

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

Кривий Ріг

2014

УДК: [159.9+37.015.3](082)

Актуальні проблеми психології в закладах освіти: Збірник наукових праць / За ред. Ю. М. Карандашева, Т. В. Сенько, Н. М. Токаревої. – Вип. 4. - Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. – 263 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теоретичної та практичної психології, особливості їх виявлення у навчально-виховному процесі.

Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки, онтогенетичні, соціально-психологічні дослідження, особливості психологічного супроводу 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 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:

Ю. М. Карандашев, доктор психологічних наук, професор.

Т. В. Сенько, доктор психологічних наук, професор.

Н. М. Токарева, кандидат психологічних наук, завідувача кафедрою загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Рецензенти:

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

Шамне А.В., кандидат психологічних наук, доцент.

Друкується за ухвалою вченої ради КПІ ДВНЗ «КНУ»
(протокол № 8 від 13 березня 2014 р.)

Зміст

Розділ І. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О.А.

Психологічний тезаурус життєтворчих умінь особистості8

Ткаченко О. А.

Використання психологічного тезаурусу розуміння в контексті проблем усвідомлення особистого досвіду у навчально-виховному процесі.....15

Токарева Н.М.

Теоретичний аналіз проблеми моделювання особистісних конструктів у площині парадигмального синтезу21

Розділ ІІ. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Алієв Е.

Особливості усвідомлення юнаками особистого досвіду.....30

Благодарна А.

Особливості мислительної діяльності підлітків.....36

Герасимчук Ю.В.

Проблеми психічного розвитку підлітка.....39

Жорнова М.М.

Толерантність як багаторівнева характеристика особистості студента..43

Карандашев Ю.Н.

Возраст позднего детства: структура и содержание.....49

Кришталович А.А.

Ціннісні орієнтації у студентському віці62

Літвінова М.О.

Особистісна тривожність студентів та її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату66

Макаренко Н.М.

Сучасний український підліток очима психолога.....70

Ратушний О.О. Особливості самооцінки у підлітковому віці	74
Шамне А. В., Кривокульська Л.Д. Психологічні особливості соціальної ситуації розвитку сучасного отроцтва.....	80
Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів та вчителів у закладах освіти	
Маліцька Л.Б. Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців.....	84
Миза О.С. Рівні прояву синдрому професійного вигорання у викладачів соціально-гуманітарних дисциплін.....	88
Омелюсік Л.П. Стереотипи в педагогічній діяльності.....	91
Пінська О.Л., Петрук М. Підготовка майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності....	95
Пилипенко К.В. Особистісний потенціал емоційної стійкості у студентів-майбутніх вчителів.....	99
Рыбска-Клапа И. Реализация специальных образовательных потребностей и психолого-педагогическая компетентность учителей государственных школ	107
Сенько Т.В. Компоненты модели „учителя учителей” в современных высших образовательных учреждениях.....	115
Устименко С.Ф. Сучасний вчитель в системі інноваційного навчання.....	122
Халік О.О. Врахування специфіки майбутньої професії студентів при викладанні курсу «Загальна психологія»	130

Розділ IV. Особливості психологічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Авраменко І.П.

Врачування психологічних особливостей особистості молодшого школяра на уроках фізичної культури.....137

Бажан Л.В.

Використання візуалізації інформації в навчальному процесі.....141

Глущенко О.Л.

Ігрові технології навчання - ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при проведенні позааудиторної самостійної роботи з біохімії.....145

Дашковська С.В.

Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення туристичних ресурсів Кривого Рогу.....150

Дегтяренко В. В., Токарев Д. В.

Психологічні особливості організації навчання із використанням ІКТ.....153

Діденко С.І.

Психолого-педагогічні аспекти організації контролю знань студентів на заняттях математики.....160

Жарікова Л.М.

Психолого-педагогічні особливості впровадження проектної технології навчання на заняттях математики.....164

Клапа Ю.

Дидактическая обусловленность успеха студентов с дислексией в обучении русскому языку168

Котенко Г.М.

Психолого-педагогічні умови формування толерантності на уроках української мови та літератури.....177

Мішина О.М.

Психологічні та педагогічні передумови вивчення літературних творів молодшими підлітками.....183

Пиріжок О.Г.

Педагогічні та психологічні умови застосування міжпредметної інтеграції у підготовці фахівців комерційної та економічної діяльності.....187

Прокопчук Л.В.

Психолого-педагогічні аспекти використання проблемного навчання на заняттях з біології.....190

Третяченко О.В.

Психологічне забезпечення профільної освіти194

Швачич Л.С

Використання інформаційно – комунікаційних технологій на уроці198

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Овсянникова К.В.

Особливості міжособистісних взаємин у підлітковому віці.....203

Огородня А.І.

Труднощі адаптації у студентському середовищі.....206

Полозова Т.Ю., Рудик К.В.

Взаємозв'язок між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності у студентів.....211

Різун О.О.

Вплив стилю педагогічного керівництва вчителя класом на психологічний клімат та конфліктність колективу214

Рязанцева Я. І.

Соціально-психологічний аналіз форм поведінки підлітків у ситуації конфліктної взаємодії218

Сенчишен С.О.

Агресивність дітей дошкільного віку як наслідок дисгармонійного сімейного виховання.....223

Шамне Ю. В.

Соціально - психологічні особливості впливу просторово-предметного та архітектурного середовища на психіку та поведінку людини226

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Батенкова А.А.

Формування внутрішньої мотивації як основи волонтерської активності.....232

Воробйова С. С.

Іншомовна комунікативна компетенція: проблеми і шляхи вдосконалення. Аудіювання як активний вид мовленнєвої діяльності.....237

Коколус Д.

Анализ явления, формы и последствия насилия по отношению к детям в семье.....245

Лісовська Б.

Новая роль книги для детей на переломе XX и XXI веков.....252

Відомості про авторів.....259

Розділ І. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О.А.

Психологічний тезаурус життєтворчих умінь особистості

Проблема життєвої продуктивності особистості для психологічної науки не є новою. Але особливу актуальність вона набула саме зараз, коли в період кризи нашого суспільства людина намагається знайти шляхи продуктивного життєздійснення, найбільш цілісної і адекватної репрезентації себе світу. Цей контекст проблем включає ряд питань, які ще потрібно вирішити психологічній науці. Серед них виділяють дослідження внутрішніх психологічних умов, дій та механізмів, зокрема життєтворчих умінь, які розглядаються як ефектори життєздійснення людини.

Коло проблем, що намітились в дослідженні, мають ряд обґрунтувань. По-перше: незважаючи на те, що сучасний етап наукового пошуку характеризується розвитком теорій щодо психологічного аналізу явищ життєвого шляху, відносно проблеми життєтворчих умінь, спостерігається недостатня кількість як теоретичних, так і практичних розробок; по-друге: джерелом проблеми виступає тенденція розвитку психології особистості, яка не втрачає своєї актуальності на сьогоднішній момент; по-третє: існує гостра необхідність в розробці тренінгово-корекційної бази, впровадження якої підвищувало б відчуття власної цінності та продуктивності, особливо в періоди життєвих криз.

Крім того, зазначена проблема виявляє свою актуальність не лише в рамках психологічної науки, а й на рівні педагогічної практики.

У сучасній школі з втіленою аксіомою життєтворчості відповідні уміння можуть розглядатися як нова парадигма, яка, на думку І.О. Мартинюка, Л.В. Сохань та інших, інтегрується із завданням гуманізації та демократизації освітнього процесу і спрямована «на досягнення принципово нової мети навчання й виховання в контексті вимог сучасності [6, с.25]». Життєтворчі можливості виступають необхідною психологічною умовою повноти самореалізації особистості й досягнення нею вершин свого самоздійснення. Таким чином, проблема життєтворчих умінь виникає в результаті перетину декількох областей наукового знання та опосередковується завданнями як теоретичного так і практичного характеру.

Проблемі набуття особистістю досвіду перетворювальної активності, розвитку її здатностей щодо осмисленого збереження та самостійного й творчого відтворення власної життєдіяльності в усіх її проявах (діяльності, пізнанні, спілкуванні, відносинах) та сферах (економічній, соціальній, політичній, культурно-дозвіллевій, побутовій), свідомого визначення та здійснення свого життя, присвячені роботи К.А. Абульханової-Славської, Є.Є. Вахромова, І.Т. Кучерявого, Л.Н. Когана, Л.В. Сохань, В.М.Доній, І.О.Мартинюка, С.Д. Максименко, Л.Ф.Бурлачука, І.Г. Єрмакова, Н.Г. Богданової та інших. В дослідженнях науковців розглянуті різноманітні

аспекти життєтворчості людини, її структурні, динамічні, функціональні та інші особливості. Але, незважаючи на достатню наукову презентованість проблеми, деякі її складові, зокрема життєтворчі уміння, потребують більш детального та глибокого психологічного аналізу.

Ключовим поняттям нашого дослідження є життєтворчі уміння, які розглядаються як «сукупність потенцій, що сприяють життєвій продуктивності особистості» [11, с.87]. Життєва продуктивність, в свою чергу, кваліфікується як система екзистенційних досягнень людини, що мають соціальну значущість, суб'єктивну цінність та індивідуальний смисл [5].

Відомо, що особистість, в своєму активному началі здатна підкорювати і перетворювати навколишній світ. Ця можливість виступати творцем умов життя, складає родову сутність людини, спрямована на ефективну перебудову буття, що на рівні життєвого шляху концептуалізована і практично реалізована у вигляді успіхів або досягнень. Феномен досягнення, як певний показник рівня розвитку особистості, базується, з одного боку, на філогенезі усього людства, з іншого, на індивідуальному онтогенезі суб'єкта, в ході якого набувається знання, досвід, розвиваються уміння, завдяки яким людина може реалізовувати потенційне прагнення до щасливого життя. Внутрішня структура продуктивної життєтворчості не надана в готовому вигляді. Вона набуває своєї чинності в ході цілісного, системного розвитку людини як суб'єкта і розкривається в умовах життєдіяльності. Її психологічно змістовні компоненти, наприклад, розвиток життєтворчих умінь як механізмів реалізації, розвиваються шляхом пізнання навколишнього світу, соціалізації, спілкування, оволодінням провідними видами діяльності тощо.

У контексті гуманістичної психології життєтворчі уміння розуміються з позиції складного утворення, що охоплює «уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність обирати адекватні та ефективні способи розв'язання життєвих проблем; знання своїх особистих якостей; здатність до самовдосконалення та самозмін; здатність розуміти й оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні способи спілкування, проявляти толерантність у стосунках; уміння керувати собою й обставинами свого життя [9, с.169]». К.Роджерс зазначав, що «життєтворчі уміння – це особливі вміння та висока майстерність у творчій побудові особистістю життя, що ґрунтується на знанні життя, його законів, розвиненій самосвідомості та володінні системою технологій програмування, здійснення життя як індивідуально-особистісного проекту» [9, с. 115]. Це духовно практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, програмування, планування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість у цьому процесі виступає як суб'єкт індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя [1, с. 37].

Доволі широкий дефінітивний аналіз «життєтворчих умінь» представлено в працях вітчизняних науковців К.А. Абульханової-Славської,

Л.Н. Когана, Б.Г. Ананьєва, Є.Ю. Коржової, С.Ю. Степанова, Т. Б. Карцевої, Н.А. Логінової та інших. Так К.А. Абульханова-Славська визначає життєві уміння як інтеграцію різних видів компетентностей, які розкривають загальні здатності людини в тих чи інших сферах життєдіяльності [1, с. 105]. На думку Є.Є.Вахромова, концептуальні виміри умінь власної екзистенції зумовлені уявленнями особистості про структуру суспільства й про власне місце та роль у ньому на всіх вікових етапах й допомагають людині оптимізувати свій життєвий шлях, планувати власну життєдіяльність [5].

Значуще відображення ідей життєтворчості та відповідних умінь представлено в роботах представників української психологічної школи С.Д. Максименко, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницького, І.Г. Єрмакова, І.О. Мартинюка та інших. Автори інтерпретують життєтворчі уміння, як цілісне утворення, системну властивість усієї особистості, що характеризує її здатність зберігати і оптимально розвивати себе, своє життя, успішно діяти у різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві проблеми [3; 4; 9; 11]. Наголошуючи на умовності їх структурування, науковці виділяють два блоки: 1) базовий (особистісно-центрований); 2) похідний (суспільно-центрований). До першого блоку віднесено фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, творчу, життєтворчу та ментальну складову. На основі базових умінь відбувається становлення похідних, до яких належать соціальна, соціально-рольова, комунікативна, інформативна, трудова (професійна), громадянська (політико-правова), етнокультурна та організаційна спрямованість, що визначають успішність особистості в конкретних сферах її життєдіяльності [8, с. 192-199].

Схожа методологічна позиція спостерігається в працях І.Г. Єрмакова, де автор наголошує на тому, що сфера життєтворчих умінь представлена як інтегративна система різних диспозицій людини. До структури досліджуваного феномену він включає загальнокультурні, допрофесійні, професійні, аутопсихічні, соціально-психологічні, громадянські, комунікативні, інформаційні, інтелектуальні, рефлексивні та інші субстанції особистості [6].

У площині психологічних досліджень проблем життєтворчості, проведених І.Т. Кучерявим та іншими, життєтворчі уміння розглядаються як духовно-практичні дії, що спрямовані на формування такої особистості, яка постійно прагне до самовдосконалення та розвитку своїх потенцій, здатна до самореалізації, творчого проектування, пов'язаного з виробленням життєвої концепції та життєвого кредо; процес реалізації людиною свого життя в часовій і просторовій перспективі; чинник здобуття життєвої мудрості [9, с.214-216]. Авторами зауважується, що квінтесенція життєтворчих умінь розкривається у різноманітних функціональних можливостях суб'єкта: це і процес творення свого життя; реалізація життєвих проектів засобом цільової дії; усвідомлення себе й світу; проектування й здійснення своїх бажань, утвердження власних цінностей; соціальна творчість, прагнення до самореалізації тощо.

За визначенням В.М. Ямницького, екзистенційні механізми- це форма вияву творчої природи людини, яка сприяє вибору особистістю стратегії її життя, розробці життєвих планів і програм, відбору й використанню засобів, необхідних для реалізації її індивідуального проекту [11, с.181]. Автор зауважує, що реалізація цих механізмів відбувається у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості), суб'єктивній (у розвитку суб'єктного світу особистості), і соціальной (відбиття в життєвих світах інших людей). Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчої особистості, перетворює її на життєтворчість [11, с. 197].

На думку Н.Г. Богданової для того, щоб реалізувати той потенціал, що закладений в життєвих ролях людини, щоб життєві характеристики- феномени стали реаліями людини, їй треба володіти рядом життєвих умінь. Життєві уміння автор визначає як систему уявлень, образів, моделей та реальних дій особистості, спрямованих на творчу побудову чи перебудову свого життя, обумовлену розвитком та рухом уперед, спираючись на загальнолюдські цінності та суспільний дискурс [2, с. 143].

За Н.Г. Богдановою до групи життєтворчих умінь особистості належить сукупність наступних індивідуально-особистісних та соціокультурних інтенцій:

- створення проєкції особистості в майбутньому у вигляді цілей, життєвих програм та планів, стратегії життя;
- корекція цієї проєкції під впливом суспільного ідеалу і культури, що, у свою чергу, проявляється у формуванні самосвідомості особистості, зокрема у таких її аспектах, як самопізнання, самооцінка та саморегуляція поведінки;
- розвиток відповідного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, що спрямовують особистість на творчу активність, самореалізацію та самоутвердження;
- діяльність особистості щодо розкриття свого творчого потенціалу та самотворчого здійснення своїх цілей, планів, ідеалів;
- когнітивна та емоційна самооцінка досягнень та невдач особистості на шляху власної життєтворчості [2, с. 212].

Особливого значення поняття життєтворчих умінь набуває у дослідженнях, присвячених проблемі проєктування життя (В.Г. Панок, Г.В. Рудь). Автори зазначають, що життєтворчі уміння-це ті механізми, завдяки яким проєктування постає як один із способів просування життєвим шляхом; це можливості реалізації подієвого механізму, коли людина змушена шукати, обирати вихід і планувати майбутнє далі [10, с.133]. Це конкретний шлях реалізації життєвої стратегії, який відповідає концепції цілісної організації особистістю свого життя [10, с. 134].

Досліджуючи питання про структурну організацію життєтворчих умінь, В.П. Бех наголошує на системі наступних компонентів: 1) знання (теоретичні і практичні (життєва мудрість)); 2) уміння й навички (ситуативно-надситуативний потенціал); 3) життєтворчі здібності

(аналітичні, поведінкові, прогностичні); 4) життєвий досвід (складається з усвідомленого та неусвідомленого індивідуального досвіду й творчого використання та наслідування досвіду інших осіб); 5) життєві досягнення (особисте щастя, соціальний статус, самореалізація). Життєтворчі уміння автор розглядає як комплекс певних особистісних якостей, які детермінують продуктивне життєздійснення особистості, а їх формування розуміє як розвиток і збагачення всіх основних життєзабезпечувальних особистісних структур . [3, с. 75-92]

Характеризуючи життєтворчі уміння як комплекс ключових потенцій, Л.Н. Коган диференціює їх на три основні групи: 1) уміння відносно себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності (збереження фізичного і психічного здоров'я, ціннісно-сміслові орієнтації, інтеграції, активна громадянська позиція, процеси самовдосконалення та саморозвитку); 2) соціально-перцептивні уміння, що експлікуються в системі соціальних стосунків; 3) діяльнісні уміння [7].

До групи соціально-перцептивних умінь належать комунікативні, полікультурні та конфліктні уміння, які, на думку автора, реалізуються в діях вільного володіння мовними та мовленнєвими засобами; комунікабельності; здатності до побудови власних стратегій спілкування; уміннях конструктивно вирішувати конфлікт, зокрема не ставати їх причиною. Що стосується полікультурних умінь, то на думку В.О. Моляко [10], вони розкриваються в повазі до іншого, розумінні неповторності, самобутності особистості, здатності уявляти себе на місці інших людей.

До групи діяльнісно-операціональних можливостей індивіда, на думку І.Г. Єрмакова, належать функціональні, мотиваційні, та проєктивні уміння. До функціональної складової відносяться: уміння оперувати знаннями; уміння організувати, здійснювати та контролювати діяльність; уміння визначати та підпорядковувати дії та операції початково заданій меті [6, с112]. На ґрунті аналізу результатів дослідження, автор деталізує мотиваційні уміння з точки зору рівня самостійності; здатності робити власний вибір і встановлювати особисті цілі. Проєктивні уміння: стратегічне (уміння планувати, бачити перспективу) та прогностичне мислення (уміння передбачувати ускладнення); уміння реалізовувати заплановане. Стосовно проєктивних умінь, Ю.В. Крючкова зазначає, що вони включають наступні дії: 1) пошук та усвідомлення особистістю своїх життєво-важливих цілей; 2) вироблення ідей та варіантів свого подальшого життя; 3) формування основних вимог щодо реалізації задуманого; 4) передбачення очікуваних результатів та наслідків; 5) корекція проєктної діяльності з урахуванням життєвої ситуації, що склалась [8, с195].

У спробі надати інтегративну характеристику особистості з розвинутими життєтворчими уміннями, С. О. Сисоєва наголошує на системі наступних підструктур:

1. підсистема спрямованості: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації; мотивація досягнення;

2. підсистема характерологічних особливостей особистості: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; вміння довести почату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність;

3. підсистема творчих умінь: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування;

4. підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів: альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; готовність пам'яті; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення [4 с. 161-167].

Суттєвим досягненням вітчизняної науки стала розробка Л.С.Виготським принципу інтеріоризації та його розповсюдження щодо розуміння вищих психічних явищ [2]. Виходячи з цього, розвиток життєтворчих умінь відбувається на основі «згортання», переходу зовнішніх умов життя в зміст внутрішнього досвіду. Соціум, впливаючи на реалізацію програми розвитку, задає, по суті, свої приклади, норми та механізми щодо оптимальної самореалізації. В ході індивідуального розвитку людина засвоює ці моделі, формує власну концепцію та розкриває свій життєтворчий потенціал. На думку В.М. Ямницького, «в поняття потенціалу включено розвиток людини як суб'єкта життєдіяльності, взаємозв'язок системоконструктивних властивостей та умінь різноманітних рівнів його організації [11, с. 65].

У розвитку життєтворчих умінь велику роль відіграє рефлексія, яку С.Л. Рубінштейн вважає центральним феноменом людини. Автор стверджує, що тільки з появою рефлексії виникає здатність принципово нового, більш якісного способу буття, який виходить за межі безпосередніх зв'язків і сприяє конструктивній самореалізації. Суб'єкт такого способу буття характеризується персональною відповідальністю за все, що здійснено та що мало б здійснитися, стратегічністю задумів, цілеспрямованістю, наполегливістю, адекватною та чітко визначеною життєвою програмою тощо [2, с. 87-91]. Саме рефлексія дозволяє усвідомити людині факт власної реалізованості, визначає масштаби і можливості життєтворчості. На думку Є.Є. Вахромова, рефлексію можна вважати рушійною силою формування життєтворчого потенціалу особистості, внутрішньою, психологічною умовою розвитку екзистенційних умінь [5, с.11]. Завдяки регулюючій функції рефлексії, людина здатна конструювати суб'єктивну картину життєвого шляху, підкоряти другорядні цілі найбільш важливим, тобто тим, які

відповідають особистісно-значущим змістам і відображають сферу уявлень про сенс та продуктивність життя.

Таким чином, зазначимо, що проблема розвитку життєтворчих умінь особистості потребує більш детального та системного аналізу. Вона включає достатньо широкий спектр питань, які ще необхідно вирішити психології. Потребують більш ґрунтовного наукового огляду проблема культури життєтворчих умінь, їх структурна організація, аналіз системно-цільових (стратегічних) характеристик людини, виявлення фундаментальних чинників перетворювальної активності особистості, формування власної проєкції у майбутньому.

Список використаних джерел

- 1.Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология форм развития личности. - М.: Наука, 1981.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. / Борис Григорьевич Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
3. Бех В.П. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки: Монографія /В.П.Бех, Є.О.Шалімова. - К.: НПУ М.П.Драгоманова, 2009. - 255 с.
- 4.Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз /Наталія Григорівна Богданова К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
- 5.Вахромов Е.Е. Вершины жизни и пути их достижения: Самоактуализация, акме и жизненный путь человека / Е.Е.Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. - 2001. - № 4. - С.18-23; 2002. - № 1. - С. 5-14; - № 2. - С.5-18.
- 6.Жизненный путь личности (Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / Под ред. Сохань Л.В. - К.: Наук, думка, 1987. - 277 с.
- 7.Коган Л.Н. Жизненный путь личности как предмет междисциплинарного исследования /Лев Наумович Коган.-Спб.: Питер, 2000.-с. 269-281.
- 8.Крючкова Ю.В. Життєтворчість особистості як прояв самоактуалізації з огляду побудови нею картини світу / Ю.В. Крючкова // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред.Максименка С.Д. – К.: «Логос», 2007. - Том 7, випуск 10. - С.192-199.
- 9.Кучерявий І.Т. Творчість - основа розвитку потенційних джерел особистості: Навчальний посібник / І.Т. Кучерявий, О.І.Клепиков. - К.: Вища школа, 2000.- 288 с.
10. Панок В.Г, Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху/В.Г. Панок,Г.В. Рудь – К.: Ніка-Центр, 2006 – 280с.
11. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості /Вадим Маркович Ямницький.- Одеса:СВД «Черкасов М.П.», 2004.-360с.

Ткаченко О.А.

Використання психологічного тезаурусу розуміння в контексті проблем усвідомлення особистого досвіду у навчально-виховному процесі

За новими концептуальними підходами до освіти, організація навчально-виховного процесу розглядається як набуття учнями багатогранного досвіду у різноманітних видах міжособистісної взаємодії, навчально-пізнавальної й суспільно-практичної діяльності, що засвідчує суб'єктивну позицію учнів в оволодінні знаннями, вміннями, соціальними нормами й моральними цінностями.

Проблема досвіду учнів та його набуття, розвиток у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи досліджувалися у різноманітних аспектах. Досвід як складову розвитку особистості обґрунтовано в працях Р. Бернса, І. Д. Беха, Т. М. Буякас, Л. С. Виготського, В. А. Козакова. Особливості поєднання набутого досвіду учнів із новими знаннями, вміннями й навичками обґрунтовано у працях Ю. В. Сенько, М. М. Скаткіна, І. С. Якиманської. Теоретичні основи формування індивідуального досвіду вивчали Є. Ю. Артем'єва, О. М. Лактіонов, Ю. К. Стрелкова. Результати дослідження зазначених вище науковців показали, що досвід є складовою розвитку особистості, результатом і умовою її життєдіяльності, особистісним надбанням, через яке вона сприймає й оцінює зовнішні впливи. Тому завдання вчителя у навчально-виховному процесі полягає у поєднанні нової навчальної інформації з набутим досвідом учнів, забезпеченні умов для подальшого його розвитку. У зв'язку з цим, перед учителем постає задача актуалізації раніше набутого досвіду, його усвідомленням учнем.

Сучасне наукове розуміння особистого досвіду (О.М. Лактіонова, Н.В. Чепелевої, О.О. Зарецької, О.М. Назарук та ін.) дозволяє говорити про нього як про складову свідомості, яка має як біологічні так і соціальні детермінанти. В структурі особистого досвіду можна виділити емоційні й когнітивні компоненти, які мають зв'язки різного ступеня інтегрованості, та інтерпретаційні комплекси. Ці компоненти можуть існувати як у вербалізовані, відрефлексовані структури, так і латентні – надсвідомі (чи підсвідомі). Н. В. Чепелева зазначає, що особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями і присвоюється людиною мов би «автоматично», без переробки та осмислення. При цьому він може бути як зовнішній, заданий об'єктивними ситуаціями, в яких першочергове значення належить зовнішнім обставинам, так і внутрішній, заданий суб'єктивними ситуаціями, які викликаються майже винятково психологічною готовністю суб'єкта, його актуальними потребами. Якщо особистий досвід людини, як сума її перебувань у різноманітних життєвих ситуаціях, був підданий вербалізації й рефлексії, мова йде про досвід особистісний [9]. Функція досвіду має стабілізуючий характер, що виражається в забезпеченні адаптації до повсякденності через стимуляцію мотиваційної сфери.

Трофімов Ю. Л. [11] визначає усвідомлення як фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки їм отримує. Актуально усвідомленим є лише той зміст нашої психіки, який виступає перед особистістю як предмет, на який безпосередньо спрямована та чи інша її дія. Причому, за "законом усвідомлення", сформульованим Е. Клапаредом: чим більше ми користуємося яким-небудь відношенням (між предметами, явищами, поняттями), тим менше ми його усвідомлюємо. Або інакше: ми усвідомлюємо лише в міру нашого невміння пристосуватися. Чим більше яке-небудь відношення застосовується автоматично, тим важче його усвідомити.

Отже, спостерігається певне протиріччя між природою «автоматичного» присвоєння особистого досвіду, що ускладнює його усвідомлення, - з одного боку, і необхідністю його усвідомлення в навчально-виховному процесі – з іншого. Тому мета даного дослідження полягала у розширенні та уточненні уявлень про психологічну сутність процесу усвідомлення.

Усвідомлення – суб'єктивний стан, перебуваючи в якому, ми усвідомлюємо що-небудь. Термін має різні значення - від усвідомлення стимулів у фізичному світі, до усвідомлення свого внутрішнього «Я» і його впливу на нашу поведінку [12]. Усвідомлення в широкому сенсі означає формування адекватного розуміння інших людей і навколишнього світу. У рамках психотерапії термін «усвідомлення» характеризує насамперед досягнення пацієнтом розуміння самого себе, власного психічного життя, взаємозв'язків і взаємин у самому собі й із самим собою, з іншими людьми й навколишнім світом. [10].

Як бачимо, усвідомлення завжди передбачає розуміння. В мові часто ці поняття часто використовують навіть синонімічно [1]. Усвідомити – повністю довести до своєї свідомості, зрозуміти [15]. Виходячи з цього можна зробити певне теоретичне припущення: психологічний тезаурус розуміння можна використовувати для розширення та уточнення уявлень про процес усвідомлення особистого досвіду.

Розробка філософської ідеї розуміння як роботи свідомості, спрямованої на смисл, зумовлює спрямування сучасних психологічних досліджень розуміння на вивчення смислової реальності індивідуального буття як єдино можливого способу існування активного суб'єкта в сучасному світі. Термін «розуміння» у психологію було введено В. Дільтеєм та Е. Шпрангером. В. Дільтей поняття розуміння ототожнював з «переживанням», яке, він вважав основним методом пізнання цілісного духовного життя людини [4].

У сучасній психології існує чимало напрямків наукових пошуків, де розглядаються психологічні аспекти проблеми розуміння.

Детальний аналіз концептуальних позицій психологічних теорій був зроблений В.В. Знаковим, що дозволило вченому виділити ряд підходів до усвідомлення сутності розуміння [6]. В межах когнітивного підходу

(Д. Рамельхат, Дж. Брансфорд), розуміння розглядається як включення нових знань у минулий досвід суб'єкта. Психолінгвістичний підхід, в межах якого розуміння розглядається як результат перетворювальної функції мови. Відповідно розуміння аналізується як результат узгодження між смислом вислову і уявленням суб'єкта про ситуацію та її значення (семантичний контекст); як результат трансформації поверхневої структури речення у глибинну репрезентацію смислу (лінгвістичний контекст); як компонент структури ситуації спілкування (процесуальний контекст). Соціально-психологічний підхід, що аналізує розуміння в смисловому полі міжособистісної взаємодії. Міжособистісне розуміння – це розуміння іншого через пояснення, інтерпретацію, ототожнення, здатність переноситися у внутрішній світ іншого. Більшість науковців розглядають розуміння як опосередкований аналітико-синтетичний процес, під час якого спочатку висувається припущення щодо смислу інформації, потім відбувається її розчленування, виділення основних елементів з наступним об'єднанням розрізнених елементів у єдине ціле – знаходження смислу інформації.

Л.Л. Гурова дійшла висновку, що процеси розуміння мають однакову психологічну сутність і механізми при осягненні змісту тексту, під час розв'язання різних задач, в процесі прийняття рішень [3].

Враховуючи думку Ю.Л. Трофімова, який пояснює основні засоби процесу усвідомлення на основі закону "зсуву, або зміщення": усвідомити яку-небудь операцію - означає перевести її з площини дії у площину мови, тобто відтворити її в уяві, щоб можна було виразити словами. Приймаючи ідею про те, що мовні значення - це специфічні інструменти усвідомлення. (Усвідомити означає надати значення. Якщо образ "не знаходить" свого значення, то він і не усвідомлюється). Особливого значення для розуміння психологічних механізмів усвідомлення набувають психолінгвістичний, психогерменевтичний підходи.

Л.П. Доблаєв виділяє три рівні чіткості розуміння: 1 – «відчування» смислу того, що суб'єкт прагне зрозуміти, але чого не може виразити словами; 2 – розуміння, що суб'єкт може виразити, однак лише чужими словами; 3 – розуміння, що суб'єкт може виразити «своїми словами» [5].

Одним із ключових понять психологічної герменевтики є текст, що розглядається як засіб організації, осмислення й упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що визначають розуміння, інтерпретацію людиною самої себе, але і світ її внутрішніх переживань, світ її індивідуально-авторського відношення до дійсності. У контексті психологічної герменевтики процес інтерпретації розглядають як етап поглибленого осмислення об'єкта, який настає після первинного «власне» розуміння, тобто «означення» об'єкта [6]. Процес інтерпретації – це послідовне трансформування сукупності смислів, що утворилися у реципієнта на початкових стадіях розуміння тексту. На результат осмислення впливає стан суб'єкта в момент інтерпретації, весь “текст ситуації” у сприйнятті реципієнта, так само як і “текст його життя” (у його власній уяві).

Психологічна інтерпретація повинна розкривати уявлення, наміри, почуття того, хто повідомляє, що викликаються змістом тексту, який повідомляється. На думку Н.В.Чепелевої, найважливішими механізмами розуміння особистого досвіду є семіотичний і міфологічний [16].

Семіотизація дозволяє означити те, що відбувається з людиною, тією чи іншою мірою упорядкувати її досвід для того, щоб у міру необхідності працювати з цим матеріалом далі.

Частковими від семіотизації механізмами розуміння особистого досвіду є нарративізація та концептуалізація. Нарративізація – перетворення того, що відбувається з суб'єктом, в нарративні структури. Ці структури виступають в ролі інтерпретаційних рамок, які людина накладає на дійсність, що її осмислює. Концептуалізація виражається в спробах накласти на реальні життєві ситуації, події ті чи інші когнітивні структури, створити свої власні життєві «теорії», концепції, що у свою чергу виступають у ролі інтерпретаційних рамок, через які осмислюється наступний життєвий досвід.

Пояснюючи механізм концептуалізації, Н.В.Чепелева посилається на Н.Пезешкиана [8], який визначав концепції як когнітивні й емоційні структури, що задають особистості схему інтерпретації її ставлення до себе (Я-концепція), до інших (концепція іншого) і до навколишнього. Причому, ці концепції можуть створюватися самою особистістю, а можуть і запозичатися із соціуму у вигляді культурних, соціальних та інших зразків. Концепції включають очікування, що додають характерний відтінок сприйняттю; мотиви, що спонукають нас до дії; норми і звички, на які особистість орієнтується. Автор розділяє базові концепції, що знаходяться під впливом особистісних факторів, і ситуативні концепції, що знаходяться під впливом ситуативних факторів. Базові концепції часто повторюються в різноманітних ситуаціях, у яких людина діє в індивідуальному, незмінному стилі, навіть якщо, іноді, ці концепції не спрацьовують або ж утрудняють поведінку у визначеній ситуації. При цьому базові концепції, як правило, виявляються в ситуативних.

До семіотичного механізму, окрім вербальних нарративізації і концептуалізації, Н.В.Чепелева, продовжуючи ідею П.Ріккера [13] про те, що образ також має семіотичну природу відносить механізм уяви (невербальний),.

Міфологічний механізм розуміння Н.В.Чепелева розглядає як досеміотичний [6].

І.В.Березко визначає міф як ірраціональне (змістовно і контекстуально) смислове внутрішньоособистісне утворення, що відноситься до тієї чи іншої області само- чи світо-сприйняття людини або формує лейтмотив її життя в цілому» [2, с. 103]. Автор розкриває сутнісні риси особистісної міфології як одного зі смислових утворень, з яких у межах нашого дослідження найбільш цікавими є наступні: зміст міфічного уявлення приймається некритично, незважаючи на ірраціональний статус; хоча міфічне уявлення може мати складову, яка вербально формулюється, вона не

відбиває повною мірою того смислового навантаження, що полягає в її основі; міфічні уявлення мають слабкий ментальний і рефлексивний контроль; міф особистості в більшій мірі має польову, чим структурну організацію; міф може бути сконденсований у формі символів і образів, що мають власну логіку і функціонують поряд із семіотичними системами.

Міф є засобом відтворення певних станів у індивідів. Ідентифікація із символічними структурами світу призводить до посилення заданих станів, до їхнього розвитку. Водночас, проєкція як виштовхування зсередини назовні деяких напруг завжди несе в собі психотехнічну функцію захисту від внутрішнього занепокоєння, від несвідомих конфліктів. І міф будується так, щоб організувати таку проєкцію конфліктних структур свідомості: спровокувати, виловити ці смисли. Міф оперує протиставленнями і прагне до їхнього систематичного вирішення. Ірраціональні, синкретично розпливчасто узагальнені структури міфу, що об'єднані емоційним фоном, властивим їхнім об'єктам, у наративі виявляються у вигляді образів, символів, метафор.

Символ – це предмет, образ чи поняття, в яких виражається ідеальний, духовний зміст на додаток до свого конкретного значення. На комунікативному рівні прийом пошуку смислу в символі можна забезпечити через символічну референцію, яку Н.Ф. Каліна визначає як спосіб (форму) спілкування за допомогою символів, як процес вираження прихованого, таємного смислу через вказівку на символи. Саме символічна референція є діючим початком, передумовою, основою метафоричної комунікації [7, с. 258].

Метафора – механізм мовлення, вираз, у якому слово чи словосполучення вживається в переносному значенні. У широкому розумінні метафорою називають будь-який вид вживання слів у непрямому смислі [Там же, с. 252]. Крім того, метафора – це спосіб узагальнення, інструмент пізнання і думки, художній образ. Казка, вірш, історія, анекдот, ідіома – можливі форми метафори.

Метафора може апелювати до уяви (епіфора) або до інтуїції (діафора). Крім того виокремлюють когнітивні, номінативні та образні метафори залежно від того, що лежить в основі перенесення значення (знання або уявлення, імена або назви, чи образи [Там же, с. 153-154].

Метафора – засіб комунікації, спосіб повідомлення про досвід. Водночас вона виступає і як засіб структурування останнього. Будучи словесним формулюванням реальності, різноманіття якої сприймається як складна, але упорядкована сукупність властивостей, метафора допомагає перебороти нескладну плутанину в описі складності і багатоаспектності життєвої ситуації людини.

Н.Д. Арутюнова перелічує наступні властивості метафори: злиття образу і змісту; контраст із повсякденним називанням чи позначенням сутності предмета; категоріальне зрушення; актуалізація випадкових зв'язків (асоціацій, конотативних значень і смислів); незводимість до буквального перефразовування; синтетичність і розмитість, дифузність значення;

допущення різних інтерпретацій, відсутність чи необов'язковість мотивації; апеляція до уяви й інтуїції, а не до знання і логіки; вибір найкоротшого шляху до сутності об'єкта [14].

