, при цьому із готовністю брати на себе відповідальність за власні рішення та вчинки. Відповідальність є характеристикою будь-яких відносин, в яких реально перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності. Тому в сучасних наукових дослідженнях вона розглядається комплексно і є однією з актуальних проблем філософії, етики, соціології, психології, педагогіки, екології, політології та інших наук. Найвищим рівнем відповідальної поведінки особистості традиційно вважається усвідомлення моральної відповідальності особистості перед суспільством, перед батьками, педагогами, ровесниками і самим собою

через внутрішні переконання. Разом з тим в освітніх програмах психолого-педагогічного супроводу особистості школяра в закладах освіти недостатньо представлені питання розвитку відповідальної поведінки школярів, і зокрема – підліткового віку.

Актуальність проблеми відповідальної поведінки, зокрема – прийняття відповідальних рішень у підлітковому віці, та недостатність представлення її у практиці навчально-виховної діяльності зумовили вибір тематичного поля даної статті.

Викладення основного матеріалу. Найбільш поширеним у площині наукових досліджень є трактування відповідальності як інтегральної якості, в якій об'єктивно втілюються основні вимоги суспільства щодо поведінки особистості (І.Бех, Т.Гаєва, А.Лопуховська). Відповідальність може бути перед іншою людиною, перед суспільством, перед окремими соціальними інститутами, перед власною совістю людини. Вона завжди настає в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з огляду на свідоме виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку та ґрунтується на почутті обов'язку.

Відповідальна поведінка підлітка – інтегрована моральна властивість, яка виявляється у його здатності соціально доцільно поводитись у школі, сім'ї, предметному середовищі, конструктивно взаємодіяти з ровесниками і дорослими, усвідомлено ставитись до їхніх вимог, реалізовувати відповідно до морально-етичних принципів і вікових можливостей свої права та обов'язки, критично оцінювати власну поведінку та вчинки як корисні чи шкідливі для себе та інших.

Основними структурними компонентами відповідальної поведінки визначено: когнітивний компонент (розуміння суті і предмета відповідальності; розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки); емоційно-ціннісний компонент (емоційні переживання, які розкривають суб'єктивне ставлення учнів до довкілля, оточуючих і до самих себе, що здійснюється, насамперед, через емоційно позитивне сприйняття); мотиваційний компонент (цілі та мотиви, які спонукають, спрямовують, регулюють актуальну поведінку); практичний компонент (виконання обов'язків, дотримання норм, морально-етичних вимог, зобов'язань; активні дії щодо відповідального ставлення до навчання, до себе, до інших, за доручені справи; конструктивна взаємодія з ровесниками, педагогами, батьками). Кожний з цих компонентів передбачає динаміку змін, а в своїй сукупності вони відображають зміст відповідальної поведінки особистості. Розвиток навичок відповідальної поведінки підлітка відбувається у спілкуванні із найбільш значущими особистостями – однолітками, вчителями, батьками. Досвід педагогічної роботи дозволяє нам констатувати, що найбільш суперечливо проблема відповідальної поведінки підлітків виявляється у взаєминах із дорослими.

У площині «підлітки – вчителі» найчастіше виникають протиріччя. Вчителі дуже часто використовують авторитарний стиль відносин з учнями, не зважаючи на психологічні зміни, що відбулися у самоусвідомленні підлітків. Як наслідок, це призводить до погіршення ставлення до навчання взагалі, збільшення

критичності відносно школи, а в крайніх випадках – до особистісного конфлікту із вчителями.

Схожу позицію у взаєминах із підлітками займають і батьки. Багато батьків вважають, що незалежно від віку підлітки є недостатньо дорослими, щоб бути самостійними. Суцільний контроль дорослих певною мірою знецінює необхідність підлітків брати на себе відповідальність за прийняті рішення і поведінку. Це підтверджують і результати емпіричного дослідження, виконаного на базі КЗШ № 88. Вибірку склали 99 учнів 6 – 9-х класів віком 11 – 15 років.

Використання шкали рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера у модифікації Є.Ф.Бажина, Є.А.Голинкіної, А.М.Еткінда дозволило нам виявити тенденції до локалізації підлітками суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями, атрибутивно пояснюючи поведінку респондентів особистісними зусиллями (інтерналі) або впливом зовнішніх сил (екстернали)

Аналіз середніх величин рівня суб'єктивного контролю підлітків у віковій динаміці (11–15 років) виявив домінування тенденції до екстернальності (середні величини ≥ 26 балів діагностичного профілю) у школярів-підлітків усіх вікових груп. Найбільша кількість екстерналів (68,18 %) виявилася у групі 13–14-річних підлітків – учнів 8 класу. Підлітки із високим рівнем екстернальності майже не простежують зв'язку між своїми вчинками і важливими для них подіями життя, не вважають себе спроможними контролювати розвиток таких подій (низький рівень саморегуляції); у них низький самоконтроль і висока тривожність.

Достатньо представленою є також кількість підлітків із середнім рівнем суб'єктивного контролю (збалансованість тенденцій інтернальної і екстернальної спрямованостей): максимальна кількість по вибірковій сукупності – 44,83% серед 6-класників (11–12 років), мінімальна кількість – 31,82% серед 8-класників (13–14 років). Особливості виявлення суб'єктивного контролю підлітків даної групи можуть дещо змінюватися залежно від сприймання проблемної ситуації як складної, суперечливої або як простої, зрозумілої. Поведінка і психологічне почуття відповідальності за неї підлітків даної групи залежать від конкретної соціальної ситуації та індивідуального досвіду.

Висновки. Відповідальність – поняття філософсько-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт під кутом зору виконання ним соціальних, правових чи моральних вимог.

Емпіричне дослідження особистісних факторів відповідальної поведінки підлітків дозволило виявити домінування тенденції до екстернальності у підлітків усіх вікових груп, що означає недостатній рівень соціального розвитку підлітків і свідчить про залежність, пасивну життєву позицію підлітків у динаміці. Дана тенденція ускладнює формування соціальної зрілості і самостійності особистості підлітків, що потребує підвищеної уваги педагогічної спільноти до проблеми розвитку відповідальності школярів.

Список використаних джерел:

1. Божович Л. І. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович – Москва: Наука, 1968 – 195 с.

2. Ильин Е.П. Психология риска / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 288 с.
3. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогика, 1981. – 160 с.
4. Оржеховська В. М. Духовність – це здоров'я молодого покоління: навчально-методичний посібник / В. М. Оржеховська, Т. В. Тарасова – Київ, 2005 – 216 с.

УДК 159.9

Сулік О. А.

Психологічна готовність до навчання як фактор адаптації до школи у молодшому шкільному віці

Анотація. Стаття присвячується проблемі психологічної готовності до навчання в молодшому шкільному віці. Визначається видова і структурна специфіка феномену, підкреслюється взаємозв'язок між готовністю до навчання і рівнем адаптованості до школи у молодших школярів.

Ключові слова: психологічна готовність до навчання, адаптація, рівні та етапи адаптованості, причини дезадаптації.

Аннотация. Статья посвящена проблеме психологической готовности к обучению в младшем школьном возрасте. Определяется видовая и структурная специфика феномена, подчеркивается взаимосвязь между готовностью к обучению и уровнем адаптированности к школе в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, адаптация, уровни и этапы адаптированности, причины дезадаптации

Summary. The article is devoted to a problem of psychological readiness for training at younger school age. It is defined specific and structural specifics of a phenomenon, it is emphasized the interrelation between readiness for training and adaptedness level for school at younger school age.

Keywords: psychological readiness for training, adaptation, levels and stages of adaptedness, reasons of disadaptation

На сучасному етапі розвитку освіти стала актуальною проблема підготовки дітей до школи. У зв'язку з цим, психолого-педагогічна наука приділяє багато уваги питанням адаптації дітей до школи. Вчені насамперед розглядають цю проблему з точки зору відповідності рівня розвитку дитини вимогам навчальної діяльності. Психологічній готовності дітей до шкільного навчання присвячені роботи Г. Віцлака, О.В. Запорожця, В.К. Котирло, С.О. Ладивір, Н.А. Побірченко, Є.В. Проскури, Н.Ф. Скрипченко та ін.

Як стверджує Любчук О.К., готовність до шкільного навчання – це система психологічних характеристик дитини, необхідних для успішного навчання в школі. Психологічна готовність включає здатність дитини до прийняття нової «соціальної позиції» - позиції школяра, тобто здатності управляти своєю

поведінкою та розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння новою провідною діяльністю в молодшому шкільному віці [3].

На думку Ельконіна Д.Б., важливим елементом готовності до шкільного навчання насамперед є розвиток довільності поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішню інстанцію [10]. Готовність дитини до шкільного навчання вимагає формування соціальних правил як внутрішніх утворень, які б організовували та контролювали нову діяльність та спосіб життя дитини.

За віковою періодизацією, прийнятою українськими психологами і педагогами, час життя дітей від шести до одинадцяти років називається молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід від ігрової до учбової діяльності, яка стає і у цьому віці провідною [10].

Одним з найважливіших підсумків психічного розвитку в період дошкільного дитинства виступає психологічна готовність до шкільного навчання, яка полягає в тому, що у дитини до моменту вступу до школи формуються психологічні властивості, притаманні власне школяреві [10]. Остаточно ці властивості можуть оформитися тільки в ході шкільного навчання під впливом нових соціальних умов і учбової і діяльності.

Також Любчук О.К. стверджує, що психологічна готовність до шкільного навчання - це складне утворення, до структури якого входить особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність [10].

Психологічна (особистісна) готовність включає здатність дитини до прийняття нової «соціальної ролі», готовність діяти згідно правил і вимог шкільного життя, виконання обов'язкової та соціально-схваленої діяльності, почуття відповідальності за результати власної праці, формування внутрішньої позиції школяра тощо.

Майже всі діти приходять до школи з прагненням вчитися, вони ставляться до учіння, як до серйозної, суспільно важливої діяльності. На перших етапах дітям подобається перебувати у школі, вони охоче беруться за виконання завдань, уважно слухають вчителя, сумлінно ставляться до виконання домашньої роботи. Практично у кожній дитини на цей час виникає певне уявлення про ідеального учня, що відіграє важливе значення у формуванні суб'єктивного ставлення до навчання. Проте, через деякий час відношення окремих дітей до школи змінюється [12].

У недосвідчених учителів значна частина учнів через три-чотири місяці починає виявляти байдужість до школи, небажання відвідувати її. Основною причиною цих негативних явищ є, по-перше, неготовність до навчання, а по-друге, недосконалість організації навчально-виховного процесу, яка виявляється в недостатній активізації учбової діяльності учнів, саме як творчого процесу, у надмірному захопленні вправами, спрямованими на формування різних учбових навичок [12]. Якщо в 1-2 класах діти виконують такі вправи з інтересом, то у 2-му класі вони починають уже нудитися ними.

Для зміцнення позитивного ставлення учнів до школи важливо зважати на індивідуальні відмінності учнів, пам'ятаючи, що серед них є впевнені і невпевнені

в своїх силах, що є діти, які намагаються проявляти активність, демонструючи цим ставлення до школи і вчителя, але є і такі, які прагнуть бути непоміченими у класі, чітко не виражають свою позицію до школи (Л.І. Божович та ін.) [12].

Виготський Л.С. встановив, що навчання впливає на розвиток дитини тільки тоді, коли орієнтується на «зону найближчого розвитку», тобто «навчити дитину можна тільки того, до чого вона готова» [2]. Отже, рівень психологічної готовності дитини має бути таким, щоб програма навчання відповідала «зоні її найближчого розвитку». Якщо ж психічний розвиток дитини такий, що «зона її найближчого розвитку» нижче тієї, яка потрібна для засвоєння навчальної програми, то дитина не зможе успішно навчатися. При визначенні готовності дитини до навчання необхідно враховувати також системний характер виявлення індивідуальних особливостей у діяльності, а також нерівномірність розвитку певних психічних процесів та якостей особистості.

Ельконін Д.Б., розглядаючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності, а саме [11]:

- вміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;

- вміння орієнтуватися на визначену систему вимог;

- вміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які пропонуються в усній або письмовій формі;

- вміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається.

Ці параметри розвитку довільності є частиною психологічної готовності до школи, на них спирається навчання у першому класі.

Готовність дитини до школи в царині розумового розвитку включає кілька взаємопов'язаних сторін. Дитині, що вступає до першого класу, необхідний певний запас знань про навколишній світ: про предмети та їхні властивості, про явища живої і неживої природи, про людей їхню працю та інші сторони суспільного життя, про те, «що таке добре і що таке погано», тобто про моральні норми поведінки. Але важливий не стільки обсяг цих знань, скільки їх якість - міра правильності, чіткості і узагальненості уявлень, можливості їх застосування на рівні конкретної поведінки [11].

На думку Гуткіної Н.І., основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бажанні бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної активності; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Все це забезпечує психологічні передумови включення дитини в колектив класу, свідомого, активного засвоєння навчального матеріалу, виконання різноманітних шкільних обов'язків. Свідченням мотиваційної готовності є наявність у дитини бажання йти до школи і вчитися, сформованість позиції майбутнього школяра. Якщо у дитини це новоутворення є сформованим, то як правило, вона легко засвоюватиме зміст навчального матеріалу, норми і

правила поведінки в класі, загалом буде мати позитивне ставлення до школи [7, с.3-5].

2. Емоційно-вольова готовність. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля. Вимоги до позиції школяра ставлять дитину перед необхідністю самостійно і відповідально виконувати навчальні завдання, бути організованою й дисциплінованою, вміти адекватно оцінювати свою роботу. Тому цей вид психологічної готовності називають морально-вольовою, оскільки вона пов'язана із сформованістю особистісної позиції дитини, з її здатністю до управління власною поведінкою. Йдеться про вміння дотримуватися правил, виконувати вимоги вихователя, гальмувати афективні імпульси, виявляти наполегливість у досягненні мети; уміння довести до кінця розпочату справу, навіть якщо вона не зовсім приваблива для дитини.

3. Інтелектуальна готовність. Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети. Загалом розумова готовність дитини до навчання у школі охоплює її загальну обізнаність про навколишній світ, елементи світогляду; рівень розвитку пізнавальної діяльності і окремих пізнавальних процесів (мовлення, пам'яті, сприймання, мислення, уяви, уваги); передумови для формування навчальних умінь і загалом навчальної діяльності [7, с. 3-5]. Формування умінь пізнавальної діяльності забезпечує дитині високий рівень здатності до навчання, тобто до виокремлення навчального завдання і вміння перетворити його на самостійну мету діяльності. Це вимагає від дитини здатності аналізувати, шукати причини змін у предметах і явищах тощо.

4. Соціально-психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності. Дитина, у якій не сформовані компоненти психологічної готовності до спілкування та спільної діяльності, відчуватиме такі типові труднощі, як: нерозуміння позиції вчителя, невміння слухати товариша та узгоджувати спільні з класом дії, завищена самооцінка та ін.

Загалом, психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями [7, с. 3-5].

Готовність дитини виступає однією з головних умов адаптації до шкільного навчання, яка представляє собою систему якостей, знань, умінь та навичок, які необхідні для успішної діяльності та поведінки в школі [8].

На думку Марінушкіної О.Є. [8], адаптація - це процес активного пристосування індивіда до умов нового середовища, при послідовному досягненні результатів діяльності. Автор додає, що адаптація дитини до школи - процес пристосування, зміни психіки дитини в умовах переходу до систематично організованого шкільного навчання. У цей період відбувається перебудова

пізнавальної, мотиваційної й емоційно-вольової сфер молодшого школяра, яка включає такі підвиди змін:

- фізіологічні;
- психологічні (внутрішній світ);
- соціальні (зовнішні прояви в колективі).

Ілляшенко Т.І. [6] додає, що адаптація - це модель поведінки, або стиль розв'язання різних видів шкільних проблем, яка диференціюється за різними критеріями:

1. За критерієм часу:

- тимчасова (при тимчасовому перебуванні в колективі або ситуації);
- постійна (при спілкуванні зі шкільними друзями або вчителями позаурочно).

2. За критерієм легкості-важкості пристосування до колективу:

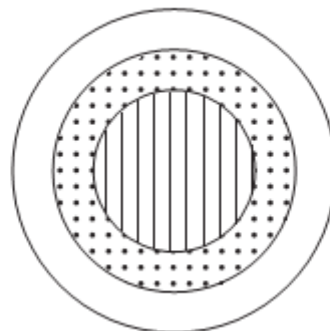
- важка (коли проблема потребує довгого та терплячого розв'язання);
- легка (проблема розв'язується сама по собі, дитина швидко «вливається» в нову соціальну систему і вид діяльності) [6].

Большакова І.В, досліджуючи питання ієрархічної організації адаптованості дитини до школи, виділяє наступні рівні:

- високий (позитивне ставлення до школи, оволодіння програмним матеріалом, дитина займає статусне положення в класі);
 - середній (визначається позитивним ставленням до школи, завдання виконуються коли дитині цікаво, за умови контролю дорослими);
 - низький (визначається негативним ставленням по всім показникам, негативне ставлення до школи, учбова діяльність неуспішна, мало з ким товаришує, порушує поведінку)
- дезадаптованість (повне ігнорування учнівських правил, вимог і обов'язків)

[1].

Алмазов Б. М. пропонує уявити проблеми шкільної адаптації дітей молодшого шкільного віку у вигляді трьох кіл, які нашаровуються одне на одне [2].



**Рис.1. Шкільна адаптація дітей молодшого шкільного віку
(за Б.М. Алмазовим)**

У центрі (сектор із вертикальним штрихуванням) перебувають діти, повністю адаптовані в шкільному колективі: вони добре навчаються, користуються прихильністю учителів і товаришів. Такі діти упевнені в собі,

залюбки відвідують школу, із задоволенням беруть участь у колективних заходах, однак постійний розрахунок на схвалення і повагу може негативно відбитися на їхньому ставленні до критичних зауважень або на відсутності підтримки власної «Я-концепції» про себе як гарного учня. Нестача позитивних стимулів і викликане цим психічне напруження не сприяють стабілізації особистісного розвитку [2].

Близько до них стоять учні, проблеми адаптації яких частково виражені практично у всіх аспектах шкільного життя (сектор із крапками). Як правило, такі учні непогано навчаються, але, інколи, потребують зовнішнього стимулу з боку вчителя, нерівномірно працюють (надають перевагу тим завданням, які цікаві), доволі дружелюбні з вчителями та однокласниками, можуть виконувати якісь доручення. Конфлікт можливий при ускладненні виховної ситуації зовнішнім фактором.

До периферії (білий сектор) умовно належать діти, адаптація яких здійснюється переважно за рахунок однієї із сфер їхньої учнівської активності, якій вони надають перевагу, тоді як в інших сферах зазнають або поразки, або суттєвих труднощів. Для утримання своїх позицій у колективі вони змушені максимально мобілізувати свої здібності в адаптованій сфері відносин, внаслідок чого спостерігається різний стиль поведінки - сумлінне навчання, що дозволяє зверхньо ставитися до виявів ворожості з боку товаришів і не дуже перейматися недостатньою увагою педагога; приязнь друзів, що досягається шляхом бравади або впливового заступництва, завдяки якому покарання втрачає свою виховну силу; самовідданість суспільній справі в ім'я офіційного визнання заслуг із боку вчителів [2]. Зосередження компенсаторних зусиль на одній із сфер стосунків у шкільному колективі дозволить дитині вибрати пріоритетну для себе форму поведінки, за допомогою якої їй буде простіше засвоїти особливості колективного життя і комфортно перебувати в ньому.

Особливо небажаним, з психолого-педагогічної точки зору, є становище, коли дитина приходить до школи без необхідних передумов до середовищної адаптації хоча б в одній із сфер відносин. Так буває, коли діти виховуються в дуже неблагополучних сім'ях або коли сім'я не помічає її нервово-психічних проблем [8]. Такі деформації виховання виступають безпосередньою умовою для появи дезадаптації, що не лише ускладнює процес перебування у школі або знижує успішність навчання, але й мінімізує можливості повноцінного особистісного розвитку дитини.

На думку Бурдіної В.В., шкільна дезадаптація – це процес, пов'язаний із переключенням індивіда з одних умов життя й, відповідно, звиканням до інших. Це нездатність або неможливість учня пристосуватися до нових вимог соціального оточення або специфіки діяльності. Автор зауважує, що у найзагальнішому вигляді під шкільною дезадаптацією мається на увазі, як правило, деяка сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якої з ряду причин стає скрутним [2].

З поняттям «шкільної дезадаптації» пов'язують будь-які відхилення у навчальній діяльності школярів, що можуть бути й у психічно здорових дітей, і у дітей з різними нервово-психічними розладами. Це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку і т.д.

Однією з причин шкільної дезадаптації, на думку автора, є психологічна неготовність до шкільного навчання, а також труднощі переходу від нелегитимізованого, вільного дошкільного життя до світу правил, вимог та обов'язків [2]. Автор виділяє декілька стадій навчальної дезадаптації:

- навчальна декомпенсація - стан, що характеризується виникненням проблем у вивченні одного чи декількох шкільних предметів на фоні збереження загального інтересу до школи;

- шкільна дезадаптація - стан дитини, коли на фоні труднощів навчання на першому плані з'являються порушення поведінки, конфлікти з педагогами, пропускання занять тощо;

- соціальна дезадаптація - стан дитини, коли відбувається повна втрата інтересу до навчання, перебування в шкільному колективі, перехід до асоціальних груп.

На думку Г.Ю. Лаврентьевої, для першокласника період адаптації до школи є доволі складним і триває, як правило, від 4 до 7 тижнів. Основними причинами появи шкільної дезадаптації дитини, на думку автора, можуть стати:

- 1) сам процес навчання;
- 2) особливості взаємин з учителем та однокласниками;
- 3) особливості виховання в сім'ї;
- 4) вроджені особливості центральної нервової системи, підвищена сензитивність, збудливість [7].

Відповідно до цього високому рівню адаптації дитини до школи сприяють: задоволеність навчанням та спілкуванням з вчителем та однокласниками, комфортність перебування в групі, позитивний психологічний клімат в сім'ї тощо.

Важливим моментом адаптації дитини до школи, як зазначає О. Є. Марінушкіна, є фізіологічна адаптація, яка має такі етапи[8]:

1) орієнтувальний, коли на весь комплекс нових впливів, які пов'язані з початком систематичного навчання, відповідають адекватною реакцією практично всі системи організму;

2) нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить якісні оптимальні (чи близькі до оптимальних) варіанти реакцій на ці впливи;

3) відносно стале пристосування, коли організм знаходить найкращі варіанти реагування на навантаження, з меншим напруженням усіх систем.

Досліджуючи питання про психологічні умови адаптації до навчання у молодшого школяра І. В. Большакова, Ю. О. Замазій та ін. виділили 5 основних етапів [1; 2: 8]:

1. Профілактика дезадаптації майбутніх першокласників до школи. Профілактика має важливе значення, тому що успішно проведена превентивна психологічна робота буде сприяти благополучній адаптації дітей. Ця робота включає:

- психологічну діагностику готовності дітей до навчання в школі;
- індивідуальне консультування батьків (якщо необхідно, то і вчителя) з питань особливостей психічного розвитку дитини, а також рекомендації щодо подальшого розвитку і підготовки до навчання в школі [1].

2. Контроль за процесом адаптації першокласників до школи. Даний етап роботи проводиться в жовтні-листопаді. Він дає можливість виявити дітей з труднощами в адаптації і завчасно дати їм необхідну психологічну допомогу. Особлива увага приділяється дітям «експериментальної групи», робота з якими включає наступні методи психодіагностичної та психокорекційної роботи [2]:

- спостереження за учнями з труднощами адаптації;
- дослідження процесу адаптації першокласників до школи за допомогою психодіагностичних методик;
- індивідуальні бесіди з учителями перших класів;
- виявлення групи учнів – «експериментальної групи», у яких виникли труднощі в процесі адаптації.

3. Дослідження причин труднощів адаптації у дітей експериментальної групи.

4. Індивідуальне консультування учителів і батьків по результатам дослідження. На даному етапі даються рекомендації учителям, батькам з питань індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини, особливостей їх навчання та виховання, адаптації до школи, визначають причини труднощів, які виникли в процесі адаптації, навчання, спілкування тощо.

5. Корекційна робота з першокласниками, у яких виникли труднощі в оволодінні новою соціальною роллю – роллю учня. В залежності від виявлених причин труднощів, які виникли в процесі соціалізації дитини у школі зумовлюється і напрямок корекційної роботи [1;2;7;8].

На думку Ю. О. Замазій ефективність процесу адаптації молодшого школяра до навчання зумовлюється врахуванням наступних умов [8]:

- формування психологічної готовності до школи припускає сполучення ігрового, продуктивного, навчального й іншого видів діяльності;
- для досягнення ефективності в навчанні необхідне формування позитивного, емоційного відношення до знань;
- керівництво діяльністю дітей шестирічного віку варто здійснювати, широко використовуючи (особливо в I півріччі) методи дошкільного виховання із частковим застосуванням шкільних методів;
- у педагогічній роботі в першому класі необхідне дотримання наступності не тільки в методах роботи, але й у стилях педагогічного спілкування;
- необхідне дотримання послідовності шкільних методів роботи й при формуванні колективу дітей перших класів, організації їхнього міжособистісного спілкування;

- використання більш виховних можливостей спільної діяльності;
- формувати здібності до рольового й особистісного спілкування як важливої умови в підготовці зміни провідної діяльності;
- при формуванні психологічної готовності до школи необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості, які проявляються в рівні навченості, у темпі засвоєння знань, відношення до інтелектуальної діяльності, особливостях емоцій і вольової регуляції власної поведінки .

Проведений аналіз літератури з питань адаптації молодших школярів показав, що дана проблема є міждисциплінарною та потребує комплексного вирішення, а для подолання труднощів адаптації можуть бути ефективними такі додаткові методи [7]:

- тренінгові заняття для подолання труднощів з обов'язковою присутністю вчителя;
- рольові ігри в процесі розв'язання емоційних проблем;
- дискусійні – дослідження самими учнями взаємовідносин, шляхом групових обговорень під керівництвом вчителя або психолога;
- ігри у колективі за участю вчителя в процесі яких виконується робота для подолання труднощів соціалізації дитини в колективі.

Таким чином готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, успішності навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Большакова І. В. Проблеми психологічної готовності дитини до школи / І.Большакова // Початкова школа. - 2005. - № 4. - с. 4-7.
2. Бурдіна В. В. Психологічна готовність та адаптація дітей до навчання в школі / В. В. Бурдіна // Психологічна газета. - 2007. - № 19. – с.13-29.
3. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: підручник / М. В. Гамезо - М.: Просвещение, 1990 – с.256.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: Учебник /Н.И.Гуткина. – М., СПб.: «Питер» 1986. – с.208.
5. Заброцький М. М. Основи вікової психології. / М. М. Заброцький - Тернопіль: Навчальна книга „Богдан”, 2004. – с.112.
6. Ілляшенко Т. І. Про готовність дітей до шкільного навчання / Т.Ілляшенко // Початкова школа. - 2002. - № 3. - с.69-71.
7. Лаврентьева Г. Ю. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання/ Г. Ю. Лаврентьева // Дошкільне виховання. - 2000. - №9. – с.3-5
8. Марінушкіна О. Є. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи. / О. Є. Марінушкіна, Ю. О. Замазій; За заг. редакцією Л. Д. Покроєвої. — Харків: Вид-во «Ранок», 2011.—с.192.

9. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология: Учебник/ М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. - Москва: Просвещение, 1984. – с.256.
10. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина.– Москва: Академия, 2003 – с.456.
11. Павелків Р. В. Дитяча психологія: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О.П.Цигипало – Київ: Академвидав, 2008. –с.432.
12. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб/ М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ: Академвидав, 2009. – с.360.

УДК: 159.922.8: 159.923.2: 159.922.2

**Шамне А.В.,
Кривокульська Л. Д.**

Феноменологія підлітково-юнацької кризи

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження симптоматики, феноменології та перебігу підлітково-юнацької кризи. Здійснено порівняльний аналіз результатів анкетування різних груп респондентів: вчителів, студентів, сучасних українських підлітків, їх вчителів та батьків. Визначено особливості сприйняття ними феноменології кризи дорослішання.

Ключові слова: підлітково-юнацький вік, батьки, вчителі, сучасні підлітки, факторний аналіз, криза особистості, криза суб'єкта.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования симптоматики, феноменологии и течения подростково-юношеского кризиса. Осуществлен сравнительный анализ результатов анкетирования различных групп респондентов: учителей, студентов, современных украинских подростков, их учителей и родителей. Определены особенности восприятия ими феноменологии кризиса взросления.

Ключевые слова: подростково-юношеский возраст, родители, учителя, современные подростки, факторный анализ, кризис личности, кризис субъекта.

Annotation. The article presented the results of researching the peculiarities of the crisis of psychosocial development. The comparative analysis of the results of survey of various groups of informants is implemented: by teachers with a great experience of working at school, students, contemporary Ukrainian adolescents, their teacher and parents. The peculiarities of perception of the crisis of maturing are being defined.

Key words: the adolescence, parents, teachers, contemporary adolescents, the factorial analysis, the crisis of personality, the crisis of subject.

Постановка проблеми. Проблематика вікових криз традиційно є епіцентром наукових дискусій і характеризується різноманітністю теоретичних підходів. Деякі західні автори вважають, що поняття кризи втрачає свою пізнавальну цінність та пояснювальний потенціал [3]. У вітчизняних теоріях

онтогенезу уявлення про розвиток як діалектичний процес імпліцитно містить уявлення про стрибки, революційні зрушення, кризи. В цій логіці поняття «криза» є по суті похідним від поняття «розвиток». В закономірних проявах вікової кризи в стислому вигляді відбивається сутність, зміст, спрямованість, протиріччя і труднощі процесу розвитку особистості у період підлітково-юнацького віку. Тому концепції підлітково-юнацького віку (отроцтва, «adolescence») відрізняються тим, яке розуміння кризи в них переважає. Таким чином, проблема емпіричного дослідження кризи підлітково-юнацького віку є актуальною і як частина теоретичного дискурсу і як елемент прикладного аналізу.

Мета дослідження: діагностувати кризові прояви українських підлітків та юнаків, співставити різні позиції щодо їх оцінки (вчителів з досвідом, батьків дорослих дітей, дорослих студентів, сучасних підлітків).

Викладення основного матеріалу. На питання анкети «Криза отроцтва» (її текст див. у [2]) відповідали декілька груп інформантів (таблиця 1).

Таблиця 1

Компоненти оцінювання та види джерел інформації (інформантів)

Опитування	Об'єктивний підхід	Суб'єктивний підхід
Ретро	Оцінки вчителів зі стажем (узагальнення досвіду) та батьків дорослих студентів (віком 22 – 23 р.р.)	Самооцінки дорослих студентів постперехідного періоду (22 – 23 р.р.)
Актуал	Оцінки вчителів, батьків сучасних підлітків та юнаків 12- 20 р.р.	Самооцінки сучасних підлітків та юнаків 12-20 рр.

У дослідженні брали участь п'ять груп інформантів (респондентів):

1. Вибірка *студентів* (4-5 курси), які заповнювали опитувальники «ретроспективно», складала 345 чел. (193 дівчини, 152 хлопця) віком 22-23 рр.
2. Вибірку *вчителів зі стажем* склали 189 педагогів віком $44,7 \pm 9,4$ рр., опитування яких здійснювалося під час курсів підвищення кваліфікації.
3. Вибірку *батьків студентів – старшокурсників* 22-23 р.р. склали 36 батьків, які відповідали про кризові прояви їх дітей у період від 11 до 20 рр.
4. Вибірку *сучасних підлітків* склали 455 учнів 6-11 класів різних типів навчальних закладів віком 12-17 років та 367 студентів 1-2-х курсів педагогічного та технічного інститутів КНУ віком 17-20 років.
5. Вибірку *батьків та вчителів сучасних підлітків* 6-11 класів склали 129 батьків та 245 вчителів (класні керівники та вчителі – предметники).

Текст анкети для всіх вибірок був однаковий, що дозволяло співставляти отримані результати. Дещо відрізнявся тільки характер збору даних: у випадку ретроспективного опитування батьків, вчителів та студентів старших курсів кожне твердження (типу «ретро») передбачало *вибір вікових періодів* (років / класів), під час яких досліджувані: 1) самі переживали у минулому (у віці 11-20 рр.) ознаки кризи (студенти – старшокурсники 22 -23 рр.); 2) спостерігали кризові прояви у власних дітей протягом їх дорослішання (батьки студентів – старшокурсників); 3) спостерігали у навчально-виховному процесі кризові прояви під час навчання та виховання учнів 6-11 класів (вчителі зі стажем). Під час анкетування сучасних підлітків 5-11 класів (455 респондентів), їх вчителів

(245 респондентів) та батьків (129 респондентів) вони відповідали на ті ж самі питання за принципом семантичного диференціалу: «повністю (не) схоже», «(не) схоже», «скоріше (не) схоже».

Процедура факторного аналізу всіх даних «актуал – типу» підтвердила, що структуру кризи відображують 4 фактори (шкали) («Криза особистості», «Криза суб'єкта», «Післякризова інтеграція», «Зміни») (більш докладно див. у [2]). Криза особистості розгортається за сценарієм *протистояння* (відстоювання особистістю себе), а криза суб'єкта – за сценарієм *пошуку себе* (вибору своєї суб'єктності).

Ретро – результати та їх обговорення. Порівняльний аналіз даних батьків, вчителів, студентів – старшокласників, які презентують ретроспективний / об'єктивний та ретроспективний / суб'єктивний погляди, показав наступне:

1) вчителі фіксують більш ранній початок як кризових (криза особистості – у 13 років (7 клас); криза суб'єкта – у 14 років (8 клас)), так і післякризових проявів (завершення кризи та особисто зріла поведінка – у 16 років (10 клас)). Згідно спогадів студентів та батьків криза особистості починається пізніше (у 8 – 9 класах) і триває довше; ознаки особисто зрілої поведінки також виникають пізніше (у 11 класі та на перших курсах інституту);

2) вчителі більш стереотипно «локалізовані» на певних періодах розвитку (у значної кількості у 13-15 років – підліткова криза, у 16-17 років – післякриза, особистісна зрілість). Згідно даних батьків та студентів криза є розтягнутим у часі, пролонгованим процесом, який має яскраво виражений індивідуальний характер та немає «узагальнених», характерних для всіх часових меж та позицій;

3) вчителі акцентують більшу увагу на проблемах навчання та поведінки, вони «педагогічно» (академічно) фіксовані на питаннях, пов'язаних зі сферою навчання (поведінка школі, конфлікти з вчителями, мотивація навчання тощо), а батьки – на проблемах суб'єктної активності. Батьки *частіше* обирали ознаки стабільності – особистісну зрілість («післякризу») та відсутність стрибкоподібних змін, а студенти – ознаки суб'єктної активності («кризи суб'єкта»). Щодо «педагогічної» кризи особистості відмінностей немає;

4) за більшістю позицій батьки та студенти мають більш близькі результати, які відрізняються від відповідей вчителів. Наприклад, студенти та батьки заперечують наявність стрибкоподібних змін у період 11-20 років.

Актуал – результати та їх обговорення. Застосування статистичного критерію Фішера показало: 1) за показниками *кризи особистості* найбільша кількість учнів має високий рівень у 7-8 класах (14,4 % та 16,7 %), що статистично достовірно відрізняється лише від даних 10 класу, коли ймовірно починається певна стабілізація; 2) за показниками *кризи суб'єкта* найбільша кількість учнів має високий рівень кризи у 7-8 класах (38,3 % та 38,9 %) та 11 класі (38,6%), що статистично достовірно відрізняється лише від даних 6 класу, для якого вона ще не характерна; 3) за показником «Післякриза», як і очікувалося, найбільша кількість респондентів має високий рівень серед студентів (34 %), що статистично достовірно відрізняється від даних 6 – 9 класів.

Окреме завдання у аналізі «актуального» зрізу полягало у співставленні даних батьків, вчителів та самих учнів. Була сформована *єдина вибірка* (всього

169 учнів 6-10 класів). Анкету на кожного з 169 учнів заповнювали батьки (переважено матері) та вчителі (класний керівник та два вчителі-предметники). Їх дані співставлялися з самооцінками самих учнів. Порівняно з вчителями, батьки оцінили своїх дітей нижче за шкалою «Криза особистості» (заперечуючи таким чином наявність глибоких проблем у стосунках та конфліктність поведінки) та «Зміни» (заперечуючи таким чином наявність стрибкоподібних змін) та вище за шкалою «Криза суб'єкта». Відмінності між батьківськими та вчительськими оцінками поведінки дітей можуть пояснюватися різною поведінкою підлітків дома та в школі (Konoldet al., 2004a). Найбільш розходяться оцінки вчителів та підлітків.

Висновки. В результаті узагальнення ретро- та актуал – відповідей всіх інформантів (суб'єктивних та об'єктивних) було визначено:

а) *відмінності у визначенні вікових особливостей* перебігу та етапів кризи отроцтва (генетичний аспект), з одного боку, вчителями, з іншого – батьками, студентами – старшокурсниками та сучасними підлітками. Найбільшу близькість показали актуал – оцінки кризових та післякризових проявів підлітків та батьків. Для вчителів (на відміну від всіх інших респондентів) більш характерні вікова «зональність» та локальність проявів кризи у часі (вік 13-15 років характеризується як очевидна підліткова криза, а вік 16-17 років – як особистісна зрілість), що є проявом певної стереотипності їх уявлень.

Вчителі також фіксують більш ранній *початок* як кризових, так і післякризових проявів. *Ретроспективні* дані батьків та студентів відображують значну індивідуальну варіативність проявів кризи у період 11-20 років. Згідно їх даних класична підліткова криза виявляється «розмитим» у часі, пролонгованим процесом, який має яскраво виражений індивідуальний характер та унеможливорює думку про «узагальнені», характерні для всіх часові межі та ознаки. У зв'язку з цим виникають серйозні сумніви щодо стереотипних уявлень про переживання підліткової кризи більшістю дітей у «типово» підлітковому віці 13-15 років та стереотипну генералізацію ознак «кризовості» на всіх підлітків цього віку. *Ретроспективні* дані батьків та студентів доводять, що в силу високої гетерохронності розвитку та різноманітності його задач в період отроцтва зміст вікової кризи суттєво залежить від *індивідуального контексту*.

Аналіз позицій різних інформантів, таким чином, показав *значущість усвідомлення* контекстуальності кризи у підлітково-юнацькому віці, нерозривності та важливості співвідношення, взаємодії, взаємовпливу вікових, типологічних і індивідуальних особливостей підлітків. Отримані дані дають підстави вважати, що ця криза індивідуально флукутує за часом та змістом в залежності від соціальної ситуації розвитку та індивідуальних задач переходу.

б) *відмінності у виборі провідних ознак оцінювання* кризових проявів, які є опосередкованим відображенням феноменології переходу очима вчителів, батьків та студентів (змістовний аспект). Вчителі більш «педагогічно» фіксовані на проблемах навчання та поведінки у школі, частіше акцентують увагу на виховних, педагогічних аспектах кризи. Батьки *частіше* обирали ознаки суб'єктної активності та стабільності – особистісну зрілість («післякризу») та відсутність

стрибокподібних змін, а студенти – ознаки суб'єктної активності (дефіциту суб'єктності).

Ретро – звіти батьків, таким чином, свідчать про можливість переходу від дитинства до дорослості без кризи відстоювання себе на тлі активного пошуку себе та своєї суб'єктності, а ретро – звіти студентів – про значущість та розвивальне значення кризи суб'єкта, яке виходить *далеко за межі* класичного підліткового віку 12-15 років. Згідно цих даних є щонайменш три аспекти варіативної поведінки під час переходу:

- за сценарієм протистояння звичним моделям поведінки у школі (що помітно вчителям);
- за сценарієм поступового суб'єктного дорослішання у сім'ї (що помітно батькам);
- за сценарієм пошуку себе у інших сферах життя та спілкування поза школою та сім'єю (що відмічають у ретро – спогадах студенти).

Отже, як свідчать отримані результати, феноменологія *кризи* є виявом *індивідуальної варіативності* психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Високий рівень прояву кризи є *маркером порушення* основних критеріїв соціально-психологічної адаптації і цьому випадку проблема сутності кризи переростає у питання ступеня адаптації/дезадаптації, зумовленої індивідуальними особливостями і соціальною ситуацією розвитку.

Список використаних джерел

1. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) / Мишель Кле ; [пер. с фр.].– Москва : Педагогика, 1991. – 298 с.
2. Шамне А. В. Типологія та феноменологія психосоціальної кризи у підлітково-юнацькому віці / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. X, Вип. 26.– Київ, 2014. – С. 878-890.
3. Kruger A. The midlife transition: crisis or chimera / A. Kruger // Psychological reports. – 1994. – Dec. 75(3 pt 1). – P. 1299–1305.

Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів та вчителів у закладах освіти

УДК 159.9

Волосяк О. С.

Особливості емоційності у майбутніх учителів

Анотація. У статті здійснено аналіз процесу формування соціально значущих рис особистості. Зазначено, що даний процес неможливий без емоційної складової. Розглянуто структуру емоційної сфери особистості та її рівні. Розглянуто емоційний інтелект, як складову емоційної культури. У статті з'ясовано, що емоційна культура майбутніх учителів вища, ніж у майбутніх представників технічних спеціальностей. Зроблено висновок, що емоційна культура є компонентом педагогічної діяльності і включає систему знань, умінь і навичок.

Ключові слова: емоційна культура, емоційний інтелект.

Аннотация. В статье проанализирован процесс формирования социально значимых черт личности. Подчеркнуто, что данный процесс невозможен без эмоциональной составляющей. Рассмотрено структуру эмоциональной сферы и ее составляющие. Рассмотрено эмоциональный интеллект, как составляющую эмоциональной культуры. В статье определено, что эмоциональная культура будущих учителей выше, чем эмоциональная культура будущих представителей технических специальностей. Подытожено, что эмоциональная культура является компонентом педагогической деятельности и включает систему знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: эмоциональная культура, эмоциональный интеллект.

Volosiuk O. S. Formation of Emotional Culture of the Future Teacher

Summary. The process of forming of socially important characteristics of a personality is analyzed in the article. It is impossible without an emotional component. This skill is the basis of the emotional culture of future teacher. This skill is the emotional intelligence. This article determines the emotional culture of the future teachers is higher than the emotional culture of the future representatives of the technical specialties. The emotional culture is one of the components of pedagogical work which is comprised of a system of knowledge and skills.

Key words: emotional culture, emotional intelligence.

В останні десятиріччя спостерігається значне зростання інтересу вчених і громадськості до пріоритетних напрямів сучасної психологічної та педагогічної науки, в якій вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього вчителя. Зокрема формування емоційної культури майбутнього вчителя.

Проблема формування культури, її різних аспектів привертала увагу багатьох дослідників. Культура почуттів і шляхи її формування у дітей різних

вікових ступенів вивчали: Коваль Л. Г., Коненко Т. Г., Лук О. М., Шевченко Г. П. та ін. Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту культури почуттів здійснили: Ананьєв Б. Г., Божович Л. І., Виготський Л. С., Вілюнас В. К., Рубінштейн С. Л., Якобсон П. М.

В останні роки увагу вчених все більше привертає проблема емоційної культури особистості (Додонов Б. І., Кондрашова Л. В., Сбітнева Л. М., Соколова Л. Е. та ін.). Проте лише незначна кількість робіт присвячена проблемі формування емоційної культури молоді у процесі навчання у вищому навчальному закладі (С. А. Колот, І. В. Могилей, Л. М. Страхова).

Підходячи до визначення дефініції «емоційна культура вчителя», необхідно звернутися до поняття «культура». «Культура являє собою сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством у процесі суспільно-історичної практики і характеризують історично досягнуту ступінь в розвитку суспільства» [2, с. 173]. Відображення суспільної культури у свідомості людини формує її культурний рівень, культурну спрямованість. У своєму культурному бутті кожна людина освоює культурну реальність, є її безпосереднім творцем та реалізує сформовані особисті культурні досягнення, знання, уміння і навички у своїй повсякденній діяльності, у відносинах, в поведінці, у способі життя.

Емоційна культура поєднує в собі високий рівень загального і професійного розвитку вчителя: його психолого-педагогічну компетентність, професійно-етичну вихованість, мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності.

Емоційна культура розуміється нами як цілісне динамічне особистісне утворення, що має власну структуру. Високий рівень емоційної культури особистості передбачає володіння системою знань про сутність людських емоцій, способів їх аналізу, усвідомлення власних емоцій та здатність до їх вербалізації, емоційна відкритість в процесах комунікації між людьми на основі розуміння емоційної реакції на події дійсності, надання емоційної підтримки оточуючим.

У структурі емоційної сфери особистості Рубінштейн С. Л. виділяє три основних рівні:

- рівень безпредметних емоційних явищ (настроїв) – тобто недиференційованих емоційних станів суб'єкта, які не спрямовані до якогось об'єкта;
- рівень предметних почуттів, що виникають з приводу якогось предмета – ці почуття бувають інтелектуальними, моральними, естетичними;
- рівень світоглядних почуттів, які не прив'язані до якогось предмета, а характеризують загальне відношення людини до життя (прикладом може слугувати почуття гумору, почуття трагічного, комічного) [6].

«До емоційних станів відносять настрої (загальний емоційний фон), афекти (інтенсивні реакції на екстремальні умови, коли людина втрачає здатність до саморегуляції), стреси (реакції на недостатнє задоволення життєво важливих потреб, що потребують мобілізації усіх зусиль), фрустрації (реакції на ситуації перешкоди, що виявляються у тимчасових порушеннях зв'язку між свідомістю й діяльністю)» [3, с. 350].

Ми розглядаємо емоційну культуру як професійно значущу якість особистості вчителя, яка є багатокомпонентною і включає знання, уміння, навички, почуття, вчинки. Емоційна культура педагога включає систему гуманістичних знань, серед яких важливими є: знання основних ідей і понять гуманізму; знання норм загальнолюдської моралі і професійної етики, психолого-педагогічні знання; знання, що розкривають сутність емоційної культури; знання про шляхи і засоби, які забезпечують формування цієї якості, знання особливостей власної емоційної сфери.

В структурі емоційної культури педагога особливого значення набувають наступні уміння та навички:

- здатність свідомо створювати емоційно-позитивний фон навчально-виховного процесу;
- спроможність налагодити емоційний зв'язок між учасниками педагогічного процесу;
- розуміння, та здатність обговорити емоції, що виникають в процесі життєдіяльності та професійній діяльності;
- здатність допомогти своїм вихованцям усвідомити емоційні проблеми та знайти шляхи їх розв'язання;
- опора у педагогічній діяльності на почуття поваги, любові, співчуття, радості, творчого натхнення.

Однією зі складових емоційної культури є «емоційний інтелект». Російський вчений Люсін Д. В. запропонував трактувати емоційний інтелект як «здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними». Люсін Д. В. стверджує, що «емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ» [4, с. 3-22].

Гарскова Г. Г., обґрунтовуючи визначення даного поняття, його відмінність від загального інтелекту та значення для діяльності людини, стверджує: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу» [1, с. 26]. Багато авторів, зокрема Андрєєва І. М., Майер Дж., Саловей П., розглядають емоційний інтелект як «сукупність ментальних здібностей».

На думку Шпак М., емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду [7].

Згідно з концепцією Гарднера Г. [1], у структурі емоційного інтелекту необхідно розглядати внутрішньо особистісний та міжособистісний компоненти. Перший характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія,

самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність.

Базою для дослідження став Криворізький Національний Університет, а саме: студенти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ», факультету української філології II-III курсів, віком 19-20 років (30 дівчат) та студенти факультетів загально університетського підпорядкування ДВНЗ «КНУ», транспортного факультету II-III курсів, віком 19-20 років (30 хлопців).

За мету дослідження було поставлено:

1) з'ясувати та порівняти рівень емоційності майбутніх учителів та майбутніх представників технічних спеціальностей;

2) виміряти та порівняти емоційний інтелект майбутніх педагогів та майбутніх представників технічних спеціальностей.

Аналіз методики Суворової В. В. «Визначення емоційності» показав нам, що на даному етапі ми маємо 3 рівні емоційності, які проявляються, як у майбутніх учителів так і у майбутніх представників технічних спеціальностей. Виходячи з отриманих результатів можна констатувати, що більшість досліджуваних, представників технічних спеціальностей – 66% мають низький рівень емоційності, а більшість майбутніх учителів – 50% мають середній рівень емоційності. Серед майбутніх педагогів – 30% мають високий рівень, а серед майбутніх представників технічних спеціальностей лише 3%. Середній рівень емоційності мають 30% майбутніх представників технічних спеціальностей, 20% майбутніх педагогів мають низький рівень емоційності.

За допомогою методики Холла Н. «Вимірювання емоційного інтелекту (опитувальник EQ)» ми визначили парціальний та інтегративний рівні емоційного інтелекту. У більшості досліджуваних, майбутніх учителів середній рівень самомотивації, емпатії та розпізнання емоцій інших людей; високий рівень емоційної обізнаності та низький рівень управління емоціями. У більшості майбутніх представників технічних спеціальностей низький рівень емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, самомотивації, емпатії, та розпізнання емоцій інших людей.

Отже, ми можемо підтвердити припущення, яке ґрунтується на тому, що емоційна культура майбутніх учителів вища, ніж у майбутніх представників технічних спеціальностей.

Слід сказати, що у роботі майбутнього педагога важливу роль відіграє емоційна культура та емоційний інтелект – здатність людини сприймати та виражати емоції, посилювати мислення за допомогою емоцій, розуміти емоції та керувати ними, оскільки робота педагога передбачає розуміння емоційних станів дітей для налагодження контакту з ними. У майбутніх учителів переважає середній рівень інтегративного емоційного інтелекту, переважає середній рівень самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій інших людей. Майбутнім учителям притаманний високий рівень емоційної обізнаності. Та найцікавішим є те, що більшість майбутніх учителів мають низький рівень управління емоціями, та незважаючи на це вони сміливі, дипломатичні, соціально активні, схильні впливати на емоційні переживання інших, цілеспрямовані.

Список використаних джерел

1. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – Санкт-Петербург: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 26.
2. Єфімчук О. М. Формування емоційної культури майбутнього вчителя хореографії в процесі хореографічної діяльності / О. М. Єфімчук // Педагогічний дискурс. – 2013. – № 14. – С. 173-176.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.
4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
5. Могилей І. В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики: дис. . канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Могилей. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2000. – 18 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
7. Шпак М. М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень / М. М. Шпак // Психологія особистості. – 2011. – № 1. С. 15-19.

УДК 37.015.3

Воробйова С. С.

Психолого–педагогічна модель майбутнього викладача вищої школи

Анотація. У статті проаналізовано й узагальнено основні теоретичні підходи до визначення поняття “компетентність”. Розглянуто особливості професійної компетентності педагогів, представлені як обґрунтовані структурно-функціональні компоненти, що визначаються сукупністю функціонально-професійних складових компетентності майбутніх педагогів. Досліджено психологічні чинники, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів. Зроблено висновки щодо особливостей професійної компетентності сучасних педагогів, важливості врахування всіх аспектів гармонійного розвитку майбутнього фахівця.

Ключові слова: компетентність, компетенція, психолого-педагогічне керування, психолого-педагогічна компетентність, структурно-функціональні компоненти компетентності, ситуативне мислення.

Аннотация. Воробьева Светлана. Психолого–педагогическая модель будущего преподавателя высшей школы. В статье проанализированы и обобщены основные теоретические подходы к определению понятия „компетентность“. Рассмотрены особенности профессиональной компетентности педагогов, представленные как обоснованные структурно-функциональные компоненты, которые определяются совокупностью функционально-профессиональных составляющих компетентности будущих педагогов.

Исследованы факторы, которые способствуют формированию профессиональной компетентности будущих преподавателей. Сделаны выводы об особенностях профессиональной компетентности педагогов, важности учета всех аспектов гармоничного развития будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, психолого-педагогическое управление, психолого-педагогическая компетентность, структурно-функциональные компоненты компетентности, ситуативное мышление.

Vorobiova Svitlana. Psychological and pedagogical model of the future high school teacher.

Summary. The paper outlines the main theoretical approaches to the definition of the concept „competence“. The peculiarities of professional competence of teachers are viewed as reasonable structural and functional components of future teachers' professional competence. Psychological factors are researched, they contribute to the formation of future teachers' professional competence. A set of psychological factors are conducive to the future teachers' professional competence formation. The conclusions contain the features of modern professional educators, the importance of taking into account all the aspects of the harmonious development of a future specialist.

Keywords: competence, competency, psychological and pedagogical control, psycho-pedagogical competence, structural and functional components of competence, situational thinking.

Сучасний розвиток системи освіти характеризується пошуком інноваційних підходів у викладанні. Проблема формування компетентності викладача вищої школи набула особливого значення поруч з поширенням концепції компетентнісно-орієнтованої освіти, котра є основою документів, пов'язаних з реформуванням вищої школи України. До сьогодні в працях вітчизняних вчених В. О. Болотова, Е. Ф. Зеєра, І. О. Зимньої, Л. М. Мітіної, А. В. Хуторського чітко визначені концептуальні положення компетентнісного підходу та позначена його найголовніша мета – посилення практичної орієнтації освіти, що виходить за межі обмеженої парадигми знань.

Метою нашої статті виступає означення психолого-педагогічної структури професійної компетентності викладача вищої школи, що відповідає реаліям освітянського простору сьогодення.

Актуальність обраної теми визначається місцем та соціальним статусом викладача вищої школи на сучасному рівні розвитку освіти, що вимагає від нього володіння широким спектром професійної компетентності, головною складовою якої, є саме психолого-педагогічна компетенція. Окрім того, проблема аналізу стану сучасної практики викладання у ВНЗ недостатньо розроблена, а тому залишається важливою. Вона потребує уточнення понятійного апарату [1].

Психолого-педагогічні публікації свідчать про значну зацікавленість вітчизняних та зарубіжних дослідників до визначення змісту поняття „компетентність“. Спроби науковців демонструють різне розуміння змісту цього терміну. Наприклад, „компетентність“ трактується як:

– „...здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків“ [2, 10];

– „...інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності“ [3, 139];

– „...володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмету діяльності“ [4, 60].

Складовою психолого-педагогічної компетентності є сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, цінностей, а також готовність їхньої творчої реалізації у професійній діяльності, спілкуванні, розвитку власної особистості. Психолого-педагогічна компетентність лежить в основі та визначає успішність всіх видів діяльності викладача – і предметно-методичної, і техніко-дидактичної, та навіть науково-дослідної, проте максимально вона проявляється і затверджується саме в педагогічній роботі, котра передбачає безпосередню взаємодію викладача зі студентами.

Педагогічна діяльність є провідною для викладача ВНЗ. Її мета пов'язана з виконанням соціального замовлення з підготовки сучасних фахівців, що володіють компетенціями, необхідними для успішної роботи в обраній сфері виробничої діяльності. Враховуючи, що студенти – це багато в чому сформовані дорослі люди, основна мета – підготовка фахівця – вирішується викладачем шляхом перетворення навчання студентів у самонавчання, зовнішню регуляцію їхньої діяльності та вчинків у саморегуляцію. Тенденції розвитку освіти у світі ведуть до посилення ролі самостійної пізнавальної активності студентів, що пред'являє підвищені вимоги саме до управлінських функцій викладача [5, 45].

Задля успішного вирішення дидактичних і виховних завдань, що передбачають управління діяльністю студентів, викладачеві необхідні різні види психолого-педагогічної компетентності. Відповідно до функцій, які він здійснює в навчально-виховному процесі, можна виділити професійно-специфічні та професійно-універсальні види психолого-педагогічної компетентності [5, 46].

I. До **професійно-специфічних видів** психолого-педагогічної компетентності належать:

1) дидактична компетентність (знання про закономірності, цілі, зміст, засоби навчання, володіння дидактичними технологіями);

2) виховна компетентність (знання про закономірності, цілі, зміст, засоби виховання, володіння виховними методиками);

3) диференційно-психологічна компетентність (знання індивідуально-психологічних і вікових особливостей студентів, володіння способами психологічного впливу на особу);

4) соціально-психологічна компетентність (знання закономірностей групових і комунікативних процесів, володіння способами формування студентського колективу та управління спілкуванням).

II. До **професійно-універсальних видів** психолого-педагогічної компетентності, пов'язаних з реалізацією викладачем управлінських функцій, належать:

- 1) проектувально-конструктивна;
- 2) організаційно-технологічна;
- 3) комунікативно-регуляційна;
- 4) контрольньо-оцінювальна;
- 5) аналітико-рефлексивна.

Цілісне уявлення про психолого-педагогічну компетентність викладача дає структурно-функціональну модель, яка включає наступні складові:

- структурні компоненти компетентності (когнітивний, операційно-технологічний, ціннісно-змістовий і мотиваційний);
- професійно специфічні (варіантні) та професійно-універсальні (інваріантні) види компетентності, виділені відповідно до функцій, які виконує викладач у навчально-виховному процесі;
- види компетентності, виокремлені відповідно до характеру розв'язуваних педагогічних завдань;
- рівні сформованості психолого-педагогічної компетентності та критерії її оцінки (мал. 1).

Структурні компоненти	когнітивний	операційно-технологічний	ціннісно-змістовий	мотиваційний
Види психолого-педагогічної компетентності	Професійно-специфічні види		Професійно-універсальні види	
	-дидактична компетентність -виховна -диференціально-психологічна -соціально-психологічна		- проектувально-конструктивна компетентність - організаційно-технологічна - комунікативно-регуляційна	- контрольньо-оцінювальна - аналітико-рефлексивна
	За характером вирішуваних задач			
	практична компетентність	теоретична	методологічна	
Рівні сформованості ППК	нормативно-адаптивний	репродуктивно-варіативний	творчий	ціннісно-мотиваційний
Критерії оцінки сформованості ППК	система психолого-педагогічних знань	система психолого-педагогічних вмінь	система педагогічних цінностей	мотиваційна готовність до педагогічної діяльності

[5, 47].

Навчання і виховання у ВНЗ реалізуються, насамперед, як керування пізнавальною діяльністю студента, як цілеспрямоване створення умов для

розвитку його особистості. Погляд на педагогічну діяльність в управлінському ракурсі набуває особливого значення при переході від традиційної моделі навчання до навчання, заснованого на самостійній пізнавальній активності студентів. В даному випадку найважливішою вимогою до психолого-педагогічної компетентності викладача стає розвиток у нього саме управлінських компетенцій.

З метою більш цілісного охоплення питання необхідно розглянути модель інваріантної складової психолого-педагогічної компетентності викладача, що пов'язана з реалізацією вище наголошених управлінських функцій в навчально-виховному процесі. Сенсоутворювальним ядром моделі є психолого-педагогічне управління, яке визначає вузлові координати, представлені різними видами компетентності (мал. 2).

Проектувально-конструктивна компетентність		Аналітико-рефлексивна компетентність
- Компетенції цілепокладання - діагностичні - прогностичні - конструктивні - компетенції планування	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРУВАННЯ	- Аналітичні компетенції - рефлексивні
Організаційно-технологічна компетентність	Комунікативно-регуляційна компетентність	Контрольно-оціночна компетентність
- Дидактико-технологічні компетенції - виховно-технологічні - організаційні	- Інформаційно-комунікативні компетенції - афективно-комунікативні - сугестивно-регуляційні - соціально-перцептивні	- Корекційні компетенції - компетенції контролю - компетенції оцінки

Мал. 2 Інваріантні складові психолого-педагогічної компетентності викладача

Особливу увагу хотілося б звернути на *сугестивно-регуляційні та конфліктологічні компетенції*, адже ускладнення ситуації авторитарного підходу до студентів пов'язане саме зі слабким рівнем їхнього розвитку. Так, сугестивно-регуляційні компетенції припускають ефективний психолого-педагогічний вплив на студентів з урахуванням усвідомлюваних цілей і цінностей освітнього процесу, конфліктологічні – вміння грамотно аналізувати конфлікт, знаходити справжню причину конфліктної ситуації, обирати оптимальні способи регулювання складних взаємин.

Можна сказати, що більшість викладачів керуються “ситуативним мисленням” (за термінологією М. М. Кашапова), тобто діють за ситуацією, в межах того, що знають. Відсутність “надситуативного мислення” не дозволяє їм піднятися над рівнем потреб конкретної ситуації і побачити завдання, що потребує вирішення в контексті головної педагогічної мети. Невміння працювати “за ідеєю” веде до орієнтації на ситуативно-вигідний результат, а, отже, до ігнорування моральних смислів педагогічної діяльності [6].

Обмежений арсенал психолого-педагогічних засобів впливу на студентів, слабе володіння прийомами регулювання конфліктів, часто доповнюється недостатньо розвиненими соціально-перцептивними компетенціями викладачів. Комунікативна взаємодія в рамках педагогічного процесу неможлива без уміння викладача правильно сприймати індивідуально-психологічні особливості студентів, розбиратися в мотивах їх дій і вчинків, відчувати психоемоційний стан, розуміти внутрішній світ і будувати на цій основі не тільки соціально-рольове, а й духовно-особистісне спілкування. Саме такий рівень взаємодії дозволяє вирішувати більш складні педагогічні завдання, пов'язані з формуванням свідомості студента, його переконань, ціннісних орієнтацій, духовних потреб та інтересів. Однак, на думку психологів, незважаючи на те, що свою здатність знати та розуміти студентів викладачі вважають однією з важливих професійних якостей і ставлять на друге місце після знання предмета, насправді вони переоцінюють рівень підготовки в цій області.

З одного боку, ступінь розвитку соціально-перцептивних компетенцій залежить від індивідуально-психологічних особливостей викладача – його соціальної чутливості, здатності до емпатії, ідентифікації, децентрації. З іншого боку, об'єктивні умови комунікативної взаємодії у ВНЗ (інтенсивність, поверховість, знеособлений характер) перешкоджають глибині сприйняття і пізнання студентів. Це веде до того, що викладач сприймає “студентську масу” узагальнено, усереднено, однобоко, не маючи повноцінної можливості враховувати індивідуальність кожного [7].

Отже, професійне становлення майбутнього фахівця-педагога супроводжується розвитком цілого ряду компонентів:

– інтелектуального, – мотиваційного, – комунікативного, – емоційно-регулятивного, – загальнокультурного, – спеціально-професійного. Саме під час навчальної діяльності майбутній педагог розвиває необхідні компетенції для успішної професійної реалізації. Перспектива подальших досліджень визначається можливістю вдосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійно-компетентної особистості педагога та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу його професіоналізації.

Список використаних джерел

1. Царегородцева Т. А. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателей высшей школы в процессе последиplomного образования: Автореферат. дис....канд. пед. наук (13.00.01): Марийс.гос.ун-т. – Йошкар-Ола. 2002

2. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – Київ : УПКККО, 1995. – 80 с.
3. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. / А. В. Хуторской. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
5. Красинская Л. Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы / Л. Ф. Красинская: Учеб. пособие. – Самара: СамГУПС, 2010. – 140 с.
6. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Монография / М. М. Кашапов. — Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
7. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва: Педагогика, 1981. – 240 с.

УДК 159.922.7

Десятерик А. В.

Професійне самовизначення студентів із подвійною спеціальністю

Анотація. Статтю присвячено проблемі професійного самовизначення у процесі навчання у вузі за подвійною спеціальністю. Представлено результати дослідження професійного самовизначення фахівців, що навчаються за двома спеціальностями.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійні типи особистості, сенс віддаленої мети, професійна ідентифікація, мотивація навчання.

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения в процессе обучения в вузе по двойной специальности. Представлены результаты профессионального самоопределения специалистов, обучающихся по двум специальностям.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональные типы личности, смысл отдаленной цели, профессиональная идентификация, мотивация обучения.

Summary. The article deals with the problem of professional self-determination in studying at the university for a double speciality. There are presented the results of the research of the professional self-determination of specialist that studying at the university with a double speciality.

Keywords: professional self-determination, professional personality types, meaning distant goal, professional identification, motivation training.

Професійний розвиток особистості, процес становлення професіонала тісно пов'язаний з її професійним самовизначенням. Останнє є особистісним механізмом прояву і формування професійної придатності. Вивчення і врахування особливостей професійного самовизначення особистості сприяє розумінню процесів регуляції формування професійної компетентності та становлення

професіонала, а також ефективного їх використання в системі професіоналізації та соціалізації особистості.

Безумовно, поняття самовизначення не є новим для психологічної науки. Вивченням проблеми самовизначення особистості у різний час займалися К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, М. Р. Гінзбург, Є. О. Клімов, І. С. Кон, С. Л. Рубінштейн, Н. В. Самоукіна, В. Ф. Сафін, П. А. Шавір. Психолого-педагогічні аспекти професійного самовизначення вивчали Г. О. Балл, Н. Р. Бітянова, В. В. Борисов, О. І. Вітковська, О. І. Головаха, І. В. Дубровіна, Н. В. Самоукіна, Ю. І. Завалевський, О. Ф. Капустіна, О. Ф. Кисла, Ф. В. Повшедна, М. С. Пряжніков, Д. І. Фельдштейн, С. М. Чистякова, М. Г. Чобітько та ін.; професійного самовизначення власне психологів – І. П. Андрійчук, О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська, Н. Л. Коломінський, Є. В. Кучеренко, В. С. Семіченко, Л. І. Уманець, Н. Ф. Шевченко; педагогів – С. Н. Бурцева, О. А. Волкова, Є. А. Клімов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Ф. В. Повшедна, О. Л. Туриніної; психологічні особливості професійного самовизначення майбутніх учителів в умовах підготовки за двома спеціальностями – О. М. Гріньова.

Аналіз наукової літератури дозволяє розглядати професійне самовизначення як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [2, с. 275].

Науковцями встановлено, що професійне самовизначення майбутніх фахівців являє собою комплексне психічне явище, складну систему, основними компонентами якої є професійні мотиви, інтереси, спрямованість, здібності, самосвідомість та потреба в професійній самоосвіті й самовихованні. Виявлено особливості розвитку всіх структурних компонентів цього феномену у студентів різних напрямків підготовки, критерії та рівні його сформованості. Доведено, що рівень сформованості у студентів професійного самовизначення значною мірою зумовлюється наявністю діалектичної спорідненості між предметним змістом їх основної спеціальності й додаткової спеціалізації [4].

Не зважаючи на значний багаж знань та досліджень у даній сфері, професійне самовизначення вчителя-психолога є досить актуальною проблемою сьогодення. Вчитель і психолог з одного боку розглядаються як споріднені спеціальності, з іншого, – кожна з них в певній мірі досить специфічна професія, що вимагає відповідних особистісних характеристик, які дадуть змогу в подальшому виконувати соціальне призначення педагога або психолога. Тому **мета** даного дослідження полягала у з'ясуванні специфіки самовизначення юнаків, що отримують подвійну спеціальність, зокрема вчителя біології та практичного психолога.

Оскільки професійне самовизначення є комплексним психічним явищем, доцільним є розгляд його змістовних компонентів [3; 4]. Як було зазначено, структуру професійного самовизначення можна дослідити через аналіз його

чотирьох основних змістовних характеристик: мотиваційного компоненту [3]; професійного плану особистості [6]; професійно-педагогічної позиції [5]; професійної психологічної позиції [1]. Кожен з перерахованих компонентів у тій чи іншій мірі залежить від професійно значущих особистісних якостей майбутнього фахівця.

Для проведення дослідження було обрано наступні методики: тест Дж. Голланда для визначення професійних типів особистості який дозволив визначити на скільки вдалим був вибір студентів, у відповідності до їхніх професійних схильностей; тест Є. В. Кучеренка «Професійний план психолога», даний тест допомагає визначити плани студентів на майбутнє як психологів; методика вивчення мотивації навчання у ВУЗі Т. І. Ільїної, що дає змогу виявити мотиви, що спонукають студентів до навчання; а також за аналогією до опитувальника Є. В. Кучеренка було розроблено опитувальник «Професійний план вчителя».

У дослідженні була задіяна вибірка кількістю у 40 осіб, яку склали студенти – майбутні вчителі біології та практичні психологи .

За результатами методики Дж. Голланда було отримано дані, що представлені на рисунку 1.

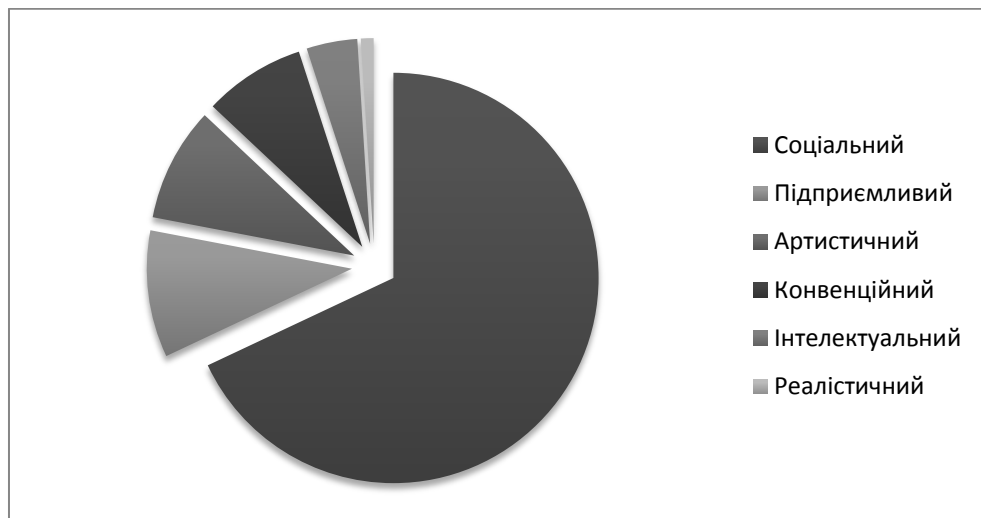


Рис.1 Професійні типи особистості

Діаграма відображає таку закономірність розподілу професійних типів особистості: 68 % – соціальний тип, – це студенти, які володіють соціальними вміннями і мають потребу у соціальних контактах. Вони активні і вирішують проблеми, спираючись головним чином на емоції, почуття і вміння спілкуватися; 10% – підприємницький тип, – це тип людей, які обирають цілі, цінності і завдання, що дозволяють їм реалізувати любов до пригод, воліють займати керівні ролі в яких можуть задовольняти свої потреби в домінантності та визнанні; 9% – артистичний тип, представникам якого притаманний складний погляд на життя, гнучкість, незалежність суджень, властива несоціальність, оригінальність, 8% – конвенційний тип, якому характерні серйозність, наполегливість, консерватизм,

старанність, відповідно до цього його підхід до проблем носить стереотипний, практичний і конкретний характер; 4% – інтелектуальний тип – тип, що орієнтований на розумову працю, він аналітичний, раціональний, надає перевагу роздумам про проблему, ніж заняттям з реалізації пов'язаних з проблемою рішень; 1% – реалістичний тип особистості – представники даного типу займаються конкретними об'єктами і їх практичним використанням. Отримані показники свідчать про відповідність самовизначення студентів до майбутніх професій як до споріднених.

Результати діагностики за методикою Є. В. Кучеренка графічно виражені на рисунку 2.

Було виявлено таку тенденцію щодо ідентифікації студентів себе з професією: 53% опитуваних відповідали на питання з використанням або наближених до професії вчителя видів діяльності, або безпосередньо професії вчителя; 45,5% – при відповіді схилилися до професії психолога, вказували різні типи, на які вона підрозділяється; також було виявлено 1,5% студентів, які взагалі не пов'язують своє майбутнє ні з однією з вище названих професій.

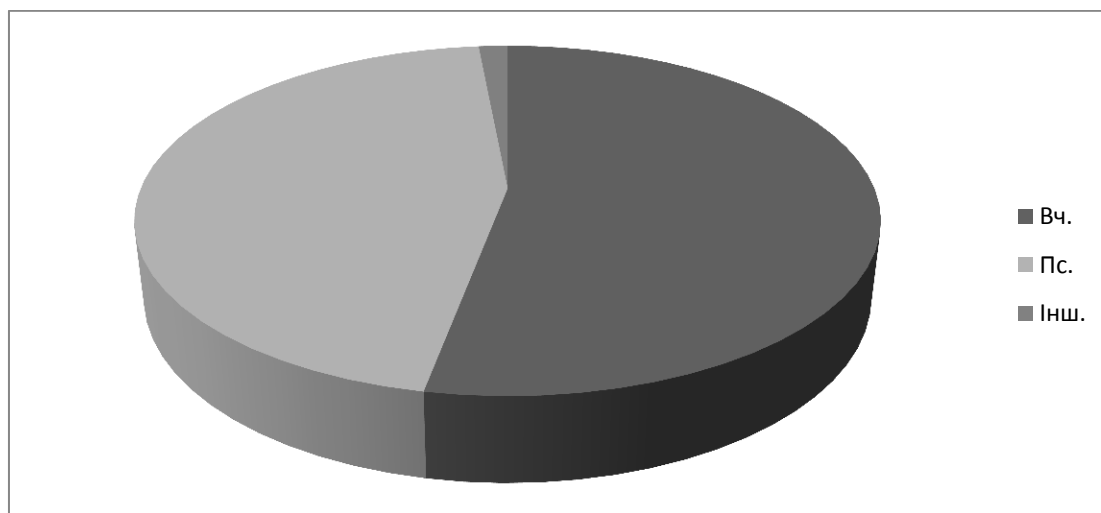


Рис. 2 Ідентифікація студентів з обраною професією

Вч. – студенти, що обрали професію вчителя; Пс. – студенти, що обрали професію психолога; Інш. – студенти, що обрали інші професії.

Стосовно сенсу віддаленої мети було отримано дані, що подані в таблиці 1.

Аналізуючи вищеподану таблицю, можна зробити висновок, що переважна кількість студентів у вибірці вбачають сенс віддаленої мети у реалізації професійного потенціалу (25%), також вагомим для студентів є досягнення високого соціального статусу (17%), наступними йдуть мета реалізації особистісного та творчого потенціалів (15%). Порівнюючи показники, що визначають схильність студентів до психологічної діяльності, чи до педагогічної, встановлено, що мета педагогічного спрямування має більший відсоток – 16%, ніж психологічного спрямування – 10%.

Таблиця 1

Сенс віддаленої мети у професійному самовизначенні майбутніх психологів та вчителів

Сенс віддаленої мети	Розподіл студентів, %
Реалізація особистісного потенціалу через продуктивну діяльність, самоактуалізація	15
Реалізації професійного потенціалу, професійна самореалізація	25
Реалізація творчого потенціалу, творча діяльність	15
Досягнення високого соціального статусу в суспільстві, суспільне визнання	17
Психологічна допомога іншим людям, розвиток та удосконалення їхньої особистості	10
Організація навчальної діяльності дітей, виховання всебічно розвиненої особистості	16

Методика Т. І. Ільїної дала змогу визначити основні мотиви, якими керуються студенти протягом навчання у ВНЗ. Результати викладено у рисунку 3.

Виходячи з вище показаних у діаграмі результатів діагностики, можна сміливо стверджувати, що переважаюча частина студентів мотивована оволодінням професією – 48%, у той час як мотив набуття знань домінує у 32% студентів, щодо мотиву одержання диплому – 20%.

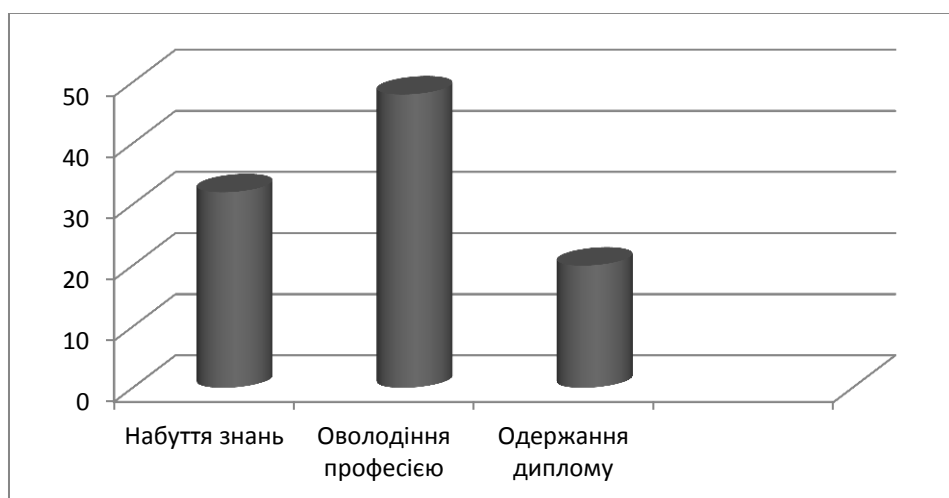


Рис. 3 Співвідношення мотивацій навчання у ВУЗі

Отже, підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна стверджувати, що переважна частина досліджуваних обрали ВУЗ у відповідності

до свого професійного типу і у майбутньому прагнуть до реалізації професійного потенціалу. Стосовно мотивації навчання вимальовується досить позитивна картина. Однак, існує відсоток студентів, що мотивовані на отримання диплому, або не мотивовані до отримання другої спеціальності, що вимагає пошуку психолого-педагогічних заходів щодо зрушення їхньої мотивації на більш позитивну.

Враховуючи виникнення проблем професійного самовизначення студентів, доцільним буде проведення спеціальних консультацій з питань обрання професії, у разі потреби створюється програма за якою проводяться профорієнтаційні заходи, що допомагають у вирішенні проблем самовизначення. Досить дієвими та цікавими для студентів є профорієнтаційні ігри, участь у соціально-психологічному тренінгу. Завдяки такій формі проведені заходи будуть більш ефективними і дозволять вдосконалити процес професійного самовизначення студентів.

Список використаних джерел

1. Вікова психологія. Навч. посіб / [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. – Київ: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Грабчак О. В. Формування професійних домагань старшокласників у процесі профорієнтаційної роботи : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Грабчак; В-во. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2012.– 20 с.
4. Гріньова О. М. Особливості професійного самовизначення майбутніх учителів подвійних спеціальностей з додатковою спеціалізацією “Практична психологія” / О. М. Гріньова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. - №15 (39). – С. 192-201.
5. Кучеренко Є.В. Професійне самовизначення особистості як динамічний процес / Є.В.Кучеренко // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. XI – част. 2 – К. – 2009. – С. 223 – 233.
6. Мешко І. О. Професійне самовизначення майбутніх учителів у контексті становлення їх педагогічної позиції / І.О.Мешко // Вісник психології і педагогіки –2010. – №8. – С. 5 – 6.

Zdzisława Załona

O dobrą jakość kształcenia przyszłych nauczycieli

Анотація. Проблематика якості підготовки майбутніх педагогів в сучасному світі належить до пріоритетних питань педпсихології. Державні рамки кваліфікації і стандарти підготовки вчителів належать до конкретних вимог, а доповнене описом ефектів освіти необхідних для виконання професійної ролі педагогів є

гарантом набуття компетенції і педагогічних кваліфікацій. В статті автор піднімає тему теоретичних знань в каноні підготовки педагогів. Демонструє вибіркові результати діагностичних досліджень, проведених на третьому курсі навчання I ступеня серед 102 осіб – студенток педагогічних спеціальностей – представляє їх думки з теми теоретичних педагогічних знань.

Ключові слова: підготовка педагогів, теоретичні педагогічні знання, педагогічна практика.

Здислава Заслона. О высоком качестве подготовки будущих учителей.

Аннотация. Проблематика качества подготовки будущих педагогов в современном мире относится к приоритетным вопросам педупологии. Государственные Рамки Квалификации и Стандарты подготовки учителей относятся к конкретным требованиям, а дополненное описанием эффектов образования необходимых к выполнению профессиональной роли педагога являются гарантом приобретения компетенции и педагогических кваліфікацій. В статье автор затрагивает тему теоретических знаний в каноне подготовки педагогов. Демонстрирует выборочные результаты диагностических исследований проведенных на третьем курсе образования I ступени среди 102 лиц – студенток педагогических специальностей – представляет их мнения на тему теоретических педагогических знаний.

Ключевые слова: подготовка педагогов, теоретические педагогические знания, педагогическая практика.

Summary: The issue concerning the quality of training the future teachers is a priority in pedeutology problems nowadays. National Qualification Frameworks and Training Teachers Standards refer to specific requirements and, if complemented with the description of training results – essential for working as a teacher – are a guarantee for acquiring pedagogical competences and qualifications. In the article, the author deals with the subject-matter of theoretical knowledge in the training norms of training the teachers. She presents fragmentary results of diagnostic research which was carried out among 102 people at the third year of 1st stage studies (i.e. female students of a teaching specialisation). She presents their opinions on theoretical pedagogical knowledge.

Keywords: training the teachers, theoretical pedagogical knowledge, pedagogical apprenticeship.

Wstęp

Nowe wyzwania wieku XXI, nieustanna zmienność warunków życia i szybkie tempo przemian w każdej dziedzinie, wymagają spojrzenia na zadania stojące przed edukacją w nowej perspektywie. Edukacja nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie wiedzy i gospodarce opartej na wiedzy, dlatego od lat toczą się naukowe dyskursy, w jaki sposób systemy edukacji wspomagają państwa w osiągnięciu jego potencjału. Zazwyczaj dyskusje naukowców, praktyków, urzędników i władz odpowiedzialnych za system oświaty sprowadzają się do następującej konkluzji: podstawą dobrych zmian jest efektywne uczenie. Ten aspekt zagadnienia związany jest ściśle z kwalifikacjami nauczycieli, ponieważ sukces edukacyjny jest sprzężony z

procesem ich kształcenia. Odpowiednie przygotowanie teoretyczne i praktyczne jest gwarantem świadomego oraz odpowiedniego funkcjonowania w roli zawodowej nauczyciela, który inspiruje i organizuje proces edukacyjny, zapewniając uczniom przestrzeń do aktywności edukacyjnej oraz optymalnego uczenia się.

Współczesny nauczyciel, zgodnie z wyzwaniem społecznymi i oczekiwaniami władz oświatowych, w procesie szkolnej edukacji powinien pełnić różnorodne funkcje, tj. organizatora, kierownika, diagnostyka, osoby nauczającej, motywatora, obserwatora, doradcy, recenzenta (Hurlo, 2006, s. 473). Zadowolające ich wypełnianie jest możliwe wtedy, gdy nauczyciel potrafi kierować swoim rozwojem, posiada wiedzę i kompetencje, które zdobywał w okresie studiów, ale także jest wdrożony do samokształcenia, permanentnej dbałości o lepszą jakość osiągnięć swoich uczniów i refleksyjnego doskonalenia samego siebie.

Warto dodać, że zawód nauczyciela należy dziś do profesji, w których trzeba się systematycznie doskonalić, poszukiwać nowych rozwiązań, kreatywnie myśleć i działać, a także implementować do praktyki edukacyjnej nowatorskie pomysły. Wynika z tego jednoznaczny wniosek, że współczesny nauczyciel powinien być dbającym o zawodowy i osobisty rozwój profesjonalistą.

Opis efektów kształcenia przyszłych nauczycieli

W myśli pedagogicznej dotyczącej problematyki kształcenia nauczycieli prezentowane są różne koncepcje i tendencje, które obrazują, że to złożone zagadnienie jest przedmiotem nieustannych dyskusji oraz badań pedeutologicznych (Szepmruć, 2013, s. 48). Należy podkreślić, że systematyczny wzrost poziomu wykształcenia polskich nauczycieli jest faktem bezsprzecznym, co potwierdzają dane procentowe – w 2010 roku 97% nauczycieli miało wykształcenie wyższe, podczas gdy jeszcze w 1992 roku wskaźnik ten wynosił 58% (*Społeczeństwo...*, 2011, s. 13). Nie dziwi więc, że troska o nową, lepszą jakość kształcenia przyszłych nauczycieli jest wiodącym tematem we współczesnej pedeutologii. Jest to uzasadnione stanowisko, ponieważ model kształcenia pedagogów usytuowany jest w rozmaitych obszarach i wynika z wiedzy pedeutologicznej, praktycznych doświadczeń, systemu edukacji, planów polityki oświatowej państwa, a także oczekiwań społecznych wobec szkoły i nauczycieli (Szepmruć, 2000, s. 127).

Naprzeciw tym wyzwaniom wychodzą konkretne zapisy ujęte w Krajowych Ramach Kwalifikacji i Standardach kształcenia nauczycieli. Z tych ważnych dla kształcenia akademickiego dokumentów wynikają przesłanki do projektowania planów oraz układania programów kształcenia w szkołach wyższych, które posiadają uprawnienia do prowadzenia kierunków i specjalności nauczycielskich. Dopełnieniem wymogów zawartych w Krajowych Ramach Kwalifikacji jest opis efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów. Dokumenty te, obejmujące konkretne deskryptory kwalifikacji, w praktyce poświadczają osiągnięcie konkretnej wiedzy, umiejętności i ukształtowania postaw, które są podstawą funkcjonowania zawodowego, wypełniania roli nauczyciela i wynikających z niej zadań edukacyjnych na określonych szczeblach kształcenia szkolnego.

Efektom kształcenia nauczycieli mają być kwalifikacje i kompetencje przyszłych pedagogów. K. Żegnałek twierdzi, że kompetencje nabywane są w procesie edukacji

nauczyciela i są integralnym elementem jego zawodowych kwalifikacji (2008, s. 7). S. Dylak uważa z kolei, że mówiąc o kompetencjach nauczycielskich, należy rozumieć je jako wiedzę, umiejętności, postawy i wartości, które są niezbędne do realizacji celów szkolnego nauczania oraz wychowania. Autor ten przyjmuje, że nauczyciel jest animatorem procesu edukacji, intelektualistą dokonującym samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów, twórcą osobistej wiedzy pedagogicznej oraz sprawcą pożądaných efektów kształcenia (Dylak, 1995).

Można zatem przyjąć, że realizacja „zadań edukacyjnych wymaga od nauczyciela gruntownej wiedzy i kultury naukowej” (Szempruch, 2013, s. 55), poświadczonej dyplomem uczelni wyższej i odpowiednim stopniem wykształcenia.

Wiedza teoretyczna w kanonie kształcenia nauczycieli

Rozumienie sensu tworzenia teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jej użyteczności oraz przydatności w praktyce edukacyjnej jest dla przyszłych nauczycieli ważnym i nadrzędnym celem, zaplanowanym w długofalowym procesie przygotowania do zawodu nauczycielskiego. S. Palka pisze, że na teoretyczną wiedzę pedagogiczną składa się dorobek nauk pedagogicznych w wymiarze historycznym, który powstawał w różnych krajach i systemach kulturowych. Uogólniona wiedza teoretyczna jest efektem świadomych poszukiwań badawczych naukowców, projektowanych i prowadzonych według określonych procedur metodologicznych w modelach badań ilościowych – charakterystycznych dla nauk empiryczno-analitycznych, a także jakościowych – wykorzystywanych w naukach humanistycznych (Palka, 2001, s. 14).

W kształceniu na poziomie wyższym ważne jest, by w ramach poszczególnych dyscyplin zapoznać się nie tylko z przyjętymi w nauce stwierdzeniami, ale również ze sposobem dochodzenia do nich (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2014, s. 270). Student powinien zatem przyswajać wiedzę – stwierdzenia udowodnione naukowo. Aby zrozumieć ewolucję myśli teoretycznej, konieczna jest jednak także znajomość problemów, hipotez i sposobów jej weryfikowania. Zajęcia teoretyczne na uczelniach wyższych zwykle związane są z poszerzaniem, pogłębianiem oraz ugruntowaniem wiedzy naukowej w układzie spójnego i logicznego systemu twierdzeń, ale nie może zabraknąć również jej interpretowania oraz wyjaśniania. Sprzyja temu poznawanie źródeł wiedzy teoretycznej, odmiennych koncepcji, doktryn, prądów i kierunków, dywergencyjne myślenie w stawianiu hipotez oraz krytyczno-refleksyjne wyprowadzanie wniosków i uogólnień.

S. Palka twierdzi, że w kształceniu nauczycieli użyteczne są trzy rodzaje wiedzy. Pierwszy obejmuje wiedzę teoretyczną, naukową i obiektywną, które są fundamentalne w kształceniu akademickim, gdyż stanowią narzędzie opisu rzeczywistości, jej rozumienia

i wyjaśniania poprzez interpretację faktów, zjawisk oraz złożonych procesów z wielu dziedzin naukowego poznania. Wiedza o działaniu to drugi rodzaj wiedzy, istotny w przygotowaniu do zawodu przyszłego nauczyciela – obejmuje wiedzę praktyczną, metodyczną, która jest niezbędna do realizacji celów edukacyjnych na poszczególnych szczeblach szkolnego kształcenia, a jej podstawy mają źródło w wiedzy teoretycznej (naukowej), z której umiejętność korzystania przez nauczycieli to symptom ich profesjonalnego działania. Trzeci rodzaj wiedzy, równie ważny w kształceniu

nauczycieli, to wiedza metodologiczna, dzięki której nauczyciel jest przygotowany do działalności badawczej – do prowadzenia wycinkowych badań pedagogicznych (Palka, 2010, s. 18-19), dzięki którym zyskuje informację zwrotną o swojej pracy, o rzeczywistym obrazie samego siebie w ujęciu aksjologicznym oraz empirycznym z perspektywy różnych podmiotów edukacji.

Z przedstawionych rozważań jasno wynika, że wiedza teoretyczna stanowi obowiązujący kanon w treściach kształcenia w szkole wyższej zarówno z przedmiotów podstawowych, jak też kierunkowych w konkretnej dyscyplinie naukowej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 304), dlatego studiowanie opiera się na przyswajaniu i rozumieniu wiedzy teoretycznej, inspirującej do konkretnego myślenia oraz rozwijania postaw równoznacznych ze świadomym docenianiem wartości wiedzy i teorii pedagogicznej.

Metodologia badań własnych

Uznanie, że wiedza teoretyczna jest ważnym aspektem zawodowego przygotowania nauczycieli, gdyż pozwala wyjaśniać przyczyny zmian edukacyjnych, interpretować zjawiska wychowawcze w kontekście społeczno-kulturowym i analizować skutki oddziaływań pedagogicznych, było punktem wyjścia do projektowania wycinkowych badań diagnostycznych. Bezsprzeczny jest fakt, że na bazie wiedzy teoretycznej rozwijane są umiejętności i kształtowane postawy przyszłych nauczycieli, które sprzyjają dobrej jakości ich kompetencji, a w przyszłości refleksyjnemu funkcjonowaniu w zawodzie. Teoria naukowa może być inspiracją do przewartościowania sposobów myślenia, zmian osobowych i zachowań przyszłych nauczycieli, dlatego jej odbiorcy – studenci powinni w pełni świadomie z niej korzystać i racjonalnie odnosić ją do praktyki edukacyjnej w trakcie odbywanych objętych planem studiów zajęć z praktyki zawodowej.

Problematyka badawcza ujęta została w pytaniach dotyczących problemu głównego oraz wynikających z niego problemów szczegółowych. Problem główny zawarty został w następującym sformułowaniu: Jakie są opinie studentek III roku specjalności nauczycielskiej o korzystaniu z teoretycznej wiedzy pedagogicznej? Rozwinięcie tej problematyki stanowiły pytania dopełniające:

- Jak studentki III roku studiów nauczycielskich I stopnia rozumieją termin „teoretyczna wiedza pedagogiczna”?
- Czy w swojej opinii badane studentki posiadają wystarczający zasób wiedzy teoretycznej?
- Czy i jakie podają przykłady z praktyki pedagogicznej wykorzystywania wiedzy teoretycznej?

Materiał empiryczny został zebrany za pomocą metody sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem technik ankiety i wywiadu (indywidualnego oraz grupowego).

Badania były prowadzone w latach 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015, zawsze pod koniec III roku stacjonarnych studiów licencjackich na kierunku pedagogika i dwóch specjalnościach: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna oraz wychowanie przedszkolne z terapią pedagogiczną. Łącznie wzięły w nich udział 102 osoby. W badanej grupie były same kobiety, co jest charakterystycznym zjawiskiem w pracy nauczycielskiej z dziećmi młodszymi.

Analiza wyników badań własnych

Wyniki badań zostały przedstawione zgodnie z pytaniami problematyki badawczej.

a) Rozumienie terminu „teoretyczna wiedza pedagogiczna” przez studentki III roku nauczycielskich studiów licencjackich

Rozumienie podstawowych dla danej dyscypliny naukowej terminologii, ich powiązań w sieci pojęciowej oraz umiejętność używania do opisu i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych jest podstawowym wymogiem pedagogicznych studiów wyższych. Z tego też względu z punktu widzenia prowadzonych badań wydawało się zasadne zebrać, uporządkować i zestawić zbiorczo wypowiedzi studentek dotyczące rozumienia przez nie wiedzy teoretycznej z pedagogiki.

Tabela 1

Rozumienie przez studentki terminu „teoretyczna wiedza pedagogiczna” (N=102)

Lp	Kategorie odpowiedzi	Liczba	%
1.	Teoria pedagogiczna/naukowa	32	28,3
2.	Wynik badań nad edukacją	30	26,6
3.	To, co wiem na dany temat	26	23,0
4.	Wiadomości z danej dziedziny	14	12,4
5.	Zbiór naukowych poglądów różnych autorów	11	9,7
RAZEM		113	100

Źródło: Badania własne (procenty liczone są od liczby odpowiedzi)

Analizując zebrany materiał ilościowy, warto zwrócić uwagę, że 11 osób (10,8%) spośród 102 badanych podało po dwie odpowiedzi, które dały się zaklasyfikować do różnych kategorii ujętych w tabeli 1. Sformułowania studentek były lakoniczne i w zasadzie jednozdaniowe. Za najbardziej trafne należy uznać określenie teoretycznej wiedzy pedagogicznej jako teorii naukowej, będącej zbiorem poglądów różnych autorów i zaznaczenie, że teoria powstaje w wyniku badań nad edukacją. Łącznie takich odpowiedzi było 73, co stanowi 54,6% otrzymanych odpowiedzi. Uznanie teoretycznej wiedzy za wiadomości z dziedziny pedagogiki jest nie tylko nieprecyzyjne, ale trudno je uznać za poprawne, gdyż wiadomości nie tworzą spójnej i logicznej struktury wiedzy teoretycznej. Określenie przytoczone przez 23% studentek identyfikujących teoretyczną wiedzę pedagogiczną w kategoriach ich osobistej wiedzy nie jest właściwe, ponieważ ich wiedza może pochodzić z rozmaitych doświadczeń, dlatego w tym przypadku bardziej można mówić o wiedzy potocznej niż naukowej.

b) Opinie studentek o zasobie swojej wiedzy teoretycznej z pedagogiki

Rozwijanie postaw krytycznych i wdrażanie do samooceny przyszłego nauczyciela jest cennym doświadczeniem w procesie studiowania. Chcąc bowiem obiektywnie oceniać innych, trzeba minimalizować swój subiektywizm i umieć z dystansem patrzeć także na siebie. Świadomość swoich braków może pobudzać motywację do pracy nad sobą i doskonalenia zawodowego. Opinie badanych studentek o zasobie swojej wiedzy teoretycznej zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Opinie studentek o zasobie swojej wiedzy teoretycznej (N=102)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba	%
1.	Mam wystarczający zasób wiedzy	23	22,5
2.	Mam braki z:		
a)	metodyk przedmiotowych	28	27,5
b)	psychologii rozwoju dziecka	19	18,6
c)	teoretycznych podstaw kształcenia	17	16,7
d)	teoretycznych podstaw wychowania	15	14,7
RAZEM		102	100

Źródło: Badania własne

Wszystkie badane studentki udzieliły odpowiedzi na to pytanie. 23 osoby (22,5%) uznały, że mają wystarczający zasób wiedzy teoretycznej, natomiast zdecydowanie większa grupa badanych studentek – 79 osób (77,5%) – uważa, iż ma braki z podstawowych przedmiotów kształcenia na studiach. Wyrażając opinie, studentki odnosiły stan swojej wiedzy teoretycznej do sytuacji edukacyjnych, w których utwierdzały się w przekonaniu, że mogą działać w oparciu o teorię poznaną na studiach lub też są bezradne wobec bieżących problemów zaistniałych w klasie szkolnej bądź grupie przedszkolnej. Taki sposób rozumowania respondentek pokazuje, że szukają one w wiedzy teoretycznej jednostkowych, szczegółowych rozwiązań i reguł postępowania, a także że naukową teorię pedagogiczną odnoszą przede wszystkim do użyteczności praktycznej, zapominając, iż teoretyczne modele naukowe są konstruktem idealnym i nie mają odzwierciedlenia w pojedynczych przypadkach, dlatego mądrze, z sensem i głęboką refleksją należy odczytywać ich uogólnione założenia. Niemniej jednak trzeba docenić fakt, że grupa studentek zauważająca własne braki wynikające z niezajomości teoretycznej wiedzy dokonała „wglądu w siebie” i wyszczególniła konkretne zakresy z poszczególnych przedmiotów kształcenia na studiach, w obszarze których odczuwa brak teoretycznej wiedzy. Najwięcej osób – 28 (27,5%) – uznało, że dostrzega niewystarczający zasób teoretycznej wiedzy z metodyk przedmiotowych (poszczególnych edukacji realizowanych w klasach początkowych w polskiej szkole podstawowej i metodyki wychowania przedszkolnego). Studentki z tej grupy podawały konkretne przykłady braku swojej wiedzy teoretycznej, na który zwracały im uwagę nauczycielki w trakcie odbywania praktyki zawodowej. Można zatem uznać, że w swoich wypowiedziach respondentki koncentrowały się na wiedzy praktycznej i użytecznej, dotyczącej działania pedagogicznego, która ma swoje źródło w podstawach naukowych. Z zagadnieniami typowo metodycznymi (braki z metodyk przedmiotowych lub odnoszących się do szczebla kształcenia) ściśle wiąże się zakres tematyczny dydaktyki ogólnej, która stanowi bazę do projektowania i realizowania zagadnień dydaktycznych. 15 studentek (14,7%) spośród badanych twierdzi, że ma braki właśnie z przedmiotu teoretyczne podstawy kształcenia. 17 osób (16,7%) odpowiedziało, że dostrzega u siebie niewystarczające podstawy teoretyczne z zakresu wychowania i oddziaływań wychowawczych. W tabeli 2 wyodrębniona została dodatkowo kategoria odpowiedzi dotycząca niezadawalającego

stanu wiedzy teoretycznej z psychologii rozwoju dziecka. Chociaż studentki pytane były wyłącznie o przedmioty pedagogiczne, to jednak 19 z nich (18,6%) odniosło się do psychologii jako nauki ściśle współpracującej z pedagogiką. Z całą stanowczością trzeba uznać, że braki w teoretycznej wiedzy z zakresu psychologii rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym dla przyszłego nauczyciela nie rokują optymistycznie – jak bowiem będzie on dbał o wielostronny rozwój dziecka, jak stymulował i wspierał je w aktywności poznawczej, nie znając stadiów oraz faz rozwoju związanych z wiekiem.

c) Przykłady z praktyki pedagogicznej wykorzystywania przez studentki wiedzy teoretycznej

Z zebranych danych faktograficznych można wnosić, że nie łatwo jest rozumieć i dostrzegać związki teorii naukowej z pedagogicznym wymiarem praktyki edukacyjnej. Przyszłe nauczycielki zwracały uwagę, że „niestety istnieje słabe przełożenie wiedzy teoretycznej na pracę nauczyciela; poznając teorię, czytałam się zagadnień nieprzydatnych do pracy z małym dzieckiem; trudny język teorii, wieloznaczność terminów, obszerność treści w podręcznikach akademickich nie zachęcają do studiowania; nie znajduję w teorii konkretnych rozwiązań przydatnych w przedszkolu; występuje niespójność pomiędzy teorią a tym, czego uczymy się na przedmiotach praktycznych”. Pogląd taki wyraziło 56 osób (54,9 %), nie podając przy tym ani jednego przykładu, w którym występuje związek teoretycznej wiedzy pedagogicznej z jej użytecznym wymiarem. W ich wypowiedziach dostrzega się wręcz niechęć do wiedzy teoretycznej. Zjawisko to jest zastanawiające, gdyż odpowiedzi te, choć wydają się być jednoznaczne, to nie są spójne z wcześniejszymi deklaracjami 76 respondentek (74,5%), które twierdziły, że mają braki w zakresie wiedzy teoretycznej. Z tych danych ilościowych wynika wniosek, że tylko 20 osób (19,6%) ma świadomość niewystarczającego zasobu wiedzy naukowej i dostrzega jej wartość oraz przydatność w toku pracy nauczycielskiej. Pozostałe studentki – 46 osób (45,1%) – twierdzą, że taki związek istnieje i podają różne jego przykłady. Co prawda, respondentki wymieniają tylko po jednym, dość enigmatycznie opisanym przykładzie, ale warto je w tym miejscu przytoczyć. 19 (18,6%) przyszłych nauczycielek podaje przydatność wiedzy teoretycznej, dotyczącej: ogniw procesu nauczania, metod kształcenia, szkolnych i pozaszkolnych form zajęć, szkolnego oceniania, a 16 (15,7%) odnosi się do procesu wychowania, metod wychowania indywidualnego i grupowego, programu wychowawczego szkoły lub przedszkola, pedagogiki zabawy i znajomości zagadnienia gotowości szkolnej dziecka. 11 studentek (10,1%) wymienia inne obszary wiedzy teoretycznej: założenia pedagogiki emancypacyjnej, adaptacyjnej i personalistycznej; techniki Freineta; style kierowania klasą szkolną; współpraca z rodzicami; zasady opieki nad dzieckiem, zadania szkoły, motywacja do działania; czynniki wpływające na efektywność nauki szkolnej. Wymieniane zagadnienia stanowią dość wybiórczy wachlarz tematyczny, ale dotyczący różnych zakresów pracy nauczycielskiej. W tym miejscu nasuwa się wniosek, że studentki konkretnie wymieniają treści, z którymi najprawdopodobniej spotkały się w toku studiowania (dotyczyły tematyki wykładów bądź zajęć ćwiczeniowych), ale mają świadomość niepełnego oraz niewystarczającego ich opanowania, aby korzystać z podstaw teoretycznych w pracy edukacyjnej z dziećmi na poziomie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.

Konkludując, należy podkreślić, że opinie studentek studiów stacjonarnych I stopnia specjalności nauczycielskich o korzystaniu z teoretycznej wiedzy pedagogicznej nie są jednoznaczne i w efekcie nie napawają optymizmem. Trudno szukać odniesień do teorii naukowej w sytuacjach edukacyjnych, jeśli nie rozumie się w pełni, jak powstaje teoria, jakimi specyficznymi, charakterystycznymi terminami posługują się autorzy tekstów naukowych, czemu służy teoria, jak mądrze i z krytyczno-analitycznym oraz refleksyjnym podejściem odnosić się do wiedzy naukowej.

Wnioski

– W kształceniu przyszłych nauczycieli warto zastanowić się, co można zrobić, aby teoretyczna wiedza pedagogiczna była celowo oraz świadomie wykorzystywana przez nauczycieli w praktyce edukacyjnej i stawała się ważnym czynnikiem sprawczym ich oddziaływań oraz pozytywnych zmian w oświacie.

– Dbłość o częste analizowanie teorii naukowej i rozwijanie umiejętności wnikliwego oraz krytycznego rozumowania w oparciu o teorię i wskazywanie w niej podstaw do działalności praktycznej mogłoby wpływać na lepsze rozumienie sensu teoretycznej wiedzy pedagogicznej.

– Prawdopodobne wydaje się, że rozwijanie zainteresowań zawodowych przyszłych nauczycieli jest dobrą drogą do motywowania ich do pogłębiania wiedzy naukowej. Ukazywanie pracy nauczyciela w kategoriach zarówno „sztuki sztuk”, ale też technologii nauczania daje możliwość realnego odnoszenia się do wykonywania zawodu i podnoszenia świadomości konieczności wykorzystywania teorii naukowej w praktyce.

– Niewątpliwie istotnym obszarem, w którym studenci dostrzegają bezpośrednio związki teoretycznej wiedzy pedagogicznej z praktyką edukacyjną, jest angażowanie ich w prowadzenie badań naukowych. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest działalność studenckich kół naukowych, w których mają oni spore możliwości projektowania badań, realizacji i upowszechniania ich wyników na konferencjach krajowych oraz międzynarodowych, a także w publikacjach naukowych.

Bibliografia

1. Denek K. O lepszą dydaktykę akademicką // *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze* / A. Karpińska, W. Wróblewska (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014. – S. 23-44.

2. Dylak S. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.

3. Hejnicka-Bezwińska T. *Pedagogika ogólna*. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

4. Hurło L. Nauczyciel i jego doskonalenie zawodowe na początku XXI wieku // *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole* / M. Suświłło (red.). – Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. – S. 471-477.

5. Majcher L. Czy studentom – przyszłym nauczycielom potrzeba jest teoria pedagogiczna // *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* / L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009. – S. 369-374.

6. Nowel S. Krajowe Ramy Kwalifikacji a kształcenie nauczycieli – próba analizy // *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze* / A. Karpińska, W. Wróblewska (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014. – S. 221-232.
7. Palka S. Teoretyczna wiedza pedagogiczna a praktyka szkolna // *Krakowskie Studia Małopolskie*, 2003. – Tom VII. – № 7. – S. 31-37.
8. Palka S. Teoretyczna wiedza pedagogiczna a przemiany praktyki oświatowej // *Ku lepszemu szkole. Wybór artykułów z „Hejnalu oświatowego” (1992-2001)*. – Kraków: Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 2001. – S. 14-21.
9. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. *Psychologia wychowawcza*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014. – Tom I. – S. 256-278.
10. Rutkowiak J. *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982.
11. Schulz R. Związek teorii pedagogicznej z praktyką oświatową // *Edukacja*, 1985. – № 4. – S. 32-46.
12. *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2010.
13. Szempruch J. *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*. – Rzeszów: Wydawnictwo WSP, 2000.
14. Szempruch J. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
15. Zaćłona Z. Związek teorii z praktyką pedagogiczną w kontekście paradygmatu edukacji inkluzyjnej // *Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju jako problem współczesnej edukacji* / T. Senko, I. Bugajska-Bigos, B. Lisowska (red.). – Nowy Sącz: Wydawnictwo NOVA SANDEC, 2014. – S. 13-24.
16. Żegnaćek K. Wstęp // *Kompetencje współczesnego nauczyciela* / K. Żegnaćek (red.). – Warszawa: WSP TWP, 2008. – S. 7-9.

УДК 159.9

Ігнатченко С. П.

Причини неуспішності студентів та шляхи їх подолання

Анотація. У науковій статті розглянуті види неуспішності, чинники, що її спричиняють, роль мотивації, як фактора неуспішності. Запропоновано розв’язання проблеми забезпечення професійної мотивації. Висновки тестування студентів першого та п’ятого курсу природничого факультету, на мотивацію особистості.

Ключові слова: неуспішність, студент, мотивація, мотив.

Аннотация. В научной статье рассмотрены виды неуспеваемости, факторы, которые ее вызывают, роль мотивации, как фактора неуспеваемости. Предложено решение проблемы обеспечения профессиональной мотивации. Выводы тестирования студентов первого и пятого курса естественного факультета, на мотивацию личности.

Ключевые слова: успешность, студент, мотивация, мотив.

Summary. In the scientific article we've looked the types of failure, factors which causing it and the role of motivation as a factor of failure. It was suggested the solution of providing professional motivation. There are conclusions of students' testing first and fifth courses of Natural Sciences Faculty, of individual's motivation.

Keywords: standing, student, motivation, motive.

Студентський вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта робить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у вузі, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у вузі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння певним колом логічних операцій і т.д. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, посидючості, ретельності і акуратності у навчальній діяльності. Але є і межа такого зниження, при якому компенсаторні механізми не допомагають, і студент може бути відрахований.

Неуспішність - це актуальне питання для всіх психологів та педагогів. Щоб знайти способи подолання студентської неуспішності, необхідно виявити причини, що її породжують. Своя причина є у кожного невстигаючого студента, є також і загальні причини для певного кола учнів, і з усієї сукупності важливо знайти одну вирішальну причину, інакше старання педагогів і психологів виявляться витраченими даремно.

Неуспішність можна класифікувати за двома типами:

- абсолютна неуспішність:
студент не виконує мінімальні вимоги, необхідні для його переведення на наступний курс, співвідноситься з мінімумом вимог;
- відносна неуспішність:
пізнавальні здібності студента перевищують лінію обов'язкових вимог.

Комплексне вивчення проблеми неуспішності як психологічного явища передбачає знання її причин, глибини (стадії), шляхів попередження і подолання.

На успішність навчання студентів у вищих навчальних закладах впливають багато чинників. Сучасний дослідник В.Ф.Калошин, поширено аналізуючи причини невдач в навчанні, відзначає такі [1]:

1. Проблеми з адаптацією: негативні переживання, пов'язані з тим, що учні покинули шкільний колектив; невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї; невміння здійснювати саморегулювання поведінки та діяльності; пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; налагодження побуту при переході з домашніх умов в гуртожиток.

2. Психолого-педагогічні чинники: психологічні - пов'язані зі стосунками осіб у різних макрогрупах; виникнення неврозів у студентів через адаптаційні труднощі, невідповідність рівня вимог педагогічного процесу рівню вимог початкової підготовки студентів, авторитарності позицій викладача, психічного, емоційного напруження та підвищення рівня невротизації студентів у період залікових та екзаменаційних сесій.

3. Сімейні проблеми: зміни сімейного стану, необхідність догляду за хворим родичем, труднощі, пов'язані з народженням дитини та догляду за ним та ін.

4. Фактор здоров'я: здоров'я нинішніх студентів помітно погіршилося. Цьому сприяло безліч причин: несприятлива екологічна обстановка, неправильне харчування, гіподинамія, вроджені і спадкові захворювання, шкідливі звички.

5. Економічні причини.

Ця категорія причин пов'язана з важким соціально-економічним станом держави. Студенти, які знаходяться у важких матеріальних умовах, мають досить низькі результати навчання. Відсутність коштів на підручники, їжу, одяг; необхідність самостійно заробляти гроші, складний морально психологічний клімат у сім'ї тощо негативно впливає на їх успішність.

Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей або прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямку такої компенсаторної залежності не спостерігається. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати низьку його учбову мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній діяльності. Саме тому важливою проблемою є завдання формування професійних мотивів навчання, потреби в набуванні професійних знань, умінь і навичок. Тоді навчання надає насолоду, викликає позитивні переживання, бажання працювати.

Розв'язання проблеми забезпечення професійної мотивації залежить також і від викладачів: насичення змісту навчання інформацією, яка має значення для особистісного зростання студента як професіонала (професіоналізація знань із будь-якого предмету); нарощування змісту і новизни навчального матеріалу; надання студентам необхідної свободи (умов) для виявлення своїх творчих можливостей; творче ставлення самих викладачів до викладання свого предмету, інтерес до науки, їх компетентність і авторитет як особистості; визначення, через які мотиви студент пішов навчатися саме до цього ВНЗ; систематична діагностика реально діючих мотивів навчання студентів; стимулювання самоосвіти студентів, підтримування пізнавального інтересу до всього, що пов'язане з майбутньою професійною діяльністю.

Мотив до навчання у студента повинен лежати всередині самої навчальної діяльності або якомога ближче до її процесу. Досягти цього можна шляхом створення максимально цікавого процесу навчання для студента, а також шляхом допомоги студенту у формуванні мотивів і установок, які дозволили б йому відчувати задоволення від подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод у навчальній діяльності.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса показала, що перший курс має середню мотивацію та занадто високий рівень, а на п'ятому курсі ми спостерігаємо протилежні показники, є студенти у яких низька мотивація. Однакова кількість студентів на обох курсах має помірно високий рівень мотивації.

В цілому результати тестування природничого факультету показали позитивні результати, у студентів є бажання навчатися, вони обрали спеціальність, яка їм подобається і мають намір працювати за нею, тому питання неспішності на першому та п'ятому курсі не актуальне.

Список використаних джерел:

1. Ильин Е. П. «Мотивация и мотивы» / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: «Питер», 2000 г., 502 с.
2. Калошин В. Ф. Причины невдач учнів у навчанні / В. Ф. Калошин // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 68 – 72.
3. Макклелланд Д. К. Мотивация человека / Д. К. Макклелланд. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 672 с.
4. Никулина И. В. Психологические особенности студенческого возраста: учебное пособие / И. В. Никулина.- Самара: Универс-групп, 2009, - 347 с.
5. Ніколаєва Є. А. Невстигаючі студенти як психолого-педагогічна проблема / Є. А. Ніколаєва // Молодий вчений. - 2015. - №3. - С. 824-827.

УДК159.9

Коваленко Н. В.

Психологічні аспекти рейтингової системи оцінки знань студентів

Анотація. У статті розглядаються особливості рейтингової системи оцінки знань студентів, умови ефективності контролю, психологічна роль оцінки. Наведено психологічні аспекти рейтингової системи, які впливають на її ефективність; роль викладача в успішній реалізації контролю учбової діяльності студента. Аналізуються недоліки даної системи оцінювання знань у вищій школі.

Ключові слова: рейтингова система, оцінка, ефективність, контроль, студент.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности рейтинговой системы оценивания знаний студентов, условия эффективности контроля, психологическая роль оценки. Приведены психологические аспекты рейтинговой системы, которые влияют на ее эффективность; роль преподавателя в успешной реализации учебной деятельности студента. Анализируются недостатки данной системы оценивания знаний в высшей школе.

Ключевые слова: рейтинговая система, оценка, эффективность, контроль, студент.

Summary. The article deals with specifics of the rating system of knowledge evaluation, conditions of control efficiency, psychological part of the mark. Here are

psychological complexions of the rating system, which impact upon its efficiency; the part of the academician in the successful realization of student`s educational activities. The drawbacks of the given system of knowledge evaluation in the universities are analyzed.

Key words: rating system, mark, efficiency, control, student.

У вищих навчальних закладах України застосовують різні варіанти рейтингового контролю, що зумовлено новизною проблеми, специфікою навчальних дисциплін, різними підходами до розв'язання проблеми.

Рейтингова система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу модуля, цілісного курсу, сформованості умінь і навичок [1].

Ефективність рейтингового контролю визначається багатьма факторами та умовами. Саме тому, **метою** нашого дослідження є визначення психологічних аспектів рейтингової системи оцінки знань та її недоліки.

Рейтингова система оцінювання знань передусім активізує самостійну роботу студента, робить її ритмічною і систематичною протягом семестру; краще мотивується навчально-пізнавальна діяльність, підвищується роль стимулювання самостійності, ініціативи, відповідальності, творчості у навчально-пізнавальній діяльності; підвищується об'єктивність оцінювання, майже цілковита незалежність від вдалої чи невдалої відповіді на заліку чи іспиті; значно зменшується психологічне навантаження під час іспиту. Крім того, вона дає змогу викладачеві здійснювати індивідуалізацію навчання та диференційований підхід до студентів, сприяє раціональному вибудовуванню студентом навчання протягом семестру, особливо під час заліково-екзаменаційних сесій [6].

Важливими умовами ефективності контролю і дієвості оцінки є чітка визначеність, об'єктивність і коректність норми, якою задаються умови успішності навчальної роботи та її очікувані результати. Вона має бути доступною, вільно вимірюваною і органічно застосовуваною. Задана норма не має бути ні завищеною, ні заниженою. Система навчання має забезпечувати реальні умови для її досягнення, здійснення. Непомірна завищеність норми викликає у студентів невпевненість у її досягненні, тривогу, байдужість. Занижені норми знижують активність студентів, викликають стан благодушності, несерйозного ставлення до досягнення норми, лінощі і неробство [3].

Дуже важливим фактором є підтримка викладача. Викладач допомагає студентові співвідносити його суб'єктивний досвід з науковим змістом професійних знань. Психологічна підтримка педагога полягатиме у тому, щоб активізувати продуктивні пізнавальні процеси: логічну пам'ять, самостійність мислення, творчу уяву тощо; підсилити особистісний смисл набутих знань для студента, враховуючи типові вікові та психологічні особливості студентів різних курсів; зберігати та розвивати позитивну "Я-концепцію" студента; включати у зміст завдань опис раціональних способів їх виконання, спонукати до самостійних пошуків індивідуальних способів отримання результату з гарантією обов'язкового підвищення рейтингової оцінки [4].

Суттєве значення має психологічна роль оцінки. Вона виконує дві основні функції: стимулюючу і орієнтувальну. Особливо важливою в психологічному плані є стимулююча функція, пов'язана зі спонукальним впливом на емоційно-вольову сферу особистості студента і, відповідно, сприяє якісному поліпшенню структури інтелекту особистості та пізнавальної діяльності студента, виконуючи і виховну функцію.

Нинішня суб'єктно-суб'єктна гуманістична педагогічна парадигма потребує від викладача коректності та поваги до людської гідності студента незалежно від його навчальних досягнень. Ніякими мотивами і причинами не можуть бути виправдані суб'єктивізм, несправедливість, грубість, нетактовність, перенесення оцінки знань, умінь, компетенційна особистість студента [3].

Суттєвим недоліком рейтингової системи оцінювання, є те, що її умови розробляються окремими навчальними закладами, факультетами або кафедрами. Проте існує принаймні два підходи до формування такої системи оцінювання. Перший передбачає, що максимальна сума балів, яку можна набрати з предмету, складає 100 балів. В другому підході максимальна кількість балів, яку студент може отримати з дисципліни, прирівнюється до 100%. Як в першому, так і в другому випадку, отримані бали розподіляються на чотири частини між основними елементами рейтингу: бали, котрі студент може отримати на контрольних заходах рубіжних зрізів; за участь в навчальному процесі (відвідування лекцій, ведення конспектів, робота на семінарах); за самостійну роботу; за рефлексію освітнього процесу. Розподіляються бали приблизно наступним чином: 20-25% відводиться на рубіжні зрізи, 30-35% - на аудиторну роботу й така ж кількість балів — на самостійну роботу й 10-20% на діяльність з самооцінки, рефлексії учбового процесу (ведення щоденника, написання есе, створення портфоліо й т. ін.) [2].

Щоб стимулювати активність студентів, посилити їх мотивацію в рейтинговій системі, передбачається введення штрафних і преміальних балів. Штрафні бали вводяться за пропуски обов'язкових занять без поважної причини, плагіат, несанкціоноване використання довідкової літератури, шпаргалок, несамостійне виконання індивідуального завдання, несвочасне його виконання. Призначення штрафних балів сприяє вихованню самодисципліни й відповідальності студентів. Преміальні бали нараховуються у вигляді заохочення за здачу роботи раніше встановленого терміну, за творчий, неординарний підхід до роботи, використання джерел, які не були зазначені викладачем. Додатковий бал може отримати студент, чия робота значною мірою відрізняється від решти робіт. Преміальний бал може бути нарахованим за конкретну роботу, а може й додаватися наприкінці семестру за активну систематичну роботу на семінарських заняттях, участь в дискусіях, розробці творчих проектів й т. ін [5].

Список використаних джерел

1. Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / М. В. Артюшиної. — Київ: КНЕУ, 2008. — 336 с.

2. Котлярова О. О. Використання рейтингового оцінювання студентів за умов кредитно-модульної системи навчання / О. О. Котлярова // «Науковий вісник Донбасу» – 2011. – № 2 (14) – Режим доступу до журн. : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kooksn.pdf>

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ: Знання, 2005. – 486 с.

4. Нікітіна І. В. Психологічні умови розвитку конкурентоспроможності випускника технічного університету : матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції [“Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу”] / І. В. Нікітіна. – Київ: “Політехніка”, 2005. – С. 243 – 244.

5. Сергеева Е. В. Оценка учебных достижений студентов в контексте Болонского процесса: рейтинговая система : сборник научных статей по итогам всероссийской научно-практической конференции [“Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование”], (Волгоград, 22-25 сентября 2008 г.) / Е. В. Сергеева. – Волгоград : ВГПУ «Перемена», 2008. – 268 с.

6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – Київ: Вища шк., 2005. – 239 с.

УДК 159.9

Петрухін С. В.

Психологічні проблеми впровадження болонського процесу у вишній Україні

Анотація. У статті висвітлено проблему впровадження Болонської конвенції у вищих навчальних закладах України. Одночасно розглянуті шляхи вирішення цих протиріч, які безпосередньо стоять на заваді успішної європеїзації української освіти.

Ключові слова: Болонська конвенція, адаптація, самоосвіта, розвиток, самовдосконалення.

Аннотация. В статье освещена проблема внедрения Болонской конвенции в высших учебных заведениях Украины. Одновременно рассмотрены пути решения этих противоречий, которые непосредственно препятствуют успешной европеизации украинского образования.

Ключевые слова: Болонская конвенция, адаптация, самообразование, развитие, самосовершенствование.

Summary. In the article the problem of implementation of the Bologna Convention in higher educational institutions of Ukraine. Simultaneously discussed ways to resolve these conflicts that directly impede successful Europeanization of Ukrainian education.

Keywords: Bologna Convention, adaptation, self-education, development and self-improvement.

Постановка проблеми. Україна як суверена держава, починаючи з 1999 року й по-сьогодення, проводить, внутрішню й зовнішню політику, яка спрямована на реформування української економіки, політичного, правового та духовного світу. Варто відмітити, що входження нашої держави в європейський простір, як рівноправної країни обумовлено рядом вимог, які Україна має реалізувати за певний період часу. Зокрема, підігнати до європейського рівня вищу освіту й науку в Україні. Однак, з перших років, впровадження Болонської конвенції, наша держава зустрілася, як на соціальному, політичному так і на морально-психологічному рівні реалізації цього процесу з багатьма проблемами. Тому на сьогодні їх вирішення, для нашої Батьківщини й уряду зокрема має стояти на першому місці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В сучасній науковій літературі, психологічні проблеми впровадження Болонського процесу у ВНЗ України представлені у працях Н. Д. Денисенка, І. М. Тохтарова, О.Л. Музики, К. Михайльової та ін.. У своїх роботах автори, спираючись на великий дослідний матеріал, завдяки якому, змогли виокремити психологічні протиріччя, які стоять на заваді успішного впровадження Болонської системи в Україні.

Мета. У нашій статті ми спробуємо розкрити основні проблематичні моменти реалізації Болонської конвенції у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Приєднання до Болонської конвенції викликала необхідність докорінної перебудови системи вищої освіти в Україні. Але, як не прикро, казати всі освітні реформи, які нібито мають покращити життя кожного українця в державі в нашому консервативному, суспільстві зустрічаються з багатьма протиріччями. Однією з яких, є психологічні проблеми впровадження Болонського процесу, які обумовлені радянською традиційною освітою, де учень і студент виступали завжди лише об'єктом впливу, а не самостійним суб'єктом навчального процесу. Болонський процес у великій мірі будується на самостійній дослідницькій діяльності студента, але ще зі школи в молоді виховують особистість біхевіористського типу тобто, таку, яка без стимулу не покаже реакції [6, с. 10]. У більшості випадків, наша освіта користується застарілою, технологією навчання – репродуктивною, яка репрезентується одним словом «повтори» замість креативності, конструктивності, яка характеризується словом «створи» [3, с.14].

У більшості випадків, навчання було спрямоване на накопичення інформації, а не на індивідуальну, пошукову роботу учнів. Тому в них відсутні навички та бажання мислити самостійно [7].

У результаті, молодь просто не готова до того, що б самостійно розвиватися та вдосконалювати свої навички. Їм імпонує вже готова інформація, яку подає викладач і тим самим це, приводе, лише до стандартного відтворення навчального матеріалу. Зі вступом у ВНЗ студенти перших курсів із самого початку свого навчання стикаються з багатьма проблемами. Зокрема, з невідповідністю шкільних та університетських вимог до навчання. Де навантаження та критерії оцінювання набагато вищі ніж у попередні роки їхнього життя. І це є закономірним явищем, однак, у період різких перетворень та реформуванні вищої

освіти в Україні. Ці відмінності почали кардинально різнитися й усе далі відходити від радянських стандартів навчання. Коли, в університетах починають запроваджувати європейські стандарти в українських же школах учні продовжують навчатися за старою системою радянського зразка. І тому, такі нестиківки супроводжуються психологічними проблемами, які спостерігаються в студентів перших курсів. Зокрема, у процесі самостійної роботи в студентів виникають психологічні, пізнавальні проблеми, передусім обумовлені низьким вихідним рівнем знань і невміння здійснювати логічні операції [5, с.39].

У результаті, яких без відповідної підтримки та адаптаційних умов може формуватися депресивна та дезорганізаційна обстановка, яка веде до послаблення зацікавленості молоді в продовженні свого навчання [4, с.16].

Щоб розв'язати першу з названих проблем, потрібно, підготувати студента психологічно, пояснити, у зв'язку з чим відбуваються зміни, які переваги буде мати насамперед він сам і чим йому це допоможе в майбутньому. Потрібно також скоординувати його дії й допомогти поступово зрозуміти важливу роль самостійної роботи, адже від цього залежить у майбутньому здатність фахівця самостійно приймати рішення, розв'язувати важливі та перспективні проблеми. Психологічно підготовлений студент швидше й легше може адаптуватися до нової системи навчання, яка сприяє розвитку творчих здібностей, підвищує якість засвоєння навчального матеріалу завдяки систематичній роботі студентів протягом певного періоду навчання [1].

Однак, у реальному житті, як не дивно, казати цій проблемі мало приділяється уваги. У більшості випадків студенти змушені самостійно пристосовуватися до нових умов життя. І все нічого, як би консервативне, суспільство, дотримувалося відповідних інтеграційних процесів.

Варто не забувати, те, що реалізація Болонського процесу у ВНЗ України передбачає впровадження якісно нового підходу до освіти, на психологічному рівні, який виробляє в студентах звичку постійно вчитися, самовдосконалюватись, самоідентифікувати й самоусвідомлювати себе в європейському контексті [2, с. 29]. Проте невідповідність із Болонською конвенцією та бажанням деяких людей зберегти консервативні засади, приводе, до ускладнення навчального процесу у ВНЗ.

Тому тепер студент уже не може спокійно «жити від сесії до сесії», йому необхідно бути завжди підготовленим до занять і не тільки за «конспектом лекцій», але й вивчати масу додаткової літератури. Інколи це супроводжується перевтомою молодого організму. Разом з тим, відсутність стандарту та умов оцінювання, приводе, лише, до постійної «гонки» за балами, які в кінцевому процесі призводять до втрати самого сенсу навчання [7]. Як наслідок це веде до зниження зацікавленості молоді в навчанні та поглибленні своїх знань.

Отже, для вирішення цієї проблеми необхідно розробляти таку систему нарахування балів, яка б реально відповідала складності виконуваних робіт і кількості балів, які можна отримати за її виконання. Також варто виділити такі основні рішення для покращення психологічних умов навчання:

По-перше, уточнення основних понять і визначень Болонського процесу, узгодження стандартів спеціальностей та здобуття студентами більшого обсягу знань із суспільно-гуманітарних дисциплін за умови не викладання їх практично орієнтованими курсами.

По-друге, забезпечення організаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів та розроблення нових і внесення, і затвердження змін до чинних нормативних документів, що регламентують порядок упровадження нової системи організації навчального процесу.

По- третє, удосконалення матеріально-технічного забезпечення навчального процесу у ВНЗ, модернізація форм і змісту індивідуальної роботи студентів та підвищення психолого-педагогічної підготовки викладачів (проведення курсів, семінарів, організація обміну досвідом тощо) [1].

Висновки. Отже, можна зробити такий висновок, що впровадження стандартів європейської освіти супроводжуються певними психологічними проблемами. Зокрема, невідповідністю молоді до нових змін, не розуміння перспектив, які отримає студент по закінченню свого навчання. А також, невідповідністю інтеграційних процесів із реаліями сучасності. Це пояснюється тим, що ВНЗ кожен по своєму трактує Болонську конвенцію й поки, що на сьогодні не існує єдиної програми та форм оцінювання студентів. У результаті, такої невизначеності та регіональної ініціативи відбувається збільшення навантаження в навчальному процесі на студента. Де він тепер, має виконувати навчальний план, як радянського так і європейського зразка. Відносно того, слід не забувати, що згідно Болонської конвенції має відбутися гуманізації освіти в теорії. Проте на практиці цей принцип, порушений, відносини між викладачем і студентом залишилися, як і були. Тому для вирішення цих проблем нам потрібно обов'язково дотримуватися всіх вимог Болонського процесу. І не робити із двох систем так званій «мікс старого з новим» та видавати, що нібито все добре. Потрібно впроваджувати лише одну й до кінця навчальну систему.

Список використаних джерел

1. Денисенко Н.В. Впровадження кредитно модульної системи навчання: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / Н. В. Денисенко. Режим доступу до ресурсу:

http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/6/statti/2denisenko.htm

2. Жижко, Т. Реформа університетської освіти в контексті Болонських домовленостей [Текст] / Т. Жижко // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. - 2010. - № 2. - С. 28-35

3. Зінковський Ю. Камені спотикання: вітчизняної вищої освіти (суттєві вади вищої школи) / Ю. Зінковський // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 7 – 18/

4. Музика О.Л. Майстренко Т.М. Організаційно-психологічне забезпечення впровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ / О. Л Музика, Майстренко Т.М. // Проблеми формування конкурентоспроможних

фахівців в умовах впровадження Болонського процесу: Збірник наукових робіт Всеукраїнської наук.- практи. конф. – Житомир, 2008. – С.14-20.

5. Михайльова К. Європейські освітні норми у практиці вітчизняних ВНЗ: студентські оцінки перших років впровадження / К. Михайльова // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 34-41

6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 3-тє вид., випр. і доп. – Київ: Каравела, 2011. – 360 с.

7. Тохтарова І.М. Вища освіта в контексті Болонського процесу: міфи, реальності, яскраве майбутнє [Електронний ресурс] / І. М.Тохтарова. Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/59643.doc.htm

УДК 159.9

Пінська О. Л.

Відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя

Анотація. У даній статті автор розглядає проблему відповідальності майбутнього вчителя як особистісно-професійну якість, здійснює теоретичний аналіз сутності цього поняття, розкриває психологічні основи відповідальності як інтегральної особистісно-професійної якості майбутнього вчителя.

Ключові слова: відповідальність, професійні функції, моральні потреби, моральна самосвідомість, самоконтроль.

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему ответственности будущего учителя как личностно-профессионального качества, осуществляет теоретический анализ сущности этого понятия, раскрывает психологические основы ответственности как интегрального личностно-профессионального качества будущего учителя.

Ключевые слова: ответственность, профессиональные функции, моральные потребности, моральное самосознание, самоконтроль.

Summary. In this article the author considers the problem of the responsibility of the future teacher as a personal and professional qualities. This article describes a theoretical analysis of the concept, revealed the psychological foundations of responsibility as an integral personal and professional qualities of the future teacher.

Keywords: responsibility, professional features, moral needs, moral self-awareness, self-control.

Всі ланки системи освіти України ставлять мету підготувати високоосвічених, всебічно розвинених фахівців педагогічного профілю. Належність до педагогічної професійної групи накладає на вчителя сукупність обов'язків, які визначаються сутністю і специфікою педагогічної діяльності, її суспільною значимістю. Ці обов'язки виступають перед педагогом як продиктовані суспільною необхідністю і доцільністю вимоги, об'єктивною стороною яких є зміст обов'язків, а суб'єктивною – усвідомлення їх, як необхідних стосовно себе. Але, щоб ефективно виконувати педагогічну

діяльність, учителю недостатньо знати вимоги до його праці і бути впевненим у їх доцільності, а й необхідно володіти значущими особистісно-професійними якостями, в системі яких базовою виступає відповідальність. Відповідальність – це складне і багаторівневе явище, яке виражає ставлення особистості до своїх обов'язків, реалізація яких стає його внутрішньою моральною потребою і психологічною готовністю до їх виконання.

Теоретичний аналіз засвідчив що проблема відповідальності цікавила науковців в усі часи та стала предметом наукового інтересу фахівців різних галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки. В психолого-педагогічних дослідженнях увага зосереджується, зокрема, на вивченні її структурних складових, критеріїв та показників (К.О. Абульханова-Славська, М.В. Савчин, та ін.), вікових особливостей розвитку (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський), специфіки становлення у різних видах діяльності (С.Ф. Анісімова, К.К. Муздибаєв) психології відповідальної поведінки (А.В.Петровський), моральної відповідальності як невід'ємної складової соціальної відповідальності (Н. Г.Ничкало, А. І. Кузминський). Відповідальність як якість суб'єкта життєдіяльності розглядають з точки зору активної життєвої позиції, самопізнання та самореалізації К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Анан'єв, І. С. Кон, В.А. Петровський, Л. С. Рубінштейн та ін. У наукових працях Л. Колберга, Ж. Піаже, К. Роджерса, В. Франкла відповідальність розглядається як одна із генералізуючих якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що незважаючи на численність досліджень з означеної проблеми, відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя не знайшла достатньої теоретичної розробленості, що робить її актуальною.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сутності поняття «відповідальність», розкрити психологічні основи відповідальності як особистісно-професійної якості.

Розв'язання означеної проблеми потребує з'ясування сутності ключового поняття «відповідальність». У філософському енциклопедичному словнику термін “відповідальність” характеризує «міру відповідності поведінки особи наявним вимогам, чинним суспільним нормам, правилам співжиття, правовим законам» [21, с. 87]. Соціологічна енциклопедія тлумачить поняття “відповідальність” «як відповідність дій соціальних суб'єктів (особистості, соціальної групи, суспільства) взаємним вимогам, соціальним нормам, загальним інтересам»[20, с.64]. За психологічним словником відповідальність – це «здійснюваний в різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил... Відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів і правових норм, які виражають суспільну необхідність» [8, с.224].

Великий тлумачний словник української мови визначає відповідальність як «покладений на когось, або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку

роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова» [6, с.439]. «Як усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розгляд крізь призму цього обов'язку суті і значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх з обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку» трактує відповідальність Л. Е. Орбан-Лембрик [12, с. 256].

Згідно цих визначень можемо стверджувати, що відповідальність розглядається як соціальна категорія, що виражає підлеглість, звіт за власні дії, примус до виконання обов'язку, хоча і акцентується увага на свідомому його виконанні.

Але, як зазначає С. Ф. Анисимов, відповідальність «...може бути представлена і в суб'єктивному, психологічному змісті – відповідальність як своєрідний стан свідомості (у формі свідомості і почуття відповідальності, обов'язку, совісті і т.п.) [2, с.115]. Цю думку поділяє К. Муздибаєв, розглядаючи відповідальність як «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [10, с. 19]. Як «особистісну якість, в основі якої закладені усвідомлений індивідом загально-вагомий обов'язок, власні переконання та моральні принципи, здатність особистості осмислити прагнення, передбачати результати своїх дій з урахуванням власних поглядів та поглядів інших людей», характеризує відповідальність І. Д. Бех [5, с.11].

Тому правомірно виділити соціальну, яка передбачає дотримання особистістю моральних принципів і правових норм, які виражають суспільну необхідність, та особистісну, з позиції якої відповідальність розглядається як стійка типова риса особистості, сторони відповідальності і розглядати їх у взаємодії.

Спроба схарактеризувати відповідальність як складне соціально-особистісне утворення зроблена М.І.Сметанським. Автор, розкриваючи сутність соціального аспекту відповідальності, як особистісної якості, яка полягає в усвідомленій моральній потребі і практичній готовності до виконання соціальних норм, пов'язує її із знанням особистості своїх соціальних і професійних функцій, розумінням значення своєї діяльності, самооцінкою власних можливостей, активністю, передбаченням результатів [19, с.42]. Ідея поєднання соціального і особистісного аспектів означеної дефініції знайшла своє відображення у дослідженні К. А. Альбуханової-Славської, яка визначає відповідальність як самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених суб'єктом [1]. Як рису особистості, що формується у спільній діяльності з іншими людьми шляхом засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки розглядає відповідальність і А. В. Петровський [11].

В цьому ж контексті Н. Г. Ничкало, трактуючи відповідальність як категорію етики і права, зауважує, що відповідальність, з одного боку, відображає особливе соціальне і провове ставлення особистості до суспільства і характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм, а, з

іншого, – співвідношення здібності та можливості людини виступати суб'єктом своїх дій, її здатність свідомо, добровільно виконувати певні вимоги, здійснювати правильний моральний вибір [14]. Слушною у цьому зв'язку є думка А. І. Кузьминського, який стверджує, що «...відповідальність становить основу моралі, той стрижень, на який нанизуються всі інші якості особистості» [9, с.234]. Як моральна якість відповідальність проявляється у стійкості переконань, в адекватності розуміння й оцінки, в глибині поваги й справедливої вимогливості до оточуючих і до себе, в самостійності й правильності рішень, що приймаються, послідовності добровільних вчинків, здатності протистояти внутрішнім спонукам, в умінні враховувати зовнішні обставини

Викладене вище свідчить, що у відповідальності як соціально-психологічній якості відображається процес трансформації суспільних моральних норм в особистісно значимі, які пов'язані з моральною самосвідомістю, яка, на думку І. Е. Бебешкіної, виступає, найбільш важливим структурним утворенням психології особистості, що має значний вплив на її ставлення до системи соціальних приписів й норм поведінки [4]. Н. Вознюк, акцентуючи увагу на тому, що найскладнішим утворенням моральної індивідуальної самосвідомості є совість, котра забезпечує автономію моральної діяльності особистості, інтегруючи в собі усвідомлення добра й обов'язку, гідності й честі стверджує, що «соціально-моральною основою совісті є відповідальність як міра моральної свободи, повинності, правоти чи провини особистості перед суспільством, собою, визначувана і застосована з урахуванням суб'єктивних умов і наслідків, добровільно вчинених вчинків» [7, с. 30].

На рівні психологічного аналізу відповідальність як одна із найбільш загальних особистісно-професійних властивостей, об'єднує в собі складові когнітивно-ціннісної, емоційно-мотиваційної та діяльнісно-поведінкової сфер майбутнього вчителя.

Головна роль у формуванні відповідальності особистості, за Сократом, належить знанням. Люди безвідповідальні не тому, стверджує філософ, що вони такі від природи, а тому, що не знають, що це таке. У зв'язку з цим когнітивно-ціннісна сфера виявляється в інформованості особистості щодо сутності професійної відповідальності, соціальних вимог до вчителя та норм його поведінки, дотримання яких чекають від нього; усвідомленні власного «Я-професійне», в якому виявляється розуміння своїх обов'язків, адекватності самооцінки своїх можливостей у сфері практичної педагогічної діяльності та соціальної поведінки.

Але одного знання соціальних вимог, обов'язків, усвідомленості відповідальності недостатньо. Відповідальність – це той важливий механізм, через який суспільні стосунки проникають в індивідів і стають змістом їхньої життєдіяльності. М.В. Савчин зазначає, що когнітивні уявлення особистості про моральні норми перетворюються у внутрішні регулятори поведінки та діяльності за певних умов [13].

Психологічними дослідженнями доведено, що засвоєння знань неможливе без їх переживання. Усе «інтелектуальне» може бути усвідомлене тільки через

«емоційне». «Самі емоції людини, як стверджує С. Рубінштейн, являють собою єдність емоційного і інтелектуального» [17, с.552]. Позитивне емоційне ставлення і прийняття особистістю суспільно визнаних норм і правил поведінки забезпечується мотивацією, суб'єктивною формою існування якої, є емоції (там же).

Не дивлячись на те, що мотиви виконують спонукальну функцію, а емоції відображають і корегують протікання мотиваційних процесів, їх взаємозв'язок сприяє трансформації об'єктивної значущості певних способів поведінки з позицій обов'язку в особистісну значимість. Почуття відповідальності, яке враховує власні переконання, психологічні характеристики особистості, виступає в якості мотиву як ціннісної орієнтації у сфері професійної праці, що спонукає до відповідальної поведінки. І. Д. Бех наголошує, що відповідальність є особливим мотивом людських учинків, який відрізняється від усіх інших лише йому властивою рисою ідеальності, і саме наявність цієї риси в діяльності особистості сприяє її моральному розвитку і не перетворює відповідальність на засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї мети [5].

Безпосереднє почуття відповідальності, в якості мотиву, виконує функцію не тільки стимулювання вчинків, але і їхнього ціннісного обґрунтування. Спонукально-мотиваційна функція відповідальності закінчується прийняттям рішення, виконання якого визначає напрям активності, що безпосередньо приводить до певної дії. Але, як зауважує Я. Рейковський, в умовах розриву між знаннями, емоційно-особистісною оцінкою своїх вчинків та поведінкою, «не в кожного вистачає сміливості перебороти психологічний бар'єр, пов'язаний з переходом від прийняття рішення до його втілення у вчинку» [16, с. 94].

Для того, щоб емоційно прийняті знання соціально схваленого образу дій, вчинків втілилися в реальній поведінці, необхідно щоб соціально задана норма поведінки не тільки раціонально й емоційно була засвоєна, але й практично освоєна, тобто міцно увійшла в практику поведінки і діяльності вчителя. Тому, безпосереднім критерієм сформованості відповідальності як особистісно-професійної якості виступає власна поведінкова практика вчителя, яка є елементом діяльнісно-поведінкового компоненту і реалізується через виконання прийнятих рішень, обов'язків, завдань, що потребує постійної саморегуляції особистістю своєї діяльності і поведінки.

Як «внутрішню саморегуляцію і самодетермінацію зрілої особистості, опосередкованої ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснених учинків і їхніх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті» трактує поняття «відповідальність» психологічна енциклопедія [14, с. 60]. Саморегуляція забезпечує актуалізацію способів дії, адекватних особистісно прийнятним нормам суспільної поведінки. Ефективне здійснення саморегуляції засноване на процесі самопізнання, яке забезпечує усвідомлення себе на основі уточнення, конкретизації і розширенні системи знань про себе, про свій Я – образ як особистості, адекватне самооцінювання своїх можливостей, яке здійснюється на основі рефлексії, емоційно-оціночного ставлення до себе.

Б. Г. Ананьєв висловив думку, що самооцінка є складним процесом опосередкованого пізнання себе, розгорненим у часі, пов'язаним з рухом від поодиноких, ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного Я, безпосереднім виразом оцінки інших осіб, які беруть участь у розвитку особистості [1]. Залежно від психологічних особливостей самооцінки як прояву самосвідомості, остання може як стимулювати, так і стримувати процес формування особистісно-професійної відповідальності. Так, об'єктивна самооцінка дозволяє виявити та оцінити свої можливості для прийняття того чи іншого рішення, зумовлює свободу вибору. Неадекватні уявлення про себе нерідко стають джерелом вибору хибних шляхів до самоствердження.

Усвідомлену самооцінку та актуалізацію способів її здійснення виконує механізм самоконтролю, який є показником становлення особистісної відповідальності. Саме у відповідальності А. В. Петровський вбачає здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і давати самооцінку здійснюваних учинків [13]. Основа функція самоконтролю полягає в забезпеченні максимальної відповідності результатів діяльності намірам особистості, що досягається, з одного боку, перевіркою правильності прийнятих рішень і здійснюваних учинків у відповідності до соціально прийнятих норм, а, з іншого – запобіганням і виправленням виявлених невідповідностей. У разі наявності допущених відхилень, суб'єкт корегує свої вчинки. Результативність самокорегування залежить від здатності людини передбачати реакції (оцінки, почуття, вчинки) оточуючих. Будучи завжди присутнім в процесі саморегуляції, свідомий самоконтроль підвищує відповідальність за умови суспільної і особистої значущості поведінки та діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє зробити щодо складності феномену «відповідальність» і представити його як інтегральну особистісно-професійну якість майбутнього вчителя, що характеризується усвідомленням і переживанням виконання своїх обов'язків, загальних суспільно необхідних норм і правил поведінки, яка очікується іншими людьми, готовністю діяти у відповідальності з ними. Подальшого дослідження потребує проблема визначення і обґрунтування психологічних умов формування професійної відповідальності у майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славська К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
3. Анисимов С. Д. Мораль и поведение / С.Д. Анисимов – Москва: Наука, 1979. – 142 с.
4. Бебешкина И. Э. Структура личности (методологический анализ) / И. Э. Бебешкина. – Киев: Наук. думка, 1986. – 113 с.

5. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – Київ: Україна- Віта, 1995. – 202с.
6. Великий тлумачний словник української мови /упорядник Т. В. Ковальова. – Харків. : Фоліо, 2005. – 767 с.
7. Вознюк Н. М. Етико-психологічні основи формування особистості: навч. посіб. / Н. М. Вознюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 195 с.
8. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко: Под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Кузьминський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика / А. І. Кузьминський. – Черкаси: Видавничий відділ, 2002. – 290 с.
10. Муздыбаев К. К. Психология ответственности / К. К. Муздыбаев. – Ленинград: Наука, 1983.– 240 с.
11. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Т.1 /Наук. ред. Л.І. Андріївський. – Київ: Вид-во «АКОНІТ», 1999.– 910 с.
12. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Київ: Академвидав, 2003. – 568с. (Альма-Матер).
13. Петровский А.В. Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва : Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
14. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / За ред.. Н.Г.Ничкало. – Київ: Вища школа, 2000. – 380 с.
15. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник А.М. Степанов. – Київ: Академвидав, 2006. – 424 с.
16. Рейковський Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковський. – Москва: Мысль, 1995. – 117 с.
17. Рубинштейн С.Л.. Основы общей психологии. Эмоции. /С.Л.Рубинштейн. – Питер: Санкт-Петербург, 2002. – 720 с.
18. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин.– Київ: Україна Віта, 1996. –130 с.
19. Сметанский Н.И. Формирование социальной ответственности учителя в системе « школа – вуз – школа»: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / . Сметанский Н.И. – Винницкий пед. ин-т. – Киев, 1994. – 351с.
20. Соціологічна енциклопедія / укладач В.Г. Городяненко. – Київ: Академвидав, 2008. – 456 с.
21. Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди; головний ред. В.І. Шинкарук. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

УДК 159.9

Ткаченко О. А.

**Усвідомлення студентами-музикантами власних музичних здібностей
як умова подальшого їх розвитку**

Анотація. В статті усвідомлення студентами-музикантами особливостей власних музичних здібностей розглянуто в якості умови їх подальшого розвитку.

Автором предсталені діагностичні засоби, застосування яких сприятиме покращенню процесу усвідомлення музичних здібностей.

Ключові слова: усвідомлення, розуміння, розвиток музичних здібностей, самооцінка успішності музичної діяльності, спрямованість музичної діяльності.

Анотація. В статті осознание студентами-музыкантами особенностей развития собственных музыкальных способностей рассмотрено в качестве условий его дальнейшего развития. Автором представлены диагностические средства, применение которых будет способствовать улучшению осознания развития музыкальных способностей.

Ключевые слова: осознание, понимание, развитие музыкальных способностей, самооценка успешности музыкальной деятельности, направленность музыкальной деятельности.

Summary. In the article the author analyzes the awareness of students-musicians features its own musical abilities as a condition for their development. The author has provided diagnostic techniques which will contribute to the realization of musical abilities.

Keywords: awareness, understanding, developing musical abilities, self-esteem success of musical activity, direction of musical activity.

Постановка проблеми. Сучасна наука стверджує, що людина в процесі діяльності використовує не більше третини своїх здібностей. Водночас, дослідники (О. А. Конопкин, Г. С. Костюк, В. А. Моляко, О. Л. Музыка, Б. М. Теплов) стверджують, що розвиток здібностей спирається на механізми саморегуляції. «З розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища – системи психічних властивостей, що склалися в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище і стає фактором подальшого розвитку особистості... Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама зростає, стає суб'єктом власного розвитку» [3, с. 63]. Таким чином, усвідомлення студентами-музикантами особливостей розвитку власних музичних здібностей є необхідною умовою їх подальшого розвитку.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити способи усвідомлення студентами-музикантами власних музичних здібностей та емпірично перевірити ефективність їх використання в якості засобу самопізнання – умови подальшого розвитку зазначених здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все розглянемо сучасні наукові уявлення про психологічну сутність процесу усвідомлення. Усвідомлення – суб'єктивний стан, перебуваючи у якому ми усвідомлюємо щонебудь. Термін має різні значення від усвідомлення стимулів у фізичному світі, до усвідомлення свого внутрішнього «Я» і його впливу на нашу поведінку [7]. Усвідомлення в широкому сенсі означає формування адекватного розуміння навколишнього світу, інших людей, і що найбільш важливо для нашого дослідження, – розуміння самого себе, власного психічного життя, взаємозв'язків

і взаємин у самому собі й із самим собою [8]. Усвідомлення завжди передбачає розуміння. В мові ці поняття часто використовують синонімічно [1]. Усвідомити – повністю довести до своєї свідомості, зрозуміти [11]. Отже, усвідомлення особливостей власних музичних здібностей – це, по суті, їх розуміння. А значить особливості протікання цього психічного явища будуть залежати від особливостей об'єкта розуміння.

Нажаль, розробка проблеми розвитку музичних здібностей не набула значного поширення. Між тим, підґрунтям для розуміння їх природи слугують результати численних спроб вивчення розвитку інших здібностей, які склалися у психології.

Зазвичай, здібності розглядаються як індивідуально-психологічні якості особистості, що є передумовою успішного виконання нею певної діяльності [9, с.23]. Музичні здібності це своєрідні музичні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій музичній діяльності і є необхідною умовою її успіху. Аналіз психологічної літератури з означеної проблематики дає можливість дійти висновку, що серед основних компонентів в структурі здібностей, в тому числі й музичних, виділяють дієво-операційні та особистісні. Коли йдеться про розвиток музичних здібностей, частіше зосереджуються саме на дієво-операційних. «Суспільні умови життя впливають на розвиток здібностей не прямо, не безпосередньо, а через діяльність людини» (Г. С. Костюк [3]). Б.М.Теплов [10] вбачав можливості гармонійного розвитку музичних здібностей в навчанні дитини різноманітним видам музичної діяльності. Вчений виділяв наступні музичні здібності: ладове чуття, яке проявляється в емоційному сприйманні і легкому впізнаванні мелодії; здібність до музично-слухових уявлень, які проявляються у виконанні мелодій по слуху; музично-ритмічне чуття – здібність відчувати ритм і миттєво його виконувати, тобто відтворювати. Більш широке поняття, «музикальність» Б. М. Теплов розглядав, як здібність до диференційованого чуття музичного звучання і, звичайно, переживання смислу цієї музики.

Загальноприйнятим є теоретичне положення про те, що здібності не тільки розвиваються, але й виявляються в діяльності. Виходячи із зазначеного, з метою вивчення рівня розвитку музичних здібностей у студентів-музикантів, було розроблено методику аналізу музичної діяльності. Методика включала ряд завдань, виконання яких демонструвало наявність і рівень розвитку важливих складових музичних здібностей, що були виділені Б. М. Тепловим (відчуття ритму; мелодійний слух, що виявляється в особливому сприйманні мелодії; гармонійний слух, що виявляється в сприйманні акордів). Аналіз музичної діяльності було проведено за критерієм успішності її виконання. Характеристики успішності музичної діяльності, і відповідно її рівень було виділено на основі експертних оцінок. Експертами виступали музичного відділення факультету мистецтв КДПУ. Вони й оцінювали якість виконання учнями та студентами завдань з різних видів музичної діяльності на першому етапі впровадження цієї методики. На другому етапі – якість виконання аналізувалась на основі самооцінки студентів. В дослідженні приймали участь 66 студентів другого-

четвертого курсів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв КПУІ ВНДЗ КНУ денної та заочної форм навчання. Були отримані наступні результати (табл. 1):

Таблиця 1

**Рівень успішності виконання студентами-музикантами
різних видів музичної діяльності
(% від кількості учасників дослідження)**

Рівні успішності музичної діяльності	Аналізу музичної діяльності на основі експертних оцінок	Аналізу музичної діяльності на основі самооціночних суджень
Низький	0	0
Середній	33	74
Високий	67	26

- успішність музичної діяльності майбутніх музикантів досягла середнього та високого рівнів;

- успішність музичної діяльності, рівень її опанування, більш високо оцінили досвідчені експерти (переважно високий рівень) ніж самі майбутні музиканти (переважно середній рівень), що вказує на тенденцію до заниження самооцінки власних здібностей у студентів.

Усвідомлення студентами результатів проведеного оцінювання на, наш погляд, повинен стати повсютним до роздумів про особливості самооцінки, підвищення її рівня, що в подальшому позитивно вплине на розуміння особливостей власних здібностей і, таким чином, позитивно вплине на їх розвиток через прагнення до занять музикою завдяки вірі у власну успішність в цій діяльності.

З погляду особистісного підходу до проблеми здібностей [2], [4], [5], розвиток здібностей спирається на механізми саморегуляції. «У випадках, коли актуальна діяльність є базовою для життєвих планів і перспектив особистості, її регуляція набуває ціннісного характеру» [5, с. 129]. Результати численних досліджень доводять і наявність зв'язку між здібностями і спрямованістю особистості. Так В. Э. Чудновский наголошує, що саме спрямованість більшою мірою впливає на розвиток музичних здібностей [12; с.19]. Також доведено [3; 5; 10]: на основі здібностей виникає схильність займатися тією діяльністю, в якій ці здібності більш яскраво розвиваються.

Виходячи з их теоретичних положень в якості одного з засобів діагностики розвитку музичних здібностей стало можливим використання методики аналізу ступеня позитивного відношення студентів-музикантів до різних видів музичної діяльності, яка була розроблена В. І. Петрушиним [6]. Впроваджуючи означену методику ми сподівалися крім визначення рівня загальної спрямованості студентів до музичної діяльності, дослідити особливості її диференціації до різних видів музичної діяльності.

Результати аналізу відношення студентів до конкретних видів музичної діяльності (табл. 2) продемонстрували наступне:

- загальне позитивне відношення до музичної діяльності досягло переважно середнього рівня;
- більш позитивне відношення студентів було виявлене до виконавської та педагогічної діяльності.

Таблиця 2

Ставлення студентів до різних видів музичної діяльності
(% від кількості учасників дослідження)

Рівень позитивного відношення	Виконавська діяльність	Педагогічна діяльність	Композиторська діяльність	Диригентська діяльність	Загальне відношення до музичної діяльності
Низький	26	16,5	32	36	28
Середній	26	32,5	36	32	32
Високий	48	51	32	33	30

Спираючись на результати дослідження можна говорити про більшу схильність студентів займатись виконавською та педагогічною музичною діяльністю, що відповідає профілю спеціальності, яку вони отримують у нашому навчальному закладі. Усвідомлення студентами особливостей власного відношення до різних видів музичної діяльності може стати приводом для детального аналізу такого відношення, та його зміни на більш позитивне, що також слугуватиме умовою покращення розвитку музичних здібностей.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження хотілось би підкреслити, що аналіз розвитку здібностей як через аналіз дієво-операційного компоненту, так і через аналіз особистісних компонентів структури здібностей відображає не тільки зону актуального розвитку здібностей, а й дозволяє зазирнути у зону їх найближчого розвитку. Останнє можливе за умови усвідомлення студентами особливостей актуального розвитку власних здібностей.

В своїй роботі ми намагалися, використовуючи різні діагностичні методики, допомогти майбутнім музикантам зрозуміти більш глибокі таємниці власної музичної діяльності, усвідомити особливості власних музичних здібностей. Ми сподіваємося, що така рефлексивна діяльність студентів-музикантів, дозволить їм зробити ще один крок до вдосконалення своєї майстерності.

Список використаних джерел

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. / З. Е. Александрова – М.: Рус. Яз., 2001. – 568 с.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Моляко В. А. Интеллектуальная саморегуляция при решении конструкторских задач / В. А. Моляко // Психическая саморегуляция. Тематический сборник. Выпуск 2. – Алма-Ата, 1974. – С. 76-77.
5. Музика О. Л. Проектування проблемно-орієнтованих технік ціннісної підтримки розвитку здібностей / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41). – Част. 1. – 375с. – С. 128-135.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Академический проект – 2008. – 400 с.
7. Психология. А-Я. Словарь-справочни / М. Кордуэлл; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : ГРАНД: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 442 с.
8. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург: Питер. – 2000. – 544 с.
9. Психологічний довідник учителя. Книга 2. В 4 книгах/ Упоряд.: В. Андрієвська / За заг. ред. С. Максименка – К.: Главник, 2005. – 112 с.
10. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов – М., 1947. – 355 с.
11. Толковый словарь Ожегова / С. И. Ожегов, Н. Ю, Шведова. – 1949 – 199 с.
12. Чудновский В.Э. Педагогика и психология. Воспитание способностей и формирование личности. / В. Э. Чудновский. – М., 1986. – 54 с.

УДК: 159.9

Ронгинская Т.И.

Креативный характер современного высшего образования

Воображение важнее, чем знание.

Альберт Эйнштейн

Анотація: У статті розглядаються аспекти креативного підходу до побудови вищої освіти. Представлені підходи до визначення поняття креативності, наводиться авторське робоче визначення креативності. На основі системного підходу вирізняються головні складові креативності з використанням методу пентабазису. В статті представлені аспекти креативності відповідно до чотирьох ліній аналізу: простору, часу, енергії та інформації.

Ключові слова: креативність, когнітивні компетенції, вища освіта, системний опис, метод пентабазиса.

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты креативного подхода к построению высшего образования. Представлены подходы к определению понятия креативности, приводится авторское рабочее определение креативности. На основе системного подхода выделяются главные составляющие креативности

с использованием метода пентабазиса. Представлены аспекты креативности в соответствии с четырьмя линиями анализа: пространства, времени, энергии и информации.

Ключевые слова: креативность, когнитивные компетенции, высшее образование, системное описание, метод пентабазиса.

Tatiana Ronginska. A creative nature of modern higher education.

Abstract: The article presents the importance of creativity for contemporary education. It shows the ambiguity of the concept of creativity and offers its working definition. In order to specify the content of creativity the system method of the description of complex psychological concepts was used (pentabase method). Its theoretical assumptions were discussed with the possibilities of application based on four lines of analysis: time, space, energy and information. The content of the categories of creativity for each descriptive dimension was described as well.

Keywords: creativity, the system method, higher education, pentabase method.

Современное высшее образование основывается, как и прежде, на предметном подходе: передаче знаний из области дисциплин, входящих в программное содержание конкретной специальности. Объем этих знаний не всегда гарантирует успешность профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием. Современная профессиональная среда требует соединения знаний из разных областей, становясь средой глобальной. Поэтому классическое высшее образование перестает быть достаточным для достижения успеха, а дипломированный специалист вынужден приобретать дополнительные знания на курсах постдипломного образования, которые начинают занимать все большее место в академической среде. Показателем успешности высшего образования по-прежнему являются предметные экзамены, которые не в состоянии проверить умение студента связывать различные фрагменты знаний в единое целое и решать комплексные проблемы профессиональной деятельности. Выходом из этой ситуации может быть междисциплинарный подход, основывающийся на использовании и развитии креативного потенциала человека, который проявляется в гибком, ассоциативном мышлении, позволяющим соединять не только логически связанные области знаний, но и создавать новые, часто парадоксальные связи.

Когнитивные компетенции как отражение креативного потенциала личности приобретаются в процессе обучения в виде способности к комплексной обработке информации. В общем виде их можно определить как способность к перестройке мыслительных стратегий и алгоритмов действий в быстро меняющихся ситуациях. Формирование когнитивных компетенций с использованием креативного потенциала личности должно становиться целью высшего образования, способствуя становлению успешного специалиста в широком спектре профессиональной среды.

Классическое академическое образование, результатом которого являются системы понятий, дефиниций, категорий, множества правил и алгоритмов решения задач, должно быть дополнено формированием умений использовать

собственный креативный потенциал для создания творческих продуктов (научных идей, инноваций, произведений искусства). В истории педагогики имеются примеры таких подходов к образованию, например, школы Марии Монтессори, Рудольфа Штайнера, Селестена Френе и др. Однако они появлялись как исключения, а не программы для широкой практики школьного и высшего академического образования.

Исследование креативности имеет важное практическое значение, поскольку благодаря этому свойству человек в состоянии не только развиваться и приобретать знания, но и преодолевать трудности, сохраняя себя в ситуациях высоких требований внешнего мира. Значение креативности как фактора психического благополучия человека подчеркивается в гуманистической психологии, где креативность понимается как универсальная черта людей, стремящихся к самореализации [Maslow, 2009, с. 248]. По словам автора, эта способность является врожденной чертой, которая может быть, к сожалению, подавлена в течение традиционного обучения. Маслоу придавал большое значение креативному потенциалу личности не только в аспекте самореализации, но и в сфере психического здоровья. "Креативный потенциал человека, будучи весомым фактором психического здоровья, помогает создать вокруг себя атмосферу, наполненную положительной энергией и лучше выразить свое внутреннее состояние в контактах с другими людьми" [Maslow, 2009, с. 245-249].

Назначение креативного потенциала личности указывал один из создателей позитивной психологии, М. Чиксентмихайи, подчеркивая, что "...удовлетворение творческой активностью, каждым действием, направленным на расширение собственного Я, тождественно гомеостатической сатисфакции, которая уменьшает дискомфорт, недомогания и болезни" [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2005, с.115]. Таким образом, креативность становится не только чертой когнитивной сферы, но и важным фактором психического здоровья развивающейся личности.

Креативность детерминирует индивидуальное развитие личности, ибо в противном случае мы бы имели дело с "массовой человеческой продукцией", "клонами", людьми, которыми было очень легко управлять и манипулировать, используя общие выученные правила и стандартные поведенческие схемы, отвечающие намерениями управляющей стороны.

Изучение творческих возможностей индивида имеет длительную и сложную историю в диагностике умственных способностей: от исследований Вильяма Штерна, который в 1912 году ввел понятие коэффициента умственного развития (*intelligence quotient* – IQ), до теории практического интеллекта Роберта Стернберга [Стернберг, 2002]. Трехмерная концепция практического интеллекта включает в себя, наряду с аналитической и практической составляющими, творческий элемент, определяющий умение находить новые, непроверенные решения. Ключевым понятием Стернберга являются, так называемые, неявные знания (*Tacit knowledge*), которые накапливаются в процессе обучения и жизнедеятельности человека и определяют вероятность достижения успеха. Основываясь на представлении об этом виде знаний, Стернберг ввел понятие

интеллекта успешности [*Successful intelligence*, Sternberg, 1996, 1998] и создал тесты для измерения профессиональной пригодности человека в различных сферах деятельности [Стернберг, 2002].

Среди ранних концепций, выясняющих сущность творческого мышления, можно отметить, прежде всего, теорию дивергентного мышления (*divergent thinking*) Гилфорда [Guilford, 1978], определяющего протекание творческой активности человека. Представления о решающей роли креативного потенциала в процессе обучения появилось в двухфакторной модели интеллекта Р. Кеттелла [Cattell, 1971], согласно которой интеллект, приобретенный в процессе обучения, может находиться в оппозиции по отношению к врожденному креативному потенциалу человека. Анализируя процесс развития интеллекта, автор указывал на два его вида:

Текущий (*fluid intelligence*) или **свободный интеллект**, отражающий способность к свободному оперированию объектами, символами и предметами внешнего мира и к открытию связей между ними. Этот вид интеллекта не содержит жестких алгоритмов решения задач, входящих в содержание традиционного обучения. Он проявляется на ранних этапах развития, являясь важным интеллектуальным ресурсом индивида, который обуславливает способность адаптироваться к новым условиям деятельности и решать нестандартные задачи. **Кристаллизованный** (*crystallized intelligence*) или **связанный интеллект**, который является эффектом процессов обучения и содержит в себе объем накопленных знаний из отдельных предметных областей. Он формируется в процессе учебной и профессиональной деятельности, может измеряться с помощью стандартных тестов, оценивающих вербальную и невербальную составляющие интеллекта. Приобретенный или кристаллизованный интеллект (*crystallized*) содержит приобретенные знания в виде точных концепций, дефиниций, алгоритмов и правил решения задач. Поэтому часто его называют связанным интеллектом. Второй вид, свободный, текущий, флюидный интеллект (*fluid*) является выражением врожденного творческого потенциала человека, необходимого для развития и жизнедеятельности и основанного на свойствах нервной системы. Этот вид интеллекта обуславливает способность индивида к свободному оперированию фактами, не перегруженному выученными схемами и стратегиями. Результаты исследований Кеттелла показали, что связанный интеллект возрастает с возрастом, отражая объем накопленных в процессе обучения знаний. Уровень текучего, свободного интеллекта снижается с возрастом. Отчетливое снижение свободного интеллектуального потенциала приходится на возраст 22-25 лет, когда заканчивается этап школьного и академического образования, что свидетельствует о преобладании выученных схем решения проблем. Сущностью свободного, текучего интеллекта является способность к многостороннему видению и анализу проблемной ситуации. Известно, что одним из факторов творческого мышления является способность формировать связи между различными предметными областями [Любарт, 2009, с. 17-25]. Выбор традиционных алгоритмов, связанных с отдельными предметными областями,

ограничивает число степеней свободы и сводит процесс принятия решений к отказу от альтернативных возможностей.

На рис. 1 представлено развитие двух видов интеллекта согласно теории Кеттелла.

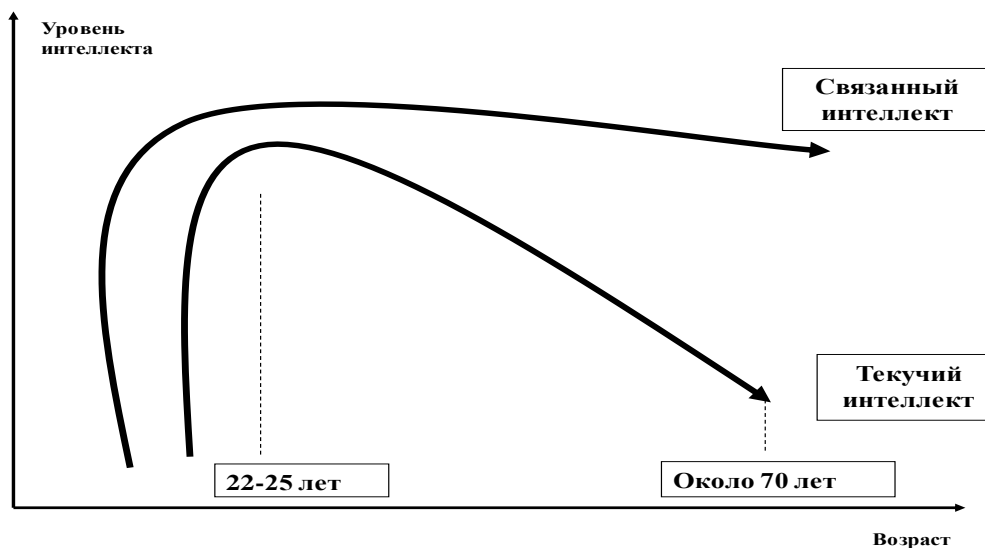


Рис.1. Развитие двух видов интеллекта [Cattell, 1971]

Сравнивая концепцию Кеттелла с теорией Гилфорда, можно предположить, что "текущий" интеллект как врожденная способность к свободному оперированию объектами соответствует дивергентному мышлению, в то время как конвергентное мышление - "связанному", приобретенному в ходе обучения.

Российский физиолог И.П.Павлов в своей лекции «О русском уме», прочитанной в 1918 году в Санкт-Петербурге по поводу присуждения ему Нобелевской премии, обращал внимание на существование двух видов ума: «научного» и «обычного». Павлов отмечал, что разница между ними состоит в том, что «научный ум имеет дело с маленьким уголком действительности, а ум обычный имеет дело со всей жизнью». «...Если ум пишет разные алгебраические формулы и не умеет их приложить к жизни, не понимает их значения, то почему вы думаете, что он говорит слова и понимает их» [Павлов, 2009]. Несомненно, проницательность ученого состояла в простоте изложения трудных научных концепций, а сам Павлов обладал не только научным, но и «обычным» умом. Невозможно не заметить аналогии с концепцией Кеттелла о связанности (научный ум) и свободе (обычный ум) интеллекта, а также провести параллели с теорией практического интеллекта Стернберга, в котором описываются креативные способности человека, обладающего качествами, гарантирующими успешность деятельности. К ним относятся: умение мотивировать себя для достижения целей (не ожидая поддержки извне), независимость от мнения окружающих, умение подвергать сомнению существующие постулаты, принимать обоснованную критику; проявлять инициативу, учитывать возможные неудачи. Особенное место в ряду этих черт занимает умение анализировать проблемы, используя

практический опыт, принимая в расчет существование новых, непроверенных решений.

Связь интеллектуального потенциала с мотивационной сферой личности подчеркивалась в работах Ж.Пиаже [Пиаже, 1983]. Когнитивные (как составляющие элементы мыслительных процессов) и мотивационные состояния автор рассматривает как две стороны активности индивида: первые описывают структуральный, а вторые - энергетический аспект деятельности. Внутренней движущей силой когнитивной активности индивида являются процессы нарушения равновесия и стремления к его восстановлению. Поэтому когнитивные структуры уже содержат в себе энергетический, мотивационный компонент. В этом состоит отличие концепции Пиаже от бихевиористических теорий, объясняющих возникновение мотивации внешним подкреплением. Система классического образования строится же, как известно, на постулатах обучения, свойственных объективному бихевиоризму. Когнитивный подход предполагает, что мотивационная активность человека является имманентным свойством нервной системы, присущим процессу развития когнитивных структур, лежащих в основе взаимодействия с внешней средой и обеспечивающих процесс адаптации к меняющимся условиям.

Принимая во внимание постоянное изменение условий внешней среды, обучение можно представить как непрерывный процесс адаптации, выраженный в поиске адекватных реакций на каждое новое требование среды. При этом формируются познавательные структуры, способные к постоянному развитию благодаря процессам аккомодации и ассимиляции, включенным в целостный процесс уравнивания познавательных структур [Piaget, 1981]. Закон адаптации Пиаже рассматривает как основное правило развития, при котором новая информация включается в уже имеющиеся схемы, изменяя и обогащая их. Важную роль играет "свободный" интеллект, который содержит в себе большое количество степеней свободы, позволяющих соединять новые и уже имеющиеся знания. Пиаже подчеркивал динамику процессов уравнивания познавательных структур: *"... уравнивание «играет на повышение», т.е. нарушения равновесия ведут не к возвращению к предыдущей форме равновесия, а к некоей лучшей форме, характеризующейся возрастанием взаимозависимостей или необходимых импликаций"* [Пиаже, 1983, с. 99-100].

С этой точки зрения креативность можно рассматривать как врожденный потенциал человека, благодаря которому познавательные структуры могут принимать новые фрагменты знаний, т.к. имеют к этому предрасположение в виде большого количества степеней свободы соединения элементов этих знаний. Креативный характер познавательной сферы человека проявляется в способности к ассимиляции новых стимулов, а то, что Пиаже называл *L'йquibration* (фр. - уравнивание) познавательных структур, указывает на эволюционное значение креативности для функционирования человека в трудных жизненных ситуациях.

Принимая во внимание все выше сказанное, можно предложить рабочую дефиницию категории креативности:

Креативность – это свойство ума, выраженное в способности к свободному оперированию объектами или понятиями, в ходе которого объект или понятие может выступать в неограниченном количестве связей с другими объектами или понятиями. Другими словами, креативный ум, обладает неограниченным числом степеней свободы восприятия, понимания и интерпретации мира.

Понятие числа степеней свободы в точных науках означает возможность вхождения в новые связи. Перенося это на язык психологии, можно предполагать, что креативный ум обладает способностью создавать новые оригинальные связи между объектами или понятиями благодаря большому числу степеней свободы оперирования информацией. Так могут создаваться новые научные теории, произведения искусства, находящие дорогу к каждому человеку, поскольку каждый видит в них единственное, важное для него. Исходя из того, что креативный продукт заключает в себе силу воздействия на отдельного человека, вдохновляя его к подражанию и собственному творчеству, можно говорить о высоком значении креативности для развития человека и общества.

Макс Планк в докладе, посвященном 100-летию Джемса Клерка Максвелла, анализировал роль и влияние ученого на других людей: *"Несомненно, значение крупного исследователя для мировой культуры находит свое выражение прежде всего в научных результатах, содержащихся в его трудах.... Но существует еще другой, не столь явный вид деятельности выдающейся личности, который иногда почти равноценен первому: то активизирующее и вдохновляющее влияние, которое она своей оригинальностью оказывает на других.... косвенно обогащая этим и самую науку.... Выдающийся исследователь навсегда вносит свое имя в историю науки не только собственными открытиями, но и открытиями, к которым он побуждает других "* [Планк, 1966, с. 170]. Следовательно, креативный потенциал человека является не только его собственным богатством, но и достоянием других и может быть отнесен к высшим человеческим ценностям.

Креативность является недостаточно точно определенной категорией, которая требует комплексного подхода к ее анализу. Примером такого подхода является метод системного анализа, разработанный В.А.Ганzenом, известный как метод пентабазиса [Ганзен, 1984]. В его основе лежит представление о том, что все объекты можно описать при помощи четырех равноположенных элементов: времени, пространства, информации и энергии, по отношению к которым объект выполняет интегральную функцию. Каждый из элементов пентабазиса можно подвергнуть дальнейшему анализу. Категория времени подчиняется принципу повторяемости и описывается двумя противоположными способами функционирования: сохранением или изменением во времени. С течением времени, у различных объектов наблюдается тенденция к постоянству, например, поведения, либо к изменению его форм. В пространственном измерении объекты могут быть включены в другие системы, либо отделены от них, таким образом пространственная линия анализа указывает на связи с другими объектами. Линия анализа описывается дихотомией "приближение – отдаление". Информация

отражает неоднородность или однородность при восприятии объектов, другими словами, различие или сходство объектов. Категория энергии определяет, в какой степени объект находится в соотношении подчиненности или доминирования по отношению к другим объектам, т.е описывает описывает два процесса, связанных с получением или отдачей энергии. Принимая во внимание многоуровневый и сложный характер понятия креативности, можно применить к ее анализу системный метод пентабазиса. Результат анализа представлен на рис. 3.

<p style="text-align: center;">Энергия <i>Соподчиненность</i> Получение - отдача</p> <p>Творческая инициатива; самореализация и самоотдача в форме творческих продуктов; умение вдохновлять других людей; готовность к передаче своего творческого опыта</p>	<p style="text-align: center;">Информация <i>Соразмерность</i> Различие - сходство</p> <p>Большое количество степеней свободы интерпретации; оригинальное, свободное от стереотипов видение мира; умение различать нюансы ситуаций; точная и дифференцированная перцепция стимулов (например, абсолютный музыкальный слух)</p>
Креативность	
<p style="text-align: center;">Время <i>Повторяемость</i> Сохранение - изменение</p> <p>Высокая адаптивность; принятие различных социальных ролей; отсутствие консерватизма и догматизма в поведении; склонность к риску и инновациям</p>	<p style="text-align: center;">Пространство <i>Уравновешенность</i> Приближение - отдаление</p> <p>Сохранение дистанции по отношению к другим людям; склонность к созерцательности и одиночеству; «...животисец должен быть отшельником... когда он намерен предаться размышлениям и рассуждениям...» (Леонардо да Винчи)</p>

Рис. 3. Применение метода пентабазиса для анализа содержания понятия креативности [Ronginska, 2010, 2011, 2011a, 2013, 2013a]

Во временном аспекте креативность проявляется в стремлении к изменениям, поиску новых форм поведения, в противном случае активность становится исключительно репродуктивной. Для творческой личности не существует ограничений и табу, она стремится к свободному проявлению своего Я, отвергая при этом всяческие догмы. Креативная личность избегает монотонных, рутинных, повторяющихся действий, а в случае необходимости пытается внести в них элемент творчества.

Пространственная линия анализа описывает креативную личность, стремящуюся сохранить необходимую для творчества дистанцию с внешней средой. *«Искусство ревниво: оно требует, чтобы человек отдавался ему всецело»* (Микеланджело Буонарроти). *«Одиночество порождает оригинальное, смелое, пугающе прекрасное - поэзию»* (Томас Манн). Стремление к созерцательности и контемплации, присущее творческим лицам, не требует присутствия других людей, поскольку творческий акт носит индивидуальный, а не групповой характер и рождается исключительно в воображении творца. Он является в высшей степени свободным изъяснением собственного Я, его целью не является создание продуктов полезных исключительно с прагматической точки зрения. *«Творческий акт человека не достигает своих целей в объективированных ценностях дифференцированной культуры»* [Бердяев, 2005, с. 156]. Сохраняя дистанцию по отношению к внешней среде, творческая личность оценивает ее не с точки зрения устоявшихся норм, а полагается на собственный опыт, проявляет склонность к рефлексии. Креативность не связана с конформным приспособлением к внешнему окружению, ее целью является процесс самопознания, поиска согласия с самим собой, дающего возможность лучше понять мир и себя в нем путем самосозерцания, интроспекции и рефлексии над собственным Я.

В энергетическом аспекте креативность выражается в тенденции к высокой самоотдаче, вовлеченности в творческий акт. В позитивной психологии это получило название «потока» (*flow*), введенного М.Чиксентмихали [Csikszentmihali, 2005], описывающего состояние полной самоотдачи. Источник инспирации креативной личности всегда находится в ней самой, он не требует подкрепления извне и не является продуктом внешней стимуляции. Творчество всегда искренно, подлинно и достоверно. Тенденция к творческой самоотдаче может характеризовать не только художников, артистов – креативным может быть каждый человек, передающий себя другим людям, например, педагог, учитель. Креативный человек не берет, а дает: себя, свои знания, свои переживания, свое видение и понимание мира.

Последняя линия анализа связана с умением различать информационное содержание стимулов. Креативную личность характеризует тенденция к дифференцированному анализу информации, высокая чувствительность к восприятию различий. Большое количество степеней свободы восприятия и описания внешнего мира проявляется в оригинальном, неповторимом способе функционирования человека во внешней среде. Различительная способность креативного ума позволяет выйти за границы принятых норм и преодолеть трудности, связанные с выбором индивидуального пути развития. Поэтому благодаря креативности процесс развития человека становится открытой темой, не нагруженной детерминирующим влиянием врожденных инстинктов и не зависящей от манипулятивного воздействия внешних стимулов. Креативный человек видит и чувствует иначе, его палитра перцепции мира богаче, чем у других, восприятие более дифференцированно, наполнено нюансами, различиями. Способный музыкант точно различает звуки мелодии, обладая абсолютным

слухом. Для гениального художника не существует понятия конкретного цвета, поскольку он видит в нем сотни его оттенков. Талантливый писатель обладает богатым словарным запасом и описывает своих героев так, что у читателя не существует сомнений в том, что они живут среди нас. Креативная личность реагирует на малейшие изменения ситуаций, поэтому лучше адаптируется к ним, находя адекватный способ поведения в конкретных ситуационных контекстах, и это помогает ей с большей точностью определить свой путь развития, лучше увидеть себя, свое отражение в зеркале самопознания: *"Теперь мы видим как бы сквозь тусклое стекло, гадательно, тогда же лицом к лицу; теперь знаю я отчасти, а тогда познаю, подобно как я познан."* (Первое послание к коринфянам Святого Апостола Павла, 13). То, станет ли это "тусклое" стекло прозрачным, зависит от развития познавательных личностных структур, от способности к анализу и синтезу знаний о себе, о мире и своем месте в нем.

Представленный в статье анализ креативности позволяет утверждать, что эта черта личности требует поддержки и создания условий для свободного развития и обучения. Поэтому планируя процессы образования детей, молодежи и взрослых людей, необходимо строить процесс обучения так, чтобы стимулировать способность к объединению различных знаний в единое целое, поддерживая тем самым врожденный креативный потенциал индивида. Одновременно следует избегать использования стереотипов и жестких алгоритмов решения задач, поскольку овладение последними проверяется исключительно путем стандартных тестов и других механизмов контроля накопленных знаний, оставляя далеко за рамками творческое воображение, которое, как было сказано в начале статьи, важнее, чем знания, поскольку оно не имеет границ. Большое количество степеней свободы восприятия и описания внешнего мира проявляется в оригинальном, уникальном и неповторимом способе функционирования человека во внешней среде. Различительная способность креативного ума позволяет человеку выйти за границы принятых норм и вместе с тем – преодолеть трудности, связанные с отдельными фазами развития индивидуальности. Благодаря креативности развитие человека становится открытой темой, не нагруженной детерминирующим влиянием врожденных инстинктов и не зависящей от манипулятивного воздействия внешних стимулов.

Список цитированных источников:

1. Бердяев Н.А. *Философия свободы*. – Москва: Изд-во АСТ, 2005.
2. Ганзен В. А. *Системные описания в психологии*. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984.
3. Леонардо да Винчи. *Суждения о науке и искусстве*. - Санкт-Петербург: Изд-во Азбука, 2012.
4. Любарт Т. *Психология кративности*. – Москва: Изд-во Когито-Центр, 2009.
5. Павлов И.П. Об уме вообще, о русском уме в частности // *Вестник практической психологии образования*, 2009.- №3(20), – с.12-16.

6. Пиаже Ж. *Психогенез знаний и его эпистемологическое значение*. – Москва: Изд-во Семиотика, 1983.
7. Планк М. *Единство физической картины мира*. – Москва: Изд-во Наука, 1966.
8. Ронгинская Т. И. *Креативность в образовании: попытка анализа проблемы*// Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты. – Санкт-Петербург: Изд-во Института Бизнеса и Права, 2010, – с. 531-534.
9. Ронгинская Т. И. *Системное описание креативности как здоровьесберегающего фактора*// Проблемы взаимодействия хозяйственных субъектов реального сектора экономики России. – Санкт-Петербург: Изд-во Института Бизнеса и Права, 2011, – с. 284-288.
10. Ронгинская Т. И. *Креативное пространство современного образования* // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Сборник статей по материалам международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013b. – Т. 2. – с. 146-155.
11. Стернберг Р. Дж. (ред.) *Практический интеллект*. – Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск: Изд-во Питер, 2002.
12. Cattell R.B. *Abilities: Their structure, growth and action*. – Boston: Houghton Mifflin, 1971.
13. Guilford J.P. *Natura inteligencji człowieka*. – Warszawa: PWN, 1978.
14. Maslow A. H. *Motywacja i osobowość*. – Warszawa, PWN, 2009.
15. Nakamura J., Csikszentmihali M. *Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej*// Czapiński J. (red). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. – Warszawa: PWN, 2005.
16. Piaget J. *Równoważenie struktur poznawczych*. – Warszawa: PWN, 1981.
17. Ronginska T. *Kreatywność wieku starszego ważnym czynnikiem zdrowego życia*// Актыwność zawodowa pracowników starszych w aspekcie starzejącego się społeczeństwa: ogólnopolska konferencja naukowo-szkoleniowa. – Warszawa: CIOP-PIP, 2008, – s. 63-65.
18. Ronginska T. *Kreatywność w edukacji: próba analizy* // Edukacja Humanistyczna. Rocznik naukowo-dydaktyczny. – 2011a, t. 8, – s. 7-14.
19. Ronginska T. *La creativita dell' educazione italiana*. – Roma: Armando Editore, 2013.
20. Ronginska T. *Kreatywny charakter współczesnej edukacji* // Problemy rozwoju człowieka: teoria i praktyka edukacyjna/red. nauk. B. Pietrullewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska. – Zielona Góra: Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, 2013a, – s. 19-28.
21. Sternberg R. *Successful Intelligence*. – London, 1996.
22. Sternberg R. Was Sie brauchen, um Ihre Ziele zu erreichen // *Psychologie Heute*. – 3, 1998, – s. 20-29.

УДК: 159.9

Сенько Т. В.

Современная система подготовки практических психологов в высшей школе

Анотація. У даній статті автор 1) розглядає питання, пов'язані з підготовкою практичних психологів в сучасній вищій школі; 2) основну увагу приділяє характеристиці професійної компетентності особистості спеціаліста-психолога та його комунікативній компетентності; 3) підкреслює, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцент робиться на проблемах формування професійної компетентності при підготовці студентів до роботи в системі «людина-людина».

Ключові слова: вища школа, підготовка практичних психологів, професійна компетентність, особистість спеціаліста-психолога, комунікативна компетентність.

Аннотация. В данной статье автор 1) рассматривает вопросы, связанные с подготовкой практических психологов в современной высшей школе; 2) основное внимание уделяет характеристике профессиональной компетентности, личности специалиста-психолога и его коммуникативной компетентности; 3) подчеркивает, что в современных психолого-педагогических исследованиях акцент делается на проблемах формирования профессиональной компетентности при подготовке студентов к работе в системе „человек-человек”.

Ключевые слова: высшая школа, подготовка практических психологов, профессиональная компетентность, личность специалиста-психолога, коммуникативная компетентность.

Abstract. In this article the author 1) addresses issues related to the preparation of practical psychologists in modern high school; 2) focuses on the characterization of the professional competence, of the person skilled psychologist and communicative competence; 3) points out that in the current psychological and educational research focuses on the problems of formation of professional competence in preparing students to work in the system "man-man".

Keywords: high school, training of practical psychologists, professional competence, the personality of a specialist psychologist, communicative competence.

На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адапционного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на *ценности*, связанные с человеком и его жизнью. Данный подход ставит перед специалистами, занимающимися подготовкой практических психологов, все более трудные и ответственные задачи. В целом, *моделирование современной системы подготовки специалистов высшего звена*, основой которого является прежде всего:

высокий уровень подготовки специалистов, творчество и инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений в течение всей жизни, – рождает, прежде всего, вопрос о том, *каким образом* нужно готовить практических психологов для работы в системе „человек-человек” в ситуации интенсивного развития науки и техники, информатизации жизненного пространства и процессом глобализации. Не менее важным вопросом является и то, *какие компоненты структуры высшего образования* являются при этом наиболее значимыми.

При рассмотрении требований, предъявляемых к практическому психологу, следует раздифференцировать их на две большие группы:

1. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке.
2. Требования, предъявляемые к личности практического психолога.

Профессиональная подготовка специалистов должна строиться в соответствии с *основными задачами* преподавания в современной высшей школе [Сенько, 2015, с. 158-163]. *Фундаментальность* подготовки практических психологов обеспечивает их мобильность, способность овладения обновленной информацией, новыми диагностическими и коррекционными процедурами. Именно она является одной из основных проблем, существующих в современных условиях при подготовке специалистов-профессионалов и вызывает определенные трудности, к решению которых должны быть готовы как преподаватели высшей школы, занимающиеся подготовкой практических психологов, так и сами практические психологи, получившие соответствующую подготовку в высшей школе [Turska, 2011, с. 13-18; Turska, Stasiła-Sieradzka, Diec, 2012, с. 307-315]. Важно подчеркнуть, что проблема фундаментальности особенно сложна при подготовке специалиста с базовым психологическим образованием в связи с противоречием, обусловленным большим количеством психологических дисциплин учебного плана и необходимостью одновременно обеспечить глубину и широту образования. По-видимому, фундаментальность может быть достигнута за счет овладения прежде всего закономерностями психологической науки и формирования методов познания на базе этой науки. При этом должно быть обеспечено оптимальное соотношение всех учебных дисциплин учебного плана: гуманитарных и социально-экономических, общенаучных и общепрофессиональных по основной специальности (методологических, естественнонаучных, общепсихологических, диагностических, диагностико-коррекционных, коррекционных и др.).

Это может быть достигнуто, *во-первых*, в результате углубленного изучения отдельных областей науки. При этом должно быть обеспечено знание общих закономерностей, характеризующих единую картину мира, поскольку подобные закономерности, являясь инвариантным знанием, позволяют узнать и усвоить частные закономерности, характерные для других наук. *Во-вторых*, поскольку глубина общего в значительной степени определяется многообразием частного, для достижения фундаментальности психологического образования в процессе профессиональной подготовки практических психологов необходимо обеспечить возможно больший набор различных спецкурсов и спецсеминаров,

являющихся логическим продолжением основных психологических учебных курсов.

Во многих психолого-педагогических исследованиях делается акцент на том, что *при подготовке* студентов к работе в системе „человек-человек”, специалисты высшего звена должны развивать у них прежде всего *профессиональную компетентность*, заключающуюся в:

- пониманию всего того, что связано с *педагогическим процессом*, а так же как собственными *личностными* и *поведенческими* характеристиками педагога, так и *личностными* и *поведенческими* характеристиками учащихся;

- подготовленности к *инновациям* и принятию *критично-креативной доктрины* в обучении и воспитании;

- развитие *способности и мотивация к самопознанию, саморазвитию и самообразованию*,

- сформированности *коммуникативные умения и навыки*;

- использовании в профессиональной деятельности *открытого диалога* и распространение *идеалов гуманизма*;

- сформированности *умения контроля и оценки* достижений и проблем как учеников, так и своих собственных [Vanach, 1999, с. 404; Kochanowska, 2007, с. 349-354; Senko, 2011, с. 125-143; Walesa, 2013, с. 71-90].

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках *каждого* компонента структуры высшего образования: в его *целях и программах обучения*, в требованиях к *профессиональному развитию* преподавателей высшей школы, а также в требованиях к *личности и личностному развитию* как преподавателей, занимающихся подготовкой практических психологов в высшей школе, так и студентов-психологов (рис.1). Профессиональная компетентность имеет решающее значение в работе практического психолога с детьми разных возрастов, педагогами и родителями, а также помогает ему решать разнообразные сложные проблемы, возникающие в современном социуме. Поэтому крайне важным является формирование синтезированных теоретических психолого-педагогических знаний и профессиональных умений, среди которых должны быть, прежде всего, выделены следующие:

- общие закономерности психического развития в онтогенезе, периодизация психического развития, проблема соотношения обучения и развития;

- особенности личностного развития в дошкольном возрасте;

- психологические особенности младшего школьного возраста;

- психология игровой деятельности, структура игры, закономерности развития игры в онтогенезе, виды игр;

- структура и функция общения; практика организации эффективного общения, в том числе техника коммуницирования эмпатического принятия;

- методы психологического воздействия;

- теория и практика терапии, методы и приемы, используемые в коррекции, виды коррекционно-развивающих игр;
- семья и развитие личности ребенка;
- типы семейного воспитания;
- виды родительской позиции; методы оптимизации детско-родительских отношений;
- методы психологического обследования и диагностики ребенка.

Наряду с теоретическими знаниями для эффективной подготовки практических психологов необходимо обучение их владению *практическими навыками и умениями* в области психологической диагностики, методами и техниками терапии, консультирования и других способов психологического воздействия. Здесь также важно обеспечение единства общего и частного. Этого можно достигнуть, *во-первых*, в ходе усвоения конкретных знаний диагностических, диагностико-коррекционных и коррекционных дисциплин, а также синтезированных психолого-педагогических знаний и, *во-вторых*, при определенной организации и особом внимании к формированию общих и частных профессиональных умений в процессе проведения лабораторных и практических занятий, психологических практикумов и практик – непрерывной, учебной, производственной.

Не менее важным при обеспечении фундаментальности профессиональной подготовки практического психолога является целенаправленное использование и инвариантность содержания учебных дисциплин как средства формирования познавательной деятельности. В данном случае сформированная на содержании разного уровня обобщения познавательная деятельность может оказаться необходимым инструментом для познания других областей знания. Формирование познавательной деятельности как средства, обеспечивающего усвоение знаний в новых условиях, приобретает особое значение в связи с тем, что у личности появляется неограниченная рамками обучения возможность дальнейшего познания все более фундаментальных закономерностей природы и общества.

Серьезное значение при формировании профессионализма психолога-практика имеет грамотная организация научно-исследовательской работы будущих специалистов в вузе, так как целевая ориентация современной системы высшего образования связана с формированием студента в качестве субъекта творческой профессиональной деятельности. Правильная организация научно-исследовательской работы в вузе дает возможность, *во-первых*, приобретать и совершенствовать исследовательские навыки, выходя за пределы курсовой или дипломной работы; *во-вторых*, это возможность научной дискуссии, выходящей за пределы диалога между студентом и научным руководителем; *в-третьих*, приобретение профессиональных навыков, формирование собственного исследовательского инстинкта, внутреннего отклика на актуальные проблемы, стоящие перед обществом на пороге перехода во второе тысячелетие; *в-четвертых*, возможность изучения актуальнейших проблем практической психологии вместе с профессорско-преподавательским составом кафедры,

магістрантами і аспірантами, а також з психологами-практиками. Знакомство студентів в научно-дослідницьких лабораторіях з новітніми науковими досягненнями і експериментальними розробками являється необхідним шагом на шляху до усвідомлення своєї значимості в суспільстві і пошуку адекватних відповідей, даючих можливість для особистого зростання і формування високого рівня професійної компетентності, якого так не вистачає більшості практичних психологів сьогодні.

*Комплексна програма навчання практичних психологів в сучасній вищій школі повинна визначатися як щось ціле, наприклад, знання, навички, компетенції, а також підкреслювати, що лежить в основі цього цілого: процеси навчання, рішення конкретних освітніх завдань, визначення важливіших понять, мотивація і позитивне ставлення до навчальної діяльності, а також *опит* – в залежності від академічної сфери [Eckstein, Henson, 2012, с. 92-120].*

Подобна програма дозволяє викладачеві вищої школи забезпечити *інтерес* кожного студента до навчального процесу з одночасним *систематичним контролем* його знань. Хороша програма викладання в вищій школі завжди повинна бути гнучкою і різноманітною в залежності від суб'єктів навчального процесу. Особливе місце в навчальних програмах вищих навчальних закладів повинно відводитися *психолого-педагогічній практиці*, яка повинна стати головним компонентом *активного навчання* студентів-психологів за рахунок включення їх власної діяльності і їх власних ресурсів в навчальний процес. Іноді ця діяльність включає *самосвідомість* студента і його *мета-освідомленість*, що дозволяє визначити, на якій стадії розвитку він знаходиться, наскільки реалізовані в даний момент навчання його потенціальні можливості, і які перспективи можуть очікувати його в майбутньому. Активний і самостійний студент саме в межах проходження правильно організованої практики починає розуміти, що означає знаходитися на *високому рівні розвитку* і більш *ефективно функціонувати* на професійному рівні.

Розглянуті вимоги до професійної підготовки практичного психолога необхідні і значимі. Однак, коли ми говоримо про його фундаментальну підготовку, необхідно пам'ятати і про **формування особистості спеціаліста**. На наш погляд, *найбільш важливим компонентом* в межах професійної компетентності практичного психолога є, саме *особиста зрілість* і *особистий підхід* при організації освітнього процесу. Реалізація особистого підходу передбачає розвиток змістової, операційної і мотиваційної її сторони. Ведучими компонентами особистості спеціаліста вищої школи є рівень суб'єктивного контролю, суб'єктивне "Я" і рефлексія, проявляючіся як в особистому, так і в професійному плані стосунків (рис. 1) [Сенько, 1998, с. 199-206; Сенько, 1999, с. 61-70; Сенько, 2014, с. 115-122; Senko, 2015, с. 37-44].

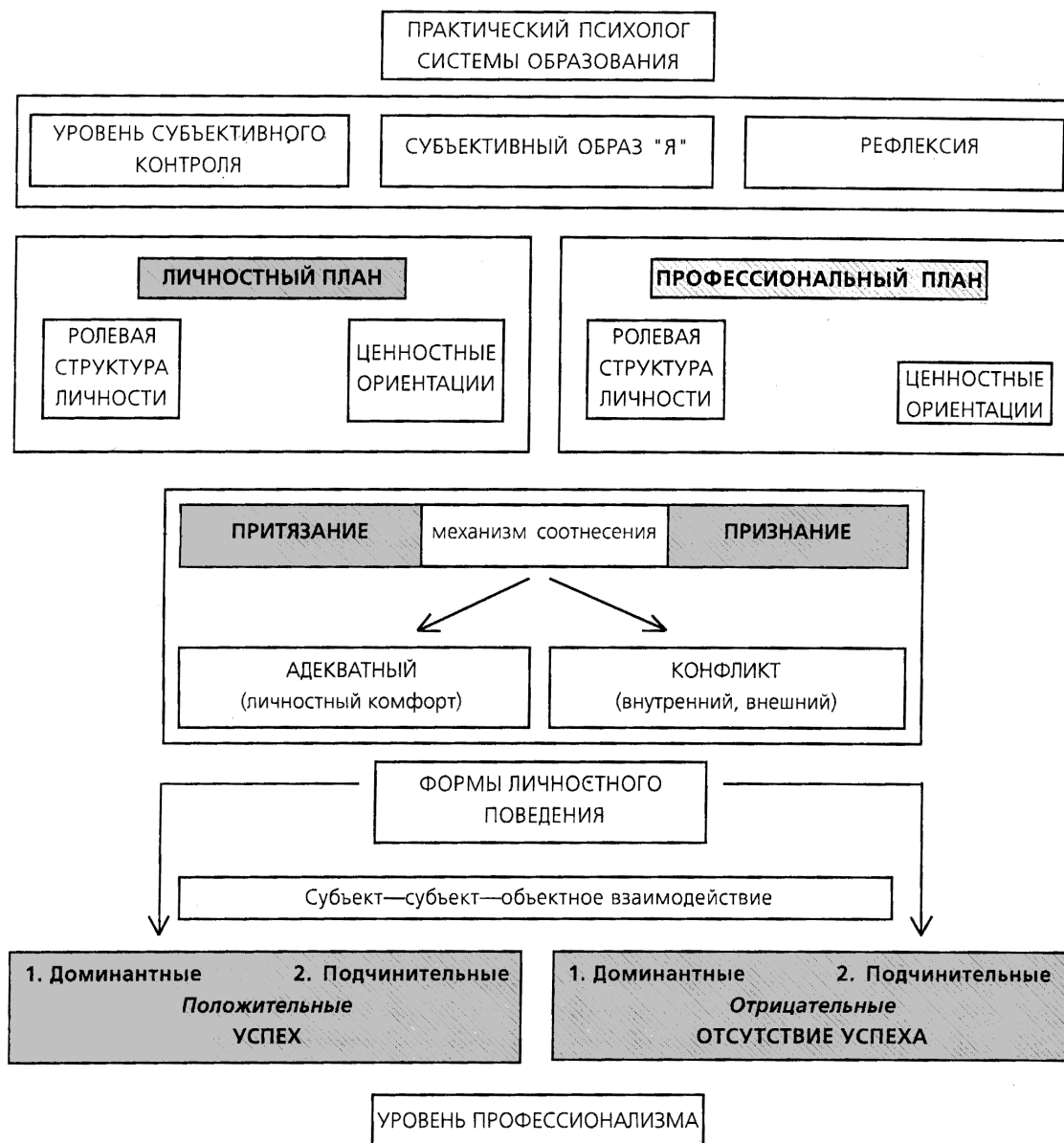


Рис. 1. Инвариант базисной структуры личности практического психолога системы образования (Сенько, 1998, с. 203)

Важно подчеркнуть, что серьезным препятствием в личностном развитии и профессиональном функционировании преподавателя высшей школы, занимающегося подготовкой практических психологов, может стать его *эгоцентризм, негативное отношение к себе и студентам*, проявляемые даже в самой малой степени. *Позитивное отношение* преподавателя к себе и к студентам, использование *положительных форм личностного поведения*, как доминантных, так и подчинительных, во взаимодействии с ними в сочетании с умом и мудростью педагога, его компетентностью и авторитетом, смягчает или отменяет все формы эгоцентризма и позволяет личностно зрелому преподавателю высшей школы использовать наиболее сложные способы принятия перспектив развития личности другого человека [Сенько, 1999, с. 61-70; Torf, Sessions, 2005, с. 530-537].

Главной во всех характеристиках и критериях *зрелой личности* является мысль о *активной личности*, способной ставить *новые задачи* и *стремиться к различным целям*, – словом, о личности как субъекте противоречивого процесса ее жизненного пути. Именно такая *активная и сознательно действующая личность* педагога высшей школы может стать *образцом* для будущих специалистов-психологов. Именно она поможет создать условия для полноценного формирования личности каждого молодого человека, решившего посвятить себя психологической деятельности и выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия с социумом. Именно *взаимодействие* и *умение выстраивать полноценный диалог* являются основой **коммуникативной компетентности** как педагога высшей школы, готовящего практических психологов, так и самих студентов-психологов. Основная проблема, требующая решения в рамках данного направления, – это формирование в период обучения в высшей школе умения будущих специалистов *строить диалог* в рамках субъект – субъект – объектного взаимодействия (рис. 2); то есть такой диалог, который, в конечном счете, приводит к успеху как во взаимодействии между партнерами, так и успеху в деятельности, в которую они включены. Такому диалогу *необходимо учить*, показывая и объясняя прежде всего его значение в личностном и профессиональном становлении специалиста высшей школы и его роль в решении самых сложных профессиональных проблем [Сенько, 1998, с. 203-205].



Рис.2. Диалог как средство содействия в развитии личности и профессиональном становлении практического психолога (Сенько, 1998, с. 204)

Для выстраивания такого *полноценного диалога* важны *коммуникативные умения и навыки*, способность каждым из участников процесса коммуникации самостоятельно определять *каким образом* он должен поступать в той или иной ситуации и *определять линию своего поведения* в конкретной ситуации. В ходе взаимодействия элементы вербальной и невербальной коммуникации, используемой педагогом, *улучшают* его контакт со студентами. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является *главным условием* для создания атмосферы *взаимопонимания и доверия* в ситуации взаимодействия, а так же для формирования *психологического климата коллектива*, положительно влияющего на развитие *творческой активности* и достижения *высоких успехов* студентов в образовательном процессе, а так же в их последующей психологической деятельности [Knapp, Hall, 2000, с. 56; Kowalska, 2000, с. 46; Scherban, 2014, с. 35-52; Wawrzyniak-Beszterda, 2002, с. 47].

Довольно сложным является направление, связанное с необходимостью формирования мотивационной сферы личности студента-психолога в условиях работы одновременно во многих областях знания. Здесь необходимо найти *разумное сочетание* частных и общих мотивов, обеспечивающих положительное отношение ко всем направлениям деятельности практического психолога: психопрофилактической, психодиагностической, психокоррекционной и психоконсультативной, так как без этого невозможно решение задач каждого из этих направлений в отдельности.

Реализация всех перечисленных направлений при решении проблемы фундаментальной подготовки практического психолога в высшей школе требует четкой организации контроля качества профессиональной подготовки. Причем контроль должен осуществляться по каждому из направлений, поскольку в условиях многопредметной подготовки решающее значение имеет формирование обобщенности и способности к переносу. Не меньшее значение имеет и разработка нормативно-правовых и научно-методических материалов, четко регламентирующих требования к содержанию подготовки практических психологов, а также деятельности психологической службы.

В заключение важно подчеркнуть, что инвестиции в человеческий потенциал, способствование умственному и духовному развитию молодого человека, повышение его знаний, умений и навыков, а также формирование его отношений с окружающими людьми – это *самые экономически эффективные инвестиции* сегодня. Фундаментальность подготовки практического психолога в высшей школе должна обеспечить ему возможность *профессионально* решать все самые сложные проблемы, используя умения интегрировать накопленные знания и опыт в соответствующую социокультурную и этносферу, способность ставить цели и определять перспективы психологического воздействия на личность ребенка и взрослого с учетом реальных условий жизни, возможность оценивать результаты своей деятельности, вносить коррективы и прогнозировать перспективы совершенствования своего труда, умение осознавать и реально оценивать современное состояние системы образования, предвидеть ее

возможные изменения, прогнозировать ситуацию взаимодействия практических психологов с социальными педагогами, учителями-предметниками и администрацией учебного заведения, способность осознавать свою социальную роль и место в образовательной среде и обществе в целом.

Такой подход к подготовке практических психологов *может поднять* уровень человеческого существования на более высокую и действенную ступень. И *ответственность* за реализацию этой важной задачи лежит на каждом, кто занимается подготовкой специалистов-психологов в современных высших образовательных учреждениях.

Список цитированных источников

1. Сенько Т. В. *Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия*. – Минск: Изд-во Карандашев, 1999.
2. Сенько Т. В., *Основные компоненты современной системы подготовки специалистов высшего звена в рамках процесса глобализации* // Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія „Педагогіка та психологія”, Випуск 1(1), 2015, с. 158-163.
3. Сенько Т. В. *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*. – Минск: Изд-во Карандашев, 1998.
4. Сенько Т. В. Компоненты модели „учителя учителей” в современных высших образовательных учреждениях // *Збірка наукових праць Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. Випуск 4, ред. Ю. Н. Карандашев, Сенько Т. В., Токарева Н. Н. Кривий Ріг: КП ДВНЗ КНУ, видавництво ТОВ, ВНП Інтерсервіс, 2014, с. 115-122.
5. Banach C. *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej* // *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów* / K. Duraj-Nowakowa (red.). – Kraków-Łowicz, 1999. – S. 402-406.
6. Eckstein D., Henson R. N. Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications? // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2012. – № 65. – S. 92-120.
7. Knapp M. L., Hall Ju. A. *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.
8. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli” // *Edukacja Jutra*, tom 1 / T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.). – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – S. 349-354.
9. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // *Edukacja*, 2000. – № 3. – S. 41-49.
10. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness // *Journal of Educational Psychology*, 2005. – № 97. – S. 530-537.
11. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji // *Psychologia Rozwojowa*, 2011, № 16, z. 2. – S. 13-20.

12. Turska E., Stasiła-Sieradzka M., Diec A. Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych // *Czasopismo Psychologiczne*, 2012. – № 18. – S. 307-315.
13. Senko T. *Diagnoza zachowań osobowościowych*. – Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, 2015.
14. Senko T. Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils // *Teacher's competences and the learning environment* / Ed. I. Radovanovic, Z.Zasłona. – Belgrad: University of Belgrade, 2011. – S. 125-143.
15. Scherban T. Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej // *Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży* / Tatiana Senko (red.). – Nowy Sącz: Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 2014. – S. 35-52.
16. Wawrzyniak-Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
17. Walesa C. Psychologiczna analiza dydaktyki szkoły wyższej // *Horyzonty Psychologii*, 2013. – Tom 3. – S. 71-90.

УДК 159.9

Скрипник К. О.

Викладач як суб'єкт науково-педагогічної діяльності

Анотація. У статті розкрито сутність науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи; здійснено аналіз професійної діяльності педагога вищого навчального заклад; виокремлено та охарактеризовано основні напрями науково-педагогічної діяльності викладача. Розкрито специфіку педагогічної діяльності викладача вищої школи, яка вирізняє її з-поміж інших видів діяльності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, структура професійної діяльності педагога, науково-дослідницька робота.

Аннотация. В статье раскрыта сущность научно педагогической деятельности преподавателя высшей школы; осуществлен анализ профессиональной деятельности педагога высшего учебного заведения; выделены и охарактеризованы основные направления научно педагогической деятельности преподавателя. Раскрыта специфика педагогической деятельности преподавателя высшей школы, которая выделяет ее среди других видов деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, структура профессиональной деятельности педагога, научно исследовательская работа.

Summary. The article includes the essence of scientifically-pedagogical activity of teacher of higher school; the analysis of professional activity of teacher; the description and distinguishing basic directions of scientifically-pedagogical activity of teacher of higher school. The specific of pedagogical activity of teacher of higher school that distinguishes her among other types of activity is exposed.

Keywords: pedagogical activity, structure of professional activity of teacher, scientifically-research work.

Мета даної роботи є дослідити науково-педагогічну діяльність викладачів вищого навчального закладу.

Професія викладача вищого навчального закладу - одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано науку та мистецтво.

Обов'язковим елементом у роботі викладача вузу є науково-дослідна робота. Зрозуміло, що елементи такої роботи є і в школі. У вузі викладають не основи наук, як у школі, а власне науку[2].

У процесі методичної роботи підвищується рівень майстерності викладача, оскільки він засвоює зміст нових навчальних програм, технологій і реалізовує їх; постійно ознайомлюється з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін; вивчає і впроваджує передовий педагогічний досвід; удосконалює власні навички самоосвіти. Заней вести дослідницьку роботу, поєднуючи її з педагогічною.

Необхідною умовою оволодіння професійними вміннями є сформованість у викладача педагогічних здібностей. Педагогічні здібності, як характеризує їх Н. В. Кузьміна, – це риси особистості, що відповідають вимогам педагогічної діяльності і забезпечують особистісне оволодіння цією діяльністю й досягнення в ній високих показників[3].

Важливим компонентом професійної діяльності викладачів є науково-дослідна діяльність, яка спрямовує їх творчий пошук на розробку нових теоретичних концепцій, ефективних методик і освітніх технологій тощо. Впровадження результатів науково-дослідної діяльності викладачів у практику вищого навчального закладу дозволяє піднімати рівень професійної підготовки майбутніх фахівців на якісно новий рівень. Як відомо, в сучасних умовах функціонування вищої школи викладачі мають значні можливості для проведення науково-дослідної роботи. Але для її грамотного проведення педагог повинен засвоїти необхідні для цього знання й вміння. Так, він має чітко усвідомити сутність і специфіку такої роботи, засвоїти вимоги до її організації, методи проведення педагогічних досліджень і т.ін[6].

Методи будь-якого наукового дослідження мають бути завжди адекватними об'єкту дослідження. Однак науковці (І. Підласий, Б. Тевлін та ін.) звертають увагу на те, що в цьому плані педагогічні процеси як об'єкт дослідження мають свої специфічні особливості. По-перше, важливо відзначити неоднозначність протікання цих процесів. Дійсно, результати навчання й виховання молоді залежать від значної кількості факторів, які одночасно впливають на хід реалізації цих процесів. Іноді достатньо змінити деякі з них, щоб отримати принципово інші результати [7].

Отже, схоластичний характер педагогічних процесів значно ускладнює їх вивчення й обмежує можливість використання деяких наукових методів дослідження, як широко використовуються в інших галузях наукового пізнання. По-друге, педагогічні процеси характеризуються своєю неповторністю. Педагог-дослідник, на відміну від дослідника в галузі природничих наук, не може претендувати на багатократне повторення умов експерименту, в якому б зберігалися всі сутнісні параметри без змін. Він має справу з живими людьми, які

майже в однакових умовах під впливом неочікуваних зовнішніх впливів можуть поводитися зовсім по-різному. Тому під час формулювання своїх висновків педагог-дослідник має бути дуже коректним і усвідомлювати певну відносність отриманих результатів. По-третє, будь-яка експериментальна робота в галузі педагогіки має обов'язково відповідати провідним санітарно-медичним і етичним нормам [1].

Головною заповіддю для педагога-дослідника, як і для лікаря, має бути така: „Не нашкодь!” Щоб частково компенсувати несталість педагогічних явищ, науковці пропонують досліднику багатократно повторювати хід експерименту. І тільки на основі глибокого вивчення й аналізу отриманих даних він має моральне право формулювати в усередненій, узагальненій формі власні висновки експериментальної роботи.

На думку О. Онуфрієвої, для забезпечення високого теоретичного й методичного рівня науково-дослідної роботи викладачі також повинні засвоїти такі вміння: 1) виявляти скриті зв'язки й педагогічні закономірності; 2) знаходити нове у психолого-педагогічних явищах; 3) правильно вживати існуючі наукові поняття, користуватися загальноприйнятою термінологією, чітко описувати факти й явища; 4) групувати споріднені фактори за їх суттєвими ознаками згідно із загальнонауковими правилами; 5) проводити системний аналіз факторів і явищ; 6) передбачати можливі зміни досліджуваних процесів, тенденцій розвитку[4].

Досліднику також важливо чітко з'ясувати, якого типу та рівня експеримент він збирається проводити, оскільки від цього значною мірою залежить його підготовка й організація. Так, науково-дослідний експеримент передбачає отримання дослідником нових наукових знань, підтвердження (чи заперечення) істинності певного положення чи ефективності методичного прийому тощо. Науково-практичний експеримент має на меті на основі вже отриманих викладачем чи групою педагогів знань з проблеми дослідження забезпечити їх практичне застосування. За рівнем значущості для науки педагогічний експеримент має такі рівні: 1) експериментальна апробація нових підручників, навчальних моделей, нових інноваційних технологій, навчальних програм тощо, тобто передбачається внесення суттєвих змін в організацію й зміст педагогічного процесу; 2) вдосконалення вже існуючих методів і методик навчання студентів, способів організації їх діяльності з традиційним змістом навчального матеріалу, тобто передбачається вдосконалення вже відомих методів і прийомів роботи [6].

Вважаємо, що участь викладачів у науково-дослідній роботі є обов'язковою умовою для їх професійного зростання, підвищення ефективності і результативності їх педагогічної діяльності.

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи має свою специфіку, оскільки праця викладача вищого навчального закладу спрямована на професійну підготовку й виховання фахівців-професіоналів, інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. У ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого й мистецтво педагога, висока культура,

активна наукова-дослідницька робота, усвідомлення обов'язку й почуття відповідальності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ, 1997. – С. 52.
2. Громько Ю.В. Педагогические диалоги: История разраб. деятельность. содерж. образования / Ю. В. Громько. – Москва, 2001. – 406 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – Москва.: Высшая школа, 1990.
4. Онуфрієва О. Науково-дослідна робота як складова професійного зростання педагога-новатора / О. Онуфрієва – Київ.: Либідь, 2006. – № 3-4 (62-63). – С. 17-21.
5. Подласый И.П. Педагогика / И.П.Подласый. – Москва.: Просвещение, 1996. – 432 с.
6. Савенкова Л. О., Романова Г. М. Складові професіоналізму викладача вищої школи // Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : Навч. посіб. / За ред. М. В. Артюшиної, О. М.Котикової, Г. М. Романової. – Київ, 2007.
7. Тевлін Б.Л. Професійна підготовка вчителів / Б.Л. Тевлін – Харків.: Вид. група „Основа”, 2006. – 192 с.

УДК 159.9

Супрун К. М.

Психологічна культура викладача вищої школи і шляхи її формування

Анотація. Дана стаття присвячена розгляду психологічної культури викладача вищої школи як системоутворюючого блоку його професійної компетентності. Зокрема, деталізуються найбільш поширені підходи до його осмислення, а також структурні та сутнісні компоненти. Виокремлено організаційно-методичні умови та соціально-психологічні риси, які є важливими факторами становлення високого рівня психологічної культури. Таким чином, на нашу думку, ключове місце у системі досліджуваного соціального явище займають емоційна лабільність, гнучкість мислення та здатність до успішної саморегуляції в процесі педагогічної діяльності.

Ключові слова: психологічна культура, викладач вищої школи, суспільство знань, психологічна саморегуляція, емоційна лабільність.

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению психологической культуры преподавателя высшей школы как системообразующего блока его профессиональной компетентности. В частности, детализируются наиболее распространенные подходы к его осмыслению, а также структурные и сущностные компоненты. Выделено организационно-методические условия и социально-психологические черты, которые являются важными факторами становления высокого уровня психологической культуры. Таким образом, на наш взгляд, ключевое место в системе исследуемого социального явления занимают

эмоциональная лабильность, гибкость мышления и способность к успешной саморегуляции в процессе педагогической деятельности.

Ключевые слова: психологическая культура, преподаватель высшей школы, общество знаний, психологическая саморегуляция, эмоциональная лабильность.

Suprun K.M. 'The psychological culture of the instructor and ways of its formation'

Summary. The given article provides an insight into the concept of the instructor's psychological culture as a framework block of his or her professional competence. In particular, the most widely accepted approaches to its comprehension as well as structural and instrinctic components are being analyzed. Moreover, organizational-methodical conditions and social-psychological peculiarities which are deemed to be significant factors of the high level of the psychological culture are being distinguished. Therefore, in our opinion, emotional lability, mental adaptivity and self-regulation property in terms of teaching activities have the key role to play in the system of the social phenomenon under analysis.

Key words: the psychological culture, the instructor, knowledge society, psychological self-regulation, emotional lability.