Як вказує Н.Ф. Каліна, фундаментальною характеристикою метафори є те, що учасники події, які в ній відбуваються, еквівалентні тим особам чи подіям, що характерні для ситуації чи проблеми, яка розуміється. «Відчуття подібності, однаковості і споріднення – це фундаментальна інтенція людської свідомості, при цьому мислення і мова не стільки уловлюють подібність, скільки створюють її. ... Ми використовуємо метафору для того, щоб позначити і пояснити схожість, яка майже дорівнює знанню – часто пояснюючи складні речі, ми просто говоримо, на що вони схожі» [7, с. 154-155]. Для розуміння змісту, переданого метафорою, особливості контексту і характеристики персонажів не мають особливого значення; головне, щоб виконувалася умова ізоморфізму взаємодії останніх, тобто метафоричне збереження відношень, що мають місце в актуальній проблемній ситуації.

За яким би механізмом не здійснювалось розуміння, основна задача суб'єкта розуміння – вловити оповідання в процесі його породження, спробувати вловити ті форми і коди, через які іде виникнення смислів тексту. Проникнути у смисловий об'єм твору, у процес означування, тобто провести текстовий аналіз.

Враховуючи той факт, що досвід стає істинним надбанням особистості лише за умови внутрішнього смислового перетворення його структурно-функціональних елементів, в якому провідна роль належить інтерпретаційним комплексам. Психологічний тезаурус розуміння не тільки складає важливе теоретичне підґрунтя для вдосконалення наукових уявлень про процес усвідомлення особистого досвіду, а й може бути використаний для вирішення практичних задач розвитку особистості. Функціонування і розвиток особистості в життєвому просторі великою мірою буде залежати від наявності в неї інтерпретаційних ресурсів, які забезпечують перетворення особистого досвіду в особистісний.

Список використаних джерел

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. 11-е изд., перераб. и доп. (без цензурных ограничений) - М.: Рус. яз., 2001. - 568 с.
2. Березко И. В. Подходы к исследованию личной мифологии / И. В. Березко // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика. Том 2. – К., 2002. – Вып 2. – С. 103-109.
3. Гурова Л. Л. Процессы понимания в мышлении, общении и практической деятельности / Лидия Леонтьевна Гурова // Мышление. Общение. Практика. – Ярославль, 1986. – С. 98-108.
4. Дильтей В. Описательная психологи / Вильгельм Дильтей. – 2-е изд. – СПб.: Алетейя, 1996. – 156 с.

5. Добраев Л. П. Проблема понимания в советской психологии / Лев Петрович Добраев. – Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1967. – 66 с.
6. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков // РАН, Институт психологии. – М., Знание, 1994. – 237 с.
7. Калина Н. Ф. Основы психотерапии / Наталья Федоровна Калина. – М.: "Рефл-бук", Киев: "Ваклер", 1997. — 272 с.
8. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт / Носсрат Пезешкиан. – М.: Смысл, 1993. – 332 с.: ил.
9. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.; Міленіум, 2004. – 276 с.
10. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. С.-Пб.: Питер.- 2000. – 544 с.
11. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-те вид, стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
12. Психология. А-Я. Словарь-справочник [Текст] : А-Я / М. Кордуэлл; Пер. с англ. К.С.Ткаченко. - Москва : ГРАНД: ФАИР-ПРЕСС, 2000.– 442 с.
13. Рикер П. Образ и язык в психоанализе / Поль Рикер // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 4. – С. 21-28.
14. Теория метафоры / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – М., 1996. – 512 с.
15. Толковый словарь Ожегова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949-1999.
16. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта / Наталия Васильевна Чепелева // Актуальні проблеми психології. Том 2. Психологічна герменевтика. – К., 2002. – Вып. 2. – С. 3-13.

Токарева Н.М.

**Теоретичний аналіз проблеми моделювання особистісних
конструктів у площині парадигмального синтезу**

Постановка проблеми. Особистість – одна із найважливіших метапсихологічних категорій, визначення психологічної сутності якої засвідчує існування різних підходів щодо акцентів даного поняття у персонології. Значна увага приділяється науковцями аналізу проблем дозрівання (розгортання за внутрішньою програмою), формування (інтеріоризації зовнішніх впливів, асиміляції, адаптації) та самореалізації (екстеріоризації, творчої діяльності, життєтворчості) особистості, а також дослідженню детермінант і результатів розвитку, становлення особистісної ідентичності. Становлення особистості відбувається у контексті активної взаємодії суб'єкта життєтворчості із середовищем, зразки функціонування якого формуються у ході онтогенезу і приймають форму особистісних

диспозицій (установок) до характерних ситуацій, осіб, речей. При ближньому розгляді кожна із таких диспозицій являє собою складне об'єднання різних аксіологічних орієнтацій і фундаментальних потреб індивіда у межах якого формується внутрішня єдність, органічний взаємозв'язок всіх потенційних сил особистості та парадигма самореалізації індивідуальності.

Серед важливих характеристик особистості людини є свідомість, що зумовлює можливість виходу за межі безпосереднього, чуттєвого відображення дійсності і моделювання світу у складних, абстрактних зв'язках (О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія). У площині психологічної теорії діяльності О.М.Леонтьєва [5] основними складовими свідомості є значення і смисл. Значення, що інтерпретується О.М.Леонтьєвим як узагальнене відображення дійсності, напрацьоване людством і зафіксоване у формі поняття, знання або уміння (узагальненого образу дії, норми поведінки тощо), констатує історично кристалізований досвід спілкування, світосприймання і діяльності, що моделюється особистістю у контексті певної культури і забезпечує адекватність свідомості об'єктивним закономірностям зовнішнього світу та інтересам суспільства. Динамічний та індивідуальний смисл декларує суб'єктивну значущість набутого досвіду для особистості і структурування життєвого простору індивідуальності, що детермінує усвідомлювану здатність людини «до міркування і продумування варіантів самої себе за посередництвом проектування» засобами творчості, тобто спроможності «адаптивно реагувати на потребу особистості у новому образі існування» (Ф.Баррон).

Згідно із дослідженнями А.С.Сухорукова [6] значення і смисл як рівні розгортання діяльності знаходяться між собою у відношеннях гетерархії: залежно від ситуації кожний із рівнів відносно іншого може виявитися системоутворювальним. Конкретизуючи життєтворчість як особливу форму розвитку смислової системи особистості, А.С.Сухоруков вважає за доцільне розрізняти такі форми руху смислової системи особистості [6]:

- спрямованість на особистісний зміст (О.М.Леонтьєв), що є динамікою усвідомлення особистістю своєї сформованої мотиваційної системи, яка запускається в ситуаціях неузгодженості між очікуваннями особистості щодо власних реакцій і реальними реакціями. В цілому, ця форма може бути позначена як «динаміка самопізнання»;

- форми, детерміновані «конфліктним змістом»; означена форма «конфліктного сенсу» (О.М.Леонтьєв, В.В.Столін) запускається в ситуаціях неузгодженості дій людини із складовими сталої мотиваційної системи і є проявом суперечливості між окремими елементами самої цієї системи. Ця форма являє собою «динаміку вибору»;

- форми, детерміновані «вичерпанням смислів», що є досить широкими за феноменологією і містять ситуації від «екзистенційного вакууму» (В.Франкл) до втрати близької людини; їх загальною ознакою є поява у людини відчуття втрати сенсу життя і, відповідно, нужда особистості в особливих процесах смислопородження (Ф.Є.Василюк);

- «завдання на втілення потенційного», що включають у себе ситуації, в яких людина відчуває недостатність накопиченого у неї досвіду, а закономірності ситуаційного контексту невизначені. Сюди можуть бути віднесені всі «творчі завдання» і «завдання на я потенційне», що дозволяють людині перевірити свої неактуалізовані раніше можливості (В.А.Петровський).

Найбільш конструктивною формою руху смислової системи особистості до «максимуму розвитку» у площині життєтворчості є «завдання на втілення потенційного» (Л.С.Виготський, О.В.Лішин, Д.І.Фельдштейн та ін.). При реалізації інших форм людина так чи інакше залишається швидше в рамках вже сформованої раніше мотиваційної системи (або ж опиняється в ситуації її краху, як при «вичерпанні смислів»); лише при вирішенні «завдань на втілення потенційного» людина виводить себе за межі усталених смислів, які мотивують життєві стратегії, породжуючи таким чином можливість свого суттєвого змінення, що і є проявом життєтворчості [6]. Реалізація означеного руху смислової системи особистості здійснюється у парадигмі мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, що забезпечує надання сприйнятним дискурсам особистісного смислу. У психологічній науці проблеми означення інтерпретаційних контекстів функціонування особистості є предметом системного дослідження у площині парадигмального синтезу (Г.О.Балл, Т.В.Корнилова, А.В.Юревич та ін.), що дозволяє у парадигмі еkleктичного синтезу використати оптимальний теоретичний інструментарій.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Життєва стратегія особистості у загальному вигляді, за визначенням К.О.Абульханової-Славської, – це постійне узгодження особистості (її властивостей) і характеру та способу життя суб'єкта життєтворчості, творення життя виходячи із власних індивідуальних можливостей [1, с.67] та усвідомлення його смислової значущості. Смысл життя особистості – це не лише майбутнє, не тільки життєва мета, але й психологічна «крива» постійного її здійснення. Здатність суб'єкта переживати цінність життя, задовольнятися ним детермінує його смисл. Смысл життя, за визначенням К.О.Абульханової-Славської, – це також і здатність суб'єкта переживати цінність життєвих проявів своєї індивідуальності, свого «Я», своєї особистості [1, с.73], що реалізується у відповідних поведінкових сценаріях.

Процес диференціації норм поведінки особистості в результаті накопичення інтеракцій між людьми (схизмогенезис) був досліджений Г.Бейтсоном (Gregory Bateson) як паттерн взаємин у суспільстві, що детермінує прогресивні зміни компліментарного або симетричного характеру. Компліментарна інтеракція характеризується максимізацією відмінностей між паттернами поведінки суб'єктів взаємодії, поведінкові акти одного з яких доповнюють поведінкові гешталти іншого; симетрична інтеракція базується на схожості і мінімізації відмінностей поведінкових актів, що відображують одне одного у конгруентній рівності.

З огляду на означене основними напрямками моделювання особистісних конструктів, що виявляються у поведінкових сценаріях, можна вважати активування потенційних можливостей суб'єкта (внутрішня детермінація поведінки) та цілеспрямоване соціально-психологічне стимулювання поведінки (зовнішня детермінація). Процес моделювання має включати у себе певні перетворення співвіднесених концепцій, що призводять до концептуальних форм, які припускають встановлення поняттєвих відповідностей (О.М.Леонтьєв, Е.Н.Джафаров) детермінованих цілеспрямованою психічною стимуляцією особистісних форматів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значимим елементом особистісного конструкту є установки, як найбільш узагальнені і системні форми реагування людини на вплив середовищних факторів, що визначають готовність суб'єкта орієнтувати свою діяльність у певному напрямку (Ж.Пайяр, Ф.Олпорт, А.Валлон, Д.М.Узнадзе, В.Г.Норакідзе та інші). Цілеспрямована соціально-психологічна стимуляція адекватних мовленнєвих конструкцій особистості забезпечить формування необхідної установки на реалізацію комунікативної культури особистості у змінних умовах буття. В результаті систематичного стимулювання (комунікативного програмування) відбувається перебудова індивідуального пізнавального та комунікативного досвіду, що призводить до появи оригінальних комунікативних конструкцій.

Спосіб реагування носія мови на вербальний стимул (стратегія рішення логіко-семантичних задач, вибір у межах класифікаційної гіпотези, ранжирування висловлювань за схожістю із стандартом тощо) визначається ступенем складності понятійно-категоріального апарату суб'єкта (В.Ф.Петренко), зокрема – складністю і структурованістю його концептуальної системи. Активне застосування комунікативних стратегій при моделюванні поведінкових сценаріїв особистості обумовлює формування особистісних конструктів у контексті становлення ідентичності.

Особистісний конструкт (personal constructs) ми визначаємо як відносно стійку біполярну категорійну шкалу, що представлена на рівні глибинних структур образу Я особистості і визначає контент осмислення, інтерпретації та прогнозування персонального досвіду.

Методологічне обґрунтування можливостей моделювання структур особистості у процесі суб'єкт-суб'єктної комунікації представлено у дослідженнях В.А.Богданова [2] у контексті системологічного моделювання особистісних властивостей, що інтерпретуються як проекція взаємодії суб'єкта із соціальним середовищем.

На підставі огляду наукових робіт щодо ціннісної та нормативної регуляції (К.Левін, Е.А.Родіонова, В.В.Столін, П.М.Шихерев, В.Е.Чудновський та ін.) В.А.Богданов наголошує, що для нижчих форм поведінки характерною є залежність поведінкових актів від стимуляції, для вищих форм поведінки відмінними ознаками є усвідомленість та довільність поведінкових актів (рефлексивний рівень). Проміжною стадією між цими крайніми видами є функціональні дії соціального суб'єкта (нерефлексуючого

індивіда), ініційовані партнерами по комунікації [2, с.64-65]. Роль рефлексії при цьому не вичерпується контролем за спричиненою ззовні поведінкою або створенням для себе штучних стимулів. Із вищим рівнем пов'язані і такі форми поведінки, що зумовлюють самопрезентації, саморозкриття суб'єкта: «дії, спрямовані на іншу людину з метою викликати в ній певний стан і зворотну дію, необхідну самому суб'єкту» [2, с.64]. Принципове значення для розуміння поведінки особистості має єдність особистісних факторів і факторів середовища. «Типологія соціально-психологічних якостей, які виявляє людина своїми діями та вчинками, – підкреслює В.А.Богданов, – може бути пов'язана із соціальною типологією спілкування та із типологією соціальних груп, що організують це спілкування» [2, с.73]. Аналіз можливостей відхилень від закономірної схеми поведінки особистості і відображення взаємодії між власною активністю суб'єкта і регулювальними впливами потребує урахування специфіки соціальної ситуації події як середовища поведінки індивіда. Введення поняття «ситуації» у системологічну модель особистості, згідно із твердженням В.А.Богданова, «дозволяє поєднати опис поведінки як відкритої і закритої систем, що включає у себе і суб'єктивне значення події поза учасником ситуації, її об'єктивну проблемність для спостерігача, який прогнозує вирішення ситуації» [2, с.104]. Зворотний вплив особистісної властивості на конкретний акт поведінки опосередковується поведінковою ситуацією в цілому, взаємодією із середовищем. Досвід особистості розглядається як основа для досягнення необхідного ефекту діяльності. Змінення поведінки особистості у даному контексті інтерпретується як «наслідок появи нової властивості або «згасання» іншої, що раніше домінувала у схожих ситуаціях» [2, с. 103] під впливом регуляції або цілеспрямованого управління. Регуляція системи поведінки особистості дозволяє підтримувати стабільні зв'язки системи, зберігаючи її відносну закритість від впливів середовища. Смісл управління визначається як специфічна регуляція, що обумовлює розвиток системи у певній соціальній ситуації, мінливість станів системи, послідовність яких у часі визначає її поведінку. Стан системи виражає взаємодію потреб індивіда та об'єктивних умов його діяльності, що характеризує безпосередньо саму ситуацію.

Узагальнення означеного методологічного контексту дозволяє зобразити схему регуляції поведінки особистості у моделі В.А.Богданова такою послідовністю: **дія-стимул** → **властивості особистості** → **поведінка** ← **стан особистості** ← **ситуація** [2, с.104]. В якості координат аналізу станів В.А.Богданов вважає доцільним використовувати категорії діяльності, групи і свідомості як суб'єктивного образу ситуації в цілому, що виражається у позиціях і ролях особистості. Відповідно, системологічне моделювання особистості потребує урахування 1) тих предметно-цільових сфер діяльності, в яких змінюється поведінка особистості; 2) тих соціальних груп, нормам поведінки яких підпорядковується особистість; 3) тих

світоглядних цінностей, які визначають вибір особистістю референтних для неї груп [2, с.106].

Аналіз ситуації взаємодії у даному контексті окреслює структурні координати для практичної роботи фахівців-психологів, які або досягають відповідності між особистісними якостями суб'єкта життєтворчості і вимогами ситуації, або змінюють параметри самої ситуації. Детальний аналіз специфіки використання мовленнєвих дискурсів у контексті цілеспрямованого моделювання поведінкових сценаріїв особистості представлений у парадигмі НЛП – нейро-лінгвістичного програмування (J.Grinder, R.Bandler, R.Dilts).

Роберт Ділтс (R.V.Dilts) на підставі аналізу концептуальних положень та технологій НЛП відзначає, що процес моделювання передбачає дослідження взаємозв'язків між низкою різних рівнів досвіду, «у фокусі або центрі конвергенції яких знаходиться ідентифікація як сутність процесу моделювання» [4, с.54-56]. Моделювання ефективних стратегій поведінки у НЛП не є лінійною послідовністю актуалізації етапів («S → R»), навички організовані навколо моделі ТОТЕ (Test – Operate – Test – Exit (Перевірка – Дія – Перевірка – Вихід)), що є петлею зворотного зв'язку між цілями, різноманітністю засобів досягнення цих цілей та підставами для оцінки успішності результату. Модель ТОТЕ, як наголошують Боб Боденхамер та Майкл Холл (B.Bodenhamer, M.Hall), описує блок-схему суб'єктивного досвіду людини від стимулу до внутрішньої «обробки» у термінах перевірки людиною стимулу порівняно із внутрішніми моделями (планами, очікуваннями, думками, ідеями, парадигмами), дії або над стимулом, або над картою для їх змінення, перевірки конгруентності або її відсутності і виходу із програми [3, с.372]. Аналіз теоретико-методологічних досліджень Дж. Міллера, Е.Галантера, К.Прибрама, Р. Ділтса (J.Miller, E.Gallanter, C.Pribram, R.Dilts) дозволяє стверджувати, що модель ТОТЕ передбачає обертання усіх психологічних і поведінкових програм суб'єктивного досвіду навколо означеної мети та різновекторних засобів її досягнення. Роберт Ділтс (R.V.Dilts), зокрема, наголошує: «...Функція будь-якої окремої частини поведінкової програми полягає у тому, щоб перевірити інформацію, яка надходить від органів чуття, оцінити свої успіхи або перейти до дій, що дозволяють змінити певну частину актуального переживання так, щоб вона змогла задовольнити критеріям перевірки і можна було перейти до наступної частини програми» [4, с.57]. Отже, у НЛП для успішного моделювання певної навички або досягнень необхідно ідентифікувати кожний із відповідних ключових елементів ТОТЕ: цілі виконавця; обґрунтування і процедури обґрунтування, що використовуються виконавцем (виконавцями) для визначення успішності дій; дії виконавця (виконавців), спрямовані на досягнення мети, а також специфічні види поведінки як засоби реалізації цих дій; реакція виконавця (виконавців), якщо мета не досягнута із першого разу.

Ефективне моделювання передбачає дослідження певного явища або досягнення у кількох ракурсах, що дозволяє на засадах своєрідного

інтуїтивного синтезу розширити розуміння події суб'єктом поведінкової стратегії досягнення конкретних результатів.

Основними базовими перспективами сприймання досвіду та інтерпретації інформації у НЛП є власна точка зору суб'єкта, сприймання ситуації із позиції іншої людини (ефективність якого обумовлена рівнем розвитку емпатії) та аналіз ситуації незацікавленим нейтральним спостерігачем на засадах дисоціації (відсторонення) від події або діалогу. Роберт Ділтс (R.B.Dilts) детально означив четверту позицію сприймання досвіду: позицію асоційованого членства «Ми» – погляд із точки зору системи, до якої долучена особа (організація, група, пара). Аткінсон (Atkinson) в якості п'ятої позиції сприймання визначає «універсальну» позицію, що є результатом застосування суб'єктом кванторів спільності – узагальнення характеристик вибірки на всю популяцію («кожний», «все», «завжди», «ніколи» тощо), що не припускають виключень [цит. за 3, с.81-82]. Означена позиція забезпечує гнучкість сприймання чисельних варіацій ментального досвіду.

Згідно із твердженням Боба Боденхамера та Майкла Холла (B.Vodenhamer, M.Hall) «вирівнювання позицій сприймання у всіх репрезентативних системах призводить до внутрішньої конгруентності та збільшення особистісних можливостей» [3, с.83]. Здатність свідомо або несвідомо змінювати позиції сприймання відповідно до контексту життєдіяльності детермінує адекватність стратегій реагування особистості і збільшує кількість доступних альтернатив.

У системі реалізації методологічних засад моделювання у парадигмі НЛП основною задачею визнається створення інструментальної карти внутрішніх репрезентацій суб'єктивного досвіду, що забезпечує практичне застосування змодельованої стратегії. Роберт Ділтс (R.B.Dilts), зокрема, наголошує, що інструментальне використання моделей когнітивних стратегій або форм поведінки людини (або групи людей) передбачає втілення їх у структури, що можуть бути використані для будь-якої практичної мети [4, с.49-50].

Моделювання ефективної поведінки особистості у системі НЛП здійснюється відповідно до закону необхідної різноманітності, який передбачає, що «для успішної адаптації і виживання елемент системи має володіти певним мінімальним запасом гнучкості, і ця гнучкість повинна бути пропорційною потенційній варіабельності або невизначеності іншої частини системи» [4, с.29-30]. Відповідно, кількість варіантів, що гарантують отримання результату, залежить від масштабу імовірнісних змін у межах системи, в якій знаходиться бажана мета суб'єкта життєтворчості.

На підставі аналізу теоретичних концептів НЛП та активної практики застосування даної технології, Роберт Ділтс (R.B.Dilts) серед найбільш поширених *варіантів моделювання* називає такі:

- краще розуміння певного явища за рахунок поглиблення «метапізнання» щодо процесів, які лежать в його основі задля поширення власного досвіду або використання нових знань в якості допоміжних засобів;
- повторення або покращення результатів виконання певних дій (наприклад, у спорті або в управлінні) шляхом визначення конкретних кроків, пов'язаних із досягненням максимального успіху (process reengineering);
- досягнення специфічного результату (наприклад, навчання грамоті або успішне лікування фобій тощо) на підстав створення технік, заснованих на моделюванні низки успішних прикладів;
- виділення та/або формалізація певного механізму з метою застосування його відносно іншого змісту або контексту;
- використання процесів, що моделюються, в якості джерела натхнення у створенні чого-небудь [4, с.49-50].

Узагальнюючи на засадах еклектичного синтезу означені методологічні положення теорії комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості, даний процес можна представити схемою (рис.1):

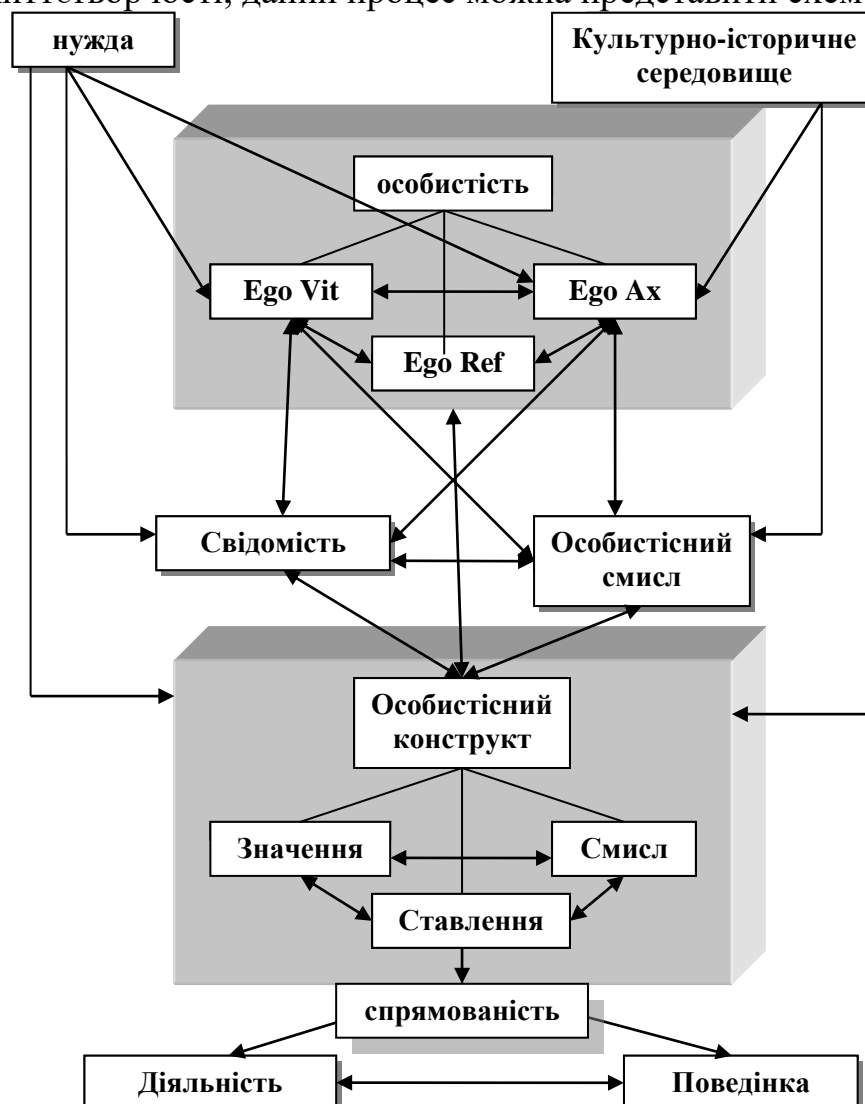


Рис. 1. Схема моделювання особистісних конструктів

Висновки і перспективи подальших розвідок. Віддаючи належне методологічним засадам означених персонологічних теорій, необхідно разом з тим визнати, що найбільш перспективним методологічним підґрунтям аналізу проблеми комунікативного моделювання особистісних конструктів слід вважати синтетичний (інтегративний) підхід (Г.О.Балл, П.П.Горностай, Ю.М.Крилова-Грек та ін.), що дозволяє у парадигмі еклектичного синтезу використати оптимальний теоретичний інструментарій. Методологічний (гносеологічний) аспект інтегративного підходу зумовлює поєднання (інтеграцію) конструктивних складових концептуальних підходів до розуміння і пізнання особистості, у площині якого положення однієї теорії постають доповненням або продовженням іншої.

Особливо актуальною проблема цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів на засадах еклектичного синтезу методологічних концептів є у сфері педагогічної психології, і зокрема – в організації психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская – М.: Мысль , 1991. – 299 с.
2. Богданов В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии / Виталий Анатолиевич Богданов – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 143 с.
3. Боденхамер Б. НЛП-практик: полный сертификационный курс. Учебник магии НЛП / Боб Боденхамер, Майкл Холл; [пер. с англ. С. Комаров] – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 448 с.: ил.
4. Дилтс Р. Моделирование с помощью НЛП / Роберт Дилтс ; [пер. с англ. А. А. Анистратенко] – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Сухоруков А. С. К проблеме отношений общей психологии и методологического движения: «значение» и «смысл» как образующие уровни деятельности / А. С. Сухоруков // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1998. № 1. – С.3 – 8.

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Алієв Е.

Особливості усвідомлення юнаками особистого досвіду

За новими концептуальними підходами до освіти, організація навчально-виховного процесу розглядається як набуття учнями багатогранного досвіду у різноманітних видах міжособистісної взаємодії, навчально-пізнавальної й суспільно-практичної діяльності, що засвідчує суб'єктивну позицію учнів в оволодінні знаннями, вміннями, соціальними нормами й моральними цінностями.

Такий підхід забезпечує сприйнятливі умови для соціального й особистісного розвитку учнів, що у старшому шкільному віці пов'язаний з їхнім самовизначенням, виробленням власної позиції й накресленням життєвих планів. Це завдання можна досягнути шляхом організації навчально-виховного процесу у напрямі формування у старшокласників особистісного досвіду. Між тим, старшокласник уже має величезний власний досвід, який потребує узгодження з тими його складовими, які формуються. Неузгодження елементів досвіду може призводити до внутрішніх протиріч, вирішення яких сприятиме розвитку особистості. Невирішені протиріччя можуть спровокувати виникнення глибоких внутрішньо особистісних конфліктів, які, навпаки, заважатимуть процесу становлення особистості старшокласника. Тому проблема досвіду старшокласників потребує ґрунтовного вивчення.

Велике різноманіття суперечливих уявлень про природу досвіду є ознакою, що ми маємо справу зі складним психічним утворенням. Досвід як складову розвитку особистості обґрунтовано в працях Р. Бернса, І. Д. Беха, Л. С. Виготського, В. А. Козакова. Аналіз різноманітних видів досвіду здійснено в дослідженнях К. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна. Психологічні аспекти формування соціального досвіду учнів розглянуто в працях В. І. Войтко, А. В. Петровського, Л. Д. Сакаль. Особливості поєднання набутого досвіду учнів із новими знаннями, вміннями й навичками обґрунтовано у працях Ю. В. Сенько, М. М. Скаткіна, І. С. Якиманської. Деякі параметри поняття "особистісний досвід" проаналізовано в дослідженнях Т. С. Кириленко, О. М. Лактіонова, Н. В. Суркової. Теоретичні основи формування індивідуального досвіду вивчали Є. Ю. Артем'єва, О. М. Лактіонов. Результати дослідження зазначених вище науковців показали, що досвід є складовою розвитку особистості, результатом і умовою її життєдіяльності, особистісним надбанням, через яке вона сприймає й оцінює зовнішні впливи. Досвід - це перш за все сукупність всього того, що відбувається з людиною в її житті (реальність) і що вона усвідомлює; людина

може мати досвід про саму себе, про свої здібності, про свої чесноти і вади, людина також може мати досвід і про думки, ідеї, знання (внутрішній досвід).

Досліджуючи психологічні особливості усвідомлення власного досвіду, ми вважаємо за доцільне зосередити свою увагу на юнацькому періоді, оскільки це період самовизначення та побудови плану на все життя.

Психологічний аналіз досвіду полягає у виявленні особливостей і джерел суб'єктивного досвіду, визначенні його місця у структурі особистості. Отже проводячи дослідження ми визначили: Об'єкт дослідження: розвиток особистості в юнацькому віці. Предмет дослідження: психологічні особливості усвідомлення досвіду в ньому юнацькому віці. Мета дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей усвідомлення досвіду в ранньому юнацькому віці та їх вплив на життєве самовизначення юнака.

Проблема досвіду людини залишається актуальною для сучасних наукових досліджень. У психологічних дослідженнях досвід розглядається як складова структури особистості, а його формування як один із напрямків особистісного становлення й розвитку молодшої людини. Вважається, що досвід є особливою “призмою”, через яку особистість сприймає, оцінює будь-який соціальний вплив, визначає його значущість для себе [5].

У структурі досвіду психологічні дослідження виокремлюють, з одного боку, знання, уміння й навички, набуті в процесі діяльності та спілкування, а з другого – чуттєвий досвід, своєрідні почуття, переживання окремих моментів, що залишили свій відбиток у внутрішньому житті людини.

Науковці виокремлюють різні види досвіду. В дослідженнях досвід, що формується протягом багатогранного життя людини під впливом розмаїття її практичної діяльності, визначається як життєвий (Л. І. Божович, В. І. Ковальов, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн). Про необхідність оволодіння насамперед соціальним досвідом як таким, що виокремлює людське існування від тваринного, твердили провідні вчені (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.). Вони зазначали, що на відміну від видового досвіду, природженого, генетичного, соціальний досвід – це втілене у продуктах матеріального та духовного виробництва, узагальнене та символічне культурологічне суспільне уявлення про світ та людину. Суб'єктний досвід – це досвід поведінки і життєдіяльності, що пережито і переживається, підчас якої людина визначає свої можливості, правила організації діяльності. Він набувається дитиною ще до школи в конкретних умовах сім'ї, в процесі сприймання і розуміння нею світу людей і речей. Суб'єктний досвід, як зазначає І. С. Якиманська [6], називають ще власним, особистісним стихійним, життєвим, індивідуальним тощо. Н. В. Чепелева зазначає, що особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями і присвоюється людиною мов би «автоматично», без переробки та осмислення. Якщо особистий досвід людини, як сума її перебувань у різноманітних

життєвих ситуаціях, був підданий вербалізації й рефлексії, мова йде про досвід особистісний [5]. Одиницею особистісного досвіду є смисл, який "згортає" подію, виступаючи опорою у розумінні себе або ж пред'явленні своєї позиції іншому.

Отже, родовим поняттям по відношенню до особистого досвіду є життєдіяльність. Саме досвід є умовою й результатом активності особистості як суб'єкта власного розвитку. По-перше, досвід є головним критерієм відбору вагомих й необхідних впливів для особи; по-друге, у досвіді нагромаджуються тільки значущі для неї її здобутки. На психологічному рівні досвід визначає все те, що переживається й оцінюється людиною як особистісно значуще для неї у процесі взаємодії з середовищем.

Особистісний досвід старшокласника необхідно розглядати у єдності з процесом вибору й організації життєвого шляху, що зумовлений психологічними особливостями й появою новоутворень у розвитку учнів юнацького віку. Суть цього поняття – процес й результат особистісного способу буття, що виявляється у внутрішній й зовнішній активності учнів як суб'єктів різних видів життєдіяльності.

Особистісний досвід старшокласника тісно пов'язаний з вибором та організацією життєвого шляху, оскільки він набувається в процесі життєдіяльності людини, зокрема, особистісного способу буття, а також його розвиток є закономірним явищем формування в учнів старшого шкільного віку потреби у самовизначенні, як професійному так й особистісному, відкриття свого внутрішнього світу [1].

Одним з компонентів особистісного досвіду старшокласників є досвід визначення особистісної позиції; що виявляється у виробленні учнями власного ставлення до соціальних, моральних, громадянських цінностей, оцінці своїх якостей та поведінки, виокремленні цінностей, що є найбільш вагомими для організації їхньої життєдіяльності [2].

Досвід накреслення старшокласниками життєвих планів означає планування конкретної програми життєдіяльності, що визначає життєві наміри старшокласників, їхню мотиваційну готовність до реалізації особистісної позиції, вибір життєвої перспективи, виокремлення конкретних завдань життєдіяльності, способів їхнього досягнення, напрями особистісного самовдосконалення, відповідно до життєвої перспективи. Якщо об'єктивне значення запланованих видів діяльності й поведінки набувають особистісного сенсу для юнаків, тобто їхні цілі й мотиви співпадають, то вибір й виконання життєвих планів переживаються учнем й приносять йому задоволення, що в свою чергу вказує на гармонійне функціонування особистісного досвіду, ефективність його свідомого використання в процесі особистісного самовизначення, самовдосконалення [4].

Для дослідження особливостей усвідомлення досвіду та виявлення його особливостей у досліджуваних юнацького віку були використані біографічні методи, зокрема: "Автобіографія", "Майбутня автобіографія" [3].

Використання автобіографічного методу обґрунтовано тим, що кожній особистості властивий специфічний мотив "мати самопрезентацію історії власного існування", що реалізується на рівні створення історії життя. Матеріалом для її створення виступає зміст автобіографічної пам'яті. За своєю природою автобіографічна пам'ять не репродуктивна, а реконструктивна. В автобіографії новий досвід усвідомлюється на підставі минулих спогадів, змінюючи їх конфігурацію, смисл і роль в загальній "лінії життя". Минуле не статичне, воно змінюється під впливом минулого досвіду.

Одиницями, що створюють систему автобіографічної пам'яті, виступають біографічні події. Але автобіографія повинна аналізуватися не лише на рівні подій свого функціонування — мікрорівні, але й на макрорівні цілісного уявлення про свій життєвий шлях. Автобіографія в більшості випадків відповідає всім ознакам тексту-нарративу в процесі породження якого людина усвідомлює власний досвід, що сприяє самопізнанню та саморозвитку особистості.

В дослідженні брали участь 50 учнів 10-11 класів однієї з Криворізьких гімназій. Дослідження було проведено саме з особами юнацького віку, оскільки, на нашу думку, нарративи, які породжують особи даного віку, найменше, стереотипізовані, що дає змогу їх всебічного аналізу. Юнацький вік зацікавив нас з тієї точки зору, що психологічний смисл періоду тісно пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням задач професійного самовизначення і вступом в доросле життя.

Аналіз результатів проводився за принципом контент-аналізу, першим етапом якого був вибір категорій. В якості категорій виступали значущі рубрики, відповідно до яких класифікувався зміст. В якості одиниці реєстрації виступали слово та тема.

З метою контент-аналізу автобіографічних текстів, отриманих в дослідженні, розроблено схему кількісного аналізу автобіографії (табл. 1).

Таблица 1

Схема контент-аналізу

Категорії	Одиниці аналізу
Соціальні ролі	Дочка (син), учень, студент, друг, товариш, громади мати (батько), працівник, службовець, інші ролі
Життєві цілі	Становище в суспільстві, престиж; сім'я, шлюб; міжособистісні стосунки; матеріальний достаток; професійний ріст; особистісний ріст
Самоопис	Позитивні характеристики. Негативні характеристики
Загальна кількість подій	Всі події, незалежно від ставлення до них автора
Кількість позитивних подій життя	Події, які автор сприймає як позитивні
Кількість негативних подій життя	Події, які автор сприймає як негативні
Кількість нейтральних подій	Формальні дати та події життя
Кількість невизначених подій	Події, до яких автор не визначив свого ставлення

За даною схемою було проаналізовано автобіографії досліджуваних старшокласників і підраховано, з якою частотою зустрічаються ті чи інші одиниці аналізу, що відповідають визначним категоріям.

Свої соціальні ролі описували всі досліджувані без винятку. Ролі зустрічалися з наступною частотою: дочка (син), член сім'ї – 100 % досліджуваних; учень – 100 %; друг (товариш) – 62 %; громадянин – 12 %; ролі, пов'язані з виконанням соціальних доручень – 5 %.

Ми вважаємо, що при описанні соціальних ролей розкривається особисте ставлення автора до того становища, яке він посідає в суспільстві, що виражається в прийнятті чи неприйнятті певних соціальних ролей. Зокрема, и досліджуваних юнацького віку не задовольняє роль дочки (сина), тобто зафіксоване негативне ставлення до цієї ролі, що може, приклад, свідчити про напружені стосунки в сім'ї. 24 % — з негативної точки зору розкривають роль учня. 22 % досліджуваних не висловлюють свого ставлення до тих ролей, які вони виконують в суспільстві, що також може бути показником неприйняття свого становища або невдоволення ним.

Аналізуючи результати отримані при проведенні методики "Майбутня автобіографія" з досліджуваними юнацького віку, ми отримали наступні дані: роль чоловіка (дружини) виділяють 86 % від загальної кількості досліджуваних; ролі, пов'язані з професією - 66%; батько (мати) – 48 %; громадянин – 6 %.

До соціальних ролей, що виділяються в майбутній автобіографії 66% досліджуваних ставляться позитивно, 20% - не висловлюють свого ставлення, сприймають їх невизначено (двоєко), з одного боку як позитивні, з іншого як негативні - 12, і лише 2% досліджуваних не приймають своїх соціальних ролей.

Досліджувані юнацького віку в своїх автобіографіях виокремлюють наступні цілі: шлюб, сім'я - 76% досліджуваних; матеріальний достаток - 80%; професійний зріст - 56%; особистісний зріст-20%; соціальний статус, престиж - 40%; невизначеність цілей (цілі не розкриваються) - 12%.

На нашу думку, визначення майбутніх цілей є не лише елементом планування свого життєвого шляху, розкриття певних очікувань від майбутнього, але й дає можливість усвідомити своє життя як єдине ціле. Невизначеність може сприяти "розірваності" життя, неможливості усвідомити його як єдине ціле осмислити свій життєвий шлях в широкій перспективі.

В категорії "самоопис" визначалась кількість позитивних чи негативних власних характеристик, які описували досліджувані. Серед досліджуваних юнацького віку свої позитивні риси та якості описували 50 % від загальної кількості досліджуваних, негативні - 20%, 30% досліджуваних не визначали ні позитивних ні негативних характеристик. В майбутній автобіографії із позитивної точки описували себе 80% досліджуваних, 4% - негативного боку, 16 % - не визначили своїх рис та якостей. Отримані результати дають змогу зробити висновок, що частина досліджуваних

переважає негативне ставлення до власної особистості. Це може бути пов'язано з невдоволенням собою, переживанням певних травмуючих ситуацій, із заниженою самооцінкою, невпевненістю в собі, неприйняттям власних рис та якостей. На нашу думку, ці фактори можуть гальмувати процес розвитку особистості. Невизначене ставлення до себе може бути наслідком неусвідомлення "Я - концепції", нерозуміння власної особистості, своїх позитивних сторін недоліків. Нерозкриття власних рис та якостей може свідчити про наявність захисних механізмів, що гальмують процес самопізнання та саморозкриття.

Проводячи контент-аналіз автобіографій, ми також підраховали кількість подій, що описували досліджувані юнацького віку. Переважно позитивні події життя описували 44 % досліджуваних, негативні події — 12 %, 16% досліджуваних не визначились у своєму ставленні до подій власного життя, ті ж події вони могли описувати як позитивні та негативні одночасно. У 28% - спостерігався лише формальних дат та подій свого життя, без жодного виявлення ставлення до них автора. В майбутній автобіографії переважно позитивні події життя описували 62 % досліджуваних старшокласників, негативні — 8 %. Невизначене ставлення ми зафіксували у 6 % досліджуваних, а 24 % - описували формальні дати та події життя.

Насиченість автобіографічних текстів виявляється в кількості подій, описаних в автобіографії. З нашої точки зору, чим детальніше розкриває людина ту чи подію, тим більш вагомим вона є для неї. 78 % досліджуваних юнацького розкривають більшу кількість подій в автобіографії порівняно з майбутньою біографією. В процесі написання автобіографії, особистість визначає не лише етапи свого життєвого шляху, але й його зміст, тобто, розкриваються події, які людина сприймає як частину власного життя. Між тим, нейтральне та невизначене ставлення до подій власного життя, на нашу думку, заважає усвідомленню особистого досвіду, перешкоджає рефлексії важливих моментів свого розвитку, а значить уповільнює становлення самосвідомості.

Досвід стає істинним надбанням особистості за умови внутрішнього смислового перетворення його структурно-функціональних елементів, в якому провідна роль належить інтерпретаційним комплексам. Функціонування і розвиток особистості в життєвому просторі великою мірою буде залежати від наявності в неї інтерпретаційних ресурсів, які забезпечують перетворення особистого досвіду в особистісний.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни: Монография / К. А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 290с.
2. Буякас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами //Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 96-108.

3. Варбан М.Ю. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте / Т. М. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. - 1999. - № 3. – С. 5-9.

4. Кон И. С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей / Игорь Семенович Кон – М.: Просвещение, 1980. – 192с.

5. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская – М., 1996. – 96с.

Благодарна А.

Особливості мислительної діяльності підлітків

В сучасній науці особливої гостроти набуває проблема мислительної діяльності підлітків, особливостей їхнього мислення.

Актуальність даної проблеми полягає в тому, що лише в підлітковому віці під впливом навчання учень починає відзначати ймовірність або можливість наявності або відсутності якої-небудь ознаки, тієї чи іншої причини, явища, що пов'язане з розумінням того, що факти, події і дії можуть бути наслідком не однієї, а декількох причин.

До підлітків приходить вміння правильно міркувати, обґрунтовувати і доводити те чи інше положення більш-менш впевнено і правильно. І особливо інтенсивно здатність до міркування і доведення і абстрактне мислення починають розвиватися з вивченням широкого кола загальноосвітніх предметів також в підлітковому віці, тому дана тема представляє особливий інтерес для нашого дослідження.

Цей віковий період особливо плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення. Матеріал, який засвоюють діти у школі, вимагає вищого, ніж у молодших школярів, рівня навчально-пізнавальної і мислительної діяльності, водночас він спрямований на розвиток цієї діяльності. Учні повинні оволодіти системою наукових понять з математики, фізики, хімії. Саме ці предмети потребують нових способів засвоєння знань і спрямовані на розвиток теоретичного, тобто формального, рефлексивного (предметом аналізу є власна інтелектуальна операція) мислення. Оскільки мислення - вища форма відображення навколишнього світу, найбільш складний пізнавальний процес пізнання світу, властивий тільки людині, то дуже важливо розвивати і досліджувати розвиток мислення у дітей в період всього навчання в школі.

Дослідження даної теми дає нам зрозуміти, якими зв'язками оперує підліток незалежно від конкретного змісту завдань, які закономірності і чинники підліток здатний відкривати.

Згідно з поглядами Л.С.Виготського, підлітковий вік – це найнестійкіший і наймінливіший період, що відсутній у дикунів і за

несприятливих умов має тенденцію трохи скорочуватися, складаючи часто ледь помітну смужку між закінченням статевого дозрівання і настанням остаточної зрілості[4].

В підлітковому віці лише починається інтенсивне засвоєння абстрактних понять, яке продовжується в юнацькому віці.

Мислення - одна з тих функцій, які розвиваються пізніше багатьох інших функцій. Саме вплив школи на мислення яскраво проявляється в підлітковому віці. У старших класах створюється різноманітність особистого досвіду через низку причин. Перша причина - це життєві установки і інтереси людини, яка майже повністю суспільно визначилася. Інша причина - різноманітність міри і характеру залученості до практичне життя: турботи про майбутнє, життєві труднощі тощо спонукають людину мислити. Третя причина - різноманітність позашкільної освіти, читання тощо.

Головним у розвитку мислення в підлітковому віці є той факт, що підліток вперше оволодіває процесом утворення понять, що він переходить до нової і вищої форми інтелектуальної діяльності - до мислення поняттями.

Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним.

У підлітковому віці поступово формуються такі якості мислення як: послідовність, гнучкість, точність, самостійність, критичність.

Вивченню загальних психологічних закономірностей процесу мислення присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних учених. Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізїна, Б.М.Теплов, О.К. Тихомиров досліджували процес розвитку мислення, його індивідуальні особливості, системи розумових дій, які утворюють основу мислення.

Наше дослідження проводилось у 7-му класі Нововоронцовської загальноосвітньої школи, Нововоронцовського району, Херсонської області за методикою «Шкільний тест розумового розвитку(ШТРР)». Вибірка становить 20 чоловік, з яких 10 – хлопчики і 10 – дівчатка, вік учнів 13-14 років. Результати дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

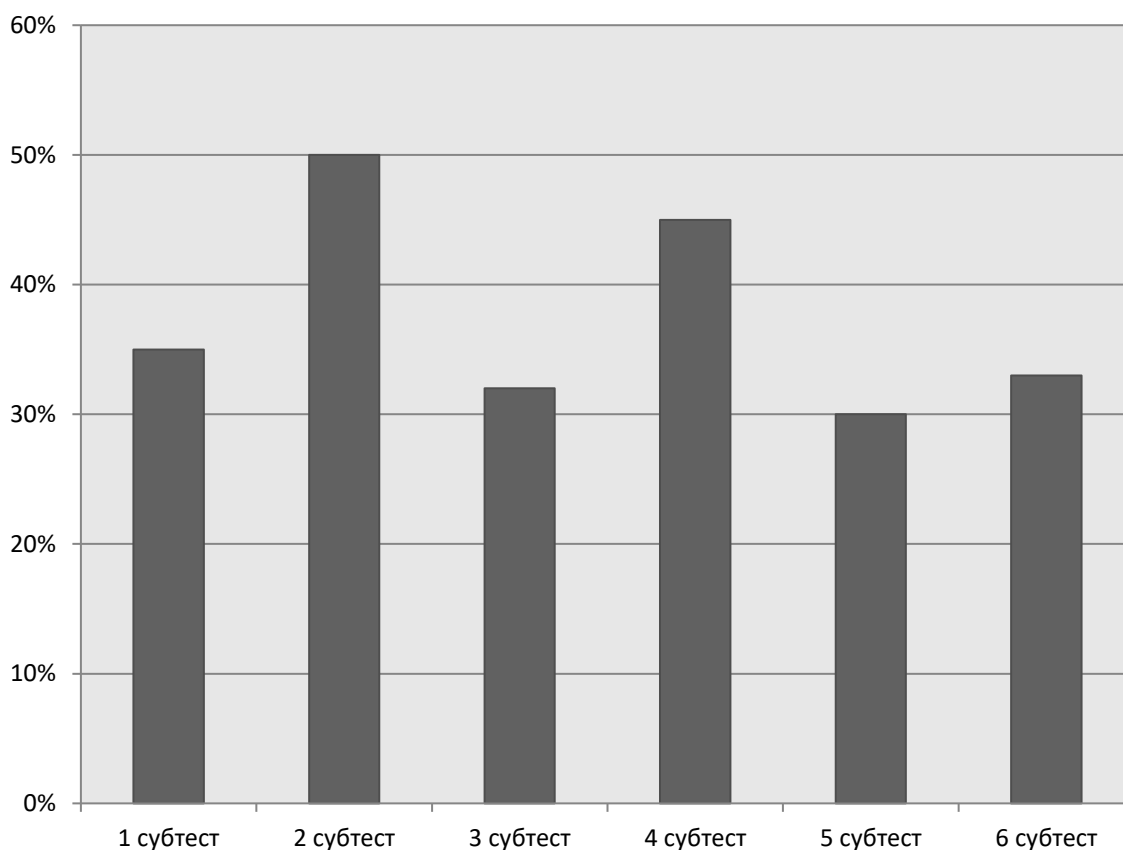
Таблиця даних середнього арифметичного по кожному набору завдань

№ субтеста	Середнє арифметичне в балах(учнів по окремому субтесту)≈	Середнє арифметичне у відсотках (учнів по окремому субтесту)≈
1	7 балів	35%
2	10 балів	50%
3	8 балів	32%
4	9 балів	45%
5	15 балів	40%
6	5 балів	33%

Як видно з таблиці 1, учні найкраще справилися з виконанням 2 субтесту. Цей субтест спрямований на вивчення загальної обізнаності школярів і він дозволив нам судити про те, настільки адекватно використовують учні у своїй мові деякі науково – культурні та суспільно – політичні терміни і поняття. За допомогою отриманих результатів можна зробити висновок, що в учнів 7-го класу хороший рівень загальної обізнаності науково – культурних та суспільно – політичних термінів.

Як бачимо з таблиці, результати 4 субтесту несуттєво відрізняються від результатів попереднього. Цей субтест відповідає за логічні класифікації. Отже, в учнів 7-го класу дещо менше розвинене мислення, яке відповідає за логічні операції.

Дані таблиці представлені на діаграмі.



Мал. 1. Середні дані арифметичне по кожному набору завдань.

Отримані дані у відсотковому співвідношенні всіх учнів по кожному субтесту ми розділимо на такі 3 рівні:

- 0–33% - низький рівень;
- 34–66% - середній рівень;
- 67–100% - високий рівень.

Розподіл за рівнями розвитку мислення представлений в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень розвитку мислення в підлітковому віці.

№ субтесту	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	%	бали	%	бали	%	бали
1	-	-	35%	7б.	-	-
2	-	-	50%	10б.	-	-
3	-	-	32%	8б.	-	-
4	-	-	45%	9б.	-	-
5	-	-	40%	15б.	-	-
6	-	-	-	-	33%	5б.

Як ми бачимо з таблиці, результати 1 - 5 субтестів відносяться до середнього рівня розвитку мислення, а результати 6 субтесту мають низький рівень розвитку мислення. Звертає на себе увагу повна відсутність високого рівня мислення.

Отже, як показало проведене дослідження в учнів підліткового віку переважає середній рівень розвитку, що вимагає від учителів, такої організації навчального процесу, яка сприяла б більш інтенсивному розвитку розумової діяльності.

Список використаних джерел

1. Агеева А. Память и мышление старшеклассников: возрастные и гендерные особенности / А. Агеева, Є. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. - №1. – с.9-13.
2. Гриценко В. Соціально – психологічні особливості підліткового віку / В. Гриценко // Грані. – 2006. - №3. с.98 – 100.
3. Дудкевич Т.В. Дитяча психологія : навчальний посібник / Т. В. Дудкевич. – Київ : Цент учбової літератури, 2012. – 424с.
4. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку / А. Левченко // Психолог. – 2003. - №42. – с.9-11.

Герасимчук Ю. В.

Проблеми психічного розвитку підлітка

Дайте дитині дозріти в дитинстві.

Ж.-Ж. Руссо

Підлітковий вік продовжується з 10-11 до 14-15 років. Неможна сказати що, це самий тяжкий період дорослішання дитини він являється самим крихким віком, так як різкі зміни відбуваються не тільки у психологічному розвитку підлітка а й у фізичному. Фізичний розвиток взаємопов'язаний з психологічним. Якість, темп і відповідність фізичного розвитку стосовно інших дітей впливає на психологічний розвиток дитини і навпаки.

Підлітковий вік - це:

1) перехідний період від дитинства до дорослості, сутність якого полягає у втраті дитячого статусу та прагненнях досягти статусу дорослої людини;

2) інтенсивний час статевого розвитку, який детермінує особливості особистісного зростання;

3) період формування моральних понять, принципів, уявлень, переконань, якими особистість починає користуватися у власному житті. [1]

Перехідний період від дитинства до дорослості зазначається в тому, що підліток або психологічно, або фізично «не доріс» до однолітків. І у нього виникає така ситуація, що він не може знаходитися в групі молодших дітей і при цьому його не приймає група однолітків. І дитина не розуміє що з нею не так, чому так відбувається і чому саме з ним? Підліток переживає вікову кризу, на основі якої виникають психологічні проблеми, такі як комплекси, нервові розлади та інше. Значно змінюється в загалом поведінка дітей. На це впливає зміна статусу дитини, не признання попереднього статусу, протест проти нав'язаних авторитетів, і взагалі не визнання будь-якого авторитету, бажання мати власну думку і свободу дії, яка обмежується їх власним розумінням поняття «свободи».

Відносини між різностатевими дітьми набувають нового характеру. На поведінку значно впливає фізичні зміни тіла хлопчиків і дівчат. На самооцінку дитини впливає знаки уваги з боку протилежної статі, або їх відсутність. У класі там де діти одного віку може виникнути проблема у різниці статевого дозрівання хлопчиків і дівчат, коли дівчата починають статево розвиватися швидше за хлопців, і їм більш цікава увага старшокласників чим однолітків. Саме у цьому віці формується ставлення до статевої відносин, що у майбутньому впливає на відношення до протилежної статі та сімейні відносини.

Формування моральних понять, принципів, уявлень, переконань на думку дітей повністю змінюється, немовбито створюється, свої власні моралі та норми в протест нав'язаних їм батьками та вчителями. Проблема виникає в тому, що дитина не формує свою основу розуміння соціальної культури, а просто робить все на перекір дорослим і частіше за все в підсумку за неслухняність дитина отримує похвалу серед однолітків. Попередні методи контролю і залякування втрачають силу.

Головна проблема підліткового віку – зазначається в суцільному протесті проти всього що оточувало підлітка раніше.

У вирішенні цих проблем важливу роль відіграє соціалізація дитини у суспільстві.

Важливий вплив на соціалізацію дітей здійснює школа. В школі дітей навчають не тільки читати й писати, але й дають уявлення про загально прийняті цінності. Школа являє собою суспільство в мініатюрі — саме тут відбувається формування особистості дитини та її поведінки. Освіта забезпечує спадкоємність та відтворення соціального досвіду. Саме у сфері

освіти людина засвоює необхідні для соціальної практики знання, цінності, формує навички соціальних відносин. [2]

Допомогти дитині у цьому віці – це важка задача, так як дитина протестує проти суспільства і звісно суспільство не сприймає таку дитину. Виникає замкнене коло, коли суспільство не сприймає підлітка і своїми діями тільки закріплює поведінку підлітка і навіть стимулюють до більш провокаційних дій. В такій ситуації необхідно знайти «золоту середину» і обрати правильну модель поведінки. Не потикати і не підбурювати підлітка, а підтримувати і корегувати поведінку, таким чином немов би ви просто спостерігаєте і при цьому не хочете йому що не будь рекомендувати або нав'язувати. Ви – просто спостерігач, який час від часу висловлює свою думку. З дитиною можна у всьому погоджуватися і заради нібито цікавості задавати такі питання, які відведуть хід думок у необхідне русло.

Впливати на психічний розвиток підлітка можуть багато факторів, такі як спадковість, середовище існування, виховання і навчання. Але у сучасному світі можна додати ще один значний фактор впливу – СМІ. Розглянемо все окремо.

Дітям передається тільки те, що діє безпосередньо через гени. Гени дуже стійкі до зовнішніх дій, і чинників, здатних впливати на них, дуже мало. Радіація, алкоголь можуть ушкоджувати цитоплазму репродуктивних клітин, діючи на розвиток дитини, але не призводять до успадкованих змін, тим паче впливи на гени неспроможні передати інтерес, наприклад, до класичної або до авангардистської манери малювання. [3]

Спадковість можна розглянути як ймовірність, яка знаходиться у стані сну. Спадковість – це тільки схильність до чого не будь, за винятком конкретних психічних захворювань. При вчасному виявленні проблем та при роботі з психологом можна уникнути пробудження, або відкласти. Один і той же ген по різному може себе повести, на це може вплинути різний набір генів та середовище та передумови в яких він буде існувати.

З розвитком дитини змінюються конкретні умови її життя, стає доступним те, що раніше не було таким. Соціальне середовище дитини не тільки розширюється територіально, а й збагачується своїм змістом. Спочатку колом взаємин для дитини є сім'я, близькі люди, які доглядають за нею. Пізніше в життя дитини входять вихователі й діти з дитячого садочка. Згодом основним середовищем стає школа, колектив педагогів і товаришів, шкільні й позашкільні малі групи, широке суспільне оточення. Відповідно, залежно від ступеню контакту з індивідом соціальне середовище поділяється на мікросоціум (сім'я, друзі, педагоги - близьке оточення дитини) та макросоціум.[4]

Школа повинна помістити дітей у сприятливе соціальне середовище. Особливу роль шкільне середовище відіграє для тих дітей, у яких не сприятливі умови вдома. Сучасна шкільна програма постійно розширюється і виходить так, що діти більшу частину активного життя проводять в школі. Саме тому шкільне середовище може добре або погано вплинути на

виховання дітей. Особливо це впливає на психіку підлітка, якщо школа та батьки не співпрацюють і їхні вимоги різняться. Дитина не знає кого слухати і в наслідок перестає взагалі кого не будь слухати. Як за правило два основні засоби контролю втрачають авторитет в очах дитини.

Питання не в тому, що впливає на особистість в більшому ступені - спадковість чи середовище, а в тому, як вони взаємодіють між собою в процесі розвитку людини. Г. Крайг

Порожня душа підлітка - це велика біда. 5. Ми були твердо переконані, що розумове виховання і навчання в отрочстві зовсім не те, що в дитинстві. Ми відкриваємо підліткам не тільки природу і суспільство з їх закономірностями, але і їх самих. Мається на увазі не тільки психічна культура, але і характер, спрямованість розумової праці на всіх уроках. Пізнаючи світ, підліток пізнає самого себе. Пізнаючи закономірності природи і суспільства, підліток повинен затверджуватися в переконанні, що робить крок вперед не тільки тому, що дізнався щось нове, але й тому, що взагалі став розумніші. За всім, що вивчає підліток, він повинен бачити боротьбу ідей і завжди мати тверду позицію, свою особисту думку у цій боротьбі.[5]

Спадковість і середовище впливають на дитину, а навчання і виховання не тільки впливають а й виховують такі якості як саморегулювання, самооцінка, самовиховання, самокритика. Тут вже інший рівень впливу, більш тонкий спрямований на самостійне сприйняття світу підлітком. І наслідки залежать в першу чергу від нього, а не від факторів.

Найбільшу роль впливу на психіку саме сучасного підлітка я б відвела ЗМІ. У зв'язку з економічною нестабільністю, зростанням потребностей та неповноцінних сімей у наш час дитина дуже часто представлена сама собі. І більшу частину часу вона проводить в інтернеті, за комп'ютерними іграми та біля телевізору. Цей фактор переважає попередні. Часто ЗМІ використовують засоби маніпуляції, найкраще піддається молодий, ще не сформований організм.

Інтернет реальний спосіб «зомбування». Це віртуальна свобода в будь яких діях. Підлітку доступна будь яка інформація, реклама на сайтах не фільтрується, соціальні мережа стає для дитини більш важливим чим реальне життя, багато дезінформації. У школах необхідно розглядати не тільки роботу з комп'ютером і роботу в інтернеті. Так як навчання на сучасному етапі не можливо без інтернета, для цього необхідно навчити дитину фільтрувати доступну інформацію, залучати її до громадської діяльності, позашкільної роботи. Для того щоб дитині було цікаво долучатися, необхідно організовувати заходи для дітей, а не для звітності перед адміністрацією школи, а також володіти новаторськими методиками.

Комп'ютерні ігри – такий собі «обман зору». Начеб то створювались, для випуску агресії під час ігри, але був упущений момент залежності. Спочатку у дитині просто проявляється азарт до гри, а потім вже залежність, яку необхідно лікувати на рівні дитячого алкоголізму. Деякі батьки в силу

педагогічної недосвідченості використовують комп'ютерні ігри, як засіб маніпуляції, не розуміючи, що вони не стимулюють дитину до слухняності, а навпаки посилюють її залежність. Фраза: «Зроби домашнє завдання, а потім я дозволю тобі грати скільки завгодно» можна прирівняти до фрази: «Зроби домашнє завдання і кури, пий скільки тобі завгодно». Ігри деформують психіку дитини.

Телевізор – ніби то він вже і не популярне можна сказати, але до нього так звикли що за часту включається «просто для звукового фону», а в цей час те що ми ніби то не слухаємо відкладається і підсвідомості. Раніше головною проблемою були фільми, які показували модель поведінки, яка не відповідає дійсності. Зараз фільми відійшли на другий план і перше місце зайняли шокуючі програми. З одної сторони вони залякують, а з іншої занадто розкривають тему. Наприклад, якщо це тема про наркотики, то називають назву препарату який можна купити без рецепту, в якому саме магазині продають неповнолітнім алкоголь, як саме можна викрасти якусь річ з магазину. Дорослих людей – це залякує, а підліткам – це дає повну інформацію.

У сучасній школі виносять встигаємість, звітність, «галочки» на перший план, а потім вже діти. Дуже мало викладачів які працюють за ідею, хоча на це є свої причини. Вражає, як для ХХІ століття, педагогічна та психологічна недосвідченість батьків. Для покращення ситуації психологові необхідно працювати не тільки з дітьми, а й з викладачами і батьками. А для ідеалу ситуації, думка психолога повинна бути головною при прийому на роботу вчителя. Саме так, сумісна робота значно покращила б ситуацію освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія : Навчально-методичний посібник для вузів / Валерій Миколайович Поліщук . – Суми : Університетська книга, 2006 . – 219 с.
2. Соціологія - Вербець В.В. - Навчальний посібник. - К.: КОНДОР, - 2009. - 550с.
3. Диференціальна психологія. Навчальний посібник. Палій А. А. Видавництво : К.Академія Рік видання : 2010 Сторінок: 432с.
4. Вікова психологія. Навч. пос. , Сергеєнкова О.П. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / Вибрані твори: В 5-ти т. - Т.3. - К.: Рад. школа, 1977. - 582 с.

Жорнова М. М.

Толерантність як багаторівнева характеристика особистості студента

Незважаючи на те, що проблемі толерантності присвячено значну кількість наукових досліджень, вона залишається відкритою і сьогодні:

потребує досконалого теоретико-емпіричного вивчення для розширення меж психологічного портрету толерантної особистості, задоволення потреб в розвитку толерантних стосунків людей, безпеки соціальної взаємодії у сучасному суспільстві. Особливо актуальною вона є для студентів, які знаходяться за крок до досить жорстокого дорослого життя і як ніхто інший повинні розвивати одну з рис гармонійно розвиненої особистості - толерантність.

Проведене нами дослідження мало мету - визначити психологічні особливості толерантності як багаторівневої характеристики особистості студента.

Слід зазначити, що толерантність як соціально - психологічний феномен і на сьогодні не має чіткого визначення. Для української мови поняття «толерантність» відносно нове і однозначного тлумачення поки що не має. Скажімо до тлумачного словника-довідника таке поняття не включено [11,с.314]. Соціологи під толерантністю розуміють – терпимість до чужого способу життя, поведінки, поглядів, ідей, вірувань. Психологи трактують толерантність як відсутність або позбавлення емоційного реагування на який-небудь несприятливий чинник внаслідок зниження чутливості до його впливу [2].

Вільна енциклопедія «Вікіпедія» надає таке визначення - це здатність приймати щось, не схвалюючи це. На індивідуальному рівні – це здатність сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших [12].

Опрацьовуючи роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників та науковців, ми зустрічалися з різними визначеннями толерантності та її видів. Зокрема, В.Лекторський: визначав толерантність як повагу до чужої позиції в поєднанні з настановою на взаємну зміну позицій [5,с. 54]; В.А.Петрицький та А.В.Зімбулі вважали, що існує такий вид толерантності як терпимість, який можна охарактеризувати як квазітерпимість (guasi –(лат) – ілюзорні, несправжні) [3,с.23]. О.В.Андрієнко стверджував, що толерантність може бути розділена на позитивну (істинну, що передбачає свідоме прийняття можливості інших позицій щодо певного питання або об'єкта) та негативну - квазітолерантність, яка являє собою лише вдавану терпимість і не виходить за межі суто зовнішньої стриманості поведінкових реакцій [1,с.43]; Г.Олпорт виявив, що розвиток особистості та толерантності відбувається у взаємодії з соціумом [13]. За А.Маслоу, трактування феномену толерантності відкриває шлях до розуміння сутності людини з позиції її самоактуалізації. Терпимість – це один з можливих шляхів самоактуалізуючої особистості; К.Роджерс, поєднав термін „емпатія”, з толерантністю, зокрема характеризує його як „відсутність гордовитості”, а також схильність надавати допомогу оточуючим у вирішенні різних проблем без натиску та директиви [9; 10]. У цьому принципі закладена „повноцінно функціонуюча особистість”.

На думку П.Кінга, «бути толерантним» означає терпіти, переносити, миритися з людиною, діяльністю, ідеєю тощо, якої насправді не схвалюєш[4].

Типологію толерантності (типи А та Б) представили О.Б.Орлов та О.З.Шапіро [7].

Для студентського віку типовим є максималізм і категоричність оцінок, які не завжди свідчать про принциповість і можуть призвести до конфліктів. Саме на цьому етапі важливо для особистості усвідомлювати цінність моральних якостей та проявляти їх у повсякденному житті. Однією з таких якостей повинна бути саме толерантність.

Для проведення психологічного дослідження нами було обрано дві методики: «Діагностика доброзичливості (по шкалі Кемпбелла)», та «Діагностика комунікативної толерантності (В.В.Бойко)», мета яких дослідити особистісне ставлення до себе та інших людей, а також поведінку у реальному спілкуванні. Методики були обрані у відповідності з метою роботи.

Також були використані методи дослідження: спостереження, бесіда, якісна та кількісна математична обробка результатів, порівняння.

Вибірку дослідження склали 50 студентів віком від 18 до 22 років, які навчаються на 2-4 курсах (факультет інженерної механіки Криворізького національного університету, факультет менеджменту та міжнародної економіки Криворізького економічного інституту ДВНЗ Криворізького національного університету, факультет іноземних мов Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ Криворізького національного університету), серед яких 15 юнаків та 35 дівчат.

Досліджувані – студенти – є оптимальним контингентом для вивчення толерантності як системної характеристики особистості за тієї причини, що студентство – це період розвитку, що найбільшою мірою виявляє залежність від конкретних соціально-історичних умов. Тому студенти найбільш сензитивні до змін у суспільстві, до трансформації ціннісних орієнтацій і смислоутворювальних життєвих установок, зокрема пов'язаних зі ставленням до інших. Графічно можна представити отримані результати у вигляді діаграм (Рис.1, 2).

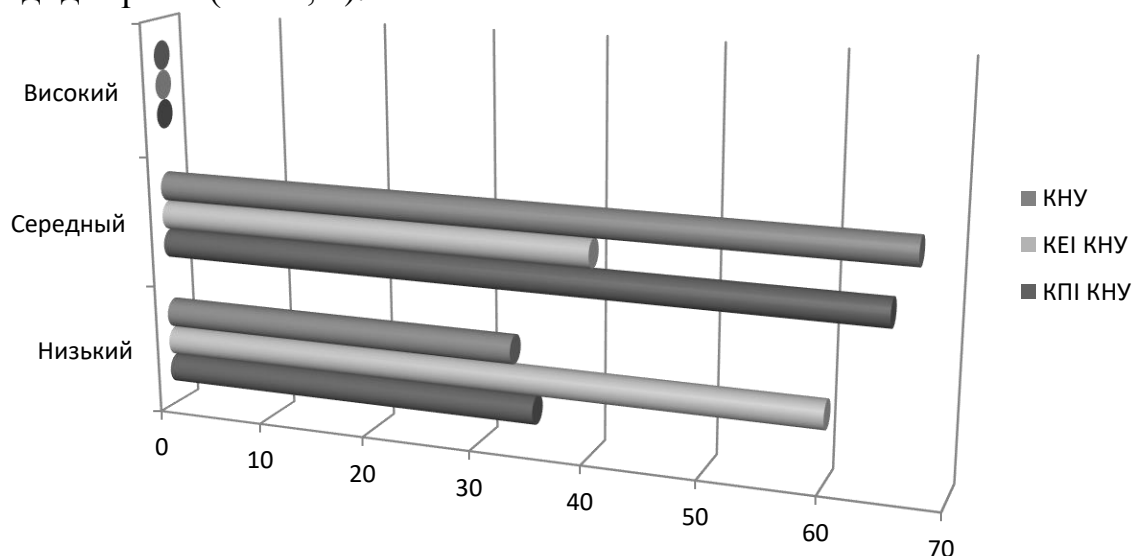


Рис.1. Діагностика доброзичливості (по шкалі Кемпбелла)

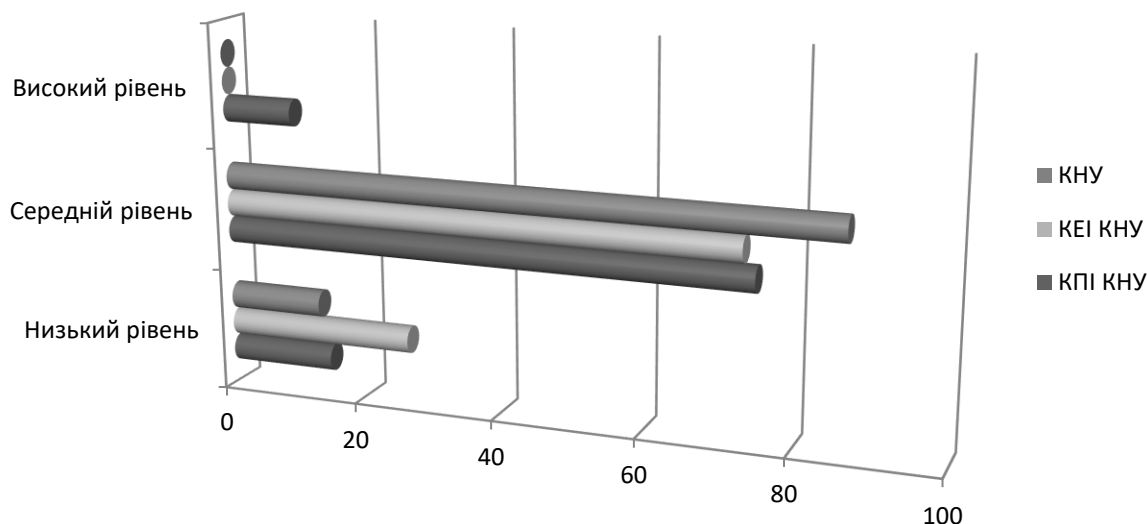


Рис.2. Діагностика комунікативної толерантності (В.В.Бойко)

За діагностикою доброзичливості (по шкалі Кемпбелла) нами було отримано результати по першій групі: середній показник доброзичливого відношення до інших – 66,7 % опитуваних, низький показник - 33,3%. У даній групі не було опитуваних з високим показником рівня доброзичливості. Переважна більшість студентів даної групи, згідно з результатами тестів, вважає, що віра в інших є основою виживання в наш час та здатність допомагати одне одному складає одну з найкращих сторін нашого життя. Студентський вік – час максимального розвитку особистісних якостей. Вхідження в нову соціальну групу у зв'язку зі вступом до ВНЗ проявляє здатність адаптуватися до нового середовища, а вже вона визначає, яким буде відношення до оточуючих.

У другій групі переважає низький показник рівня доброзичливості, який становить 60%, середній рівень – 40%, високий, як і в першій групі відсутній. Незважаючи на те, що за результатами опитування превалює показник низького рівня, все ж майже вся група підтримує думку, що основна функція ділових відносин виражається через допомогу один одному та «договір дорожчий за гроші» – найкраще правило в наш час. Прихильність більшості до даних тверджень є очікуваною, адже саме друга група більш тісніше, у порівнянні з двома іншими, пов'язана з економічною сферою і діловими відносинами. Варто зауважити, що в даний віковий період дуже гостро постає питання спочатку вибору майбутньої професії, а потім її відповідності до життєвих очікувань. Загострення суперечностей, які можуть виникнути, призводить, як зазначав Ю.Самарін, до кризи професійного вибору. Толерантність в такому випадку матиме досить низькі показники.

Що стосується третьої групи, то згідно з отриманими результатами, середній показник серед студентів – 65%, низький – 35%, високий – відсутній. Проводячи аналіз відповідей, ми встановили, що студенти факультету іноземних мов більш прихильні до суджень: друзі та співробітники є найкращим гарантом безпеки; там, де є воля, є й результат;

віра в інших є основою виживання в наш час. Як ми бачимо, в цій групі поєднуються чинники впливу на особистість двох попередніх груп. Особистісні здібності із взаємодією з соціальною стороною (оточення, напрям освіти) допомагають студентам спрямовувати свій розвиток з урахуванням як внутрішніх прагнень, так і зовнішніх вимог. Складність становлення особистісних рис, на яку наголошував Б.Ананьєв, як невід'ємну частину юнацького віку, визначає як відбувається розвиток толерантності у конкретної особистості.

Порівнюючи отримані результати по трьох групах, ми бачимо, що найбільша кількість студентів, які мають середній рівень навчається в першій групі (факультет інженерної механіки), найменша – в другій (факультет менеджменту та міжнародної економіки). Рівень доброзичливості студентів - гуманітаріїв, хоч і не на багато, але все ж менший від студентів факультету інженерної механіки.

Під час проведення опитування за діагностикою комунікативної толерантності (В.В.Бойко), ми помітили, що реакція на деякі поставлені питання є неочікуваною. Багато хто зі студентів мали труднощі з обранням відповіді і були деякою мірою здивовані власним результатом. Вони відкрили для себе деякі якості, на які раніше не звертали увагу і вважали неприйнятними собі. Відповідно до отриманих результатів у першій групі кількість опитуваних, у яких виявився середній рівень загальної комунікативної толерантності 86,6%, низький – 13,4%. Серед них найвищий бал, що свідчить про низький рівень терпимості до людей в аспекті відношень категоричності та незмінності оцінки стосовно оточуючих.

Особлива нетерпимість проявлялась до осіб з низьким інтелектуальним рівнем. Це пояснюється тим, що у студентському віці дуже добре розвинене абстрактно-логічне мислення, що зумовлює появу не тільки нового інтелектуально рівня, але й відповідної потреби: починаються вестися суперечки про абстрактні предмети, про які майже нічого невідомо студентам, але на які намагаються дати відповіді, покладаючись на власний досвід чи інтуїцію. Терпимість до осіб, які не можуть задовольнити потребу студента у спілкуванні, значно знижується.

Друга група характеризується середнім та низьким рівнем комунікативної толерантності, що становить відповідно 73,3% та 26,7%. Опитувані даної групи найбільш терпимі в аспекті схильності перевиховувати інших. Найменшу терпимість вони проявляють по відношенню до ступеня вміння приховувати неприємні враження при зіткненні з некомунікабельними якостями людей. Хоча доведено, що людина у юнацькому віці може не тільки приховувати, а й маскувати свої почуття, в нашому опитуванні було виявлено, що студенти досліджуваної групи керуються емоційними сплесками під час спілкування з некомунікабельними людьми, їм дуже важко приховати неприязнь до неприємної або самовпевненої людини. Особливо юнаки притримуються думки, що на грубість необхідно відповідати тим же.