Сучасні глобальні тенденції у сфері освіти та науки свідчать про остаточний перехід від інформаційного суспільства до суспільства знань. Переорієнтація цінностей зумовлює принципову важливість формування та збереження високої психологічної культури наших громадян. Зважаючи на загальний високий процент людей з вищою освітою (наразі в Україні майже 90% випускників шкіл продовжують навчання), саме викладач вищої школи є тією людиною, від рівня сформованості психологічної культури якого, залежатимуть світоглядні позиції української державотворчої моделі через 5-10 років. Таким чином, гостра суспільна значущість окресленої проблеми становить **актуальність** нашої роботи. **Метою** даного дослідження є визначення поняття психологічної культури викладача вищої школи як системоутворюючого блоку його професійної компетентності педагога, що має значний вплив на характер цілей та завдань педагогічної діяльності та успішність і спрямованість навчально-виховного процесу.

В науковій літературі виділяють наступні підходи до осмислення поняття психологічної культури:

- 1) аксеологічний – система цінностей-регуляторів педагогічної діяльності;
- 2) діяльнісний – передумова, мета, засіб, інструмент психолого-педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат і критерій оцінки;
- 3) особистісний – концентроване вираження особистості педагога.

Сучасні науковці дають наступні визначення поняттю психологічної культури викладача вищої школи, зокрема:

- 1) Р.Т. Кокоева: «специфічна модель, яка містить у собі професійне соціальне спілкування, взаємодію, високий рівень професійної і моральної

мотивації, що забезпечує успішність особистості у професійній діяльності» [2, с. 78].

2) О.П. Рудницька: «педагогічна система і водночас її елемент, особистісне утворення, діалектично інтегрована єдність психологічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійної діяльності і спілкування, визначаючи характер і рівень останніх».

3) Н. В. Чепелева: «наявність педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології й виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними в практичній діяльності в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування зі студентами, уміння аналізувати свою поведінку, виявити ті чи інші недоліки в своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних, необхідних для викладача якостей» [3].

Загалом, психологічна культура викладача складається як зі структурних, так і з сутнісних компонентів. До перших належать наступні:

- когнітивний – знання психології студентства зокрема та комплекс психологічних знань загалом;
- афективний – емоційна зрілість та лабільність, конструктивність вимог та оцінки;
- мотиваційний – ціннісні орієнтації, що визначають професійну викладацьку спрямованість на особистість студента;
- поведінковий – здатність до саморегуляції, комунікаційні вміння.

До сутнісних елементів поняття належать:

- педагогічне мислення – застосування теоретичних положень філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи;
- педагогічне цілепокладання - процес трансформування «головних» соціальних цілей освіти, які визначає соціальне замовлення, в конкретні цілі змісту освіти завдяки спільній цільовій діяльності педагога і учнів як суб'єктів навчального процесу;
- педагогічна імпровізація - швидке і гнучке реагування на конкретну непередбачувану педагогічну ситуацію, її швидкий і ефективний розв'язок;
- педагогічна фасилітація – одночасно процес та сукупність навичок, які дозволяють раціонально організувати обговорення складної проблеми за короткий термін та з максимальним залученням учасників.

Успішність процесу формування психологічної культури викладача сприяє дотримання наступних організаційно-методичних умов:

- 1) система безперервної професійної підготовки педагога (довузівської, вузівської й післявузівської);

2) створення оптимальних психологічних умов для реалізації особистісної потреби в самопізнанні та саморозвитку як передумови успішного формування психологічної спрямованості особистості;

3) формування навичок саморегуляції, рефлексивного аналізу професійної діяльності, навичок ефективної комунікації за допомогою таких психологічних технологій як соціально-психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, імітаційні та рольові ігри;

4) підвищення психологічної освіченості викладачів шляхом проведення міні-семінарів і «круглих столів»;

5) створення комплексу діагностичних методик, якими викладач може користуватися у педагогічних цілях;

6) формування психологічної та практичної готовності педагога до співробітництва із практичним психологом для психолого-педагогічного супроводу розвитку студента.

Таким чином, до соціально-психологічних рис та властивостей, що прямо або опосередковано пов'язані із психолого-педагогічною культурою викладача вищої школи належать: *особистісні та загальногромадянські риси* (широкий світогляд, принциповість та стійкість переконань, наявність громадянської позиції та цілеспрямованість, національна свідомість, патріотизм та толерантність, гуманізм і соціальний оптимізм), *морально-педагогічні якості* (зрілість, справедливість та об'єктивність, високий рівень загальної та власне психологічної культури, комунікабельність, психологічна й педагогічна спостережливість) та *соціально-перцептивні характеристики* (високий рівень соціального сприйняття та самопізнання, активна інтелектуальна діяльність та науковий пошук, позитивна Я-концепція, високий рівень домагань, прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста).

Отже, сформованість психологічної культури викладача вищої школи знаходиться у нерозривному діалектичному зв'язку з рівнем його професійної самореалізації: з одного боку, чим повнішою є самоактуалізація викладача, тим успішніше проходить процес становлення професійної педагогічної культури, а з іншого – саме рівень сформованості психологічної культури є визначаючим фактором професійних досягнень педагога. На нашу думку, ключовими умовами високої психологічної культури викладача вищої школи є емоційна лабільність, гнучкість мислення та здатність до успішної саморегуляції в процесі педагогічної діяльності. Таким чином, психолого-педагогічна культура постає як соціальне явище, характеристика особливостей психолого-педагогічної взаємодії поколінь та засіб педагогізації навколишнього середовища.

Список використаних джерел

1. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя / Ольга Васильевна Еремкина // Электронный научно-педагогический журнал. - 2006. - № 1. - С. 59-66. – Режим доступа к журн.: <http://www.emissia.org/offline/2006/1080.htm>.

2. Кокоєва Р. Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы / Р. Т. Кокоєва // «Успехи современного естествознания». - 2009. - №5. - С. 78-79.
3. Кудіна В.В. Психологія вищої школи. Курс лекцій / Кудіна В.В., Юрченко В.І. - Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова. - 2004. – 176 с.
4. Мороз О. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи / Мороз О., Юрченко В. // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль. - 2000. – С.187-189.
5. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Наталія Василівна Чепелева. - Київ: Т-во «Знання». – 1989. - 32 с.

УДК 159.922.7

Устименко С. Ф.

Деякі особливості мисленнєвої діяльності майбутніх педагогів

Анотація. У даній статті автор розглядає проблему типології мислення, характеризує різні теоретичні підходи до виділення видів і типів мислення. В статті представлені результати дослідження мисленнєвої діяльності, а також типів мислення студентів різних факультетів педагогічного інституту. Виявлені в результаті порівняльної характеристики особливості мислення студентів різних факультетів пояснюються специфікою їх діяльності.

Ключові слова: мислення, типи, види, стилі мислення, предметно-дійове, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне і креативне типи мислення.

Аннотация. В данной статье автор рассматривает проблему типологии мышления, характеризует различные теоретические подходы к выделению видов и типов мышления. В статье представлены результаты исследования мыслительной деятельности, а также типов мышления студентов различных факультетов педагогического института. Выявленные в результате сравнительной характеристики особенности мышления студентов разных факультетов объясняются спецификой их деятельности.

Ключевые слова: мышление, типы, виды, стили мышления, предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное и креативное типы мышления

Summary. In this article an author examines the problem of tipologii of thought, characterizes the different theoretical going near the selection of kinds and types of thought. The results of research of cogitative activity are presented in the article, and also types of thought of students of different faculties of pedagogical college. The thoughts of students of different faculties exposed as a result of comparative description of feature are explained the specific of their activity.

Keywords: thought, types, kinds, styles of thought.

Вступ. Мислення як психологічний феномен було об'єктом вивчення починаючи з XVII століття, але особливо інтенсивно воно досліджувалось протягом XX століття, коли були створені численні теорії мислення. Найбільш відомими серед них були гештальтпсихологічна теорія (М.Вертгеймер, В.Келер, К.Коффа, К.Дункер, К.Левін), генетична (Ж.Піаже), культурно-історична (Л.Виготський, М.Коул, Ф.Клікс та ін.), когнітивна (Б.Величковський, Р.Солсо), інформаційна (П.Ліндсей, П.Норман, Л.Веккер та ін.), діяльнісна (О.Леонтьєв, В.Давидов, О.Тихоміров, О.Запорожець, Д.Ельконін та ін.), кожна з яких пояснювала мислення виходячи зі своїх методологічних позицій. Значний внесок у дослідження мислення внесли відомі зарубіжні психологи В.Вундт, У.Джеймс, Е.Торндайк, Д.Дьюї, Д.Уотсон, М.Вертгеймер, Д.П.Гілфорд, Л.Терстоун, Р.Кеттел, Ч.Спірмен, Р.Стенберг, Ж.Піаже та ін. Проблеми мислення відображені в працях відомих російських психологів С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, Л.Виготського, Б.Величковського, О.Тихомірова, О.Матюшкіна, В.Давидова, М.Холодної, А.Брушлінського та багатьох інших. Серед українських психологів, які присвятили свої праці цій проблемі, можна назвати Г.Костюка, О.Запорожця, Г.Балла, Т.Косми та ін.

З позиції гештальтпсихології мислення пояснювалось як вбачання відношень між думками (О.Кюльпе, 1914), як раптове осяяння, розуміння суттєвих відношень в проблемній ситуації, які визначаються цілісністю цієї ситуації. Це стає можливим завдяки здатності суб'єкта до перекомбінування ситуативних чинників, які при цьому зберігають вихідну цілісність (М.Вертгеймер, 1987; В.Келер, 1930;). Когнітивістські теорії пов'язують мислення з формуванням і розумінням понять, сутність його визначають як процес перетворення інформації шляхом абстрагування у знаково-символічну форму, що дає можливість розв'язувати задачі у внутрішньому плані (Р.Солсо, 2002). В діяльній теорії мислення розуміється як здатність узагальненого і опосередкованого відображення дійсності під час теоретичної або практичної діяльності (С. Рубінштейн, 1946; О.Леонтьєв, 1964; В.Давидов, 1972; Л.Занков, 1990). При цьому згідно О.Леонтьєва, внутрішня мисленнева діяльність аналогічна за своєю структурою зовнішній предметній діяльності.

Актуальними проблемами психології мислення протягом всього періоду його вивчення були проблеми генезису мислення, його сутності; природа, детермінація і мотивація мислення, вивчення процесуальних характеристик мислення, умов його розвитку. Значна кількість досліджень присвячена створенню теоретичних моделей мислення, творчого мислення (Д.Гілфорд, Л.Терстоун, Г.Айзенк, Д.Богоявленська, О. Матюшкін, В. Пушкін, В. Моляко та ін.). Менше уваги приділено вивченню вікових закономірностей розвитку мислення, його індивідуальним особливостям, хоча публікації на цю тему є.

Аналіз літератури з теми. Однією із проблем, пов'язаних з мисленням є його типологізація. Огляд літературних джерел з цієї проблеми свідчить про те, що в психології посьогодні не існує єдиної типології мислення, більше того, науковці часто виділяють то види, то типи, то стилі мислення, використовуючи ці поняття іноді синонімічно. Поділ мислення на види або типи часто здійснюється

за дихотомічним принципом. Так, вже на початку ХХ століття психолог О.Зельц (1924) виділяє продуктивні і репродуктивні мислительні акти [11]. Е.Блейхер (1912) на основі своїх досліджень описує аутистичний тип мислення, який протистоїть реалістичному мисленню, які відрізняються одне від одного своєю спрямованістю. Реалістичне мислення спрямоване на пізнання об'єктивної дійсності, а аутистичне направлене на суб'єкта і зумовлюється афективними процесами. Психолог Г.Майєр (1914) встановлює два типи мислення: розсудливе і емоційне. Відповідно перше пов'язане з пізнанням світу, а друге з почуттями і волею [11, с.124]. К. Гольдштейн (1941) виокремлює абстрактне і конкретне мислення, які відрізняються ступенем узагальнення. Г.Ліндсей і К.Халл (1957) називають творче і конкретне мислення, перше з яких характеризується відкриттям принципово нового або вдосконаленням уже відомих рішень задач, а друге спрямоване на перевірку цих рішень і пошук їх недоліків [11, с.149]. К.Юнг (1924) поділяє мислення на екстравертоване і інтровертоване, вказуючи, що екстравертований тип орієнтований на об'єкти і об'єктивні дані, а інтровертований тип орієнтований на суб'єктивні фактори. [11, с.391-392]. Психолог Дж. Брунер розрізняє дійове і наочно-образне мислення (1962). По відношенню до ступеня новизни отриманого продукту і знанням суб'єкта З.І.Калмикова (1981) розрізняє продуктивне і репродуктивне мислення. В той же час вона виділяє словесно-логічні і інтуїтивно-практичні компоненти продуктивного мислення. Продуктивному мисленню присвячені дослідження М.Вертгеймера (1987). Д. Гілфорд (1967, 1971) виділяє конвергентне і дивергентне типи мислення, які пов'язані з різними способами пошуку варіантів розв'язання задач. Таким чином, в психології представлені численні спроби класифікувати мислення. Як вказував О. Тихоміров "Очевидно головне, в психології терміном мислення позначаються якісно різні процеси" [9, с.10].

Так, психолог Г. В. Резапкіна (2006) визначає тип мислення як спосіб переробки інформації і рівень креативності, певний стиль діяльності людини і підкреслює, що тип мислення є важливою індивідуальною характеристикою [6]. Із цього означення незрозуміло про що все ж таки йде мова – про тип чи про стиль, оскільки тип визначається через поняття стилю. Дослідник А. Лобанова (2015) під стилем мислення розуміє систему стратегій, навичок здійснюваних операцій, до яких схильна особистість в силу своїх індивідуальних особливостей [46]. Більшість психологів стиль мислення визначають як спосіб сприйняття, аналізу отриманої інформації і ототожнюють стиль з засобами мисленнєвої діяльності. М.Холодна визначає стиль як своєрідність ментальних репрезентацій оточуючого, що виявляється в тому як організується ментальний образ ситуації у різних людей [10, с.61-69]. Зрозуміло, що поділ мислення на види, типи дещо умовний, оскільки в процесі розв'язання теоретичних чи практичних задач мислення може здійснюватися на різних рівнях. С. Рубінштейн прямо вказує на те, що різні види мислення є різними рівнями або ступенями пізнання. "Образне і теоретичне мислення є разом з тим певним чином різними сторонами єдиного процесу і рівно адекватними способами пізнання різних сторін об'єктивної дійсності" [7, с.389]. Він наголошував на тому, що наочно-образне і абстрактно-теоретичне мислення є

не тільки двома аспектами єдиного мислення, але і виступають разом навіть на самому вищому рівні мислення [7, с.390]. В цілому в психології існує численна кількість класифікацій видів мислення. Традиційно мислення поділяють на наочно-дійовий, наочно-образний і словесно-логічний види, тільки критерії цього поділу використовуються різними науковцями різні: їх поділяють на ці види то за формою, то за змістом, то за генезою. Так, дослідник Б.Беспалов (2002), характеризуючи типи мислення, виділяє на підставі таких критеріїв як спосіб утворення понять, предметів і задач, на розв'язок яких спрямоване мислення, наступні типи : практичне, емпіричне і теоретичне [1]. Він акцентує увагу на тому, що емпіричне і практичне мислення це не те саме. Згідно з першою ознакою практичне мислення характеризується опорою на уявлення про властивості предметів, за другою ознакою мислення характеризується спрямуванням на практичні проблеми, а за третьою ознакою залежить від задач, які розв'язуються. Емпіричне і теоретичне мислення з його точки зору розрізняються способами утворення понять. В характеристиці цих видів він спирається на теорію змістовного узагальнення В.Давидова, згідно якої в практиці навчання реалізуються два способи формування понять – емпіричний і теоретичний. Емпіричні поняття відрізняються від теоретичних тим, що перші спираються на наочні уявлення про властивості предметів і виділяють в них їх загальні риси, а другі ґрунтуються на мисленнєвому перетворенні і виділенні загальних суттєвих ознак предметів і внутрішніх зв'язках між ними, що здійснюється в ході змістовного абстрагування. За словами В.Давидова “ Абстракція і узагальнення змістовного типу отримують своє відображення у формі теоретичних понять, які слугують способом виведення особливих і одиничних явищ із їх всезагальної основи”[3, с.67]. Говорячи про практичне і теоретичне мислення, С. Рубінштейн вказував на те, що під практичним мисленням слід розуміти те мислення, яке здійснюється в ході практичної діяльності і спрямоване на розв'язання практичних задач, на відміну від теоретичного, спрямованого на розв'язання теоретичних задач [7, с.393]. Сучасний дослідник І.Сабурова (2015), виокремлює такі види мислення:

- за природою задач, що розв'язуються - теоретичне і практичне;
- за продуктивністю - творче і репродуктивне;
- за сутність розв'язуваних питань - дійове, образне, логічне;
- за усвідомленістю і детальністю питань –дискурсивне і інтуїтивне [7а].

Дана класифікація видів мислення певним чином повторює вже відомі в психології, тільки критерії поділу мають інші назви. Так, дискурсивне і інтуїтивне мислення традиційно виділяють за ступенем розгорнутості мисленнєвих дій, а даний автор в якості критерію поділу називає ступінь усвідомленості дій, що теж доцільно. Часто замість виділення чітких критеріїв виділення типів мислення здійснюється їх простий перелік. Так, наприклад, І.Ісаєва (2015) наводить в своїй статті таку класифікацію типів мислення: економічне, філософське, раціональне, ірраціональне, синтезуюче, ідеалістичне [4а].

Навряд чи цей перелік можна вважати класифікацією, оскільки не визначено єдиного критерію поділу. Інший дослідник А.Лобанова (2015) за

способом пізнання світу називає прагматичний, синтетичний, аналітичний, ідеалістичний, реалістичний стилі мислення [4б]. Як видно, в обох типологіях наведені однакові особливості мислення, але перший автор називає їх типом мислення, а другий – стилем мислення. Доволі часто в одній класифікації використовується декілька критеріїв і відбувається змішення різних типів мислення. Так, в залежності від стандартності-нестандартності завдань і операційних процедур виділяють алгоритмічне, дискурсивне, евристичне і творче мислення. Алгоритмічне мислення здійснюється згідно з загальноприйнятою послідовністю дій, необхідних для розв'язання задач. Дискурсивне мислення засноване на взаємопов'язаних міркуваннях і умовисновках. Евристичне мислення розглядається як таке, що спрямоване на розв'язання нестандартних задач, а творче – на створення оригінального продукту. В даній класифікації також не дотримано єдиного критерію, а класифікація створена за принципом – столи бувають різні: жовті, круглі, дерев'яні [1а].

В сучасних публікаціях часто використовується поділ мислення за видами діяльності, тому зустрічаються такі види мислення як економічне, історичне, педагогічне, тощо. Відповідно до реалій сьогодення, що полягають у кардинальних змінах суспільних процесів, виділяють інноваційне мислення, характеристикою якого є його спрямованість на вдосконалення чогось існуючого або внесення змін, нововведень у різні сфери людської діяльності. Крім перелічених видів і типів мислення в літературних джерелах зустрічаються також такі типи мислення як альтернативне, концептуальне, критичне, панорамне, символічне, стратегічне, комбінаторне, емоційне і цей перелік можна було б продовжувати далі. Ці види мислення пов'язані або з характером задач, які вони розв'язують, або зі ступенем узагальнення, або індивідуальними особливостями.

Більш впорядкованою, на нашу думку, може вважатися класифікація, в якій види мислення розподілені за наступними критеріями:

- за генезою - наочно-дійове, наочно-образне, абстрактно-логічне;
- за характером задач - теоретичне і практичне;
- за ступенем розгорнутості - інтуїтивне і дискурсивне;
- за ступенем новизни і оригінальності - продуктивне і творче;
- за типом пізнання – емпіричне і вербальне;
- за засобами мислення – наочне і творче;
- за функцією - критичне;
- за ступенем рефлексивності - інтуїтивне і рефлексивне.

Очевидно, що і ця класифікація не може вважатися бездоганною, оскільки одне і те ж мислення входить в різні види. Крім того, ця класифікація містить не всі виділені психологами види мислення. Крім названих в психології існує ще значна кількість типологій мислення, які містять в собі більшість із перелічених вище типів та видів мислення.

Таким чином, огляд публікацій з проблеми типології мислення призводить до висновку, що в психології відсутня єдина класифікація мислення, а різні класифікації будуються за різними критеріями і не відображають всього розмаїття видів мислення. Щодо поділу мислення на види і типи, то простежується така

думка, що поділ на види і типи зумовлюється характеристиками самого мислення як психічного процесу, а поділ на стилі відображає характеристики самого суб'єкта мислення і обумовлюється як видами діяльності людини, так і її індивідуальними особливостями.

В своєму дослідженні ми спиралися на типологію мислення Г.В.Резапкіної, яка виділяє наступні типи мислення:

- предметно-дійове;
- абстрактно-символічне;
- словесно-логічне;
- наочно-образне;
- креативне (творче) [6].

Предметно-дійове мислення співвідноситься з практичним, яке спрямоване на розв'язання задач в умовах практичної діяльності, зокрема організаційної, виробничої, спортивної, педагогічної тощо. Задачі розв'язуються шляхом виконання практичних дій. Абстрактно-символічне мислення насамперед аналітичне, теоретичне мислення спирається на знакові системи і властиве тим людям, які зайняті в сфері науки, інформатики, економіки тощо. Найбільш поширеним є словесно-логічне мислення, яке формується в навчальній діяльності і спирається на стандартні логічні схеми, він властивий людям гуманітарних професій. Наочно-образне мислення характеризується розв'язанням задач шляхом мисленнєвого перетворення їх умов. Формою цього мислення вважається візуальне мислення, що оперує зоровими образами об'єктів. Цей тип мислення властивий людям з перевагою першої сигнальної системи, людям художнього типу професій. Креативне мислення виявляється в створенні нового, оригінального продукту, знаходженні нестандартних рішень задач в будь-якій сфері людської діяльності. Педагогічна діяльність є тією сферою людської діяльності, яка насамперед ґрунтується на розв'язанні практичних задач в процесі навчання і виховання. За словами О.Тихомірова одна із важливих особливостей практичного мислення полягає в тому, що воно розгортається в умовах жорсткого дефіциту часу [9]. Дійсно, вчителів доводиться часто оперативно приймати рішення не маючи часу для розгорнутого аналізу педагогічної ситуації. Ефективність педагогічної діяльності забезпечується багатьма чинниками, в тому числі оптимальним рівнем розвитку сенсорно-перцептивних, мнемічних і мисленнєвих функцій. В дослідженнях Н.Кузьміної, А.Маркової, М. Лук'янової та інших виявлено, що педагог для успішного розв'язання педагогічних ситуацій має володіти гнучкістю і конвергентністю мислення, що не виключає творчого підходу до виконання завдань педагогічної діяльності. В діяльності педагога важливе місце посідає словесно-логічне мислення, оскільки основним засобом передачі інформації в системі вчитель-учень є мова. Завдяки даному виду мислення викладач зможе правильно, зрозуміло і доступно сформулювати свої думки і донести їх зміст до учнів. Як відомо, мислення не можна спостерігати безпосередньо, тому що воно когнітивне, тобто здійснюється у внутрішньому плані, а судити про його ефективність ми можемо по його продуктах та засобах розв'язання, які обирає людина. Оцінюючи результати мислення майбутніх

педагогів під час розв'язання ними психологічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, було помічено, що студенти різних факультетів і спеціальностей по-різному справляються з їх розв'язанням. Це спонукало нас до дослідження особливостей мисленнєвої діяльності майбутніх педагогів.

Методи і методики дослідження. Дослідження проводилось зі студентами першого курсу заочного відділення факультету технічна та дошкільна освіта (надалі ТДО), спеціальності дошкільна освіта у кількості 40 осіб та студентами фізико-математичного факультету спеціальності математика і інформатика у кількості – 30 осіб. На першому етапі дослідної роботи студенти виконували тестові завдання на встановлення складних аналогій за методикою “Складні аналогії” або “ Логіка зв'язків”[5]. Дана методика дозволяє абстрагувати та диференціювати відношення між поняттями і виявляє здатність випробуваного розуміти абстраговані типи зв'язків між поняттями, а також здатність знаходити і визначати типи зв'язків на матеріалі, який пропонується.

Спочатку випробувані знайомляться з верхніми розділами бланку методики, де представлені шість типів різних логічних зв'язків, які вони мають визначити, після чого переходять до другого розділу методики, що містять 20 пар понять. Випробуванним необхідно проти кожної із 20 пар понять проставити цифру, що позначає той чи інший тип логічного зв'язку. Правильна відповідь оцінюється в 1 бал, неправильна – 0 балів. Результати додаються, а результат нижчий за 10 балів вважається незадовільним. З метою виявлення особливостей мислення студентів використовувалась також методика А.Голомштока у модифікації Г.В.Резапкіної (2006). Дана методика пропонує 40 тверджень стосовно особливостей мислення людини. За наявності згоди із твердженням в бланку методики ставиться плюс, а при її відсутності – мінус. При співпаданні відповіді респондента з ключем нараховується один бал. Обробка результатів тесту полягає у підрахуванні кількості балів по кожному із представлених в методиці типів мислення. Кількість набраних балів вказує на рівень розвитку кожного із типів мислення.

- 0 – 2 бали – низький рівень;
- 3 – 5 балів – середній рівень;
- 6 – 8 балів – високий рівень.

Аналіз результатів дослідження

Результати дослідження представлені в таблицях 1 – 2.

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою “Логіка зв'язків”

Рівні	Факультети			
	Дошкільної освіти № = 40		Фізико-математичний № = 30	
	Кількість	Відсотки	Кількість	Відсотки
високий	3	7,5	16	53,3
середній	3	7,5	10	33,3
низький	34	85,0	4	13,3

З таблиці видно, що у студентів факультету ТДО переважаючим рівнем є низький, що становить 85% студентів і однаковою мірою представлені високий і

середній рівні – по 7,5%. У студентів фізико-математичного факультету переважаючим є саме високий рівень встановлення логічних зв'язків, що становить 53,3%, а низький рівень майже вдвічі перевищує відсоток студентів факультету ТДО з високим і середнім рівнем.

Таким чином, студентам дошкільної освіти важко дається розуміння складних аналогій, встановлення логічних зв'язків різного типу. Можна припустити, що в них гірше розвинене абстрактно-логічне мислення. Значні відмінності в результатах студентів ТДО і фізико-математичного факультету спонукали нас до їх пояснення. Віковий аспект розвитку операції узагальнення, встановлення аналогій довелось виключити, тому що незважаючи на той факт, що студенти ТДО навчаються заочно, лише 5 осіб з них мають вік від 25 до 35 років, решта студентів мають вік від 17 до 20 років. Середній показник віку студентів ТДО становить 19,2, а студентів фізмату – 18,3 р. Таким чином, студенти обох факультетів знаходяться в одній віковій категорії, а саме періоді пізньої юності.

Результати діагностики за методикою Г. Резапкіної представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Типи мислення студентів

Типи мислення	Факультети			
	Дошкільної освіти № = 40		Фізико-математичний № = 30	
	Кількість	Відсотки	Кількість	Відсотки
Предметно-дійове	23	57,5	3	10,0
Абстрактно-символічне	-	-	16	53,3
Словесно-логічне	4	10,0	12	40,0
Наочно-образне	27	67,5	6	20,0
Креативне (творче)	12	30,0	4	13,3

Нагадаємо ще раз, що таблиця побудована лише на високих рівнях розвитку певного типу мислення і це зовсім не означає, що у студентів відсутні інші типи мислення, просто рівень їх розвитку низький або середній. Високі відсотки показників пояснюються тим, що у студентів вони можуть бути однаковими по декількох типах мислення. Дані таблиці демонструють суттєві відмінності у переважаючих типах мислення у студентів ТДО і ФМ. Так, переважаючим типом мислення з високим рівнем його розвитку у студентів ТДО є наочно-образне, що становить 67,5%, на другому місці предметно-дійове – 57,5%, на третьому – креативне – 30% студентів. Дещо інша картина розподілу типів мислення у студентів фізико-математичного факультету, серед яких переважаючим типом є абстрактно-символічне – 53,3% студентів, на другому місці – словесно-логічне – 40%, на третьому місці – наочно-образне – 20% студентів. Креативне мислення у студентів ТДО майже втричі переважає представленість цього типу мислення у студентів фізико-математичного

факультету. Виявлена картина розподілу типів мислення студентів різних факультетів дозволила пояснити певним чином відмінності в рівнях розвитку логічного мислення за першою методикою. Саме незначна кількість студентів ТДО (10%) характеризується перевагою словесно-логічного типу мислення при відсутності переваги абстрактно-символічного типу мислення, що зумовлює, на наш погляд, перевагу низького рівня абстрагування і узагальнення, необхідних для виконання завдань першої методики, що потребувало виділення логічних зв'язків і їх поширення на аналогічні завдання. Перевага ж саме цих типів мислення у студентів ФМ дозволила більшості з них адекватно виконати завдання. Між тим слід зауважити, що всім студентам властиві певні типи мислення, просто мова йде лише про різні рівні їх вираженості, а не про їх повну відсутність. Отже, в ході дослідження було з'ясовано, що існують суттєві відмінності мислення студентів різних факультетів, що може бути пояснено специфікою навчальної діяльності цих студентів, яка обумовлює різні типи мислення. Оскільки математики і інформатики мають справу постійно з формулами, символами, то у них і формується переважно абстрактно-символічне мислення, а студенти факультету ТДО в своїй навчальній і трудовій діяльності більше спираються на перетворення предметів на заняттях з праці в вузі і на заняттях з дітьми в дитячих закладах, мають справу з образотворчим мистецтвом, образами художньої літератури, то у них переважає предметно-дійове і наочно-образне мислення та творче мислення.

Висновки. Таким чином, проведені дослідження дозволили дійти наступних висновків:

- аналіз літературних джерел свідчить про термінологічну плутанину в поняттях види, типи і стилі мислення;
- яскраво виявляється багатозначність теоретичних підходів до визначення критеріїв поділу мислення на види і типи, велике розмаїття класифікацій мислення;
- емпіричне дослідження виявило суттєві відмінності у здійсненні логічних операцій студентами різних факультетів (переважно низький рівень у студентів факультету дошкільної освіти і переважно високий рівень у студентів фізико-математичного факультету);
- виявились також суттєві відмінності в типах мислення цих студентів (студентам дошкільної освіти властиві переважно предметно-дійове і наочно-образне мислення, а студентам фізико-математичного факультету – абстрактно-символічне і словесно-логічне типи мислення);
- студентам факультету дошкільної освіти більшою мірою властиве креативне мислення, ніж студентам ФМ (30% проти 13,3%).

Пояснити ці відмінності можна процитувавши С. Рубінштейна, який писав “В кінцевому рахунку специфічні особливості різних видів мислення обумовлені у різних людей насамперед специфічністю задач, котрі їм доводиться розв’язувати; вони пов’язані також з індивідуальними особливостями, які у них складаються в залежності від характеру їх діяльності [7, с.395].

Список використаних джерел

1. Беспалов Б.И. Типы и стили психологического мышления в связи с критериями научности психологических теорий [Электронный ресурс] / Б.И.Беспалов, 2005. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/general/bespalov/print>.
- 1а. Богданов И. В. Основы общей психологии: юнита 11. Психология мышления [Электронный ресурс] / И. В. Богданов. – Москва: Современный гуманитарный университет, 2000. Режим доступа: <http://forum.myword.ru/index.php?/files/file/8753-osnovi-obshei-psihologii-psihologija-mishlenija/>
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – Москва: Педагогика, 1972. - 424 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В.Давыдов. – Москва: Педагогика, 1996.
4. Загальна психологія. Хрестоматія // За ред. О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської та ін. – Київ: Каравела, 2008. – 640 с.
- 4а. Исаева И. Какие бывают типы и виды мышления? как определить тип мышления человека? [Электронный ресурс]/ Ирина Исаева. - Режим доступа: http://www.syl.ru/article/169752/new_kakie-byivayut-tipyi-i-vidyi-myishleniya-kak-opredelit-tip-myishleniya-cheloveka
- 4б. Лобанова А. Аналитическое мышление, его особенности [Электронный ресурс] / Ангелина Лобанова. - Режим доступа: http://www.syl.ru/article/168944/new_analiticheskoe-myishlenie-ego-osobennosti
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под ред А. А. Крылова, С. А. Маничева // А. А. Крылов, С. А. Маничев. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 560 с.
6. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы / Галина Васильевна Резапкина. – Москва: Генезис, 2006. – 124 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/ Сергей Леонидович Рубинштейн. - Москва: Педагогика, т.1., 1989. – 488 с.
- 7а. Сабурова И. Виды мышления в психологии: классификация, примеры, характеристика. понятие мышления/ Ирина Сабурова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.syl.ru/article/167159/new_vidyi-myishleniya-v-psihologii-klassifikatsiya-primeryi-harakteristika-ponyatie-myishleniya
8. Солсо Р. Когнитивная психология /Роберт Солсо.- Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 592 с.
9. Тихомиров О. К. Психология мышления / Олег Константинович Тихомиров. – Москва: Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272 с.
- 10.Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / Марина Александровна Холодная. – Киев: УМК ВО, 1990. – 272 с.
11. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления/ Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова.- Москва: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 400 с.

УДК 378:159.9.018

Циркунова Н.И., Петров Д.В.

Содержания учебной мотивации студентов высших учебных заведений

Анотація. У статті розглядається проблема застосування опитувальних методів вивчення навчальної мотивації, пов'язана з фактором соціальної бажаності; проводиться відмінність між експліцитними (декларованими) і імпліцитними (приховуваними або несвідомими) мотивами, описується спроба модифікації методики колірних метафор І.Л. Соломіна для цілей групової діагностики імпліцитної навчальної мотивації студентів вузів. Модифікований в ході дослідження варіант методики колірних метафор І.Л. Соломіна збагачує методичну базу практичної психології. Дана методика дає можливість отримати більш достовірну інформацію про мотиви і ставленні до навчання студентів вузу.

Ключові слова: навчальна мотивація, експліцитні та імпліцитні мотиви, ефект соціальної бажаності, психосемантичний підхід, семантичний простір, методика колірних метафор.

Анотация. В статье рассматривается проблема применения опросных методов изучения учебной мотивации, связанная с фактором социальной желательности; проводится различие между эксплицитными (декларируемыми) и имплицитными (скрываемыми или неосознаваемыми) мотивами, описывается попытка модификации методики цветowych метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитной учебной мотивации студентов вузов. Модифицированный в ходе исследования вариант методики цветowych метафор И.Л. Соломина обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза.

Ключевые слова: учебная мотивация, эксплицитные и имплицитные мотивы, эффект социальной желательности, психосемантический подход, семантическое пространство, методика цветowych метафор.

Tsirkunova N.I., Petrov D.V. Psychosemantic approach as a method of studying the content of learning motivation of university students.

Summary. The article describes the problem of using polling methods for studying learning motivation due to the factor of social desirability; it is distinguished between explicit (declared) and implicit (hidden or unconscious) motivation. The article deals with the attempt to modify the color metaphors technique by I.L. Solomin for a purpose of group diagnostics of implicit learning motivation of university students is described.

The following methods were used in the research: the method of survey analysis, including theoretical analysis of psychological and pedagogical literature concerning the topic of the study; psychodiagnostics (including tests and polling techniques); statistical treatment of empirical information (in order to detect significant differences between test groups we used the Student's t-test for unpaired samples).

The results allow us to recommend psychosemantic approach to studying the content of learning motivation of university students when it refers to research and

practical tasks related to the goals of evaluation of the effectiveness of learning, the choice of motivation strategies, the increase of efficiency of educational process .

The elements of novelty: the modified version of the color metaphors technique by I.L. Solomin enriches the methodological basis of practical psychology, providing the ability to perform group and individual diagnostics of implicit learning motivation of university students.

The practical significance of the research is as follows: the results of the research are aimed at scientific and methodological support of psychological support service of universities.

Key words: learning motivation, explicit and implicit motives, the effect of social desirability, psychosemantic approach, semantic space, the color metaphors technique.

Постановка проблеми. Мотивационный фактор является важнейшим из психологических факторов, обеспечивающих эффективность учебной деятельности. А.А. Реан убедительно показывает, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и не может привести к значительным успехам в учебе [5, с. 266]. Согласно исследованию В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, фактор мотивации для успешной учебы оказывается сильнее, чем фактор интеллекта: успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов, в то время как по уровню мотивации «сильные» и «слабые» студенты различались [5, с. 268].

Общеизвестно, что успешность любой деятельности прямо зависит от структуры мотивации данной деятельности. При этом большим подспорьем в процессе организации учебной деятельности является наличие валидных и надежных методов диагностики учебной мотивации. Большинство методик представляют собой анкетные методы [5, 6, 7], оценивающие эксплицитные (декларируемые) мотивы, имплицитные же мотивы учебы (скрываемые или неосознаваемые) остаются нераскрытыми, что связано с проявлением фактора «социальной желательности». Как писала Анна Анастаси: «Показатели личностных опросников скорее всего отражают своеобразную комбинацию самообмана, попыток обмануть других и реалистического изображения себя... Вес каждого из этих компонентов варьируется в зависимости от того, кто конкретно и при каких обстоятельствах тестируется» [1, с. 415].

Недостатки опросного метода преодолеваются с помощью использования проективных методик, которые, однако, предъявляют повышенные требования к уровню профессионального мастерства экспериментатора и зачастую слишком сложны в обработке, чтобы их можно было применять в работе с большими группами испытуемых. Кроме того, разрешающая способность большинства проективных методик не позволяет использовать их для точных количественных измерений, допуская лишь качественное определение тех или иных черт. Поэтому актуальной задачей является поиск защищенных от неискренности испытуемого методов диагностики его реальных отношений к действительности. Наиболее

желательным является использование таких методик, которые были бы достаточно просты в использовании (пусть и не настолько элементарны, как тесты-опросники), однако измеряли бы не эксплицитные (декларируемые) мотивы, а мотивы имплицитные (скрываемые).

Анализ последних исследований и публикаций. Мотивация учебной деятельности относится к числу базовых проблем психологии обучения. Исследованию проблемы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов посвятили свои работы О.Н. Арестова, Н.Ц. Бадмаева, А.Г. Бугрименко, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, М.В. Делеу, М.И. Дьяченко, Л.Б. Ительсон, Т.И. Ильина, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, С.А. Пакулина, А.А. Реан, Е.И. Савонько, Л.П. Урванцев, В.А. Якунин и другие психологи.

Одним из путей решения выявленной нами проблемы недостатков опросных методов изучения учебной мотивации может быть обращение к методам экспериментальной психосемантики, которые используются для измерения индивидуальной системы субъективных значений различных объектов для человека. Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, – сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 1970-х годов и представленная в первую очередь работами психологов Московского Государственного университета (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина). Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объектных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [8, с. 5-6].

В рамках данного направления наиболее распространенными являются методики семантического дифференциала Ч. Осгуда [3, с. 306-309], техники репертуарных решеток Дж. Келли [11] и методики цветowych метафор И.Л. Соломина [10]. Именно методика цветowych метафор лучше всего подходит для экспресс-диагностики групп испытуемых, позволяя быстро получать достоверную информацию об имплицитной мотивации испытуемых. Поэтому модификация МЦМ для диагностики учебной мотивации имеет теоретическое и практическое значение в рамках научно-методического обеспечения психологической службы вузов.

Цель статьи. Главной целью работы является модификация методики цветowych метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитных мотивов учебной деятельности студентов вузов. Методика цветowych метафор представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветowych стимулов [10]. Методика представляет собой модифицированный вариант цветowego теста отношений А.М. Эткинда [2] и характеризуется рядом отличительных особенностей:

- обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, точнее говоря, сходства эмоционального отношения к этим понятиям;

- не опирается на стандартный психологический смысл цветов. При отсутствии стимульного материала теста Люшера в методе цветowych метафор допускается использование любых цветов независимо от степени их соответствия цветовому набору Люшера;

- характеризуется набором понятий для интегральной оценки эмоционально-мотивационной сферы испытуемого, в том числе, его потребностей, и не ограничивается выявлением отношений человека к себе, своему состоянию и другим людям;

- может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме с использованием специально разработанных бланков.

При групповой форме работы испытуемым предъявляется 8 пронумерованных цветных карточек (стандартный набор цветов Люшера) и бланк регистрации ответов, который содержит список понятий. Испытуемые обозначают каждое понятие из списка определенным цветом (которое, по их мнению, лучше всего подходит для обозначения данного понятия). После этого они ранжируют цвета по степени привлекательности.

Интерпретация результатов построена на понятии семантического пространства. Субъективное семантическое пространство – это форма модельного представления и один из эвристических методов исследования индивидуальной системы значений и, следовательно, сознания субъекта. В отношении МЦМ это приводит к двум основным принципам:

- 1) если человек обозначает какое-либо понятие самым привлекательным цветом, то это может свидетельствовать о привлекательности этого понятия, позитивном к нему отношении. Соответственно, к понятиям, обозначенным наиболее неприятным цветом, человек и относится, скорее всего, негативно;

- 2) обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, то есть, если разные понятия человек обозначает одним цветом, то, видимо, в этих понятиях для него есть что-то общее, и он относится к ним приблизительно одинаково [9].

В своем исследовании мы опирались на работы Б.И. Додонова по изучению состава и динамики предельных мотивов деятеля [4]. Применение классификации Б.И. Додонова в отношении учебной деятельности позволяет представить структуру мотивов учащегося (студента вуза) следующим образом: 1) удовольствие от самого процесса учебной деятельности; 2) усваиваемые знания, умения, навыки как результат деятельности; 3) повышенная стипендия, уменьшение стоимости обучения, известность за учебные достижения (участие в научно-исследовательской деятельности и т.п.) как вознаграждение за деятельность; 4) стремление избежать исключения из университета, снижения размера стипендии, порицания со стороны преподавателей и других студентов за плохие результаты и др. как депривация страха наказания. Символическое изображение этих мотивов с помощью букв П, Р, В и Д, а также обозначение силы

мотивов с помощью подбуквенных индексов от нуля до трех, дает возможность представить мотивационную структуру учебной деятельности в виде четырехчленной формулы ПРВД с тем или иным индексом под каждым из символов.

Разработанный нами бланк методики содержит описание двенадцати ситуаций и восемь понятий. В каждой ситуации превалирует один из вышеуказанных мотивов учебной деятельности. На каждый из мотивов мы сформулировали по три ситуации: таким образом, соотнесение определенных ситуаций с предпочитаемыми испытуемым цветами показывает структуру и силу выраженности учебной мотивации испытуемого. Это позволяет решить задачу репрезентативности содержания заданий теста измеряемой области психических свойств, то есть обеспечить содержательную валидность теста.

Ниже представлен список ситуаций:

1. Больше всего студенту нравилось узнавать что-то новое, он получал настоящее удовольствие от процесса познания сложного материала.

2. После лекции студент понял, что знания по этой теме ему особенно пригодятся, поэтому попросил у преподавателя список дополнительной литературы для самостоятельного изучения.

3. На экзамене студент попросил преподавателя позволить ему вытянуть другой билет, чтобы ответить на более высокую оценку, т.к. от этого зависела возможность добиться снижения оплаты за обучение.

4. Боясь не получить допуск к защите дипломного проекта, студент добросовестно и безукоризненно выполнял все требования научного руководителя по написанию работы.

5. В беседе с другом студент признался, что для него главное – сам процесс учебы; независимо от того, получает он высокие или низкие отметки, ему просто интересно учиться.

6. Студент намеревался после окончания вуза работать по специальности, поэтому особое внимание уделял практическим и лабораторным занятиям, понимая важность профессиональных умений и навыков.

7. Студенту было очень рад, что после его блестящей защиты курсового проекта ему предложили участвовать в Республиканском конкурсе научных студенческих работ.

8. Студенту нужно было хорошо подготовиться к последнему экзамену, потому что, получив плохую оценку, он лишился бы стипендии.

9. На лабораторном занятии студенту так понравился процесс выполнения заданий, что он, сдав работу, оставшееся время решал другие варианты.

10. Студенту учеба не доставляла большого удовольствия, он не стремился к высоким отметкам. Но он считал, что полученные знания помогут ему в жизни, поэтому учился хорошо.

11. Разглядывая доску почета, студент откровенно признался, что видеть на ней свою фотографию было бы лучшей наградой за его усилия.

12. Студент никогда не проявлял особого рвения в учебе, на экзаменах он был всегда нацелен на «проходной» балл. Однако на последнем курсе ему

встретился принципиальный преподаватель, и он оказался под угрозой исключения из университета. Только это заставило его хорошо подготовиться.

Ситуации №1, №5, №9 описывают учебную деятельность студента, мотивом которой выступает удовольствие от самого процесса учёбы; в ситуациях №2, №6, №10 мотив – усваиваемые знания, умения, навыки как результат деятельности; в ситуациях №3, №7, №11 – повышенная стипендия, уменьшение стоимости обучения, известность за учебные достижения (участие в научно-исследовательской деятельности и т.п.) как вознаграждение за деятельность; в ситуациях №4, №8, №12 мотив – стремление избежать исключения из университета, снижения размера стипендии, порицания со стороны преподавателей и других студентов за плохие результаты и т.п. как депривация страха наказания.

Кроме ситуаций, бланк методики содержит следующие понятия: «Мое настоящее (какой/какая я на самом деле)», «Мое прошлое», «Мое будущее», «Моя учеба», «Успех», «Неудача», «Радость», «Неприятности». Субъективный выбор ситуации (понятия) как приятной или неприятной определяется обозначением этой ситуации (понятия) предпочитаемым либо отвергаемым цветом. Также обозначение ситуации тем же цветом, что и понятия «Успех»/«Радость» либо «Неудача»/«Неприятности» определяет ее соответственно как приятную либо неприятную. Использование понятия «Моя учеба» дает нам возможность дать интегральную оценку отношения испытуемого к учебной деятельности как таковой. Связь понятий «Мое настоящее», «Мое будущее» или «Мое прошлое» с теми или иными мотивами учения показывает: удовлетворились ли эти мотивы в прошлом; степень удовлетворения конкретных мотивов в настоящем; надежду на удовлетворение этих мотивов в будущем.

Результаты исследования

В нашем исследовании приняло участие 117 студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (22 человека – 1 курс, 11 человек – 2 курс, 50 человек – 3 курс, 11 человек – 4 курс, 23 человека – 6 курс), из них 102 девушки и 15 юношей.

Результат по всей выборке можно представить в виде формулы: $P_{1,2}P_{0,9}B_{1,5}D_{0,9}$.

В таблице 1 представлены результаты по каждому курсу и в разделении по гендерному признаку.

Таблица 1

Результаты разделения по гендерному признаку

	П	Р	В	Д	+	н	-
1 курс	1,2	1,0	1,4	0,8	36%	41%	23%
2 курс	0,7	0,8	1,3	0,7	36%	64%	0%
3 курс	1,3	0,7	1,6	1,0	18%	66%	16%
4 курс	1,2	1,0	2,1	0,7	18%	82%	0%
6 курс	1,4	1,1	1,3	0,7	17%	70%	13%
муж	1,3	0,8	1,4	1,0	7%	40%	53%
жен	1,2	1,0	1,5	0,8	25%	66%	9%

Данные в столбцах «П», «Р», «В», «Д» означают силу выраженности каждого из мотивов деятеля (процесс учебной деятельности, результат учебной деятельности, вознаграждение за учебную деятельность, депривация наказания), столбцы «+», «н», «-» показывают интегральное отношение к учебе (положительное, нейтральное, отрицательное).

Использование t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок не выявило значимой разницы в уровне выраженности учебных мотивов между юношами и девушками и между студентами разных курсов. Качественный же анализ позволяет выявить отдельные интересные моменты. Так, по мере «взросления» студентов падает как количество относящихся к учебе положительно (с 36% на 1 курсе до 17% на 6 курсе), так и отрицательно (с 23% до 13%), и увеличивается количество студентов с нейтральным отношением (с 41% до 70%). Среди юношей гораздо больше студентов с отрицательным отношением к учебе, чем среди девушек (53% и 9% соответственно), и гораздо меньше с положительным (7% юношей и 25% девушек).

Если разделить нашу выборку на 3 группы в зависимости от их отношения к учебе и произвести подсчет средней выраженности силы мотивов каждой из этих групп, мы получаем следующие результаты:

1. Группа с положительным отношением к учебе: $\Pi_{1,4}P_{1,3}B_{1,6}D_{1,0}$.
2. Группа с нейтральным отношением к учебе: $\Pi_{1,2}P_{0,9}B_{1,5}D_{0,7}$.
3. Группа с отрицательным отношением к учебе: $\Pi_{1,0}P_{0,8}B_{1,5}D_{1,1}$.

Как видим, по мере того как ухудшается отношение к учебе: а) значительно падает выраженность мотивов процесса и результата; б) незначительно падает выраженность мотива вознаграждения; в) незначительно вырастает выраженность мотивации депривации наказания.

Нам удалось также получить данные об успеваемости части студентов 2, 3 и 4 курсов (количество – 39 человек). Разделив эту выборку на группы в зависимости от уровня успеваемости (группа 1 – средний балл до 5,9; группа 2 – средний балл от 6,0 до 7,9; группа 3 – средний балл от 8,0 и выше), мы получаем следующие результаты:

1. Группа с низким уровнем успеваемости: $\Pi_{1,2}P_{0,7}B_{1,5}D_{1,5}$.
2. Группа со средним уровнем успеваемости: $\Pi_{0,9}P_{0,7}B_{1,6}D_{0,8}$.
3. Группа с высоким уровнем успеваемости: $\Pi_{1,1}P_{0,9}B_{1,8}D_{0,6}$.

Можно отметить, что с ростом успеваемости: а) растет выраженность мотивов результата и вознаграждения; б) уменьшается выраженность мотива процесса; в) значительно падает сила мотива депривации наказания.

После проведения методики студенты 1-4 курсов были ознакомлены с классификацией мотивов учебной деятельности, которую мы построили на основе классификации мотивов Б.И. Додонова. Испытуемые должны были самостоятельно оценить силу выраженности каждого из четырех мотивов.

Таким образом, мы получили информацию об эксплицитной мотивации учебной деятельности. Среднюю выраженность эксплицитных мотивов этой группы студентов мы сравнили с результатами, полученными в этой же группе с помощью методики цветowych метафор, т. е. с имплицитными мотивами.

1. Эксплицитная мотивация: $P_{1,7}P_{2,5}B_{2,1}D_{1,4}$.

2. ИмPLICITная мотивация: $P_{1,1}P_{0,8}B_{1,6}D_{0,8}$.

Как и следовало ожидать, в ситуации самооценки испытуемые наделяют себя более сильно выраженной мотивацией (значимые различия на уровне $p=0,05$). Гораздо интереснее сравнить структуру мотивации учебной деятельности. В случае внешнего предъявления мы видим, что студенты на первое место ставят мотив результата (2,5), на второе – вознаграждение (2,1), на третье – процесс (1,7) и на последнее место – депривацию наказанием (1,4). В то время как структура имPLICITной мотивации выглядит иначе: на первом месте стоит уже мотивация вознаграждения (1,6), на втором – процесс (1,1), и наименее значимыми являются мотивы результата и депривации наказания (по 0,8). То есть, убеждая себя и других, что главным мотивом является достижение результата (усваиваемые знания, умения, навыки), студенты на самом деле гораздо сильнее мотивированы вознаграждением за учебную деятельность.

Интерпретация полученных данных позволяет нам сделать следующие выводы.

Во-первых, сравнение студентов разных лет обучения показало, что чем дольше студент учится в университете, тем большая вероятность, что его интегральное отношение к учебе будет нейтральным (количество таких студентов вырастает с 41% на первом курсе до 70% на шестом, количество студентов с положительным отношением уменьшается с 36% до 17%, с отрицательным отношением уменьшается с 23% до 13%).

Во-вторых, сравнение групп студентов с разным отношением к учебе показывает, что студенты с плохим отношением к учебе гораздо меньше мотивированы процессом и результатами учебной деятельности.

В-третьих, с ростом успеваемости растет выраженность мотивов результата и вознаграждения и значительно падает сила мотива депривации наказания. Иными словами, чем выше уровень академической успеваемости студентов, тем больше они мотивированы результатом и вознаграждением за учебную деятельность, и тем меньше для них значим мотив депривации наказания.

В-четвертых, сравнение эксплицитной и имPLICITной структуры мотивации учебной деятельности показывает, что самым сильным мотивом в ситуации самооценки является мотив достижения результата, в то время как имPLICITно студенты сильнее всего мотивированы вознаграждением за учебную деятельность. Это позволяет нам вывести следующие практические рекомендации для преподавателей. Не стоит грозить студентам неприятностями в случае плохой учебы и красочно расписывать, какие знания и умения они получают в случае хорошей, – мотивы результата и депривации наказанием занимают последнее место в структуре учебной мотивации. Упор надо делать на вознаграждение за учебную деятельность и воздействовать на сам процесс учебы – именно здесь скрываются чувствительные струны, затронув которые, можно реально влиять на качество обучения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, становится очевидным, что модифицированный в ходе нашего исследования вариант

методики цветowych метафор И.Л. Соломина действительно обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза. Методика очень гибкая, позволяет изменять набор понятий для того, чтобы выявить отношение испытуемого к совершенно различным областям жизни (можно узнать отношение к отдельным учебным предметам, преподавателям, событиям учебной жизни и т.д.). Надежность выявления мотивов и отношений с помощью цветowych метафор не настолько высока для того, чтобы принимать ответственные решения, от которых может зависеть судьба испытуемого. Указанный недостаток необходимо учитывать при работе с отдельной личностью, однако он теряет свою значимость при использовании статистических методов обработки групповых результатов.

Результаты исследования позволяют рекомендовать психосемантический подход для выявления содержания учебной мотивации студентов вуза при решении исследовательских и практических задач, связанных с оценкой эффективности обучения, выбором способов мотивирования, повышением эффективности образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 688 с.
2. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 205 с., С. 138–139.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 351 с.
4. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 512 с.
6. Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С. М. Кетько, С. А. Пакулина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – №1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf. – Дата доступа: 29.03.2015.
7. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С.151–154.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 480 с.
9. Соломин И. Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / И. Л. Соломин // Школьные технологии. – №1. – 2008. – С. 159–168.

10. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство / И. Л. Соломин. – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2001. – 112 с.

11. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – Москва: Прогресс, 1987. – 236 с.

УДК 159.9 (371.1)

Халік О.О.

Застосування кейс-методу при викладанні психологічних дисциплін майбутнім вчителям

Анотація. В статті описано можливості використання кейс-методу під час вивчення психологічних дисциплін в педагогічному ВНЗ, визначено структуру кейсу, основні переваги та недоліки методу, прописано завдання та умови, запропоновано приклади застосування на заняттях з психології.

Ключові слова: кейс-стади, кейс-метод, навчання психологічних дисциплін, майбутні вчителі.

Аннотация. В статье описано возможности использования кейс-метода при изучении психологических дисциплин в педагогическом вузе, определена структура кейса, основные преимущества и недостатки метода, прописаны задачи и условия, предложены примеры применения на занятиях по психологии.

Ключевые слова: кейс-стади, кейс-метод, навчання психологічних дисциплін, будучіе учителя.

Summary. The article describes the possibility of using the case method in the study of psychological disciplines in pedagogical high school, case study determined the structure, the main advantages and disadvantages of the method, prescribed tasks and conditions offered to application examples in the classroom for psychology.

Keywords: case-study, case-method, case-situations, study psychology, future teachers.

Актуальність. З введенням нових освітніх стандартів в сфері вищої освіти кількість часу на самостійну роботу студентів значно збільшилась, тим самим передбачаючи значну індивідуалізацію навчального процесу при активній позиції особистості студента в процесі навчання. Сучасний вчитель може бути ефективним лише тоді, коли він володіє не лише професійними знаннями, вміннями та навичками з предмету, а також має певний рівень психологічних знань, необхідних в навчально-виховному процесі. При вивченні психологічних дисциплін необхідно організувати самостійну роботу таким чином, щоб кожен студент-майбутній педагог мав можливість опанувати навчальний матеріал з окремих тем на необхідному рівні, залежно від його здібностей й індивідуальних особливостей.

Останнім часом значного поширення набули активні методи навчання (метод проектів, комп'ютерне моделювання, ділові ігри, метод мозкового штурму, тренінги тощо), які дозволяють збільшити якість засвоєного матеріалу. У вітчизняному освітньому просторі малопоширеним є кейс-метод, незважаючи на те, що він є досить популярним за кордоном. Наприклад, в окремих закладах США доля використання кейс-методу в навчальному процесі становить понад 60-70%. Лише в останні десятиліття з'явилися окремі розробки щодо використання цього методу в пострадянських країнах. Зокрема це роботи О. М. Долгорукова, В. В. Лободи, О. Г. Смолянинової, Ю. П. Сурміна, В. В. Ягоднікової. Крім того, існує обмежена кількість досліджень Л. В. Лежніної, Т. А. Мадієвої, Е. І. Серпіонової, які присвячені застосуванню кейсів в навчанні психологічних дисциплін.

Мета статті – аналіз можливостей кейс-методу в практиці навчального процесу підготовки майбутніх вчителів при викладанні психологічних дисциплін.

Кейс-метод - це метод активного навчання на основі реальних ситуацій. Перевагою кейсів є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, що є досить важливим при підготовці фахівця. Крім того, цей метод дозволяє перейти від традиційної моделі навчання, центрованої на викладачеві, до інтерактивної, де головну роль починає відігравати сам студент. Реалізація кейс-методу на заняттях з психологічних дисциплін сприяє формуванню професійної готовності майбутніх вчителів до роботи в школі, готовності оволодівати системою знань і умінь й творчо їх використовувати в діяльності. В ході вирішення кейсу студенти вчаться кваліфіковано і незалежно вирішувати фахові завдання; обирати найбільш ефективні способи поведінки залежно від конкретної ситуації тощо.

Кейс-метод необхідно відрізнити від кейс-стаді, оскільки він є її різновидом, хоча в літературі є думки про синонімічність цих термінів. А. П. Панфілова вказує, що разом з тим вони обидва є різновидами технології аналізу ситуацій для активного навчання. Крім того, якщо порівнювати кейси і учбові завдання, то завдання в основному передбачають єдине правильне рішення проблеми, тоді як кейси мають багато альтернативних варіантів розв'язання.

В. В. Ягоднікова визначає наступні навчальні завдання кейс-методу:

- набуття навичок використання теорії для аналізу практичних проблем;
- формування навичок оцінювання ситуації, вибір та організація пошуку основної інформації;
- вироблення умінь формулювати запитання і запитів;
- вироблення умінь розробляти декілька варіантів рішень для реалізації дії;
- формування навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;
- формування умінь самостійно приймати рішення в ситуаціях невизначеності;
- формування умінь та навичок конструктивної критики [9].

І. Катерняк, В. Лобода, Л. Острівна вивчали використання кейс-методу у ВНЗ і встановили, що в результаті підвищується учбова мотивація, а також успішність, оскільки студенти бачать власні успіхи у вивченні предмету. Крім

того, поєднання ситуаційних вправ та комп'ютерних симуляцій сприяє можливостям викладача враховувати індивідуальні особливості студентів. Але поряд з тим, автори вказують, що кейс-метод не може повністю замінити традиційні види занять у ВНЗ, а лише вдало доповнює їх [5].

Застосування кейс-методу потребує досить серйозної підготовки викладача. Серед спеціальних умов, які дозволяють ефективно використовувати кейс-метод В. В. Ягоднікова визначає наступні:

- забезпечення досить значної складності пізнавальних проблем, які необхідно розв'язувати студентам;

- створення викладачем системи запитань щодо проблеми, які сприятимуть активізації студентів до пошуку розв'язання;

- створення атмосфери психологічного комфорту, яка дозволить студентам вільно висловлюватись, не боячись помилок;

- відведення часу на осмислення можливостей розв'язання проблеми;

- організація підготовки викладачів до використання методу [9].

Оскільки в ході обговорення кейсу студенти значний час спілкуються в підгрупах, а потім і групі в цілому, то важливим є вдосконалення їх умінь надання та отримання зворотнього зв'язку. В. Духневич пропонує в процесі вирішення завдання кейсу дотримуватися студентам правил

- надання зворотнього зв'язку:

1. Зворотній зв'язок повинен бути конкретним і належати до ситуації, стосуватися дій і висловлювань партнерів.

2. Враховуйте емоції та особливості сприймання іншого.

3. Не давайте оцінку висловлюванням і поведінці інших.

4. Пропонуйте зворотній зв'язок в прийнятній формі.

- отримання зворотнього зв'язку:

1. Визначте питання, щодо яких хотіли б отримати зворотній зв'язок.

2. Покажіть вашу готовність отримати зворотній зв'язок.

3. Вислухайте повністю, а тільки потім реагуйте.

4. Не захищайтеся і не виправдовуйтеся. Здійсніть аналіз, отриманої інформації [2].

Р. Йін вказує на доцільність використання кейс-методу для обговорення та аналізу наступних різновидів професійних ситуацій:

- для пояснення причинно-наслідкових зв'язків, що обумовлюють необхідність інтервенцій в реальній ситуації;

- для дослідження ситуацій, в яких виконані дії не призвели до необхідного результату;

- для опису реальних умов, в яких відбувалася вказана дія;

- для опису самої дії [10].

В науковій літературі представлені різні погляди на структуру кейсів, але, на нашу думку, досить доречним є варіант Ю. П. Сурміна, який зазначає, що кейс повинен включати:

1. Сюжетну частину, яка повинна містити чітку сукупність дій, що розкривають зміст кейсу.

2. Інформаційну частину, яка включає необхідну для аналізу кейсу ситуацію.

3. Методичну частину, яка має містити роз'яснення щодо місця кейсу в курсі навчальної дисципліни та завдання з аналізу кейсу [7].

Т. О. Мадієва пропонує на заняттях з психології використовувати наступні етапи по роботі з кейс-методом:

- ознайомлення студентів зі змістом кейсу 5-7 хв.;
- самостійна робота студентів в підгрупах з матеріалами кейсу (ідентифікація проблеми, формулювання можливих альтернатив, варіанти рішення або рекомендованих дій) 20-25 хв.;
- презентація та експертиза результатів підгруп на загальній дискусії (в межах навчальної групи) 10 хв.;
- підведення підсумків 5 хв [3].

На нашу думку, матеріалами для створення кейсів до занять з психологічних дисциплін можуть бути ситуації з педагогічної практики вчителів, консультативної практики психолога, щоденникових записів з блогів чи інтернет-щоденників, відеофрагменти навчальних чи художніх фільмів, уривки текстів з художньої літератури, газет чи журналів.

Є. І. Серпіонова пропонує використовувати діагностичні та навчальні кейси при вивченні психології. На її думку, діагностичні кейси можна використовувати на початку і в кінці вивчення курсу, в результаті їх застосування виявляється рівень психологічної освіченості учнів чи студентів. Навчальні кейси рекомендовані до залучення в навчальний процес з метою стимулювання мотивації з отримування психологічного знання, а також встановлення зв'язку між теорією і практикою [6, с. 127].

Розглянемо кейс 1, який можна використовувати як навчальний при вивченні теми «Соціально-психологічний аналіз конфліктної взаємодії» з курсу соціальної психології.

Ситуація для кейсу 1. Учитель впевнено відчинив двері 9-А класу, зайшов, учні дружно встали. Вони стояли як за командою «струнко», тільки у деяких чомусь були опущені очі. Вчитель підійшов до столу і відчув, що червоніє, що не може опанувати себе, що хвилюється. На великому листі був намальований його портрет. Намальований майстерно, талановито, правда, трохи карикатурно. Увесь клас з особливою увагою слідкував за кожним його рухом.

Вчитель не знав, що робити. Як реагувати на виклик? (за О. Є. Кондратенковим). На вашу думку, як можна вчинити в такій ситуації?

Кейс №2 можна використати при вивченні педагогічної та соціальної психології майбутніми вчителями. В ході розв'язання кейсу студенти набувають необхідних професійних компетенцій, розробляють стратегії поведінки в подібних ситуаціях.

Ситуація для кейсу 2. На уроці англійської в 6-б класі біля дошки відповідав Сашко.

- Молодець! - похвалив його вчитель, - адже можеш вивчити, якщо захочеш. Ставлю тобі 9 балів. А ось за самотійну роботу 5 балів так і не виправив.

- Олег Петрович, - перервав Сашко вчителя, - а ви мені замість 9 і 5 поставте дві сімки. В сумі ж все одно 14 виходить.

Вчитель розгубився, час ішов, Сашко наполягав на своєму, почалася суперечка між учнем та вчителем. Продзвенів дзвоник, урок залишився незавершеним. Які існують конструктивні варіанти розв'язання цієї ситуації?

В основі кейса №3 лежать обставини, які ґрунтуються на досить поширених випадках зі шкільного життя, які пов'язані з ситуаціями списування та реакції на це вчителя та інших учнів.

Ситуація для кейсу 3. У редакцію онлайн-журналу надійшов лист від мами хлопчика: "Дорога редакціє! Дуже прошу вас допомогти мені розібратися, чи правильно вчинив мій син. Навчається він у 7 класі. Позавчора, прийшовши зі школи, він розповів мені про випадок, що стався на уроці географії. Учителька викликала до дошки дівчинку і попросила її написати на дошці назви річок Європи. Дівчинка увесь час підглядала і списувала всі назви з карти. Учителька цього не помітила і сказала: "Молодець! Ставлю тобі десять!" Тоді мій син підняв руку і сказав, що дівчинка усе списала. Учителька запитала в дівчинки: "Це правда?" Та нічого не відповіла й опустила голову. Ніна Іванівна зрозуміла, що її обдурили, і замість десяти балів поставила чотири. Вислухавши розповідь сина, я чомусь не сказала, правий він, чи ні, але увесь час думала: міг би і чи повинен був він вчинити по-іншому? Допоможіть мені розібратися в цьому".

Що б ви порадили матері хлопчика? Чи правильно вчинив учитель?

Крім вказаної вище класифікації кейсів існують й інші. Зокрема, Л. В. Лежніна пропонує власну класифікацію різновидів кейсів, які можна використовувати для підготовки вчителів і практичних психологів:

- ілюстративні кейси, котрі демонструють проблему, концепцію чи рішення (можуть використовуватися на лекціях в якості вступу).

- Кейси, що навчають аналізу та оцінці (розвивають навички слухання, спостереження, діагностики та прогнозування).

- Кейси, що навчають розв'язанню проблеми і прийняттю рішень.

Автор зазначає, що можливим є використання екзаменаційного кейсу, який передбачає певну проблемну ситуацію, що повинні розв'язати студенти, визначивши різновид проблеми, сформулювавши гіпотези щодо можливих причин явища, запропонувавши необхідні діагностичні методи, а також сформувавши психолого-педагогічні рекомендації [4, 69-70].

Приклади завдань екзаменаційного кейсу з курсів вікової, педагогічної та соціальної психології можуть бути наступними:

Ситуація для кейсу 1. Син такі концерти влаштовує, що Станіславському і не снилися! Мого хлопчика ніби підмінили, раніше слухняний, усміхнений хлопчик перетворився на примхливого, норовливого нехочуху. Свідомо протестує проти кожної дії або слова в його бік. А трохи щось заборониш – істерика.

Намагається досягти всього криком. Трохи не по його, відразу починає кричати, вигинається дугою, починає зі злістю кидати іграшки. А недавно у нього з'явилася нова фішка, став просто театралью падати на підлогу і репетувати. починаю його піднімати і брати на руки, він мене відштовхує, відпускаю - падає знову на підлогу. Я вже стала в цей момент виходити в іншу кімнату, так він хвилину-дві покричить, дивиться, що глядачів немає, встає і вже спокійно йде за мною. А тепер такі концерти на публіку став робити і на вулиці.

Визначте, якого віку хлопчик? Чим можна пояснити такі особливості поведінки дитини? Що можна порадити мамі?

Даний кейс може бути запропонований для перевірки знань з курсу вікової психології і можливостей використання їх на практиці. Для його вирішення студенти повинні мати певний рівень знань щодо періодизації вікового розвитку, кризових періодів, симптоматики криз, а також вміти знаходити способи конструктивної поведінки батьків у вказаній ситуації.

Ситуація для кейс 2. Виконавши дослідження неофіційної структури колективу учнів 11-А класу, класний керівник виявив, що найбільшим авторитетом серед хлопців користується нетовариський Сергій, а дуже активний Олег отримав всього три вибори. Олег – староста класу.

Чи можна на підставі цього сказати, що Олег обраний в актив класу неправильно і його потрібно замінити Сергієм? Як повинен вчинити класний керівник?

Вказаний екзаменаційний кейс може бути використаний для з'ясування рівня знань та умінь студентів з курсу «Соціальна психологія». Зокрема, студенти повинні розуміти особливості функціонування малої групи, її формальної та неформальної структури, авторитету членів групи, а також застосування методу соціометрії тощо.

Висновки. Кейс-методу є досить ефективним в навчально-виховному процесі внз, але його застосування потребує високого рівня професійної компетентності викладача. Застосування кейс-методу на заняттях з психологічних дисциплін стимулює внутрішню мотивацію студентів, крім того підвищує їх успішність. В подальшому планується розробка кейс-ситуацій для різних курсів психології, що викладаються в педагогічному виші.

Список використаних джерел

1. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / Александр Михайлович Долгоруков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 / evolkov.net/learn/.../case.study.html
2. Духневич В. М. Використання психологічних комунікативних кейсів в учбовому процесі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psy-lpr.at.ua/Materials/dukhnevich_v.m-vikoristannja_psikhologichnikh_komu.pdf
3. Мадиева Т.А. Реализация кейс-метода при изучении социальной психологии / Т. А. Мадиева / Новые образовательные технологии . Том I.

Профессиональное образование : материалы Международной заочной научно - практической конференции. / гл . ред . Баранов А.С. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2012. – С. 206- 207 с.

4. Лежнина Л. В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект / Л. В. Ленжина // Наука и школа. – 2008. – №5. – С.68-70.

5. Лобода В. В. Особливості впровадження активних методів навчання (кейс-метод та симуляційні ігри) у віртуальних середовищах (e-Learning) [Електроний ресурс] / І. Катерняк, В. Лобода, Л. Острівна // Інформаційні засоби навчання для підвищення якості економічної освіти. – Суми, Сумський державний університет, 2004. – Режим доступу до журн. : <http://www.udl.org.ua>

6. Серпионова Е. И. Опыт обучения психологии с применением технологии «кейс-стади» в старших классах / Е. И. Серпионова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2010. – № 9. - С. 122–128.

7. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю. П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

8. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О. Г. Смолянинова // Гуманитарный вестник. – Красноярск, 2000. – С. 15-19.

9. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців / В. В. Ягоднікова / [Електроний ресурс]. – Режим доступу: www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm

10. Yin R. Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 2009. - 219.

УДК 159.9

Ходаковська Ю. В.

Розвиток творчості студентів у процесі навчання

Анотація. Стаття присвячена вивченню умов розвитку, форм, методів навчання, а також принципів педагога, які в сукупності сприяють перетворенню потенціалу на здібності до креативності. Важливість розвитку творчих здібностей полягає у мотивації та вмінні студента до самонавчання та саморозвитку, а також у вирішенні нестандартних проблемних задач на високому рівні.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, творчість, студент, педагог, фасилітатор, навчальний процес.

Анотация. Статья посвящена изучению условий развития, форм, методов обучения, а также принципов педагога, которые в совокупности содействуют превращению потенциала на способности к креативности. Важность развития творческих способностей заключается в мотивации и умении студента к самообучению и саморазвитию, а также в решении нестандартных проблемных задач на высоком уровне.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, творчество, студент, педагог, фасилитатор, учебный процесс.

Summary. The article is devoted to studying the conditions of development, forms, training methods and also the principles of the teacher, which together contribute to making potential on the ability of creativity. The importance of creativity lies in the motivation and ability of the student to self-learning and self-development and also in the solution of nonstandard problem tasks at a high level.