Комунікативна толерантність у третій групі має найкращий результат, в порівнянні з двома іншими групами. 10% опитуваних мають високий рівень, 75% - середній та 15% - низький. Обробляючи результати студентів, у яких було виявлено високий рівень загальної комунікативної толерантності, ми звернули увагу на те, що стосовно більшості аспектів вони проявляли високу терпимість. Найбільш розвинена у них здібність сприймати індивідуальності людей, що їм зустрічаються. Вони спокійно та безконфліктно реагують на повільних або метушливих осіб, на них позитивно впливають оригінальні та нестандартні особистості. Це спричинено тим, що у студентському віці відбувається свідомо саморегуляція основних видів поведінки та закріплюються навички міжособистісного спілкування. Опитуваним, що мали середній та низький рівень загальної комунікативної толерантності була притаманна тенденція до перевиховання інших та підлаштовування їх себе. У юнацькому віці оціночні судження, що визначаються власним ідеалом, спрямовані на знаходження відповіді на питання, як людину бачать її оточуючі. Пізніше самооціночні судження молодих людей визначаються синтезом різних видів оцінок оточуючих, результатами діяльності та спрямовані на пошук своєї значимості для інших та для самого себе.

Таким чином, визначаючи загальний рівень комунікативної толерантності, ми виявили, що найкращий результат показали студенти факультету іноземних мов. Наше дослідження підтверджує думку Л.Почебут щодо сторони комунікативних здібностей та здатності проявляти себе в колективі. Студенти – гуманітарії не відзначилися високим показником доброзичливості. Розглядаючи доброзичливість як один із найважливіших компонентів толерантності, ми дійшли до висновку, що внутрішня установка студентів на навколишнє оточення приховує більше негативізму та недовіри один до одного, ніж це проявляється у повсякденному житті. Уже сформована складна внутрішня психічна організація особистості під впливом соціальних чинників спонукає до так званої квазітолерантності типу «Б», яка як зазначали О.Б.Орлов та О.З.Шапіро, є вимушеною позицією людини, її захисною маскою, за якою приховуються напруження, придушена агресія і невисловлена незгода [7], що є дуже розповсюдженим явищем у студентському середовищі.

Список використаних джерел

1. Андрієнко О.В. Толерантність як багатовимірний елемент демократичного світогляду/ О.В.Андрієнко // Грані. - 2012. - №11(91).- С.41-46.

2. Залановська Л.І. Толерантність як психологічне явище: теоретичний аспект./Л.І.Залановська. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/>

1. Зимбули А.Е. Почему терпимость и какая терпимость?/ Вестник СпбГУ. -1996. №3. – С. 23-27.

3. King P. The problem of tolerance: Government and opposition: The London school of economics and political science / P. King. - L.: Univ. of London, 1971. - P. 172-207.

4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. - № 11. – С. 46-54

5. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – Спб., 1999 – 478 с.

6. Орлов А. Б. Психология толерантности: проблемы и перспективы / 2. А. Б. Орлов, А. З. Шапиро. – Режим доступа : www.krugosvet.ru/enc/3.gumanitarnye_nauki/filosofia/TOLERANTNOST.html.

7. Почебут Л. Г. Взаимоотношение культур: методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности / Л. Г. Почебут. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. -173 с.

8. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия/ К.Роджерс. –М., 1997. –320 с.

9. Rogers C. R. Empatic: an unappreciatrd way of being // The Counseling Psychologist, 1975. – Vol. 5, № 2. – P. 2–10.

10. Сенюшкіна Т.О. Попередження та врегулювання етнічних конфліктів: державно - управлінський вимір (проблеми теорії, методології, практики). / Т. О. Сенюшкіна. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2005. – 368 с.

11. Толерантність [Електронний ресурс] // Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

12. Швачко О.В. Толерантність як психолого - соціальний феномен / О.В. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. - № 2.

Карандашев Ю.Н.

Возраст позднего детства: структура и содержание

Введение

В многообразии проблем психологии развития центральное место занимает тема возрастных периодов. Существует много периодизаций развития, и каждая из них вводит свой способ деления онтогенеза на периоды. Уже давно назрела потребность найти общий знаменатель для всех теоретических подходов. Однако открыть его, не создавая теории, превосходящей все остальные подходы способностью описания, объяснения, прогнозирования, управления и моделирования явления развития, – вряд ли возможно. Поэтому остается только ждать, когда эта задача будет решена. Разработанная мною теория онтогенетического развития приближает нас к данному решению, т.е. нахождения общего знаменателя в делении и описании возрастных периодов. Поэтому целью настоящей статьи является описание и объяснение возраста позднего детства. Что касается возраста взрослости, его я уже описывал и объяснял, а что до возраста позднего детства, он до сих пор остается для нас белым пятном, на котором еще нет схемы, которая бы объясняла происходящие в нем процессы. Нет вопроса,

существуют попытки описания позднего детства, однако последние не вызывают вдохновения ни своим теоретическим обоснованием, ни детальностью прогнозирования.

Модель

Следует признать, что у современной психологии развития нет теории. Существующие периодизации развития имеют эмпирический характер, а потому не обладают теоретической способностью прогнозирования развития в разных периодах. Вся теория психологии развития сводится единственно к объяснению разноразличных понятий, категории, принципов, наконец, периодизаций, однако ни одна из них не является инструментарием, с помощью которого можно создавать действительно действующие методы описания, объяснения, прогнозирования, управления и моделирования развития. Остальная психология развития суть повторение традиции, которая не занималась теорией развития. Даже в модели Л.С. Выготского мы имеем дело с принципом обогащения предыдущих ведущих функций новорожденными. Что касается определения самих ведущих функций, Выготский в этом вопросе, существенном для теории развития, остается на позициях эмпирического подхода.

Суть концепции развития, на которой я основываюсь в данной статье, изложена в моей книге «Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития», изданной в 2013 году. С ее содержанием можно ознакомиться на интернетном сайте <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>. Поэтому я не вижу смысла повторять изложенный там материал, вполне достаточно сослаться на него по ходу дальнейшего изложения. Не вижу также смысла повторять общеизвестных периодизаций, продуктивность которых уже давно подвергается сомнениям, равно как устарелой эмпирики, традиционно излагаемой в учебниках по психологии развития. Нет тут ничего нового, а потому нет смысла об этом писать. Не существует дороги от эмпирики до теории, это исключительно индуктивный подход; теория требует предварительной аксиоматики и выведения из них эмпирики дедуктивным путем. Единственно такая теория подскажет, где и что искать. Любой другой подход будет ошибочным.

Представленный в книге подход показывает, что развитие совершается, во-первых, как результат перехода от данного уровня организации к следующему, который происходит путем *интеграции элементов предыдущего уровня* посредством отношений, и, во-вторых, как результат превращения этого еще пустого нового уровня организации в полный уровень путем *аффилиации элементов предыдущего уровня*. Остальное суть частности, к которым перейдем в дальнейшем изложении.

Уровни организации

Здесь будут рассмотрены только уровни, непосредственно относящиеся к возрасту позднего детства. Нет сомнения, предыдущие уровни также имеют значение, но вторичное, побочное. Итак, мы рассматриваем следующие

уровни:

- когнитивний,
- атрибутивний,
- перцептивний,
- сенсорний.

Когнитивний уровень возникает в начале дошкольного периода (последние месяцы 3-го года жизни), а в конце младшего школьного (около 11-12 лет) заканчивает свое самостоятельное развитие, уступая место институциональному уровню организации. Суть когнитивного уровня не определяется познавательными процессами, известными под названием ощущения, восприятия и т.д. Роль когнитивных отношений, на которых он основывается, заключается в интеграции разных функционально-знаковых ситуаций и превращения их в позиции, т.е. углы зрения, относительно которых они выступают их составляющими. Поэтому когнитивный уровень организации является по существу позиционным уровнем. Это можно было бы не добавлять, т.к. само слово «когнитивный» переводится происходящий от слова «знание», которое, в свою очередь, ассоциируется не с личным мнением, а с признанной, научно доказанной официальной позицией. Просто данный факт часто опускается и «когнитивный» начинает трактоваться как «познавательный», а потому сведенный до простейших форм отражения действительности.

Следующий уровень организации называется *атрибутивным*. Это слово происходит от «атрибуция», что значит «приписывание». Речь идет о том, что атрибутивные, или приписывающие, отношения появляются только между объектами. Например, в одном случае объект выступает в виде знака, указывающего на другой объект, т.е. выполняет функцию отсылания, референции, наконец, просто сигнала. В другом случае объект становится знаком своей собственной функции: карандаш «хочет», чтобы им писали. В третьем случае структура одного объекта переносится на другой объект, в результате чего этот последний превращается в первый. И тогда мы говорим о символах, основой которых является наименьшее или наибольшее сходство с оригиналом. Таким образом атрибутивные отношения связывают отдельные объекты в ситуацию.

Следующий уровень называется *перцептивным*. Это слово происходит от слова «перцепция», или «восприятие». Смысл восприятия по отношению к ощущениям состоит в том, чтобы собрать их в образ объекта, имеющий внутреннюю структуру. Иначе говоря, перцептивные отношения объединяют образы ощущений в образы восприятия, которые характеризуются с внутренней стороны дифференцированным отражением действительности, а с внешней стороны выделением окружения, на фоне которого этот объект выступает.

Последний из рассматриваемых тут уровней называется *сенсорным*. Это слово происходит от слова «sens», что означает также «ощущение». Смысл ощущений по отношению к предшествующему уровню рефлексов

состоит в том, чтобы собрать их в образ раздражителя, имеющего свое местоположение в окружении. Иначе говоря, сенсорные отношения объединяют образы рефлексов в образы ощущений, которые характеризуются координатами раздражителя в окружении как внешнем, так и внутреннем.

Формации уровней

Под формацией уровня организации понимается тот базовый элемент, который появляется благодаря отношениям этого уровня, объединяющим элементы предыдущего уровня. В русском языке используется также понятие «возрастное новообразование», однако без слова «возрастное» терминологический смысл этого выражения в некоторых случаях теряется. Системное же мышление предпочитает использовать более универсальные обозначения, а не ограничивать себя региональными аналогами.

Формацией когнитивного уровня организации является *позиция*. Согласно определению, позиция является интеграцией ситуаций. Как уже упоминалось выше, когнитивные отношения наводят мосты между ситуациями и объединяют их в позицию. Поэтому позиция выступает в качестве трансформирующей точки зрения, способной объединить разрозненные ситуации в одно целое.

Формацией атрибутивного уровня является *ситуация*, которая объединяет входящие в нее объекты посредством функционально-знаковых отношений. При этом, как показано выше, деление на знаковые (жест и слово) и функциональные (назначение объекта) отношения носит принципиальный характер. Оно не позволяет ограничить атрибутивный уровень рамками исключительно знаковыми, т.е. языковыми.









Формацией перцептивного уровня является *объект*, который, будучи представляемым образом восприятия, связывает входящие в него ощущения в целостный образ предмета или явления. Поскольку формацией сенсорного уровня является *локус*, т.е. раздражитель являющийся источником ощущений, то интеграция ощущений, как отдельных образов раздражителя, порождает образ восприятия, в котором представлен объект.

Формацией сенсорного уровня, как упомянуто выше, является *локус*, т.е. раздражитель, который, будучи представляемым образом ощущения, связывает входящие в него рефлексы в недифференцированный образ предмета или явления на фоне внешнего окружения. Следуя далее, формацией проприоцептивного уровня является рефлекс, являющийся источником ощущений. Тогда интеграция рефлексов, как отдельных образов раздражителя, порождает образ ощущения, в котором представлено местоположение раздражителя.

На основе определения уровней организации и их формаций, сформулируем представленную ниже схему периодизации возраста позднего детства.

Таблица 1.

Предварительная схема периодизации возраста позднего детства

ФОРМАЦИЯ		отсутствие объекта		наличие объекта		№	ПОДПЕРИОДЫ
		отсутствие локуса	наличие локуса	отсутствие локуса	наличие локуса		
позиция	отсутствие ситуации					I	дошкольный
		1	2	3	4		
позиция	наличие ситуации					II	младший школьный
		5	6	7	8		

Лучше раз увидеть, чем несколько раз услышать. Не входя в сравнение зрения и слуха, обратим внимание на вложенные одна в другую концентрические окружности. Самая большая окружность символизирует наличие когнитивного уровня, т.е. позиции. Однако поскольку оба периода: дошкольный и младший школьный – принадлежат когнитивному уровню, постольку все возрастные образования возраста позднего детства характеризуются позицией. Поэтому в левой колонке у нас стоит слово «позиция», а в каждом рисунке присутствует упомянутая самая большая окружность. Далее все рисунки делятся на две группы по четыре рисунка: первая – отсутствие ситуации, а вторая – наличие ситуации. Этой ситуации, принадлежащей атрибутивному уровню, нет в дошкольном периоде, однако она появляется в младшем школьном периоде. Поэтому в первом ряду рисунков нет окружности, соседствующей с когнитивной, т.е. позиционной. Напротив, в другом ряду эта окружность появляется, что свидетельствует о вложении ситуации в позицию. Из этого следует не только структурная разница младшего школьного периода от периода дошкольного, но также возрастная разница, т.е. разница происхождения. В таблице это видно не только по признакам, характеризующим возрастные новообразования, но также из нумерации фаз развития: в первом ряду у нас цифры 1, 2, 3 и 4, а во втором – 5, 6, 7 и 8.

Третья сверху окружность символизирует перцептивный уровень, т.е. отсутствие или наличие объекта, на которые указывает верхнее деление колонок. Сначала у нас отсутствие объекта, а потом – его наличие, что отражается в нумерации возрастных образований. И наконец, четвертая окружность символизирует сенсорный уровень, т.е. отсутствие или наличие локуса, т.е. раздражителя. Направление от отсутствия к присутствию далее определяет нумерации. возрастных новообразований.

Остается только дать комментарии относительно двух правых колонок таблицы. Из них хорошо видно, что возраст позднего детства делится на две половины: дошкольный период и младший школьный период.

Имея эту общую схему развития для возраста позднего детства, можно теперь перейти к его эмпирическому наполнению в виде начальных и

ведущих функций. Название каждой функции вызывает определенные эмпирические ассоциации. Главная их часть основывается на латинской базе, а в остальной части использованы региональные языки. Название функций не является еще исследовательским или диагностическим методом, однако является указанием, где его искать и каким образом разрабатывать. Собственно, это является основной целью данной статьи, чтобы знать, где и что искать, каким образом интерпретировать уже существующие результаты исследований как эмпирических, так и диагностических.

Начальные функции

Слово «начальный» ассоциируется с понятиями «первый», «первичный», «главный». Это значит, что начальной функцией каждого уровня организации должна быть функция, определяющая этот уровень. Однако если понятие формации дает нам образ главного действующего элемента уровня, то понятие начальной функции дает образ целостного процесса развития в рамках данного уровня организации. Начальная функция этого уровня охватывает весь период развития: от предыдущего уровня до уровня следующего. Иначе говоря, она определяется как процесс становления и развития системы данного уровня организации.

Начальной функцией когнитивного уровня организации является функция *рационализации*. Обычно она ассоциируется с обоснованием какого-либо утверждения, предпосылками его существования, объяснением какого-либо факта или явления. Благодаря рационализирующей форме «потому что», первое утверждение подтверждается вторым. В нашем случае в качестве первого утверждения выступает первая ситуация, являющаяся формацией атрибутивного уровня, а вторым – вторая ситуация, объясняющая первую ситуацию через когнитивное отношение к ней и поэтому также превращающаяся в позицию, являющуюся формацией когнитивного уровня.

Начальной функцией атрибутивного уровня организации является функция *репрезентации*. Она понимается как повторное представление чего-либо; отсюда, собственно, и приставка «ре». И это понятно: каждый объект, входящий в ситуацию, в качестве формации атрибутивного уровня организации, находится в ней не сам по себе, а через его значение по отношению к другим элементам ситуации, т.е. вторичным, опосредованным образом. Поэтому, собственно, мы говорим об атрибутивных, приписывающих отношениях между объектами, в которых один объект представляется (*презентуется*) через (*ре*) другой.

Начальной функцией перцептивного уровня организации является функция *идентификации*. Она понимается как процесс отождествления структуры образа со структурой объекта. Из этого, собственно, следует название этой функции. Что касается процедуры, она определяется интеграцией ощущений от отдельных раздражителей в целостный образ восприятия, отображающий объект в его структуре.

Начальной функцией сенсорного уровня организации является функция *локализации*. Она понимается как процесс определения координат

локуса, т.е. раздражителя, на фоне внешнего окружения. Из этого, собственно, следует название этой функции. Что касается процедуры, она определяется интеграцией переживаний от отдельных рефлексов в недифференцированный образ ощущения, отображающий раздражитель на фоне окружения.

Функции атрибутивного уровня

Следующая задача состоит в том, чтобы показать, из каких ведущих функций складывается возраст позднего детства. Начинать следует с верхнего, когнитивного уровня организации, потому что начальная функция рационализации охватывает весь возраст позднего детства, а подчиненные функции следует рассматривать как ее составляющие, т.е. тоже ведущие, но на нижших уровнях. Однако если уж мы определили начальную функцию рационализации как ведущую функцию возраста позднего детства, то нет смысла снова к этому возвращаться, потому что кроме функции рационализации на когнитивном уровне организации мы ничего другого не найдем. Поэтому можно сразу перейти к функциям атрибутивного уровня организации.

Начальная функция рационализации представлена на атрибутивном уровне соответственно функциями осознания и интеллекта. Функция *осознания* выступает как интеграция функции рационализации (это выражение относится к цели, а не источнику трансформации), т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя атрибутивного уровня. Поэтому первая половина возраста позднего детства носит неситуационный характер, т.е. когнитивно ребенок уже может заменить собственную позицию на чужую, однако не в состоянии отобразить ситуации с этой чужой позиции.

Первая половина возраста позднего детства, т.е. период возникновения когнитивности, начинается, как сказано выше, в последние месяцы 3 года жизни. Что касается верхней границы, она тоже известна, потому что в возрасте 7 лет начинает возникать вторая половина позднего детства, в результате чего первая половина позднего детства перестает существовать как самостоятельная. Поэтому первая половина позднего детства длится от приблизительно 3 лет до 7 лет, а потому в обиходе называется дошкольным возрастом.

Функция *интеллекта* выступает в качестве аффилиации атрибутивного уровня, из чего следует, что позиция уже оснащена механизмом отражения ситуации. Поэтому вторая половина позднего детства имеет ситуационный характер, т.е. когнитивно ребенок уже в состоянии представить ситуацию с точки зрения чужой позиции. Эта другая половина позднего детства, известная в обиходе как младший школьный возраст, начинается около 7 лет и длится до около 11-12 лет, пока не начнет возникать институциональный уровень.

В связи с изложенным выше важно отметить, что развитие человека на протяжении всей жизни носит двойной характер. Все формы, которые мы

здесь рассматриваем, являются только *формами* существования психики человека, а не ее содержанием. Подобно, как в кувшин можно налить воды, молока или вина – в той же самой форме психики могут находиться разные содержания (у разных людей). И в рамках каждой формы психики ее содержание обогащается, не вызывая перехода к следующей форме.

Функции перцептивного уровня

Каждая из функций атрибутивного уровня (речь о позднем детстве) в определенном смысле аналогична начальной функции рационализации. Они делятся на два периода, в первом из которых имеет место интеграция определенной функции атрибутивного уровня, а в другом – аффилиация соответствующей функции перцептивного уровня организации.

Функция осознания представлена на перцептивном уровне соответственно функциями апперцепции и воображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя перцептивного уровня. Поэтому первая половина первой половины (иначе – первая четверть) позднего детства имеет необъектный характер, т.е. ребенок, способный заменить собственную позицию на чужую, не в состоянии однако отобразить ни ситуации (осознание), ни объекта (апперцепция). Этот подпериод позднего детства называется первой половиной дошкольного периода, начинается около 3 лет и заканчивается около 5 лет.

Функция *воображения* выступает как аффилиация перцептивного уровня, т.е. состояние, в котором осознание уже ассимилирует перцептивный уровень. Поэтому вторая половина первой половины (иначе – вторая четверть) позднего детства имеет объектный характер, т.е. ребенок уже в состоянии вообразить себя в чужой позиции, не в состоянии представить ситуацию с этой позиции, однако в состоянии представить объект с этой позиции. Эта вторая четверть позднего детства начинается около 5 лет и длится до 7 лет. Этот период называется второй половиной дошкольного периода.

Функция интеллекта представлена на перцептивном уровне соответственно функциями отображения и мышления. Функция *отображения* выступает как интеграция функции интеллекта, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя перцептивного уровня. Поэтому первая половина второй половины (иначе – третья четверть) позднего детства носит неперцептивный характер, т.е. ребенок: а) уже в состоянии представить себя в когнитивной ситуации другого человека, однако б) в ее рамках еще не может представить когнитивный объект. Этот период позднего детства называется первой половиной младшего школьного периода, начинается около 7 года жизни и длится до около 9 лет.

Функция *мышления* выступает как аффилиация перцептивного уровня, т.е. состояние, в котором функция интеллекта ассимилирует перцептивный уровень. Поэтому вторая половина второй половины (иначе – четвертая четверть) позднего детства имеет перцептивный характер, т.е. ребенок уже в состоянии представить себя в когнитивной ситуации. При этом следует

подчеркнуть, что все это протекает в рамках позиционной ситуационности. Эта четвертая четверть позднего детства начинается около 9 года жизни и длится до около 11-12 года. Данный период называется второй половиной младшего школьного периода.

Функции сенсорного уровня

Каждая функция перцептивного уровня выступает на предшествующем, т.е. сенсорном, уровне в виде двух функций, происхождение которых снова объясняется механизмами интеграции и аффилиации. Имея четыре функции перцептивного уровня, получаем на сенсорном уровне уже восемь функций. В выведении некоторых из них нужно будет, как ранее, основываться на соответствующих функциях предыдущих детских периодов, которых мы здесь однако не рассматриваем. Это необходимо, с которой надо смириться, потому что будущее всегда опирается на прошлое, а для каждого прошлого есть свое прошлое. Чтобы избежать этой, как писал Гегель, дурной бесконечности, предлагаем взять функции, происходящие с предыдущих периодов, на веру.

Функция апперцепции (первая половина дошкольного периода) представлена на сенсорном уровне соответственно функциями дислокации и диспозиции. Функция *дислокации* выступает как интеграция функции апперцепции, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не аффилируя сенсорного уровня. Поэтому первая половина дошкольного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ум ребенка выступает как:

- а) уже позиционный,
- б) еще не ситуационный,
- в) еще необъектный и
- г) еще безлокусный.

Функция дислокации является началом когнитивизации, т.е. началом становления позиционности. Здесь еще нет позиционной ситуационности, нет позиционного отображения объекта, как и отсутствует также позиционный локус, т.е. раздражитель. Эти три «отрицания» приводят к тому, что первая половина дошкольного периода определяется когнитивно исключительно отрицательно, т.е. не через показ того, что есть, а через демонстрацию того, чего нет. Именно поэтому все наблюдения и эмпирические исследования указывают на данную специфику первой фазы дошкольного периода.

Функция *диспозиции* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором апперцепция уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая фаза дошкольного периода имеет сенсорный характер, т.е. пустая когнитивная позиционность наполняется локусным содержанием. Соответствующий первой фазе дошкольного периода внешний способ апперцепции (дислокации, т.е. отделения себя от собственной позиции) превращается во второй фазе дошкольного периода во внутренний способ апперцепции. Этот внутренний способ основывается на приписывании себе

некоторых позиционных признаков. Существует много исследований, в которых показано, что собственно в этом периоде дети примеряют на себя роли, идентифицируясь с лицами ежедневной жизни. Название функции диспозиции как раз отображает эту сторону называния, приписывания себе черт и ролей персонажей сказок.

С факта перехода ко второй фазе дошкольного периода вовсе не следует, что функция дислокации перестает существовать. Она переносится из первой фазы дошкольного периода во вторую фазу, но при этом обогащается содержанием диспозиции. На этом, собственно, основывается модель развития, описанная Л.С. Выготским.

Функция воображения является ведущей для второй половины дошкольного периода. От первой половины эта вторая отличается появлением когнитивной объектности. Это значит, что в позиции возникает новый вид содержания, отличающийся от предыдущего позиционного локуса-раздражителя структурой позиционного объекта. Иначе говоря, неситуационно-необъектная позиционность перестать быть необъектной. Начинается объектное существование позиционности. Основными сферами активности являются тут среди прочих планшетные игры, в которых может реализоваться так называемый внутренний план деятельности.

На сенсорном уровне функция воображения представлена соответственно функциями реконструкции и интерпретации. Функция *реконструкции* выступает как интеграция функции воображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорный уровень. Поэтому третья четверть дошкольного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является:

- а) уже позиционным,
- б) еще неситуационным,
- в) уже объектным и
- г) еще безлокусным.

Возникающая объектная составляющая создает предметную сторону активности, определенной данными признаками, т.е. наличием позиции, отсутствием ситуационности и началом объектности. Само выражение «интеграция объектной составляющей», если перевести его на язык менее универсальный, но более доступный, обозначает возникновение активности, которая на начальном этапе соответствует пока лишь приготовлениям к ней, и поэтому функция, определяющая этот период, называется реконструкцией. С формальной точки зрения следует засвидетельствовать, что возникновение позиционной объектности определяется здесь отсутствием локуса, т.е. объект, как таковой, еще не имеет локусного наполнения, а потому не имеет той дифференцированной структуры, в которой выделяются части.

Функция *интерпретации* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором воображение уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая половина дошкольного периода имеет сенсорный характер, т.е. объектная позиционность наполняется локусным содержанием.

Интерпретация отличается от реконструкции переходом от заимствованной активности к активности самостоятельной. Здесь позиционный объект приобретает различие своих частей, чего не было на предыдущем этапе.

Функцией, определяющей вторую половину позднего детства, т.е. младший школьный период, является интеллект. Относясь к атрибутивному уровню организации, он идет вслед за функцией осознания. Согласно регламенту данного уровня, осознание характеризуется неситуационностью, а интеллект – ситуационностью. Это значит, что вся вторая половина позднего детства проходит под знаком ситуационной позиционности. Со стороны эмпирики это значит, что во главе развивающейся позиционности является собственная ситуация в структуре позиционных отношений.

Функция интеллекта делится на перцептивном уровне организации на функции отображения и мышления. Переход от первой половины позднего детства ко второй половине происходит под знаком возникающей ситуационности, которая как раз соответствует названию функции *отображения*. Отобразить – это значит представить определенную ситуацию в структуре позиционных отношений (объективно она уже существовала, так или иначе меняясь от самого начала позднего детства).

С формальной стороны функция отображения характеризуется позиционной ситуационностью в необъектной версии. Это значит, что объектная сторона позиционной ситуационности не принимается здесь во внимание. Главным становится сама ситуация, а не то, что за ней стоит, т.е. беспредметность содержания, наполняющая ее. Что касается функции *мышления*, она основывается на объектном наполнении позиционной ситуации.

Функция отображения, как уже упоминалось, составляет содержание первой половины младшего школьного периода (около 7-9 лет). На перцептивном уровне она делится на две функции: конкретизации и систематизации. В качестве критерия различения этих функций выступает отсутствие локусной составляющей в первой функции и ее наличие во второй.

Функция *конкретизации* выступает как интеграция функции отображения, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорный уровень. Поэтому первая фаза младшего школьного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является:

- а) уже позиционным,
- б) уже ситуационным,
- в) еще безобъектным,
- г) еще безлокусным.

Функция *систематизации* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором отображение уже ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому вторая четверть младшего школьного периода имеет сенсорный характер, т.е. ситуационная позиционность наполняется локусным содержанием.

Функция систематизации, определяющая вторую четверть младшего школьного периода, отличается от функции конкретизации тем, что здесь появляется локусность. Аналогично как с функцией диспозиции (вторая четверть дошкольного периода), мы можем предположить, что в этом пункте внешняя определенность позиционной ситуационности меняется на внутреннюю.

Переход ко второй половине младшего школьного периода происходит благодаря появлению функции мышления. И снова, как в понимании каждого термина, каждого слова в его научном использовании, мы должны исходить не из его дефиниции в энциклопедическом словаре, а из структуры моделирующих отношений, которыми определяется данный термин. В нашем случае функция мышления определяется как объектность в рамках позиционной ситуационности. Появление объектности, по сравнению с предыдущей первой половиной, свидетельствует о содержательном наполнении ситуационности. Аналогично, как при переходе от дошкольного периода к младшему школьному, пустая, т.е. направленная только на себя, позиционность сменилась на позиционные, проекционные отображения, также и здесь при переходе ко второй половине младшего школьного периода позиционная ситуация наполняется объектным, т.е. структурным содержанием. Это значит, что предметом интересов ребенка в этом периоде становится не сама позиционная ситуационность, а то содержание, та объектная основа, которая создает эту ситуацию и благодаря которой эта ситуация возникла или была создана. В свете вышесказанного становится понятно, почему функция, определяющая вторую половину младшего школьного периода, называется функцией мышления. А собственно потому, что через добавление объектной составляющей развитие позиции выходит на широкий простор как повседневного, так и научного знания.

Функция мышления делится на сенсорном уровне организации на функции категоризации и концептуализации. В качестве критерия деления выступает тут отсутствие локусности в третьей фазе младшего школьного периода и ее присутствие в четвертой фазе. Как мы видели ранее, отсутствие локусности выступает как отрицательное, внешнее определение объекта, заданного позиционной ситуационностью. Очевидно, внутреннее содержание познания выходит при этом за рамки рассмотрения. Важным является то, что это познание было и чтобы познание это в рамках заданной позиционной ситуации отличалось от других видов активности. Однако вообще-то не важно, на чем основывается эта активность и каково ее предметное содержание.

Функция *категоризации* выступает как интеграция функции мышления, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилируя сенсорного уровня. Поэтому третья четверть младшего школьного периода имеет безлокусный характер. Иначе говоря, ребенок является:

- а) уже позиционным,

- б) уже ситуационным,
- в) уже объектным, но
- г) еще безлокусным.

Отсюда следует, что функция категоризации основывается на том, чтобы успехи и достижения конкретного знания преобразовать в знание категориальное. При этом появляется объектный характер позиции, при чем предмет активности не имеет значения. Поэтому локусное «недоразвитие» третьей четверти младшего школьного периода выступает, с одной стороны, как тяга к теоретическому знанию, а с другой, как приготовление к локусному наполнению этой новой позиционной ситуации.

Функция *концептуализации* выступает как аффилиация сенсорного уровня, т.е. состояние, в котором мышление ассимилирует сенсорный уровень. Поэтому четвертая четверть младшего школьного периода имеет сенсорный характер, т.е. объектно-ситуационная позиционность наполняется локусным содержанием.

Переход к функции концептуализации связан с появлением локусного наполнения, т.е. возникновением поэлементной дифференциации структуры объекта. Этот новый вид образа, во-первых, позиционен, т.е. представлен когнитивной структурой знания. Во-вторых, он ситуационен, т.е. его содержанием являются взаимоотношения объектов, входящих в ситуацию. В третьих, он объектен, т.е. каждый объект выступает как целостная структура. И наконец, в-четвертых, он носит локусный характер, т.е. в структуре объекта вычленяются его составляющие.

Схема развития

Объединяя в целое изложенный выше материал, можно представить структуру возраста позднего детства в виде следующей таблицы:

Таблица 2.

Структура возраста позднего детства

период	подпериоды	половины	фазы	возраст	сенсорный	перцептивный	атрибутивный	когнитивный	
позднее детство	дошколь- ный период	I	1	2,8	дислокация	апперцепция	осознание	рациона- лизация	
			2	3,9	диспозиция				
		II	3	4,9	реконструкция	воображение			
			4	6,0	интерпретация				
	младший школьный период	I		1	7,0	конкретизация	отображение		интеллект
				2	8,1	систематизация			
		II		3	9,2	категоризация	мышление		
				4	10,2	концептуализация			

Данная схема не является периодизацией развития (слишком мало образующих параметров), однако она описывает структуру возраста позднего детства, которая складывается с возрастных периодов, образуемых ведущими функциями.

Кришталович А. А.

Ціннісні орієнтації у студентському віці

Сьогодні Україна знаходиться у важкому соціально-економічному стані, який впливає на осмислення цінностей та ціннісних орієнтацій суспільства, в створенні яких велику роль відіграють студенти, адже вони – майбутнє країни. Особливо це стосується майбутніх вчителів навчально-виховних закладів, які повинні мати сформовану систему цінностей для того, щоб в подальшому сформувати правильну систему цінностей у своїх учнів. Саме їх ціннісні орієнтації вплинуть згодом на подальший розвиток нашої країни. Тому дослідження з даної теми є актуальним та своєчасним. Зважаючи на це, перед нами була поставлена мета: визначити, які цінності є провідними для студентів гуманітарного та технічного спрямування сьогодні, а також з'ясувати, як цінності зміняться через 10 років.

Проблема ціннісних орієнтацій завжди цікавила дослідників, саме тому вони вивчалися постійно як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Дослідженням з точки зору ціннісно-сислової особистості займалися: І.Бех, З.Карпенко, Т.Титаренко, Ф.Василюк, Д.Леонтьєв, В.Франкл. Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займалися: Н.Бондар, Є.Подольська, І.Попова, І.Райгородська, З.Сікевич, В.Лісовський, К.Харський.

У психологічному тлумачному словнику В.Шапара дано визначення поняттю цінність – «поняття, яке використовується у філософії, психології і соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали й виступають завдяки цьому еталоном належного» [8, с.597]. Взагалі будь-яка цінність має значення лише у порівнянні з іншою, протилежною їй. Цінності виступають як властивості предмета чи явища, але вони притаманні людині не від народження, а формуються поступово, і змінюються впродовж всього життя.

У психологічному словнику за редакцією В.Войтіко подано наступне визначення ціннісних орієнтацій: «вибіркова, відносно стійка система спрямованості, інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей» [3, с.208]. Цінності формуються у процесі соціального розвитку особистості, участі його у трудовому житті, виконанні соціальних ролей.

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 [1, с.2-4]. 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) [7, с.4-5].

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 14 студентів-дівчат філологічного факультету Криворізького педагогічного інституту та 12 студентів-хлопців електротехнічного факультету Криворізького національного університету. Загальна вибірка - 26 осіб, віком від 18 до 20 років. Досліджуваним було запропоновано розмістити написані на аркуші цінності зі списку А (термінальні) в порядку їх значимості для них.

Аналізуючи отримані результати зі списку А 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%). Для студентів електротехнічного факультету на першому місці стоїть активний спосіб життя (33 %), на другому – здоров'я (50 %), на третьому – наявність надійних та гарних друзів (37 %). Як ми бачимо, наявні розбіжності між ціннісними орієнтаціями досліджуваних груп, а саме в тому що для перших найважливішим є сім'я та кохання, а для інших активний спосіб життя. Ми вважаємо, що перш за все це пов'язано з гендерними особливостями досліджуваних. Через те що у жінок готовність до шлюбу формується раніше, і вони на перше місце виносять сім'ю та кохання, а чоловіки у юнацькому віці ще не готові до прийняття нової відповідальної соціальної ролі – чоловіка, батька, тому цю цінність вони навіть не відносять до десятки найголовніших. Для них важливим є проявити себе у чомусь, знайти таку соціальну роль, щоб самореалізувати себе у світі, це пов'язано з тим, що на цьому віковому етапі перед ними постає потреба в самореалізації. Так, за результатами дослідження студенти зосереджують свою увагу переважно на життєвій перспективі. В ціннісних орієнтаціях спостерігається тенденція до слабо диференційованого відображення ціннісних орієнтацій. У кожного третього існує конфлікт між професійними та поза професійними цінностями. 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: дружба, щасливе сімейне життя, кохання, здоров'я.

Результати дослідження можна представити у вигляді 2 діаграм.

Ціннісні орієнтації студентів філологічного факультету



Рис. 1. Ціннісні орієнтації студентів філологічного факультету

Ціннісні орієнтації студентів електротехнічного факультету

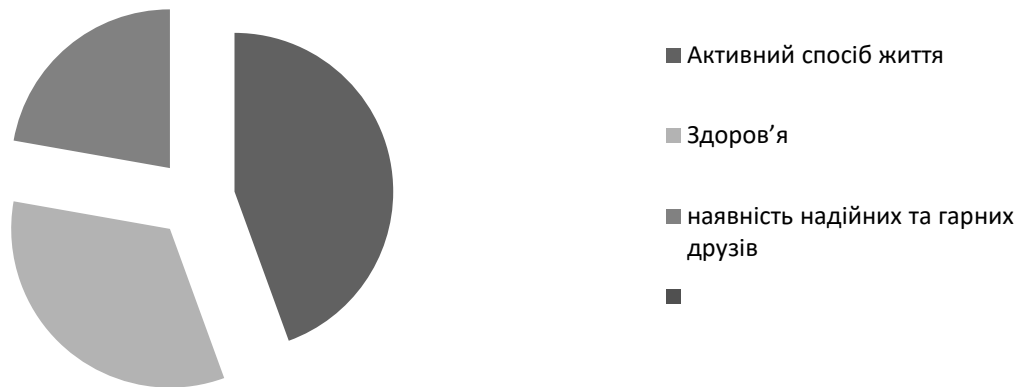


Рис. 2. Ціннісні орієнтації студентів електротехнічного факультету

За допомогою методу бесіди зі студентами, 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 студенти електротехнічного факультету, аргументували свій вибір цінностей, тим що у них 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 найкращий спосіб завести собі друзів. Також бажання вести активний спосіб життя у студентів електротехнічного факультету пов'язано з тим, що голова їхнього університету завжди залучає їх до громадського життя, деякі з них співпрацюють з міськвиконкомом, з політичними партіями нашого міста.

На другому етапі нашого дослідження, ми за допомогою методики М.Рокіча, визначили які цінності, на думку студентів, будуть найважливішими для них через десять років. Нами були отримані такі результати: для студентів філологічного факультету, цінності залишилися майже без змін, що свідчить про сталу сформованість їхніх цінностей та світогляду вже у студентському віці. Це такі цінності як – здоров'я, щасливе сімейне життя, кохання, наявність надійних та гарних друзів. Що стосується ціннісних орієнтації студентів електротехнічного факультету, вони дещо змінилися, що свідчить про нестійку систему цінностей. Найважливішими цінностями для них є: здоров'я (70 %), наявність надійних та гарних друзів (39 %), мудрість (60 %), активний спосіб життя (70 %), також з'явилася така цінність як кохання (25 %), але її відсоток зовсім малий.

Ми вважаємо, такі зміни у ціннісних орієнтаціях студентів електротехнічного факультету пов'язані з тим що вони за своєю природою прагматичні і для них найважливішим виступає розум, тому вони ставлять це перед коханням і сім'єю. Адже їх з дитинства виховують настановами про те, що вони майбутні чоловіки, які повинні піклуватися про дружин і дітей та матеріально їх забезпечувати. Саме тому, для них важливим є піднятися в суспільстві, «стати на ноги», а доки вони цього не зроблять, вони не поставлять такі цінності як сім'я та кохання на перше місце.

Результати другого етапу нашого дослідження подано у вигляді порівняльної таблиці 1.

Таблиця 1

Основні цінності студентів наразі та через 10 років

Цінності	Студенти філологічного факультету		Студенти електротехнічного факультету	
	Наразі	Через 10 років	Наразі	Через 10 років
Активний спосіб життя	–	–	33 %	70 %
Щасливе сімейне життя	57 %	64 %	–	–
Кохання	64 %	64 %	–	25 %
Здоров'я	72 %	72 %	50 %	70 %
Надійні та гарні друзі	30 %	30 %	37 %	39 %
Життєва мудрість	–	–	–	60 %

Як ми бачимо, у студентів різних спеціальностей різні ціннісні орієнтації, які майже ні в чому не схожі, а також те що через 10 років у деяких вони зміняться, у деяких залишаться сталими, але незважаючи на це вони все одно залишаться різними. На це впливають різні умови, найголовнішими з яких є: гендерні особливості, вибір майбутньої професії, різні пріоритети. Отже, можна сказати, що якщо цінності юнака не змінюються від часу, моди, то його 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 класификация 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. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
4. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности/ А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность/ А.М. Леонтьев. Изд. 2. – М.: 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. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

Літвінова М. О.

Особистісна тривожність студентів та її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату

Результатом міжособистісної взаємодії та спільної діяльності виступає соціально-психологічний клімат (СПК). Він виявляється в таких групових ефектах, як настрій, громадська думка, самопочуття і праця людини в організації. Ці ефекти відображаються в міжособистісних стосунках,

пов'язаних зі спільною діяльністю. Щодо характерних особливостей соціально-психологічного клімату можна зазначити: по-перше, це суттєвий бік життєдіяльності людей, по-друге, він не однаковий у різних організаціях; по-третє, він по різному впливає на учасників спільної діяльності; по-четверте, його вплив відбивається на психологічному самопочутті людей. Психологічний клімат визначається як стан міжособистісних стосунків, що можуть змінюватися. Динаміка зміни психологічного клімату може бути зумовлена відображенням і розумінням міжособистісних стосунків як взаємин.

Проблема міжособистісних стосунків завжди привертала увагу вчених теоретиків і практиків, розглядалась як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі. Їй присвячені роботи Г.М.Андреєвої, Я.Л.Коломінського, А.А.Леонтєєва, М.М.Обозова, А.А.Реана, та інших [1; 2; 4; 5; 7; 10].

Б. Д.Паригін зазначає, що соціально-психологічний клімат – це «один із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства» [8, с.14].

У свою чергу, Р.Х.Шакуров пропонує розглядати соціально-психологічний клімат з урахуванням трьох особливостей: психологічної, соціальної та соціально-психологічної [1, с.224]. На його думку, якщо в інтелекті, емоціях, волі фіксувати їхній соціальний зміст, то тут виявлятиметься соціальний аспект, соціально-психологічний аспект спостерігається в єдності, згоді, задоволенні, дружбі, згуртованості [1, с.284].

На думку Я.В.Подолька, соціально-психологічний клімат – це «стан колективу, який характеризується рівнем соціального сприйняття і мірою задоволення його членів різними сторонами спілкування і взаємодії» [9, с.196]. Отже, соціально-психологічний клімат відображає ступінь задоволення членів колективу різними сторонами міжособистісного спілкування та взаємодії.

Найважливіший показник позитивного клімату – довіра й висока вимогливість членів групи один до одного, доброзичлива, ділова й конструктивна критика, вільне вираження своєї думки під час обговорення питань, що стосуються всього колективу, відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати значимі для групи рішення.

Отже, виникає необхідність всебічного вивчення такого феномена, як соціально-психологічний клімат організації - найважливішого фактора, що впливає на продуктивність діяльності студентів. Крім того, необхідно визначити які особисті фактори впливають на сприймання соціально-психологічного клімату.

Актуальність даного дослідження обумовлена новими суспільно-економічними відносинами, що склалися у всіх сферах життєдіяльності, потребою в підвищенні продуктивності діяльності студентів шляхом використання сучасних методів психології; необхідністю вдосконалювання системи взаємин у групах, що сприяє створенню позитивного соціально-

психологічного клімату – умови підвищення продуктивності діяльності студентів.

Мета дослідження – визначити рівень розвитку особистісної тривожності студентів та вивчити її вплив на сприймання соціально-психологічного клімату у групі.

Основними факторами, які впливають на стан соціально-психологічного клімату в колективі є зміст навчання та ступінь задоволення людей ним; умови навчання та побуту, задоволеність ними; рівень тривожності кожного члена колективу; ступінь задоволення характером міжособистісних стосунків з одногрупниками.

За спрямованістю Л.М.Карамушка виділяє такі три види соціально-психологічного клімату: клімат з позитивною спрямованістю (сприятливий, або здоровий, якщо загальний бал менше ніж 35 балів); нейтральний клімат (із невираженою спрямованістю – загальний бал від 35 до 45); клімат із негативною спрямованістю (несприятливий, або нездоровий – загальний бал більше ніж 45) [3].

Роль соціально-психологічного клімату в колективі студентів виявляється в тому, що він впливає на результативність діяльності колективу, міжособистісні стосунки його членів, на світосприймання, самооцінку та саморегуляцію особистості. Вплив соціально-психологічного клімату на життєдіяльність колективу визначається його спрямованістю (позитивного, нейтрального чи негативного).

Навчання в університеті характеризується високою психічною напругою, що може викликати стрес. Очевидно що при високому рівні особистісної тривожності студенти іноді неадекватно реагують на звичайні протиріччя інтересів між одногрупниками, а це може викликати конфлікти, погіршуючи міжособистісні відносини.

Тому, на першому етапі дослідження, ми оцінили рівень особистісної тривожності студентів за методикою Ч.Д.Спілберга [11].

На другому, враховуючи результати попереднього дослідження, ми запропонували студентам оцінити спрямованість соціально-психологічного клімату в своїй групі, використовуючи методику А.Ф.Фідлера, яка базується на методі семантичного диференціалу [6].

Аналізуючи результати діагностико-констатувальної роботи соціально-психологічного клімату у групі студентів, можна зробити наступні висновки: сприятливим клімат в своєму колективі вважають лише 6 із 25 студентів (24%) майже кожен другий студент вважає його несприятливим (16 студентів і відповідно 64%) та лише 3 студента (12%) називають його нейтральним.

Причому, несприятливим клімат у своєму колективі називає 64% студентів. Саме у них, за даними дослідження рівня особистісної тривожності, вона - високого рівня. (Зокрема, 13 студентів і відповідно 52%).

У співвідношенні це наочно представлено на рис. 1 та 2.

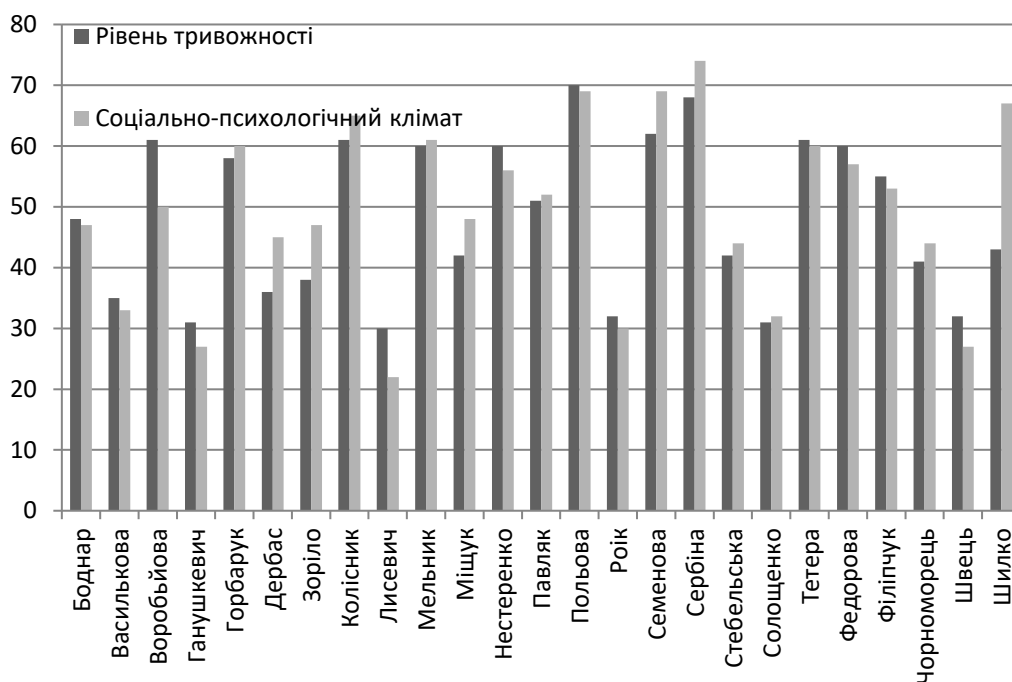


Рис. 1 Рівень тривожності та сприймання СПК

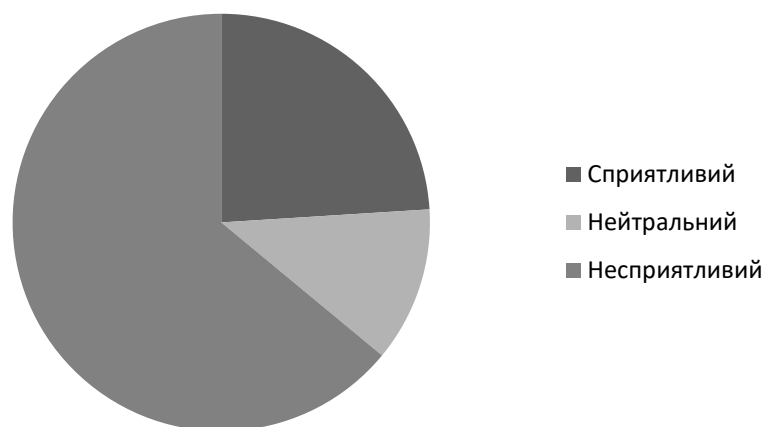


Рис. 2 Соціально-психологічний клімат групи УФР-10

Зважаючи на те, що студентська група одночасно виступає суб'єктом спільної діяльності та спілкування, надзвичайно важлива наявність у ній сприятливого СПК. Він стимулює спілкування, міжособистісну взаємодію, тим самим сприяє формуванню стосунків товариського співробітництва, взаємодопомоги, поваги, задоволення від спілкування та своєї належності до цієї групи. А у групі, де проводилося дослідження, панують у більшості формальні, неприязні стосунки. Висока тривожність проявляється в тенденції оцінювати явища, предмети, події, об'єктивно не небезпечні, як загрозливі, з наступним переживанням стану тривоги. Тривожні люди бояться труднощів, відчують себе невпевнено в групі. Високий рівень тривожності впливає на емоційну відчуженість, може викликати стресові стани. Тому одногрупники втрачають інтерес до групи, а це призводить до зниження їх соціальної активності, позначається на ефективності навчальної діяльності. Саме тому,

тривожні люди не завжди адекватно оцінюють соціально-психологічний клімат своєї групи. А точніше, саме вони, вважають свій соціально-психологічний клімат несприятливим.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М.Андреева, Я.А.Яноушко. – М. : Изд-во МГУ, 1987. - 302 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М., 1994. – 400 с.
3. Войтович М.В. Психологічні основи розв'язання управлінських конфліктів в освітніх закладах / М.В.Войтович, Л.М.Карамушка. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – С. 129-149.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. / Я.Л.Коломинский. – Минск, 1976. – 335 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев. – М., 1979. – 420 с.
6. Методика оцінювання психологічного клімату у колективі. А.Ф.Фідлера / Директор школи. – 2001. -№ 25 - 27. - С. 38.
7. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов. – К. : Либідь, 1990. - 220 с.
8. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения / Б.Д.Парыгин. – М. – 1981. - 191 с.
9. Подоляк Я.В. Личность и коллектив: Психология военного управления / Я.В.Подоляк. – М., 1989. - 350 с.
10. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – Питер: СПб., 2000. – 416 с.
11. Шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д.Спилберга-Ю.Л. Ханина [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: <http://citoweb.yvspu.org/link1/metod/met35/node29.html>

Макаренко Н.М.

Сучасний український підліток очима психолога

Проблеми підліткового віку наразі є такими ж актуальними як всі попередні роки. «Ще не дорослий, але вже і не дитина» демонструє «різкі, якісні зміни, які торкаються всіх сторін розвитку. Початок отроцтва (за І.Дубровіною) характеризується появою деяких специфічних рис, найбільш важливі з яких:

- прагнення до спілкування з однолітками;
- поява у поведінці ознак, які свідчать про прагнення ствердити свою самостійність, незалежність, особистісну автономію [1,371.]

Для розуміння цього віку, вибору правильного спрямування та форм роботи, необхідно пам'ятати, що цей вік відноситься до критичних періодів

життя людини. Причини виникнення, прояви, характер, значення порушень поведінки, специфіку віку у підлітка вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні психологи (Л.С.Виготський, Г.Крайг, Ф.Райс, Д.Ельконін, А.Бандура, А.Пріхожан, Ф.Дольто, А.Лічко тощо). Особлива увага приділялася проблемі провідної діяльності – особистісному спілкуванню, яке на даному етапі життя є більш значущим для подальшого розвитку та психічного здоров'я ніж розумовий розвиток, успішність у навчанні.

Значний вклад у пошук оптимальних шляхів спілкування з підлітком внесли американські психологи Адель Фабер та Елейн Мазліш [2]. У своєму бестселері «Как говорить, чтобы подростки слушали, и как слушать, чтобы подростки говорили» вони на основі власного практичного досвіду, спілкування з батьками, аналізу отриманих листів-запитів розробили свої, досить оригінальні рекомендації щодо «отримання доступу до думок, цінностей батьків та підлітків». Ці авторські методики спілкування, «здатні вивести взаємодію між батьками та дітьми на більш задовільний рівень» [2,20]. При зустрічах з батьками підлітків вони «занурювали» їх у власне проблемне отроцтво, вчили розуміти почуття дитини, заохочувати співробітництво, сумісно вирішувати проблеми, вислуховувати думку дитини, шукати у ній раціональне зерно. Крім того, психологи запропонували дітям цих батьків, підліткам відповісти на декілька питань, щоб зрозуміти, де найбільш вразливі місця щодо встановлення взаємопорозуміння з батьками, дорослими.

Нами також було проведено опитування сучасних підлітків з використанням запропонованих питань. Опитування проводилося у двох загальноосвітніх школах міста: звичайній та спеціалізованій з поглибленим вивченням іноземної мови. Досліджувані – учні 9 та 9 класу: 54 учня 8 класу, 88 учнів 9 класу. Загальна вибірка – 142 учні. У результаті отримана така інформація.

1. Як ви вважаєте, що мають на увазі люди, коли говорять: «Ох вже ця молодь»?

Як правило, всі опитані сприймають ці слова як негативну характеристику віку представниками іншого покоління. На думку більшості підлітків (67,5%), старше покоління сприймає їх як «розумово відсталих», «ненормальних», «поганих», «легковажних», «некультурних», «неслухняних», «агресивних», «розбещених», які мріють тільки про розваги, мають інші інтереси, цінності, багато шкідливих звичок. Деякі досліджувані (11,2%) вважають, що старше покоління заздрить енергійності сучасної молоді, здатності виконувати складну роботу, мати драйв, комп'ютер, власні цінності, інтереси. Слід зазначити, що досить велика кількість підлітків (21,3%), як у звичайній так і у спеціалізованій школах, не можуть пояснити подібний вираз («не знаю»), що свідчить про нездатність до рефлексування, нерозвиненість критичного мислення.

2. Як ви вважаєте, що є найбільш цінним у вашому віці як для вас так і для ваших друзів?

У відповідях на це питання чітко просліджується (82,1%) тенденція до загально людських цінностей: друзі, батьки, рідні, здоров'я, навчання, спілкування. У даному ряду також зустрічаються: вільний час, молодість, улюблена справа, спорт. Деякі підлітки (5,8%) вважають основними цінностями гроші, матеріальний достаток, комп'ютер, солодощі. Свобода, свобода думки, щирість, вірність, відповідальність, потреба зайняти місце у суспільстві, цнотливість – згадується у 11,1%. Слід зазначити, що отримані відповіді повністю відрізняються від відповідей американських підлітків, для яких найбільш цінним є зустрічі з протилежною статтю, гуляння, задоволення від життя, зменшення рівня обмежень з боку батьків.

3.Про що найбільше переживає людина у вашому віці?

Відповіді на це питання певним чином повторюють відповіді на попереднє. 72,4% опитаних переживає за близьких та рідних, здоров'я, відношення з друзями (френдзону), навчання, іспити, майбутнє, гроші. При цьому слід зазначити, що у контексті «навчання» практично не згадується поняття «знання». Воно підміняється поняттям «оцінки, щоб не тривожити батьків», що є свідченням переваги зовнішньої мотивації. Переживання за майбутнє, вступ до вишу, кохання, відношення з коханою людиною, незадовільний зовнішній вигляд, відсутність одягу визначили 14,2% опитаних. У даному ряду також є поодинокі відповіді, які стосуються негативного відношення до школи (переживаю, щоб не телефонувала класний керівник), окремих вчителів. Отримані відповіді відрізняються від відповідей американських одностітків деяким примітивізмом. Більша розкутість американців дає привід їм хвилюватися за «схожість на інших», «соціальне несприйняття», «думки оточуючих про них», «конкуренцію у навчанні», «зброю на руках у невірноважених осіб», «кількість стресів у житті підлітка».

4.Допомагають вам будь які слова чи вчинки ваших батьків?

Закритість питання дає можливість підрахувати «так» та «ні» та визначити: 68,1% підлітків вважає, що слова та вчинки батьків їм «допомагають», «можливо допомагають», «іноді», «трохи допомагають». 38,9% такої допомоги не відчувають. Зустрічаються відповіді: «вчусь на помилках батьків», «батьки мене надихають». Не вказані, які конкретно слова та вчинки маються на увазі, не дають можливість оцінити їх значущість.

5.Заважають вам будь які слова чи вчинки ваших батьків?

Подібна «закритість» питання також дає можливість кількісного, а не якісного аналізу. Але слова та вчинки батьків заважають 65,8% опитаних. За окремими уточнюючими відповідями можна визначити, що це неповажне ставлення до дитини, крик, покарання, потреба переробити дитину за власним баченням.

6.Якщо б ви могли дати пораду вашим батькам, що б ви сказали?

Слід зазначити, що відповіді на дане питання практично повторюють поради батькам, які хочуть зробити американські одностітки. Це, на нашу

думку, слідство помилки, які роблять батьки всіх національностей. Не знаючи специфіки віку, обираючи гіперопіку при вихованні, постійно порушуючи права дитини, вони отримують такі поради: «більше спілкуйся зі мною», «не чіпляйся постійно», «не лізь у моє життя», «не вказуй постійно, що мені робити», «прислухайся до моєї думки», «не кричи», «уяви, що правильна думка може бути не тільки у вас», «менше зауважень з кожного приводу», «не лізь у мій телефон та комп'ютерну переписку», «не опікуйтесь так ретельно», «простіше дивись на речі», «можу прожити без ваших порад» тощо. Підлітки потребують більше поваги, свободи, доброго відношення, зменшення брехні, нещирості у відношеннях. Цікаво те, що 27,3% опитаних пропустили відповідь на це питання, написали «не знаю» або навіть «отримаю по щодам, якщо наважуся дати пораду батькам». Означена інформація повинна бути доведена до батьків для усвідомлення ними помилок у вихованні та відношеннях з дітьми. До речі, А.Фабер та Е.Мазліш на своїх тренінгових заняттях з батьками в першу чергу запропонували згадати їх відношення з батьками у підлітковому віці, розповісти окремі випадки, відновити почуття та емоції, які викликали постійні поучання дорослих, втручання у особистісне життя, заборони, нав'язування власних норм поведінки. Таким чином, батьки отримали чітку відповідь, де є вихід у покращенні відношень з дітьми.

7. Якщо б ви могли дати пораду вашим одноліткам, що б ви сказали?

Зважаючи на анонімність опитування хочеться вірити, що рівень соціальної бажаності у відповідях низький. Тому більшість відповідей-порад «вести здоровий спосіб життя», «не палити, не пити, не вживати наркотики», «займатися спортом», «бути толерантним», «не бути твариною», «більше читати», «не занурюватися у геймерство», «серйозно відноситися до навчання», «не лихословити», «бути адекватним» радує. Переважаюча кількість таких відповідей може бути результатом як виховної роботи з боку батьків, вчителів, так і переконаннями, які сформувалися у підлітка, його власним досвідом. Саме останнє пояснює такі поради як: не жити раннім статевим життям, не втрачати цнотливості, використовувати засоби контрацепції. А поради «не хвилюватися за дрібницями», «жити власним мозком», «поважати інтереси інших», «любити батьків, бо вони колись помруть», «не марнувати часу», «не пліткувати», «прагнути до досконалості» свідчать про достатню соціальну зрілість опитаних.

8. Що б ви хотіли змінити у вашому шкільному житті, дома, у колі друзів?

Відповіді на це питання можна умовно поділити на три групи. До першої відносяться питання взаємовідношень з друзями («хороших однокласників», «вірних друзів», «уваги один до одного», «довіри», «щоб не зраджували близькі та друзі»). До другої питання матеріального спрямування: «збільшення зарплати батьків», «ремонт у школі та дома», «новий телефон, плазма, побутова техніка», «гроші за хороші оцінки». А

третя група побажань викликає тривогу. Це зміни вчителів (при цьому неодноразово називаються одні і ті ж прізвища), збільшення практичного спрямування навчальної діяльності, повернення батьків у родину, послаблення впливу церкви на членів родини, втеча зі школи взагалі, позбавлення думок про самогубство.

Саме третя група відповідей може допомогти практичному психологу школи визначити найбільш проблемні зони у житті підлітка, ознайомити з ними вчителів, батьків та спланувати роботу саме з ними.

Список використаних джерел

1.Практическая психология образования: Учебное пособие /Под редакцией И.В.Дубровиной. – СПб: ПИТЕР, 2007. – 592с.

2.Фабер А. Как говорить, чтобы подростки слушали и как слушать, чтобы подростки говорили / Адель Фабер, Элейн Мазлиш. – М.: Эксмо, 2013. – 240с.

Ратушний О. О.

Особливості самооцінки у підлітковому віці

В сучасній психології проблему самооцінки вважають однією з найбільш важливих. Особливо цінним є вивчення самооцінки в підлітковому віці через те, що саме в цьому віці формування самооцінки зазнає істотних змін, і, в окремих випадках, вимагає корекції. Самооцінка підлітка проходить через декілька стадій: від повного незнання по відношенню до себе і своїх здібностей і до формування адекватної самооцінки, об'єктивного відношення до своїх якостей, здібностей і можливостей.

Проблему самооцінки вивчали такі вітчизняні психологи М.Й.Боришевський, А.В.Захарова, І.С. Кон, С.Р. Пантилеев, І. І. Чеснокова, Б.Г.Ананьєв, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Г.С. Костюк, В.А. Роменець, Н.В. Чепелєва та інші. Серед зарубіжних вчених це питання було об'єктом інтересу таких вчених як: Н. Бранден, Р. Бернс, К. Роджерс, А. Маслоу, К. Хорні, А. Адлер та інші.

Головною метою даної статті є виявлення рівня самооцінки в підлітковому віці, а також визначення її особливості у хлопців і дівчат.

Підлітковий період – є періодом інтенсивного формування самооцінки, стрімкого розвитку самосвідомості, здатності спрямувати власну свідомість на психічні процеси, включаючи власний світ переживань, потреби в пізнанні себе як особистості. При переході від молодшого шкільного віку до підліткового відбувається криза, різка зміна самооцінки. В цей період помічено незадоволення учнем собою, а також починає формуватися вміння оцінювати себе не лише через вимоги, які ставлять дорослі, а й через встановлення власних вимог.

У молодших підлітків зберігається орієнтація на якість, що проявляються в навчальній діяльності, критерієм оцінки самого себе в основному стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин особистості. Виділяються такі стадії розвитку самооцінки підлітка:

1) стадія 10-11 років (підлітки починають підкреслювати свої недоліки, переживають через невміння оцінити себе, критично ставляться до себе);

2) стадія 12-13 років (з'являється потреба в загальному переважно позитивному ставленні до себе, в самоповазі);

3) стадія 14-15 років (виникнення «оперативної самооцінки», яка визначає ставлення підлітка в теперішній час).[1]

Провідним для підлітка, центральним психічним новоутворенням стає ототожнення себе з дорослим, виникає потреба усвідомлювати себе як особистість. У підлітка починає виникати інтерес до свого власного внутрішнього життя, потреба в самооцінці, починається порівнювання себе з іншими людьми.[2]. Щодо проблеми самосвідомості, то вона виникає переважно з практичної діяльності, визначається потроху зростаючими вимогами більш дорослих колективів, і потребою оцінити усі свої можливості для знаходження свого місця в колективі. Але ж спочатку у підлітка уявлення про себе утворюються з думки дорослих, колективу, товаришів. Це означає, що молодший підліток дивиться і оцінює себе очима оточуючих. Підростаючи, підліток починає більш критично ставитись до оцінок дорослих, а також до оцінок себе однолітками і, врешті-решт, починається самостійне аналізування й оцінювання самого себе.

Саме в підлітковому віці вже починає розвиватися адекватна самооцінка, людина оцінює саму себе за критеріями обумовленні власним «Я». Оцінка оточуючих перестає відігравати номінальну роль. І.С.Кон описуючи розвиток самосвідомості і образу «Я» в підлітковому віці зазначає, що підліток міняється, він росте, починає набирати певний багаж сил до перехідного віку, але це не викликає в нього тяги до інтроспекції. Положення підлітка є суперечливим, його зміна соціальних ролей і рівня домагань актуалізує питання: "Хто Я?"[3]. В цей період відбувається перехід від зовнішнього керування до самоврядування. Проте, саме у підлітковому віці цей процес зароджується, повний прояв його припадає на юнацький вік.

Яскраво проявляє себе підліток в сфері спілкування, емоційних контактів. У цьому віці розвинене прагнення належати до групи собі подібних. Дуже тяжко сприймають будь-які конфлікти в групі з товаришами, втрата звичного положення в групі сприймається як трагедія. Одну з головних ролей в особистісному формуванні відіграє самооцінка свого місця в суспільстві (соціумі), визначаючи соціальну адаптацію й дезадаптацію особистості.

Коли самооцінка підлітка не знаходить опори в суспільстві, то потреби в самоповазі залишаються нереалізованими, і саме тоді починає різко проявляється почуття дискомфорту. Рішенням цієї проблеми є перехід в іншу соціальну групу, в якій його самооцінку характеризують адекватно. Хоча,

перехід в іншу групу може призвести до негативних наслідків, в залежності від того, в яку саме групу входить підліток.

Самооцінка підлітка частіше всього нестабільна й недиференційована. Цей вік характеризується як суперечний, конфліктний етап розвитку самооцінки. На різні вікові періоди підлітка припадає різне оцінювання самого себе. Наприклад, самооцінка молодших підлітків недостатньо цілісна, інколи суперечлива, тому через їхню поведінку виникають невмотивовані учинки. Така різниця в темпах розвитку, на думку дослідників, зазвичай, впливає на самосвідомість та психіку. Якщо порівнювати ранній (акселерантів) і пізній (ретардантів) розвиток хлопчиків-підлітків, то зазвичай можна дійти до висновку, що акселеранти мають ряд переваг над ретардантами, оскільки хлопчики-акселеранти впевнено почувуються з однолітками, мають сприятливіший образ "Я". [4, 91]

Формування рівня домагань, а також адекватної самооцінки пробуджує і стимулює прагнення підлітка до самовиховання, сприйняття підлітком вимог інших. Адекватне ставлення до себе утворюється завдяки оцінці підлітка оточуючими. Важливий вплив на це має, перш за все, педагог. Його адекватна, справедлива оцінка змушує підлітка працювати над собою, при цьому, без ніякого спротиву. Вдалі вказівки педагога допомагають дітям усвідомити усі позитивні і негативні аспекти їхньої поведінки. Педагог повинен вказати на помилки, пояснити наслідки неморальних вчинків, можливо виправити недоліки. Головне, щоб в цьому процесі учень досяг успіху, бо саме успіх важливий для становлення самооцінки. Якщо ж підліток не приймає порад та оцінок дорослих, то джерелом його самооцінки стає власне не завжди адекватне і правильне судження.[5, 223]

Один з відомих психологів С. Л. Рубінштейн, характеризуючи процес розвитку самосвідомості у підлітків, описує ряд сходинок - від невідання щодо себе до все більш визначеної, іноді різко мінливої, самооцінки. У процесі розвитку самосвідомості, центр уваги підлітків помалу переноситься від зовнішнього боку особистості до її внутрішньої сторони, від більш-менш випадкових рис до характеру в цілому. З цим пов'язані усвідомлення, іноді перебільшені, своєю своєрідністю і переходом до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки. У результаті людина самовизначається як особистість на більш високому рівні.[6, 94].

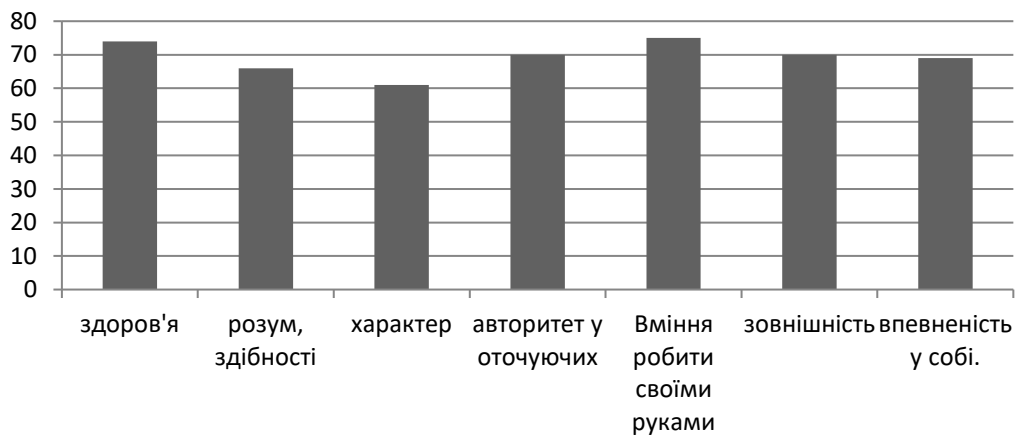
Самооцінка багато в чому залежить від розуміння батьками гідності своїх дітей. Коли вони підтримують свою дитину, уважні та добрі до неї, виражають своє схвалення до позитивних результатів діяльності своїх дітей, підліток приходить до думки, що він багато значить для них, і, відповідно, для себе. Самооцінка зростає з приходом власного успіху, а також похвали батьків.

Підвищена самооцінка в цілому формується через надмірне обожнювання, захвалення дітей, коли будь-яка дія підлітка викликає в батьків неймовірне задоволення. І коли настає сувора дійсність, дитина

ображається і щиро не розуміє, чому оточуючі незадоволені нею, її неймовірними вміннями, які насправді такі, як у всіх.

Низька самооцінка має багато форм і проявів. Вони можуть бути описані як засоби і звички, які ми виробляємо для того, щоб уникнути вимог повсякденного життя. Це алібі, що дозволяє нам тимчасово уникати зустрічі з реальністю. Згубна сила наших пристрастей прямо пов'язана з відчуттям неповноцінності і страхом перед самим собою. Ми прикриваємося своїм алібі, маскуючи низьку самооцінку, яку не хочемо показувати тим, хто оточує.

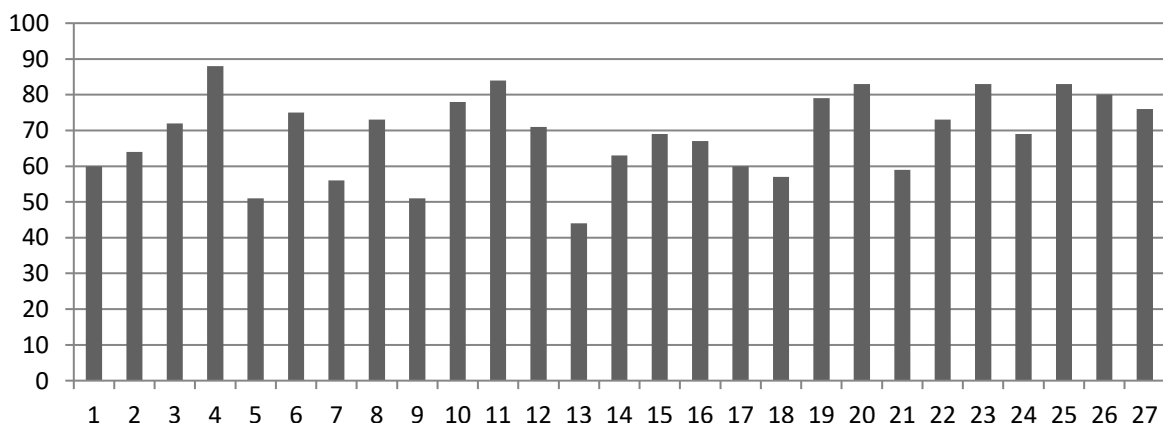
В даному дослідженні використовувалась методика Т.Дембо-С.Рубінштейн. В ньому взяли участь учні 8-го класу, а саме 27 осіб, з яких хлопчиків було 11, а дівчаток 16. Метою було виявити рівень самооцінки учнів. При підрахунках ми отримали такі результати:



Мал.1. Показники самооцінки

Як свідчать показники (мал.1) найменше балів учні отримали по такому показнику як характер, а саме 61 бал - це свідчить про те, що багато учнів досить критично ставляться до свого характеру. Натомість найбільшу кількість балів учні продемонстрували за показником «вміння робити щось своїми руками», а саме 75 балів – це, в свою чергу, свідчить про те, що саме в підлітковому віці діти починають відчувати себе дорослими, починають виконувати доручення і діяти більш самостійно.

Показники рівня самооцінки учнів, представленні на (мал..2):

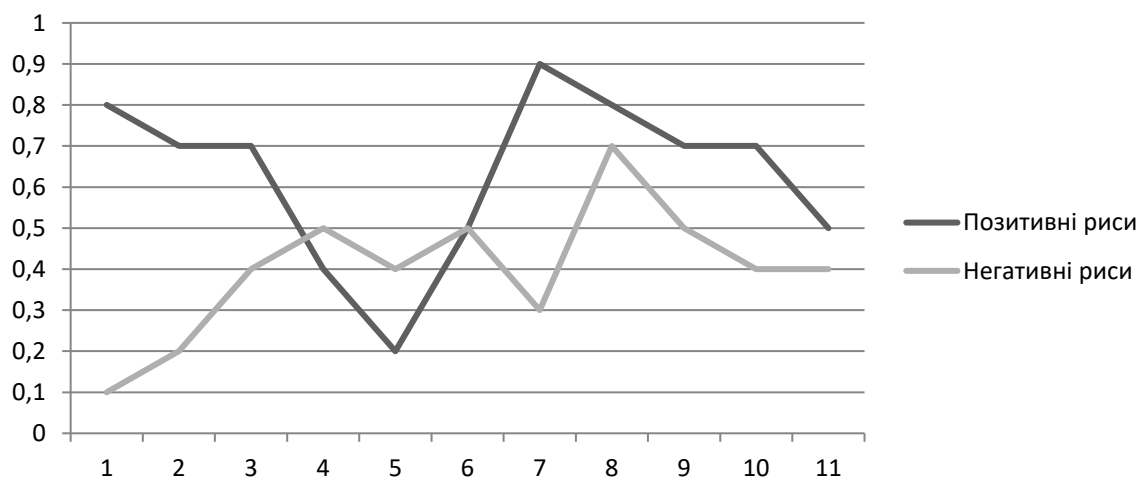


Мал.2. Рівень самооцінки

З малюнку слідкує, що в 16 учнів, а це 60% класу самооцінка адекватна, вони набрали від 50 до 75 балів. У 10 учнів самооцінка завищена, про це свідчить набрана кількість балів від 75 до 100, як правило такий результат свідчить про те, що дитина оцінює себе неадекватно. Кількість балів нижче 50 лишень у одного учня, це свідчить про те, що в нього занижена самооцінка.

Отже, дані, отримані за допомогою даної методики свідчать, що в 37% учнів завищена самооцінка, в 3% учнів вона навпаки занижена, а у решти учнів вона адекватна. Також дані результати вказують на те, що 11% учнів нереалістично відносяться до своїх можливостей, вони чи то недооцінюють себе, або навпаки переоцінюють свої можливості.