Keywords: creativity, student, teacher, facilitator, learning process.

Кожний вид діяльності потребує від людини здатність до творчого й абстрактного мислення, передбачати хід подій та створювати нові ідеї вирішення будь-якого завдання чи проблеми. Період зрілої юності має важливе значення в розвитку творчості. Існує багато чинників, завдяки яким певні можливості особистості перетворюються на здібності до креативності та творчості. Цьому сприяє цілий ряд форм і методів навчання та виховання, що в сукупності сприяють утворенню та розвитку творчих можливостей індивіда.

Проблемою формування та розвитку творчих здібностей займалися багато вчених філософії, педагогіки та психології, наприклад, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, В. Шадриков, Ф. Ломов, О. Бодальов, Г. Ліндсей та багато інших. Але недостатня розробленість досліджуваної теми зумовила актуальність вибору даної проблеми. Крім того, дослідження даної тематики опосередковане начальними потребами педагогічної практики, а саме необхідністю своєчасного виявлення та подальшого розвитку творчих здібностей студентів. Це, в свою чергу, сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу та більш гармонійному психічному розвитку студентів. Що саме потрібно формувати, щоб розвивати творчість студентів? В першу чергу, удосконалювати розумові операції, навчити оволодівати критичністю, швидкістю, гнучкістю, уявою й знаннями з різних галузей. Крім того, важливо не забувати про розвиток таких особистісних якостей, як вміння вирішувати конфліктні ситуації, швидко реагувати на зміни та адаптуватися до них, креативно підходити до вирішення проблем. Таким чином, розвиток творчого мислення студентів пов'язаний з удосконаленням інтелектуального рівня, адже складне розумове завдання ніби моделює сам процес творчого мислення. Воно має містити в собі такі компоненти:

- 1) самостійний вибір способу дії;
- 2) наявність реальних (справжніх) і заперечувальних фактів;
- 3) різні теорії та підходи для виявлення одного й того ж явища;
- 4) можливість зробити власні висновки, навіть якщо вони протирічать теорії;
- 5) міжпредметний підхід до виявлення проблеми.

Велике значення при цьому мають групові (колективні завдання), де розширюються думки студента, з'являються нові точки зору, формуються власні протиріччя, тим самим удосконалюється здатність до творчості.

Всі умови, що впливають на розвиток творчості під час навчання, можна поділити на дві групи: об'єктивні (ситуативні) і суб'єктивні (особистісні). До

об'єктивних належать особистісні якості педагога, який організовує процес навчання, мікроклімат у групі (психологічний та моральний), наявність усіх можливостей для отримання необхідних знань, а також вдало організований навчальний процес, де застосовуються основні принципи навчання, а саме самостійність, взаємодія педагога та студента, опора на досвід, професійні вимоги із врахуванням особистісних властивостей, наявність академічних свобод та розвиток пізнавальних потреб. До суб'єктивних відносять риси особистості (рівень схильності до фантазування, самовдосконалення, професійна чи особистісна активність), мотивація на успіх, переважання емоційних станів (задоволеність, натхнення, захоплення професією), рівень теоретичних знань, цілепокладання, сформованість «Я-концепції».

Розвиток творчого мислення можливий через вдало обрані форми навчання, а саме використання принципу проблемності на лекціях, практичних та семінарських заняттях. Проблемними лекціями можуть бути лекція-прес-конференція, лекція-провокація, лекція-діалог. На практичних та семінарських заняттях можна використовувати дискусії, вивчення додаткового матеріалу, ділові ігри, захист рефератів як розвиток доказовості мислення та інше із застосуванням структурно-логічних, тренінгових та ігрових методів для формування творчого мислення.

Досвідчений педагог у своїй професійній діяльності має застосовувати методи формуючої спрямованості, які:

- ускладнюють умови (обмеженість у часі, інформаційна недостатність, абсурдність);
- стимулюють до групового вирішення завдання (методи суду, щоденників, чорного ящика, Дельфі, штурму та інші);
- впливають на емоційний стан (ситуації успіху, стимулювання, свободи вибору);

При цьому йому слід враховувати негативні умови, що утруднюють розвиток творчості в процесі навчання, а саме обмеженість у часі, оцінювання кількості, а не якості, наявність фіксованого способу вирішення проблеми, невпевненість у собі та у вирішенні поставлених завдань.

Таким чином, досвідченому педагогу в процесі навчання для розвитку творчості студентів необхідно дотримуватися таких принципів:

1. Розвивати уяву та фантазію.
2. Формувати впевненість у своїх здібностях.
3. Активізувати самостійне мислення та підсилювати мотивацію.
4. Підкреслювати важливість оригінальності.
5. Виховувати чутливість до протиріч.
6. Активно застосовувати завдання відкритого типу.
7. Викликати позитивні емоції під час навчання.

За результатами наших досліджень було виявлено, що більшість студентів мають середні показники розвитку креативності, що виражається у їх пасивності до розвитку поставленої задачі, невмінню відійти від програми, діяльність здійснюється за певним шаблоном. Це пов'язано з тим, що навчальні програми, в

основному, не направлені на розвиток творчого мислення, розвиток самостійного вибору та виховання самостійності.

Педагог постає перед студентами не як фасилітатор, тобто професіонал, що лише направляє або підштовхує учня до певного виду діяльності, створює проблемну учбову ситуацію для її вирішення, а як людина, що повністю визначає послідовність дій з метою безпомилкового розв'язання задач, розвиває репродуктивне та раціональне мислення відповідно до законів формальної логіки. Адже для досягнення високого рівня розвитку студентів, розвитку здібностей до самонавчання й самоосвіти необхідний простір для пошуку вирішення поставлених перед учнем проблемних задач.

Список використаних джерел:

1. Алиева Е. Г. Творческая одаренность и условия ее развития / Е. Г. Алиева. – Москва: ИП РАН, 1991. – 154 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. – 251 с.
3. Завалишина Д. Н. Психологическая структура способностей: Развитие и диагностика способностей / Д. Н. Завалишина. – Москва: Наука, 1991. – С. 22.
4. Матюшкин А. М. Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении / А. М. Матюшкин. – Москва: Наука, 1984. – 153 с.
5. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. / Б. М. Теплов. – Москва: Наука, 1985.

УДК 159.9

Шкабара Г.А.

Психологічні особливості організації самостійної роботи студентів

Анотація. В статті розглядаються особливості організації самостійної роботи студентів з урахуванням сучасних вимог та умов навчання, методи її ефективної організації як невід'ємної складової в системі освітнього середовища. Робиться спроба виділення та аналізу деяких детермінант успішності самостійного навчання студентів.

Ключові слова: навчання, самостійна робота, організація учіння, пізнавальна активність.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы студентов с учетом современных требований и условий обучения, методы ее эффективной организации как неотъемлемой составляющей в системе образовательного пространства. Делается попытка выделения и анализа некоторых детерминант успешности самостоятельного обучения студентов.

Ключевые слова: обучение, самостоятельная работа, организация учения, познавательная активность.

Summary. In the article it is talked about organization of independent students work taking into account modern requirements and conditions of training, methods of its effective organization as the integral component in system of educational space. Here it is described attempt of allocation and analysis of some determinant of success of independent training of students.

Keywords: training, independent work, organization of study, informative activity.

Побудова системи освіти в Україні на принципово нових соціально-економічних засадах зумовлює посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетенції майбутніх фахівців, забезпечення їхньої конкурентоспроможності. Вищі навчальні заклади України в організації навчального процесу підтримують бажання надати студентам якомога більше знань. Сьогодні кількість інформації з будь-якої дисципліни стала надто об'ємною, тож вона не може бути засвоєна за порівняно короткий термін навчання, якщо її не впорядкувати на принципово новій основі. Такою основою може бути самостійна робота студентів, яка є одним із шляхів інтенсифікації навчання, підвищення якості підготовки майбутнього фахівця, особливо в контексті Болонського процесу. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи.

Зростання ролі самостійної роботи в навчальних програмах регламентується навчальним планом і передбачає зменшення аудиторного навантаження до 26–30 годин на тиждень. Самостійна робота становить 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення окремої дисципліни. В основі самостійної роботи студентів - принципи систематичності, науковості, свідомого та активного навчання. Принцип системності відіграє провідну роль, він орієнтує студентів на глибоке розуміння й усвідомлення змісту навчального матеріалу, вільне володіння набутими знаннями та навичками. Отже, за певних умов самостійна робота, яка згідно з Болонським процесом має питому вагу у підготовці фахівця, виконує низку важливих функцій:

- пізнавальну, що передбачає засвоєння знань із дисципліни;
- контролю, яка визначає здатність студентів знаходити помилки і коригувати свою діяльність;
- виховну, що формує самостійність як рису характеру [1].

На думку Підкасистого П.І., самостійна робота - це форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в аудиторний та позааудиторний час [9]. Мета СРС - сприяти формуванню самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості молодої людини, суть якої полягає в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги й контролю викладача. Завданнями СРС можуть бути засвоєння певних знань, умінь, навичок, закріплення та систематизація набутих знань, їхнє застосування за вирішення практичних завдань та виконання творчих

робіт, виявлення прогалин у системі знань із предмета. Самостійна робота дає можливість студенту працювати без поспіху, не боячись негативної оцінки товаришів чи викладача, а також обирати оптимальний темп роботи та умови її виконання.

Як зауважує Кайданова Л.Г. [7], значимість самостійної роботи студентів виходить за межі вивчення окремого предмета. Вона відіграє провідну роль у формуванні навичок самостійної роботи в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності нести відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення. Самостійна робота сприяє поглибленню та розширенню знань, формуванню зацікавленості у навчальній діяльності, розвитку пізнавальних здібностей. Саме тому самостійна робота стає головним чинником підвищення якості підготовки спеціалістів. Сучасна вища школа готує випускника не до конкретного робочого місця, а до вільного пошуку роботи на ринку праці. Зважаючи на це, студент повинен знати, що для майбутнього фахівця важливо не лише осмислити і засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного використання і прийняття кваліфікованих рішень. В даному контексті Бабкіна О.І. зазначає, що треба готувати самокритичних фахівців нового типу, які володітимуть новим типом мислення, здатних не тільки до нагромадження знань, інформації, а й до неперервного саморозвитку, самоосвіти та самовиховання [1]. Тому головна мета Болонського процесу - наблизити освіту до ринків праці, підготувати молоде покоління до умов життя в новій Європі, стимулювати європейське співробітництво у забезпеченні якості освіти і розробці відповідних критеріїв і методологій. Така тенденція приведе до оновлення нашого суспільства та виходу його на новий рівень розвитку.

Л.М. Журавська підкреслює, що самостійна робота як засіб індивідуальної діяльності використовується студентом з метою перебудови власних психологічних механізмів, та внутрішнього світу, що повинен бути результатом навчання [5]. Самостійна робота як навчальна діяльність припускає певні процедури, які виконують студенти в процесі навчально-пізнавальної, навчально-практичної й навчально-професійної діяльності, а саме:

- самостійна робота як вид студентської продукції;
- самостійна робота як умова навчання студентів, що припускає самостійне засвоєння змісту навчання з дисципліни;
- самостійна робота як форма організації навчання;
- самостійна робота як провідний вид діяльності в процесі дослідницької роботи студентів;
- самостійна робота як високий рівень підготовленості студентів, виступає метою й результатом їхнього навчання й виховання.

Самостійна робота, як зазначає Малихін О.В, - це навчальна діяльність студента, спрямована на вивчення й оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача, яка охоплює три етапи [8] .

1. Підготовка студента до виконання завдання, теоретичне, психологічне, організаційно-методичне і матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи. Теоретична готовність студента виявляється в його інтелектуальній підготовці,

тобто у здатності застосовувати свої знання для виконання завдання. Практична підготовка полягає у здатності оптимально планувати самостійну роботу, вміло використовувати конспект лекцій, підручники, посібники, комп'ютер, розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та інше). Психологічна готовність студента передбачає передусім наявність у нього мотивів до виконання конкретного завдання. Для того, щоб поставлене перед студентом завдання стало мотивом його розумової, практичної діяльності, воно повинно бути ним сприйняте. Внутрішнє сприйняття завдання починається з актуалізації мотиву, що спонукає студента до виконання поставленого завдання, а відповідно до організації своєї самостійної роботи.

Успіх підготовчого етапу залежить і від організаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення самостійної роботи студента (забезпеченість літературою, методичними рекомендаціями, наочними посібниками, інформаційно-комп'ютерною базою тощо).

2. Безпосереднє виконання навчального завдання. Це найважливіший і найвідповідальніший етап самостійної роботи студента. Оскільки навчальне завдання найчастіше постає у навчально-пізнавальній формі, то в процесі його виконання беруть участь усі психічні процеси, які забезпечують пізнавальну активність: відчуття, сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага та інші. На ефективність виконання завдання впливають такі особисті якості студента, як цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність тощо.

3. Аналіз виконаного завдання є завершальним етапом виконаної роботи. Під час аналізу студент оцінює (методом самоконтролю, іноді взаємоконтролю) якість і час виконання завдання, ефективність використаних у процесі самостійної роботи методів і засобів.

Як підкреслює О.В. Малихін, самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу[8]. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

На думку Підкасистого П.І. [9], в залежності від продуктивного опосередкування при виконанні завдання самостійна робота може поділятися на наступні типи:

- самостійна робота за зразком (робота виконується на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності);

- реконструктивна самостійна робота (інтелектуальні та практичні дії студентів на реконструювання, перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, що пропонуються для самостійного виконання);

- самостійна робота варіативного типу (пізнавальна діяльність та самостійність студентів виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу відбувається накопичення нового досвіду діяльності);

- творча самостійна робота (пізнавальна активність та самостійність студента досягає найвищого рівня, студент отримує принципово нові для нього знання, цінності матеріальної та духовної культури) [9].

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення навчального предмета студенти виконують комплекс завдань різних типів відповідних рівнів складності. У цілому, завдання для самостійної роботи студентів мають відповідати таким вимогам (за В. А. Козаковим):

- професійна результативність - формулювання завдання, яке має гарантувати формування хоча б одного професійного вміння в термінах та поняттях майбутньої спеціальності студента;

- продуктивність - передбачає отримання квазіпрофесійного продукту навчальної самостійної праці студента після завершення всіх дій з вирішення цього завдання;

- конструктивність - наявність визначеної структури завдання-задачі (мета, вихідні дані, умови, що їх зв'язують);

- когнітивність - перевага розумових дій над психомоторикою в процесі вирішення завдання;

- самостійність - переважна кількість дій студента має бути самостійною, що забезпечується переліком вихідних даних, умовами задачі та необхідністю отримання різноманітних квазіпрофесійних продуктів [3].

Кожен з елементів завдання-задачі має спонукати студента до того, щоб він сам приймав рішення, порівнював умови, здійснював необхідний інформаційний пошук тощо.

На думку Вербицького О.О., в залежності від місця і часу проведення самостійної роботи студентів, характеру керування нею з боку викладача і способу контролю за її результатами розрізняють наступні її види [3]:

- самостійна робота під час основних аудиторних занять (лекцій, семінарів, лабораторних робіт);

- самостійна робота під контролем викладача у формі планових консультацій, творчих контактів, заліків та іспитів;

- позааудиторна самостійна робота при виконанні студентом домашніх завдань навчального і творчого характеру.

Таким чином, самостійну роботу студентів структурно можна розділити на дві частини: організовану викладачем і самостійну роботу, що студент буде за своїм розсудом, без безпосереднього контролю з боку викладача (підготовка до лекцій, лабораторних і практичних занять, заліків, іспитів і т.п.). Керування самостійною роботою студентів – це, насамперед, вміння оптимізувати процес сполучення цих двох частин.

Як зазначає Бондаренко О.Ф. [2], психологічною умовою успішності самостійної роботи студентів є формування стійкого інтересу до обраної професії і методів оволодіння її особливостями, що залежать від наступних факторів:

- взаємини між викладачами і студентами в освітньому процесі;
- рівень складності завдань для самостійної роботи;
- залучення студентів у діяльність майбутньої професії.

Ефективна реалізація самостійної роботи залежить від зацікавленості в досягненні результату, тобто від стійкої мотивації. Основними умовами підвищення мотивації самостійної пізнавальної активності студента, на думку С.С. Занюка є 1) цікавість матеріалу, на якому побудоване навчання; 2) особистість викладача і методичні прийоми, що ним використовуються; 3) усвідомлення практичної потреби в знаннях із предмета [6]. Серед перерахованих мотивів останній є одним із найпотужніших спонукальних стимулів у пізнанні навчального предмета: якщо викладачу вдається зацікавити студента, тоді закладаються міцні наукові основи курсу, внаслідок чого студент, як правило, цікавиться самостійним продовженням роботи над предметом, шукає можливості поглиблення отриманих знань, результатом чого буде успішна самоорганізація власної навчальної діяльності студентом. Однак, щоб стан зацікавленості міг перетворитися у стійкий інтерес, його необхідно постійно підтримувати в процесі навчальної діяльності, і на цьому шлях можуть виникати різного типу труднощі.

При вирішенні задач формування здатності учнів до самостійної роботи виникає проблема для всього педагогічного колективу [6; 7; 8]. Вона полягає в цілеспрямованому навчанні студентів, змісту цієї роботи. Таке навчання включає формування прийомів моделювання самої навчальної діяльності, визначення учнями оптимального розпорядку дня, усвідомлення і послідовне відпрацьовування ними раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом, оволодіння прийомами заглибленого і в той же час динамічного сприймання, складання планів, конспектування, постановки і вирішення учбово-практичних задач. Якщо навчання у школі - це дозоване засвоєння навчального матеріалу на кожний урок, у вищому навчальному закладі - це навчальний процес, що має науково-пошуковий, творчий характер, пов'язаний з глибоким самостійним засвоєнням знань. Від студентів вимагається уміння самостійно ставити навчальну мету, завдання, шукати способи розв'язання його, самостійно контролювати, оцінювати власні навчальні дії, тобто студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності.

На думку Шевченко Н.В., однією з головних причин відсутності готовності студентів до виконання самостійної навчальної діяльності є те, що студенти не є суб'єктами власної учбової активності: не володіють навичками учіння та самоконтролю, мають низький навчально-пізнавальний інтерес [7]. За автором сформовані навички навчання передбачають:

- уміння уважно слухати, спостерігати, відповідати на запитання, формулювати запитання;
- уміння виявляти (аналізувати) та оцінювати факти, події, явища;
- навички самостійної роботи з навчальним матеріалом;

- навички письмової та усної презентації змісту матеріалу, виконання самостійних робіт (спочатку репродуктивного характеру, а потім творчих);
- складання плану відповіді, конспекту, реферату, раціональне розміщення та акуратне ведення записів малюнків, схем, створення опорного конспекту за прочитаним текстом;
- уміння користуватися комп'ютером.

На жаль, далеко не всі студенти перших курсів володіють такими навичками. Тому викладачам вищих навчальних закладів на це треба звертати увагу при організації самостійної роботи студентів, яка передбачає.

- планування самостійної роботи студентів;
- формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи;
- навчання студентів основам самостійної роботи;
- контроль за виконанням навчальних завдань.

Психологічний аналіз проблеми засвідчує, що самостійна робота студентів поряд з аудиторною представляє одну з форм навчального процесу і є істотною його частиною. Самостійна робота студентів призначена не тільки для оволодіння кожною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації й т.д. Саме самостійна робота студента здатна ефективно розвивати його творчу активність, креативне мислення, професійні якості тощо. Її успішне виконання залежить не лише від організації та контролю за навчальним процесом, а й індивідуальних особливостей самого студента його рис характеру, знань, умінь та навичок.

Список використаних джерел

1. Бабкіна О. І. Проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні в контексті Болонських реформ/ О. І. Бабкіна // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – Т. 9. – С. 91–95.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми професійної підготовки психологів-практиків//Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4. – С.8-11.
3. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа студентов младших курсов / А. А. Вербицкий // Высшая школа России, 1995. – №3.- С. 12-18.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Журавська Л. М. // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – №2.
6. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / Сергій Степанович Занюк. – Київ: Либідь, 2002. – 304 с.
7. Кайданова Л. Г. Організація та контроль самостійної роботи студентів/ Л. Г. Кайданова, Н. В.Шевченко // Проблеми освіти: наук.-метод.зб. - Київ: Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. – Вип. 37. – С.136-142.

8. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія/ Олександр Володимирович Малихін.– Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009.- 307 с

9. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие/Павел Иванович Пидкасистый. - Москва: Педаг. общ-во России, 2004. - 112 с.

УДК 159.9

Язєва Х. В.

Психологічні критерії академічної успішності студентів

Анотація. В статті надається психолого-педагогічний аналіз поняття «академічної успішності»; обґрунтовуються критерії успішності та їх взаємозв'язок з індивідуально-психологічними особливостями студента.

Ключові слова: академічна успішність, психологічні критерії, темперамент, здібності, інтелектуальний розвиток, мотивація, самостійність.

Аннотация. В статье проводится психолого-педагогический анализ понятия «академической успеваемости»; обосновываются критерии успешности и их взаимосвязь с индивидуально-психологическими особенностями студента.

Ключевые слова: академическая успеваемость, психологические критерии, темперамент, способности, интеллектуальное развитие, мотивация, самостоятельность.

Summary. In the article conducted psychological and pedagogical analysis of the notion of "academic progress"; substantiated success criteria and their interrelation with individual psychological characteristics of the student.

Keywords: academic progress, psychological criteria, temperament, abilities, intellectual development, motivation, independence.

У процесі отримання вищої освіти відбувається перебудова системи життєвих взаємин студента з дійсністю, змінюється його особистісна і соціальна позиція, трансформуються провідні мотиви діяльності, в яку він занурений. Індивідуально-психологічні особливості особистості студента, як когнітивні, так і не когнітивні, накладають великий відбиток на протікання і результати його навчальної діяльності.

Значущість дослідження проблеми навчальної успішності студентів також визначається збільшеними вимогами до сучасних випускників ВНЗ. Фахівець з вищою освітою повинен не тільки володіти високою кваліфікацією, але і бути професійно мобільним, здатним успішно реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, які постійно змінюються, творчо - активним, таким, що вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі. Тому вивчення цього питання є актуальним у даний час, оскільки більшість студентів (особливо 1-го курсу) мають проблеми з академічною успішністю.

Критеріями навчальної успішності є академічна (навчальна) успішність, що відображає в бальній оцінці (відмітці) рівень навчальних досягнень, а також

зацікавленість, вмотивованість, якість і способи розумової роботи (активність, напруженість, темп, тривалість, систематичність, співвідношення раціональних і нераціональних прийомів роботи). Внаслідок індивідуально-психологічних відмінностей в структурі навчально-пізнавальної діяльності одні студенти досить швидко і легко досягають високих результатів в навчанні, інші – порівняно поволі, а деякі зовсім не можуть до них наблизитися. Успішність навчання студента у вузі визначається як внутрішніми (психологічними), так і зовнішніми (соціальними та педагогічними) критеріями. До соціальних чинників відносять соціальне походження студента, місце проживання, матеріальне та сімейне становище і т. п. Група педагогічних критеріїв, що обумовлюють успішність навчання, включає рівень і якість довузівської підготовки студента, рівень організації навчального процесу у вузі, розвиненість його матеріально-технічної бази, рівень компетенції і майстерності викладачів та ін. Серед психологічних критеріїв виділяють дві підгрупи : пізнавальну і особистісну. До підгрупи пізнавальних, що детермінують успішність навчання, відносять: сприйняття, мислення, розуміння, уяву, пам'ять, мовлення, увагу, інтелектуальний стиль пізнання. В підгрупу особистісних входять мотиваційні, вольові, емоційні фактори і самосвідомості (самооцінка). [3]

Можна виділити такі головні критерії: темперамент, здібності, інтелектуальний розвиток, мотивація, індивідуальний стиль (індивідуально-психологічні особливості), самостійність.

Для людей з різним типом темпераменту одні умови є більш сприятливими для успішного навчання, а інші – несприятливими. Організаційні форми навчання у вищому навчальному закладі більш сприятливі для людей з сильною і рухомою нервовою системою, тому серед них більше тих, хто добре навчається, ніж серед тих, які мають слабку нервову систему. Студенти зі слабкою нервовою системою можуть успішно діяти в ситуаціях, які вимагають монотонної роботи, при необхідності діяти за схемою або шаблоном; вони здатні добре організувати самостійну роботу, ретельно спланувати її та контролювати результати, домагаючись максимальної безпомилковості; вони перескакують з одного на інше, не забігають в нетерпінні вперед, роблячи все у суворій послідовності. За рахунок ретельної підготовчої роботи вони здатні самостійно проникати в більш глибокі зв'язки і відношення в навчальному матеріалі, часто виходячи при цьому за межі навчальної програми; охоче використовують графіки, схеми, таблиці та наочні посібники. [5]

Прямих експериментальних досліджень зв'язку креативності з успішністю навчання у вищому навчальному закладі небагато. Проте дані про вплив креативності на успішність інших видів діяльності, а також досвід кожного викладача, заснований на інтуїтивних уявленнях про творчі здібності студентів, що зіставляються з їх успіхами у навчанні, дозволяють абсолютно однозначно сказати, що креативність сприяє успішності навчання, не будучи, разом з тим, обов'язковою умовою її. [6] Лише трохи більше половини студентів підвищують рівень загального інтелекту від першого курсу до п'ятого, і, як правило, таке підвищення спостерігається в слабких і середніх студентів, а сильні часто

виходять з вузу з тим же, з чим і прийшли. У цьому факті знаходить своє вираження переважна орієнтація всієї системи нашої освіти на середнього (а в якомусь сенсі і усередненого) студента. [1]

Високий рівень соціального інтелекту важливий для оволодіння професіями типу «людина-людина» за класифікацією Е. А. Климова. В той же час є дані, що високий рівень соціального інтелекту іноді розвивається в якості компенсації низького рівня розвитку предметного (загального) інтелекту і креативності. На користь того, що високий рівень соціального інтелекту часто корелює з невисоким рівнем успішності навчання фіксують, що формальна успішність таких студентів може бути завищена за рахунок вмілого впливу на викладачів з метою отримання бажаної більш високої оцінки. [6]

Найважливішим фактором успішного навчання у вищому навчальному закладі є характер навчальної мотивації, її енергетичний рівень і структура. Якщо діяльність задовольняє ту чи іншу потребу і породжує мотивацію досягнення успіху в ній, то встановлення особистісного змісту супроводжується установкою на академічні успіхи, динамікою, напруженістю виконання навчальних завдань і, зрештою, формуванням активної життєвої позиції студента. Такий підхід є плідним у вирішенні практичних завдань по оптимізації навчально-пізнавальної діяльності. Студенти з високою мотивацією досягнення пов'язують успіх з наявністю здібностей і зусиль, спрямованих на досягнення бажаного, а невдачі сприймають як результат недостатніх зусиль. [4]

Взаємозв'язок самооцінки і успішності професійної діяльності знайшла відображення в наукових працях Л. Н. Корнєєвої, С. Л. Рубінштейна, Н.В.Самоукиной, С. В. Славнова, А. Р. Фонарьова, Т. Шибутани та ін. Всі автори визнають негативний вплив заниженої або завищеної самооцінки на соціальну поведінку людини та її діяльність.

Сутність успішності є якісною характеристикою результативності та ефективності навчальної діяльності студента, що знаходить своє вираження в таких об'єктивних показниках як академічна успішність, рівень розвитку пізнавальної активності, самостійності, креативності та рефлексії. [2] Розглядаючи результативність навчальної діяльності студентів не як ступінь освоєння студентами освітніх програм, а як показник трудомісткості і економічності, ефективності обраних способів навчання. Цю ефективність можна прослідкувати через критерії академічної успішності. Кожен з них має свої особливості впливу і тому аналіз успішності студентів вищих навчальних закладах потрібно проводити в комплексі (2-4 критерії), щоб отримати реальний результат, з яким потім можна працювати і аналізувати.

Список використаних джерел

1. Буланова–Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы / М. В. Буланова–Топоркова С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Изд-во: Феникс, 2002.–544 с.

2.Залесова Н. В. К вопросу о формировании академической успешности студентов / Н. В. Залесова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – Шадринск: ШГПИ, 2014. – С. 35-40

3.Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / А. Д. Ишков – Москва: Издательство АСВ, 2004. – 224 с.

4.Кобец В. Н. Формирование мотивации достижения студентов – необходимое условие повышения их самооэффективности [Текст] / В. Н. Кобец // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 37. – С. 289–294.

5.Смирнов С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С. Д. Смирнов // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. – № 1. – С. 10–25.

6.Смирнов С. Д. Показатели интеллектуального потенциала студентов как предикторы успешности обучения в вузе / С. Д. Смирнов // Изв. Междунар. акад. наук высш. шк. – 2012. – Т. 59, № 1. – С. 206–226.

Розділ IV. Особливості психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

УДК 159.9

Бучинська О. М.

Психологічні основи формування потреб і мотивів особистості в процесі виховання

Анотація. У статті розглядаються особливості розвитку мотивації особистості. Подано основні шляхи формування позитивної мотивації у молодших школярів. Аналізуються різні підходи до вивчення даного явища вітчизняними та зарубіжними науковцями. Надано вправи для розвитку мотивації молодших школярів.

Ключові слова: мотивація, мотив, батьківство, види мотивації.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития мотивации личности. Подаются основные пути формирования позитивной мотивации у младших школьников. Анализируются разные подходы к изучению данного явления отечественными и зарубежными учеными. Представлено упражнения по развитию мотивации в учеников начальной школы.

Ключевые слова: мотивация, мотив, отцовство, виды мотивации.

Summary. The features of development of motivation of personality are examined in this article. The basic ways of forming of positive motivation are given for junior schoolchildren. The different approaches to studying of this phenomenon are analyzed by home and foreign scientists. Exercises for the development of motivation for the students of elementary school are presented here.

Keywords: motivation, reason, paternity, types of motivation.

Побудова виховного процесу з урахуванням провідної діяльності та індивідуальних особливостей дає можливість активно і цілеспрямовано формувати у дітей відповідного віку на основі їх природної активності необхідну систему потреб, мотивів і цілей.

Для досягнення виховної мети дитина сама повинна прагнути цього, проявити певні зусилля для подолання перешкод. В цьому велику роль відіграє сформованість потребово-мотиваційної сфери особистості. В контексті процесу виховання вона визначається рядом специфічних факторів:

1. Способом і характером організації виховного процесу.
2. Суб'єктивними особливостями учня (самооцінка, досвід, інтелект, прагнення, вік, взаємини з іншими).
3. Суб'єктивними особливостями вихователя (ставлення до дитини, до своєї справи, уважність, гуманність).
4. Специфікою умов, в яких розгортається виховання.

Виховна діяльність полімотивована. Це підтверджують дослідження таких вчених: О. Леонтєва, Л. Божович, А. Маркової, М. Алексєєвої, М. Матюхіної, А. Дусавицького, Ш. Амонашвілі, С. Занюк.

В системі мотивів виховання розрізняють внутрішні та зовнішні мотиви.

1. Внутрішні мотиви:

- прагнення стати вихованою, інтелігентною, тактовною людиною;
- прагнення пізнати і оволодіти нормами моралі;
- прагнення сформувати і закріпити навички соціальної поведінки, адекватні способи дії;
- прагнення саморегуляції, активності;
- бажання бути корисним суспільству.

2. Зовнішні мотиви:

- прагнення отримати схвалення;
- прагнення створити образ, імідж вихованої людини;
- прагнення отримати подяку, високу оцінку своїх дій;
- прагнення зайняти гідне місце серед товаришів в суспільстві.

С. С. Занюк вирізняє наступні основні **шляхи формування виховної мотивації:**

1. Створення взірця поведінки.
2. Організація умов діяльності для засвоєння і використання соціальних норм поведінки.
3. Стимуляція та схвалення соціально-нормативних дій.
4. Через організацію індивідуальної пізнавальної діяльності.
5. Через організацію колективної діяльності.
6. Через організацію спілкування.
7. Підтримка прагнень, бажань, що соціально схвалюються [5, с. 105].

Важливе значення у розвитку мотивації дитини має її *емоційний компонент навчання*.

Позитивні емоції в навчанні обумовленні:

- правильною організацією навчально-виховної роботи школи;
- правильними відносинами між сім'єю і школою;
- наявністю ділових і особистісних відносин з однолітками та вчителями.

Позитивні емоції можуть проявлятися в різних формах їх виявлення:

1. Емоції престижності.
2. Емоції співпереживання.
3. Емоції усвідомлення своїх можливостей.
4. Емоції від результатів своєї праці.
5. Емоції при зустрічі з новим матеріалом.

Психологічні дослідження В. С. Мухіної, О. В. Проскури, М. В. Матюхіної та ін. дають змогу виявити як сприятливі, так і несприятливі *передумови формування в молодших школярів позитивних мотивів учіння*. Серед *сприятливих* назвемо ті, що переважають в більшості дітей 6-9 років [7, с.56]:

- позитивне ставлення до школи;
- повна довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини, що все знає і має велику владу;
- готовність сприймати й наслідувати;

- гостра потреба у нових враженнях;
- природна допитливість.

Водночас відомо, що інтерес до навчання в дітей цього віку вкрай нестійкий, більшість із них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів. Чимало першокласників тривалий час цікавляться зовнішнім боком шкільного життя, їх хвилює лише новизна статусу школяра; багато дітей з готовністю беруть участь у наслідувальних діях, проте, коли треба щось робити самостійно, чекають підказки вчителя, нервують, тобто вони охоче працюють на уроці лише тоді, коли впевнені в успіху.

Отже, мотиваційна сфера глибоко індивідуальна. Тому в її формуванні треба орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в цьому класі. Звідси висновок: у навчальному процесі слід використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня.

Хотілося б зазначити, що не можна всю відповідальність за розвиток мотивації дитини покладати на вчителя та учня, адже величезну роль у розвитку мотивації відіграють саме батьки, але, на жаль, останнім часом батьки нерідко забувають про це і часто нарікають на вчителів за їх недбальство у роботі та й дітей лають за їх лінощі. Успішним буде навчання тільки у тому випадку, якщо активно співпрацюють вчитель, дитина і батьки. На думку Керола Двека, «заохочення до досягнення успіху часто є важливішим, ніж вроджені здібності».

Велику роль у мотивації відіграють стосунки батьків і дітей. На основі спостережень нами було виявлено, що для вмотивованих дітей важливими є близькі, теплі стосунки зі своїми батьками. Спокійні, непохитні відносини батьків та дітей є головною засадою самоповаги дитини.

Якщо стосунки дітей з батьками не глибокі, не тісні, то навряд чи допоможуть удосконалені навчальні програми та шкільні реформи. *Незадоволені емоційні потреби* можуть заблокувати у дітях прагнення до навчання. *Дитина, яка не одержує енергію любові від батьків* – не впевнена в собі, вона має мало позитивної енергії для того, щоб встояти перед викликами школи та й життя в цілому.

Батьки успішних учнів займаються зі своїми дітьми. Вони цікавляться тим, що робили діти у школі та за її стінами. Вони не є дуже вимогливими і не занадто опікують їх, проте встановлені чіткі межі поведінки. Дуже важливо, щоб діти відчували турботу і любов батьків.

Нами здійснювалася робота над проблемою адаптації першокласників понад 10 років. Однак декілька років тому, коли ввели нову державну освітню програму, нами було визначено, що у другому класі у дітей значно знижується мотивація. Адже за новою програмою дещо збільшилось навчальне навантаження на молодших школярів. Не всі можуть подолати в другому класі труднощі з засвоєння навчального матеріалу. Також суттєвою причиною небажання вчитися є оцінювання у вигляді балів (це є новим для другокласників, бо в першому класі дітей не оцінюють), оскільки за погані оцінки батьки будуть карати. В результаті узагальнення власного досвіду та досвіду вітчизняних й закордонних психологів

нами була розроблена авторська програму з діагностики та корекції шкільної мотивації молодших школярів (див. табл.1).

Таблиця 1

Авторська програма корекційних занять по роботі над низьким рівнем шкільної мотивації

№	Назва теми	Зміст занять	Час
1.	Діагностика	1.Малюнок «Я в школі». 2.Анкета шкільної мотивації Н.Г. Лусканової. 3. Методика дослідження мотивації навчання за М.Р. Гінзбургом.	1
2.	Діагностика	Малюнок «Що мені подобається в школі», анкета оцінки привабливості класного колективу (О.Н.Истратова «Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет»).	1
3.	Діагностика	Методика «Незакінчені речення» в модифікації А.Б.Орлова (О.Н.Истратова «Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет») Методика «Школа тварин».	1
4.	Всі навички потрібні	Привітання «Настрій у кольорі», вправа «Природа навчає», казка «Дубочок», ліплення за сюжетом, рефлексія «Настрій у кольорі».	1
5.	Свої вміння треба розвивати	Привітання «Настрій у кольорі», вправа «Презентація свого хобі» казка «Жужа», робота за сюжетом, рефлексія	1
6.	Як уникнути проблеми	Привітання «Настрій у кольорі», вправи «Реклама свого класу», «Зрозумій ситуацію», «Як діяти у проблемній ситуації».	1
7.	Доброта починається з тебе	Привітання «Настрій у кольорі», вправи «Добрі справи під час навчання», «Повага і самоповага», складання казки, рефлексія.	1
8.	Я і моя сім`я	Привітання «Настрій у кольорі», вправи: «Хто я», «Наша сім`я», «Мої батьки моїми очима», казка «Подарунок для мами», колаж «Моя сім`я», рефлексія.	1
9.	Мій розвиток	Привітання «Настрій у кольорі», вправи: «Кущ троянд», «Овочевий салат», казка «Ведмедик Івасик», робота за сюжетом, рефлексія	1
10.	Кожен має виконувати свої обов`язки	Привітання «Настрій у кольорі», розфарбовування мандали, казка «Світлофор», робота за сюжетом, рефлексія	1
11.	Навчання кожного дня	Привітання «Настрій у кольорі», вправа «Повторюй за мною», казка «Колучка», вправа «Клумби для квіточок», рефлексія.	1
12	Повторна діагностика	1. Малюнок «Я в школі». 2. Анкета шкільної мотивації Н.Г. Лусканової. 3. Методика «Незакінчені речення» в модифікації А.Б.Орлова	1

Дана корекційна програма розрахована на 12 занять, по 45 хвилин двічі на тиждень. Вона передбачає реалізацію наступних завдань:

- формування позитивної Я-концепції;
- розвиток самосвідомості мотивів;
- формування комунікативних та саморегулюючих навичок, що сприяють розвитку мотиву самореалізації;
- створення взірця поведінки;
- ознайомлення з конструктивними способами дій в важких навчальних ситуаціях;
- розвиток прагнення проявляти інтелектуальну та соціальну активність;
- сприяти зниженню рівня тривожності;
- формування адекватного рівня самооцінки.

Дана програма успішно використовується в навчально-виховному процесі школи №103. Розглянемо приклади окремих вправ, які використані у даній програмі.

1. Вправа «Настрій у кольорі». [8, с. 23]

Вибери, будь ласка, колір, який, на твою думку, відображає твій сьогоднішній настрій.

Вказана вправа може бути використана як на початку заняття, так і в кінці, дозволяє психологу оцінити емоційний стан дитини, а учневі здійснити рефлексію.

2. Вправа презентація свого хобі. [8, с.37]

Дитині пропонується розказати про своє захоплення, можна використовувати олівці, малюнок, ліплення.

3. Вправа «Реклама свого класу» (школи, заняття). [8, с.72]

Дитині пропонується розрекламувати свій клас, розповісти про нього щось, що відрізняє її колектив від інших або щось, що їй дуже подобається в класі, або навпаки не подобається.

Вправа спрямована на усвідомлення учнів частиною класу, підвищенню згуртованості класу.

4. Вправа «Зрозумій ситуацію».[8, с.96]

Ситуація №1.

До Вас додому прийшла вчителька. Домашні всі схвильовані. Навіщо? Чому? Бо ж ви(їхні дочка чи син) найкраща дитина в світі. Переживає мама, батько, бабуся і ви також. Відбулась розмова, про що? Яка? (Коментування ситуації).

Ситуація №2.

В класі. У вас добрий настрій, тому що більшість із вас йде на концерт після уроків. Квитки вже в кишені. Заходить вчителька і пропонує (а потім і переконує) всім залишитися, щоб прибрати біля школи: приїжджає перевірка. Які емоції? Які варіанти поведінки? Як все таки вчиниш ти?

Вказані ситуації спрямовані на розробку стратегій поведінки в заданих ситуаціях, розвиток соціальних компетенцій, необхідних для успішної взаємодії між учнями та вчителями.

Таким чином, мотивація молодших школярів – одна з центральних проблем, яка хвилює як вчителів, так і батьків. Запропонована авторська програма з розвитку мотивації може бути використана в навчально-виховному процесі молодшої школи.

Список використаних джерел

1. Алексеенко В. В. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2-7 лет / В. В. Алексеенко, Я. И. Ложчина. - Москва, 2008. – 218с.
2. Вознесенська О. Л. Творча взаємодія з дитиною: Методичні рекомендації батькам / О. Л. Вознесенська, М. Ю. Сидоркина. –Київ: Міленіум, 2009. – 66 с.
3. Волков Б. С. Психология младшего школьника: практикум/ Б. С. Волков. – Москва: Эксмо, 2010. – 272 с.
4. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О. Н. Истратова. – Ростов на Дону: Феникс, 2008.- 317 с.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник / С. С. Занюк. - Київ: Либідь, 2002. - 304 с.
6. Колібаба З. В. Перлини мудрості у вихованні, навчанні і розуміння дітей / З. В. Колібаба, Н. І. Андерсон, С. С. Скай. – Львів, 2011.
7. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. - Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.
8. Скурат Г. Г. Детский психологический театр: развивающая работа с детьми и подростками / Г. Г. Скурат. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. - 144 с.
9. Стешенок І. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост / І. В. Стешенок. – Санкт-Петербург: Речь, 2006.
10. Фопель К. Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста / К. Фопель. – Москва: Генезис, 2005. – 255 с.

УДК 159.9

Горяна С. Є.

Формування мовної особистості молодшого школяра засобами інтерактивних технологій

Анотація. У статті автор розглядає питання переваги колективних форм організації навчання, надає рекомендації щодо організації такої роботи у класі, наводить приклади конкретних інтерактивних вправ.

Ключові слова: кооперативне навчання, інтерактивність, інтерактивні технології, мовна особистість.

Аннотация. В статье автор рассматривает вопрос преимущества коллективных форм организации обучения, дает рекомендации по организации такой работы в классе, приводит примеры конкретных интерактивных упражнений.

Ключевые слова: кооперативное обучение, интерактивность, интерактивные технологии, языковая личность.

S.E.Goryana. Formation of linguistic identity of junior pupils by means of interactive technologies.

Summary. The article considers the advantages of collective forms of learning, makes recommendations regarding the organization of such work in the class, gives specific examples of interactive exercises.

Keywords: cooperative learning, interactivity, interactive technologies, linguistic identity.

Постановка проблеми. Основною характеристикою традиційної системи освіти є конкретно-практичні знання, викладені у вигляді готових зразків. Традиційна методика викладання предметів початкової ланки спрямована здебільшого на запам'ятовування програмового матеріалу і відтворення його. Разом з тим сьогодення вимагає реформування освіти (і зокрема – початкової) у площині особистісно зорієнтованого навчання, визначальним конструктом якого має стати соціокультурний діалог у системі «педагог – дитина» на засадах розуміння, прийняття і визнання кожного суб'єкта взаємодії. Означене потребує змінення пріоритетних цілей навчання: на перший план треба висувати його розвивальну функцію, культ самостійності і нестандартності думок. Сучасна активна модель навчання повинна передбачати «застосування методів, що стимулюють пізнавальну активність і самостійну діяльність учнів» [3, с.112]. Чільне місце у цьому процесі посідає інтерактивне навчання, яке, за словами В. В. Хоминця та М. Ю. Кирик, «має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [3]. Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії учнів. Пошук оптимальних варіантів побудови уроку та організації навчально-виховного процесу в умовах, коли вчитель прагне отримати найвищу результативність діяльності, попередити неуспішність школярів, спрямувати їх фізичні зміни в організмі на саморозвиток, дає підстави говорити про необхідність впровадження в освітній процес групових форм навчальної діяльності.

Викладення основного матеріалу. Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою (М.Д.Виноградова, В.К.Дяченко, Х.Й.Лійметс, І.Б.Первін, М.М.Скаткін, О.Г.Ярошенко та ін.). Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання. В організації групових форм навчання важливо поставити перед учнями спільну мету. Діяльність, спрямована на досягнення спільної мети, об'єднує, а однакової – викликає конкуренцію, змагання. Навчальна мета може бути спільною в тому випадку, коли в ході навчання, окрім засвоєння нових знань, умінь і навичок, група учнів навчає кожного свого члена. Це передбачає систематичну участь кожного учня в навчанні всіх.

Наш досвід роботи в школі свідчить про те, що вчителеві не варто застосовувати слово «розподіляйтесь», тобто *розподіляти* дітей на пари, трійки,

групи тощо. Для успішного виконання роботи дітей потрібно *об'єднувати*. З об'єднаних учнів виростають дорослі, здатні об'єднуватися і працювати разом, виростає об'єднана країна, держава або нація. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Елементи групової роботи можна використовувати на різних етапах уроку. Оптимальні результати, зокрема, забезпечують такі прийоми:

- «Коло ідей» (кругова система), що має за мету вирішення гострих суперечливих питань, створення списку ідей та залучення всіх учнів до обговорення поставленого питання.

Цей метод є ефективним для вирішення проблемних питань. Для створення списку думок, точок зору можна попросити кожного учня по черзі запропонувати одну ідею усно або написати свою ідею чи думку картці. Учитель збирає всі картки і складає список зазначених у них ідей на дошці або починає дискусію, користуючись інформацією з карток.

- «Робота в парах» (технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах), що може бути використана для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення перевірки знань тощо.

За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятись ідеями з партнером лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі: обговорення короткого тексту, завдання, письмового документу; інтерв'ю із партнером (визначення ставлення партнера до заданого читання, відео чи іншої початкової діяльності); критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного; формулювання підсумку уроку (або серії уроків з теми); розробити разом питання до викладача або до інших учнів тощо.

- «Мікрофон» – технологія, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчені речення і пропонує учням закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...» або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...» або «Це рішення було прийняте тому, що...» тощо. Відповідь кожного з учнів починається зі слів: «Прошу мікрофона».

- «Мозковий штурм» – відома інтерактивна технологія колективного

обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Більш ефективною, на наш погляд, робота буде за умови дотримання таких порад:

Кажіть усе, що спаде на думку.

Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.

Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим.

Розширення запропонованої ідеї заохочується.

Висновки. Використання кооперативної форми навчання в малих групах учнів об'єднаних спільною навчальною метою дозволяє вчителю керувати роботою кожного учня опосередковано. Така форма роботи вчить учнів спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, переконувати своїх опонентів, бути самим переконливими і толерантними, розуміти інших. Усе це разом, поза всяким сумнівом, сприятиме досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формуванню мовної особистості відповідно до вимог часу.

Список використаних джерел:

1. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 180 с.
2. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник /О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Химинець В. В. Інновації у початковій школі / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 312 с.

УДК 159.9

Зіновчик В. М.

Умови становлення моральних форм поведінки на етапі дошкільного дитинства

Анотація. У статті розкриті психологічні умови формування моральних форм поведінки дошкільника. З'ясовані особливості впливу значущого дорослого, ровесника на процес становлення цього типу поведінки у дитини. Представлені результати формування моральних форм поведінки дітей в умовах дитячого садка та сім'ї.

Ключові слова: мораль, моральні форми поведінки, моральна свідомість, моральна сфера.

Анотація. В статье раскрыты психологические условия формирования нравственных форм поведения дошкольника. Выявлены особенности влияния значимого взрослого, ровесника на процесс становления этого типа поведения у ребенка. Представлены результаты формирования нравственных форм поведения детей в условиях детского сада и семьи.

Ключевые слова: мораль, нравственные формы поведения, нравственное сознание, нравственная сфера.

Summary. Revealed the psychological conditions for the formation of moral behaviors preschooler. Clarified the impact of significant features of adult peers in the process of this type of behavior in a child. The results of forming moral behaviors of children in kindergarten and family.

Keywords: morality, moral behaviors, moral consciousness, moral sphere.

Постановка проблеми: Упродовж останніх десятиріч посилюється інтерес педагогічної психології та педагогічної практики до проблем становлення моральної сфери особистості. Це пояснюється, з одного боку, особистісною орієнтацією, гуманізацією й демократизацією освіти, як одного з пріоритетних напрямів її розвитку, а з другого боку, — об'єктивною необхідністю наукового обґрунтування місця і ролі морального виховання дітей у цілісному освітньому процесі. Причому, як зазначав К. Д. Ушинський: "Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення іншої особистості, тільки характером можна формувати характер... Причини такого морального магнетизму приховані глибоко в людській природі" [12, С. 123].

Мета статті: з'ясувати умови формування моральних форм поведінки на етапі дошкільного дитинства.

Аналіз досліджень та публікацій. Є чимало робіт, предметом вивчення яких стала моральна вихованість, її показники. Це праці І. Бежа, П. Блонського, П. Божович, О. Богданової, Є. Бондаревської, І. Каїрова, С. Карпенчука, Т. Коннікової, С. Максименка, І. Мар'єнка, І. Сवादковського, Є. Субботського, Л. Рувинського, С. Якобсон та ін. У контексті їхніх теоретичних і теоретико-прикладних досліджень з питань морального виховання та морального розвитку особистості серед інших педагогічних дефініцій розглядається моральна свідомість, робляться спроби охарактеризувати її за низкою показників.

Виклад основного матеріалу. Є помітним відхід філософів, які віддавали данину в пострадянському просторі моральності, від своїх попередніх ідей. Інноваційною стала тенденція виведення моралі з-під опіки соціальності, що виражено тезою: мораль не соціальна за своєю природою, але соціальна у своїх формах. Її формотворення виявляється через соціальні відносини, особистісні стосунки, через соціальну діяльність і поведінку, а також санкціонується вона за допомогою соціально-психологічних механізмів. Сутність моральності не може бути однозначно задана суспільними ін-тересами, соціальними відносинами та міжособистісними стосунками. Специфіка моральності полягає в тому, що вона передбачає саморегуляцію поведінки, яка базується на відповідальності дитини і вимогливості її до себе [3, С. 314-315].

Мораль є однією з нормативно-регулятивних форм суспільної свідомості, яка впливає на суспільні, соціальні відносини, людські стосунки за допомогою принципів, правил, норм, законів, кодексів, приписів тощо [8].

Науковці розглядають моральний розвиток як центральний аспект особистісного становлення, що полягає у "присвоєнні", інтеріоризації людиною

моральних норм, цінностей та ідеалів. Моральний розвиток трактується як процес засвоєння суспільних норм, або, як розвиток здатності до емпатійної реакції на переживання іншого [5, С. 78].

На думку І. Беґа, "мораль дитині спадково не передається, вона виховується" і емоційно-моральне удосконалення дитини залежить від вміння вихователя проникнути у внутрішній світ дитини через співпереживання [2, С. 149-160]. Вищі регуляторні системи, до яких вони належать, формуються і розвиваються у процесі соціалізації особистості, що передбачає засвоєння і перетворення індивідом соціально-культурного досвіду.

Моральний розвиток дитини є самостійним і визначає спосіб її поведінки відносно явищ суспільного характеру. Показником рівня морального розвитку є сформованість особистісних якостей, які виступають своєрідним сплавом мотивів і способу поведінки. Завдяки розвитку спонукальної сфери створюються можливості вирішення особистістю важливих для неї проблем. Водночас мотивація коригує поведінку загалом, викликає відповідні спонукування та породжує потреби, а прагнення задовольнити свої потреби змушує дитину діяти. Проблема становлення моральної поведінки особистості є однією зі складних проблем педагогічної психології, і хоч має постійний суспільний запит, але не має адекватного розв'язання. На сучасному етапі в науковій психології сконцентровані проблеми, вирішення яких, спрямовані на забезпечення розвитку у зростаючої особистості моральних і духовних цінностей, як найсуттєвіших в аксіологічній сфері людини. Тому й необхідне адекватне, науково-психологічне вирішення проблем, пов'язаних з розвитком моральної поведінки, як споконвічної засади людського існування.

Ми розглянули розвиток моральних форм поведінки особистості, як інтегральний процес, що передбачає не тільки результат впливу соціально-економічних умов та цілеспрямованого виховання (як системи впливу суспільства на особистість, з метою формування необхідних моральних рис), але і як здатність особистості до усвідомлення моральних феноменів, моральної саморегуляції, морального самовиховання та реалізації їх у власній поведінці.

У психології поведінка розглядається як "спрямована на іншу людину активність особистості, особлива форма індивідуальної діяльності, пов'язана зі стосунками людей" [1, С. 52-73]. Власне, моральна поведінка виникає лише під час пошуку дитиною різних варіантів вирішення ситуації взаємодії за умови критичного, вибіркового ставлення дошкільника до правила. Моральне виховання не зводиться до забезпечення відповідності поведінки дошкільника вимогам суспільства. Якщо дитина діє відповідно до існуючих стандартів, лише відтворюючи правило, то в такій її поведінці ще немає власного морального ставлення. Навіть для дорослого мораль не може забезпечити і передбачити правил поведінки на всі випадки життя.

Серед філософів, психологів, педагогів не існує загальноприйнятої точки зору, щодо структури моральної поведінки особистості. Було розглянуто деякі підходи в цій сфері. Так, О. Целікова [13] вважає, що моральна поведінка особистості структурно характеризується наявністю: ієрархії моральних

цінностей, моральних уявлень, моральних поглядів, моральних переконань, моральних мотивів, що реалізуються у вчинках й поведінці, раціональні та емоційні елементи.

Поведінкова (регуляційна) складова моральної свідомості передбачає володіння такими здатностями:

- 1) реалізація особистістю моральних норм, ідеалів, принципів, звичок у поведінці, спілкуванні та діяльності;
- 2) моральний самоконтроль поведінки;
- 3) особистісне реагування на моральні аспекти поведінки іншого (підтримка, співпереживання, критика, осуд).

Моральна поведінка – це специфічний вид людської активності, який мотивується виключно моральними імперативами. Досліджуючи проблему виховання моральної поведінки, І. Мар'єнко [7] виділяє такі її структурні елементи: моральні уявлення, моральні поняття, моральні знання, моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтерес до моральних проблем, моральні мотиви, моральні стосунки.

У структурі моральної свідомості О.Бондаревська виділяє три компоненти:

- нормативну, до якої належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості;
- оцінну, до якої належать оцінка й самооцінка, ідейно-усвідомлені оцінні критерії, що їх використовує особистість у практичній діяльності;
- регулятивну, до якої належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості [4, С. 42-49].

На основі різних підходів вчених до визначення структури моральної поведінки особистості, можна виділити такі загальні структурні компоненти, що характерні для кожного із підходів. До таких структурних компонентів моральної поведінки ми відносимо:

- 1) когнітивний (моральні уявлення, моральні поняття, моральні знання);
- 2) світоглядний (моральні переконання, моральні ціннісні орієнтації, ставлення, інтерес до моральних проблем);
- 3) емоційний (моральні почуття);
- 4) поведінковий (моральний мотив, моральні стосунки).

Розподіл за групами структурних складових дуже умовний, тому що в реальних умовах ставлення особистості до оточуючих людей виявляється комплексно у взаємодії всіх компонентів. Фактично, ці компоненти функціонують у моральній поведінці як єдине ціле. Але групування таким чином структурних компонентів моральної поведінки, відповідає основним проявам активності особистості в певній діяльності (пізнавальній, трудовій, моральній, спілкуванні). Моральна поведінка реалізується у моральних вчинках та діях, моральних ставленнях, моральних оцінках, самооцінках, моральних позиціях. У психологічному словнику [11, С. 494] вчинок визначається як свідомо дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує

себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому. Вчинок є цілісним явищем, в якому в нерозривній єдності існують суб'єктивно-особистісні (мотиви) і об'єктивно-значущі (результати) елементи. Більшість психологів (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) визначають моральну дію як одиничний поведінковий акт, пов'язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов'язків. Із сукупності таких актів складається моральна поведінка людини. Розвиток моральної поведінки неможливий поза взаємодією з іншими людьми, оскільки дії навколишніх можуть сприяти реалізації її потенційних можливостей, але також і здатні блокувати цей процес. Проте, моральне становлення, стосунки і спілкування нерозривні. У процесі спілкування здійснюється обмін ідеями, інтересами, "передача" рис характеру, формуються установки моральної поведінки.

Основою становлення моральних форм поведінки є спостереження за поведінкою дорослого. Засвоєння моральних норм відбувається на основі орієнтації дитини на інших людей, особливо на дорослих. Другою важливою умовою засвоєння моральних норм є вимога дорослого до дитини у дотриманні цих норм. Не менш важливим є ставлення дорослого до тих чи інших дій малюка, його похвала, подяка чи, навпаки, покарання і незадовільна оцінка. Дуже важливо, щоб кожен моральний вчинок підкріплювався дорослим у формі подяки, схвальної оцінки, позитивним вираженням емоцій дорослим, що за механізмом психічного зараження викликає також відповідні емоції у дитини. Важливою умовою засвоєння моральних форм поведінки також є те, щоб дитину спеціально навчали так поводитися, щоб орієнтуватися на зразки моральної поведінки інших дітей та дорослих. В розвитку моральних форм поведінки особистості слід враховувати співвідношення духовних засад, соціально-психологічних і психофізіологічних основ. Останні, є органічними й пов'язані з функціонуванням нейрофізіологічної системи, особливостями перебігу вищої нервової діяльності. Свого часу І. Павлов зазначав, що поведінка людини зумовлена не тільки типом її нервової системи, а й обставинами її життя і діяльності [9]. Тобто, поведінка людини зумовлена не тільки природними властивостями нервової системи, але й тими впливами, яким піддавався й поступово піддається організм під час його індивідуального існування, тобто залежить від поступового виховання і навчання у найширшому розумінні цих слів.

На думку вчених (А. Маслоу, К. Роджерса, А. Менегетті та ін.), дії дитини відображають правду її буття, а процес соціалізації є початком формування моральної поведінки. Дитина навчається змінювати свою поведінку так, щоб вона відповідала прийнятним у культурі нормам. Це навчання відбувається частково цілеспрямовано, а частково завдяки природній тенденції до наслідування [10]. Тим самим, особистість засвоює моральні поняття, уявлення, набуває сукупності звичок, у неї виникають упередження, бажання і потреби. Кожна з цих структур відображає особливості внутрішнього світу особистості та зовнішнього соціального оточення. "Все в особистості, — писав Л. С. Виготський, — побудовано на родовій, природній основі і разом з тим все в ній умовне, тобто

соціальне" [6, С. 155]. З метою обґрунтування психологічних умов формування моральних норм визначили характеристики діагностичного апарату нашого експериментального дослідження. Зважаючи на те, що проблема становлення моральних форм поведінки в дошкільному віці вивчена недостатньо, ми здійснили емпіричне дослідження даного феномену. Для якомога адекватнішої і широкої постановки проблеми розвитку моральної поведінки дошкільника необхідно було з'ясувати тенденції саморуку і перспектив особистості як цілісності зі всіма проявами в розвитку моральної свідомості, моральних переживань і моральних форм поведінки зокрема.

У дослідженні взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) Кіровоградської області, Новгородківського району, села Верблюжка, ДНЗ "Мрія". Виходячи з мети дослідження, ми поставили перед собою такі завдання: визначити рівень моральності батьків дошкільників, вивчити уявлення дошкільників про моральні якості. Для отримання достовірних результатів, ми використали метод анкетування за М.І. Шиловой (за допомогою нескладних питань, дозволяє вивчити і проаналізувати рівень вихованості сучасних дітей).

Результати діагностики наведені в Таблиці №1.

Як бачимо з таблиці, що критерій допитливості у дітей проявляється найбільше(30%). Це говорить про те, що діти в цьому віці проявляють стійку і позитивну самостійність, бажання навчатися. Але такий критерій, як дбайливе ставлення до природи проявляється найменше (20%).

Таблиця №1

Результати діагностики сформованості у дітей старшого дошкільного віку моральної вихованості(За методикою М.І. Шиловой)

№	Критерій	Кількість дітей	%
1.	Допитливість (бажання виконувати завдання, малювати; виявляє інтерес до навчання)	9	30
2.	Ставлення до дитячого садка(виконує правила, добр(а)-ий у відношенні з дітьми, бере активну участь у справах групи)	3	10
3.	Старанність, працьовитість(допомагає іншим у справах; звертається по допомогу сам-(а); допомагає в сім'ї виконувати домашню роботу; любить чергувати в групі; допомагає вихователю)	6	20
4.	Дбайливе ставлення до природи(до землі; до рослин, тварин)	2	6,7
5.	Гарні манери в житті(акуратн(а)-ий у справах; охайн(а)-ий у одязі; любить гарне навколо себе).	3	10
6.	Ставлення до себе(вміє керувати своєю поведінкою; дотримується санітарно-гігієнічних правил догляду за собою)	7	23,3

Така тенденція характеризується слабким, ще нестійким досвідом позитивної поведінки, яка регулюється в основному вимогами старших та іншими зовнішніми спонукачами, при цьому саморегуляція і самоорганізація ситуативні.

Оскільки, сформованість моральних критеріїв у дітей залежать від рівня моральності батьків, тому ми провели анкетування із батьками за методикою М. І. Шиловой. Результати діагностики наведені в Таблиці №2.

Таблиця 2.

Результати діагностики (анкетування за методикою М. І. Шиловой) батьків дітей старшого дошкільного віку

№	Критерій	Кількість дітей	%
1.	Допитливість (бажання виконувати завдання, малювати; виявляє інтерес до навчання).	10	33,3
2.	Ставлення до дитячого садка (виконує правила, добр(а)-ий у відношенні з дітьми, бере активну участь у справах групи).	1	3,3
3.	Старанність, працьовитість (допомагає іншим у справах; звертається по допомогу сам-(а); допомагає в сім'ї виконувати домашню роботу).	6	20
4.	Дбайливе ставлення до природи (до землі; до рослин, до тварин вдома, та у садочку).	2	6,7
5.	Гарні манери в житті (акуратн(а)-ий у справах; охайн(а)-ий у одязі; любить гарне навколо себе).	5	16,6
6.	Ставлення до себе (вміє керувати своєю поведінкою; дотримується санітарно-гігієнічних правил догляду за собою).	6	20

Як бачимо з таблиці, висока тенденція щодо сформованості такого критерію, як допитливість, також є позитивною (33,3%). Це говорить про те, що батьки створюють належну позитивну атмосферу, стимулюють дитячу цікавість. Але спостерігається негативна тенденція щодо такого критерію як ставлення до дитячого садка (3,3%). Діти в цьому віці дуже вразливі, емоційні, тому, такий результат може бути зроблений на основі дитячих думок.

Висновок. На основі експерименту, можна зробити висновок щодо оцінки моральної поведінки та розуміння і дотримання моральних норм дітьми. Виявлявся взаємозв'язок між їх уявленнями про моральну поведінку і власною моральною поведінкою батьків, що впливає на формування моральних форм поведінки у дошкільників. Досліджувані параметри мають динамічний характер, тобто вони можуть змінюватися залежно від того, в якому середовищі перебуває дитина та який виховний вплив на неї здійснюється.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні впливу казкотерапії, як умови формування моральної поведінки у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Общие вопросы социологической и психологической теории личности / Б. Г. Ананьев // Психология личности. – Т. 2. – Самара, 2000. – С. 52-73
2. Бех І. Д. Виховання особистості: навчально-методичний посібник / І. Д. Бех. – Київ: Либідь, 2003. – 149-160 с.
3. Божович Л. И. Переходной период от младенчества к раннему возрасту / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Психологическое развитие школьника и его воспитание. – Москва, 1979. – С. 314-315.
4. Бондаревская Е. В. Бондаревская // Советская педагогика. – 1980. – № 1. – С. 42-49
5. Борышевский М. И. Психологические особенности самосознания подростка / М. И. Борышевский. - Київ: Вища школа, 1980. – 167 с.
6. Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера / Л. С. Выготский // Собр. соч.: [в 6 т.]. – Москва: Педагогика. – 1984. – Т. 5. – 360 с.
7. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко. – Москва: Просвещение, 1980. – 183 с.
8. Москалец В. П. Психологія релігії: посібник / В. П. Москалец. – Київ: Академвидав, 2004.– 240 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів / авт.кол.: В. К. Демиденко. – Київ: ІЗМН, 1996. – 204 с.
10. Психология личности. – Т. 2. Хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Изд. Дом "Бахрах-М", 1999. – 544 с.
11. Психология. Словарь /под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: избр. пед. соч.: [в 2 т.] / К. Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 354-385.
13. Целикова О. П. Нравственная целостность личности / О. П. Целикова. – Москва: Наука, 1983. – 158 с.

УДК 159.9

Макара Л. М.

Використання електронних посібників у навчальному процесі початкової школи

Анотація. У статті автор розглядає питання місця електронних посібників у навчальному процесі початкової школи як засобу підвищення ефективності навчання, що сприяє підвищенню пізнавальної активності та активізації навчальної діяльності учнів.

Ключові слова: інформаційні технології, електронний посібник, ефективність навчання, пізнавальна активність.

Аннотация. В статье автор рассматривает вопрос места электронных пособий в учебном процессе начальной школы как средства повышения эффективности обучения, что способствует повышению познавательной активности и активизации учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: информационные технологии, электронное пособие, эффективность обучения, познавательная активность.

L. N. Makara. The use of electronic textbooks in the educational process of primary school.

Summary. In the article the author considers a problem about the place of electronic textbooks in the primary school educational process as a way of improving the efficiency of teaching which facilitates the increase the cognitive activity and activation of pupils' training activity.

Keywords: information technology, electronic user guide, the effectiveness of education, cognitive activity.

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток нових інформаційних технологій упродовж останнього часу перетворив комп'ютер на необхідний атрибут сучасного соціокультурного середовища. У системі освіти комп'ютерна техніка є не лише об'єктом вивчення, але й широко використовується як засіб навчання, оскільки має ряд додаткових можливостей, які дозволяють керувати процесом навчання, максимально адаптувати його до індивідуальних особливостей учнів.

Швидкість зміни інформації в сучасному світі висока, тому гостро постає питання формування в дитини оптимальних комплексів знань і способів діяльності, формування інформаційної компетентності, що забезпечить універсальність її освіти. Використання інформаційних технологій у початковій школі дає можливість ефективно формувати стійкий пізнавальний інтерес, уміння і навички, творчий пошук та самостійність школярів у вирішенні поставлених навчальних завдань. З огляду на означене не викликає сумніву актуальність аналізу психологічних особливостей організації навчання у початковій школі із використанням медіатехніки, і зокрема – електронних посібників (ЕП).

Викладення основного матеріалу. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) у навчально-виховний процес початкової школи є доцільним і перспективним. Завдяки використанню ІКТ навчальне середовище можна доповнити відео, звуком, анімацією. Усе це здійснює значний вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів [2].

Одним із найбільш ефективних засобів навчання у контексті інформатизації та комп'ютеризації освіти є електронний підручник, мета якого полягає в зацікавленні школярів компактним викладенням навчальної інформації, цікавими практичними завданнями, розрахованими на вдосконалення набутих умінь і навичок; у вихованні творчої самореалізації та самовдосконаленні особистості

шляхом індивідуалізації навчання, вільним вибором темпу роботи, місця роботи, часу роботи тощо [цит. за 3, с. 241].

На думку фахівців [1–4], розробка і широке застосування електронних підручників зумовлює технологічне забезпечення процесу індивідуалізації навчання, сприяє вирішенню деяких завдань дистанційного навчання і відкриває перспективи для нового етапу інформатизації навчального процесу. Крім того, електронний підручник дає можливість системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його доступнішим для вивчення і відкритим для коригування та подальшого вдосконалення [4].

Електронний підручник має ряд безсумнівних позитивних властивостей, що вигідно відрізняють його від традиційних підручників:

- використання мультимедійних можливостей комп'ютерної техніки щодо звукового супроводу, відео-фрагментів і анімаційних інструментів спираються на фізіологічні особливості сприйняття інформації людиною;
- інтерактивність процесу навчання дозволяє надати учневі за допомогою гіпертексту різноманітну за формою і ступеня деталізації інформацію; при цьому, програма миттєво реагує на дію користувача, тобто відбувається імітація природного спілкування;
- багатоваріантність викладу матеріалу і формування (адаптація) досліджуваного матеріалу згідно початкового рівня підготовки учня, який, в свою чергу, може оцінюватися самою програмою на основі результатів виконаних практичних завдань;
- наявність багаторівневої і різноманітної системи контролю знань – від найпростіших бінарних тестів до інтелектуальних, (експертних) систем і автоматичної діагностики помилок [1, с.78–81; 4].

Звичайно, поряд з очевидними перевагами над традиційним навчальним посібником використання електронного підручника породжує низку питань концептуального плану щодо необхідності створенням можливостей, способів його впровадження. Та, незважаючи на певні недоліки, підручник має право на масове створення і впровадження хоча б тому, що дає змогу трансформувати частину традиційних, рутинних функцій викладача в більш інтелектуальні. Серед них: проведення консультацій з найскладніших навчальних тем і наукових проблем; розроблення нових оригінальних схем інформаційно-освітніх технологій, які акумулюють передовий педагогічний досвід; створення і нарощування навчальних банків показників і знань; досягнення нових форм і методів навчання, адекватних щодо нових інформаційно-освітніх технологій; забезпечення індивідуалізації процесу навчання; пошук необхідних знань в інформаційних телекомунікаційних мережах для поглиблені наукових засад навчальної дисципліни [1, с. 93].

До створення ЕП ставиться ряд дидактичних вимог:

- навчальний матеріал повинен добре бути ілюстрованим, максимально стислим і чітко структурованим;
- текст на екрані не повинен розміщуватися однією прямою лінією, його необхідно розбивати на абзаци;

- кольори повинні бути приємними для сприйняття й не відволікати увагу учнів;
- при поданні навчального матеріалу необхідно уникати скорочень.

Наприклад, фрагмент навчальної програми з інтегрованого курсу «Я і Україна» для 3 класу «Перетворення води. Кругообіг води у природі» може бути представлений у вигляді наочно-дидактичного модуля, що складається із 42 слайдів. Його використання сприятиме формуванню наукового світогляду; ознайомленню молодших школярів з методами пізнання природи; розвитку вміння спостерігати; давати характеристику певним природним явищам, аналізувати і узагальнювати факти, вирішувати творчі задачі. Уявлення про різні стани речовин і про кругообіг води у природі, цілісне і осмислене розуміння цих природних закономірностей не буде формальним, якщо вчитель буде доповнювати ці наочні матеріали проведенням дослідів, пов'язаних з перетворенням води із одного стану в інший.

Висновки. Процес навчання – важливий педагогічний процес, у ході якого відбувається пізнання учнями об'єктів, процесів та явищ навколишнього світу. Школярі у процесі навчання розширюють свій світогляд, набувають знань про природу, суспільство, пізнають навколишній світ. Досягнення найбільш високих результатів у засвоєнні навчального матеріалу учнями забезпечують методично правильно побудовані процеси навчання із урахуванням закономірностей і принципів навчання. Впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання є однією з форм підвищення ефективності навчального процесу. Використання електронних навчальних видань сприяє розвитку особистісно орієнтованої моделі навчання, гуманізації навчального процесу, індивідуалізації та диференціації підготовки.

Список використаних джерел:

1. Агеев В. Н. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование: Учебное пособие / В. Н. Агеев, Ю. Г. Древс. – Москва: Моск. гос. ун-т печати, 2003. – 236 с.
2. Гриценчук О. О. Використання ІКТ у викладанні суспільствознавчих дисциплін у зарубіжній школі / Олена Олександрівна Гриценчук // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em8/content/08goosfi.htm>
3. Токарев Д. В. Психологічні аспекти застосування електронних підручників при викладанні географії / Д. В. Токарев // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб. наук. праць. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – С. 240 – 245.
4. Шепетко Ю. М. Електронний підручник як ефективний засіб підвищення якості освіти / Юлія Миколаївна Шепетко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010 – № 6 (20) / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ITZN/em20/content/10symeoq.htm>

УДК 159.9

Прокопенко О. М.

Проблема підвищення ефективності уроку фізичної культури у початкових класах

Анотація. Автор розкриває проблему підвищення ефективності уроку фізичної культури. Основними чинниками оптимізації фізичного виховання у школі названо урізноманітнення змісту та організації уроків фізичної культури, виховання позитивного ставлення до здорового способу життя, демонстрації особистого прикладу вчителя, використання ігрових методів навчання.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, здоров'я, здоровий спосіб життя, оздоровчі технології.

Аннотация. Автор раскрывает проблему повышения эффективности урока физической культуры. Основными факторами оптимизации физического воспитания в школе названы разнообразие содержания и организации уроков физической культуры, воспитание положительного отношения к здоровому образу жизни, демонстрация личного примера учителя, использование игровых методов обучения.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, здоровье, здоровый образ жизни, оздоровительные технологии.

Prokopenko O. The problem of efficiency of physical training lessons in primary school.

Summary. The author reveals the problem of increasing the effectiveness of the lesson of physical culture. The main factors of optimization of physical education at school named diversify the content and organization of physical culture lessons, training a positive attitude to healthy living, personal example demonstrating teacher use game methods.

Keywords: physical education, physical culture, health, healthy lifestyles, health technology.

Постановка проблеми. Глобальна технократизація та інформатизація сучасного суспільства зумовлює неабияку актуальність дослідження проблемного поля фізичної культури особистості. Питання фізичного виховання мають велике наукове, практичне і державне значення, адже могутність держави та здоров'я нації безпосередньо залежать від фізичної вихованості її громадян [4, с.196]. Особливої ваги дана проблема набуває у комплексі психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах освіти на етапі дорослішання, і зокрема – у системі роботи із молодшими школярами. «Архімедів важіль людини і охорони здоров'я – не в лікуванні хвороб, а в збереженні та зміцненні здоров'я», – наголошують М.С.Корольчук та А.Ф.Косенко [4, с.198]. Разом з тим, за даними МОЗ України, відхилення в стані здоров'я мають 50% дітей-шестирічок. Крім цього, виявлено великий відсоток відставання в розвитку рухових якостей та координації рухів. У площині означеного не викликає сумнівів актуальність

широкого використання можливостей оздоровчо-розвивальної фізкультури у збереженні (або й відновленні) здоров'я молодших школярів.

Викладення основного матеріалу. Формування фізичної культури особистості зумовлює необхідність реалізації системи підтримання резервів здоров'я людини, елементами якої є, зокрема, просвітницькі програми навчання бути здоровим, напрацювання і впровадження оздоровчих програм із урахуванням вікових особливостей розвитку людини (профілактика захворювань, фізичні вправи та ін.), підтримка (заохочення) досвіду здорового способу життя тощо.

Основною формою фізичного виховання у школі є уроки фізичної культури, специфічний зміст якої становить раціональне використання людиною розвивального потенціалу одного або декількох видів фізкультурної діяльності в якості чинника оптимізації свого духовного і фізичного стану [2;3]. Фізична культура особистості являє собою інтегративну цілісність різних компонентів (рис.1.), зорієнтованих на підтримку здоров'я людини. Ефективність занять фізичною культурою знаходиться у прямій залежності від різноманіття їх змісту та організації, насиченості самостійною роботою учнів, творчістю вчителя і самих учнів. Ось чому так важливо для інтенсифікації навчально-виховного процесу творчо переоцінити засоби та методи ведення занять на засадах сучасних теорій навчання та виховання.

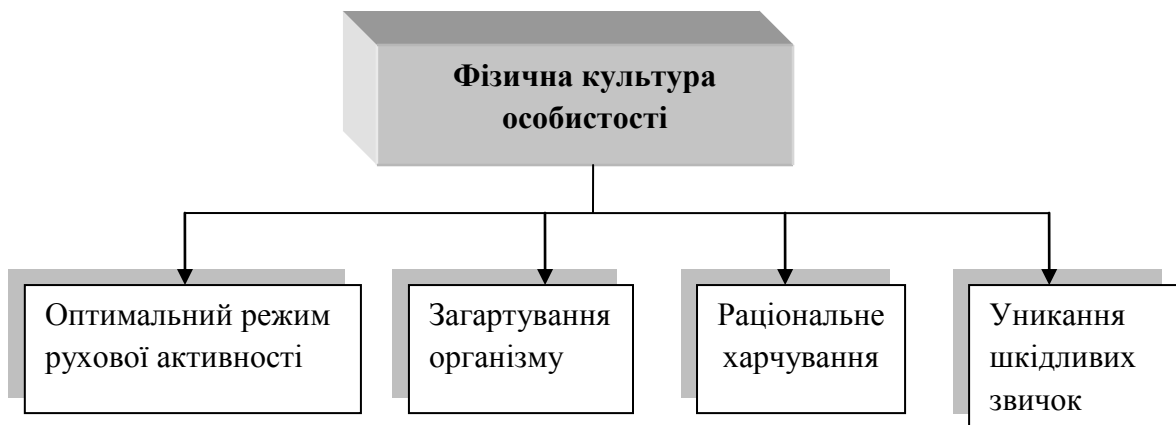


Рис.1. Основні компоненти фізичної культури

Однією із форм педагогічної співпраці вчителя фізичної культури з учнями, класним керівником, медичним працівником та батьками учнів є використання валеологічної (валеологія – наука про здоровий спосіб життя) інформації про стан здоров'я дитини, його фізичний розвиток і розвиток рухових якостей, про можливості стимулювання захисних сил організму немедикаментозними засобами.

Важливим фактором фізичного виховання дітей у молодшому шкільному віці є також і компетентність і професіоналізм вчителя. Від того, хто і як проводить дітям перші уроки фізичної культури, у багатьох випадках залежить їхнє ставлення до фізичних вправ і до свого здоров'я в цілому. Впливовим чинником фізичного виховання дитини також особистий приклад вчителя. Разом з

професійними якостями суттєве значення мають такі риси як: підтягнутість, акуратність, спритність, краса рухів, вміння показати фізичні вправи та доступно пояснювати їх.

Наш особистий досвід організації фізичного виховання першокласників-шестирічок у загальноосвітній школі свідчить про ефективність долучення ігрових методів проведення занять. В цьому віці гра залишається для дитини провідною діяльністю, що забезпечує повноцінний розвиток дитини. Гра включає всі види природніх рухів: ходіння, біг, стрибки, лазіння, вправи з предметами, а тому є незамінним засобом фізичного виховання дітей. Окрім цього ми розглядаємо гру як емоційний стимул, що приносить радість учням, задоволення, підвищує інтерес до уроків фізичної культури. Ігри, що сформувались під впливом національно-визвольних війн, з бойовим та патріотичним характером, є справжньою школою національного виховання. Вони закладають основи любові до своєї історії та виховують почуття патріотизму, людської гідності, почуття колективізму. Учитель фізичної культури може створювати ігрові, сюжетно-рольові уроки з використанням дидактичних матеріалів (наприклад, сьогодні весь клас у лісі. У спортивній залі грають новорічні пісні, зал прикрашений новорічними плакатами та стоїть ялинка, до дітей завітали лісові звірі).

Цікаві результати на уроках фізичної культури також забезпечує використання кругового методу, який викликає великий інтерес в учнів. Наприклад вчитель організовує 10-12 станцій (метання, лазіння, стрибки, рівновага, формування правильної постави, гра, розвиток сили, «школа м'яча», акробатика, стрибки на скакалці), які протягом уроку відвідують діти. Це дає можливість на одному уроці задіяти різні розділи програми, діти не втомлюються від одноманіття, всі діти завантажені, у них формується стійкий інтерес до виконання завдань. На всіх станціях завдання від уроку до уроку постійно ускладнюються. Ця методика сприяє підвищенню рухової активності і закріпленню фізичних навичок.

Формування навичок самостійних занять в учнів рекомендовано розпочинати з 1 класу. На кожному уроці у підготовчій частині уроку детально пояснюємо, з якою метою виконується кожна вправа, звертаємо увагу дітей на правильність та точність її виконання. Використовуємо такий же прийом при проведенні загально розвивальних вправ: учитель називає частину тіла, а учні думають, які вправи потрібно підібрати і виконати для її розвитку. Багаторазовим повторенням вчитель досягає того, що учні запам'ятовують послідовність виконання вправ, що дуже важливо для подальшої самостійної праці. Увесь процес фізичного виховання спрямований на вихованні в дітей таких морально-вольових якостей, як сміливість, упевненість, дисциплінованість, почуття дружби, працьовитості.

Висновки. Аналіз наукової та методичної літератури підтверджує актуальність фізичного виховання дитини в сучасному навчально-виховному процесі. На фоні негативної динаміки щодо зниження фізичного здоров'я дітей одне із провідних місць у формуванні фізичної культури учнів загальноосвітньої

школи мають відігравати уроки фізичного виховання, спрямовані на формування індивідуальної філософії здоров'я кожного учні.

Фізичний розвиток та міцне здоров'я необхідне всім дітям, а це можливо досягти лише тоді, коли у кожного з них сформований стійкий інтерес до фізичної культури.

Список використаних джерел:

1. Антропова М. В. Що треба знати про рухову активність і загартування дітей. / М. В. Антропова // Фізична культура в школі. – 1993.– №3.–С.28-36.
2. Бальсевич В. К. Фізична культура : молодь і сучасність / В. К. Бальсевич, Л. І. Лубишева // Теорія і практика фізичної культури. – 1995. – № 4, С. 2-7.
3. Лубишева Л. И. Концепция формирования физической культуры человека / Л. И. Лубишева. – Москва: ГЦОЛФК, 1992. – 120 с.
4. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я: навч. посіб./ [М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко та ін]; за ред. М. С. Корольчука. – Київ: Фірма «Інкос», 2002. – 272 с.

УДК 159.9

Чіпак І. О.

Екологічна освіта молодших школярів в умовах школи культури здоров'я

Анотація. Автор серед основних завдань сучасної школи культури здоров'я головним визначає формування екологічної освіти молодших школярів, тісно пов'язує екологічне виховання та екологічну культуру з природоохоронною діяльністю, що є одним з аспектів гуманізації, який передбачає подолання споживацького ставлення до природи. Стаття містить опис деяких інтерактивних методів навчання як засобу екологічної освіти молодших школярів.

Ключові слова: культура здоров'я, екологічна освіта, екологічна культура, гуманізація, інтерактивний метод навчання.

Анотация. Автор среди основных задач современной школы культуры здоровья главным определяет формирование экологического образования младших школьников, тесно связывает экологическое воспитание и экологическую культуру с природоохранной деятельностью, который является одним из аспектов гуманизации, предполагающим преодоление потребительского отношения к природе. Статья содержит описание некоторых интерактивных методов обучения как средства экологического образования младших школьников.

Ключевые слова: культура здоров'я, экологическое образование, экологическая культура, гуманизация, интерактивный метод обучения.

I. A. Chipak. Environmental education of junior pupils in the health culture school.

Summary. The author determines the formation of environmental education of primary school children as one of the main tasks of the modern health culture school,

links environmental education and ecological culture with nature protection, which is one of the aspects of humanization and involves overcoming consumer attitude towards nature. The article contains a description of some interactive teaching methods as a means of ecological education of junior pupils.

Keywords: culture of health, environmental education, ecological culture, humanism, interactive method of teaching.

Постановка проблеми. Сьогодні, у XXI столітті, екологічна освіта та виховання як в Україні, так і в усьому світі є першочерговим завданням, що відображено не тільки у кожній навчальній програмі, а і в численних документах та нормативах екологічного напрямку – від локального рівня управління освітою до Генеральної Асамблеї ООН. За умов погіршення екологічної ситуації в Україні гостро постає питання про поліпшення екологічної освіти підростаючого покоління. Вищезазначене стало підставою для створення в українській державі серед різноманітності навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації шкіл культури здоров'я.

Серед основних завдань сучасної школи культури здоров'я актуальним питанням залишається формування екологічної освіти школярів. Відповідальне ставлення до навколишнього середовища формується у людини практично протягом усього її життя, і особливо інтенсивно – у шкільні роки. Успіх у розв'язанні завдань екологічної освіти переважно залежить від першого етапу навчання у початковій школі, коли закладаються основи соціокультурних вимірів особистості, які забезпечують ефективність подальшого екологічного навчання. Сучасні психолого-педагогічні дослідження (Г.М.Аквілова, З.О.Клепніна, Є.А.Писарчук, А.М.Кухта, А.Христофор та ін.) довели, що вікові особливості молодших школярів (допитливість, емоційність, емпатійність, пізнавальна активність) сприяють формуванню екологічної культури, що і є метою екологічної освіти [1, с.82]. Працюючи з учнями початкових класів, учитель у перспективі вирішує проблему дбайливого, господарського ставлення до природи та охорони навколишнього середовища.

Викладення основного матеріалу. Спілкування з природою завжди було засобом виховання, про що неодноразово зазначали Ф.А.Дістервег, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та інші видатні педагоги. Сучасні екологічні проблеми поставили перед педагогічною наукою завдання великої економічної і соціальної значущості: виховання молодого покоління в дусі бережливого ставлення до природи, захисту і відновлення природних багатств.

Екологічна культура розглядається науковцями як культура єднання людини з природою, гармонійного злиття соціальних потреб людей з нормальним існуванням і розвитком самої природи. За визначенням Г.М.Аквілової та З.О.Клепніної, екологічна освіта – це «безперервний процес навчання, виховання і розвитку особистості, спрямований на формування системи наукових і практичних знань, ціннісних орієнтацій, поведінки і діяльності, що забезпечують відповідне ставлення до оточуючого соціально-природного середовища» [1, с.83].

У початковій школі складаються основи екологічної культури дитини, складовими якої є інтерес до природи і проблем її охорони; знання про природу і способи її захисту та стійкого розвитку, естетичні почуття щодо природи; екологічно грамотна діяльність по відношенню до природного середовища; мотиви, що визначають діяльність і поведінку особистості в природному оточенні (Л.П.Салєєва-Симонова). Екологічна культура формується на основі екологічного мислення і свідомості, які, у свою чергу, є метою екологічного виховання як систематичної психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток у людини культури взаємодії з природою [3, с.113]. Досягти цього можна за умови реалізації системи послідовних навчально-виховних завдань, зорієнтованих на подолання конфліктів між людиною і навколишнім середовищем, розвиток творчої і ділової активності у процесі вирішені екологічних проблем і пов'язаних із ними життєвих ситуацій [6, с.9].

Екологічна освіта має бути безперервною. У початковій школі вона здійснюється на міжпредметній основі. Провідна роль в цьому процесі належить таким навчальним предметам, як «Довкілля», «Природознавство» та «Літературне читання». Зміст чинних програм дає змогу сформувати у дітей елементарні природничі та природоохоронні уявлення і поняття, виробити окремі природоохоронні вміння і навички, розкрити взаємозв'язки між неживою та живою природою, природою і людиною. Як правило, у процесі екологічної освіти і виховання молодших школярів використовуються такі форми і методи, як екскурсії, спостереження об'єктів у природі і в класі, бесіди, розв'язання екологічних задач, аналіз екологічної ситуації, ігри, ранки, свята, КВК, вікторини. У свою чергу О.Вербицька [2] приділяє значну увагу інтерактивним методам навчання як засобу екологічної освіти молодших школярів. Найбільш продуктивними серед них, на нашу думку, є інтегровані ігри, командне вирішення проблем, групова праця, командне рішення проблем.

Доцільно також використовувати на уроках розвивальні ігри, раціональне використання яких сприяє позитивній зміні рівнів активності учнів: від репродуктивного через пошуковий до творчого. Сприяє цьому логічне використання даних методів від більш простих (ігри-вправи) до складних (рольові ігри). Ігрові методи впливають на розвиток логічного мислення, рівень теоретичних знань і практичних умінь та навичок, самостійності та самоосвіти, навичок співробітництва [2, с.26-27].

Висновки. Екологічна освіта та виховання – один із аспектів гуманізації соціо-культурного середовища, який передбачає подолання споживацького ставлення до природи, екологічного невігластва і спрямований, зрештою, на відвернення загрози глобальної екологічної катастрофи. Від успішного здійснення екологічного виховання, формування нового екологічного мислення залежить наше майбутнє, майбутнє наших дітей та, зрештою, майбутнє нашої держави.

Основними формами екологічної освіти молодших школярів є урок, екскурсія, спостереження, бесіди, ігри. Вирішальну роль у формуванні екологічної культури учнів молодшого шкільного віку відіграють такі методи інтерактивного навчання, як індивідуальні пошуки, інтегровані ігри, командне

вирішення проблем, встановлення засад групової праці, самооцінювання, гра-вправа, ігрова дискусія, ігрова ситуація і навчально-рольова гра.

Список використаних джерел:

1. Аквилева Г. Н. Методика преподавания естествознания в школе: учебн. пособ. для студ. учрежд. средн. проф. образования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепнина. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
2. Вербицька О. Інтерактивні методи навчання предметів природничого циклу / О. Вербицька // Початкова школа. – 2007 – № 6 – С.25–27.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студ. вищих навч. закладів / Н. П. Волкова. – Київ: Академія, 2003. – 576 с.
4. Грицина Т. Екологічна освіта молодших школярів під час вивчення рідної мови / Т. Грицина // Початкова школа – 2007– № 6. – С. 36–38.
5. Писарчук Є. А. Екологічне виховання учнів : посіб. для вчителя / Є. А. Писарчук, А. М. Кухта. – Київ : Рад.шк., 1990.– 87 с.
6. Христофор А. Сутність і дидактичні можливості екологічного виховання / А. Христофор // Початкова школа.– 2007.–№ 6. – С.9-13.

УДК 159.9

Ярмак І. А.

Дидактичні умови формування у молодших школярів комунікативної компетенції

Анотація. Автор розглядає низку дидактичних умов успішного формування комунікативної компетенції учнів: потребу розв'язувати комунікативні завдання, професійно-педагогічну діяльність учителя, відпрацювання оптимальних механізмів мовлення, моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування, мотивацію навчання.

Ключові слова: дидактичні умови, комунікативна компетенція, мовленнєва дія, механізми мовлення.

Аннотация. Автор рассматривает ряд дидактических условий успешного формирования коммуникативной компетенции учащихся: потребность решать коммуникативные задачи, профессионально-педагогическую деятельность учителя, использование оптимальных механизмов речи, моделирование в учебном процессе ситуаций реального общения, мотивацию обучения.

Ключевые слова: дидактические условия, коммуникативная компетенция, речевое действие, механизмы речи.

I.A.Yarmak. Didactic conditions for formation of communicative competence of junior schoolchildren.

Summary. The author examines a number of conditions for successful formation of communicative competence of pupils: the need to solve the communication tasks, professional and educational activities of the teacher, training the optimal procedures of speaking, modelling the situations of real communication in education process, motivation of learning.

Keywords: teaching conditions, communicative competence, speech action, mechanisms of speech.

Постановка проблеми. Перед школою сьогодні постало основне завдання – сформуванню такої мовної особистості, яка поєднувала б в особі мовця комунікативну компетенцію, прагнення до творчого самовираження, вільного, природного здійснення різнобічної мовної діяльності. Відправним пунктом в організації такої роботи є розуміння того, що найбільш надійний шлях перетворити навчання мови у розвивальний процес – це можливість поставити учнів перед потребою розв'язувати комунікативні завдання, завдання спілкування.

Успішне формування комунікативної компетенції школярів залежить від сприятливих дидактичних та психологічних умов, які забезпечуються у навчальному процесі. Такими, на нашу думку, можуть бути: урахування вікових особливостей учнів; педагогічна майстерність вчителя; стимулювання учнів до свідомого й ефективного спілкування; моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування; мотивація навчання; забезпечення учнів текстами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетенції; сприятливі умови для реалізації комунікативного задуму та адекватна комунікативна поведінка співрозмовників. Аналіз означених концептів окреслив проблемне поле даної статті.

Викладення основного матеріалу. Оволодіння мовою є одним із головних складових формування особистості, і успіхи у навчанні мови і мовлення суттєво залежать від психологічної підготовки до її вивчення. У навчанні мови необхідно враховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливості формування творчого мислення школярів, їх вікові особливості.

Аналіз наукових досліджень Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, М. І. Жинкіна, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та ін. [1–5] доводить, що формування комунікативної компетенції безпосередньо пов'язане із активністю учня та розвитку його пізнавальної активності. Ця ідея знаходить відображення у створенні спеціальної системи організації навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої відбувається активне засвоєння нової інформації учнями, що переходить у їхні власні надбання. У даному контексті пріоритетним завданням вчителя є створення умов, які стимулювали б цю активність, спонукали школярів до розкриття творчих можливостей із урахуванням вікових особливостей генези буття дитини. Особливо актуальною розвивальною функцією професійно-педагогічної діяльності вчителя є у системі підготовки учнів початкової школи. Психологи доводять, що участь у навчальній діяльності, систематичне навчання та виконання учбових дій формують якісно нові особливості психічної діяльності молодшого школяра [5]. Основні новоутворення, які виникають і поступово формуються в молодшому віці є, в свою чергу, суттєвими показниками сформованості учнів як суб'єктів навчальної діяльності. Узагальнюючи найбільш аргументовані і обґрунтовані погляди дослідників, можна виділити щонайменш 5 важливих психологічних новоутворень, які мають бути сформовані в учня, який

закінчує початкову школу: довільність психічних процесів, що означає наявність самоконтролю як здатності до саморегуляції; рефлексія (особистісна, інтелектуальна), усвідомлення своїх власних змінень у результаті розвитку учбової діяльності; внутрішній план дій, що зумовлює можливість перспективного планування власних дій, уміння аналізувати тощо); теоретичне мислення; суб'єктність [5, с.94–98]. Активно розвивається і мовлення молодших школярів: збільшується словниковий запас, засвоюється контекстне мовлення; учні оволодівають прийомами звукового аналізу слів, у письмовому мовленні розрізняють правильність (орфографічну, граматичну, морфологічну і пунктуаційну). Разом з тим дуже важливу роль в цьому процесі відіграє спрямовуючий вплив вчителя, який організовує і контролює динаміку розвитку, і зокрема – забезпечення актуалізації оптимальних механізмів мовлення.

Мовленнєва дія, як свідчать психолінгвістичні дослідження Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, О. Р. Лурії та ін., має чотирифазову структуру, кожна з яких відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання, а саме:

1) орієнтування в умовах мовленнєвої ситуації (виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата, стилю);

2) планування висловлювання (про що саме треба сказати), яке передбачає добір таких мовних одиниць, котрі б відповідали темі і меті висловлювання, а також розташуванню їх у відповідній послідовності;

3) реалізація програми висловлювання – породження зв'язного тексту;

4) контроль, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із завданням висловлювання; виявлення і виправлення допущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання [4].

Урахування структурних особливостей мовленнєвої дії та її етапів має виключно важливе значення для розуміння процесу виникнення і протікання спілкування, а відтак і для формування комунікативної компетенції. Водночас оптимізація розвитку усного мовлення потребує моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування, формувати навички рольової комунікації.

Ускладнення інформаційного обміну підвищує вимоги до форм мовлення, передусім до зв'язності висловлювань, логічності вираження послідовних думок. А це, у свою чергу, зумовлює необхідність розвитку писемного мовлення, оволодіння яким формує у школярів вміння навмисного вираження своєї думки, осмисленого здійснення мовленнєвої діяльності.

Означене доводить, що сьогодні загальноосвітній школі необхідний комунікативно-спрямований курс навчання мові, який передбачає та забезпечує роботу над вмінням вільно здійснювати мовленнєве спілкування, вживати ті правила мовленнєвої поведінки, які існують у певному суспільстві, доцільно використовувати ресурси мови в різноманітних ситуаціях повсякденного життя.

Зрозуміло, що відсутність мотивації навчання знизить, а то і зовсім знищить всі спроби, тому важливою педагогічною умовою успішності формування комунікативної компетенції є мотивація навчання, характер навчального матеріалу, престижність мови, що вивчається, та індивідуальні потреби учнів в оволодінні мовою.

Висновки. Досвід спілкування займає особливе місце в структурі комунікативної компетентності особистості, що ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях та психологічних подіях, пов'язаних зі спілкуванням у житті особистості. Динамічний аспект цього досвіду складають процеси соціалізації та індивідуалізації, які реалізуються у спілкуванні та забезпечують соціальний розвиток людини, а також адекватність його реакцій на ситуацію спілкування та на її своєрідність.

Передумовою розвитку комунікативної компетентності школярів молодшого шкільного віку є інтегративний комплекс дидактичних умов, створення яких є виявом педагогічної майстерності педагога, зорієнтованого на здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Наука, 1982 – 316 с.
2. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва: Педагогика, 1985. – 310 с.
3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин. – Москва: Просвещение, 1966. – 214 с.
4. Рубинштейн С. Л. Речь человека в общении / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1989. – 364 с.
5. Токарева Н. М. Основи вікової психології: навчально-методичний посібник / Н. М. Токарева, А. В. Шамне – 2-е вид., доп. – Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013. – 203 с.

Розділ VI. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

УДК 159.9

Барабаш В.

Діагностика мотиваційної орієнтації міжособистісної комунікації учнів шкіл та майбутніх викладачів іноземної мови

Анотація. У сучасному житті однією з основних проблем залишається проблема труднощів в міжособистісних комунікаціях як учнів шкіл, так і студентів ВНЗ. У цій статті представлено короткий огляд понять «мотивація», «мотив», «міжособистісна комунікація», доведена необхідність оволодіння методами мотиваційної міжособистісної комунікації для майбутніх викладачів іноземної мови. Представлені результати діагностики рівня оволодіння мотиваційної орієнтацією серед учнів шкіл та студентів - майбутніх викладачів іноземної мови, визначено рівень сформованості міжособистісної комунікації, визначені труднощі, пов'язані з процесом формування цієї орієнтації у студентів.

Ключові слова: мотиваційна орієнтація, міжособистісна комунікація, діагностика рівня володіння комунікації.

Аннотация. В современной жизни одной из основных проблем остается проблема трудностей в межличностных коммуникациях как учащихся школ, так и студентов ВУЗов. Данная статья содержит краткий обзор понятий «мотивация», «мотив», «межличностная коммуникация», доказывает необходимость овладения методами мотивационной межличностной коммуникации для будущих преподавателей иностранного языка. Представлены результаты диагностики уровня овладения мотивационной ориентацией среди учащихся школ и студентов - будущих преподавателей иностранного языка, определен уровень сформированности межличностной коммуникации, определены трудности, связанные с процессом формирования этой ориентации у студентов.

Ключевые слова: мотивационная ориентация, межличностная коммуникация, диагностика уровня владения коммуникации.

Summary. In modern life, one of the main problems remains the problem of difficulty in interpersonal communication as for school pupils and for university students. This article provides an overview of the concepts of "motivation", "motive", "interpersonal communication", proves the necessity of mastering the techniques of motivational interpersonal communication for future foreign language teachers. There are presented the results of the diagnostics level of mastering of the motivational orientation among pupils and students - future teachers of foreign language, determined the level of formation of interpersonal communication, and identified the difficulties associated with the formation of the orientation of the students.

Keywords: motivational orientation, interpersonal communication, diagnosis of the level of communication.

Актуальність: Якісна, конструктивна міжособистісна комунікація стала одним з основних показників якості підготовки майбутніх викладачів іноземної

мови до професійної діяльності. Ефективність процесу формування міжособистісної комунікації забезпечується шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює робочий процес і створює умови для професійно-орієнтованого спілкування. Вивченню означеної проблеми постійно приділяли увагу такі науковці як Є. П. Ільїн, А. К. Маркова, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лебрік та інші. Але наразі не визначено чітких етапів послідовності засвоєння принципів міжособистісної комунікації майбутніми викладачами іноземної мови у процесі фахової підготовки, що робить наше дослідження своєчасним та актуальним.

Як зазначено у словнику психолога-практика: «Мотивація - внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії або певного типу поведінки, пов'язана з її органічними та культурними потребами» [1].

А. К. Маркова визначає, що поняття «мотивація» в психології використовують у двох значеннях:

- як *систему факторів*, що обумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри);
- як *характеристику процесу*, що підтримує поведінкову активність.

Мотив - багатозначний термін, що використовується у двох головних значеннях:

- Внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії.
- Фрагмент загальної картини або об'єкта, що багаторазово повторюється з деякими змінами [2].

Розрізняють три групи мотивів: *проті*, до яких відносять потяги, бажання, хотіння; *складні*, до яких відносять інтереси, схильності, ідеали; *випадкові*, до яких відносять почуття, звички й афекти.

Особливо слід звернути увагу на поняття «міжособистісна комунікація». У дослідженнях вітчизняних психологів (Б. Р. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, А. А. Бодалев, Є. П. Ільїн, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, С. Н. М'ясищев, Б. Д. Паригін, С. Н. Панферов та ін) [3;4]. саме поняття міжособистісної комунікації охоплює широке коло явищ, в який включені процеси взаємодії, взаємовпливу, взаєморозуміння, співпереживання. За даними вітчизняних дослідників «міжособистісна комунікація» - це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний мотивами спільної діяльності [5].

Процес формування міжособистісної комунікації потребує уточнення та з'ясування труднощів, які виникають у майбутніх викладачів іноземної мови у процесі вивчення філологічних дисциплін та практичної діяльності. Саме цьому було присвячено наше дослідження.

У межах дослідження було проведено діагностичне опитування за допомогою методики І. Д. Ладанова та В. А. Уразаєвої [5], яке мало на меті з'ясувати наступне:

- визначення рівнів сформованості міжособистісної комунікації;
- визначити труднощі та проблеми, що пов'язані із принципами формування мотиваційної орієнтації у студентів;

Нами було проведено опитування студентів III-го курсу факультету іноземних мов КНУ «Криворізький педагогічний інститут», в якому брали участь 11 респондентів. Зміст опитувальника був направлений на визначення основних комунікативних орієнтацій та їх гармонійності в процесі формального спілкування. Опитувальник містить 20 запитань, відповідь на які оцінюється за 4-бальною шкалою.

За результатами отриманих даних діагностики мотиваційної орієнтації міжособистісної комунікації, ми отримали розподіл відповідей респондентів, який дозволяє зробити аналіз та визначити рівні сформованості мотивації до міжособистісних комунікацій майбутніх викладачів іноземної мови, які розподілилися наступним чином: низький рівень - 9,1%, (1 студент); середній – 72,7 % (8 студентів) та високий – 18,2% (2 студенти). Даний результат дозволяє уточнити та інтерпретувати зміст формування мотиваційної орієнтації міжособистісних комунікацій, що свідчить про недостатній рівень розвитку міжособистісних комунікацій.

Нами для порівняння було також опитано 11 учнів 11-го класу КЗШ №130 для діагностики їх рівня мотиваційної орієнтації міжособистісних комунікацій. Під час діагностики учнів школи за вище вказаною методикою, ми отримали наступні результати: високим рівнем мотиваційної орієнтації міжособистісних комунікацій володіють 45,4%; середнім рівнем – 36,4%; низьким рівнем – 18,2% опитаних респондентів.

Для більш чіткого орієнтування та порівняння рівнів володіння мотиваційною орієнтацією міжособистісних комунікацій створено діаграму (див рис. 1).

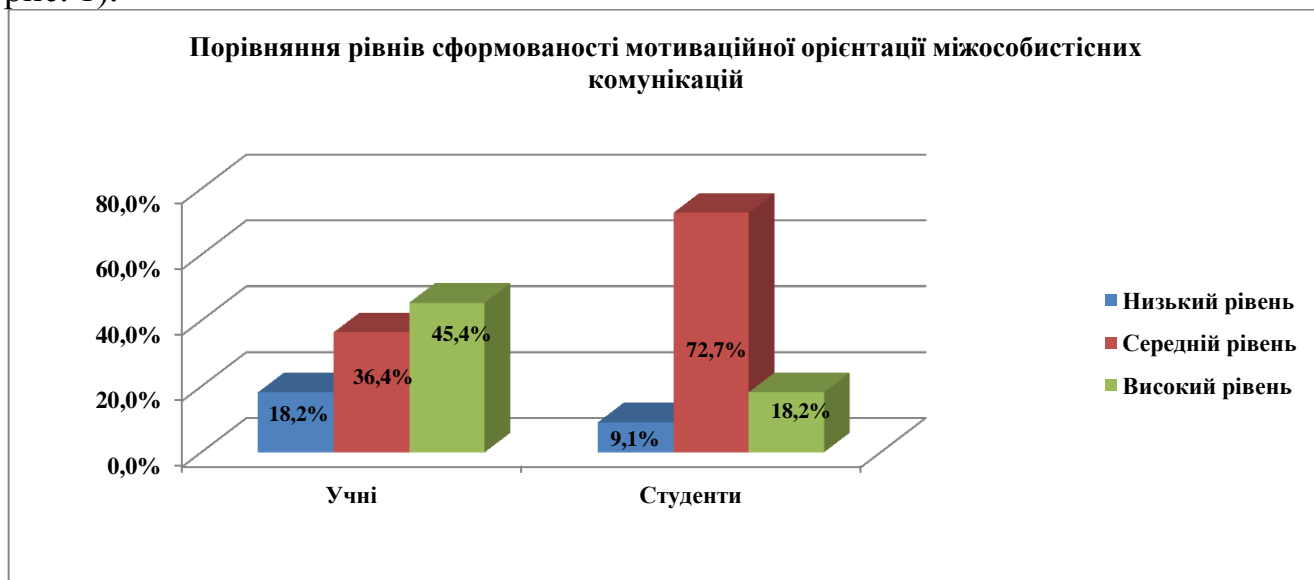


Рис. 1. Порівняння рівнів сформованості мотиваційної орієнтації міжособистісних комунікацій

Висновок. Проведене наукове дослідження дає змогу стверджувати, що володіння високим та середнім рівнем мотиваційної орієнтації міжособистісної комунікації більшості опитаних учнів 11-го класу переважає над високим та

середнім рівнем студентів III-го курсу факультету іноземних мов, оскільки учні шкіл мають змогу постійного безперервного міжособистісного спілкування, починаючи з молодшого шкільного та досягаючи юнацького віку. Це сприяє поступовому та стійкому формуванню та вивченню особистісних вподобань, поглядів на життя, переживанню сумісних радощів та смутку, пристосування до різних індивідуально-типологічних особливостей один одного. Беручи до уваги студентів факультету іноземних мов слід зазначити, що вони є сформованими, самодостатніми особистостями зі стійкими поглядами на життя, зі стабільним перебігом життя. Але предметна та інформаційна взаємодія між ними впливає (формує, конкретизує, уточнює, реалізує) їх міжособистісні стосунки. У процесі взаємодії студентів кожен з них реалізує певні цілі (наприклад, когось переконати чи спільно виконати якусь діяльність). Відповідно вище вказані факти дають змогу припустити необхідність впровадження активних методів навчання, розвитку комунікативних здібностей, з метою формування більш високого рівня мотиваційної орієнтації міжособистісної комунікації у традиційно побудований навчальний процес. Це дасть змогу у майбутньому сформувати високо вмотивованих викладачів іноземної мови, спроможних до міжособистісної комунікації не тільки по відношенню до колег, а й по відношенню до студентів, що вивчають іноземну мову.

Список використаних джерел

1. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001. – 976 с.
2. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности // Вопросы психологии. – Москва, 1980. - №5. – С.47-59
3. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва-Воронеж. – 1996. – 342с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 576с.
5. Все про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. – Харків: Основа, 2012 (Серія «Золота педагогічна скарбничка»). – 207 с.

УДК 159.922.7

Дмитрієв Д. С.

Типи поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях

Анотація. Дана стаття присвячена проблемі конфліктів в підлітковому віці. Автор розглядає теоретичні аспекти даної проблеми. У статті представлений аналіз результатів емпіричного дослідження типів поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях.

Ключові слова: Конфлікт, зовнішні обставини, внутрішні обставини, пристосування, суперництво, співпраця, компроміс, уникнення.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме конфликтов в подростковом возрасте. Автор рассматривает теоретические аспекты данной

проблеми. В статтю представлено аналіз результатів емпіричного дослідження типів поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях.

Ключевые слова: Конфликт, внешние обстоятельства внутренние обстоятельства, приспособление, соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание.

Sammury. This article is devoted to the problem of conflict in adolescence. The author considers the theoretical aspects of this problem.

The article presents the analysis of the results of empirical research of behavioral patterns of adolescents in conflict situations.

Keywords: conflict, external circumstances internal circumstances, fixture, competition, cooperation, compromise, avoidance.

Конфлікти є незмінними супутниками нашого повсякденного життя. Вони вибивають із колії, створюють стан дискомфорту. Доведено, що переживання, які виникають під час конфліктів, викликають серцево-судинні захворювання і неврози. Тому проблема будь-якої людини як професіонала полягає в тому, щоб не допустити негативних наслідків конфлікту, використувати його для позитивного вирішення проблем, що виникли [3, с.9].

У перекладі з латинської конфлікт (*conflictus*) означає «зіткнення, серйозне протиріччя». Ширше трактування цього поняття є у Великому тлумачному словнику: «Конфлікт — це зіткнення протилежних інтересів, думок, поглядів; серйозні розбіжності; гостра суперечка».

Згідно з *Лоренцом К.*, головною причиною соціальних конфліктів є агресивність індивіда і натовпу. На його думку, механізми виникнення агресивності у тварин і людини однотипні, а агресія — постійний стан живого організму [4, с.312-338].

Можливість виникнення конфлікту існує у всіх сферах. Конфлікти народжуються на ґрунті щоденних розбіжностей у поглядах, протидорстві різних суджень, потреб, бажань, стилів життя, надій, інтересів та особистісних особливостей.

На думку *Рібакової М.М.*, конфлікти в педагогічній діяльності надовго порушують систему взаємин між вчителем і учнями, викликають у вчителя глибокий стресовий стан, незадоволення своєю роботою. Такий стан посилюється усвідомленням того, що успіх в педагогічній діяльності залежить від поведінки учнів, тому з'являється стан залежності вчителя від «милості» учнів [1, с.17-18].

Сухомлинський В.О. підкреслював, що: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між вчителем і батьками, педагогом і колективом — велика біда школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо — і конфліктів не буде. Уміння уникнути конфлікту — одна із складових частин педагогічної мудрості вчителя. Запобігаючи конфлікту, педагог не лише охороняє, але і створює виховну силу колективу» [2, с.32].

Конфлікт може бути наслідком невміння або небажання дорослих брати до уваги розвиток особистості в підлітковому періоді і знайти підліткові нове місце поруч із собою.

Пікалова Г.М. пояснює ускладнення, які виявляються у стосунках підлітків і дорослих, протиріччями, що виникають між потребою пізнати самого себе і недостатнім вмінням правильно аналізувати свої особисті вияви, між рівнем домагань підлітка і його реальним положенням у колективі, між ставленням до самого себе і ставленням до нього товаришів, однолітків, дорослих. Ці ускладнення, зазвичай, виявляються у формі конфліктів, у розриві стосунків [5, с.42].

На думку *Пузанової Л.*, потенційно кожен конфлікт, що виникає в педагогічному процесі, може проходити такі стадії розвитку:

- виникнення об'єктивної конфліктної ситуації;
- її усвідомлення;
- перехід до конфліктної поведінки;
- розв'язання конфлікту.

Але залежно від конкретних умов деякі з цих стадій можуть не розгортатися або «випадати» з контексту конфлікту [6, с.306].

Практика свідчить про те, що конфліктні ситуації з учнями виникають у вчителів з різними стилями спілкування. Але причиною підвищеної конфліктності у школі є саме авторитарна структура керування педагогічним процесом.

Ложкін Г.В. виділяє дві головні обставини виникнення конфлікту:

1. Зовнішні обставини – в основному зводяться до того, що задоволення яких-небудь глибоких і активних мотивів і відношень особистості стає або неможливим, або під загрозою.

2. Внутрішні обставини – грають основну роль, серед них перш за все – особистісні обставини виникнення конфліктів (конфліктність як характеристика особистості, руйнівні внутрішньо особистісні конфлікти, складені негативні стереотипи поведінки) [7, с.72].

Мета даного дослідження полягає в тому, щоб вивчити особливості поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях

З метою вирішення основного завдання дослідження та перевірки, нами було складено програму емпіричного дослідження конфліктної поведінки підлітків, які навчаються в Криворізькій загальноосвітній школі №122.

Вибірку склали учні 7, 8А і 8Б класів, загальна кількість – 64 дитини, з них у 7 класі: 7 хлопчиків і 12 дівчаток; у 8А класі: 9 хлопчиків і 14 дівчаток; у 8Б класі: 10 хлопчиків і 12 дівчаток.

В дослідженні були використана наступна методика:

Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки (методика Томаса К., адаптований варіант Гришиної Н.).

Проведення дослідження за допомогою вказаної методики дозволило нам зафіксувати отримані результати, які були згруповані по типах поведінки в конфліктній ситуаціях.

Після проведення оцінки схильності особистості до конфліктної поведінки (методика Томаса К., адаптований варіант Гришиної Н.), одержали результати, показані у діаграмах 1, 2, 3, 4, що показують певний відсоток дітей, яким властиві ті чи інші форми поведінки в конфліктних ситуаціях.

На першій діаграмі представлені результати дослідження учнів 7 класу

1. Пристосування -11%
2. Суперництво – 32%
3. Співпраця-26%
4. Компроміс-26%
5. Уникнення-5%

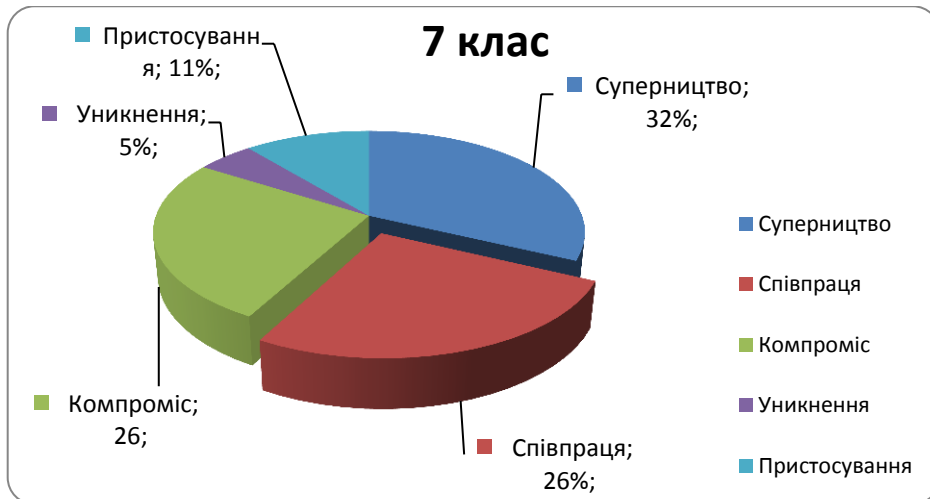


Рис. 1 Діаграма відсоткового відношення схильності особистості до конфліктної поведінки

На другій діаграмі представлені результати дослідження учнів 8-А класу

1. Пристосування -9%
2. Суперництво – 39%
3. Співпраця-22%
4. Компроміс-17%
5. Уникнення-13%

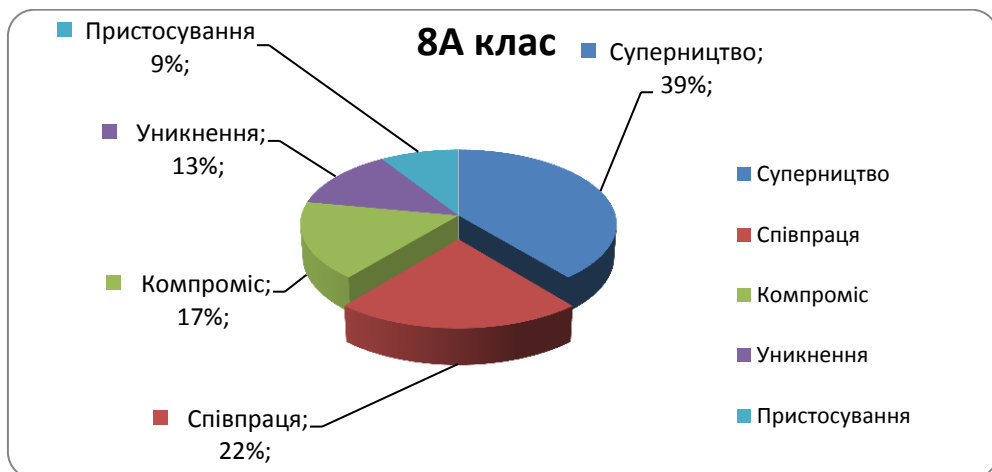


Рис. 2 Діаграма відсоткового відношення схильності особистості до конфліктної поведінки

На третій діаграмі представлені результати дослідження учнів 8-Б класу:

1. Пристосування -4%
2. Суперництво – 36%
3. Співпраця-23%
4. Компроміс-23%
5. Уникнення-14%

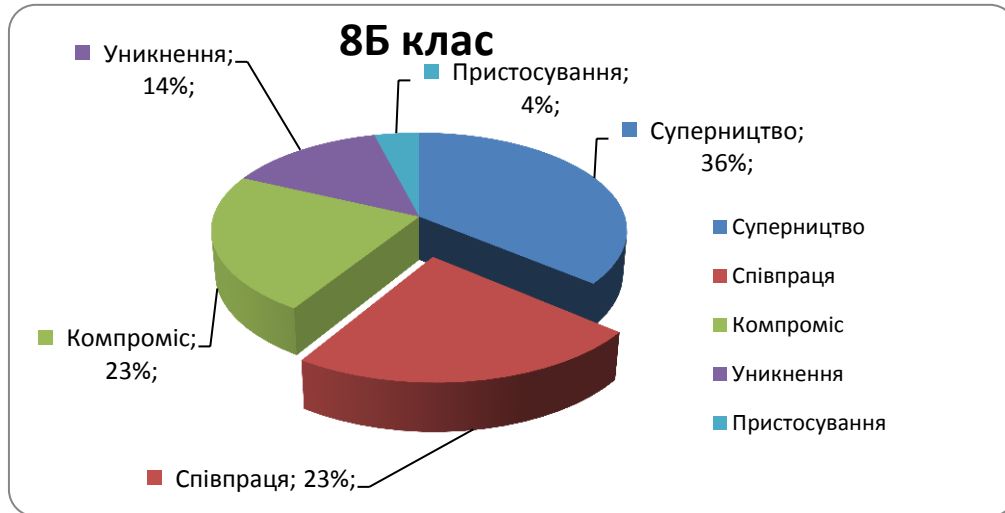


Рис. 3 Діаграма відсоткового відношення схильності особистості до конфліктної поведінки

В загальному вигляді, відсоткове представлення тенденції вияву цих 5 форм поведінки серед 64 учнів підліткового віку (згідно з отриманими даними) зображено на діаграмі 4. Загальне відсоткове представлення 5 форм поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях по всій сукупності досліджуваних.

1. Пристосування -8%
2. Суперництво – 36%
3. Співпраця-23%
4. Компроміс-22%
5. Уникнення-11%

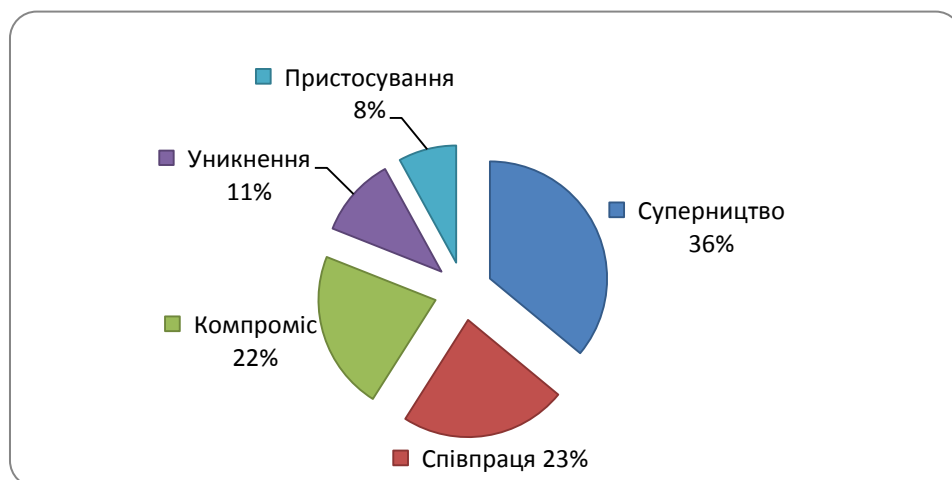


Рис. 4 Діаграма відсоткового відношення схильності особистості до конфліктної поведінки по всій сукупності досліджуваних

Дані представлені на діаграмі 1 свідчать про те, що в 7 класі переважаючим типом поведінки в конфлікті є суперництво -32%, а найменше представлене уникнення – 5%.

Дані представлені на діаграмі 2 свідчать про те, що в 8-А класі найбільшою мірою представлений такий тип поведінки як суперництво -39%, а найменшою – пристосування – 9%.

З діаграми 3 видно, що переважаючим типом поведінки в 8-Б класі є суперництво -36%, а менше всього представлене пристосування -4%.

Згідно з результатами діаграми 4, популярним стилем поведінки у конфлікті є суперництво (36%). Це свідчить про те, що учні частіше відстоюють власні інтереси, ніж жертвують ними повністю, або задовольняють їх частково.

Також часто у конфліктах застосовуються такі стилі поведінки, як співпраця і компроміс (відповідно 23% і 22%). Слідуючи такому стилю як співпраця, учні беруть активну участь у вирішенні конфлікту, але при цьому намагаються саме співробітничати з іншою людиною. Цей стиль вимагає складної та тривалої роботи, оскільки спочатку відкриваються потреби, інтереси всіх сторін конфлікту, а потім проходить активне їх обговорення. Для успішного використання співпраці необхідно витратити певний час на пошук прихованих інтересів іншої сторони.

Коли учень обирає компроміс, як стиль поведінки у конфліктних ситуаціях, він трохи поступається власними інтересами, щоб задовольнити їх в іншому. Інша сторона робить те саме. Такі дії можуть певною мірою нагадувати співробітництво. Однак компроміс досягається на більш поверхневому рівні порівняно зі співробітництвом. Компроміс часто є вдалим відступом чи навіть останньою можливістю прийти до певного рішення.

Дуже рідко учні застосовують такий стиль, як уникнення (11%). *Томас К.* вважає, що при уникненні конфлікту жодна зі сторін не досягає успіху. Цей підхід реалізується тоді, коли учень не відстоює свої права, не співробітнічає ні з ким для вирішення проблеми або просто ухиляється від конфлікту. Цю тактику можна використовувати, коли вирішується не надто важливе питання або коли становище безвихідне. Не дивлячись на те, що багато хто вважає ухилення слабкістю, часто така "відстрочка" може стати шансом залагодити ситуацію.

Найменш вживаним стилем є пристосування (8%). Цей стиль означає те, що учень діє спільно з іншою людиною, не намагаючись відстоювати власні інтереси. Цей підхід можна використовувати, коли результат важливий для партнера та не дуже важливий для певної людини. Також стиль є корисним в тих ситуаціях, коли партнер має більшу владу. Поступаючись, погоджуючись або жертвуючи власними інтересами, людина може пом'якшити ситуацію.

Таким чином, провівши дослідження і з'ясувавши особливості психологічної поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях, можемо зробити висновок, що підліткам властиве переважно суперництво як форма поведінки в конфлікті і недопустимим вважається пристосування. Отримані дані можуть бути враховані педагогами в організації навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – Москва: Просвещение, 1991.
2. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – Москва: 1981. – с.185.
3. Методи розв'язання педагогічних конфліктів / Є. М. Павлютенков // Географія. – 2008. – №20. – (Вкладка).
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 688 с.
5. Бэрн Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 352 с.
6. Пузанова Л. Подолання конфліктів у системі «учитель-учень»/ Л. Пузанова // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2006. - Вип. 14. – С. 304-316.
7. Ложкин В. П. Практическая психология конфликта: учеб. пособие / В.П. Ложкин. – Киев.: - МАУП, 2001. – 256 с.

УДК 159.922.7

Висоцька К. В.

Психологічний аналіз готовності підлітків до спілкування з однолітками

Анотація. Статтю присвячено вивченню особливостей спілкування підлітків з однолітками. Представлено результати дослідження рівня комунікативних здібностей підлітка.

Ключові слова: спілкування, комунікативні здібності, комунікативність, потреба в спілкуванні, товарицькість.

Аннотація. Стаття посвящена изучению особенностей общения подростков со сверстниками. Представлены результаты исследования уровня коммуникативных способностей подростка.

Ключевые слова: общение, коммуникативные способности, коммуникативность, потребность в общении, дружелюбие.

Summary. The article is devoted to the study of peculiarities of communication of adolescents with their peers. Presents the results of research of level of communication skills of a teenager.

Keywords: communication, communication skills, the need for communication, friendliness.

Спілкування – складний процес взаємодії між людьми, що полягає в обміні інформацією, а також в сприйнятті і розумінні партнерами один одного. До сьогодні остаточно не досягнуто компромісу в тлумаченні самого поняття «спілкування», його форм, механізмів. Традиційно спілкування розглядають як складний багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що зароджується на базі потреб в спільній діяльності і той, що включає в себе обмін інформацією, виробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини (Андрєєва Г. М., Леонтьєв О. М.). Твердження про єдність

спілкування і діяльності, водночас, не надає однозначності пояснення, тому спілкування часто розглядають як окремий вид діяльності (Щедровинський Г. П., Леонтьєв О. М., Ришов В. В., Гусєв Г. І.). Спілкування, по-перше, – це особливий тип діяльності (комунікативна діяльність), по-друге, умова здійснення будь-якої діяльності, по-третє, результат спеціально заданої діяльності. В будь-якому випадку воно виступає основною умовою становлення особистості в процесі соціалізації.

Спілкування з однолітками – особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для нього. В спілкуванні кожний підліток прагне обов'язково знайти свою індивідуальну позицію. Ці відносини будуються на принципах рівності, справедливості й тому забезпечують оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. Основою для спілкування виступає спільність потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань. А. В. Мудрик зазначає, що потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, з'являється у дітей рано і з віком стає все більшою. Поведінка підлітків, вважає вчений, за своєю специфікою, є колективно-груповою. Таку специфіку поведінки підлітків він пояснює так: по-перше, спілкування з однолітками є дуже важливим каналом отримання інформації, з якого підлітки дізнаються багато речей, які з тих чи інших причин не повідомляють їм дорослі; по-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин [3, с. 68].

У структурі спілкування, на думку дослідників, важливе місце посідає комунікативні здібності. Комунікативні здібності відносяться до спеціальних здібностей і утворюють систему якостей особистості, які сприяють досягненню високих результатів у комунікативній діяльності. Комунікативні здібності, на думку Ю. В. Якимчука, є передумовою опанування підлітками комунікативних знань, умінь та навичок, є сукупністю індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків та обумовлює успішність комунікативної діяльності [4, с. 59]. Практичне опанування техніки мовленнєвого спілкування, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стереотипів і норм поведінки, правил ввічливості найбільш інтенсивно відбувається у ході міжособистісної взаємодії з ровесниками [2, с. 74].

Розвиток комунікативних здібностей підлітків є необхідною умовою успішної соціалізації підростаючого покоління. Формування характеристик комунікативних здібностей підліткового віку відбувається в умовах зміни мотивації основних видів діяльності: учіння, спілкування і праці, посиленого пізнавального розвитку й активного становлення особистості у процесі діяльності і, особливо, в ході неформальної міжособистісної взаємодії. Ці чинники спонукають підлітка до постійного розвитку комунікативних здібностей.

Мета роботи: дослідити психологічні показники готовності сучасних підлітків до спілкування з однолітками як фактори їхньої соціалізації.

Для проведення дослідження використовувалися такі методики як: тест оцінки рівня товаришкості В. Ф. Ряховського (результати представлено в табл. 1), методика Ю. Орлова «Потреба у спілкуванні» (результати – табл. 2), тест «Чи вмієте ви спілкуватися?» з метою з'ясування рівня комунікативності (результати –

табл. 3), та частина методики КОС для з'ясування рівня комунікативних здібностей (результати – табл. 4).

В емпіричному дослідженні приймали участь 40 осіб підліткового віку (14 - 15 років), серед яких представників чоловічої статі 15 особи, жіночої – 25 осіб.

Таблиця 1

Результати дослідження рівня товарищкості

Рівні товарищкості	Кількість досліджуваних (%)
Високий	42,5
Середній	32,5
Низький	25

Високий рівень товарищкості у 42, 5 % досліджуваних, це означає, що ці підлітки дуже товариські, вони мають багато друзів та завжди люблять знаходитися в центрі уваги; середній рівень у 32, 5 % досліджуваних – вони характеризуються допитливістю, охоче слухають цікавого співрозмовника, терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюють точку зору без запальності; низький рівень товарищкості у 25 % досліджуваних - ці підлітки зовсім не товариські і тому у них мало друзів. Вони надають перевагу усамітненню та завжди намагаються бути подалі від компанії.

Таблиця 2

Результати дослідження потреби у спілкуванні

Рівні потреби	Кількість досліджуваних (%)
Високий	32,5
Середній	50
Низький	17,5

За результатами проведення дослідження, що представлені в табл. 2, можна зробити такий висновок:

– високий рівень потреби в спілкуванні у 32,5 % досліджуваних – вони прагнуть розширити сферу свого спілкування, прагнуть до підтримання та відновлення добрих відносин та прагнуть допомогти іншим;

– середній рівень у 50 % досліджуваних – вони добре взаємодіють з групою, беруть участь у спільних заходах та здатні пробачити провину заради відновлення хороших відносин;

– низький рівень у 17,5 % досліджуваних – ці підлітки не потребують спілкування, вони не мають схильності проявляти участь, не прагнуть до хороших відносин з однолітками.

Таблиця 3

Результати дослідження рівня комунікативності

Рівні комунікативності	Кількість досліджуваних %
Високий	45
Середній	42,5
Низький	12,5

За результатами проведення дослідження можна зробити такий висновок:

– Високий рівень комунікативності у 45 % досліджуваних – дуже комунікабельні. Спілкуватися, бути на людях – їх потреба. Жодну справу повз себе не пропустять, особливо якщо робити нічого, а тільки можна посперечатися. Вступають в розмову обов'язково, навіть коли зовсім не уявляють про що йде мова. Розпочати справу для них важливіше, ніж її закінчити. Оточуючи відносяться до них доброзичливо, але з деяким сумнівом

– Середній рівень комунікативності у 42,5% досліджуваних – достатньо комунікабельні і в незнайомій компанії почувають себе в своїй тарілці. Нові знайомства їх не бентежать. В розмові вони можуть вільно вставити свої «п'ять копійок», однак в дискусії вступають рідко. Приятелів у них небагато, хоча один друг є.

– Низький рівень комунікативності у 12,5 % досліджуваних. Вони надають перевагу усамітненню. Всі колективні справи їх дратують, і при кожному зручному випадку вони намагаються від них ухилитися, не дуже говіркі, у всякому разі самі розмову навряд чи розпочнуть. Перехід на інше місце навчання чи роботи їх лякає – через необхідність нових контактів. Втім, буває, що захопившись справою, вони забувають про свою відлюдкуватість і стають комунікабельною людиною.

Таблиця 4

Результати дослідження комунікативних здібностей підлітка

Рівні	Кількість респондентів (%)
Високий	30
Середній	70
Низький	-

За проведеними дослідженнями можна зробити такий висновок, що у 30 % досліджуваних високий рівень розвитку комунікативних здібностей. Вони мають високий рівень товариськості, дуже комунікабельні, з ними легко спілкуватися, вони мають високу потребу в спілкуванні. Це ще раз показує, що ведучий провідний вид діяльності підлітків – інтимно-особистісне спілкування. 70 % досліджуваних мають середній рівень розвитку комунікативних здібностей. Ці підлітки комунікабельні, люблять бути в центрі уваги, відмовляти в проханнях не вміють, але в деяких досліджуваних є низький рівень потреби в спілкуванні. Низький рівень комунікативних здібностей підлітка відсутній.

На основі проведеного комплексного аналізу можна стверджувати, що сучасні підлітки мають переважно високий та середній рівень розвитку потреби в спілкуванні, комунікативності, комунікативних здібностей і досить товариські, що, безумовно є позитивними факторами формування їхньої особистості. Між тим, було констатовано невелику численність школярів з низьким рівнем розвитку зазначених показників. Цей факт зазначає, що проблема пошуків шляхів розвитку комунікативних здібностей остається актуальною і в наш час. Віднаходження ефективних психологічних засобів розвитку відповідних навичок і складає перспективу наших подальших пошуків.

Список використаної літератури

1. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 252 с.
2. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра / О. М. Корніяка. – К.: Міленіум, 2012. – 218 с.
3. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
4. Якимчук Ю. В. Розвиток когнітивного компонента комунікативних здібностей у студентів вищих навчальних закладів / Ю. В. Якимчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. – 2010. – № 4. – 87 с.

УДК 159.01

М. М. Жорнова

Психологія лідерства у студентській академічній групі

Анотація. У статті розглядається феномен лідерства з психологічної та соціальної точок зору. Аналізуються різні підходи до вивчення даного явища вітчизняними та зарубіжними науковцями. Надано результати проведеного дослідження для визначення лідерських якостей особистості.

Ключові слова: лідерство, лідер, студентська група, якості лідера.

Аннотация. В статье рассматривается феномен лидерства с психологической и социальной точек зрения. Анализируются разные подходы к изучению данного явления отечественными и зарубежными учеными.

Предоставлено результаты проведенного исследования для определения лидерских качеств личности.

Ключевые слова: лидерство, лидер, студенческая группа, качества лидера.

Summary. The article deals with the phenomenon of leadership from a psychological and social point of view. It is analyzed the different approaches to the study of this phenomenon by native and foreign scientists. It is provided the results of the study conducted to determine the leadership qualities of the person.

Keywords: leadership, leader, student group, the quality of leader.

Проблема лідерства завжди була актуальною. Незважаючи на те, що даній темі присвячено досить велику кількість робіт, вона залишається відкритою і на сьогодні. Це зумовлюється тим, що лідерство як соціально-психологічний феномен є поняттям гнучким та нестабільним, яке адаптується до вимог часу та потреб суспільства, а тому потребує подальшого теоретико-емпіричного вивчення для формування цілісної характеристики особистості лідера. Особливо цікавою дана проблема є серед студентських груп, адже вони представляють собою колективи зі своїми психологічними особливостями, в яких складаються особливі взаємовідносини між студентами. На їх формування впливають різні фактори, значна роль серед яких відводиться соціально-психологічним аспектам, а саме – лідерству як одному з механізмів інтеграції студентів у групі на різних етапах її існування.

Проведене нами дослідження мало мету – визначити психологічні особливості лідерства в студентській академічній групі.

Серед вже існуючих досліджень даної проблеми вітчизняними та зарубіжними науковцями не існує єдиного визначення даного феномена. На думку К.В.Сельченюк, лідерство – багатоаспектне соціальне явище, яке проявляється в більш або менш організованих групах, які прагнуть до будь-якої загальної мети [3,с.11].

Є.М.Зайцева відмічала, що лідерство – ступінь активного впливу особистостей-членів групи на групу в цілому в напрямку здійснення групових цілей [5].

Більшістю дослідників приймається ідея про те, що лідерство – процес внутрішньої соціальної організації і управління спілкуванням та діяльністю членів групи, здійснюється спонтанно у даних групах. Це також феномен, який змінюється у часі та тісно пов'язаний із загальним поетапним розвитком групи, динамікою найважливіших сфер її життєдіяльності (О.М.Дубовська, Р.Л.Кричевський, І.Н.Лонгвінов) [2,с.120].

Дуже багато робіт з даного питання було написано зарубіжними науковцями. Ральф Стогділ с своїй праці „Довідник з лідерства“ (1974) класифікував основні уявлення про лідерство, беручи за основу одинадцять ключових ідей, що відображають різні підходи до розуміння та вивчення даного явища на протязі ХХ століття:

1. Лідерство як центр групових інтересів та процесів: ядро групової ідеї (С.Кулі), центр, на який направлені потреби, енергія, бажання та увага послідовників (Л.Бернард).

2. Лідерство як прояв особистісних рис, в якому лідер – індивід, що увібрав у себе найбільшу кількість бажаних особистісних якостей (В.Бінгем).

3. Лідерство як мистецтво досягнення згоди, де лідер має можливість впливати на послідовників та досягати поваги, лояльності та співпраці з їхнього боку. (Б.Мур, Ф.Філіпс, Ф.Олпорт та ін.).

4. Лідерство як дія та поведінка. Дж.Хемфілл запропонував розуміти лідерство як поведінку індивіда, що направлена на управління діяльністю групи.

5. Лідерство як інструмент досягнення цілі та результату: може бути виявлено на основі ефективного впливу на дії послідовників при досягненні загальної групової цілі (Р.Кеттел), а також існує у вигляді людського фактору, який згуртовує групу та мотивує її (К.Девіс).

6. Лідерство як результат групової взаємодії, в процесі якої люди добровільно об'єднуються навколо успішної людини та визнають, що вона є носієм цілей, програм та методів дій (П.Друкер, С.Браун).

7. Лідерство як вміння переконувати, а не за допомогою примусу, що є характерним для керівництва (С.Шенк).

8. Лідерство як здійснення впливу. Згідно з Ф.Хейманом, лідерство – це процес прямої взаємодії, в результаті якої індивід впливає на поведінку інших, спонукаючи їх на досягнення певного результату.

9. Лідерство як владні відносини. Ж.Блондель визначає лідерство як владу, що здійснюється одним або декількома індивідами, з метою спонукування до певної дії, де лідер ініціює та симулює взаємодію та здійснює над цим безпосередній контроль.

10. Лідерство як результат ролевої диференціації. М.Шеріф та К.Шеріф розуміли лідерство як особливу роль одного члена групи всередині системи взаємовідносин, яка визначається взаємними очікуваннями лідера та послідовників.

11. Лідерство як ініціація та конструювання структури групи, де лідер прагне змінити поведінку послідовників та розвинути їх потреби таким чином, щоб зконструювати певну структуру групи, яка підтверджує його лідерський статус [4].

Пізніше дана класифікація була доповнена О.В.Кудряшовою ще двома моделями лідерства:

12. Лідерство як бачення перспективи.

13. Лідерство як слідування особливим цінностям, які будуть основою авторитету лідера, його визначними факторами [1, с.84].

Опираючись на наведені визначення лідерства, ми можемо стверджувати, що лідер як член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної та досить значущої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної діяльності людей для найбільш швидкого та

успішного досягнення єдиної мети [2,с.120], повинен володіти наступними якостями:

- комунікативною компетентністю;
- справедливістю;
- енергійністю;
- ініціативністю та високою соціальною активністю;
- емоційною стійкістю;
- розумовими здібностями;
- доброзичливістю та емпатією;
- вмінням створювати умови для самореалізації послідовників тощо.

Студентський вік характеризується прагненням особистості досягнути ідентичності, а також розвивати свої особистісні якості, які стануть основою для дорослого життя. Саме лідерство є проявом високого рівня внутрішнього розвитку особистості студента.

Для проведення психологічного дослідження нами було обрано методика „Діагностика лідерських якостей“ (Е.Жарікова, Е.Крушельницького), метою якої є оцінка лідерських здібностей особистості в певних умовах. Методика була обрана у відповідності з метою роботи.

Вибірку дослідження склали 40 студентів віком від 18 до 22 років, які навчаються на 2 та 5 курсах факультету іноземних мов Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ Криворізького національного університету, серед яких 11 хлопців та 39 дівчат.

Досліджувані є найоптимальнішим варіантом для вивчення лідерства у студентській академічній групі з тієї причини, що на різних етапах навчання у ВНЗ, до студентської групи висуваються різні вимоги, а це безсумнівно впливає на функціонування явища в даній групі. Графічно отримані результати можна представити у вигляді діаграми (Рис.1)

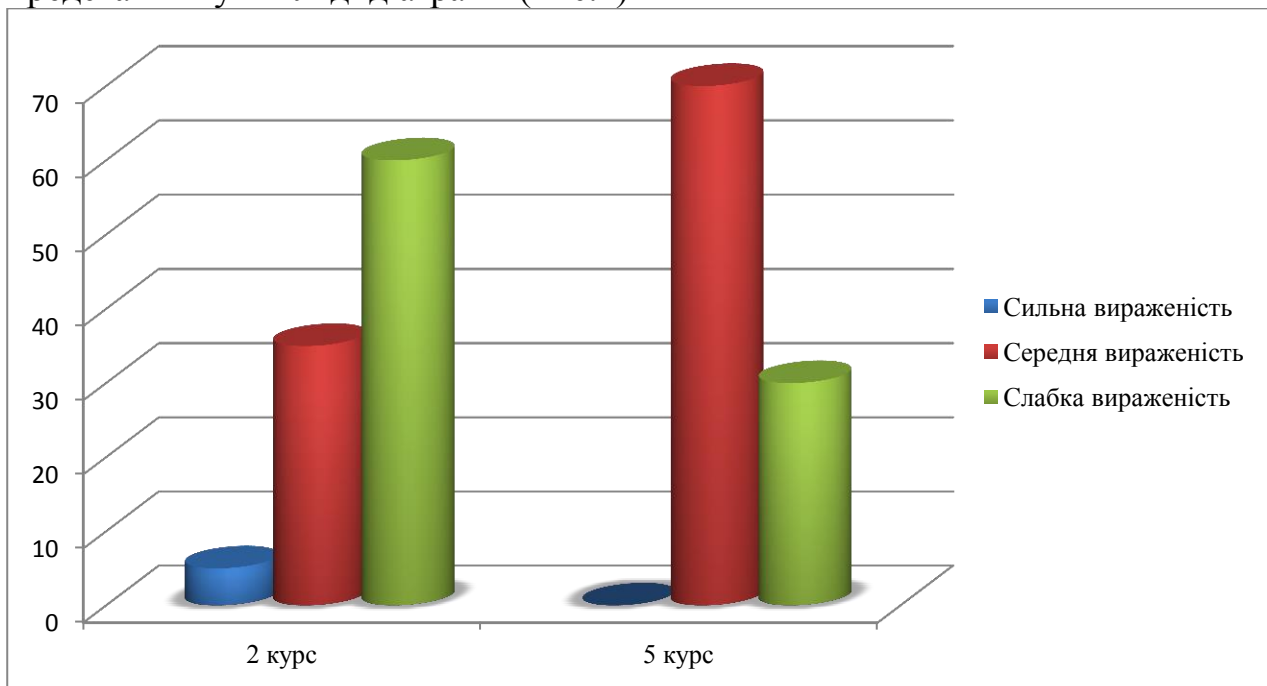


Рис.1 Діагностика лідерських якостей“ (Е.Жарікова, Е.Крушельницького)

За використаною діагностикою нами було отримано результати першої групи: сильна вираженість лідерських якостей – 5% опитуваних, середня вираженість – 35%, слабка вираженість – 60%. Переважна більшість групи ще не повною мірою усвідомлює власних здібностей, особливо якщо це стосується будь-якої організаторської діяльності, або такої, яка вимагає ініціативи у прийнятті рішень, самокритичності та волевиявлення. Незважаючи на те, що переважна більшість даної групи має слабку виражені лідерські якості, все ж майже вся група володіє ознаками наполегливості та терпеливості.