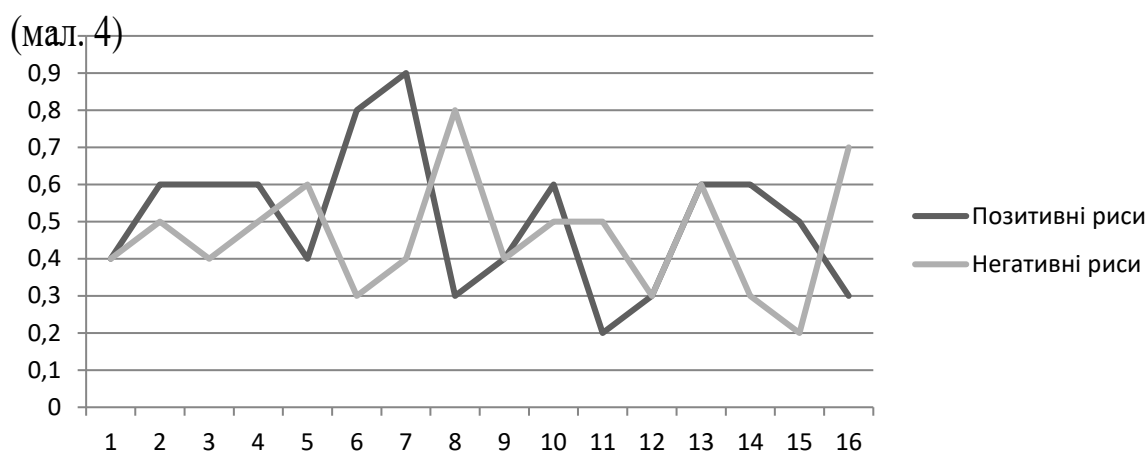
Далі розглянемо результати отримані при використанні **методики визначення видів самооцінки**. В дослідженні приймали ті ж самі учні 8-го класу. Кожен з учнів написав два стовпці слів в першому стовбці були ідеальні риси, в другому навпаки. Завданням перед учнями було підкреслити ті слова які є рисами, що підходять до їхнього характеру. Далі підкреслені слова діляться на кількість слів в загальному і отримуємо результат. Результати хлопчиків представлені на наступному малюнку:



Мал.3. Показники самооцінки хлопчиків

З даних представлених на малюнку, можна зробити висновок, що в багатьох учнів на основі позитивних рис завищена самооцінка, в даному дослідженні таких учнів 7 з 11, що гарно помітно на графіку, в трьох хлопців самооцінка адекватна, а в одного занижена. Якщо розглянути графік, у якому негативні риси, то адекватна самооцінка виявилася у 7 з 11 хлопців, завищена самооцінка в 3 хлопців, і лише в одного - занижена. Якщо брати середні показники, то більшість учнів оцінили себе об'єктивно, таких 9 з 11, низька або завищена самооцінка характерна для одного хлопця, а занижена також властива одному хлопцю.

Далі розглянемо результати, представлені на (мал. 4):



Мал.4. Показники самооцінки дівчат

Порівнюючи результати дівчат і хлопців бачимо, що більшість, а саме 10 з 16 мають нормальні показники, так як графік (мал.2.2) в основному перебуває в інтервалі від 0,4 до 0,6. Занижену самооцінку в негативних рисах має 2 особи, а завищену 4, в позитивних рисах занижену самооцінку мали 4 дівчини, а завищену 2. Якщо поглянути на показники в середньому, то лише три дівчини мають занижену самооцінку, інші мають нормальну.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки: за позитивними рисами адекватно себе оцінюють 27% хлопців і 63% дівчат. Завищена самооцінка у 64% хлопців, у 25% дівчат, занижена у 9% хлопців у 12% дівчат. Тобто, співвідношення різних рівнів самооцінки у дівчат має таку послідовність: найбільший показник нормальної самооцінки, потім йде показник заниженої самооцінки, а потім завищеної. У хлопців, якщо співвіднести показники різних видів самооцінки, то найбільш представлена завищена самооцінка, далі адекватна самооцінка і найменш представленою є занижена самооцінка. Це свідчить про те, що адекватна (нормальна) самооцінка так як і занижена самооцінка в підлітковому віці притаманна більше дівчатам, натомість завищена самооцінка більш притаманна хлопцям.

Список використаних джерел

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии/ Р.М. Грановская. - СПб.: Свет, 1997.
2. Захарова А.В. Психология формирования самооценки./ А.В. Захарова - Минск, 1993.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста./ И.С. Кон - М., Просвещение, 1989.
4. Молчанова О.Н. Проблемы самооценки индивидуальной личности / О.Н. Молчанова// Мир психологии – 2011-№1. С 82-94.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник./ М. В.Савчин, Л. П. Василенко – К. Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Самооцінка в підлітковому віці//Психологія підлітка-М.,2003.с 94-99

Шамне А. В., Кривокульська Л.Д.
**Психологічні особливості соціальної ситуації розвитку сучасного
отроцтва**

Постановка проблеми. Стадія отроцтва (вік тінейджерів у західній традиції, підлітково-юнацький вік у вітчизняних теоріях) є культурно зумовленою та культурно відносною. За базовими характеристиками отроцтво є похідним від культури, з ускладненням культури незмінно збільшується та на сьогодні займає майже десятиліття від 11 до 20 років (Е. Еріксон, Ф. Райс, Г. Крайг, Д. Бокум, Е. Шпрангер, М. Кле та ін.). Отроцтво (підлітковий і юнацький віки) є досить пізнім надбанням історії людства, подовженням дитинства за рахунок подовження фази навчання – шкільного та професійного. Розуміння сутності цього періоду (з англ. "adolescence" – дорослішання, перехід від дитинства до дорослості) як культурно-історичного феномену пов'язане з подальшим аналізом соціальної ситуації розвитку отроцтва як вікової групи, без чого неможливе перспективне психолого-педагогічне проектування його характеристик. **Мета статті** полягає у соціально-психологічному та педагогічному аналізі соціальної ситуації розвитку сучасного отроцтва.

Аналіз основних досліджень. Радикалізм соціальних трансформацій змушує дослідників звертатися до проблеми змін у психології людей, до яких призводять постіндустріальні зрушення та культурно-інформаційний розвиток суспільства (Андрєєва Г.М., Зубенко А.С., Ільїн В.О., Марцинковська Т.Д., Галажинський Е.В., Протиборська І.М., Толстих О.В. та ін.). В умовах нестабільності суспільства, виникає принципово інша, у порівнянні з тією, що вивчалась раніше, соціальна ситуація розвитку дитинства в цілому, і, передусім, отроцтва, адже перехідні періоди розвитку, передусім, підлітковий та юнацький віки, є найбільш чутливими до змін, що відбуваються у різних сферах життя, найбільш гостро реагують на нові соціальні проблеми (В. Абраменкова, І. Дубровіна, Д. Фельдштейн та ін.).

Сучасний перехід суспільства в історично новий стан, безумовно (і це підкреслюється у багатьох дослідженнях), змінив систему вікових, соціальних, міжособистісних відносин на різних рівнях. Історично нова структура розстановки людських потенціалів та сил позначилася і на відносинах у системі «підліток – власна вікова аут-група», «підліток – інші вікові аут-групи», а в останній, передусім, на відносинах «підліток – дорослі». Психологи звертають увагу на поступову трансформацію дитячо-дорослої спільноти (Д.Б.Ельконін, Д.І.Фельдштейн, М.Мід та ін.). Цей процес має різні форми та прояви: руйнуються старі уявлення про зв'язки між поколіннями, змінюються соціальні очікування та вимоги до дитини, знижується обізнаність батьків про життя своїх дітей, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління, відбуваються суттєві зміни у статусі та якості дитинства як соціокультурного явища (Д.Б.Ельконін, С.М. Майорова-Щеглова, М.Мід, В.Т. Кудрявцев та ін.). Сучасний стан

суспільства характеризується «кризою дитинства» – стрімким розвитком педагогічної системи, зміною тривалості окремих етапів розвитку та загальним подовженням дитинства, «розмиванням» раніше стійких вікових орієнтирів (Д.Б. Ельконін, Д.І. Фельдштейн).

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних проблемно-орієнтованих та міждисциплінарних дослідженнях досліджується вплив соціально-економічних умов та кризових явищ у суспільстві на життя сучасних підлітків (Н.В. Абдюкова, М.Й. Боришевський, І. С. Булах, Н. К. Вічалковська, С.Г. Вершловський, В.О. Татенко, Л.А. Регуш, Т.М. Кириченко, Т.В. Комар, Д. Штурцбехер та ін.). Фактологічний матеріал цих досліджень беззаперечно доводить, що життя сучасних підлітків стало іншим порівняно з докризовим періодом 60-80-х рр. минулого століття, причому по різних (не тільки психологічних) показниках.

У сучасних умовах процеси накопичення опосередкованого досвіду підлітків та юнаків відбуваються, з однієї сторони, на тлі ослаблення залежності змісту соціального досвіду від місця, що займає людина у суспільстві (що, за М.Мід, характеризує префігуративні культури), з іншої – в умовах постійного залучення в об'єктивно створювану суспільством ситуацію вибору в умовах плюралізації стилів життя, зміни у картинах світу, зростання розмаїтості життєдіяльності, інформатизації в умовах сучасних цивілізаційно-культурних зрушень тощо.

Специфікою інтелектуального, афективного, соціального розвитку отрочтва є те, що він відбувається в умовах «пресингу» великого потоку інформації. Засвоєння соціальних норм відбувається не тільки у контактах з дорослими, але і в межах вільної інформації, яка поступає з екранів телевізора, інтернету, книжок, журналів, газет, різнопланового спілкування з ровесниками тощо. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій та мас-медіа підлітки мають доступ до абсолютно різних зразків поведінки, відношення до праці, інших людей тощо як у власній країні так і за кордоном. Засвоєння реалістичних форм поведінки ускладнюється такими обставинами як варіативність нових способів розуміння та трактування життя, права та моралі, розширення можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

Сучасний світ з його інформаційним та рольовим різноманіттям створює невизначеність світосприйняття, "деяке культурне різноманіття, мозаїчний, але прагнучий до структурності і самоорганізації континуум з об'єктивно існуючих і відмінних один від одного елементів суспільства і культури"(Тишков В.А., 1997). Отрочтво розвивається у мінливому світі, який стрімко змінюється протягом життя одного покоління, а персональна ідентичність (на відміну від попередніх століть) стає проблемою окремої людини, результатом власного вибору, конструювання, синтезу різних ролей, які іноді взаємно виключають одна одну. Об'єктивне послаблення зовнішніх регуляторів поведінки впливає на особливості пошуку ідентичності,

специфіку відповідей на екзистенційні питання, власного вибору, самореалізації тощо.

Спільноти, що динамічно розвиваються, є принципово плюралістичними і отроцтво як вікова група, опиняється серед багатьох еталонних груп, кожній з яких підліток "приписує" різні експектації, і деякі норми опиняються в протиріччі один з одним. Коли картини світу, стандарти поведінки, та цінності різних груп несумісні, підростаючій людині, з однієї сторони, важко послідовно визначити ситуації і інтегрувати Я-концепцію, з іншої – ці протиріччя (за сприятливих умов мікросередовища) специфічним чином стимулюють суб'єктну складову процесів пошуку шляхів самовираження та усвідомлення самого себе.

Тенденція збільшення ускладнень процесів соціалізації-індивідуалізації та емоційно-ціннісних проблем сучасного отроцтва зафіксована у багатьох сучасних емпіричних дослідженнях. Так, наприклад, дослідження проблемних переживань підлітків показало, що висока проблемна стурбованість майбутнім притаманна підліткам як 12-13, так і 15-16 років [1]. Автор інтерпретує це як тривожний симптом (адже у 70-80-х рр. проблемна стурбованість майбутнім була характеристикою юнацького віку), який може бути свідченням дисгармонійного розвитку особистості, оскільки стійкий, гармонійний розвиток забезпечується за умови безперервного усвідомлення себе у минулому, теперішньому та майбутньому. Однак, на наш думку, цей симптом в залежності від індивідуальних варіантів дорослішання може бути свідченням як дисгармонійного (що безумовно пов'язано з іншими особистісними властивостями), так і випереджуючого розвитку особистості.

Унікальність та складність сучасної соціокультурної ситуації розвитку отроцтва полягає у тому, що, з однієї сторони, швидке формування персональної ідентичності, потреба підлітків та юнаків у самоствердженні стимулюються сучасними процесами у суспільстві, з іншої – отроцтво знаходиться у ситуації обмеження і навіть неможливості (що тим критичніше, чим ближче до верхньої межі періоду) реальної повноцінної реалізації у суспільстві, відсутністю у більшості особистісного ресурсу (наявність якого є проблематичною для багатьох в силу вікових особливостей), *дефіциту* позитивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, освітньо-виховних закладів, закладів культури, засобів масової інформації) тощо. З наявністю різкого протиріччя між прискореним загальним соціальним розвитком дітей (пов'язаним з умовним залученням до світу дорослих) та закритими для них можливостями реального соціального функціонування та реальних особистісно значущих шляхів соціалізації Д.І. Фельдштейн пов'язує явища деформації підлітково-юнацької самосвідомості.

Отроцтво, яке у нестабільному суспільстві опинилося у соціально-психологічному кризовому стані, потребує, на думку Д.І. Фельдштейна, цілеспрямованих дій дорослого світу щодо його збереження та забезпечення розвитку. З цим не можна погодитися, але зазначені протиріччя мають не

тільки негативні наслідки, оскільки в умовах невизначеності світосприйняття, послаблення зовнішніх регуляторів, плюралізації картин світу специфічним чином активізують суб'єктні ресурси процесів пошуку ідентичності, самовираження, власних відповідей на екзистенційні питання, власних виборів у побудові власного життя та самореалізації тощо.

Перелічені характеристики зумовлюють варіативність шляхів розвитку у період отрочтва і тому, що в житті різних особистостей на цьому етапі складається різне співвідношення індивідуальної (самодетермінації) та суспільної детермінант розвитку. Наприклад, на думку науковців та практиків, сучасні підлітки стали значно більш інфантильними та індивідуалізованими у плані соціальної спрямованості.

Дослідження Швирьової О.І. [3] показало, що підлітки переважно є соціально адаптованими, але при цьому соціально пасивними: у більшості з них не виявлено прагнення до емансипації (як і схильності до деліквентних вчинків), зафіксовано факт небажання самостійності, тенденцію до безтурботного комфортного існування, що в цілому відображує інфантильність емоційної сфери та психологічну невідповідність до переходу у дорослий стан.

Проблематика взаємозв'язку дорослішання та соціогенезу в умовах соціокультурних трансформацій має включати в себе розуміння отрочтва не тільки як «стійкої послідовності актів дорослішання», головна мета та сенс якого виступає як освоєння, присвоєння, реалізації дорослості (Д.І. Фельдштейн, О.В. Лішин та ін.). Проблема визначення та розуміння характеристик сучасного отрочтва як цілісного психосоціального феномену потребує подолання обмеженості імпліцитної настанови щодо аналізу отрочтва як об'єкта цілеспрямованих соціально-педагогічних впливів. Ці установки не відповідають культурно-історичному сенсу і психологічним особливостям сучасного типа отрочтва, який виступає носієм нових тенденцій соціально-історичного розвитку та культурних зрушень у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Байтингер О. Е. Отношение к будущему // Психология современного подростка / Под. ред. Л.А. Ругуш. – С-Петербург: Речь.. – М., 2005. – С.86-93.
2. Сайко Э.В. Детство в субъектном определении общества как субъекта социального бытия (от редколлегии) / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2002. – №1(29). – С. 3-9.
3. Швырева О.И. Психологические особенности эмоционального реагирования в подростковом возрасте // Мир психологии. – 2007. – №4(52). – С. 124-130.
4. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии.– 2002. – №1(29). – С. 9-20.

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

Маліцька Л.Б.

Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців

Історично поняття про рефлексію розвивалося в філософії починаючи від вчення Сократа про самопізнання. В 17 столітті англійський філософ Джон Локк використав поняття «рефлексія» в сучасному контексті, трактуючи рефлексію як свідомість свідомості. У класичній німецькій філософії рефлексія розглядалась як аналіз наукою власних засобів пізнання чи особливий вигляд ретроспекції і асоціювалась із гносеологічною проблематикою обґрунтування істинності знань.

У загальному сенсі рефлексія розглядається як процес самопізнання і осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування;самоаналіз. Рефлексія передбачає не просто здатність до інтерпретації подій чиїх аналізу, але й вміння здобути з цього аналізу нове знання, поглянувши на себе ніби ззовні, зрозумівши власну позицію думання, говоріння та поведінки в межах загального цілого.

Аналіз сучасних зарубіжних і вітчизняних психологічних досліджень рефлексії свідчить про наявність різних за змістовим навантаженням класифікацій. Так на думку Е.В. Лупшаєвої можна виділити три види рефлексії в ситуаціях взаємодії:

1. Соціально-перцептивна рефлексія (саморефлексія чи осмислення уявлень інших людей про себе);
2. Комунікативна рефлексія (рефлексія іншого, взаєморефлексія чи конструювання характеристик внутрішнього світу партнерів по взаємодії);
3. Соціально-психологічна рефлексія (рефлексія ситуації, рефлексія взаємодії чи когнітивне освоєння ситуації міжособистісної взаємодії .

В.Д.Шадріков виділяє два типи рефлексії: як самопізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу, психічних якостей і станів і як пізнання свого предметно-орієнтованого мислення та здатності ним керувати

Рефлексія здійснюється в різних формах, при визначенні яких враховується ряд факторів: функції, які вона виконує в часі, склад групи, та об'єкт, на який ця рефлексія спрямована.

З точки зору функцій , які виконує рефлексія в часі, розрізняють ситуативну, ретроспективну і перспективну форми рефлексії.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувалося в даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і зараз». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити з

предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати, л елементи діяльності у відповідності з умовами, що змінюються.

Ретроспективна рефлексія слугує для аналізу і оцінки вже виконаної діяльності, подій, що мали місце в минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого в минулому досвіду, враховуючи передумови, мотиви, умови етапів і результатів діяльності. Ця форма може слугувати для виявлення можливих помилок, знаходження причин власних невдач і успіхів.

Перспективна рефлексія включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найефективніших способів, що конструюються на майбутнє.

І.С.Ладенко, з точки зору складу групи, описує внутрішньосуб'єктивні та міжсуб'єктивні форми рефлексії.

Внутрішньосуб'єктивні форми включають коригуючи, вибірково і доповнюючи рефлексію. Коригуюча рефлексія виступає засобом адаптації вибраного способу до конкретних умов. Засобом вибіркової рефлексії створюється вибір одного чи двох і більше способів вирішення задачі. За допомогою доповнюючої рефлексії відбувається ускладнення вибраного способу засобом додавання до нього нових елементів.

Міжсуб'єктні форми представлені кооперативною, змагальною і протидіючою рефлексією. Кооперативна рефлексія забезпечує об'єднання двох чи більше суб'єктів для досягнення ними спільної мети. змагальна рефлексія слугує самоорганізації суб'єктів в умовах їх змагання чи суперництва. Протидіюча рефлексія виступає засобом боротьби двох чи більше суб'єктів за переважання чи завоювання чого-небудь.

За об'єктом роботи рефлексію розділяють на рефлексію в галузі самосвідомості, рефлексію способу дії та рефлексію професійної діяльності, причому перші дві форми є підґрунтям для третьої.

Рефлексія в галузі самосвідомості – це така форма рефлексії, яка безпосередньо впливає на сформованість сенситивної здатності людини. Розрізняють три рівні : 1) перший рівень пов'язаний з відображенням і наступним самостійним конструюванням особистісних смислів; 2) другий рівень пов'язаний з усвідомленням себе як самостійної особистості, відмінної від інших; 3) третій рівень передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікативного зв'язку і аналіз можливості і результатів власного впливу на оточуючих.

Рефлексія способу дії - це аналіз технологій, які застосовує особистість для досягнення тих чи інших цілей. Вона відповідальна за правильне використання тих принципів дій, з якими людина вже знайома.

Рефлексія професійної діяльності - це така форма рефлексії, яка включає результат фіксування рівня свого професійного розвитку і саморозвитку, його аналіз, що проявляється в здатності спеціаліста займати аналітичну позицію по відношенню до власної професійної діяльності; а також співвідношення внутрішнього стану свого «Я» і їх особливостей [4,25].

Рефлексія як процес включена в процеси мислення, а через нього у всі когнітивні процеси. Мислення включає в себе усвідомлення мисленевого процесу в операції вибору інтелектуальних операцій, співвіднесених з умовами завдання, а також операціях перевірки і контролю. Іншими словами, мислене вий процес включає також і рефлексію самого себе. Прибравши з мисленевого процесу рефлексію, можна говорити про руйнування мисленевого процесу взагалом. Тому більшість науковців переконані в тому, що навряд чи є підстави розглядати рефлексію окремо від процесу мислення[6,85]

Мислення не осмислює саме себе, а виступає як мисленева функція суб'єкта, що розв'язує важливу для нього життєву задачу. При цьому суб'єкт, організовуючи власну мисленеву діяльність, усвідомлює хід вирішення наявної задачі, керуючись уявленнями про очікуваний результат. Але, оскільки, задача розв'язується мисленевим процесом, то він усвідомлює хід думок, пов'язаних з розв'язанням задач. Організації ходу думок та контролю над ними, у відповідності до умов задачі, сприяє наявність досвіду суб'єктивної розумової діяльності у особистості.

В соціальній психології, рефлексія розглядається як усвідомлення індивідом того, яким чином він сприймається партнерами по спілкуванню[1,120]. Рефлексія як механізм самосвідомості – акт дослідження свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з соціальним очікуванням[6,258].

Уявлення людини про те, що про неї думають інші, називають рефлексивним очікуванням. Рефлексивні очікування суттєво впливають на процес особистісного пізнання. Вони є наслідком самоаналізу і дають основу для нових знань. чи сприяють засвоєнню нових знань. Вважається, що актуалізація особистісної рефлексії – це результат виникнення ситуації, у якій людина стикається з певним набором труднощів і проблем, що вимагають дослідницького аналізу власної діяльності і прогностичних уподобань. Тобто, до рефлексивного функціонування спонукають ситуації пов'язані з усвідомленням людиною себе як члена суспільства, де виникають значні соціальні очікування, осмислюються шляхи реалізації цих очікувань [2,195]. Специфічний рефлексивний вихід у позицію «над» ситуацією дозволяє партнерам по спілкуванню не тільки прогнозувати дії один одного, але й впливати на дії партнера, корегуючи власні, в напрямку взаєморозуміння або маніпуляції.

Ефективний розвиток рефлексії у майбутніх фахівців потребує врахування умов за яких вона формується. Такими умовами на думку Г.Г.Єрмакової є: спеціально організована рефлексивна діяльність, наявність рефлексивного середовища, активізація відносин між учасниками рефлексивної діяльності, актуалізація рефлексивності в професійній діяльності.

На сьогоднішній день науковцями пропонуються різні шляхи розвитку рефлексії. До них відносяться тренінги, бесіди, написання творчо-пошукових

робіт, розв'язання проблемних задач, що потребує ретельного співставлення різних точок зору на перспективу їх розв'язання. Більшість програм, спрямованих на розвиток рефлексії людини базуються на чотирьох принципах самопізнання та саморегуляції:

1. Релаксація – тобто фізичне і психічне розслаблення. Мета релаксації – підготовка фізичного тіла та психіки до подальшої діяльності, попереднє зосередження на внутрішньому світі, звільнення від зайвого фізичного й нервового напруження чи, навпаки, забезпечення можливості оперативно зібратися. Для цього суб'єкту пропонується прийняти зручну для тіла позу, закрити очі і робити глибокий вдих з повільним видихом, для досягнення внутрішнього розслаблення м'язів.

2. Концентрація – зосередження свідомості на певному об'єкті своєї діяльності. Генеральна задача удосконалення навичок концентрації – керування увагою особистості у всій повноті його властивостей.

3. Візуалізація – тобто створення внутрішніх образів у свідомості людини, з метою активізації уяви за рахунок всього спектру відчуттів та їх комбінацій.

4. Самонавіювання – це створення установок, що впливають на підсвідомі механізми психіки. Самонавіювання – це внутрішня настанова на результативність власної діяльності попри складнощі ситуації та недостатність особистісного досвіду у подоланні такого типу складнощів. Переконливість самонавіювання проявляється в мобілізації адаптаційних процесів, інтенсивності розумової діяльності та загальній стійкості до фрустраційних впливів.

Наявні в сучасній вищій школі освітні системи, як і інші суспільні системи взагалі, мають свою структуру, складаються з окремих елементів, які пов'язані між собою. Взаємодія різних елементів освітньої системи або її підсистем спрямовано на досягнення загальної мети, загального позитивного результату. Такою кінцевою метою будь якої освітньої системи є навчання, виховання і розвиток особистості. Всі елементи освітньої системи залучені не просто в процес взаємодії, а головним чином у взаємосполучену діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети в процесі навчання і виховання, вплетених в загальний розвиток особистості. Соціалізація та засвоєння майбутньої фахової ролі у суспільстві не зводиться лише до передачі знань з основних наук. Розвиток людини у вищій школі як особистості і суб'єкта діяльності передбачає: 1) розвиток інтелекту, 2) розвиток емоційної сфери, 3) розвиток витривалості до стресових перевантажень, 4) розвиток впевненості в собі та само сприйняття, 5) розвиток позитивного відношення до світу та прийняття інших, 6) розвиток самостійності, автономності, 7) розвиток само актуалізації, самовдосконалення.

Таким чином можна стверджувати, що розвиток рефлексії у майбутніх педагогів буде сприяти не тільки формуванню професійної компетентності, а й загальному розвитку особистості, адаптації до майбутньої соціальної ролі.

Список використаних джерел

1. Большунов А.Я. Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности.//А.Я.Большунов,В.А.Молчанов,Н.М.Трофимов.- Вопросы психологии.- 1984.-№5,С.117-124.
2. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. – В кН.:Психология личности:теория и эксперимент.М.,1982.- С.100-108.
3. Тернер Дж. Социальное влияние.-Спб.:Питер,2003.-256с.
4. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория,диагностика и практика педагогической рефлексии/ И.В.Орлова.- Спб.:Речь,2006.-128с.
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/ Т.С.Панина,Л.Н.Вавилова; под ред. Т.С.Паниной. – 2-е изд.,стер.-М.: Издательский центр «Академия»,2006.- 176с.
6. Пилипенко Л.К. Соціальна рефлексія як складова життєвого самовизначення сучасної молоді/ соціально-психологічний вимір демократичних пертворень в Україні/[За ред. Максименко С.Д.,Циби В.Т.,Шайгородського Ю.Ж. та ін.].-К.: Український центр політичного менеджменту,2003.- С.258-269.

Миза О. С.

Рівні прояву синдрому професійного вигорання у викладачів соціально-гуманітарних дисциплін

Для професії педагога характерною є робота у системі «людина-людина», яка пов'язана з тривалим спілкуванням, наданням підтримки та допомоги учням і студентам. А тому протиріччя між динамічно зростаючими вимогами до якості професійно-педагогічної діяльності, об'єктивізовані сучасними соціально-педагогічними реаліями (зростання обсягів інформації, ускладнення науково-методичної роботи, викликане переходом до модульно-рейтингової системи навчання згідно європейських стандартів, соціально-економічні пульсації тощо), та психо-фізіологічними, інтелектуальними і емоційними ресурсами особистості педагога, широким спектром професійних функцій підвищує ризик професійного стресу та синдрому так званого професійного вигорання [6, 603].

Навчальне навантаження педагога складає приблизно 22 - 27 годин на тиждень, окрім цього, 13 - 18 годин відводиться додатково на інші види педагогічної діяльності. Отже, робочий тиждень становить у середньому 35 - 45 годин. Такі перевантаження можуть призвести до виснаження моральних і фізичних сил, а згодом і до професійного вигорання. Викладачі, діяльність яких пов'язана із одноманітними діями під час роботи, більш схилі до прояву

синдрому, ніж викладачі, діяльність яких орієнтована на реалізацію творчого потенціалу.

Ця проблема на сьогодні ґрунтовно висвітлена у науковій літературі, про що свідчать дослідження з даної теми. Ними займались науковці

В. Бойко, Н. Водоп'янова, Дж. Гринберг, Т. Зайчикова, Л. Карамушка,

С. Максименко, К. Маслач, Т. Туркот, Х. Фрейденбергер та багато інших [1; 2;3;4;5;6].

Не зважаючи на розробленість проблеми, питання залишається актуальним, тому що причини виникнення синдрому не лише не зникають з педагогічного оточення, а й призводять до появи симптомів, які можна помітити неозброєним оком.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити рівні професійного вигорання викладачів гуманітарного напрямку КПП ДВНЗ «КНУ».

Термін «професійне вигорання» з'явився у психологічній літературі відносно недавно. Його ввів американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з учнями, студентами, постійно перебувають у стані емоційного напруження.

У Міжнародній класифікації хвороб (МКХ) навіть виділяють окремий стан - «професійний стрес», визначаючи його як «стрес керування своїм життям». Одним з наслідків тривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання, під яким сьогодні розуміють захисну поведінку, спрямовану на уникнення або зменшення витрачання сил та емоцій.

Появі синдрому професійного вигорання передують довготривала дія несприятливих чинників та причин, головними серед яких можна назвати такі: напруженість і конфлікти у професійному оточенні, недостатня підтримка колег; погані умови для самовираження, експериментування та інновацій; одноманітність діяльності й невміння творчо підійти до виконання роботи; вкладення в роботу значних ресурсів за недостатнього визнання і відсутності позитивного оцінювання керівництва; робота без перспективи, неможливість побудувати професійну кар'єру; невмотивованість учнів, результати роботи з якими «непомітні»; невирішені особистісні конфлікти.

Синдром вигорання - це процес поступової втрати емоційної, розумової та фізичної енергії, що проявляється у симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистісної відстороненості та зниження задоволення від роботи, тому основними симптомами є: швидка втомлюваність; негативізм у спілкуванні з учнями та колегами; безсоння; почуття провини; зниження самооцінки; порушення пам'яті, уваги; підвищення дратівливості; розвиток тривожного й депресивного розладів; потреба у психостимуляторах; порушення у харчуванні; соматичні захворювання; головний біль; тахікардія, аритмія, гіпертонія.

Взявши за основу симптомами професійного вигорання, науковець Дж. Гринберг розробив методику дослідження синдрому [3, 351]. Нею ми і послуговувались під час діагностики рівнів професійного вигорання серед викладачів КПІ ДВНЗ «КНУ».

У дослідженні взяли участь 50 викладачів із трьох факультетів: української філології, психолого-педагогічного та іноземних мов. Анкетування було анонімним і складалося з 20 питань.

У результаті опитування було встановлено, що 68 % викладачів мають низький рівень вигорання. Всі ознаки та симптоми проявляються в легкій формі, а тому мало хто звертає на них увагу. Напруження має динамічний характер, що обумовлюється однотипністю, що виснажує, або посиленням впливу негативних факторів.

Середній рівень прояву синдрому мають 28 % опитаних. Він характеризується надмірним емоційним виснаженням. Спостерігається відсутність інтересу до роботи, потреби в спілкуванні: не хочеться бачити тих, з ким спеціаліст працює, тиждень триває нескінченно, поява стійких соматичних симптомів: немає сил, енергії, особливо, в кінці тижня, головний біль вечорами, підвищена дратівливість, збільшення кількості застудних захворювань. Людина може почувати себе виснаженою після повноцінного сну і навіть після вихідних.

Високий рівень вигорання у 4 % респондентів. На цьому рівні можуть розвиватися фізичні і психологічні проблеми на кшталт виразок і депресій. Викладач може почати сумніватись у цінності своєї роботи, професії та самого життя. Характерні повна втрата інтересу до роботи і життя взагалі, емоційна байдужість, відчуття постійної відсутності сил. Спостерігається порушення пам'яті і уваги, порушення сну. Людина прагне до усамітнення. Отримані результати дослідження представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні прояву синдрому професійного вигорання серед викладачів соціально-гуманітарних дисциплін (%)

Рівні вигорання		
Низький	Середній	Високий
68	28	4

Отже, можна зробити висновок, що діяльність адміністрації КПІ ДВНЗ «КНУ» спрямована у напрямку створення відповідних умов праці, тому у викладачів соціально-гуманітарних дисциплін розвиток синдрому професійного вигорання знаходиться на низькому рівні. Однак не варто забувати про дії, спрямовані на запобігання його розвитку. Для цього потрібно розраховувати й обдуманно розподіляти свої навантаження; вчитися переключатися з одного виду діяльності на інший; не намагатися бути найкращим завжди й в усьому; простіше ставитися до конфліктів на роботі;

брати участь у групових формах психологічної допомоги, тренінгах спілкування. Варто пам'ятати, що своєчасна діагностика рівнів прояву синдрому професійного вигорання уповільнює та попереджує розвиток хвороби.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: [2-е изд., доп. и перераб.] / В. В. Бойко - СПб. : Пресса, 2004. - 474 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек» / Н. Е. Водопьянова // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности [под ред. Г.С. Никифорова и др.]. - СПб.: Пресса, 2001. - 282 с.
3. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг - СПб.: Питер, 2002.-496 с.
4. Маслач К. Практикум по социальной психологии / К. Маслач -СПб.: Питер, 2000.-522с.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: тендерні аспекти / За наук. ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. - К. : Міленіум, 2006.-368с.
6. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посібник] / Т. І. Туркот. - К.: Кондор, 2011.-628с.

Омелюсік Л. П.

Стереотипи в педагогічній діяльності

Проблема стереотипів знайшла своє відображення в численних дослідженнях психологів. Вся людська культура - це, головним чином (за інтерпретацією Ліппмана) відбір, реорганізація, відстеження різних моделей середовища. Тобто можна сказати, що використання стереотипів економить власні зусилля, оскільки дозволяє сприймати оточуючих людей та їх поведінку. Особливо важливим це явище є для педагогічної діяльності.

В педагогічній практиці часто зустрічається стереотипне сприймання учнів, що знижує результативність навчально-виховного процесу, але в той же час стереотипи іноді допомагають вчителю.

Дану проблему вивчали такі зарубіжні вчені як У.Ліппман, який започаткував теоретичний розгляд явища стереотипізації, Т. Адорно, Б. Девіс, Т. Шибутані, Д. Шнейдер, а також ті, що реалізують когнітивні підходи, тобто виділяють стереотипізацію з закономірностей процесу пізнання, а саме Г. Теджфелл, Д. Тейлор, С. Т. Фіске, Т. К. Трейлер, Д. Л. Гамільтон та інші, в працях яких акцент робиться на процесах сприйняття та категоризації. Категоризація зумовлюється потребами особистості створити саме такі уявлення, які б сприймалися у їхньому

соціальному оточенні, і які б змогли стати орієнтиром на майбутнє для даної особистості. Якщо розглядати саме цю грань стереотипів, то вони не можуть вважатися недоцільними, оскільки відображають правильну вибірковість того, хто сприймає.

Метою даної статті є дослідження ролі та місця стереотипів під час навчального процесу у взаємодії вчителя та учнів.

Взагалі людський мозок влаштований таким чином, що він постійно класифікує все, що зустрічає в реальності. Тобто, коли у нас не вистачає інформації про якийсь предмет, ми відносимо його до певної категорії і приписуємо йому певні якості.

Вчені виявили, що стереотип виконує деякі функції, одні серед яких проявляються на індивідуальному рівні, а інші — на груповому. Однією з функцій є селекція соціальної інформації, прикладом якої слугує створення й підтримка людиною позитивного «Я-образу». На груповому рівні стереотипи виявляються у підтримці групової ідеології, яка має пояснювати й виправдовувати поведінку групи; створювати й підтримувати позитивний «ми-образ». Стереотипи виступають регулятором соціальних відносин. Людям, схильним до стереотипізації, властиве виправдовування власної поведінки, спрямованої на задоволення агресивних тенденцій, як спосіб виходу напруження, досягнення стійкості. Вчені зазначають, що остання ознака (стійкість) має відносний характер. У лонгітюдних дослідженнях виявлено ефект «затухання», тобто рух у напрямку більшої схематизації та абстракції. Існує декілька класифікацій стереотипів, зокрема представлені в працях В. Панферова та А. Реана [1; 3].

Стереотипи, що виникають за умов недостатньої інформації про об'єкт сприймання, можуть виявлятися помилковими й виконують негативну, і часто реакційну роль. Такі стереотипи формують неправильні уявлення про людей і деформують процес міжособистісного розуміння і взаємодії між людьми. Саме тому важливим є визначення істинності соціальних стереотипів, що базується на аналізі конкретних ситуацій, поведінці педагога та його реакції взаємин з дітьми, тому що будь-який соціальний стереотип, який може бути істинним при одних умовах, в іншому випадку може виявитись хибним або таким, що в меншій мірі відповідає об'єктивній дійсності, а тому стає неефективним для вирішення завдань орієнтації виховання учня в педагогічній діяльності.

Як свідчить практика, часто вчитель, не знаючи справжньої причини поведінки учня, починає приписувати причини поведінки, або скоріш за все її зразки та загальні характеристики даного учня. Це явище у соціальній психології дістало назву «каузальна атрибуція». Також існує таке явище як забобон — це негативне ставлення до людини (будь-якої групи людей), про яку вчитель насправді має недостатньо інформації. Таке ставлення формується на основі ставлення до учня не як до особистості, а лише як до представника певної соціальної групи (за віком, за соціальним статусом, за національністю і таке інше). В той час, добре відомо, що часто уявлення, яке

виникає про учнів з низьким рівнем успішності, зовсім не відповідає дійсності.

Характерним для процесу пізнання вчителем особистості учня є механізм стереотипізації. Варто зазначити, що найчастіше "спрацьовують" різновиди соціальних та експресивно-естетичних стереотипів, рідше — антропологічні.