У другій групі досліджуваних не має студентів із сильно вираженими лідерськими якостями, натомість середня вираженість складає 70%, а слабка – 30%. Це можна пояснити тим, що на п'ятому році навчання у ВНЗ студенти вже більш пристосовані до вимог та умов навчального процесу, що дає їм змогу більш активно проявляти власні якості, до яких, згідно з дослідженням, можна віднести виносливість, стресостійкість, надійність, критичність мислення, ініціативність, наполегливість та емпатію.

Порівнюючи отримані результати обох груп, ми бачимо, що середній показник переважає у студентів 5 курсу, а низький – 2 курсу. Це свідчить про те, що феномен лідерства безпосередньо залежить від особистості, але дуже велику роль відіграють зовнішні фактори, вплив яких може підірвати авторитет лідера та змінити його позицію в групі, що є дуже розповсюдженим явищем в студентській академічній групі.

Список використаних джерел

1. Кудряшова Е. В. Лидерство как предмет социально-философского анализа. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук / Е. В. Кудряшова. – Москва, 1996. – 359 с.
2. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: Підручник. 2-е вид. / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – Київ: Каравела, 2008. – 352 с.
3. Сельченко К.В. Психология лидерства: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Минск.: Харвест, 2004 – 368 с.
4. Stogdill R. Handbook of Leadership. A survey of theory and research. New York, 1974
5. Страхова Н.Н. Феномен лидерства в студенческих группах. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/2096.pdf>

УДК 159.922.7

Жук О. С.

Конфлікти в системі «вчитель-учень»

Анотація. У статті надано загальний опис типів конфліктів та способи їх розв'язання або уникнення ненасильницьким методом під час навчання в школі. Представлено результати дослідження типів поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях.

Ключові слова: конфлікт, система «вчитель-учень», медіація, навчання.

Анотація. В статті дано загальне описання конфліктів і способи їх рішення або уникнення ненасильственным методом в час навчання в школі. Представлені результати дослідження типів поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях.

Ключевые слова: конфликт, система «учитель-ученик», медиация, обучение.

Summary. The article contains a general description of the types of conflicts and ways of solving them or avoiding non-violent method while studying at school. It presents results of mediation as methods.

Keywords: conflict, the system “teacher-student”, mediation training.

Актуальність дослідження даної проблеми була і залишається очевидною, оскільки процеси викладання і навчання є складними, вони потребують спілкування вчителя з учнями для встановлення контакту, взаємопорозуміння, засвоєння нових знань, а також виховання. З цього приводу Сократ зазначив, що виховання – справа важка, і поліпшення його умов – одна з священних обов'язків кожної людини, бо немає нічого більш важливого як освіта самого себе і своїх ближніх. Кожна людина певним чином є вчителем і учнем водночас. Зважаючи на складність педагогічної взаємодії часто в системі «вчитель-учень» мають місце конфлікти. Тому головною метою педагогічної діяльності в цьому аспекті є уникнення і вирішення цих конфліктів.

Аналіз літературних джерел. Аналіз останніх публікацій і досліджень з конфліктної проблематики свідчить, що науковці в своїх працях виділяють декілька типів конфліктів, джерела, що призводять до них і методи їх вирішення або уникнення. Зокрема, конфлікти в широкому аспекті досліджували такі вітчизняні науковці як А. Кириленко, В. Сидоренко, О. Гробоєць, О. Романів, Т. Микитин та інші. Свою увагу на вирішенні конфліктів зосереджують А. Гусєва, Е. Семенова, Н. Заверико, Н. Зеленкова та інші.

Метою даної статті є аналіз причин виникнення конфліктів в системі «вчитель-учень» та способів їх усунення.

Конфлікт (з латинської *conflictus* – зіткнення) – це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремої людини, в міжособистісних взаємодіях чи в особистісних взаємовідносинах – індивідів чи груп людей, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями [7].

За даними Козлової А.Т., кожен другий конфлікт виникає з вини вчителів.[3] Спостерігається падіння загальної культури поведінки вчителів, що має негативний відбиток і на взаєминах з учнями, і на мікрокліматі в педагогічних колективах.

Взаємини вчителя й учнів мають певну еволюційну структуру, а саме перехід від пасивного рівня до творчого. Основними причинами конфлікту в системі «вчитель-учень» є незадовільна поведінка підлітка, пов'язана з порушеннями дисципліни, невиконанням домашнього завдання або помилкового виконання, нездорові відносини між учнями. Вчитель має бачити в учневі не

лише учня або свого підданого, а, насамперед, особистість з усіма її вихідними особливостями. Найпоширенішим видом конфліктів, що виникають у школі, є конфлікт між педагогом та учнем. Це викликане тісним спілкуванням та взаємодією. Однією з особливостей конфлікту в системі «вчитель-учень», насамперед, є вік, бо вчитель, як правило, набагато старший за учня, освіченіший і має в рази більший життєвий досвід. Однією з помилок вчителя є надмірна впевненість у досконалому знанні педагогіки та психології і застосуванні їх на практиці. Вона викликає негативні прояви поведінки учнів, а саме протест проти дій вчителя. Вчителі часто обурюються через яскраве самовираження учнів, яке відбувається внаслідок формування самосвідомості (відстоювання власної думки). Даний конфлікт загострюється через невміння опонентів поступитися і відійти від власної точки зору, а саме педагог, певно, вважає себе уособленням компетентності, а учень, в свою чергу, не дає пригнітити власний авторитет перед однолітками. Конфлікт даного виду часто виявляється практично нерозв'язним.

Через крихку психічну структуру дитини наслідки конфлікту дуже негативно впливають на неї; може виникнути непевненість в собі, опозиційна поведінка або навіть невротичні реакції та серйозні деформації психіки. [4]

Тому конфлікти в системі «вчитель-учень» необхідно розв'язувати як найшвидше, а ще краще, вміти їх запобігти. Першим кроком до вирішення конфлікту є вчасне усвідомлення саме вчителем, що вчинки в конфліктній ситуації мають не лише позитивний вплив на його статус. Учні зрозуміють складність ситуації і переважно оцінять прагнення педагога до налагодження навчально-виховного процесу. Професіоналізмом у вирішенні конфлікту вважається прийняття на себе вчителем відповідальності за наслідки конфлікту і збереження гідності учня. Треба застосувати діалог довіри для знаходження компромісу і усвідомити негативні сторони конфлікту для обох сторін.

Знаючи, що конфлікт має проходити певні фази можна прийти до висновку, що конфлікту краще і легше уникнути аніж безболісно розв'язати. Саме тому, коли з'являється дратівливість, агресивність краще замислитись про подальші дії.

Знайти компроміс краще самотійно, без втручання третьої сторони, якою можуть виступати адміністрація школи або батьки, тому що в опонентів виникають негативні переживання через неспроможність впоратись самотійно.

Для досягнення поставленої мети були використані наступні методи:

- Теоретичні: аналіз наукової літератури з проблеми, систематизація поглядів вчених на дану проблему;
- Емпіричні: метод тестування. З метою діагностики типів поведінки в конфлікті використовувалась методика Томаса.

Аналіз результатів дослідження. Дослідження поведінки в конфліктній ситуації проводилося в Криворізькій середній школі I-III ступенів №58 серед 40 учнів 7-го та 8-го класів (з них дівчат 25, хлопців 15) за методикою Томаса.

Згідно з нею виділяється 5 типів:

I. Конкуренція як прагнення досягнути задоволення своїх інтересів, завдаючи шкоди іншому.

II. Пристосування – на протипагу конкуренції – принесення в жертву своїх інтересів заради іншого.

III. Компроміс, коли учасники ситуації поступаються один одному заради досягнення спільної мети.

IV. Уникнення, для якого характерні відсутність прагнення до співробітництва і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

V. Співробітництво, коли учасники ситуації приходять до альтернативи, яка задовольняє потреби і інтереси обох сторін.

Учням пропонувалося 30 питань, в яких потрібно обрати один з двох варіантів відповіді.

Після проведення тестування були одержані такі результати. За даними проведеного тестування на типи конфліктності ми з'ясували, що у 75% учнів переважає уникнення конфліктів, у 10% учнів переважає компроміс, у 7,5% учнів переважає пристосування, у 5% переважає співробітництво, у 2,5% – конкуренція.

Таблиця 1

Типи поведінки в конфлікті

Типи поведінки	Кількість учнів	Відсотки, %
Конкуренція	1	2,5
Пристосування	3	7,5
Компроміс	4	10
Уникнення	30	75
Співробітництво	2	5

За результатами таблиці створимо таку діаграму:

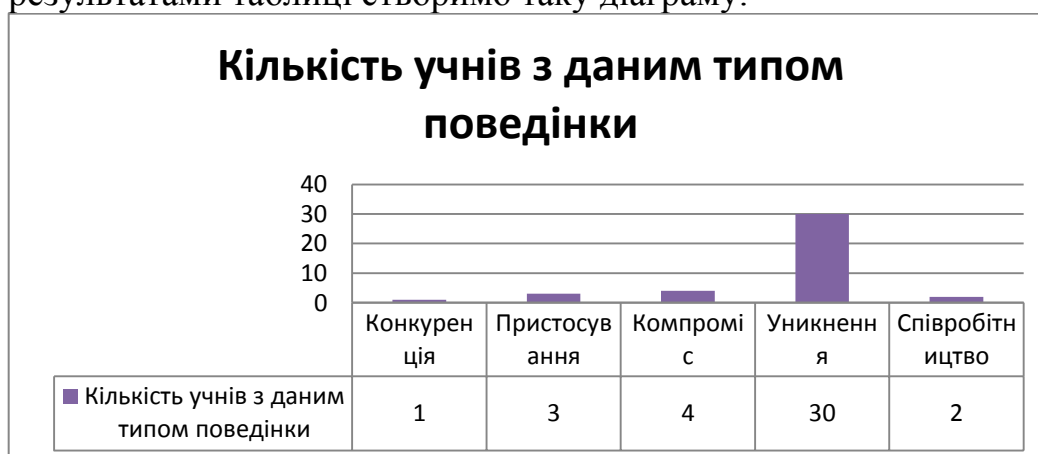


Рис. 1. Типи конфліктної поведінки серед учнів

Аналогічне дослідження було проведено серед 15 вчителів, 11 з яких жінки і 4 чоловіка. Виявлено такі результати:

Таблиця 2

Типи поведінки вчителів в конфліктній ситуації

Типи поведінки	Кількість вчителів	Відсотки, %
Конкуренція	0	0
Пристосування	4	26,6
Компроміс	2	13,3
Уникнення	2	13,3
Співробітництво	7	46,6

За даними проведеного тестування серед вчителів було виявлено, що в 46,6% вчителів переважає співробітництво, у 26,6% вчителів переважає пристосування, у 13,3% вчителів переважає компроміс, у 13,3% – уникнення, а конкуренція взагалі відсутня.



Рис. 2. Вчителі з різними типами поведінки в конфлікті

Порівняльна характеристика типів поведінки в конфлікті учнів і вчителів свідчить про неспівпадання переважаючих тенденцій: в учнів переважає тенденція до уникнення конфліктів, а у вчителів - до співробітництва.

Висновки. За даними проведеного тестування серед учнів 7-8 класів було виявлено переважно низький рівень конфліктності саме через невміння дітей вірно вийти з конфліктної ситуації (або ж через фобію щодо наслідків конфлікту). Результатом тестування на рівень конфліктності у вчителів даної школи стало саме співробітництво їх як з дітьми так і з власним колективом та адміністрацією. Це свідчить про вміння педагогів передбачити та уникнути конфлікту, а в свою чергу є проявом компетентності.

Список використаних джерел

1. Анпілогова Ю. Джерела конфліктів у системі «педагог-учень» / Ю. Анпілогова // Школа молодого вчителя. – Київ, 2005. – с. 91-98.
2. Бандурка А. М. Конфліктологія; Учебное пособие для вузов / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – Харьков, 1997.

3. Гришина Н. Психология конфликта / Н. Гришина. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – с. 209-281.
4. Кириленко А. І. Конфлікти між учителями й учнями та способи їх розв'язання/ А. І. Кириленко // Фізичне виховання в школах України.-2011.-№9.-с.36-39.
5. Павлютенков Є. М. Конфлікти: сутність і подолання / Є. М. Павлютенков. – Харків, 2008. – с. 5-104.
6. Пов'якель Н. психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. Пов'якель. – Київ, 2008. – 128 с.
7. Самоукина Н. В. Игры в которые играют/ Н. В. Самоукина. – Дубна: Феникс, 1997.

УДК – 159.9 (316.6)

Кулик Н. О.

Соціально-психологічні чинники соціалізації особистості студента як майбутнього педагога

Анотація. У статті висвітлено соціально-психологічні чинники соціалізації особистості студента як майбутнього педагога. Розкриваються наступні поняття: соціалізація, адаптація, адаптивність, соціально-психологічний клімат. Визначено соціально-психологічні особливості студентства. Як особливість соціалізації студентської молоді виділено стадії її соціалізації.

Ключові слова: соціалізація особистості, адаптація, адаптивність, соціально-психологічний клімат.

Аннотация. В статье отображены социально-психологические факторы социализации личности студента как будущего педагога. Раскрываются следующие понятия: социализация, адаптация, адаптивность, социально-психологический климат. Определены социально-психологические особенности студенчества. Как особенность социализации студенческой молодежи выделены стадии её социализации.

Ключевые слова: социализация личности, адаптация, адаптивность, социально-психологический климат.

Summary. The article deals with socio-psychological factors of socialization of the individual of a student as a future teacher. There are disclosed the following concepts: socialization, adaptation, adaptability, social and psychological climate. Social and psychological characteristics of students are defined. The stages of their socialization are marked as a feature of the socialization of students.

Keywords: personality socialization, adaptation, adaptability, social and psychological climate.

У доповіді ЮНЕСКО щодо освіти ХХІ століття визначено чотири напрями, за якими має будуватися сучасна освіта: *вміння жити разом, вміння вчитися, вміння діяти, вміння бути*. Вчені визнали це глобальними компетентностями, функції яких набувають все більшого значення для всього світу[2]. Питання

успішної соціалізації особистості безпосередньо пов'язане із чотирма «стовпами» освіти XXI століття, які зазначені у доповіді Ж. Делора, але розробка його в Україні на сьогодні потребує великої уваги.

Соціалізація (лат. *socialis* — суспільний), як зазначає О.В. Мудрик, — процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві. Людина прилучається до групи, намагаючись стати її частиною, досягнути почуття “Ми” і почуття “Я” серед “Ми”, що позбавляє самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя у групі в процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду [4]. Час навчання у вузі збігається з першим періодом зрілості і характеризується становленням особистісних рис. Тому найважливішим чинником, який впливає на процес соціалізації у цьому віці, є навчальна діяльність.

Навчальна діяльність — один із видів діяльності студентів, спрямований на засвоєння ними теоретичних знань, умінь і навичок. З комунікативного погляду, навчання — двоєдина діяльність педагога і студента. Вона має системний характер, предметом її є взаємодія між тим, хто навчає, і тим, хто вчиться. Соціально-психологічний компонент навчальної діяльності студентів утворюють такі складові: проблеми адаптації студентів до умов навчання у вузі; особливості створення позитивного соціально-психологічного клімату в студентській групі; особливості налагодження стосунків студентів із викладачами; соціально-психологічні бар'єри студентів, зумовлені навчанням; типи спілкування і діяльності на рівні “педагог-студент”, “педагог-студентська аудиторія”; проблеми взаєморозуміння викладача і студентів; етнопсихологічні особливості спілкування в процесі навчання та взаємодії; проблеми міжособистісних конфліктів; особливості вияву десоціалізуючих впливів на молоду людину. Дія цих чинників зумовлює конкретні особливості соціалізації студентства. У цьому контексті особливо значущою є проблема адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вузі, зумовлена недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нового для нього соціального інституту [5].

Адаптація (лат. *adaptatio* — пристосовувати) у психології особистості — пристосування індивіда до умов соціального середовища та існування в ньому. Проблема першокурсників полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти нову для них систему, а й у тому, щоб прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси. Актуалізація потенційної загрози, яку породжує неадаптивність до нових умов життєдіяльності, може виявитися у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі навчального закладу, що зумовлює певну ізольованість, негативно позначається на самооцінці особистості, на процесі міжособистісного спілкування в групі тощо. Усе це нерідко провокує втрату інтересу до навчання, здобуття вищої освіти.

Адаптивність (лат. *adaptatio* — пристосовувати) — інтегративна властивість, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості і визначається відповідністю (власне адаптивність), відносною невідповідністю

(неадаптивність) або крайнім ступенем невідповідності і відсутністю можливості адаптації (дезадаптивність) між цілями, устремліннями індивіда і досягнутими результатами. Складнощі адаптації породжуються здебільшого мотиваційними, раціональними проблемами з поведінковими виявами, зокрема з емоційною залежністю студента від оцінки викладача. Однією з причин таких проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічну мотивацію навчання. Таким студентам притаманне бажання відповідати опанованим у дитинстві зовнішнім стандартам. Успішній адаптації сприяє наявність в академічній групі позитивного соціально-психологічного клімату.

Соціально-психологічний клімат — морально-психологічний настрій, який відтворюється у взаєминах у групі, умови, що створюють ефективний процес навчальної діяльності. Будь-який соціально-психологічний клімат, в тому числі й студентської групи, перебуває під впливом соціально-психологічного клімату в суспільстві, умов життєдіяльності колективу, особливостей суспільної думки, психологічного зараження, наслідування, групової динаміки, особливостей міжособистісного спілкування.

Позитивними ознаками соціально-психологічного клімату в групі є: наявність позитивної перспективи для групи та для кожного її індивіда; довіра та висока вимогливість один до одного; ділова критика; вільне висловлювання власної думки; відсутність тиску як у групі, так і ззовні; достатня поінформованість про цілі та завдання групи; задоволеність від належності до групи та від процесу спілкування; прийняття на себе відповідальності за справи спільності тощо. Позитивний соціально-психологічний клімат у студентській групі сприяє задоволенню у студентів потреби у спілкуванні, розкриттю їх індивідуальних рис, позитивному ставленню до навчання, якщо це є цінністю групи, тощо. Необхідною умовою ефективної соціалізації під час навчання є наявність зворотного зв'язку. Взаєморозуміння між педагогом і студентом розглядають як стан внутрішньої згоди, який має певні особливості, зумовлені характером і умовами навчальної діяльності [5].

Нині процес соціалізації молоді ускладнюється переоцінкою традицій, норм і цінностей. Якщо раніше молодь спиралася на досвід попередніх поколінь, то тепер їй доводиться творити новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе, що значною мірою зумовлює суперечливі тенденції у її свідомості та поведінці. У студентському середовищі це засвідчують різноманітні моделі самореалізації. Для багатьох студентів основними цінностями є “знайти себе в житті”, “бути людиною”, “досягти матеріального достатку” тощо.

Усю сукупність сучасних студентів за ознакою відношення до освіти у вузі й одержанню спеціальності поділяють на три групи.

Першу групу складають студенти, орієнтовані і на освіту як цінність, і на професію в процесі навчання у вузі.

Другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес. Вони не виявляють інтересу до наукових пошуків як основи одержання професії і вбачають в освіті інструмент та засіб для створення в майбутньому власної справи.

Третю групу складають студенти, яких, з одного боку, можна назвати що не визначилися чи заклопотаними проблемами особистого, побутового плану, для яких проблема професійного самовизначення ще не вирішена [5].

Результати аналізу наукових досліджень доводять, що вивчення соціалізації студентської молоді повинно базуватись на соціально-психологічних особливостях студентства, які визначають, як указує С.В. Савченко, специфіку й результат соціального процесу. Такими особливостями є:

- вік, нижня межа якого розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річний рубіж;
- специфіка видів діяльності, серед яких провідною є навчальна;
- студентські роки – час становлення самостійної й особистісної свободи, зумовленої проживанням поза батьківським домом, послабленням контролю, автономністю в поведінці й діяльності;
- важливою особливістю є підготовка до діяльності, яка мало знайома студентам, а отже, великий ризик розчарування в обраній спеціальності, розвитку нігілістичних настроїв, відчуження в сім'ї й у колі ровесників;
- студентські роки – час не тільки професійної підготовки, це час любові, створення сім'ї, виховання дітей, це період знаходження свого місця в житті, час самоствердження в студентських колективах, різних соціальних групах;
- для сучасних студентів характерна поява новоутворень, не властивих попереднім поколінням. До них належать зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення меркантильного начала й жорсткого практицизму, орієнтація на цінності західного світу, зростання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами;
- важливою особливістю є перетворення студентства з групи невиробничого характеру в амбівалентну соціальну групу, яка бере безпосередньо участь у матеріальному й духовному виробництві;
- для сучасного українського студентства характерна поява феномена корпоративності в поглядах, поведінці, рефлексивних реакціях;
- особливістю, яка іманентно властива міжнародному студентству, є його виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях і відвертих соціальних «авантюрах» [1].

Г. В. Овчаренко особливості процесу соціалізації студентської молоді бачить у наявності трьох його стадій, а саме:

- 1) адаптаційна (охоплює перший і частково другий курси) – спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов;
- 2) ціннісно-діяльнісна, або диспозиційна (охоплює частково другий, третій і четвертий курси) – забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда;

3) професійна (охоплює випускний курс) – сприяє завершенню професійно-особистісного становлення студентів, перетворенню їх у активних суб'єктів соціалізаційного процесу [1].

Отже, основними соціально-психологічними чинниками соціалізації особистості студента пов'язана є соціальна адаптація як процес активного пристосування індивіда до зміненого середовища за допомогою різних засобів; соціальних зв'язки як один із механізмів соціалізації; формування соціальної свідомості, основою якої є знання про світ людських відносин та адаптивних умінь особи, необхідних для вироблення системи дій у житті. Формування індивідуально спрямованої соціальної свідомості в системі роботи з адаптації до довкілля студента відбувається на основі його мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Алексеева-Вовк М. І. Сутність процесу соціалізації студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. І. Алексеева-Вовк. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Psihologia/24227.doc.htm

2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия/ Жак Делор // Педагогіка. – 1998. – №5. – С. 32.

3. Іванілов О. В. Психологічні та культурно-педагогічні чинники соціалізації студента як майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О. В. Іванілов. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

4. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – Москва: Академия, 1999. – 184с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія [Електронний ресурс] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1584072039084/psihologiya/sotsialna_psihologiya

УДК – 316.6

Тканова В. В.

Психологічний клімат у колективі як фактор, що впливає на становлення особистості

Анотація. У статті розкривається залежність індивідуальних рис особистості від взаємовідносин у колективі, наслідки групового впливу на психічний стан особи.

Аннотация. В статье раскрывается зависимость индивидуальных черт личности от взаимоотношений в коллективе, последствия группового воздействия на психическое состояние человека.

Summary. The article reveals the dependence of individual personality traits of relationships in the team, the effects of group influence on the mental state of the person.

Вступ. Достеменно відомо, що людина – істота соціальна. Тому досить важко переоцінити роль її суспільного оточення, коли мова йде про формування

рис характеру, моральних установок чи поведінкових форм, адже всі вони є невід'ємними складовими нашої індивідуальності. Як зазначає Бехтерев, у сучасному світі спочату сім'я, а потім школа або фабрика, суспільне середовище в цілому створюють особистість. Остання, таким чином являє собою кінцевий продукт суспільства, яке у свою чергу розвивалося на основах заданої біологічної організації особистостей, які входили до його складу [2, с. 72]. Оскільки кожен аспект життя людини включає у себе приналежність до певної соціальної групи, цілком нормальним є явище взаємовпливу, зокрема на емоційному рівні. Емоційні настрої створюють так званий «психологічний клімат» у колективі, від якості якого, першочергово залежить загальний психологічний стан особистості. Тож актуальним завданням, насамперед, є визначення рівня залежності індивідуальних характеристик особи від психологічного клімату у її соціальному середовищі.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблемою впливу групи на особистість займалося чимало вітчизняних та зарубіжних психологів, зокрема Р.С. Немов, І.С. Кон, В.М. Бехтерев, О.П. Белінська, В.С. Мерлін та Дж. Тернер. Численні дослідження довели, що для розвитку та формування особистості група є незамінною, особливо якщо ця група – колектив [1]. Варто зазначити, що його позитивна роль реалізується лише у тому випадку, коли у колективі відсутні політичні чи ідеологічні маніпуляції [6].

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі, яку відіграють колективні відносини під час їх безпосереднього впливу на особистість; аналізі наслідків цього впливу.

Викладення матеріалу та результати. Людські відносини, їх своєрідність на певних етапах вікового та суспільного розвитку, виступають суттєвим чинником розвитку особистості. Надзвичайно важлива думка була висловлена свого часу В. Мерліним: «Характер взаємин у колективі детермінує формування властивостей особистості, типових для даного колективу» [5, с. 259]. Так як у нашому житті найважливіше місце займає трудова діяльність, саме у трудовому колективі характеристики морально-психологічного клімату матимуть найбільш значущу соціально-психологічну складову життя кожної особи.

Психологічний клімат - це емоційно-психологічний настрій колективу, в якому на емоційному рівні відображаються особисті і ділові взаємостосунки членів колективу, які визначаються моральними нормами та інтересами [4]. Крім поняття психологічного клімату близькі за значенням соціально-психологічний клімат, морально-психологічний, психологічний настрій, психологічна атмосфера, соціально-психологічна атмосфера або обстановка. Для індивідуального розвитку людини важливими є її знання про саму себе. Ці знання можна отримати лише від інших людей під час безпосереднього спілкування з ними. Колектив виконує роль «дзеркала» для кожної окремо взятої особистості, відображаючи як позитивні так і негативні її якості, тому повнота відомостей про себе залежить від рівня відкритості, щирості, різноманітності спілкування з представниками групи.

У кожній групі панують свої цінності, стандарти та норми, які суттєво впливають не лише на дії особи, але і на її установки. Досить часто людина не усвідомлює, що її діяльність є результатом впливу загальногрупових поглядів. Групові норми - це один з регуляторів поведінки особистості не лише в межах

групи, а й під час взаємодії з представниками інших соціальних груп. Е. М. Пеньков зазначає, що соціальні норми являють собою, по-перше, засіб орієнтації, та поведінки кожної особистості в тій чи іншій ситуації; по-друге, засіб соціального контролю за поведінкою особи з боку самої групи [7].

Слід зазначити, що впливовим регулятором поведінки для людини є страх несхвалення з боку колективу. Тому поширеним явищем є конформність – підпорядкування та узгодження власних думок, переконань або дій тиску групи. При спробі відійти від загальних правил, на особу «...обрушується вся сила громадського тиску і знову вводить її в свої кордони або ж у випадку більш різких відступів здавлює її майже до повного знищення в соціальному сенсі, як би бажаючи помститися їй за сміливий виступ з встановлених суспільством норм...», як зазначає Бехтерев [2, с. 71].

Беручи до уваги вищесказане, цілком зрозуміло, що психологічний клімат не лише формує відношення до тієї чи іншої людини, а й надає певну оцінку його діяльності, слугує своєрідним механізмом зворотнього зв'язку, який здійснює вплив на всіх членів колективу. Залежно від характеру морально-психологічного клімату, його вплив на особистість буде відрізнятися: або стимулювати до праці, піднімати настрій та впевненість у своїх силах, чи навпаки – пригнічувати, зменшувати активність у соціальному житті. Різнобічність впливів дає підстави для класифікації колективу на сприятливий (здоровий) та несприятливий (нездоровий) для розкриття потенціалу та активності особистості.

Доцільно буде визначити основні ознаки здорового психологічного клімату: [3].

- задоволеність належністю до колективу;
- довіра та високий рівень домагань членів групи один до одного;
- доброзичлива та конструктивна критика;
- вільне вираження своєї думки під час обговорення колективних питань;
- відсутність групового тиску;
- високий рівень емпатії та взаємодопомоги.

Певна річ, психологічний клімат колективу багато в чому залежить від першого враження, яке справляє новий представник соціальної групи на інших членів. Незалежно від того, позитивним воно є, чи негативним – перше враження є провідною точкою відліку у подальшій соціальній взаємодії. На особистісному рівні дуже важливою є навичка самопрезентації – «першого враження», націленого на створення приємного образу в очах оточуючих. Прийнято вважати, що у будь-якій ситуації люди прагнуть отримати максимальну винагороду при мінімальних зусиллях; найбільше вони зацікавлені у соціальному схваленні та уникненні несхвалення [8]. Таким чином, через прагнення розкрити свої позитивні якості, на людину здійснює вплив група, до якої вона хоче належати.

На думку Роя Баумейстера, серед основних мотивів самопрезентації – бажання догодити аудиторії і створити (викликати, підтримати і модифікувати) у неї таке уявлення про своє "Я", яке відповідає її ідеалам [8, с.176], публічне «Я», через яке безпосередньо проявляється явище конформізму. Як наслідок, само

презентація являє собою досить активний процес створення соціальної ідентичності та самооцінки, які допомагають у процесах групової взаємодії та взаємовпливу. Внутрішньоособистісні психологічні процеси не лише відчують тиск з боку соціальної сфери, а й активно взаємодіють з нею [8, с. 178]. Соціальний вплив - виявляє себе не тільки через конформність, він також зачіпає і психологічну сутність «Я» окремо взятої особи.

Висновки та напрямок подальших досліджень. Кожна людина має свої переваги та недоліки. Її негативна чи позитивна соціальна роль цілком залежить від її оточення, особливостей групи до якої вона належить. Частина особистих змін, зумовлених психологічним впливом колективу, зникає, як тільки особистість виходить із сфери впливу групи, інші продовжують існувати і за певних умов закріплюються, перетворюючись в особистісні риси. Психологічний клімат - це об'єктивно-існуюче явище, на яке впливають такі фактори як соціально-психологічна атмосфера суспільства в цілому та специфіка конкретного колективу.

Здоровий психологічний клімат – вирішальний фактор успішної життєдіяльності людини у соціальному середовищі, невід'ємна складова формування індивідуальності. У випадку нехтування тими чи іншими складовими сприятливого колективу, виникає несприятлива атмосфера у групових взаємовідносинах. Як наслідок – відносини між членами групи стають напруженими, створюючи підстави для конфліктів. Учасник конфлікту зазвичай досить гостро переживає ситуацію розладу у взаємовідносинах з оточуючими, а це може мати різноманітні негативні наслідки для його психічного стану.

Таким чином, морально-психологічний клімат колективу є суттєвим фактором впливу на особистість, його соціальні відносини, самооцінку, рівень самореалізації та розкриття творчих здібностей. Вплив групи може бути досить різноманітним, а характер цього впливу залежить від багатьох аспектів, які заслуговують більш детального вивчення і розгляду. Дослідникам необхідно зосередити свою увагу на теоретичному поясненні зв'язків між природою «Я», соціальним впливом і конкретними особливостями соціальних ситуацій, завдяки чому ми наблизимося до більш соціального, більш складного і більш змістовного погляду на «Я» і його зв'язок з суспільством.

Список використаних джерел

1. Белинская Е.П. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов // Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — Москва: Аспект Пресс, 2003 г.— 475 с.
2. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии // В. М. Бехтерев. – Москва: НАУКА, 1994 г. – 400 с.
3. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика. // М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. — Москва: ПЕР СЭ, 2007 г. — 464 с.
4. Кричевый Р.Л. Психология малой группы / Р. Л. Кричевый, Е. М. Дубровская. – Москва : Аспект Пресс, 2001. — 318 с.

5. Мерлин В.С. Взаимоотношения в социальной группе и свойства личности. Социальная психология личности // В.С. Мерлин. - Москва: Издательский центр «Академия», 1979. – 259 с.
6. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива // Р.С. Немов. – Москва: Знание, 1984. – 407 с.
7. Пеньков Е.М. Социальные нормы - регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методологии и теории // Е. М. Пеньков. - Москва: Мысль, 1972 г. - 198 с.
8. Тернер Дж. Социальное влияние / Дж. Тернер, З. Замчук. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.

УДК 159.9

Токарева Н. М.

Соціалізація особистості у контексті освітнього простору: теоретичний дискурс

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми соціалізації особистості у вимірах освітньо-виховного процесу. Здійснено теоретичне узагальнення тенденцій інтерпретації поняття «соціалізація» у науковій літературі. Автор статті розглядає соціалізацію особистості як складний соціально психологічний феномен, який одночасно є процесом і результатом становлення особистості у діяльності та взаємодії з іншими людьми.

Ключові слова: соціалізація, суб'єктогенез, адаптація, інтерналізація, самодетермінація, его-ідентичність, гуманізація освіти, моделювання, діалог.

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы социализации личности в контексте учебно-воспитательного процесса. Осуществлено теоретическое обобщение тенденций интерпретации понятия «социализация» в научной литературе. Автор статьи рассматривает социализацию личности как сложный социально психологический феномен, являющийся одновременно процессом и результатом становления личности в деятельности и взаимодействии с другими людьми.

Ключевые слова: социализация, субъектогенез, адаптация, интернализация, самодетерминация, эго-идентичность, гуманизация образования, моделирование, диалог.

N. M. Tokareva. Socialization of the person in the context of educational space: theoretical discourse.

Sammury. This article analyzes the problems of socialization in determining educational process. Implemented theoretical generalization tendencies interpretation of the concept "socialization" in the scientific literature. The author considers the socialization of the person as a complex social psychological phenomenon, which is both the process and the result of the formation of personality in activity and interaction with other people.

Keywords: socialization, subject genesis, adaptation, internalisation, self-determination, ego-identity, humanization of education, modelling, dialogue.

Постановка проблеми. Прискорення темпів сучасної історії, несталість культурно-історичних векторів розвитку, інформатизація та глобалізація суспільних процесів в Україні зумовлюють необхідність переосмислення концептів соціалізації особистості, і зокрема – у вимірах реформування освітнього простору.

Основним імперативом розвитку особистості в умовах сучасного постіндустріального (інформаційного) суспільства визнається освіта, розвивальний потенціал якої відзначається орієнтацією на новий рівень розвитку особистості, здатної до відповідальних виборів і схильної рухатися у соціально конструктивному напрямі, самостійно осмислюючи новий досвід ефективної міжособистісної взаємодії. Пріоритетними векторами сучасної освітньої парадигми у площині філософії освіти науковці (Є.О.Кожемякін, А.Ж.Кусжанова, Ю.Шленов, Л.О.Хомич та ін.) називають формування культури універсального знання (освітня культура розглядається як цінність у вигляді розширеного простору знань про світ), формування культури універсальної діяльності (освітня культура породжується, закріплюється та транслюється у вигляді стійких конструкцій – норм) та формування універсальної інтелектуальної діяльності суб'єкта мислення (Ю.Шленов).

Різноманітність інтерпретаційних схем освітнього простору у площині сучасних поліпарадигмальних наукових досліджень (С.М.Горшеніна, Є.О.Кожемякін, І.Ю.Махова, В.А.Мудрик, С.О.Мусатов, Л.О.Серікова, В.І.Слободчиков, Л.О.Хомич, А.В.Хуторський, Є.В.Чорний, І.Г.Шендерик, В.А.Ясвін та ін.) доводить значущість особистісно зорієнтованого освітнього середовища, основною функцією якого є спеціально організоване цілеспрямоване формування особистості за соціально обумовленим зразком – соціалізація суб'єктів життєтворчості.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Аналіз філософсько-антропологічних (К.Jaspers, T.Luckmann A.Marshall, T.Parsons, W.Thomas, F.Znaniecki; В.С.Ларцев, В.С.Лутай, О.Т.Москаленко, В.І.Муляр, В.Ф.Сержантов та ін.) і психологічних (А.Bandura, J.-K.Coulmen, E.Erikson, W.Mischel, C.Rogers & ets.; Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андрєєва, Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, О.П.Белинська, К.М.Дубовська, І.С.Кон, С.Д.Максименко та ін.) аспектів прогнозування та моделювання перспектив розвитку особистості у змінному соціальному контексті засвідчує міждисциплінарний характер та неоднозначність інтерпретаційних підходів щодо тлумачення змісту поняття «соціалізація». Узагальнення найбільш поширених трактувань дозволяє констатувати, що *соціалізація* (від лат. socialis – суспільний, соціальний) переважно розглядається як сукупність соціальних процесів (засвоєння, долучення, акумулювання, інтеграція, адаптація), завдяки яким людина засвоює соціальний досвід (певну систему знань, норм, цінностей), що зумовлює її успішне функціонування в якості повноцінного члена суспільства (наприклад, [3, с.138; 5, с.364] та ін).

Принциповим питанням теоретико-методологічного погляду на феномен соціалізації є розуміння ролі самої людини у даному процесі. Традиційно у наукових дослідженнях позиціонується дихотомія концепцій соціалізації за критерієм *активності – пасивності* індивіда [2; 4]. У контексті *суб'єкт-об'єктного підходу* індивід визнається пасивною істотою, об'єктом цілеспрямованих впливів соціокультурного середовища, зорієнтованих на пристосування людини до прийнятих у певній культурі цінностей, норм і правил, оволодіння рольовими моделями очікуваної поведінки у системі зв'язків із іншими людьми. Зокрема у структурно-функціональній теорії Т. Парсонса соціалізація характеризується як процес «інтерналізації культури суспільства», в якому дитина народжується, засвоєння «реквізиту орієнтацій для задовільного функціонування» [цит. за 2, с.7]. Універсальною задачею соціалізації, таким чином, є формування у дитини протягом періоду дорослішання як мінімум – почуття лояльності і як максимум – почуття відданості системі [там же]. З огляду на означене, основними функціями освітньої установи (і перш за все – шкільного класу як первинної соціальної групи) Т.Парсонс називає 1) емансипацію дитини від первинної емоційної прив'язаності до сім'ї; 2) інтерналізацію суспільних цінностей і норм на більш високому рівні, ніж у сім'ї; 3) диференціацію дітей через призму їхніх досягнень та оцінок; 4) селекцію і розподіл людських ресурсів відносно рольової структури суспільства дорослих [цит. за 2, с.8].

У даному форматі освіта недооцінює (або й взагалі ігнорує) індивідуально-типологічні особливості дитини, гальмує варіативність розвитку, авторитарно моделює «примусовий конформізм» [4, с.45], перешкоджаючи проявам активності і креативності.

Суб'єкт-суб'єктний підхід щодо означення змістової сутності процесу соціалізації акцентує увагу на активності індивіда у процесі соціалізації, його суб'єктній позиції щодо привласнення норм і цінностей суспільства. Так, у контексті теорії символічного інтеракціонізму Дж. Г. Мід основним чинником особистісного становлення індивіда вважає широту і різноманітність систем взаємодії, до яких персональне Я людини залучене. Згідно із твердженням Дж.Г.Міда, індивідуальне Я за своєю сутністю є соціальною структурою, що виникає із соціального досвіду [цит. за 2, с.12]. Смісловий контент суб'єкт-суб'єктної диспозиції процесу соціалізації передбачає долучення людини до соціальної практики, що дозволяє їй активно експериментувати із рольовою поведінкою, формувати індивідуальний соціальний досвід, моделюючи власні особистісні конструкти. При такому розумінні соціалізації увага дослідників фокусується не лише на процесі соціального орієнтування і засвоєння соціальних нормативів, але й на контенті активного перетворення і застосування у нових соціальних ситуаціях засвоєних соціальних ролей, норм, цінностей, способів соціального самовизначення [4, с.45].

У даному смисловому полі функціональне спрямування соціалізації виявляється шляхом 1) передання культури через сімейний та інші соціальні інститути, і перш за все через систему освіти, навчання і виховання; 2) взаємного впливу людей у процесі виховання і спільної діяльності; 3) актуалізації

первинного досвіду, пов'язаного із періодом раннього дитинства, із формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки; 4) залучення процесів саморегуляції, співвіднесених із поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль [5, с.364].

Обидві інтерпретаційні схеми активно використовуються у сучасних зарубіжних та вітчизняних наукових дослідженнях феномену соціалізації, що значно ускладнює напрацювання корекційно-розвивальних практик особистісного розвитку школярів у закладах освіти. Вирішення означеної проблеми потребує дослідження базових аспектів соціалізації у вимірах сучасного освітнього простору.

Постановка завдання. Визначення розвивальних стратегій сучасного освітнього простору в епоху постмодернізму ускладнюється наявністю певних проблем, пов'язаних із перенасиченням інертними ідеями: розриві з теперішнім задля майбутнього, «антиінтелектуальному футуризмі» (І.Д.Бех), спрощенні та/або запереченні традицій минулого. В умовах інтенсифікації освіти і ущільнення інформаційних контентів знижується роль першоджерел культурного середовища на користь випадкових джерел інформації, що, за відсутності навичок аналітико-синтетичного опрацювання матеріалу суб'єктами учбової діяльності, спричиняє дисонанс когнітивного та особистісного розвитку.

Аналіз процесу традиційного навчання доводить, що цілепокладання, планування, оцінка і контроль (як значимі структурні елементи учбової діяльності) практично не належать учням: цілепокладання здійснюється авторами підручників і вчителем; планування реалізує автор підручника, методист, вчитель і лише іноді, у загальному порядку, – учні; реалізація плану виконується учнем за допомогою вчителя; контроль і оцінку результатів здійснює учитель, зрідка – спільно із учнями. Відповідно, відбувається монополізація дорослими права на рефлексію, а школяр стає виконавцем вказівок, який позбавлений права вибору, а отже і відповідальності за процес. Результатом є «формалізм знань» (Ю.С.Пежемська), поведінка виявляється ситуативною, що залежить від випадкових, тимчасових спонук, мотивів, співвіднесених із окремими задачами за відсутності розуміння загальної мети. Проте найбільш суттєвою проблемою сучасного освітнього простору є руйнація позиції «відповідального ставлення дорослого співтовариства до дитинства» (І.Д.Бех), що позначилося на інтенсивній примітивізації свідомості дітей (зростанні цинізму, егоїзму, грубості, жорстокості, агресивності) на фоні відчуження, безпорадності дорослих. Розв'язання означеної суперечності потребує змінення методологічного спрямування психолого-педагогічного супроводу особистості у континуумі освіти, в межах якого знання розпредмечуються у термінах суб'єкт-суб'єктної взаємодії і за внутрішнім змістом передбачають співпрацю суб'єктів навчально-виховного процесу, прояв їх особистісних функцій. Конкретизація змістових орієнтирів соціалізації суб'єктів навчально-виховного процесу у вимірах освітнього простору було означено нами як мета даної статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія будь-якого персонального буття конституїрована певними більш складними структурами, які включають надіндивідуальний розвиток подій, соціальні системи смислів (О.Г.Асмолов, Л.М.Газнюк, С.О.Дружилов, В.І.Муляр, І.Р.Пригожин, та ін.; L.Greenberg, D.Magnusson, L.A.Pervin ets.), і вкорінена в них. Життєдіяльність особистості як функціонального утворення передбачає реалізацію життєвої позиції людини у реальній активній взаємодії із середовищем, зразки якої формуються у онтогенезі і приймають форму диспозицій, установок, особистісних конструктів щодо характерних ситуацій. У даному контексті особистість розглядається як відкрита динамічна система, що має за мету підтримання життєтворчості людини за посередництвом самоорганізації у єдності із навколишнім середовищем (П. В. Лушин, І. Р. Пригожин, В. Ф. Сержантов; А. Adler, К. Lewin, L. А. Pervin ets.).

Складна система суб'єктної самоорганізації є нелінійною, множинності її рішень відповідає множинність шляхів її розвитку (див.рис.1).

Означене дозволяє тлумачити соціалізацію особистості як незворотне, поступове розширення соціально-рольових можливостей особистості на підставі наявного потенціалу (А. Goodmаn, Е. Раупе; П. В. Лушин) у сферах діяльності, спілкування і самосвідомості людини.

Водночас, при організації психолого-педагогічного супроводу соціалізації особистості у період дорослішання необхідно враховувати, що суспільство епохи постмодернізму (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), згідно із концептуальними дослідженнями М.Мід [1], поступово входить в еру префігуративних культур, у площині яких історичні зміни є настільки швидкими, що досвід батьків не сприймається молоддю в якості соціокультурних моделей та взірців для наслідування. Характерною ознакою префігуративної культури є кардинальна заміна зовнішніх суспільних та групових регуляторів (детермінант) поведінки людини її персональним вибором сценаріїв життєтворчості. Разом з тим у вимірах префігуративної культури дорослі навчаються у власних дітей неадаптивним моделям поведінки, набуваючи досвід існування в умовах системних змін та трансформації ментальності.

У процесі онтогенетичного розвитку особистості інтраіндивідуальна структура соціальних зв'язків людини, що формується і реалізується у здійсненні різних видів спільної діяльності (і перш за все – діяльності спілкування), визначає інтраіндивідуальну структуру особистості, індивідуальну структуру її свідомості і самосвідомості, що, відповідно, регулюють обсяг і міру активності соціальних контактів людини, впливають на творення власного середовища розвитку, позначаються на організації спільної діяльності із іншими людьми (В.В.Абраменкова, Б.Г.Ананьєв, А.Р.Баташев, О.О.Бодальов, С.О.Дружилов, І.Д.Сгоричева, Г.О.Ковальов).



Рис. 1. – *Схема інтегративної семантики поняття соціалізації*

Аналізуючи найбільш значущі сфери суспільного життя, що позначаються на психічному розвитку сучасного підлітка, Ф.Райс виокремлює такі: технологічні і соціальні зміни в умовах інтенсивного технічного прогресу, що спричиняють віддалення стандартів минулого від сьогодення, невизначеність і непередбачуваність майбутнього, послаблення ролі сім'ї, несталість переконань, цінностей, загальноприйнятих стандартів; подовжується період залежності підлітків від батьків; меркантильність (знецінювання вищих цінностей на фоні пріоритетності матеріальних потреб), споживацькі інтереси; вплив засобів масової інформації, що моделюють інформаційне середовище суспільства і обумовлюють пасивне споживання медіа-продукції підлітками; соціальна і емоційна напруженість, що виникає в умовах загрози особистій безпеці під впливом соціальних стресорів (війни, тероризм, катастрофи тощо); життєві події і пов'язані із ними стреси: негаразди у сім'ї, невдачі у школі, залежність від алкоголю, наркотиків, комп'ютерних ігор, зміни місця проживання тощо [6, с.30– 41]. Усвідомлюване і неусвідомлюване сприймання світу підлітком значною мірою визначає спектр його потреб і потенційних можливостей адаптації у нових культурно-історичних умовах життєтворчості. Активність суб'єкта життєтворення виявляється у вибіркового ставленні до можливого рольового репертуару, у способах вирішення рольових конфліктів, у виборі поведінкової стратегії, в особливостях самокатегоризації.

Разом з тим багатократне ускладнення комунікативного середовища, в якому втрачаються напрацьовані культурним співтовариством етичні і естетичні орієнтири, на фоні значного зменшення практики читання і поширення квазідіалогічних зв'язків у спілкуванні, а також формальний підхід освітніх структур до виховання «людини культури» здійснює певний пресинг на становлення особистості, на загальний психічний розвиток людини у період дорослішання. Підліток не завжди готовий і не в усіх випадках буття спроможний рефлексувати, вербалізувати певний рівень персональних новоутворень, через що його стосунки із середовищем практично завжди емоційно напружені, динамічні, процесуальні.

Порушення гармонії між внутрішнім, психологічним простором підлітка і зовнішнім простором міжособистісних стосунків детермінує деструктивні процеси особистісного становлення (порушує логіку життєвої необхідності у термінології Д.О.Леонтьєва) і є індикатором психічної дезадаптації (С.О.Дружилов). А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталих умовах соціальних трансформацій є переформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми і дорослими у площині освітнього середовища. Основними стратегічними принципами організації такого супроводу мають бути, зокрема, акцент на ресурсах особистості, врахування індивідуальних можливостей та особливостей поведінки; аналіз попереднього досвіду, світогляду, інтересів особистості; позитивістський підхід: нетеоретичне, нестандартизоване бачення проблеми, опір на суб'єктивістську віру особистості у власні можливості; зорієнтованість на майбутнє особистості; співробітництво і відкритість у стосунках із усіма суб'єктами навчально-виховного процесу;

технічна пластичність, володіння необхідними знаннями та уміннями психологічної допомоги особистості.

Найбільш сприятливим, на нашу думку, конгруентним контентом корекційно-розвивального впливу на особистість підлітків є виміри суб'єкт-суб'єктної недирективної взаємодії у площині психолого-педагогічного супроводу особистісного становлення: діалог дозволяє цілеспрямовано моделювати перспективні сценарії особистісного зростання людини. Ситуації діалогової ревізії особистісних конструктів (G.Kelly) можуть бути використані для оптимізації мисленнєво-мовленнєвих реакцій підлітків, зниження деструктивності поведінкових стратегій у контексті соціалізації особистості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи все вищесказане, слід зазначити, що сучасною психологічною спільнотою беззаперечно визнається значущість соціального контенту генези буття особистості, що є філософським наративом суб'єктивної життєтворчості, спрямованої на освоєння індивідуально-типологічного та суспільно визнаного потенціалу можливостей людини.

Особливо актуальним є означення соціокультурних вимірів впливу освіти на процес і результат соціалізації особистості у площині моделювання особистісних конструктів та форматування внутрішнього (психологічного) світу, що пояснює трансформації світоглядних позицій і принципів розуміння смислу життя підлітками на основі рефлексивного уточнення інформації щодо змінних тенденцій світоустрою.

Теоретичний аналіз концепцій гуманізації освітнього середовища дозволяє інтерпретувати як найбільш перспективний методологічний базис розуміння принципів гуманізації інтегративний підхід (що є закономірним явищем постнекласичної методології пізнання). Соціалізація особистості у період дорослішання має відбуватися в умовах діалогічного партнерства педагога та учнів, що є адекватним індивідуально-віковим можливостям суб'єктів учіння та враховує досвід конструктивної міжсуб'єктної комунікації. Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу у процесі соціалізації, сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності на основі партнерських стосунків (і зокрема – визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня).

Список використаних джерел:

1. Мид М. Культура и мир детства : Избранные произведения / Маргарет Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – Москва: Наука, 1988. – 455 с.
2. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.

3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразов. / К. К. Платонов. – Москва : Высш. шк., 1984. – 174 с.
4. Практикум по социальной психологии / под ред. И. С. Клециной. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 256 с.
5. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс; [пер. с англ. Н. Мальгиной, С. Харитоновой и др.]. – 8-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 624 с. – (Сер. : Мастера психологии).

УДК 159.9 (316.6)

Целікова В. О.

Структурно-динамічна модель студентського колективу

Анотація. Робота присвячена дослідженню психологічних особливостей формування студентського колективу. Робиться спроба окреслення структурно-динамічної моделі студентського колективу, аналіз деяких складових цієї моделі, виявлення специфіки адаптації студентів до академічної групи.

Ключові слова: група, колектив, адаптація, взаємовідносини, референтна група.

Аннотация. Работа посвящается исследованию психологических особенностей формирования студенческого коллектива. Делается попытка обозначения структурно-динамической модели студенческого коллектива, анализ некоторых составляющих этой модели, выявление специфики адаптации студентов к академической группе.

Ключевые слова: группа, коллектив, адаптация, взаимоотношения, референтная группа.

Summary. The work is devoted to research of psychological features of formation of student's collective. It makes attempt of designation of structural and dynamic model of student's collective, analysis of some components of this model, to reveal specifics of students adaptation to the academic group.

Keywords: group, collective, adaptation, relationship, reference group.

В умовах сучасної української освіти відбувається кардинальна зміна підходів до навчання і виховання, навчально-дисциплінарна модель освіти поступово витісняється особистісно-орієнтованою, реальним суб'єктом якої стає студент. Однак його суб'єктність не може бути пояснена і зрозуміла без врахування соціально-психологічної характеристики соціальної ситуації розвитку і, насамперед, його позиції в системі взаємодії з найближчим референтним оточенням. Аналіз спеціальної літератури виявляє переважну увагу дослідників, в першу чергу до проблем учнів загальноосвітніх шкіл, хоча і тут власне соціально-психологічні аспекти проблеми нерідко або залишаються на периферії дослідницької практики, або виступають як фонові, пов'язані з питаннями психології розвитку та педагогічної психології. Безумовно, психологічні

проблеми студентства не залишаються поза увагою психологів-теоретиків і практиків, але цілком очевидно, що це коло питань до кінця ще не з'ясовано. Тому ця тема є актуальною для сучасної психології і потребує подальшого дослідження та формування нових наукових знань [3].

Характеристика студентського віку багато в чому залежить від соціально - економічного рівня розвитку країни і умов, що склалися на даний момент на ринку праці. Освіту студенти розуміють як ресурс для освоєння нових соціальних ролей, капітал для інвестування при досягненні бажаного соціального статусу. Основними мотивами вибору тієї чи іншої спеціальності є: успіх, освіченість, престижність майбутньої професії. Прагнення молоді бути успішними в житті, побудова різних стратегій досягнення успіху свідчать про підвищення інвестиційної функції освіти. Молодь намагається, якомога раніше, випробувати ці життєві стратегії. Таким чином, вибір тих чи інших спеціальностей на ринку праці багато в чому обумовлює мотивацію і специфіку вибору випускниками шкіл майбутньої професії [1]. Час навчання у вузі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який вирізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною ознакою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало в повній мірі в старших класах - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Юнаки та дівчата в даному віці намагаються розібратися у своїх потребах, інтересах, здібностях, цінностях можливостях [4].

На думку Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко студентська група є елементом педагогічної системи, виступає як груповий суб'єкт, що характеризується автономністю, формальністю, самодостатністю, структурністю та ієрархічністю розвитку, груповими нормами, санкціями, спільною діяльністю тощо[8]. Зазвичай, як зазначають науковці, студентів у групі поєднує: спільна мета; спільна навчально-професійна діяльність; зв'язки ділового та особистісного характеру; однорідність складу групи за віком; висока поінформованість один про одного (і про успіхи, і про особисте життя); високий рівень самоврядування; обмежений час існування тощо.

Досліджуючи питання структурної організації групи, Я. Л. Коломинський наголошує на наявності двох компонентів: офіційного, опосередкованого провідною діяльністю і який характеризується цільовим призначенням – професійна підготовка, сприяння становленню майбутнього фахівця, ґрунтується на відношенні поваги – авторитетності (ділова сфера; неофіційного, що утворюється на основі інтересів один до одного або симпатії – антипатії (емоційна сфера).

В залежності від специфіки внутрішніх зв'язків членів групи, структура групи, на думку Р.Л. Кричевського може характеризуватись:

- чіткою оформленістю (кожен сам собою або наявні лише попарні зв'язки («діади»);
- початком формування (є мікрогрупи з декількох членів, інші залишаються самі по собі);
- конкурентністю (наявність 2-3 конкуруючих між собою мікрогруп);

-компромісністю (наявність декількох мікрогруп, що активно взаємодіють при організації та здійсненні спільної діяльності).

Термін «студентство», в якості однієї з дефініцій включає соціально професійну групу, що складається з учнів вищих навчальних закладів. Процес навчання полягає не тільки в отриманні знань і придбанні досвіду, пов'язаного з майбутньою професією, але і в самореалізації, практиці міжособистісних відносин, самовихованні. Безсумнівно, період навчання у вузі - найважливіший період соціалізації людини, коли задіяні всі механізми входження індивіда в соціокультурну спільноту: це і освоєння соціальної ролі студента, і підготовка до оволодіння нової соціальної ролі, пов'язаної з майбутньою професією, і механізми соціального впливу з боку викладачів студентської групи. Так як студентський вік характеризується прагненням до самостійності, свободою вибору життєвого шляху та ідеалів, незалежності, навчання у вузі є потужним фактором соціалізації особистості студента.

В дослідженнях Б. Г. Ананьєва, Н. В. Кузьміної, А. А. Реан, В. І. Слободчикова, В. О. Сластеніна, Є. І. Степанової та інших дослідників накопичений значний емпіричний і теоретичний матеріал, що дозволяє говорити про те, що міжособистісні відносини студентів обумовлюється, по-перше, віковими особливостями даної соціальної групи, по-друге, особливостями притаманної їй діяльності.[2]

З погляду Ю.М. Кондратьєва, говорячи про становлення студентської групи, необхідно, головним чином охарактеризувати перший, третій і п'ятий курси. Це обумовлено тим, що групи першокурсників можуть бути оцінені як такі що, тільки розвиваються, навчальні групи третьокурсників - як групи що, «дозріли», а навчальні групи п'ятикурсників можуть бути умовно позначені як групи «вмираючі», тобто остаточно завершують свою життєдіяльність [6].

На думку ж С.А. Багрецова [2] велику роль у розвитку групового суб'єкта відіграє спілкування. Спілкування і діяльність - самостійні форми групової активності, але вони тісно пов'язані між собою. Відзначається, що суб'єктивність групи у сфері спілкування проявляється у прагненні її членів належати до неї не формально, а психологічно, тобто мати близьку психологічну дистанцію один з одним, брати участь у спільних діях, відчуваючи при цьому позитивні емоції.

Становлення навчальної групи, як суб'єкта спілкування створює внутрішні передумови для подальшого її перетворення на суб'єкта діяльності і взаємин. «Взаємовідносини в студентській групі - складне утворення, до складу якого входять формальні і неформальні, ділові й особисті, лідерські, референтні та інші відносини»[3]. На цій основі виділяються і властивості групового суб'єкта взаємин: згуртованість, як прихильність до групи її членів, референтність, ієрархізованість, підпорядкованість, композиційні зв'язки тощо. В залежності від того, в якій мірі представлені в студентській групі зазначені показники, можна зробити висновок про рівень, якого вона досягла у своєму розвитку.

Досліджуючи питання розвитку і становлення групи Л.І. Уманський виділяє декілька видів таких груп [1]

Номінальна група. Вона вже має певну назву, але існує лише формально,

оскільки її члени ще не вступили у спільну діяльність, яка здатна опосередковувати відносини між ними.

Група-асоціація. На цій стадії починається спільна життєдіяльність групи, виникають перші ознаки утворення колективу. У такій групі вже існує офіційна структура, загальна мета діяльності, але діяльність окремих студентів має переважно індивідуальний характер, в них ще відсутня потреба працювати спільно вирішувати групові завдання.

Група-корпорація. Характеризується більш чітко окресленою спільною метою і єдністю дій. Співпраця, активна взаємодія членів групи створюють груповий досвід спілкування, підготовленість у певному виді діяльності, проте психологічної єдності ще немає.

Колектив - найвищий рівень розвитку міжособистісних відносин в групі, що опосередковується загальними цілями, завданнями спільної діяльності, особистісно-значущим змістом цієї діяльності [5]. Внутрішня активність, що виникає в колективі, має значний вплив як на членів самої групи, так і на інші студентські групи вищого навчального закладу. Якщо студентська група у своєму розвитку досягає рівня колективу, то вона стає референтною для її членів, тобто такою, на думку якої вони звертають увагу в першу чергу [4].

Подоляк Л.Г., Юрченко В.І [8] зазначають, що сформований студентський колектив характеризується наступними ознаками:

- кожен член групи безумовно приймає на себе цілі та завдання спільної навчально-професійної діяльності, яка вже має високу ефективність;

- група характеризується високим рівнем організованості та згуртованості – це команда одностайних. Згуртованість визначається єдністю ціннісних орієнтацій, співпадають погляди, оцінки, ставлення стосовно подій в групі загалом і кожного її члена. При зближенні оцінок зростає й емоційна прихильність студентів групи до її спільних справ. Структура формального і неформального спілкування співпадає:

- багато членів групи мають статус неформального лідера або тих, кому віддають перевагу при вирішенні питань життя колективу;

- в офіційних керівників виявляється демократичний стиль керівництва;

- для кожного члена групи вона стає референтною, тобто орієнтиром для наслідування, авторитетом. Група виконує функцію взірця для оцінювання свого «Я», своєї поведінки та оцінки інших. «Ми» – так кожен ставиться до своєї групи;

- група як колектив може бути взірцем і для інших студентських груп, впливати на них (наприклад, при вирішенні питань на факультетських зборах, в органах самоврядування), виявляти інтергрупову активність, особливо з боку лідерів груп, які користуються авторитетом на факультеті;

- у такому колективі існують негласні норми поведінки (кожен поводить себе так, як прийнято в групі). Якщо хтось порушує такі правила, йому неодмінно роблять зауваження;

- колектив виявляє згуртованість. Якщо вирішуються важливі проблеми, то група працює злагодженіше й результативніше.

Серед основних механізмів впливу на членів студентського колективу М.Ю. Кондратьєв виділяє:

Групова ідентифікація – ототожнення кожним студентом свого «Я» зі своєю групою. Через це окремі вчинки набувають мотивовану силу («Я дію так, як схвалює група»), а ті якості, які виявляються та ще й привласнюються, стають часткою «Я» кожного студента. Саме ідентифікація є психологічною передумовою успішної взаємодії та взаєморозуміння студентів. Якщо студент ідентифікує себе з групою високого рівня розвитку – це позитивно відбивається на його саморозвитку. Набувається соціальна ідентичність – аспект «Ми» в нашій «Я концепції». Варіант відповіді на запитання «Хто я такий?» часто ґрунтується приналежності до тієї чи іншої групи.

Соціальні презентації – загальноприйняті переконання, ідеї і цінності, які підтримуються більшістю. Вони включають також і погляди на культурну ідеологію, що демонструється іншим, і презентації, які виражають ставлення до світу, допомагають налагоджувати міжособистісні стосунки на засадах взаєморозуміння.

Соціальна фасилітація – посилення енергії, підвищення активності, доміантних реакцій індивіда, полегшення його діяльності в присутності групи.

Соціальна інгібіція, навпаки, – утримання, пригнічування активності, гальмування поведінки і діяльності під впливом інших людей. Наприклад, працездатність у присутності окремих членів групи може знижуватися.

Соціальна лінь – тенденція студентів докладати менше зусиль за тих обставин, коли вони об'єднують свої зусилля задля спільної мети, порівняно з випадком індивідуальної відповідальності.

Децентрація – відтворення уявлень своїх товаришів, погляд на себе очима інших, емпатія до інших.

Навіювання – аргументований вербальний вплив на члена групи, але одночасно передбачається некритичне сприйняття настанов групи (або окремих товаришів) і безумовне виконання настанов групи, її рішень і порад.

Переконування – логічне обґрунтування важливості мети і завдання, отримання певних результатів. Від студента очікується свідомо згода на виконання пропозицій.

Соціальне порівняння – кожен віддзеркалює на себе ставлення до нього членів групи, використання інших людей як еталон для оцінки власних настанов (ставлень), емоцій і поведінки.

Наслідування – це не тільки функція соціалізації, але й складова творчості, групової активності, становлення індивідуального стилю діяльності тощо.

У сформованому студентському колективі, на думку Ю.М. Кондратьєва [6], вища результативність навчально-пізнавальної діяльності, спостерігається взаємодопомога, спільне оволодіння знаннями (підготовка до лабораторних робіт, заліків, екзаменів), задоволеність міжособистісними взаєминами, відсутність конфліктів всередині групи та з викладачами чи іншими гуртами студентів. І навпаки, неконсолідованим групам притаманна низька успішність у навчанні, в

інших видах діяльності, «закритість», дискомфорт їх членів, конфлікти в групі та з викладачами.

Кричевський Р.Л. зазначає, що перш ніж дифузна група стане колективом взаємини у групі проходять декілька стадій.[7] Перша стадія - адаптація суб'єкта до нової групи. Перш ніж стати повноправним членом нової спільноти, індивід повинен засвоїти діючі в групі норми (моральні, навчальні та ін.); оволодіти прийомами і засобами діяльності, які використовуються іншими членами. Через це у студента виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», що досягається за рахунок суб'єктивно пережитої втрати тих чи інших індивідуальних рис.

Друга стадія – прояв індивідуалізації, що полягає в загостренні протиріч між досягнутим результатом адаптації (тим, що студент став «таким, як усі») і потребою студента в максимальному прояві себе як неповторної особистості, що має свою індивідуальність, яка при цьому не задовольняється. Студент починає шукати способи і засоби для вираження своєї самості, для демонстрації її в групі.

Третя стадія - інтеграція особистості в групі: студент зберігає тільки ті індивідуальні риси, які відповідають необхідностям і потребам групового розвитку, а також власну потребу здійснити значущий внесок в життя групи. Група при цьому певною мірою змінює свої групові норми, вбираючи ті риси студента, які визнаються групою як ціннісно-значущі для її розвитку. Так відбуваються взаємні перетворення особистості та групи.

Андреева І. Н. зауважує, що якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптації, то в нього можуть сформуватися такі якості як конформність, безініціативність, може з'явитися невпевність в собі, що призводить до заниження самооцінки. Якщо студент пройшов стадію адаптації і починає на другій стадії пред'являти групі свої індивідуальні відмінності, які можуть ігноруватись цією спільнотою, то це може призвести до розвитку у нього негативізму, агресивності, підозрливості, неадекватної самооцінки тощо. У студента, який успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинуте колективне самовизначення. Якщо ж група, в яку входить індивід, має асоціальну спрямованість, то в нього можуть розвинутися відповідні асоціальні риси.[1].

Аналіз сучасної психологічної літератури свідчить, що проблема формування студентського колективу та взаємин в ньому є актуальною, багатогранною й складною. Вона вимагає до себе пильної уваги, як у період формування студентської академічної групи, так і на всьому протязі навчання у вузі. Формування міжособистісних взаємин у студентському колективі сприяє ефективності процесу підготовки майбутнього фахівця. Відзначається поліпшення творчих здібностей студентів, зростання академічних показників «слабких» студентів, удосконалювання вмінь застосовувати теоретичні знання при вирішенні практичних завдань.

Список використаних джерел:

1. Андреева, И. Н. Методологические основы изучения социально-психологического климата в академической группе вуза / И. Н. Андреева. — Минск, 1985. — С. 19–32.

- 2.Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком /Алексей Александрович Бодалев. -Л., Изд-во ЛГУ, 1965. - 123 с.
- 3.Ковалев, А.Г. Психология личности /Александр Григорьевич Ковалев. – М.: Наука, 1970. - 487 с.
- 4.Ковалев, А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / Александр Григорьевич Ковалев. — М., 2001. — С. 52–56.
- 5.Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах./ Я. Л. Коломинский. М.: Изд-во МГУ, 2001.255 с.
- 6.Кондратьев М. Ю. Психология отношений межличностной значимости./ М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев. М.: Пэрс, 2006. – 388 с.
- 7.Кричевский, Р. Л. Психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубровская. – М,1991. – 306 с.
- 8.Подольяк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник/ Л. Г. Подольяк, В. І. Юрченко. - К.:Каравела, 2008.-351с.

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

УДК 159.9.072.432

Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф.

Психолого-педагогическое сопровождение людей с ограниченными возможностями в учреждениях интернатного типа

Анотація. Статтю присвячено проблемі психолого-педагогічного супроводу психологічної адаптації людини з обмеженими можливостями, що виникають внаслідок пошкодження опорно-рухового апарату в закладах інтернатного типу.

Ключові слова: психологічна адаптація, копінг-стратегії, люди з обмеженими можливостями, пошкодження опорно-рухового апарату.

Аннотация. Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: психологическая адаптация, копинг-стратегии, люди с ограниченными возможностями, повреждение опорно-двигательного аппарата.

Summary. The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support psychosocial adaptation of the person with disabilities arising from damage to the locomotor apparatus in residential care.

Keywords: psychological adaptation, coping strategies, people with disabilities, damage to the musculoskeletal system.

Введение

Ограниченные физические возможности, не позволяющие человеку свободно передвигаться, совершать элементарные действия по самообслуживанию, неизбежно накладывают отпечаток на ход всей его жизни. Невозможность выполнения набора общепринятых социальных ролей, вне зависимости от того, родился ли человек с дефектом, либо приобрел его в результате травмы или заболевания, повышенная восприимчивость к внушающим влияниям различного рода у лиц данной категории может способствовать переходу из состояния активного поиска способов абилитации, реабилитации и путей самореализации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности.

В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как переживание, копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: это Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, С.В. Духновский, Ц.П. Короленко, М.Ш. Магомед-Эминов, С.К. Нартова-Бочавер, Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, И.А. Фурманов, В.М. Ялтонский и др. Начиная со второй половины прошлого века и по сей день

в научной психологической литературе появляется всё больше зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению копинг-поведения. За рубежом проблемами совладающего поведения занимались Дж. Амирхан, М. Арнольд, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Л. Перлин, С. Фолькман, К. Шулер, и др. В настоящее время активно ведутся исследования по определению наиболее важных копинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совпадающего со стрессом поведения. Все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненными различными физическими дефектами, травмами и заболеваниями. Однако исследований, посвященных изучению особенностей адаптационных механизмов в условиях ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, пока недостаточно. Практически не освещены вопросы поиска психологических прогностических критериев протекания процесса адаптации, где сложные взаимодействия личностных переменных, адаптационных ресурсов и отношения с ближайшим окружением человека с ограниченными возможностями могут иметь определяющее значение. В связи с этим актуальной становится проблема психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Цель статьи – продемонстрировать возможности программы психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, способствующей осознанию личностью своих жизненных целей и средств их достижения, а также поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в жизни после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт работы авторов с людьми, имеющими ограничения в физической сфере вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести, проживающими в учреждениях интернатного типа. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолкман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» предложенный социологами Б. Глезером и А. Строссом; **интегративная эклектика путем триангуляции** – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого

явления, за счет схватывания и уточнения тождественности значений и смыслов в системе исследователь – исследуемый [1]. Методы применялись в системе, причем выбор в каждом случае обосновывался возможностью метода выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

Результаты и их обсуждение

Одной из основных задач, решаемых при помощи копинг-стратегий, является возвращение человеку ощущения психологического комфорта и благополучия, утраченного в результате каких-либо неблагоприятных воздействий. Вряд ли кто-либо будет подвергать сомнению тот факт, что ощущения психологического комфорта и благополучия для человека напрямую связаны с его физическим самочувствием. Но, если для людей с обычными возможностями и относительно нормальным состоянием здоровья субъективное ощущение психологического комфорта в данном контексте измеряется в пределах шкалы «болит–не болит», то для людей с серьезными проблемами в состоянии здоровья, серьезно ограничивающими их физические возможности и, часто сопровождающимися постоянными болевыми ощущениями, данная шкала измерения перемещается в сферу «могу–не могу». То есть, в данном случае ощущения психологического комфорта и благополучия напрямую зависят от объема физических возможностей, которые находятся в распоряжении у человека.

Однако, здесь закономерно возникает вопрос: «Какой объем физических возможностей необходим человеку для того, чтобы чувствовать себя психологически комфортно?». Ведь, по сути, даже если человек передвигается обычным способом, то есть, без костылей или инвалидного кресла, это не означает, что он обладает безграничными возможностями. Следовательно, в объективной оценке своих физических возможностей многое зависит от субъективного восприятия этих возможностей самим человеком. А посему, сам по себе напрашивается вывод, что к состоянию психологического комфорта часто можно приблизиться переоценкой своих возможностей и определением пути реализации своего личностного потенциала.

Главная движущая сила развития личности по Ш. Бюлер, – врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению, то есть всесторонней реализации самого себя. Реализовать себя человек может только благодаря творчеству, созиданию. Самоосуществление – итог жизненного пути. Она считает, что причина психического нездоровья человека, причина неврозов – в отсутствии жизненных целей, наиболее адекватных его внутренней сущности. В данном аспекте идеи Ш. Бюлер получили свое развитие в гуманистической теории А. Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать [2]. В тоже время, один из лучших и успешных психотерапевтов, Милтон Эриксон говорил: «Всегда ставьте себе реально выполнимую цель в ближайшем будущем. Не всегда нужно, чтобы другие знали мотивы наших действий, но необходимо, чтобы мы имели цели – конкретные и достижимые» [3].

Повреждение опорно-двигательного аппарата меняет все. Коренным образом меняется образ жизни. Естественная и привычная для человека активная деятельность, после травмы или заболевания во многом ограничивается, а в некоторых сферах становится невозможной. В такой ситуации человек теряет не просто свободу выбора из-за отсутствия самостоятельности в своей деятельности, но, очень часто не может найти смысла своего существования в новом положении. Более того, как показывают многолетние наблюдения, многими тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, приводящие к серьезному ограничению в свободе передвижения, переживаются как безвременно наступивший конец жизни и при этом почти осознанно запускается программа на самоуничтожение. Реализация данной программы происходит посредством злоупотребления алкоголем, никотином, бессистемного и бессмысленного образа жизни. Но, в тоже время, мы неоднократно наблюдали такие случаи, когда травма для человека становится мощнейшим стимулом личностного роста. Более того, порой создается впечатление, что для того, чтобы данная личность начала свое активное развитие, ей просто необходимо было ограничение ее физических возможностей. Такие случаи показывают возможность успешной адаптации в любом положении, несмотря ни на какие ограничения.

Следует сказать, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. Травма меняет условия жизнедеятельности и тем самым ставит препятствия в первую очередь на пути самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии. Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Им необходима квалифицированная психологическая помощь. Наше эмпирическое исследование копинг-стратегий людей с повреждением опорно-двигательного аппарата, возникающего вследствие травмы или заболевания показало, что успешно адаптироваться в новом положении удастся тому, кто проявляет активность и использует копинг-стратегию «Решение проблем» [4]. Однако проявления активности может блокироваться ограничениями налагаемыми травмой. Исходя из того, что одной из основных проблем в адаптационном процессе после тяжелого повреждения опорно-двигательного аппарата является утрата возможности реализации ранее наметившихся жизненных целей, мы предположили, что успешной психологической адаптации будет способствовать определение новых целей. При этом, естественно, должны быть учтены и новые условия, возникшие после травмы, и, что самое главное – доступные ресурсы, с помощью которых становится возможным достижение поставленных целей. Помимо этого, психологической адаптации должно способствовать развитие

способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей, а так же развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе.

Для оказания психологической помощи человеку с повреждением опорно-двигательного аппарата нами была разработана программа психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата. Программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла апробацию на базе Центра развития личности и практической психологии учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». В программе приняло участие шестнадцать человек. Предполагалось, что, приняв участие в занятиях, люди с ограниченными физическими возможностями после травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата смогут определить для себя новые цели в жизни и скорректировать уже имеющиеся, найти необходимые ресурсы для их реализации и проанализировать мотивы, которые направляют их движение к цели. Основной целью программы являлось осознание личностью своих жизненных целей и средств их достижения для достижения состояния успешной психологической адаптации.

Для того чтобы оценить эффективность программы, нами было принято решение применить методику измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [5]. Выбор методики обосновывается следующим образом: причины невротизации заключаются в несоответствии сочетания желаний и возможности их удовлетворения, а выполняемые упражнения в первую очередь направлены на осознание личностью своих истинных желаний и определение наличия возможностей их удовлетворения, и это осознание должно способствовать разрешению вышеназванного несоответствия, и в итоге привести к снижению уровня невротизации. Уровень невротизации определялся в начале занятий, после окончания программы, а также спустя год после завершения. Сравнительный анализ данных показал, что к концу занятий уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 13,5 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые в процессе занятий стали переходить от состояния выраженной эмоциональной нестабильности к состоянию эмоциональной устойчивости. Также в данной ситуации можно говорить о снижении продуцирования различных негативных переживаний (тревожности, напряженности, беспокойства, растерянности, раздражительности) и начала движения в сторону создания положительного фона основных переживаний (спокойствия, уверенности, оптимизма, инициативности). Анализ результатов полученных участниками программы после завершения занятий и спустя год после завершения программы показал, что за прошедший период уровень невротизации у участников программы снизился в среднем на 8,9 %. Этот факт может свидетельствовать о том, что испытуемые принявшие участие в программе с течением времени не только не отошли от занятых ими позиций, но и продолжили развивать успех в своем личностном росте и реализации личностного

потенциала. Дальнейшее снижение уровня невротизации в данном случае можно объяснить тем, что испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Это, в свою очередь, формирует чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. В тоже время, приближение к состоянию эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний (спокойствие, оптимизм, простота в реализации своих желаний) формируют чувство собственного достоинства, социальную смелость, независимость, легкость в общении. Данные показатели свидетельствуют об успешности адаптации человека в условиях физических ограничений. Помимо этого нами был применен качественный анализ данных, полученных с помощью разработанной нами анкеты, а также в процессе беседы с испытуемыми. Как показали наши предшествующие исследования, именно с помощью качественного анализа данных возможно получение объективной картины жизни конкретного человека в его представлении и изменения, произошедшие в его самосознании за время проведения занятий.

Заключение

Наше исследование продемонстрировало возможности программы психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации людей с ограниченными физическими возможностями вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести, проживающих в учреждениях интернатного типа. Анализ данных исследования полученных после проведения программы показал, что произошли существенные изменения в самосознании участников программы. Одним из свидетельств, позволяющих говорить об этом, является тот факт, что совершенно по-другому произведена расстановка приоритетов желаемых целей. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые приходят к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, но, в тоже время, они понимают, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые им будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то остановка

движения к намеченной цели не принесет ничего, кроме глубокого разочарования и еще большего сомнения в своей собственной эффективности. Результатом проведенных занятий можно считать изменения взглядов испытуемых, которые позволяют говорить о том, что они осознали то, какие препятствия на самом деле мешают реализации их планов. Можно предположить, что испытуемые долгое время представляли, что неуспех во всех делах и начинаниях можно объяснить только тем, что у них слишком много планов, и у них просто не хватает времени для реализации всего задуманного. На данный момент можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов, то есть, испытуемые пришли к осознанию, что корень их проблем кроется не в физических ограничениях, а в их собственной безынициативности, в результате которой формируются переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний. Помимо этого значимым фактором, мешающим приблизиться им к состоянию психологического комфорта, во многих случаях является их эгоцентрическая личностная направленность, которая проявляется, как в склонности к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, так и в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков. Эти негативные переживания, в свою очередь, формируют чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость. Следует отметить, что данное осознание для людей с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на своем пути все новые и новые ресурсы. Считаем необходимым акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата, может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений. И правильно выбранная активная стратегия с переоценкой и поиском всевозможных ресурсов в ситуации ограничения физических возможностей может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают практическую значимость нашей работы, которая заключается в том, что

программа психолого-педагогического сопровождения психологической адаптации может быть использована психологами специализированных отделений социально-психологической адаптации в учреждениях интернатного типа в работе по оказанию психологической помощи людям с ограниченными физическими возможностями.

Список использованной литературы:

1. Янчук В. А. Интегративно-эклектический подход к анализу психологической феноменологии. Словарь—справочник. / В. А. Янчук. – М-во образования Республики Беларусь. Академия последипломного образования. – Минск., 2001. – 48 с.

2. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. – Санкт Петербург: Евразия, 1999. – 478 с.

3. Эриксон М. Мой голос останется с вами / М. Эриксон. – Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2009. – 304 с.

4. Богомаз С. Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С. Л. Богомаз, С. Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А. А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. – №2. - 2012. – С. 32-43.

5. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва, 2002.

УДК 159.9

Загороднюк О. Р.

Вплив інформаційних та емоційних перевантажень на психологічний стан вагітних студенток у вищих навчальних закладах

Анотація. У статті розглядається феномен вагітності під час навчання у вищому навчальному закладі з психологічної та соціальної точок зору. Аналізуються підходи до вивчення даного поняття вітчизняних і зарубіжних науковців. Надано результати проведеного дослідження для глибокого та всебічного визначення стану вагітних студенток.

Ключові слова: вагітність, навантаження, самопочуття, студентський вік.

Аннотация. В статье рассматривается феномен беременности во время учебы в высшем учебном заведении с психологической и социальной точек зрения. Анализируются подходы отечественных и зарубежных ученых к изучению данного понятия. Предоставлено результаты проведенного исследования для глубокого и всестороннего определения состояния беременных студенток.

Ключевые слова: беременность, нагрузка, самочувствие, студенческий возраст.

Summary. The article deals with the phenomenon of pregnancy during studying at university from psychological and social perspectives. The points of view are

analyzed of our and foreign scientists about this phenomenon. Results of the study are provided for a deep and comprehensive definition of the general condition of pregnant students.

Key words: pregnancy, exhaustion, general condition, studentship.

У сучасному суспільстві проблема збереження здоров'я матері та дитини є досить актуальною. Цьому питанню присвячено багато робіт, які висвітлюють різні аспекти перебігу вагітності. Слід зазначити, що це не лише медична проблема, а й соціально-психологічна. В останні роки виник чималий інтерес саме до психологічних проблем вагітності. Особливо підкреслюється негативний вплив емоційного стресу матері на вагітність і пологи. Нашим завданням є визначення детермінант, які спричиняють стресові ситуації. А.І.Захаров у своїх працях визначив, що емоційний стрес матері має безпосередній негативний вплив на психічний розвиток плоду [4].

Доведено, що психологічний стрес під час вагітності породжує цілу низку пренатальних проблем. Саме тому, **метою** нашого дослідження є визначення негативних факторів що провокують виникнення стресу у вагітних студенток.

В зарубіжній психологічній літературі велика увага приділяється біологічним основам материнства, а також умовам і факторам індивідуального пренатального розвитку дитини. У вітчизняній психології останнім часом багато праць присвячено вивченню феноменології, психофізіології, психології материнства, психотерапевтичним і психолого-педагогічним аспектам вагітності і ранніх етапів материнства а також девіантному материнству [3].

Слід зазначити, що вагітність – це специфічний **стан жінки**, коли в її організмі відбувається серйозна гормональна перебудова, що безпосередньо впливає на психологічний стан матері. Вагітність – критичний період у житті кожної жінки, під впливом якого відбувається переоцінка цінностей, перебудовується свідомість та змінюється світосприйняття.

Психологи Чемпенського університету, штат Каліфорнія, США, стверджують, що вагітність є критичним періодом у функціонуванні центральної нервової системи матері. Під час вагітності жінка переживає найбільш вагомні гормональні коливання, які не діють на неї в будь-який інший період життя. Дослідження показують, що репродуктивні гормони готують мозок жінки до задоволення потреб материнства, допомагають позбутися стресів і спрямовують всю діяльність матері на потреби дитини. Лаура Глінн стверджує, що тривожність матері на початку вагітності впливає на пренатальний когнітивний розвиток дитини, а на пізніших порах вагітності значно підсилює свій негативний вплив на подальший емоційний розвиток дитини [5].

Студентські роки завжди асоціюються зі стартом в доросле життя. Розглянемо, насамперед, вікові особливості формування особистості у цей період. Якщо брати до уваги вікову періодизацію навчання в Вузі, то саме вік 17-25 років, за Дж. Бірреном, визначається як стадія ранньої зрілості, або ранньої дорослості. За Еріксоном, рання дорослість припадає на проміжок 20-40 років. Такої думки також дотримується Г. Крайг. Спираючись на дослідження видатних психологів і

геронтологів, ми вважаємо доцільним детермінувати студентський період саме як стадію ранньої дорослості. У період ранньої дорослості спостерігається фізичний розквіт людини, найбільший пік її активності, сили і витривалості.

Період ранньої дорослості є сприятливим для народження дітей. Вагітність у жінки 19-25 років призводить до меншої витрати енергетичних резервів організму, ніж у жінки, вік якої близько 40 років. Молода жінка швидко відновлюється після пологів [1, с. 263].

Г. Г. Філіпова розглядає особливості психічного стану жінки під час вагітності як умову розвитку дитини. Автор зазначає про негативний вплив стресів, депресивних станів в різні періоди вагітності на пренатальний розвиток дитини [3].

Досліджуючи проблему психології вагітності, одним із похідних завдань постає визначення рівня готовності до материнства. На думку Е. Еріксона головним досягненням дорослої особистості є генеративність. Під генеративністю він розуміє намагання кожної людини увічнити себе, внести свій значущий внесок у розвиток суспільства [1, с. 273].

Якщо вагітність запланована і детермінована тим, що молоде подружжя вирішило продовжити свій рід, то можна стверджувати, що відбудеться правильна генерація молодшої майбутньої матері в суспільстві, психологічний та емоційний стан матері не постраждає від впливу зовнішніх негативних чинників. Але, на жаль, це лише ідеальне уявлення про перебіг вагітності у студентські роки. Насправді ж існує чимало проблем, які зумовлюють стреси і викликають тривожність.

З метою виявлення психологічних особливостей вагітності нами було проведено бесіди зі студентками, які на даний час перебувають в стані вагітності, а також молодими мамами, які виношували своє дитя будучи студенткою. Вибірку дослідження склали 28 молодих жінок, яким були поставлені запитання про фактори, які спричиняли найбільший психологічний дискомфорт під час вагітності. В результаті опитування було виявлено, що:

- 21,5% вагітних відчували найбільше стресів під час вирішення проблем з навчанням і встановленні стосунків з викладачами;
- У 14,5% найбільше стресів виникало від того, що вони відчували постійний фізичний дискомфорт (нудота, підвищена втомлюваність, нездатність вести повноцінне активне життя);
- У 14% вагітних стреси виникали на фоні психологічного пригнічення з боку соціуму. Такі студентки відчували, що вони не відповідають нормам гендерної соціалізації;
- 50% опитуваних однозначно не визначились з відповіддю, вважаючи, що вагітність – досить складний стан, на перебіг якого однаково впливають всі фактори. Однак ця група досліджуваних відзначилась більш позитивним ставленням до майбутнього материнства, на відміну від тих, хто відразу визначились з проблемами.

Графічно можна представити отримані результати у вигляді діаграми (Рис.1).

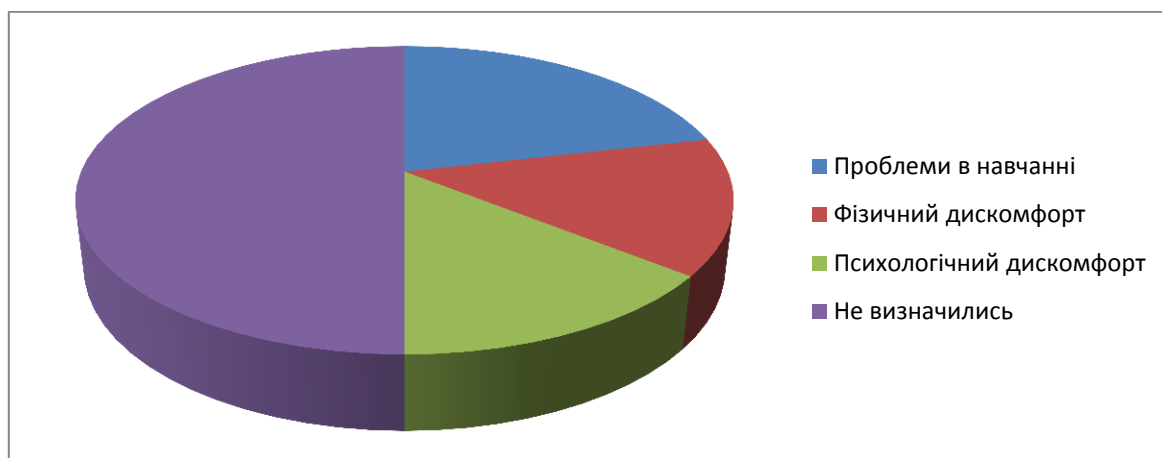


Рис.1 Фактори, які впливають на психологічний стан вагітної

“Продовжувати навчання чи ні?”, -- таке запитання поставало перед кожною із студенток, як тільки вони дізналися про те, що вагітні. За даними опитування 65% вагітних студенток не беруть академвідпустку. Вони продовжують навчання і отримують дипломи. Серед основних проблем, що заважають вагітній жінці навчатися нами були виділені наступні причини (Рис.2):

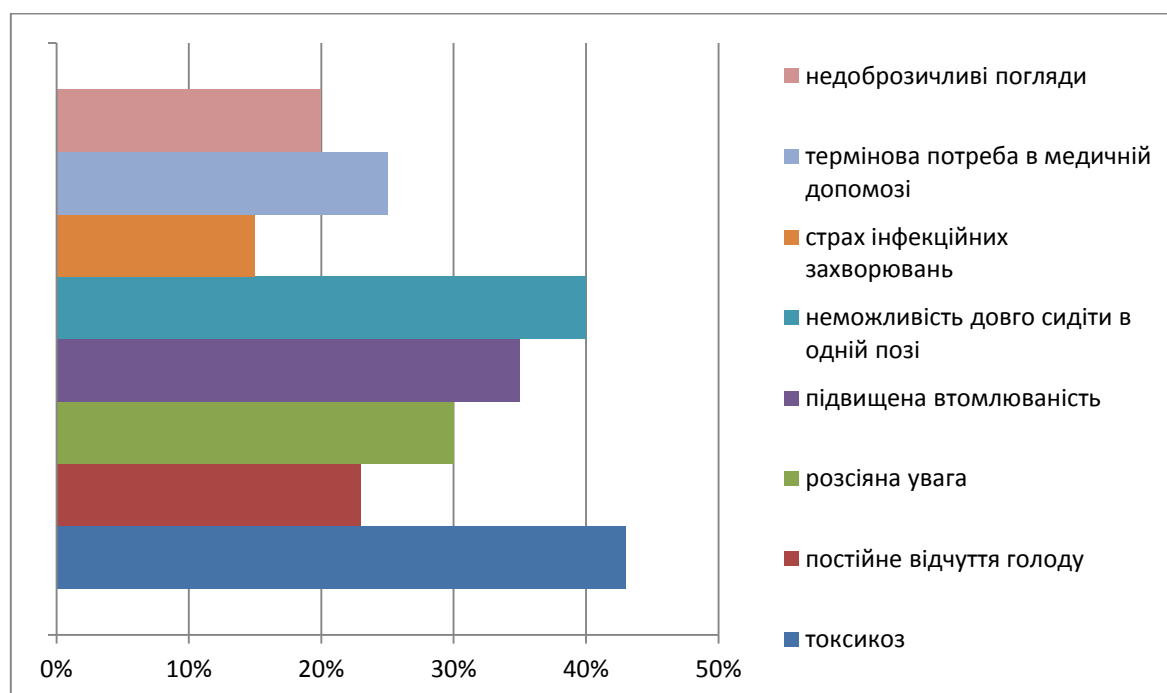


Рис.2 Фактори, які заважають навчанню під час вагітності

Як стверджує Г.Г Філіппова, роль пренатального розвитку оцінюється з точки зору материнського відчуття, яке в подальшому буде визначати розвиток особистості дитини. Роль матері в будь якому випадку складається з відношення до майбутньої дитини, яке визначає її емоційний стан при вагітності.[3]

За Г.Г.Філіпповою, стиль переживання вагітності включає в себе:

- фізичне та емоційне переживання моменту ідентифікації вагітності;

- переживання симптомів вагітності;
- динаміка переживання симптоматики по триместрам вагітності;
- переважаючий фон настрою в ці періоди;
- переживання перших рухів дитини протягом другої половини вагітності;
- активність жінки в третій триместр вагітності.

За допомогою методики “Стиль переживання вагітності” Г.Г.Філіппової нами було виявлено п’ять із шести існуючих стилів переживання вагітності у респонденток: адекватний, тривожний, ейфоричний, ігноруючий та амбівалентний. Представниць з відрікаючим стилем, на щастя, виявлено не було[2]. Результати дослідження подано у вигляді діаграми.

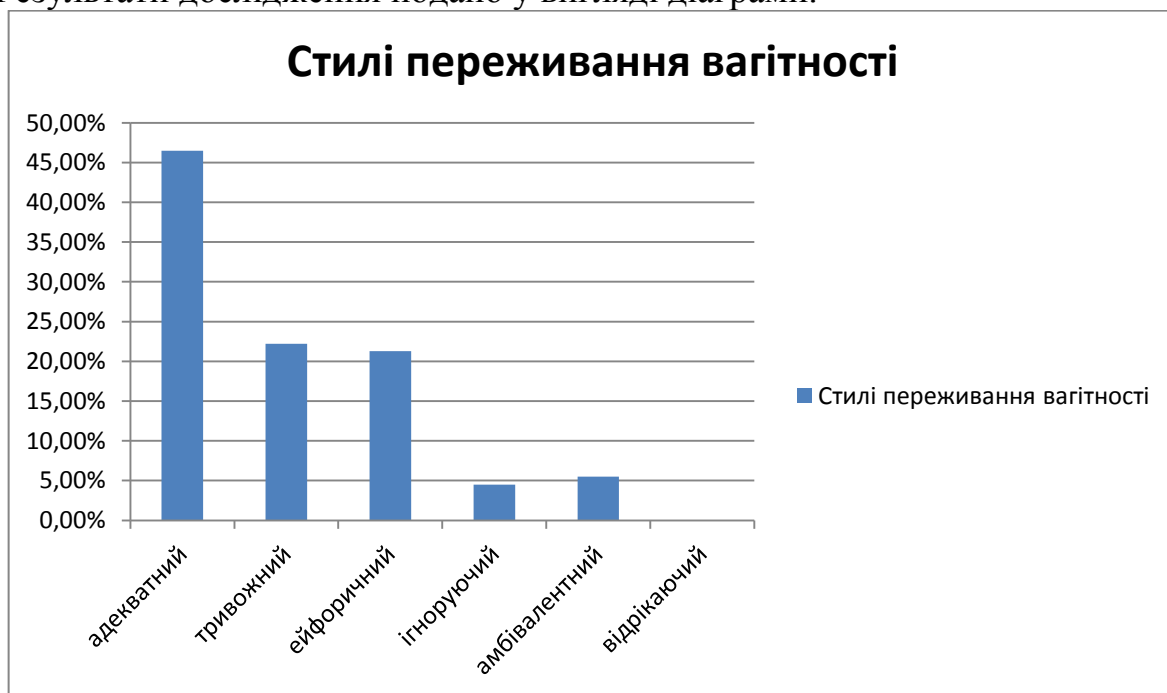


Рис.2 Стилі переживання вагітності студенток внз

Емпіричні дані, представлені в діаграмі, засвідчують, що найбільш широко представленим серед жінок є **адекватний стиль** – 46,5%.

Вагітна ідентифікує себе без негативних емоцій. Соматичні відчуття відмінні від станів невагітності, інтенсивність середня, добре виражена; у першому триместрі можливе загальне зниження настрою без депресивних епізодів, поява дратівливості, у другому триместрі - благополучний емоційний стан, у третьому триместрі - підвищення тривожності із зниженням до останніх тижнів; активність у третьому триместрі орієнтована на підготовку до післяпологового періоду. Можливе іноді загальне зниження настрою, але без депресивних епізодів.

Вагітні з **ейфоричним стилем** складають 21,3%. У них простежуються такі ознаки, як: істеричність, здатність до маніпулювання іншими, перебільшення труднощів, потреба у підвищеній увазі та задоволенні будь-яких бажань. При цьому вони, хоча й відвідують лікаря, його рекомендації виконують формально.

22,2% вагітних переживають свою вагітність як **тривожний стан**. Періодично у них виникає страх і занепокоєння. В першому і другому триместрах

вагітності емоційний стан підвищено тривожний або депресивний. В третьому триместрі ці прояви посилюються, підкріплюються набуттям страхам за результат вагітності, пологів, післяпологового періоду.

Ігноруючий стиль переживання вагітності поєднується з недостатнім розумінням цінності дитини, емоційно-віддаленим типом девіантного материнського відношення. В нашому дослідженні вагітних з чистими показниками ігнорую чого стилю не виявлено. У деяких вагітних лише проявляються деякі риси ігнорую чого стилю.

Слід зауважити, що 5,5% досліджуваних мають яскраво виражені риси **амбівалентного стилю**. Загальна симптоматика схожа з тривожним типом, але інтерпретація своїх негативних емоцій виражена як страх за дитину. Характерні посилення на зовнішні обставини, які заважають благополучному переживанню вагітності.

Вагітних з **відрікаючим типом** психологічного компоненту стилю переживання вагітності і з наявністю нервово-психічних розладів різного ступеню важкості й потребою лікування у психіатра ми у своєму дослідженні не виявили.

Дослідження показало, що стилі переживання вагітності співвідносяться з цінністю дитини для матері. У половини досліджуваних відразу відбулась переоцінка цінностей на користь дитини. Лише 4,5% вагітних студенток мають деякі риси девіантного материнства і потребують допомоги психолога.

Список використаних джерел

1. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. // О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Мовчан Н. Вагітність очима психолога / Н. Мовчан // Психолог дошкілля. – 2010. – №10. – 60 с. – С. 37 – 41.
3. Филиппова Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова // Учебное пособие. — Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
4. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
5. Laura Glynn. 2011. How Pregnancy Changes a Woman's Brain. PRESS RELEASE. Режим доступу: <http://www.psychologicalscience.org/index.php/news/releases/how-pregnancy-changes-a-womans-brain.html>

УДК 159.9

Маліцька Л. Б.

Вплив рівня розвитку соціального інтелекту на формування невротичних стереотипів поведінки.

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення процесу формування поведінкових стереотипів у особистостей з невротичними розладами. Впливу рівня розвитку соціального інтелекту людини на можливості

формування невротичних стереотипів поведінки, та ефективність корекційної роботи для їх подолання.

Ключові слова: невротичні стереотипи, установки, соціальний інтелект.

Анотація. Стаття посвячена актуальній проблемі изучения процесу формування поведенческих стереотипов у людей с невротическими расстройствами. Влиянию уровня развития социального интеллекта человека на возможность формирования невротических стереотипов поведения и эффективность коррекционной работы для их преодоления.

Ключевые слова: невротические стереотипы, установки, социальный интеллект.

Summary. The article is devoted to an actual problem of studying the process of formation of behavior patterns in people with neurotic disorders. Impact of the development of social intelligence on the possible formation of neurotic behaviors and the effectiveness of remedial work to overcome them.

Keywords: behavior patterns, neurotic disorders, social intelligence.

Соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації. Він об'єднує і регулює пізнавальні процеси, які пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини, як партнера по спілкуванню, групи людей). До утворюючих соціальний інтелект процесів відносяться – соціальна чутливість, соціальна перцепція, соціальна пам'ять та соціальне мислення. Іноді в науковій літературі соціальний інтелект ототожнюється з одним з цих процесів, частіше за все з соціальною перцепцією або з соціальним мисленням. Однак такий підхід до розуміння функціонування соціального інтелекту значно звужує коло критеріїв за якими можливо оцінити можливості розвитку та підвищення ефективності його структурних компонентів.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людини, розуміння мовленевої продукції людини, а також його невербальних реакцій (міміки, жестів). Він являється когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості та професійно важливою якістю у професіях типу «людина – людина», а також у деяких професіях «людина – художній образ». В онтогенезі соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування стимулюється початком шкільного навчання. В цей період збільшується круг спілкування дитини, розвиваються його чутливість, соціально-перцептивні здібності, здібність переживати за іншого при відсутності безпосереднього сприймання його почуттів, здатність до децентрації (вміння приймати точку зору іншої людини, відрізнити власну точку зору від інших можливих), що власне і складає основу соціального інтелекту.

Дослідження Ж.Піаже пов'язують формування здатності до децентрації з подоланням егоцентризму.

Відповідно до концепції Дж.Гілфорда, соціальний інтелект представляє собою систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності аналогічно загально інтелектуальним, можуть бути описані

в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж.Гілфорд особливо виокремлював одну з цих операцій – пізнання – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки. Ця здатність, на думку автора, включає наступні фактори:

1. Пізнання елементів поведінки - здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки .

2. Пізнання класів поведінки - здатність розпізнавати загальні властивості у потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.

3. Пізнання відносин у поведінці - здатність розуміти відносини, що існують між одиницями інформації про поведінку.

4. Пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях.

5. Пізнання перетворень поведінки - здатність розуміти зміни значення схожої поведінки (вербального або невербального) в різних ситуаційних контекстах.

6. Пізнання результатів поведінки - здатність передбачати наслідки поведінки, з огляду на наявну інформацію .

Особистість у суспільстві виступає як носій певної соціальної ролі або навіть декількох одночасно, тобто демонструє очікувану поведінку, обумовлену насамперед статусом людини. Будь яка соціальна роль не передбачає абсолютно однакових для всіх поведінкових стереотипів при її реалізації. Вона завжди залишає для виконавця можливість проявити власну індивідуальність. В наслідок чого соціальні відношення стають міжособистісними з суто психологічним змістом.

Наслідок впливу на особистість з боку інших людей залежить не тільки від особливостей останніх але ще й від того, які стосунки вже встигла нажити у власному досвіді ця особистість. Яким чином сформувалися її потреби, інтереси, схильності. Саме цей параметр переважно визначає знак та величину суб'єктивної значущості іншої людини або спільноти для особистості і результат їх впливу на неї. Набуваючи у своєму розвитку більшу чи меншу автономність і переходячи на інший рівень розвитку соціально-психологічної зрілості, особистість здійснює пошук або навіть створює такі спільноти, котрі за своїми характеристиками відповідали б її вимогам. В наслідок впливу особистості на особистість або спільноти на особистість, розвиток може відбуватися в різних напрямках, як в прогресивному, так і негативному, коли особистість тяжіє до собі подібних. Відношенню особистості до зовнішніх впливів притаманна вибірковість і, здебільшого, нешаблонний характер пізнавальних, емоційних та поведінкових відповідей на них. Зміст діяльності людей(в цілому або в окремих її компонентах) може бути в різних ступенях адекватний властивим їм характеристикам. Життєвий досвід людини накопичує враження про себе, які допомагають їй відповісти на питання: «Хто я є?», «Чому я саме такий?», «Чого я можу і повинен досягнути таким чином?».

Керівним чином на адекватність поведінки впливає «Я-концепція». Вона представляє собою багатопланове утворення до якого входять: «Я» реальне (як людина відноситься до себе, користується собою, віддзеркалює себе); «Я» -

ідеальне (якою людина хотіла б бути, орієнтуючись на норми моралі); »Я» - динамічне (якою людина намагається і прагне стати); «Я» - фантастичне (якою б людина хотіла стати при особливо сприятливих умовах) . Окрім відмінностей структурних складових «Я» концепції, слід відмітити як показник адекватності, ще й ступінь домінування «Я»- концепції над – «Ти» і «Ви» в ситуаціях взаємодії і прийняття спільних рішень. У одних особистостей їх «Я» володіє більшою автономністю по відношенню до зовнішніх впливів та більшою здатністю відсторонюватися від переживань, що виникають як відповідь на ці впливи. У інших «Я» погано або зовсім не дистанціюється від подібних переживань. Таким чином перші мають вищий рівень розвитку саморегуляції і самоконтролю, а у других ця здатність проявляється слабо чи то зовсім відсутня .

Для особистості з низьким рівнем розвитку соціального інтелекту притаманні:

- 1) незбалансованість структури особистості;
- 2) нездатність долати кризи розвитку;
- 3) ригідність установок при виборі можливих стратегій міжособистісної взаємодії;
- 4) низькі соціальні інтереси та деформації у взаємодії з іншими.

Це індивід у якого екзистенціальні потреби в сенсі життя, в цілісності, унікальності, самоактуалізації не отримали адекватного задоволення і знаходяться у полоні потреб більш низького рівня, яким притаманні неприємні, фруструючі стани. Сприйняття особистості охоплене як усвідомленою, так і неусвідомленою загрозою з боку актуальних переживань та дійсності. З цього приводу, з метою збереження цілісності свого «Я», особистість починає активно використовувати механізми захисту, які перетворюються в переважаючі способи реагування на інформацію про себе .. Взаємодіючи з іншими людьми людина буде сприймати все в тій формі, яка найкращим чином співвідноситься з її Я-структурою, ігноруючи справжній сенс того що відбувається. Негативний, неприємний, фруструючий досвід заперечується особистістю, що в свою чергу бентежить партнерів по спілкуванню і руйнує контакт з ними .Таким чином виникає нова проблема – пов'язана з базовою людською потребою у підтвердженні власного існування за рахунок співучасті в суспільному житті. Непідтвердженість розвиває недовірливість, підозрілість, ворожість, емоційну холодність, неадекватність сприйняття і розуміння інших людей, знижується здатність прогнозувати події, стимулює непослідовність та протиріччя у вчинках. Формується певна система установок , яка накладає відбиток на спілкування особистості і проявляється у вигляді : 1) знецінення самого себе; 2) недовіри до людей і світу в цілому ; 3) приреченість на самотність; 4) схильність до позиції жертви.. Негативні метаморфози суттєво впливають на стійкість особистості. Стійкість особистості характеризується послідовністю її дій та передбачуваністю її поведінки, вона надає вчинкам закономірний характер. Відчуття стійкості власної особистості і особистості іншого – важлива умова внутрішнього комфорту людини і можливість встановлення нормальних взаємовідносин з оточуючими людьми. Якщо, в істотних для спілкування проявах, особистість

демонструє нестійкість, то іншим важко налаштуватися на процес взаємодії тому, що весь час приходиться прилаштовуватися до непередбачуваних змін в поведінці партнера по спілкуванню. Однак поведінка людини достатньо варіативна. Наявні так звані «ситуативні риси», прояв яких може змінюватися від ситуації до ситуації у однієї тієї ж людини і в значній мірі. Переконливо стійкими в часі можуть бути не тільки особистісні якості, що формуються під впливом зовнішньої мотивації, а і самооцінка, як продукт власного життєвого досвіду. Але особистісна стійкість характерна не для всіх людей. Деякі з них з часом визнають драматичні зміни власної особистості, іноді настільки глибокі, що у оточуючих виникає враження виникнення іншої особистості відмінної від тієї з якою вже є досвід спілкування. Найбільш істотні зміни в стійкості особистості характерні для підліткового, юнацького, дорослого віку, в діапазоні від 20 до 40-45 років.

Окрім вікової специфіки стабілізації особистості слід відмітити значні індивідуальні розбіжності перебігу процесу. У одних людей особистість стає стійкою в дитинстві і в подальшому суттєво не змінюється, у інших стійкість психологічних особливостей характеру проявляється досить пізно, в віці від 20 до 40 років. До останніх відносяться люди, чиє зовнішнє і внутрішнє життя в підлітковому та юнацькому віці характеризувалося напруженістю, протиріччями і конфліктами. Менш за все особистісно змінюються і досить рано проявляють стійкі риси характеру ті люди, які в шкільному віці не стикалися з протиріччями, не вступали в конфлікти з дорослими, ровесниками, соціальними цінностями і нормами.

За виключенням інтелекту і пізнавальних здібностей, інші характеристики особистості ситуативно нестійкі. Нестійкість притаманна таким індивідуальним особливостям людини як агресивність поведінки, чесність, саморегуляція, залежність. Найбільшою стабільністю характеризуються динамічні особливості, пов'язані з вродженими анатомо-фізіологічними задатками, властивостями нервової системи. До них відносяться темперамент, емоційна реактивність, екстраверсія-інтроверсія. Досвід спілкування з людьми формує у особистості достатньо стійке уявлення про них, яке накладає відбиток на наступне сприйняття і оцінку цих людей. В сфері міжособистісного спілкування може спостерігатися явище константності, аналогічне сприйняттю предметного світу. В наслідок сталості міжособистісного сприйняття, пов'язаного з сформованою установкою, в новій ситуації людина схильна помічати у партнера по спілкуванню ті ознаки, які свідчать про стабільність його поведінки, і не бачити того, що в його поведінці змінюється.

Рівень соціального інтелекту корелюється з накопичувальною невротизацією особистості. Схильність накопичувати негативні невротичні установки починає формуватися в дитячому віці. На думку Е.Берна, генеральна емоція всього життя людини формується до 10 років. Установка проявляється як неусвідомлена готовність людини певним звичним для неї чином сприймати і оцінювати будь яких людей та реагувати сталим, попередньо сформованим чином без повного аналізу конкретної ситуації. Установка багаторівневе утворення. На когнітивному рівні в ній задіяні думки, переконання яких дотримується

особистість відносно якого не будь суб'єкта або предмету. На афективному рівні до установки залучені позитивні або негативні емоції, відношення до конкретної людини чи інформації. На поведінковому рівні проявляється готовність до певних проявів поведінки, відповідних переконанням і переживанням людини. Упереджена думка керує сприйняттям та інтерпретацією інформації особистістю. Переконання в структурі установки можуть жити власним життям і виживати попри дискредитацію доказів на яких воно будувалося. Хибна думка про інших людей або про себе може продовжувати існування незважаючи на дискредитацію її похідних. Особистісні властивості людини, сформовані в дошкільному віці, в подальшому зберігають стійкість. Навчання в школі має обмежений вплив на розвиток власне особистісних властивостей дитини. Найбільшу стійкість від дитинства до юнацького віку виявляють такі особистісні властивості як досягнення успіху, наполегливість, рівень домагань (особливо високий), інтелектуальні інтереси. Особливою стійкістю в юнацькому віці, за умови їх попередньої сформованості, мають здібності, відповідальність, сила волі, дружелюбність і відкритість. На цей проміжок часу онтогенетичного розвитку людини приходить максимальна сугестивність особистості, яка пов'язана не тільки з біологічними факторами дозрівання мозку, а й недостатнім життєвим досвідом соціальної взаємодії. Збіг негативних суспільних впливів з фізіологічною слабкістю функціонування нервової системи стає підґрунтям формування невротичного досвіду особистості. Практично завжди людина сприймає і оцінює інших під впливом певної установки. Ця установка може бути постійною або ситуативною, залежно від обставин і особливостей людей, що сприймаються. Якщо така установка стабільна і мало пов'язана з особливостями людей, що оцінюються, вона може приймати форму упередження і породжувати неадекватне відношення до оточуючих. Таким чином формуються важкі конфліктні стосунки з яких буває складно знайти вихід. Залучені до них особи не вбачають в самих собі першоджерело конфліктної ситуації. Накопичення такого роду установок формує соціальні стереотипи особистості, тобто викривлені соціальні установки людини по відношенню до людей певної категорії, що виникли у неї під впливом обмеженого чи то однобічного життєвого досвіду спілкування з представниками даної соціальної групи. Стереотипи як звичні, спрощені уявлення про інші групи людей, сформовані на базі обмеженості інформації, рідко бувають наслідком тільки власного досвіду. Здебільшого вони культивуються групами в яких відбувається соціалізація особистості. Стереотипи можуть стиратися, якщо особистість стає суб'єктом і об'єктом різнопланової взаємодії, що спонукає до опанування багатьох соціальних ролей. Схильність до стереотипізації особливо характерна при невротичних розладах. Певні аспекти невротичної слабкості, що неодноразово проявляються в поведінці особистості фіксуються в її свідомості як стала особистісна характеристика. Суб'єкт рефлексує власні проблеми взаємодії з іншими, вписуючи невротичну симптоматику в структуру особистості. Усвідомлення хворобливих розладів для особистості важче ніж визнання вад розвитку чи виховання. Вади розвитку і виховання - популяризована у сучасному

суспільстві проблематика. В суспільній думці вона асоціюється з ефективністю діяльності педагогів, психологів, лікарів і батьків. Тобто в оцінці вад розвитку і виховання переважає загально суспільна відповідальність на індивідуально особистісною. Таким чином особистість отримує можливість перекласти відповідальність за власне життя на суспільно орієнтовані зовнішні маркери.

Толерантність до соматично фіксованих вад особистості в суспільстві більш висока ніж до психологічних, чи то психіатричних, що інколи ототожнюються. Суспільна поблажливість до медичних діагнозів не розповсюджується на психологічні розлади. Вони сприймаються як більш проблематичні для співіснування. Інстинктивна напруженість суспільної думки до психологічних розладів особистості, спонукає невротиків до пошуку їх виправдання в соматичних розладах. З огляду на рівень розвитку соціального інтелекту та життєвого досвіду відбувається більш, чи менш вдале маскування невротичних розладів особистості під соматичні діагнози. Таке маскування направлене на забезпечення збереження психологічного комфорту.

Збереження психологічного комфорту для особистостей з невротичними розладами може стати суперзначущим показником власної адекватності. Стан психологічного комфорту здійснює стабілізуючий вплив на загальний рівень тривожності невротичної особистості і позначається у її свідомості як період адекватності до суспільної взаємодії. Відчуття психологічного комфорту знижує градус протистояння зовнішнім та внутрішнім суперечливим судженням стосовно ефективності особистісного функціонування людини з невротичними розладами. Психологічний комфорт психотерапевтично підвищує психологічний імунітет до стресових ситуацій і здійснює анестезуючу дію на рефлексію накопичених психотравмуючих ситуацій. Таким чином, психологічний комфорт стає психотерапевтичною потребою невротичної особистості. Потребою, в наслідок задоволення якої, полегшується світосприймання, з'являється можливість відчутти цілісність особистості на відміну від нейротизму, який безперервним внутрішнім аналізом створює розчленованість сприйняття власної поведінки і її емоційного супроводу.

В масовій культурі останнім часом невротизація поведінки набуває гламурного характеру і на підсвідомому рівні популяризує ексцентричність – як бажану форму поведінки, притаманну креативним особистостям. Особистісна ідентифікація, беручи до уваги сучасні тренди соціалізації, залучає і невротичні взірці до переліку можливих видів самореалізації особистості у суспільстві. Таким чином виникає можливість класифікувати невротизацію особистості не як хворобливі розлади що потребують відповідної корекції і можуть призвести до руйнування структури особистості, а як припустимі чи то навіть креативні форми самовтілення особистості.

Чим вищий рівень розвитку соціального інтелекту особистості тим вища ефективність подолання невротичних розладів особистістю. Високий рівень розвитку соціального інтелекту підвищує ефективність процесу соціального навчання в корекційній роботі. Особистість повертаючись до минулого емоційного переживання, переосмислює його і переходить на якісно новий рівень

взаємовідносин. В наслідок актуалізації негативних відносин особистості, конфлікту з собою і групою, долаються неадекватні уявлення про себе, спостерігається прорив «психологічного захисту». Похідна цілісність особистості дозволяє зосередити доміную на партнері по спілкуванню і емпатичному розумінні. Високий рівень соціального інтелекту сприяє розвитку здатності до децентрації, до розуміння позиції іншої людини, до переміщення центру ваги на іншу (відмінну від власної) точку зору, що стає підґрунтям для формування навичок партнерського спілкування. Лише на основі адекватного усвідомлення себе і оточуючих може бути забезпечена вища форма саморегуляції, притаманна людській особистості і реалізована можливість її повноцінного соціального функціонування.

Список використаних джерел:

- 1.Тополянский В. Д. Психо-соматические расстройства/ В. Тополянский, М. Струковская .-Москва: Медицина, 1986.-384с.
- 2.Тернер Дж. Социальное влияние / Джон Тернер. – Санкт-Петербург: Питер,2003.-256с.
3. Бухановский А. О. Общая патопсихология: Пособие для врачей / А. О. Бухановский, Ю. А. Кутявин, М. Е. Литвак. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Изд-во ЛРНИЦ «Феникс», 2003.-416с.
- 4.Guilford J.P/ The nature of intelligence/ - NY, 1967.
- 5.Манегетти А. Психосоматика /Антонио Манегетти; - Москва: ННБФ «Онтопсихология», 2004 – 360с.

УДК 15.9

Саранчук К. С.

Корекція девіантної поведінки дітей засобами арт-терапії

Анотація. Стаття присвячена аналізу корекційного потенціалу засобів арт-терапії у роботі психолога із дитячими девіаціями. Автор статті презентує власний досвід використання прийомів плямотерапії у роботі практичного психолога закладу освіти.

Ключові слова: арт-терапія, девіантна поведінка, плямотерапія, соціалізація, соціальний досвід.

Аннотация. Статья посвящена анализу коррекционного потенциала средств арт-терапии в работе психолога с детскими девиациями. Автор статьи представляет собственный опыт использования приемов пятнотерапии в работе практического психолога образовательного учреждения.

Ключевые слова: арт-терапия, девиантное поведение, пятнотерапия, социализация, социальный опыт.

K.S.Saranchuk. Correction of deviant behavior of children by means of art therapy.

Summary. The paper analyzes the potential of correctional facilities in art therapy work with children psychologist deviation. The author presents his own experience using techniques plyamoterapiyi psychologist in the educational institution.

Keywords: art therapy, deviant behavior, plyamoterapiya, socialization, social experience.

Постановка проблеми. Нестабільність сучасного соціокультурного середовища обумовлює тенденції бурхливого розвитку психотерапії та активного освоєння її нових форм і моделей у практиці психолого-педагогічного супроводу особистості у закладах освіти. В якості найбільш прийнятної та ефективного у роботі із дітьми психотерапевтичного напрямку психологи (А.В.Грехова, А.І.Копитін, І.І.Мамайчук, Г.В.Пиханова та ін.) називають арт-терапію – метод, який націлює людину на духовне оздоровлення і особистісне зростання (А.Кронфельд). Арт-терапія розглядається психологами (М.Річардсон, К.-Г.Юнг; О.А.Бреусенко-Кузнецов, О.Л.Вознесенська, О.І.Копитін, Н.Є.Пурніс, А.П.Чуприков та ін.) як засіб вільного самовираження й самопізнання, що має інсайт-орієнтований характер і відповідає фундаментальній потребі особистості у самоактуалізації. Перевагою арт-терапії є «мова» візуальної та пластичної експресії, що в образах художньої творчості відображує всі види підсвідомих процесів людини: страхи, внутрішні конфлікти, спогади дитинства, сновидіння тощо. У вербалізації даних переживань можуть виникати труднощі. Тому саме невербальні засоби часто є єдино можливими для вираження і прояснення сильних переживань, зокрема – у період дорослішання особистості.

Виклад основного матеріалу.

У зарубіжній (А.Влатнер, Е.Фідер, Н.Ландгартен, Ф.Перлс, Дж.Портер, С.Роджерс, Т.Тодоров ітс.) та вітчизняній (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, В.С.Мухіна, В.М.М'ясищев, Н.Є.Пурніс, О.Є.Сапогова та ін.) психологічній практиці накопичений значний досвід використання різних видів творчості у терапевтичних, корекційних та розвивальних цілях. Зокрема, арт-терапія має широкі можливості в роботі із дітьми з проявами девіантної поведінки, у яких присутні різні емоційні проблеми, труднощі у спілкуванні, негативні поведінкові реакції. У період дорослішання (підлітково-юнацький етап розвитку) девіації виникають також і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до самоствердження. Тому профілактика та подолання девіацій можливі, перш за все, шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності Я-концепції, що в цілому сприятиме психологічному благополуччю підлітка або молодій людині. Як засвідчує наш досвід психолого-педагогічного супроводу суб'єктів навчально-виховного процесу за допомогою арт-терапевтичного впливу можна знизити агресивність та гіперактивність дітей, знизити емоційну тривожність і полегшити адаптацію до складних ситуацій, активізувати творче мислення школярів, підвищити рівень інтелекту в цілому, підвищити самооцінку, розвинути комунікативні навички особистості, сприяти закріпленню позитивних поведінкових реакцій.

У роботі із дев'ятьма найбільш оптимальні результати ми отримали у контексті використання методу плямотерапії, який сприяє розширенню уявлення дитини про себе і про навколишній світ, вчить розуміти і виражати свої емоції, розвиває уяву. У плямотерапії можна робити ляпки, брызки, барвисті розводи і вивчати різні акварельні ефекти. Акварельні експерименти роблять за допомогою солі, коктейльних трубочок, фарби «по-мокрому», парафіну, воску, спирту, серветки тощо; все це не потребує значних художніх навичок від дитини, що абсолютизує ситуацію успіху і знижує тривожність. В атмосфері натхненного творення діти можуть виявляти свій інтелектуальний і особистісний потенціал, формувати позитивне світобачення, не боючись осуду. Окрім того плямотерапія дає поштовх для успішної соціалізації особистості, розвиваючи 1) уміння особистості виражати свої думки та будувати діалог з оточенням (реалізовувати моделі адекватного спілкування), 2) навички сприяння ситуації та проблем під різними кутами зору, реалізуючи гнучкість мисленневих конструктів (цілісний світогляд), 3) упевненість у цінності власної особистості і творчих здібностей (розвиток творчого потенціалу та унікальності особистості).

Висновки. Корекційно-розвивальний ефект використання арт-терапевтичних технік у площині психолого-педагогічного супроводу соціалізації особистості не викликає сумнівів.

Особливо доречним є використання технік арт-терапії як засобу невербального спілкування у роботі із підлітками, які, в силу онтогенетичних особливостей періоду дорослішання, не завжди можуть осмислити і означити словом власні потреби, переживання, мрії. Арт-терапевтична робота сприяє прориву комплексів у свідомість і переживанню супутніх їм негативних емоцій. Це є особливо актуальним у комплексі психолого-педагогічного супроводу підлітків із проявами девіантної поведінки, які не готові до відкритого проговорювання емоційних станів із дорослими.

Використання технік арт-терапії (малювання, плямотерапії та ін.) у системі психолого-педагогічного супроводу дитини у період дорослішання є досить перспективною умовою організації навчально-виховного процесу на засадах паритетного діалогу.

Список використаних джерел:

1. Арт-терапия / под ред. А. И. Копытина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 320 с.
2. Копытин А. И. Арт-терапия в эпоху пост-модерна / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург: Речь, 2002. – 224 с.
3. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 220 с.
4. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – Москва : Педагогика, 1981. – 239 с.
5. Уэлси К. Часть целого : арт-терапия в школе / К. Уэлси // Исцеляющее искусство. – Том 3. № 2. – 2000. – С. 16–35.

УДК:159.923.2:616.89:316.612

Токарева Н. М., Сасенко Н. О.

Роль сім'ї у корекційно-реабілітаційному супроводі хворих на шизофренію

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми необхідної і достатньої підтримки сім'єю особистості із нервово-психічними розладами. Визначено ключові порушення комунікації у сім'ї як джерело психічної травматизації особистості. Здійснено узагальнення тенденцій корекційно-реабілітаційного супроводу особистості із діагнозом «шизофренія».

Ключові слова: сім'я, репрезентативні системи, шизофренія, корекційно-реабілітаційний супровід, травматизація особистості.

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы необходимой и достаточной поддержки семьей личности с нервно-психическими расстройствами. Определены ключевые нарушения коммуникации в семье как источник психической травматизации личности. Осуществлено обобщение тенденций коррекционно-реабилитационного сопровождения личности с диагнозом «шизофрения».

Ключевые слова: семья, репрезентативные системы, шизофрения, коррекционно-реабилитационный сопровождение, травматизация личности.

N.N.Tokareva, N.A.Sayenko. The role of the family in correctional and rehabilitation accompanied by schizophrenic patients.

Summary. The paper analyzes the problem of necessary and sufficient support to individual families with neuro-psychiatric disorders. The key violations of communication within the family as a source of psychological trauma personality. Done summarizing trends in correctional and rehabilitation support individual diagnosed with "schizophrenia."

Keywords: family, representative system, schizophrenia, correctional and rehabilitation support, trauma personality.

Постановка проблеми. Різноманітність інтерпретаційних схем освітнього простору у площині сучасних поліпарадигмальних наукових досліджень (С.М.Горшеніна, Є.О.Кожемякін, І.Ю.Махова, В.А.Мудрик, С.О.Мусатов, Л.О.Серікова, В.І.Слободчиков, Л.О.Хомич, А.В.Хуторський, Є.В.Чорний, І.Г.Шендерик, В.А.Ясвін та ін.) доводить значущість особистісно зорієнтованого освітнього середовища, основною функцією якого є спеціально організоване цілеспрямоване формування особистості за соціально обумовленим зразком. Проте суттєвою проблемою сучасного освітнього простору в умовах кардинальних трансформацій суспільства епохи постмодернізму є руйнація позиції відповідального ставлення дорослого співтовариства до дитинства

(І.Д.Бех), що позначилося на інтенсивній примітивізації свідомості дітей (зростанні цинізму, егоїзму, грубості, жорстокості, агресивності) на фоні відчуження, безпорадності дорослих. І в цій ситуації, на наш погляд, беззаперечно зростає роль сім'ї як основного інституту соціалізації особистості у період дорослішання.

Сім'я є персоналізованим середовищем життєдіяльності і розвитку особистості (екологічним простором), в межах якого основним механізмом впливу є неусвідомлюване некритичне сприймання норм і цінностей, які переважають у сім'ї і означають вектори формування інтерналізованого суб'єктивного досвіду. Самореалізація особистості у сім'ї здійснюється у тих площинах і формах, що зумовлені її культурним рівнем, соціальним положенням і психологічною атмосферою. Зміст, емоційна глибина міжособистісних контактів дитини із батьками, міра вираження почуття захищеності значно впливають на особливості моделювання особистісних сценаріїв поведінки людини та ефективність самореалізації.

Успішність реалізації функції соціально-психологічної підтримки у сім'ї особливо актуальна для людей із проблемами психічного розвитку.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Глобальність трансформаційних перетворень у сучасному соціокультурному просторі позначаються на характері існування сім'ї. Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицкіс серед диференційних ознак сучасної сім'ї називають збереження патріархальності і дифузність меж між підсистемами у структурі, відсутність у багатьох сім'ях (часто – у кількох поколіннях) чоловіків, наявність матеріальної залежності між поколіннями, існування жорсткої системи примусу і повинності у міжособистісних взаєминах, знецінення моральних устоїв родинного життя [5, с.6-7].

Разом з тим, в силу глибокої специфічності впливу сім'ї на особистість дитини, сім'я була і залишається обов'язковим елементом конгруентного виховання: сімейне виховання за характером впливу більш емоційне, базується переважно на взаємній любові і довірі, що сприяє поступовому залученню дитини до соціальних аспектів життєдіяльності, поетапного розширення досвіду, формуванню світогляду підростаючого покоління. Саме батьки сприяють впровадженню в свідомість дітей моральних і культурних цінностей, розвивають вже засвоєні і виправляють деструктивні прояви в поведінці.

У контексті означеного цілком зрозумілим є інтерес науковців (J.Kelly, C.Russell, S.Sheehy, V.Trnka, J.Wallerstepn et.al.; Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицкіс та ін.) як до проблем, що позначаються на життєдіяльності сім'ї, так і до їхніх наслідків. Особлива увага психологів, психотерапевтів та психіатрів приділяється ситуаційним порушенням життєвого ритму сім'ї через серйозні захворювання членів сім'ї, і зокрема – нервово-психічні розлади.

Значну роль у психологічному впливі даної проблеми на функціонування сім'ї відіграють фактори несподіваності (сім'я виявляється не готовою до події), винятковість діагнозу, а також відчуття безпорадності, розгубленості через непередбачуваність поведінки хворого (R.Costell, C.Creer, M.Hamilton, I.Hoenig,

J.Wing et.al.; В.Н.Мясищев, Е.Г.Ейдемільер та ін.). I.Hoenig & M.Hamilton вважають за доцільне розрізняти об'єктивні (зростання витрат сім'ї, несприятливий вплив психотравмуючої ситуації на здоров'я членів сім'ї, порушення ритму і розпорядку життя сім'ї) і суб'єктивні (різноманітні переживання через психічні захворювання одного із членів сім'ї: горе, почуття провини і страху, спричинені неадекватною поведінкою хворого) труднощі сімей із психічно хворими [цит. за 5, с.50].

В результаті дослідження означеного семантичного поля проблеми було доведено, що порушення у сімейних взаємовідносинах, дисонанс у репрезентативних системах (системи пошуку, прийняття і опрацювання інформації із навколишнього світу) членів сім'ї є одним із джерел психічної травматизації особистості (Е.С.Авербух, В.К.Вілюнас, Б.Д.Карвасарський, Е.Г.Ейдемільер, В.В.Юстицкіс та ін.). Особливо проблемними, психотравматичними міжособистісними стосунками є у сім'ях із хворими на шизофренію.

Шизофренія (від д.-грец. σχίζω (shciso) – «розколюю» і φρήν (fphen) – «розум») – це хронічне, прогресивне захворювання, що входить до групи поліморфних психотичних розладів і характеризується грубими викривленнями реальності, відмовою від соціальних контактів (соціальною дисфункцією), дезорганізацією сприймання, мислення, емоцій (R.Carson, J.Butcher, J.Coleman) [1;2;3].

У контексті «полігенної теорії» шизофренії (Y.O.Alanen, 1971) шизоїдні особливості хворого на шизофренію, аутистичні установки та інші психопатологічні прояви прийнято розглядати як результат складної взаємодії генетичних і соціокультурних факторів, у тому числі й сімейних (С.Аріеті, М.Блейлер, Х.Хайнер та ін.). Н.С.Sullivan у парадигмі інтерперсоналогічного підходу щодо сімейної психотерапії наголошував, що шизофренія у дітей є безпосереднім проявом патологічних взаємин між дітьми та їхніми батьками («значущими дорослими»): не конгруентні інтерперсональні стосунки в системі «значущий дорослий – дитина» перешкоджають розвитку адаптивних форм реагування, порушують нормативність Я-концепції особистості, призводять до «паратаксичних порушень» у використанні репрезентативних систем [цит. за 5, с.489]. Рішуче на користь психогенеза шизофренії висловлювався й А.Д.Зубарашвілі, наголошуючи, що ранній несприятливий вплив сім'ї («сирітство душі») може стати причиною шизофренічної передиспозиції [цит. за 5, с.496].

Постановка завдання. З метою уточнення характеру взаємин батьків із дітьми, які мають нервово-психічні розлади, а також визначення корекційно-реабілітаційного потенціалу сім'ї у супроводі хворих на шизофренію дорослих нами було сплановано і виконано емпіричне дослідження на базі Психоневрологічного диспансеру (ПНД) міста Кривого Рогу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальну вибірку склали 47 осіб (19 жінок, 28 чоловіків) віком 20-30 років (1985 – 1995 роки народження),

взятих на облік ПНД із діагнозом «Шизофренія» (F20 по МКБ-10). Дебют захворювання респондентів у більшості випадків припадає на вік 20-25 років.

Аналіз соціального паспорту осіб вибіркової сукупності дозволив виявити, що лише 23% пацієнтів виросли в повних сім'ях, 77% – в неповних, що свідчить про наявність соціальної депривації досліджуваних осіб у період дорослішання.

Групу пацієнтів, яким батьки надають підтримку, складають лише 18% від загальної кількості респондентів. Решта 82% хворих не мають підтримки з боку сім'ї і, в переважній більшості випадків, відчувають тиск або неприйняття з боку батьків. Серед тих, хто має підтримку з боку сім'ї, належать 70% жінок і 30% чоловіків. Більшість хворих із діагнозом шизофренії, яких рідні не підтримують, є чоловічої статі.

Найчастіше, це обумовлено соціокультурними стереотипами, поширеними у суспільстві. Так, чоловік, який досяг повноліття зобов'язаний працювати, утримувати і піклуватися про свою сім'ю. Проте люди із психічними розладами зазвичай є непрацездатними. Спостереження і досвід спілкування із сім'ями хворих дозволяють констатувати, що рідним легше прийняти недієздатність жінки, ніж чоловіка. При цьому стан хворого абсолютно не береться до уваги, що призводить до порушення єдності переживань, емоційних розладів, відриву хворого від реальності.

Одним з яскравих прикладів деструктивного ставлення батьків до хворої дитини є історія Тетяни К. *Дівчинка виросла в родині, в якій матір домінувала над іншими її членами. Доньці висувалися завищені вимоги, яким вона не завжди могла відповідати в силу її віку та особистісних характеристик. Критиці з боку матері піддавалися всі сторони життя пацієнтки: зовнішній вигляд, звички, поведінка, досягнення в навчанні, вибір друзів. Дівчинка, прагнучи уникнути надмірного тиску і не бажаючи давати привід матері «причепитися» до неї, стала уникати спілкування із оточенням, зокрема і з батьками, замкнулася в собі.*

У віці 20-21 років Тетяна відчула, що з нею «щось не так». Маючи достатній освітній та інтелектуальний рівень розвитку (в той час пацієнтка навчалася в університеті) дівчина зрозуміла, що потребує допомоги фахівця. Вона звернулася до матері з проханням відвезти її в ПНД, щоб проконсультуватися у психіатра. Мати не тільки відмовилася виконати прохання дочки, але й стала переконувати її в тому, що та здорова і психіатр їй не потрібен. Так минав час, стан Тетяни змінювався на гірше, але батьки все ще заперечували наявність проблеми. Коли ж дівчина вирішила звернутися до лікарні самостійно, мати забрала у неї паспорт, розуміючи, що без нього їй буде проблематично потрапити на прийом до психіатра. Вдаючись до хитрощів, хвора все-таки повернула свій паспорт і відразу ж звернулася в ПНД. Протягом кількох років вона періодично проходила курс лікування в стаціонарі, після чого її стан в цілому покращувався, але в структурі особистості уже відбулися незворотні зміни. Не бажаючи більше терпіти деспотизм матері, Тетяна переїхала на зйомну квартиру і влаштувалася на роботу. У якийсь момент її

стан погіршився настільки, що їй важко було обходитися без сторонньої допомоги. На пропозицію фахівця переїхати до батьків, вона відповіла так: «Мені стає гірше і настане час, коли хвороба повністю поглине мене, і я змушена буду повернутися до батьків. Але поки я здатна обходитися без сторонньої допомоги, я буду намагатися відтермінувати цей момент, щоб самій вирішувати, що мені робити і як мені жити».

Характерний для даної сім'ї стиль виховання доньки (жорсткий контроль, гіперопіка зі сторони матері) став інтегрованим психотравмуючим фактором для дівчини. Соціально-психологічна депривація паралізувала її активність, позбавила можливості успішної реадaptaції, спричинила амбівалентність у міжособистісних стосунках із оточенням.

Ще одним прикладом домінантного ставлення батьків до дитини, яка має психічний розлад, є випадок Даші Т. Явні ознаки психічного захворювання проявилися у пацієнтки в той час, коли вона була студенткою в ВНЗ. Батьки звернулися до психіатра, дівчині було виставлено діагноз «шизофренія» і призначено відповідне лікування. Під час чергової госпіталізації батько дівчинки зажадав від лікарів, щоб вони «вивели доньку зі стану депресії», так як він спланував для неї вступ ще до одного інституту. Сама хвора відрізнялася аутичністю, явно вираженими були ознаки дезадаптації особистості. Дівчина була дуже замкнута, напружена, уникала будь-якого спілкування. У присутності батька всі перераховані ознаки виявлялися особливо яскраво. Коли із пацієнткою був встановлений психологічний контакт, на запитання, про що вона мріє і яке її найбільше бажання, Даша відповіла: «Хочу жити у бабусі, в селі. Я їй допомагаю. Мені там добре». При цьому на обличчі хворої з'явилося деяке пошвавлення. Коли ж мова зайшла про майбутнє навчання, дівчина знову потьмяніла, напружилася і сказала: «Батьки на мене ображаються ...». Батькові пацієнтки рекомендували не наполягати на навчанні дочки, так як це для неї великий стрес, але він демонстративно ігнорував поради фахівців.

Ігнорування сім'єю, зокрема батьком, проявів хвороби: сензитивності, підвищеної вразливості доньки до значного кола психотравмуючих факторів (інтелектуальне перевантаження при навчанні, ситуації неспіху, надмірні очікування, нав'язування сценаріїв життєтворчості тощо) – призвели до зниження стресостійкості дівчини, обмеження здатності до інтерналізації досвіду, зниження соціальної та психологічної компетентності, і, як результат – до загострення протікання хвороби.

Дослідження свідчить, що сім'ї хворих на шизофренію, зазвичай, сприяють деструктивним змінам їхньої особистості, прискорюють прояви аутизму, амбівалентності у взаєминах із оточенням, суперечливих уявлень щодо себе. Разом з тим, сім'я може стати суттєвим фактором ефективної відновлювальної терапії хворих. Співставлення і узагальнення результатів аналізу історій хвороби респондентів із різним типом взаємин у сім'ях дозволили скласти таблицю відмінностей (табл.1).

Таблиця 1

Перебіг захворювання у пацієнтів із різним типом підтримки у сім'ї

Особливості перебігу хвороби у пацієнтів, яким батьки надають підтримку	Особливості перебігу хвороби у пацієнтів, яких батьки пригнічують
На початку захворювання батьки звернулися за допомогою і в подальшому підтримували дитину	На початку захворювання батьки заперечували наявність проблем зі здоров'ям, деякі перешкождали зверненню дитини до фахівця
Інтервал між зверненнями до стаціонару великий (1-2 рази на рік)	Велика кількість госпіталізацій з малими інтервалами. Іноді доводиться госпіталізувати у закриті установи
Ефективність медикаментозної терапії вище (ремісії наступають швидше і тривають довше)	Знижується ефективність медикаментозної терапії (іноді буває складно не тільки стабілізувати стан пацієнта, але і усунути гострі симптоми, деяких навіть доводиться переводити в гостре відділення)
Після поліпшення стану пацієнти прагнуть повернутися додому, навіть якщо не минув термін перебування в стаціонарі (зазвичай - 21 день)	Навіть після поліпшення стану хворі не хочуть повертатися додому і всіляко намагаються відтермінувати день виписки
Причиною звернення за допомогою до психолога у відділенні є внутрішні переживання самого хворого (страх, тривога) і прагнення навчитися справлятися з подібними станами самостійно	Причиною звернення за допомогою до психолога у відділенні є сімейні проблеми (конфлікти з батьками, нерозуміння і неприйняття з їхнього боку)
У разі появи дратівливості, втоми або агресії по відношенню до дитини батьки шукають способи, як впоратися з подібним станом (звертаються до психолога, намагаються відволіктися за допомогою улюбленого заняття, відпочинку)	Батьки часто вдаються до психічного та/або фізичного насилля відносно хворої дитини (в основному мати б'є доньку)
Навіть якщо хворий має негативні почуття до батьків (в періоди загострення захворювання), він намагається знайти спосіб з цим впоратися (вдається до госпіталізації, корекції схеми прийому препаратів, звертається до психолога)	Хворі виявляють агресію по відношенню до батьків, аж до застосування фізичної сили (б'ють, виганяють з дому, погрожують убити)

Отримані результати емпіричного дослідження ролі сім'ї в організації психологічного (реабілітаційного) супроводу особистості дозволяють стверджувати, що реадaptaція хворого із нервово-психічними розладами неможлива без змінення патологічних взаємин у сім'ї й гармонізації репрезентативних позицій її членів. Відновлювальна терапія при лікуванні

шизофренії (як і будь-якого іншого психічного захворювання) має обов'язково посилюватися психологічною підтримкою сім'ї.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Однією з вимог ефективного психолого-педагогічного супроводу особистості дитини в контексті гуманізації навчально-виховного процесу є узгодженість (гармонізація) виховних принципів сім'ї і школи. У межах сім'ї батьки повинні не тільки і не стільки «формувати» особистість дитини, дисциплінувати її, але й сприяти індивідуальному розвитку, прагнути емоційної близькості, розуміння, співчуття.

Особливо актуальним означені вимоги є щодо сімей із психічно хворими дітьми. Зниження ролі зовнішніх психотравмуючих факторів, достатня психологічна підтримка близькими хворої людини із нервово-психічними розладами (психолого-педагогічна модель стосунків) є важливими складовими терапевтичного і реабілітаційного процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу сім'ї на розвиток особистості і передбачає подальші наукові дослідження.

Список використаних джерел:

1. Личко А. Е. Подростковая психиатрия : Руководство для врачей / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1985.– 416 с.
2. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб./ [М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко та ін]; за ред. М. С. Корольчука. – Київ : Фірма «Інкос», 2002. – 272 с.
3. Саарма Ю. Шизофрения / Ю. Саарма. – Таллин : Валгус, 1974. – 88 с. (Сер. «Наука и здоровье»)
4. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н. Ю. Синягина. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 96 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 656 с. (Сер. «Мастера психологии»)

Відомості про авторів

Балєва Тетяна, студентка факультету української філології КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна

Барабаш Валерія, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Богданова Ксенія Дмитрівна, студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Богомаз С.Л., кандидат психологічних наук, доцент, ВДУ імені П.М. Машерова, Республіка Білорусь, м. Вітебськ.

Бучинська Оксана Михайлівна, практичний психолог КЗШ №103.

Висоцька Кристина Володимирівна, студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Волосяк Оксана Сергіївна, студентка факультету української філології КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Воробйова Світлана Сергіївна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Гомон Єлизавета, студентка історичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Шамне Анжеліка Володимирівна

Горяна Світлана Євгеніївна, заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель української мови та літератури Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 88.

Даценко Оксана Анатоліївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ

Десятерик Анна Вікторівна, студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна

Дмитрієв Денис Сергійович, студент фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна

Єременко Оксана, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна

Жорнова Марія Миколаївна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Жук Олександра Сергіївна, студентка фізико-математичний факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна

Заведенко Аліна, студентка історичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Шамне Анжеліка Володимирівна

Загороднюк Оксана Романівна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Здзислава Заслона, доктор психологічних наук, професор, Державна вища професійна школа в Новому Сончі, Польща

Зіновчик Вікторія Миколаївна, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Пилипенко Катерина Валентинівна

Ігнатченко Світлана, студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Іванова Олена Анатоліївна, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна

Ілляшик Катерина, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к. пс. н., доцент Устименко Світлана Федорівна

Карандашев Юрій Миколайович, доктор психологічних наук, професор Новий Сонч, Університет Яна Кохановського в Кельцях, Польща

Кияшко О. О., студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Коваленко Надія Вікторівна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Ковальова Анна Юріївна, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Пилипенко Катерина Валентинівна

Користов Владислав, студент факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Макаренко Наталя Миколаївна

Кривокульська Л. Д., директор ЗОШ №57, м. Кривий Ріг

Кришталович Анастасія Андріївна, студентка факультет української філології КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Кулик Неля Олександрівна, студентка психолого-педагогічного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Макара Любов Миколаївна, заступник директора з навчально-виховної роботи КЗШ № 88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист

Маліцька Лоліта Борисівна, кандидат пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ.

Мелетенко Ірина Вікторівна, студентка факультету дошкільної і технологічної освіти КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Пилипенко Катерина Валентинівна

Пашкович С.Ф., аспірант ВДУ імені П.М. Машерова, Республіка Білорусь, м. Вітебськ.

Петров Д.В., випускник факультету соціальної педагогіки і психології закладу освіти «Вітебський державний університет імені П.М. Машерова», м. Вітебськ, Республіка Білорусь.

Петрухін Сергій Вікторович, студент історичного факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Пінська Олена Леонідівна, кандидат пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ.

Прокопенко Ольга Миколаївна, вчитель фізичної культури КЗШ №88, м. Кривий Ріг

Ронгінська Тетяна Іванівна, доктор психологічних наук, професор, Зеленогурський університет, Польща

Рудік Катерина Андріївна, студентка факультету дошкільної і технологічної освіти КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент Пилипенко Катерина Валентинівна

Сасенко Наталія Олександрівна, практичний психолог Психоневрологічного диспансеру м. Кривого Рогу

Саранчук Катерина Сергіївна, практичний психолог КЗШ № 88, м. Кривий Ріг.

Сенько Тетяна Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, м. Новий Сонч, Університет Яна Кохановського в Кельцях, Польща

Скрипнік Катерина Олегівна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Стрельник Світлана Григоріївна, вчитель історії та правознавства КЗШ №88, спеціаліст першої категорії.

Сулік О.А. студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: викладач Даценко Оксана Анатоліївна

Супрун Катерина Миколаївна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Тканова Валерія Василівна, студентка факультету мистецтв КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Токарева Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ.

Устименко Світлана Федорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ.

Халік Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ.

Ходаковська Юлія, студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Целікова В. О. студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ КНУ, науковий керівник: викладач Даценко Оксана Анатоліївна

Циркунова Н.І., старший викладач кафедри прикладної психології закладу освіти «Вітебський державний університет імені П.М. Машерова», м. Вітебськ, Республіка Білорусь.

Чіпак Інна Олександрівна, заступник директора з виховної роботи КЗШ №88, м. Кривий Ріг, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист

Шамне Анжеліка Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КП ДВНЗ КНУ.

Шкабара Г. А. студентка природничого факультету КП ДВНЗ КНУ, науковий керівник: викладач Даценко Оксана Анатоліївна

Язева Христина Володимирівна, студентка природничого факультету КП ДВНЗ КНУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Маліцька Лоліта Борисівна

Ярмак Ірина Анатоліївна, директор Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 88, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Випуск 6

Українською, російською, польською, англійською мовами.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

Н. М. Токарева

Технічний редактор

О. О. Халік