Одна з класифікацій стереотипів належить А. Реану, який виокремлює такі групи соціально-перцептивних стереотипів:

- антропологічні, що проявляються тоді, коли оцінка внутрішніх, психологічних якостей людини, оцінка її особистості залежить від її антропологічних ознак, тобто від особливостей фізичного вигляду;
- етнонаціональні, виявляються в тому разі, коли психологічна оцінка людини опосередкована її приналежністю до певної нації, раси, етнічної групи;
- соціально-статусні полягають в залежності від оцінки особистісних якостей індивіда та від його соціального статусу;
- соціально-рольові проявляються в підпорядкованості оцінки особистісних якостей індивіда його соціальній ролі, рольовим функціям;
- експресивно-естетичні визначаються залежністю оцінки особистості від зовнішньої привабливості людини, тобто чим привабливішою здається нам зовнішність людини, тим позитивнішими особистісними рисами ми її наділяємо;
- вербально-поведінкові пов'язані із залежністю оцінки особистості від зовнішніх особливостей вербальної та невербальної комунікації (мови, міміки, пантоміміки та ін.) [1].

Треба зважати на те, що оціночні стереотипи педагогів носять частіше суб'єктивний, індивідуальний характер, який формується на базі старого досвіду спілкування вчителя з учнями. Так, у вчителів під впливом власного досвіду формуються специфічні соціальні стереотипи відмінника, активіста, двічника тощо. При першій зустрічі з незнайомими учнями педагог більш менш точно намагається зробити прогноз імовірності наявності у них рис, зумовлених приналежністю до тієї чи іншої категорії.

Так, у сучасного вчителя закономірно виникають проблеми, що пов'язані із невідповідністю сучасних вимог та наявних у нього педагогічних стереотипів. Маємо випадок, коли не стереотипи змінюються, а, навпаки, до нової ситуації використовуються попередньо створені стереотипи. Наприклад, до старого змісту уроків, конспектів, розробок схематично прилаштовуються сфери життєдіяльності, лінії розвитку, здійснюється звична класифікація матеріалу відповідно до сучасної термінології за новими вимогами. При цьому вчитель не звертає увагу на тонкощі процесу, тому що наявні стереотипи заважають більш детальному сприйняттю дійсності, адекватності оцінки, поглибленому вивченню матеріалу. В результаті виникає низка проблемних питань «не по суті»: новий зміст програмного

забезпечення не відповідає традиційно усталеним формам планування у дитячому навчальному закладі.

Як відомо, стереотипи виступають гарантією самоповаги учня; проекуючи у зовнішній світ усвідомлення цінностей; захищають становище в суспільстві і права, а отже, стереотипи наповнені почуттями, уподобаннями, приязню або неприязню, асоціюються зі страхами, бажаннями, потягами, гордістю, надією. Об'єкт, який активізує стереотип, оцінюється в зв'язку з відповідними емоціями, що не завжди має позитивний характер.

Спілкування нами розглядається як сукупність трьох його складових сторін, а саме комунікативної, інтерактивної та перцептивної у контактах між вчителем та учнями.

Пізнання іншого учня супроводжується його емоційною оцінкою, спробою зрозуміти дії дитини, здійснити прогноз змін в поведінці та розробити модель власної поведінки.

Оскільки стереотипи мають місце в педагогічній діяльності, нами була здійснена спроба виявити їх наявність у педагогів. Для виявлення стереотипів була використана методика П. Торанса, згідно якої педагогам пропонувався перелік якостей школяра, попередньо сформульованих таким чином, що позитивні якості подані під парними номерами, а під парними-негативні. Отримані результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Кількість обраних тверджень

Парні твердження	99	34%
Непарні твердження	189	66%
Всього	288	100%

Дані представлені в таблиці зобразимо на діаграмі.



Мал. 1. Співвідношення парних і непарних тверджень

Як видно з таблиці та діаграми, 66% вчителів обрали непарні твердження, що свідчить про схильність до стереотипізації, тобто вони за

рамками «нормальності» не бачать межі для творчості, що зручно вважати при великій кількості дітей в класі, лише у 34% випадків можна говорити про відсутність стереотипізації сприйняття учнів, що дозволяє таким педагогам творчо реалізовувати завдання педагогічної діяльності.

Варто відзначити, що роль теорії стереотипів у педагогічній діяльності, але дана проблема не є вичерпаною і підлягає подальшому вивченню, аналізу та обробки, оскільки діяльність педагога та взаємодія між ними та учнями не має певних законів чи алгоритмів, що значно ускладнює та урізноманітнює процес вивчення даного питання

Список використаних джерел

1. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение. /А. А. Реан. — СПб.:Питер, 2004.
2. Власова Т. Формирование гендерных стереотипов и образовательный процесс / Т. Власова // Проблемы гуманізації освіти в контексті трансформації вищої школи. Монографія. – Дніпропетровськ, 2008. – С. 179-189.
3. Панферов В. Н. Психология человека / В. Н. Панферов. — СПб., 2000
4. Реан А. А. Психология личности : Социализация, поведение, общение. /А. А. Реан. — СПб., 2004.
5. Терно С. Забобони і стереотипи: щослід про них знати викладачу громадянознавчих курсів / СергійТерно// Історія в школах України – 2008. - №2. – с. 17-21.

Пінська О.Л., Петрук М.

Підготовка майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності

Постановка проблеми. Сучасну державну політику освіти Державна доктрина розвитку освіти визначає як створення умов для розвитку творчого потенціалу кожного громадянина України. Сформувати творчу особистість учня можливо тільки в творчій діяльності, до організації якої повинен бути готовий кожен учитель.

Специфіка учительської праці полягає в тому, що педагог поставлений перед необхідністю творчо взаємодіяти з дітьми і творчо перетворювати їх. В силу цього педагогічна творчість є умовою педагогічної діяльності, об'єктивною професійною необхідністю. Тому, щоб збудити в учнів допитливість розуму, сформувати потребу у творчій діяльності, вчитель повинен бути не тільки носієм наукових знань і загальнолюдських цінностей, а і творчою особистістю. В цих умовах формування творчого потенціалу студентів стало одним із актуальних завдань педагогіки вищої школи.

Мета статті - розкрити специфіку педагогічної творчості та основні шляхи підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності.

Основна частина. Творчість - це один із видів діяльності, яка спрямована на вирішення протиріч, результат якої має новизну, оригінальність, особисту та соціальну значимість.

В психолого-педагогічній літературі не має однозначного тлумачення поняття "педагогічна творчість". Але на думку більшості вчених педагогічна творчість - це оригінальне та високоєфективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, пошук оптимального педагогічного розв'язку конкретних педагогічних ситуацій, застосування нестандартних прийомів діяльності, здатність передбачати, емоційно переживати та проектувати розвиток особистості учня.

Творча педагогічна діяльність визначається діями від нестандартного розв'язку простого завдання та створення об'єктивно нового в теорії та практиці навчання і виховання. Як творча праця, педагогічна діяльність в змістовому аспекті зберігає загальну логіку творчого процесу. Але в процесуальному аспекті вона має ряд специфічних характеристик. Специфіка педагогічної творчості визначається перш за все специфічністю об'єкта праці - учня. Вчитель творить на матеріалі іншої людини (перетворює людину). А так як учень виступає суб'єктом в педагогічній діяльності, то творчість учителя неможлива без творчості учня. Найкращі рішення вчителя дадуть педагогічний ефект тільки в тому випадку, коли вони будуть опиратися на співтворчість з учнями. Педагогічна творчість обмежена в часі, а тому вчитель повинен творити не тоді коли в нього є натхнення, а «тут» і «тепер», що значно обмежує можливості вибору найефективніших способів вирішення проблеми. Педагогічна творчість - це публічна творчість. Учитель творить під пильним поглядом десятків допитливих очей учнів. Його творчість часто імпровізаційна, що вимагає миттєвості перевтілення. Крім того, творчий задум учитель реалізує через власну особистість, тобто, суб'єкт впливу зливається з засобом впливу, а значить особистість вчителя стає «інструментом» творчості.

Педагогічна діяльність неможлива без творчості. В цих умовах постає питання можливості навчання кожного студента особистісній творчості. Аналіз наукових праць засвідчує, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, а тому її можна і необхідно розвивати, тільки її треба розбудити до творчості, створивши ситуацію, яка б стимулювала необхідність творчого процесу, ситуацію віри у свої творчі сили.

Влюбій діяльності є алгоритмічний і творчий компоненти. Специфіка педагогічної діяльності в тому, що повна алгоритмізація її практично неможлива. Але, при усій індивідуальності, неповторності діяльності кожного вчителя, цілий ряд параметрів педагогічної праці мають нормативний характер (певна сукупність закономірностей, принципів, знань, прийомів і навичок тощо), які вчитель використовує в постійно змінюваних

умовах. нестандартних' ситуаціях, пов'язаних з неповторністю педагогічних явищ. Це вимагає від вчителя їх корегування, модифікації при застосуванні.

При цьому слід зазначити, що творчість студентів - це, здебільшого, суб'єктивно значима творчість. В суб'єктивній творчості новизна полягає в тому, що студент самостійно підходить до створення уже відомого, до суб'єктивно своєрідної комбінації старого. Об'єктивна соціальна значимість такої творчості полягає в тому, що в процесі творчої діяльності, з одного боку, реалізуються творчі можливості студента, а з іншого - здійснюється їх розвиток, що призводить до зміни самого суб'єкта творчості, тому що "сама творчість є умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості" [2, с. 29-30].

Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності як складової його загально- педагогічної підготовки передбачає: оволодіння студентами теоретичними знаннями з проблем педагогіки та психології творчості; розвиток творчих здібностей, мотивів і характерологічних якостей особистості, які забезпечують успіх у творчій діяльності; формування професійно- творчих умінь; оволодіння методиками діагностування власного творчого потенціалу та творчих можливостей учнів і учнівського колективу.

Творча особистість формується тільки у творчій діяльності, яка забезпечується створенням на кожному занятті творчої ситуації. Творча ситуація - це ситуація, яка потребує вирішення певного протиріччя, або проблеми і може бути створена в процесі розв'язання творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу літератури, ігрових ситуацій, навчально-експериментальної та дослідницької діяльності. Застосування варіативних завдань, поєднання групових та індивідуальних форм роботи при розв'язанні творчих завдань викликають інтерес і творче ставлення до них не тільки у студентів з високими креативними можливостями, а і у тієї частини студентів, які не відрізняються гнучкістю, послідовністю та самостійністю мислення.

В процесі вирішення педагогічних ситуацій студенти вчать виділяти істотні ознаки педагогічних явищ, співставляти факти, виказувати найбільш ймовірні припущення, вибрати ефективні способи розв'язку.

Шлях до творчості у кожного студента індивідуальний. Це проявляється в тому, що кожен з них з різною глибиною розуміє і з різним рівнем творчості справляється з учбовими завданнями. Тому творчий розвиток майбутнього вчителя в значній мірі залежить від адекватного уявлення про себе, самооцінки, в яких відображається ступінь розвитку у особистості почуття самоповаги, впевненості у власних силах та своїх можливостях.

Наслідком створення ситуації успіху є і формування таких якостей як, оптимізм, позитивна професійна Я-концепція, яка виступає умовою реалізації їх творчих можливостей.

Доведено, що навіть обдарована людина не може ефективно реалізувати свій творчий потенціал, якщо вона не вірить у власні сили. Тому

умовою розкриття творчих можливостей особистості є створення в процесі співробітництва викладача і студентів та студентів між собою, їх співдружності і співтворчості "ситуації успіху" як переживання почуття радості від досягнутого, яке стимулює ініціативу, творчу активність студентів.

Проте частина студентів побоюється власної активності і тому не висловлює сумнівів, не вступає у дискусії, не пропонує оригінальних варіантів вирішення задач. Стримує творчий пошук окремих студентів ставлення до них однокласників, які не вирізняються творчими здібностями. Тому частина креативно мислячих студентів, які спочатку и проявляли свій творчий потенціал, поступово намагається "не виділятися", "бути як всі".

Несприятливі умови в групі, холодне емоційне ставлення до студента і його досягнень з боку оточуючих, гальмують прояви творчої активності, що перешкоджає прояву нестандартної думки, і негативно впливає на формування творчої самосвідомості студентів.

Тому процес особистісного творчого зростання потребує створення творчої атмосфери на заняттях, доброзичливості викладача і студентів, постійної позитивної оцінки. Для авторів і творців оригінальних задумів важливе значення, як свідчить досвід, мають як заохочення та схвалення нестандартного розв'язання поставлених завдань з боку викладача, так і судження однокласників, в яких підкреслюється своєрідність та неповторність їх дій.

Такий педагогічний процес можливий лише за умови організації співробітництва на основі співтворчості, коли дії кожного студента в певній мірі залежать від дій інших, коли всі учасники впевнені в можливості досягнення спільної мети.

В таких умовах збільшуються можливості для сприйняття, оцінки і переробки навчальної інформації, проникнення в її зміст, який стає предметом роздумів, що спонукає до обміну думками, діями і створює можливості приведенні індивідуальних дій у відповідність із формою взаємодії, активізує творче мислення студентів.

Саме на основі такого навчання створюються передумови для збагачення знань щодо власних творчих ресурсів і можливостей, формується позитивне ставлення до себе та інших як суб'єктів різних видів творчої діяльності. Творче засвоєння знань, вироблення власної точки зору на проблему в колективній діяльності, формує творчу особистість.

Специфіка формування творчої особистості студента в повній мірі залежить від рівня творчого потенціалу викладача. Якщо викладач має низький рівень творчих здібностей, то він віддає перевагу традиційним формам і методам навчання. Викладання учбового матеріалу у безособовій формі, без глибокого аналізу процесу виникнення даних знань, розкриття закономірностей педагогічного процесу, визначення шляхів його удосконалення, прогнозування результатів діяльності, важкий для

сприймання науковий стиль викладу гальмують творчі можливості основної частини студентів.

Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної творчості неможлива і без осмислення і переосмислення викладачем своїх уявлень про студентів, їх сприйняття як учбового матеріалу, так і самого викладача. За таких умов викладач не помічає різниці в темпах виконання студентами творчих завдань, швидкості та якості потрібних для цього дій, рівня гнучкості та самостійності мислення кожного, вміння вибирати раціональні прийоми розумової діяльності.

Висновки. Таким чином, формування творчого вчителя потребує відмови від надмірної заорганізованості й академізму навчально-виховного процесу вузу, демократизації взаємодії в системі "викладач-студент", "студент-студент", використання активних форм і методів навчання, орієнтації на особистість незалежно від її рівня творчого розвитку.

Список використаних джерел

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. -- 144 с.
2. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. - К.: Знання, 1991. - 96 с.
3. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. - К.: Знання, 1989.- 48 с.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник.- К.:ІСДОУ, 1994. – 112 с.

Пилипенко К. В.

Особистісний потенціал емоційної стійкості у студентів-майбутніх вчителів

Постановка проблеми. Практика роботи вчителя та сучасні умови нашого буття ставлять досить високі вимоги до особистості й поведінки вчителя, до професійної компетенції фахівця в навчанні й вихованні молодого покоління, і особливо до емоційно-вольової сфери особистості педагога.

Складно говорити про ті чи інші абсолютно напружені умови, тому що будь-які умови можуть стати напруженими у випадку невідповідності психологічних особливостей людини вимогам середовища і діяльності, що закономірно призводить до стресу, а за умови його довготривалості – до емоційного виснаження, вигорання. Саме тому доцільним, на нашу думку, особистісного потенціалу емоційної стійкості на етапі первинної професіоналізації майбутніх вчителів, коли надзвичайно актуальним є формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів.

Мета статті полягає в представленні результатів експериментального дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості майбутніх вчителів шляхом визначення орієнтовних типів та профілів емоційної стійкості, а також вивчення особистісного потенціалу й кореляційних зв'язків різних видів емоційної стійкості студентів-майбутніх вчителів.

Методи дослідження. Психологічна діагностика передбачала застосування комплексу методик: *I блок* – «Психодіагностика особливостей емоційної стійкості», спрямований на визначення стану розвитку емоційної стійкості, з використанням таких методик: «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государевої (Попової), «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла); *II блок* – «Психодіагностика психологічних складових та особистісного потенціалу емоційної стійкості», спрямований на визначення особистісних властивостей та психофізіологічного простору різних типів емоційної стійкості, за допомогою використання методик, що спрямовані на дослідження: *емоційно-вольових особливостей (емоційно-вольова підструктура ЕС)* - «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В.Бойка), «Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка); *особливостей нервової системи, типу нервової діяльності (психофізіологічна підструктура ЕС)* – тест-опитувальник для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу), *психічних станів (когнітивно-рефлексивна підструктура)* – «Методика самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка), *толерантності до стресогенних факторів (адаптивний потенціал)* – «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність»» (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна), «Методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз»» (В.А.Бодрова), *соціально-перцептивних властивостей особистості (соціально-перцептивна підструктура)* – Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової).

Результати експериментального дослідження та їх обговорення. В дослідженні прийняло участь 140 студентів – майбутніх вчителів 1-3 курсів Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

Психологічний аналіз отриманих результатів експериментального дослідження характерологічних особливостей студентів-майбутніх вчителів призвело до визначення градації особистісних типів та профілів у контексті емоційної стійкості та виявлення їх найбільш значущих відмінностей за психологічними показниками.

На основі змістовного кількісного та якісного аналізу отриманих за допомогою означеного вище діагностичного комплексу результатів нами було виділено шість орієнтовних профілів емоційної стійкості студентів – майбутніх вчителів, детальну характеристику яких представлено у таблиці у табл.1.

Психологічна характеристика типів та профілів емоційної стійкості студентів-майбутніх вчителів

Типи	Профілі	Характеристики профілів емоційної стійкості за проявом її компонентів
1	2	3
Емоційно усталені	Гармонійний	<ul style="list-style-type: none"> • Високий рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість нервової системи по силі. Висока рухливість нервових процесів. • Високий рівень особистісного адаптаційного потенціалу нервово-психічної стійкості. • Високий рівень психологічної проникливості та її показників. • Мінімальна підвладність «перешкодам» у встановленні емоційних контактів. • Відсутність схильності до «емоційного вигорання». • Низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності.
	Прегармонійний	<ul style="list-style-type: none"> • Високий або наближений до високого рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість нервової системи по силі. Висока рухливість нервових процесів. • Високий або середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Високий або середній рівень психологічної проникливості та її показників. • Мінімальна підвладність «перешкодам» у встановленні емоційних контактів. • Відсутність схильності до «емоційного вигорання». • Низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності.
Емоційно хиткі	Помірно незбалансований	<ul style="list-style-type: none"> • Середній рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість нервової системи по силі. Висока або помірна рухливість нервових процесів. • Високий або середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Середній рівень психологічної проникливості та таких її показників як психологічна прозорливість, соціальна інтуїція, гнучкість здатності до корекції образу. • Низький рівень підвладності таким «перешкодам» у встановленні емоційних контактів, як неуміння керувати емоціями, дозувати їх, неадекватний прояв емоцій, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання зближуватись на емоційній основі. • Формування певних симптомів синдрому «емоційного вигорання». • Низький рівень тривожності, фрустрації та ригідності.

	Незбалансований	<ul style="list-style-type: none"> • Середній рівень емоційної стійкості. • Врівноваженість по силі нервової системи або незначний здвиг нервових процесів у бік збудження чи гальмування. Помірна рухливість нервових процесів. • Середній рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Середній або низький рівень психологічної проникливості та її показників. • Помірна підвладність «перешкодам» у встановленні емоційних контактів. • Сформованість певних симптомів синдрому «емоційного вигорання». • Середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності.
Емоційно неусталені	Частково дезінтегрований	<ul style="list-style-type: none"> • Середній або низький рівень емоційної стійкості. • Здвиг нервових процесів у бік збудження або гальмування. Помірна або низька рухливість нервових процесів. • Низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Низький рівень психологічної проникливості та її показників. • Підвладність «перешкодам» у встановленні емоційних контактів. • Сформованість певних симптомів та фаз синдрому «емоційного вигорання». • Високий або середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності.
	Дезінтегрований	<ul style="list-style-type: none"> • Низький рівень емоційної стійкості. • Здвиг нервових процесів у бік збудження або гальмування. Помірна або низька рухливість нервових процесів. • Мінімальний рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості. • Низький рівень психологічної проникливості та її показників. • Висока підвладність «перешкодам» у встановленні емоційних контактів. • Вираженість симптомів та фаз синдрому «емоційного вигорання». • Високий рівень тривожності, фрустрації та ригідності.

Експериментальні обґрунтування *емоційно усталеного типу* досліджуваних засвідчили, що такі студенти характеризуються високим або середнім рівнем емоційної стійкості, врівноваженістю нервових процесів, неохильністю або незначним формуванням лише певних симптомів синдрому «емоційного вигорання», високим або середнім рівнем особистісного адаптаційного потенціалу, нервово-психічної стійкості, високим або помірним рівнем психологічної проникливості та її показників, мінімальною підвладністю «перешкодам» у встановленні емоційних контактів, низьким рівнем тривожності, фрустрації та ригідності, що дозволяє констатувати збереження працездатності даних студентів за умов впливу емоціогенних факторів та загрози емоційного стресу. Тобто такі досліджувані

характеризуються відносно високим розвитком усіх регулятивних функцій та процесів.

Досліджувані, які відзначаються *гармонійним профілем* емоційної стійкості, відносно легко минають емоційні стреси, долають наявні емоціогенні фактори та продовжують досить ефективно діяти, не зупиняючись та не зациклюючись на подібних обставинах.

Досліджувані, які відзначаються *прегармонійним (або передгармонійним) профілем* емоційної стійкості, без значних зусиль та з мінімальними затратами особистісних ресурсів минають емоційні стреси, долають наявні емоціогенні фактори та продовжують досить ефективно діяти, не зациклюючись на негативному.

Досліджувані, які відзначаються *помірно незбалансованим профілем* емоційної стійкості, докладають зусилля, аби минути емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та загалом продовжують достатньо ефективно діяти, не зупиняючись та не зациклюючись на негативному, хоча й потребують більше часу для відновлення наявного рівня працездатності ніж представники гармонійного та прегармонійного типу.

Досліджувані, які відзначаються *незбалансованим профілем* емоційної стійкості, мають докласти значних зусиль, аби подолати емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та загалом продовжують достатньо ефективно діяти, але часто з мінливим успіхом. Крім того, такі студенти подекуди потребують більше часу для відновлення наявного рівня працездатності ніж представники гармонійного, прегармонійного та помірно незбалансованого профілю. За змістовними характеристиками емоційної стійкості досліджувані з незбалансованим профілем належать до емоційно хитких та знаходяться разом з помірно незбалансованим на межі між емоційно усталеним та емоційно неусталеним типом емоційної стійкості. Тобто останні два профілі утворюють своєрідний «коридор» психологічного переходу особистості від емоційно усталеного до емоційно неусталеного типу.

Досліджувані, які відзначаються *частково дезінтегрованим* профілем емоційної стійкості, мають докласти значних зусиль, аби минути емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та загалом продовжують діяти, але, здебільшого, неефективно або безуспішно. Крім того, такі студенти подекуди потребують більше часу для відновлення працездатності ніж представники гармонійного, прегармонійного, помірно незбалансованого та незбалансованого профілів.

Досліджувані, які відзначаються *дезінтегрованим* профілем емоційної стійкості, мають докласти надмірних зусиль, аби пережити емоційні стреси, подолати наявні емоціогенні фактори та загалом продовжують діяти, але, неефективно або безуспішно. Крім того, такі студенти потребують набагато більше часу для відновлення працездатності ніж інші.

Експериментальне дослідження характерологічних особливостей майбутніх педагогів *емоційно неусталеного типу*, з відносно низьким

розвитком усіх регулятивних функцій та процесів, засвідчило, що таким досліджуваним притаманний помірний або низький рівень емоційної стійкості, середній або низький рівень сили збудливого та гальмівного процесів нервової системи, невірноваженість нервових процесів у бік збудження або гальмування, низький рівень особистісного адаптаційного потенціалу та нервово-психічної стійкості, низький рівень психологічної проникливості та її показників, підвладність «перешкодам» у встановленні емоційних контактів, сформованість певних симптомів або цілих фаз синдрому «емоційного вигорання», високий або середній рівень тривожності, фрустрації та ригідності, що може супроводжуватись високою затратою особистісного ресурсу та дозволяє констатувати втрату працездатності таких студентів за умов впливу емоціогенних факторів та загрози емоційного стресу.

Аналіз емоційно неусталених профілів емоційної стійкості, дозволяє виділити таку їх характеристику як послаблення компенсаторних зв'язків між підструктурами структури емоційної стійкості. У своїх крайніх проявах це може призвести до порушення регулятивних процесів особистості в цілому, перешкоджати продуктивності та ефективності діяльності в цілому, та, крім того, призводити до виникнення та розвитку професійної дезадаптації у емоційно-вольовій та навіть пізнавальній сфері майбутнього фахівця.

На рис.1 представлено розподіл профілів емоційної стійкості у групах.

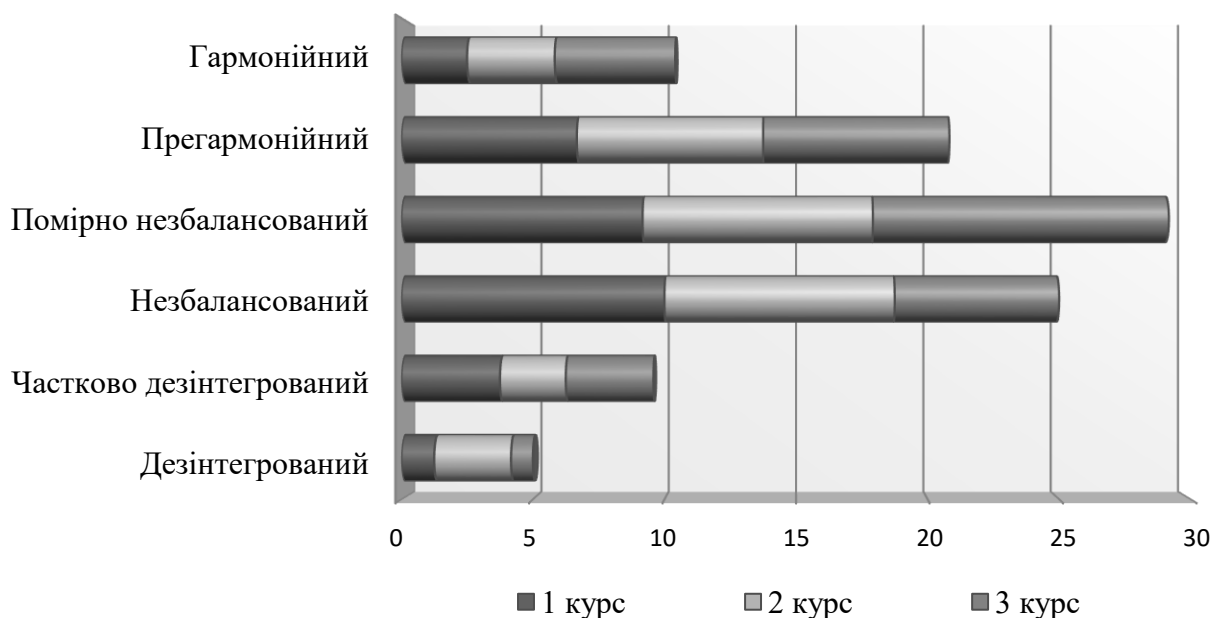


Рис.1. Розподіл профілів емоційної стійкості у студентів – майбутніх вчителів по групах досліджуваних.

Як можна побачити з рис.1 представлений гармонійного профілю спостерігається в більшій мірі в у студентів 3 курсу (13,75%) у порівнянні з іншими експериментальними групами (7,5 та 10%). Та ж сама тенденція спостерігається відносно помірно незбалансованого профілю у майбутніх

вчителів третього року навчання (33,75) у порівнянні з іншими групами студентів (27,5 та 26,25%).

Натомість незбалансований профіль є найменш представленим у студентів 3 курсу (18,75%) порівняно з двома іншими експериментальними групами (30 та 26,25%), причому така ж тенденція спостерігається з дезінтегрованим профілем у студентів третього року навчання (2,5%) у порівнянні з двома іншими групами дослідження (3,75 та 8,75).

Слід зазначити, що за кількісними показниками до помірно незбалансованого та незбалансованого профілей наближається прегармонійний профіль емоційної стійкості. Очевидним є низький (у порівнянні з кількісними показниками інших профілів) рівень представленості дезінтегрованого (3,75, 8,75 та 2,50%) та частково дезінтегрованого (11,25, 7,5 та 10%) профілів емоційної стійкості.

На рис.2 представлені співвідношення представленості визначених нами профілів емоційно усталеного, емоційно хиткого та емоційно неусталеного типу в різних групах студентів.

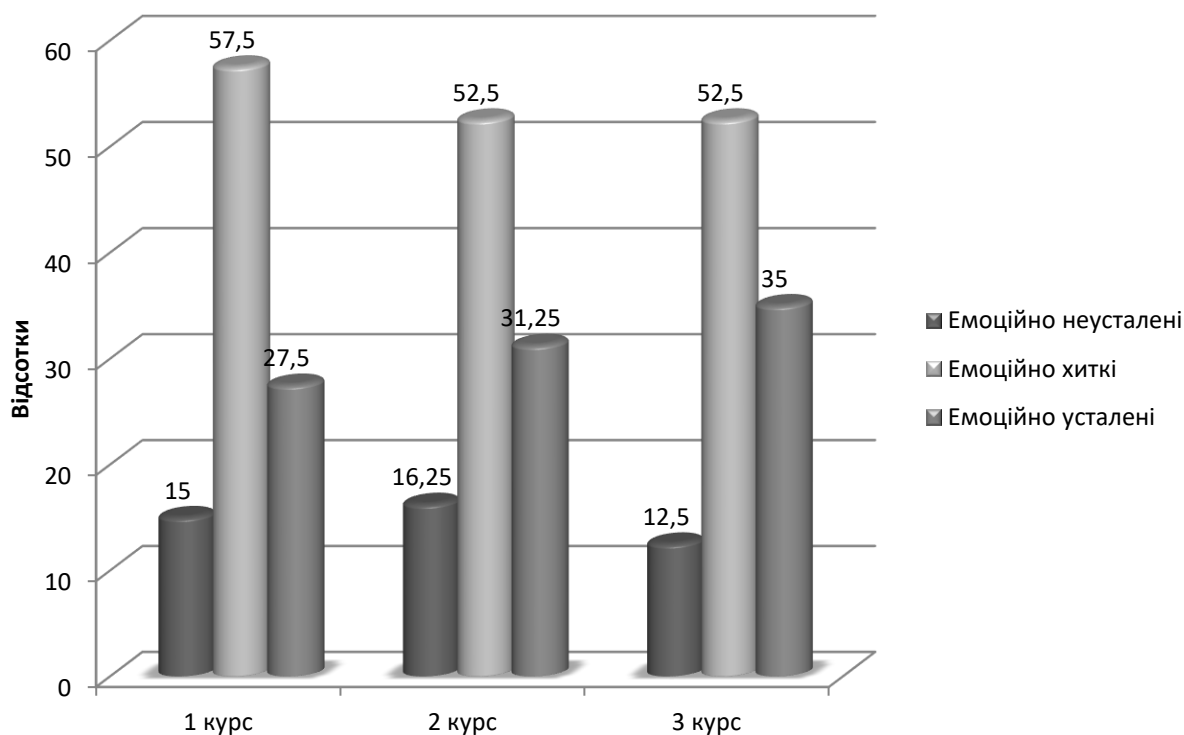


Рис. 2. Узагальнені результати розподілу типів емоційної стійкості у студентів.

Як можна побачити з рис. 2 загалом спостерігається позитивна динаміка профілів емоційної стійкості у майбутніх педагогів на протязі навчання у ВНЗ. На 2 курсі дещо збільшується, а потім зменшується кількість емоційно неусталених студентів. Відмічається поступове збільшення кількості емоційно усталених студентів. Крім того, спостерігається зменшення кількості емоційно хитких студентів.

Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що серед майбутніх педагогів 1 курсу найбільш вираженим є емоційно хиткий тип емоційної стійкості, та найменш представленим є емоційно неусталений тип.

Окрім того, спостерігається природна позитивна динаміка типів емоційної стійкості майбутніх практичних психологів. Так очевидним є зростання до кінці навчання у ВНЗ кількості емоційно усталених студентів, а також зменшення кількості емоційно хитких та емоційно неусталених студентів.

Порівняння представленості типів емоційної стійкості у експериментальних групах за допомогою дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,05$) між кількістю емоційно усталених та емоційно хитких студентів першого та третього курсів, а також тенденцію до статистично значущих відмінностей ($p \leq 0,1$) між кількістю емоційно неусталених студентів третьої та першого й другого курсів.

Між студентами 1 та 2 курсу спостерігаються статистично значущі відмінності у кількості емоційно хитких студентів ($p \leq 0,05$), тенденція до статистично значущих відмінностей у кількості емоційно неусталених студентів ($p \leq 0,1$), а також відсутність статистично значущих відмінностей у кількості емоційно неусталених майбутніх вчителів ($p \geq 0,1$).

Аналіз отриманих результатів засвідчив також тенденцію до статистично значущих відмінностей між студентами 2 та 3 курсів у кількості емоційно усталених та емоційно неусталених досліджуваних ($p \leq 0,1$), а також відсутність статистично значущих відмінностей у кількості емоційно хитких студентів – майбутніх педагогів ($p \geq 0,1$).

Виявлено найсуттєвіші відмінності у представленості особистісних типів емоційної стійкості між студентами 1 та 3 курсів. Так, треба відмітити статистично значущі відмінності у кількості емоційно хитких та емоційно неусталених досліджуваних студентів ($p \leq 0,05$), спостерігається також тенденція до статистично значущих відмінностей у кількості емоційно неусталених студентів.

Висновки. Таким чином, аналізуючи в цілому отримані результати, необхідно відмітити, що під час навчання у ВНЗ у студентів – майбутніх педагогів відбуваються зміни, що мають прояв у певному зростанні рівня емоційної стійкості. З професійним зростанням особистості та її становленням знижуються тенденції особистості до емоційної хиткості та неусталеності, а також зростає тенденція до емоційної усталеності, що, в цілому, характеризує професійний розвиток та становлення фахівця на первинному етапі професіоналізації.

Але наявність серед майбутніх педагогів осіб, що мають емоційно хиткий та емоційно усталений тип емоційної стійкості засвідчує необхідність формувального впливу з метою активізації особистісного потенціалу емоційної стійкості.

Список використаних джерел

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. - Казань, 1987. – 267 с.
2. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С. 106-113.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
4. Мильруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. -1987. - №6. – С. 47-55
5. Нейдхард Д. Властелин эмоций: Как сохранить спокойствие в любой ситуации / Д. Нейдхард, М. Вейнштейн, Р. Конри – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 208 с.

Рыбска-Клапа И.

Реализация специальных образовательных потребностей и психолого-педагогическая компетентность учителей государственных школ

В последние годы в польской системе образования наблюдается явная тенденция включения учащихся со специальными образовательными потребностями в режим общедоступного школьного образования. В настоящее время присутствие в школах этой группы учащихся никого уже не удивляет. В то же время с беспокойством отмечается, что с каждым годом их количество увеличивается.

Под специальными образовательными потребностями следует понимать потребности, возникающие в связи с ограниченными возможностями (инвалидностью) или по другим причинам, связанным с развитием детей и молодёжи, усложняющим им процесс обучения. Таким образом, можно предположить, что специальные образовательные потребности присущи каждому учащемуся, имеющему проблемы с обучением [1, 6]. Масштабы и характер причин разнообразны и, как правило, представляют компиляцию многих категорий.

В соответствии с действующими нормативными положениями Министерства народного образования Польши к категории учащихся со специальными потребностями относится та их группа, для которой свойственны нарушения (отклонения) в развитии и дисфункции в областях: специфические проблемы в учёбе, исключительные способности, общественная неприспособленность, кризисная и травматическая ситуация, нарушение речи, сенсорные повреждения, хронические болезни, ограниченные двигательные возможности, нарушения поведения, неудачи в учёбе, трудности приспособления, пренебрежение (нуждами ребёнка) со

стороны общественно-бытовой среды, ограниченные умственные возможности, сопряжённые ограниченные возможности [2; 6].

Значительная часть детей со специальными потребностями проходит обучение в специальных школах или отделениях (классах) интегрированного (совместного) обучения. Такой профиль обучения, позволяющий применять совместно техническую, психолого-социальную и образовательную поддержку, получил общественное признание и имеет существенные достижения. Учениками в школах и центрах специального и интегрированного обучения являются: дети и молодёжь с ограниченными умственными, двигательными возможностями или с сопряжёнными (двумя или более) ограниченными возможностями, с повреждениями сенсорных систем, общественно неприспособленные, с некоторыми формами хронических заболеваний и поведенческих расстройств, а также с нарушениями развития нервной системы [6]. В общедоступных (государственных) школах обучаются дети: со специфическими трудностями при обучении (дислексией, дисграфией, дизортографией, гиперлексией, дискалькулией), нарушениями языкового общения, пребывающие в ситуации пренебрежения (нуждами ребёнка) со стороны общественно-бытовой среды, с трудностями адаптации, эмоциональными и поведенческими расстройствами. Могут быть также дети с незаурядными способностями, а также периодически пребывающие в кризисной ситуации [4].

Результаты исследований показывают, что групп детей и молодёжи со специальными образовательными потребностями постоянно увеличивается [2; 6]. Вместе с тем изменяется масштаб и характер осуществляемой в школе психолого-педагогической поддержки. Направление изменений, наблюдаемое за последние годы, явно отображает увеличивающийся масштаб и компетенции школ, при снижении участия специализированных заведений, напр. центров психолого-педагогической помощи.

Действующее в настоящее время правовое регулирование гарантирует ученикам со специальными потребностями высокий стандарт помощи при получении образования на очередных уровнях. Они определяют школу, как заведение, в котором фокусируется эта помощь, которое действует с позиции эксперта по оценке типа и масштаба дисфункций, усложняющих обучение, а также объёма необходимой поддержки. Они накладывают на школу обязанность предоставлять психолого-педагогическую помощь на основе весьма важных принципов:

- индивидуальная работа с учащимся, осуществляемая посредством обязательных и дополнительных развивающих занятий, с учётом его психофизических возможностей,

- принцип „помощь ближе учащегося”, то есть организация помощи в том заведении, до которого ходит ребёнок,

- принцип „помощь ближе родителей”, а именно консультации, рекомендации, учебные мероприятия и практические занятия, проводимые

учителями и специалистами с целью помощи (понимаемой в широком смысле) по решению воспитательных и дидактических проблем,

- принцип „помощь ближе учителя”, понимаемой как предметная и организационная помощь, обеспечивающая более высокую компетенцию, необходимую для оказания эффективной помощи,

- принцип гибкости и достаточности, означающий устранение формальных барьеров и организационных сложностей при реализации специальных потребностей,

- принцип институционального и личностного партнёрства, означающий привлечение разных субъектов к созданию своего рода коалиции для этой группы учащихся,

- принцип обновления, означающий введение в классификацию и описание специальных образовательных потребностей текущих изменений, могущих появиться в результате увеличения знаний в сфере медицины, психологии и педагогики,

- принцип доверия к школе, как учреждению оперативного реагирования, способному к быстрой и точной диагностике, а также эффективному предоставлению помощи в соответствующих для ребёнка и профессионализма преподавателей формах [6].

Авторы считают, что суть этой помощи состоит в выявлении и удовлетворении. Следует выявить не только вид и степень дисфункций, связанные с ними потребности, касающиеся развития и обучения, но также психофизические возможности ребёнка, в том числе его сильные стороны. Это обеспечивают действия, называемые условно уровнем диагностики. Удовлетворение – это разработка концепции помощи (уровень программирования – составление плана вспомогательных действий или индивидуальной учебно-терапевтической программы) и осуществления её соответствующими и компетентными лицами (практический уровень). За организацию помощи отвечает директор заведения, который назначает (создаёт) группы, занимающиеся её программированием и осуществлением. Возможны следующие формы осуществления психолого-педагогической помощи в школе:

- терапевтические классы,
- коррекционно-компенсаторные занятия,
- логопедические занятия,
- социотерапевтические занятия,
- дополнительные занятия для компенсации недостатков обучения (образования),
- занятия, развивающие способности и интересы,
- занятия, связанные с проектированием индивидуальной образовательной и профессиональной карьеры,
- рекомендации и консультации для учащихся,
- рекомендации, консультации, практические занятия для родителей,
- рекомендации, консультации, практические занятия для учителей [6].

Учитывая значимость описанной проблемы, необходимо обратить внимание на процесс подготовки учителя к выполнению своей профессии – на содержание и проблемы, которые позволят лучше подготовиться к выполнению терапевтических и консультационных функций, к составлению диагноза, а также приобретения умений, позволяющих выполнять всё более сложные задания, требующие междисциплинарных знаний [5]. Исследования, которые проводились в 2010 – 2013 гг. указывают, что требуется ещё многое сделать в этом отношении [7; 3].

Самооценка знаний педагогов, касающаяся специальных образовательных потребностей и способности их удовлетворения выглядит следующим образом:

- высокий уровень знаний – 25,5%,
- высокий уровень навыков – 13,6%,
- средний уровень знаний -52,7%,
- средний уровень навыков – 68,1%,
- низкий уровень знаний – 21,8%,
- низкий уровень навыков – 18,3%.

Учителя, выполняя самооценку, показывают в большинстве случаев средний уровень знаний о сути специальных потребностей и средний уровень умения работы с имеющими их детьми. Анализируя представляемые данные (показания), можно заметить, что учителя, как правило, более высоко оценивают свои знания, чем практические навыки. Исключением является разница между средним уровнем знаний для 52,7%, и средним навыками для 68,1% испытуемых лиц. Эту ситуацию, могущую показаться неожиданной, можно объяснить только наличием приобретённых практических навыков, проверенных на личном опыте, которые не обязательно должны опираться на знаниях, а значит имеющих в большой мере интуитивный характер.

Подавляющее большинство учителей определяет специальные образовательные потребности своих учеников в общих чертах, основываясь на формулировках, содержащихся в психолого-педагогических заключениях. Самая большая трудность наблюдается в описании потребностей группы учащихся, имеющих эмоциональные и поведенческие расстройства разного происхождения и с различными симптомами. Наименьшей трудностью для учителей является описание потребностей, являющихся следствием трудностей с обучением .

Среди многих причин, указываемых учителями, как трудности при удовлетворении специальных образовательных потребностей, отсутствие знаний и практических навыков указало почти 60% респондентов (обследованных). Причины такой ситуации следует искать во многих сферах, но суть решения проблемы кроется в системе и содержании педагогической подготовки учителей и применяемых формах профессиональной подготовки. Оценивая удовлетворение специальных образовательных потребностей, учителя кроме того указывают на ограниченные возможности

индивидуализации учебного процесса и недостаточную поддержку со стороны школы, родителей и специалистов.

Учителя, понимающие недостаточность своих знаний и практических навыков, указывают на необходимость совершенствования места работы. Они декларируют желание участвовать в этих формах совершенствования, которые на практике показывают новые возможности организации работы с учениками, требующими помощи в обучении. Однако, среди предложений, предназначенных для учителей, преобладают формы, предпочитающие инструментальные методические решения, часто уже устаревшие, малоэффективные и узкой сферой применения.

Эти данные особенно существенны для научных работников высших учебных заведений педагогического профиля. Это означает, что программа обучения должна включать вопросы, связанные с специальными образовательными потребностями и практики для студентов, проводимые с учётом работы с этой группой учеников. Учитывая продвинутый и специализированный характер этих проблем в системе обучения, эти вопросы должны изучаться на последнем курсе подготовки студентов. Базовыми для внедрения этих вопросов в программу обучения являются такие дисциплины (предметы), как: психология развития, клиническая психология, общая дидактика, частные методики, теория и практика обучения (воспитания), теория школы, педагогическая диагностика основы педагогической терапии, межличностное общение.

Учитель, имеющий теоретическую и практическую компетенцию в области разнообразных форм психолого-педагогической помощи, является важным партнёром в группе специалистов, образующих систему поддержки процесса обучения и осуществляющих её цели. Ниже имеется перечень необходимого содержания в программе профессиональной подготовки современного учителя, компетентного в вопросах психолого-педагогической помощи.

Таблица 1

Общее содержание подготовки учителей – предложения для реализации

п/п	Содержание подготовки / тематические блоки	Умения (знания)
1.	Разъяснение терминологических категорий: нарушение развития, специальные образовательные потребности, психолого-педагогическая помощь.	Правильная идентификация области содержания понятий и их надлежащее их применение в педагогической практике
2.	Экзо- и эндогенные причины нарушений и дисфункции развития	Понимание биопсихических и связанных с общественно-бытовой средой факторов, определяющих затруднения и ограничения в области образования учащихся с дисфункцией и помощи им

3.	Группы учащихся со специальными образовательными потребностями – характеристика и описание их ситуации, касающейся обучения	Дифференцирование симптомов нарушений и дисфункции развития, характеристика школьной ситуации учащихся с дисфункцией
4.	Вил и пределы помощи. Области удовлетворения специальных образовательных потребностей	Определение категории заданий, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей и делегирование их лицам, ответственным за ребенка
5.	Правовые и организационные факторы, обуславливающие удовлетворение специальных образовательных потребностей	Принятие во внимание предусмотренных законодательством диагностических, образовательных и терапевтических процедур (мероприятий). Анализ школьных факторов, влияющих на коррекционно-компенсаторные занятия
6.	Формы и методы психолого-педагогической помощи детям со специальными образовательными потребностями	Применение разнообразных терапевтических методов. Выбор рабочей методики, соответствующей характеру дисфункции ребёнка
7.	Принципы разработки плана мероприятий в области помощи и индивидуальной учебно-терапевтической программы	Разработка общих рабочих программ дидактической, воспитательной и терапевтической работы с учащимся со специальными образовательными потребностями т его родителями
8.	Специфика работы с детьми со специальными образовательными потребностями на диагностическом уровне. Задания учителей, родителей, психолога, педагога, логопеда	Анализ и отбор данных, существенных для диагностики. Осуществление диагноза (самого ученика, его школьной и частично семейной ситуации) в рамках школы. Разработка системы комплексных многогранных мероприятий, с уделением особого внимания роли учителей и школы. Осуществление психолого-образовательных и психосоциальных форм помощи Сотрудничество со специалистами и родителями. Самооценка выполняемых мероприятий, их продолжение в предыдущей или измененной форме
9.	Специфика работы с детьми со специальными образовательными потребностями на программном уровне. Задания учителей, родителей, психолога, педагога, логопеда	
10.	Специфика работы с детьми со специальными образовательными потребностями на практическом уровне. Задания учителей, родителей, психолога, педагога, логопеда	

Предлагаемые выше тематические блоки, выполняемые (предпочтительно в виде лекций, разговорных упражнений и практических занятий в учебных заведениях) в объёме 45–60 учебных часов, обеспечивают студентам – будущим педагогам – получение знаний и навыков,

необходимых для осуществления новых заданий. Они являются также основой формирования социальных навыков, отличающихся готовностью принятия ребёнка, который отличается от нормы функционирования в образовательных ситуациях, эмпатийным пониманием его проблем, открытостью и общительностью в отношениях с ребёнком, его родителями, другими учителями. Осуществление этого содержания необходимо также принять, как основу для предпринимаемых в будущем форм самообразования, благодаря которым учитель обновляет свои знания и обогащает методы своей работы.

Так подготовленный учитель может осуществлять разнородные, взаимно дополняющие задачи в следующих категориях:

- *область диагностики*: распознавание и правильная идентификация ранних симптомов трудностей, умение дифференцировать вторичные и первичные симптомы, знание диагностических процедур и процедур по выдаче заключения, контролирование изменений в картине нарушений, правильная точная интерпретация психолого-педагогических диагнозов, оценка ресурсов и потенциала ученика;

- *область обучения*: ежедневное использование мультисенсорных, соответствующих профилю множественного интеллекта и правилу ВАК (visual, auditory, kinesthetic), методов учебной работы, применение разнообразных, взаимодополняющих способов и критериев контроля и оценки успехов в учёбе, использование правила оценки с толерантностью;

- *область воспитания*: формирование надлежащего уровня образовательных устремлений, мотивирования к учёбе, интереса к знаниям и творческого подхода, помощь в построении положительного собственного образа, забота о правильных взаимоотношениях в группе ровесников, основанные на разнообразных критериях общественной привлекательности;

- *область терапевтическая*: включение элементов педагогической терапии во время урока, использование специфических коррекционно-компенсаторных методов и элементов поведенческой терапии, помощь в выборе и эффективном применении методов борьбы со стрессом, постоянное сотрудничество с профессиональным психотерапевтом и применение его указаний;

- *область консультаций*: демонстрация соответствующих методов обучения (овладение содержанием, запоминание, запись картами мысли, организация умственного труда и т. п.), создание банка методов обучения, помощь в планировании дальнейшего образования с применением элементов профессиональной ориентации;

- *область социальная*: изучение социально-бытовой ситуации ребёнка и его семьи, уведомление учреждений социальной помощи о наличии необеспеченных потребностей, инициирование мероприятий по оказанию помощи на территории школы.

Специфика государственной школы, ограниченные возможности организации внеклассных занятий терапевтического характера и неизменно

большое число учащихся требующих нестандартной помощи – это только некоторые аргументы в пользу расширения компетентности учителей знаниями и навыками, связанными с диагностикой и удовлетворением специальных образовательных потребностей. Понимаемая в таком смысле *роль учителя* включает задания связанные с:

- *распознавание школьной ситуации учащегося*, развитие которого или/и факторы связанные с общественно-бытовой средой, усложняют осуществление образовательного стандарта,

- *распознавание потенциальных возможностей* изменения самого учащегося, его семейной среды и среды ровесников,

- *анализ возможностей школы* в области компенсации недостатков развития и изменения учебно-воспитательного процесса в соответствии с потребностями учащегося,

- *осуществление поддерживающих дидактических, воспитательных и терапевтических мероприятий* в соответствии с определёнными целями, правилами и методами психолого-педагогической помощи, а также компетенциями школы (учителей),

- *готовность к сотрудничеству* с другими специалистами в школе и за её пределами,

- *надлежащее документирование* учебной, воспитательной и терапевтической работы, так чтобы объём осуществляемых инициатив, и способ их реализации был понятен для тех, кто заинтересован в работе с ребенком в настоящее время и в будущем.

Школа, как учреждение профессионального реагирования, способна быстро и точно поставить диагноз и эффективно осуществлять помощь в соответствующей для ребёнка форме, если работающие в ней учителя будут убеждены в необходимости оказания помощи и являются к этому соответствующим образом подготовлены, проявляют творческий подход при осуществлении процесса обучения. „Прежний взгляд на трудности в обучении основывался преимущественно на убеждении, что эти трудности возникают в результате ограничений и инвалидности (ограниченных возможностей) отдельных учащихся” [1, с. 182]. Из определённой таким образом этиологии следует, что школы – нацеленные в принципе на успех – должны стремиться к таким изменениям, чтобы этот успех достигался при участии учащихся со специальными потребностями.

Несомненно, в этой области необходимы дальнейшие исследования, обсуждения и размышления. По моему мнению, это стоит внимания, так как в первые годы функционирования школьной системы помощи учащимся со специальными потребностями в соответствии с пакетом правительственных распоряжений от 17 ноября 2010 г. получены опытные данные, требующие модификации этой системы, а обучение детей со специальными потребностями создает в настоящее время необходимость подготовки учителей со специальными навыками.

Список использованных источников

1. Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia pracy szkoły*, w: Fairbairn G., Fairbairn S., (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, CM PP-P MEN, Warszawa.
2. Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
3. Kwiecińska R., Rybska-Kłapa J. (2013), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni edukacyjnej szkoły ogólnodostępnej*, w: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki*, Wydawnictwo Contact, Słupsk-Poznań.
4. Kendall P.C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i wczesnej adolescencji*, GWP, Gdańsk.
5. Lewowicki T. (2007), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.
6. Olechowska A. (2001), *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*, CM PP-P MEN, Warszawa.
7. Rybska-Kłapa J. (2010), *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – rzeczywistość i postulaty*, w: A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
8. Skorek E. (red.) (2007), *Terapia pedagogiczna*, Impuls, Kraków
9. Spionek H. (1997), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa.

Сенько Т.В.

Компоненты модели „учителя учителей” в современных высших образовательных учреждениях

На современном этапе развития общества и совершенствования системы образования мы сталкиваемся с таким явлением, как переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на **ценности**, связанные с человеком и его жизнью. Данный подход ставит перед педагогами, работающими в высшей школе и подготавливающими специалистов для работы в системе „человек-человек”, все более трудные и ответственные задачи. *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 вопрос о том, *каким образом* нужно готовить специалистов 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 наиболее значимыми сегодня.

В 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 [2, с. 404; 5, с. 349-354; 10, с. 125-143].

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках *каждого* компонента структуры высшего образования: их отражение мы должны находить 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 высшей школы, так и студентов.

Важнейшими задачами преподавания в высшей школе и *высшего образования* в целом на современном этапе развития общества являются следующие: (1) передача знаний и опыта, (2) использование научных методов в преподавании, научное обоснование требований к обучению и создание условий, формирующих творческие способности студентов в соответствующих научных направлениях, (3) развитие ценностей студентов и социальных отношений, (4) развитие управленческих навыков в сочетании с чувством ответственности, (5) формирование готовности к участию в социально-культурном и национально-патриотическом развитии подрастающего поколения, (6) подготовка профессиональных кадров в различных областях. Каждое из этих направлений может вызывать определенные трудности. В связи с этим, преподаватели высшей школы должны быть готовы к разработке разработать методы их преодоления [8, с. 13-18; 9, с. 307-315].

Комплексная программа обучения в высшей школе должна сформировать систему дискретных единиц обучения, а именно: (1) лекции, (2) семинарские занятия, (3) семинар, ведущий к написанию диссертации (бакалавра, магистра или доктора наук), (4) семинар, на котором обсуждаются конкретные вопросы, связанные с подготовкой в рамках конкретной специальности или специализации (без написания диссертации), (5) практические и (6) лабораторные занятия по определенным темам, (9)

различные практики под руководством специалиста в данной области, (10) личные или коллективные консультации. Важно, чтобы в программе обучение в рамках высшего образования определялось как нечто *целое*, например, знания, навыки, компетенции, а также подчеркивалось, что *лежит в основе* этого целого: *процессы обучения, решение конкретных образовательных задач, определения важнейших понятий, мотивация и положительное отношение к учебной деятельности, а также опыт* – в зависимости от академической сферы [3, с. 92-120]. Подобная программа позволяет преподавателю высшей школы обеспечить *интерес* к учебному процессу с одновременным *систематическим контролем* знаний студентов. Хорошая программа преподавания в высшей школе всегда должна быть гибкой и разнообразной в зависимости от субъектов учебного процесса. Особое место в учебных программах высших учебных заведений должно отводиться *педагогической практике*, которая должна стать главным компонентом *активного обучения* студентов за счет включения их собственной деятельности и их собственных ресурсов в учебный процесс. Иногда эта деятельность включает *самосознание* студента и его *мета-осведомленность*, что позволяет определить, на какой стадии развития он находится, насколько реализованы в данный момент обучения его потенциальные возможности, и какие перспективы могут ожидать его в будущем. Активный и самостоятельный студент именно в рамках прохождения правильно организованной практики начинает понимать, что значит находиться на *высоком уровне развития* и более *эффективно функционировать* на профессиональном уровне.

Не вызывает сомнения факт, что все рассмотренные выше компоненты являются обязательными в модели подготовки „учителя учителей”. Однако *наиболее важным компонентом* в рамках *профессиональной компетентности* специалистов высшей школы является, на наш взгляд, их *личностная зрелость*. Почему именно на этом понятии *важно акцентировать внимание*, рассматривая основные проблемы подготовки в высшей школе молодых специалистов для системы образования? Известно, что *личность* может быть сформирована только *лично зрелой личностью*. Поэтому особое значение должно быть уделено требованиям к *личности преподавателя высшей школы*, а также разработке *образца* такой личности, включающей аспекты и параметры функционирования человека, работающего в академической среде. Прежде всего необходимо принимать во внимание *психологические компоненты* личности преподавателей высшей школы, лежащие в *когнитивной, эмоционально-мотивационной и поведенческой* сферах. *Личностная зрелость* – это, прежде всего, *социальная зрелость*, выражающаяся в том, насколько адекватно преподаватель высшей школы понимает свое место в обществе, каким *мировоззрением* или *философией* руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормам морали и права, законам и социальным ценностям), к своим обязанностям и своему труду. *Социальная зрелость* – это более

широкое понятие, включающее в себя не только такие виды зрелости, как *гражданскую, моральную и эстетическую*, но и предполагающее наличие *личностной (психологической)* зрелости. Вместе с тем, *личностная зрелость* характеризуется как сложное образование, входящее в *общую структуру личности* и взаимосвязанное с *личностными особенностями* человека. В период *личностной зрелости* различные личностные особенности, а также типы деятельности *интегрируются* и в своих развитых формах порождают *совмещенные способы жизнедеятельности* человека, поднимающие развитие личности на качественно новый уровень. Психологи выделяют *различные характеристики* личностной зрелости. Анализ различных подходов и концептуальных позиций позволяет выделить основные черты и характеристики психологически зрелой личности, а также ее базовые компоненты и основные критерии, уровни психологической организации, конкретные черты, важные показатели, индикаторы личностно зрелой и личностно незрелой личности. Рассмотрим их более подробно.

1. *Психологически зрелой личностью* является человек, достигший *высокого уровня психического развития* – способный вести себя независимо от воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствоваться собственными, сознательно поставленными целями, активно и сознательно управлять своим поведением (Л.И. Божович, 1978, 1979).

2. *Характеристиками* психологически зрелой личности являются: развитое чувство ответственности, развитые ценности, самостоятельность, потребность в заботе о других людях, активное участие в жизни общества и эффективное использование своих знаний и способностей, активное доминантно положительное отношение к себе и к окружающим людям, способность к психологической близости с другим человеком, возможность конструктивного решения жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации, личностный способ бытия (К.А. Абульханова-Славская, 1981; Т.В. Сенько, 1999; В.И. Слободчиков и Е. И. Исаев, 1995).

3. *Базовыми компонентами*, входящими в *структуру* личностной зрелости являются: адекватность целеполагания и самоотражения, самоконтроль поведения, эмоциональная зрелость, высокий уровень реализованности событий жизни, активность, самостоятельность, ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент – позитивное мышление. Вокруг базовых компонентов группируются множество других (Р. М. Шамионов, 1997; А.А. Реан, 1998).

4. *Критериями* личностной зрелости являются активная жизненная позиция и осуществление личностью свободного выбора, при котором человек несет ответственность за свой выбор, умеет осуществлять свою жизненную стратегию, не скован заранее предрешенным исходом, воспринимает совершаемое им как совершаемое в силу внутренней

необходимости, идет на риск, способен не только выигрывать, но и терять (А.Г. Асмолов, 2001; Д.А. Леонтьев, 2001).

5. *Уровнями психологической организации* зрелой личности являются ее интегрированное функционирование и качественная переработка на высшем уровне способов взаимоотношений с миром и установление для каждого из них своего места, определяемого типологией тех жизненных ситуаций, с которыми личности приходится справляться (Л.И. Анцыферова, 1977).

6. Конкретными *чертами* зрелой личности являются: стремление к творчеству и проявление творческого начала в разнообразных сферах жизни, восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни; интеллектуальная активность в постановке жизненных проблем, готовность их понимания и решения; избирательный характер эмоциональной чувствительности и восприимчивости к определенным явлениям окружающего мира и человеческих отношений, мобильность способностей, то есть умение реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции, которые он хотел бы раскрыть, рефлексия на свой духовный облик, служащая задачам самоорганизации (П. М. Якобсон, 1983).

7. *Значимым показателем зрелости личности* является уровень *доверия к себе* – овладение собой и своей сущностью, *ценностная позиция по отношению к себе*, стремление не только к соответствию миру, в котором живешь, но и к соответствию самому себе и ценностным представлениям о себе самом (Т.П. Скрипкина, 2001).

8. Зрелая личность характеризуется и по степени *самоактуализации, зрелости ценностно-смысловой сферы* и уровню *личностной ориентировки*. Процесс *личностной ориентировки* направлен на последовательную реализацию таких задач, как: ориентировка в своих личностных ценностях, формирование самосознания как отражения реализации ценностного отношения к миру, построение жизненной перспективы в рамках своей системы личностных ценностей (Н.Н. Ивков, 2002).

9. Для *лично зрелого человека* характерно умение *строить зрелые межличностные отношения*: отношения принятия и понимания между двумя самоактуализирующимися и демонстрирующими высокий уровень внутренней конгруэнтности и аутентичности личностями, отношения между людьми, способными к совершению ответственных поступков и сознающими ценностно-смысловые и мировоззренческие предпосылки и следствия своих поступков, отношения между людьми, каждый из которых видит в себе и другом целостность и ценность человеческого бытия (М.Р. Минингалиева, Н.П. Ничипоренко, 2002).

10. *Индикаторами личностной зрелости* являются адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер, адаптивность в микросоциальных отношениях, соответствие субъективных образов отражаемым объектам реальности и характера реакций – внешним раздражителям, способность к саморегуляции своих чувств, поведения;

поддержание активности, перспективное планирование жизненных целей (А.Н. Харитонов, 2003).

11. В качестве *индикаторов недостаточной личностной зрелости* выступают наличие внутриличностных конфликтов, тревожность и неуверенность в себе, психическое напряжение, симптомы невротических реакций, акцентуированные черты, недостаточную адекватность в уровне зрелости различных личностных сфер, неполную адаптивность в микросоциальных процессах, трудности саморегуляции своих состояний, чувств, поведения и др. (А.Н. Харитонов, 2003).

12. Саморазвитие является *непрерывным процессом*. Ни один человек не может претендовать на роль *полностью развитой и зрелой личности*. Поведение зрелого человека всегда мотивировано осознанными процессами, а поведение незрелых лиц чаще направляется неосознанными мотивами, проистекающими из переживаний детства (М.Р. Битянова, 1995).

Важно подчеркнуть, что серьезным препятствием в личностном развитии и профессиональном функционировании преподавателя высшей школы может стать его *эгоцентризм*, проявляемый даже в самой малой степени. *Позитивное отношение* преподавателя 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 [12, с. 61-70; 7, с. 530-537].

Как видим, 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 системы образования. Именно она поможет создать условия для полноценного формирования личности каждого молодого человека, решившего посвятить себя психолого-педагогической деятельности и выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия „педагог высшей школы-студент”. И именно такой диалог на этапе высшей школы в последствии поможет каждому будущему специалисту системы образования выстраивать полноценный диалог в системе взаимодействия „учитель-ученик” на каждой ступени образовательного процесса.

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 данной ситуации. Педагоги и их ученики, вступающие в межличностное взаимодействие, взаимно интерпретируют слова, жесты и

поступки друг друга. Успех взаимодействия и положительные отношения между его участниками могут возникнуть только в том случае, если в рамках каждой ситуации возникает понимание, основанное *на правильной взаимной интерпретации слов, жестов, тех или иных форм поведения* участников взаимодействия. Образовательный процесс не может и не должен рассматриваться в отрыве от анализа *процесса коммуникации* между педагогами и теми, кого они учат, независимо от того, о какой ступени образовательного процесса идет речь. И в дошкольных учреждениях, и в школах, и в высших учебных заведениях *особое место* в процессе коммуникации отводится сегодня *не только вербальному, но и невербальному поведению* как педагогов, так и их учеников. Объяснение учебного материала, принятие и понимание учащимися идей, высказываемых педагогами, вопросы к учащимся и их ответы, оценка знаний и многое другое в образовательном процессе, в огромной мере, как считают многие специалисты, опирается на невербальные элементы коммуникации [1, с. 39; 4, с. 54; 6, с. 49].

Взаимопонимание участников образовательного процесса будет *более эффективным* в том случае, если в нем принимает участие *максимальное число* студентов, а главным видимым результатом коммуникации будет *высокая активность всех его участников*. В ходе взаимодействия в диаде „педагог-студент” элементы вербальной и невербальной коммуникации, используемой педагогом, *улучшают контакт* со студентами. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является *главным условием* для создания атмосферы *взаимопонимания и доверия* между педагогами и студентами, а так же для формирования *психологического климата коллектива*, положительно влияющего на развитие *творческой активности* и достижения *высоких успехов* в образовательном процессе [4, с. 56; 6, с. 46; 11, с. 47]. В целом, коммуникативная компетентность педагога высшей школы является еще одним важным *интегративным компонентом* модели „учителя учителей”, позволяющим на высоком уровне реализовать комплексную программу обучения в высшей школе.

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. Именно они *могут поднять* уровень человеческого существования на более высокую и действенную ступень. И *ответственность* за реализацию этой важной задачи лежит на каждом, кто занимается подготовкой специалистов в современных высших образовательных учреждениях.

Список использованных источников

1. Aves C. Zrozum swojego przedszkolaka. – Warszawa: Wyd. K. E LIBER, 2007.

2. Banach C. Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej // Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów / Red. K. Duraj-Nowakowa. – Kraków-Łowicz, 1999. – s. 402-406.
3. 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.
4. Knapp M. L., Hall Ju. A. Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich. – Wrocław: Wyd. ASTRUM, 2000.
5. Kochanowska E. W powstawaniu modelu „nauczyciela nauczycieli” // *Edukacja jutra*, tom 1 / Red. T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner. – Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2007. – s. 349-354.
6. Kowalska G. Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym // *Edukacja*, 2000, № 3. – s. 41-49.
7. Torf B., Sessions D. Principals perceptions of the causes of teacher ineffectiveness // *Journal of Educational Psychology*, 2005, № 97. – s. 530-537.
8. Turska D. Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji // *Psychologia Rozwojowa*, 2011, № 16, z. 2. – s. 13-20.
9. 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.
10. 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.
11. Wawrzyniak-Beszterda R. *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
12. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия*: Учеб. пособие. Минск: Изд-во Карандашев, 1999.

Устименко С.Ф.

Сучасний вчитель в системі інноваційного навчання

Зміни, що відбуваються в освітній системі української держави пред'являють високі вимоги до професійної компетентності вчителя, якому доводиться реалізовувати педагогічну діяльність в умовах інноваційного навчання. Інноваційне навчання, як відомо, спрямоване насамперед на всебічний розвиток особистості дитини, на створення умов для її самореалізації. Ефективно працюють, як свідчить практика навчально-виховного процесу, в умовах інноваційного навчання педагоги з високим рівнем психолого-педагогічної компетентності. Поняття психолого-педагогічної компетентності неоднозначно трактується різними дослідниками. Особливо це стосується структурних компонентів професійної компетентності вчителя. До професійної компетентності вчителя

Маркова А.К. (1993) відносить професійні знання, професійні уміння, позиції і установки, а також готовність до виконання відповідної діяльності і професійно-психологічні особистісні властивості. Так же широко трактує професійно-психологічну компетентність Алферов А.Д., відносячи до неї сукупність психологічних знань, умінь і навичок, а також уміння використовувати ці знання в роботі з учнями; рівень розвитку пізнавальних процесів вчителя, особливості його емоційної і вольової сфери, риси характеру; здатність орієнтуватися, обирати раціональний спосіб спілкування; педагогічно грамотно і тривалий час впливати на психіку дитини для її гармонійного розвитку (1988).

Таке означення професійно-психологічної компетентності свідчить про те, що дане поняття ще не сформоване остаточно, але в аспекті даного дослідження важливим є факт віднесення до структурних компонентів компетентності не лише операційних компонентів педагогічної діяльності, а і особливостей особистості вчителя. Дослідник Лук'янова М.І. звужує поняття психолого-педагогічної компетентності до сукупності певних властивостей особистості педагога, до яких вона насамперед відносить рефлексивність, гнучкість, емпатичність, комунікабельність, емоційну привабливість і здатність до співробітництва (2001). Перелічені якості вважаються автором професійно значущими якостями вчителя, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Отже, даний вступ акцентує свою увагу саме на особистісних якостях, не принижуючи в той же час роль психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

Психологічну компетентність Калашнікова М.Б. розглядає як багаторівневе особистісне утворення, засноване на позитивних мотивах вибору професії, сукупності знань, умінь і навичок, рефлексивній діяльності та здатності до ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності (2005, с.50). Крім того, проблемі професійно-педагогічної компетентності присвячені дослідження Маркової А.К (1993, 1996), Мітіної Л.М.(1998, 2004), Кузьміної Н.В.(1990) та інших.

Таким чином, в психолого-педагогічних дослідженнях приділено достатньо уваги проблемі психолого-педагогічної компетентності, але існує термінологічна невизначеність, відсутність єдиного підходу до визначення структурних компонентів професійної компетентності вчителя. В той же час всі дослідники підкреслюють, що саме психолого-педагогічна компетентність є запорукою ефективного розв'язання вчителем педагогічних завдань і що інструментом впливу на дітей у навчально-виховному процесі є не тільки професійні знання та вміння, а і особистість вчителя, насамперед його професійно значущі якості.

З метою вивчення особистісних проявів сучасного вчителя, який працює в умовах інноваційного навчання, була використана методика Г.В.Резапкіної, розроблена у 1999 році "Психологічний портрет вчителя", яка дає змогу проаналізувати систему пріоритетних цінностей сучасного вчителя, його психоемоційний стан, особливості самооцінки та стиль

викладання. Дана методика передбачає три типи відповідей, одну з яких має обрати опитуваний. В якості випробуваних виступили вчителі інформатики та вихователі групи подовженого дня, які перебували на курсах підвищення кваліфікації в Криворізькому педагогічному інституті. Загальна кількість опитаних становить 50 осіб.

Результати опитування представлені в таблицях 1-2.

Спочатку здійснимо загальний аналіз відповідей на питання даної методики, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати опитування вчителів

Оцінювані параметри	Типи відповідей (№ = 50)					
	1		2		3	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Пріоритетні цінності	12	24	16	32	22	44
Психо-емоційний стан	15	30	24	48	11	22
Самооцінка	15	30	19	38	16	32
Стиль викладання	20	40	9	18	21	42
Достовірність	28	56	18	36	4	8

За параметром "Пріоритетні цінності" відповіді першого типу означають, що вчителю близькі інтереси учнів та їх проблеми, що спілкування з ними приносить задоволення, а учні почуваються безпечно і комфортно у взаємодії з таким вчителем. На жаль, з даної вибірки лише 24% вчителів обрали відповідь даного типу. Відповіді другого типу свідчать про те, що вчителі більшою мірою орієнтуються на підтримку колег, а стосунки з учнями не носять особистісного характеру, а можливо навіть характеризуються недовірою і відчуженням. Відповіді такого типу, як видно з таблиці, властиві 32% вчителів, тобто третина опитаних педагогів не орієнтовані на оптимальну взаємодію з учнями. Відповіді третього типу характеризують вчителів, коло інтересів яких знаходиться за межами шкільних проблем, у іншому життєвому просторі, де вони знаходять більше можливостей для самореалізації. Таких вчителів виявилась більшість, а саме – 44%. Таким чином, в цілому для 76% вчителів робота в школі не є їх покликанням.

За параметром "Психоемоційний стан" відповіді першого типу означають, що в цілому психоемоційний стан неблагополучний; робота в школі для таких вчителів пов'язана з нервово-емоційним напруженням і

забирає багато фізичних і душевних сил. Як свідчать дані таблиці, 30% вчителів обрали саме відповіді першого типу. В той же час, 48% вчителів дали відповіді другого типу, що є свідченням того, що вони здатні співпереживати і сприймати стан іншої людини, але їх емоційний стан значно залежить від зовнішніх чинників. Несприятливе сполучення обставин вибиває їх із рівноваги і тоді вони випробують почуття тривоги, роздратування, що може негативно позначитись на ефективності педагогічної діяльності. Лише 22% вчителів, тобто п'ята частина з них, відмітили у себе сприятливий емоційний стан, емоційну стабільність, передбачуваність і працездатність, здатність приймати рішення при високій відповідальності за їх наслідки. Ці якості позитивно впливають на ефективність педагогічної праці.

Як видно з таблиці, лише 30% опитаних вчителів мають позитивне самосприйняття, впевненість у собі, відрізняються творчим підходом до розв'язання педагогічних завдань, здатні сприймати учня як особистість, мають почуття гідності, здійснюють психологічну підтримку, що характерне для вчителів зі стійкою позитивною самооцінкою. Нестійку самооцінку, залежність від думки інших людей демонструють 38% вчителів, які за параметром "Самооцінка", обрали відповідь другого типу. В ситуації успіху у таких педагогів з'являється впевненість у собі, здатність здійснювати вплив на учнів, формувати у них позитивну самооцінку. Під час невдач самооцінка таких вчителів знижується і це ускладнює розв'язання професійних завдань. Оцінюючи свій стиль педагогічної діяльності, 42% опитаних вчителів обрали відповіді третього типу, що характеризує орієнтацію на демократичний стиль викладання, співробітництво з учнями, стимуляцію їх самостійності, залучення учнів до прийняття рішень, врахування особистісних якостей, що, безперечно, сприяє ефективності навчання. На жаль, значна кількість вчителів схильна до авторитарних тенденцій у викладанні, оскільки 40% з них надали перевагу відповідям першого типу, які характеризують прагнення педагога самостійно приймати рішення, встановлювати жорсткий контроль за виконанням пред'явлених вимог, що пригнічує активність і самостійність учнів. Позитивним є той факт, що лише незначна частина вчителів, а саме 18% проявили схильність до ліберального стилю викладання, котрий оцінюється як неефективний у педагогічній діяльності, позаяк організація і контроль діяльності учнів здійснюється без системи, вчитель виявляє нерішучість і коливання, що не сприяє продуктивності педагогічної діяльності. Показники першого і другого типу відповідей за параметром "Достовірність" свідчать, що 92% вчителів дали правдиву відповідь і отже результати опитування можна вважати достовірними.

Таким чином, узагальнюючи результати проведеного аналізу, можна дійти висновку, що, по-перше, лише незначна частина опитаних вчителів у педагогічній діяльності вбачає своє покликання, спілкування з учнями для них не лише виробнича необхідність, а і духовна потреба; по-друге, більшість вчителів (сукупно це становить 78%) характеризується нестійким

або несприятливим психоемоційним станом, що знижує їх працездатність; по-третє, що самооцінка вчителів майже рівною мірою характеризується як позитивна, нестійка і занижена; по-четверте, що 61% вчителів характеризуються наявністю авторитарних і ліберальних тенденцій. Переважання у значної частини вчителів означених тенденцій також ускладнює організацію навчально-виховного процесу на принципах гуманізації.

Отже, в цілому слід зауважити, що по всіх параметрах переважають негативні тенденції, що може свідчити про наявність професійного вигоряння і за цих умов неможливості ефективно діяти в інноваційному освітньому просторі.

З метою виявлення описаних вище тенденцій в залежності від стажу роботи в школі співставимо дані дослідження трьох груп вчителів з різним стажем педагогічної діяльності. Для цього виділимо групу вчителів, стаж яких становить від 1 до 10 років (всього 10 вчителів), групу вчителів зі стажем роботи в школі від 11 до 29 років (всього 25 вчителів) і групу вчителів, стаж яких становить від 30 до 40 і більше років (всього 15 вчителів). Результати співставлення представлені в таблиці 2.

Якщо співставити пріоритетні цінності педагогів в залежності від стажу, то стає очевидним, що у перших двох вікових категоріях переважають відповіді третього типу, відповідно 70% у першій групі вчителів і 48% у другій групі, а у тих вчителів, стаж яких становить 30-40 років, переважають відповіді другого типу (53,3% вчителів). Відповіді третього типу згідно методики інтерпретуються таким чином, що педагоги не розглядають школу як можливість для самореалізації, що коло їх інтересів не вичерпується шкільними проблемами. Відповіді другого типу свідчать, що стосунки з учнями не мають особистісного характеру. Лише 30% вчителів розглядають роботу в школі не як виробничу необхідність, а отримують задоволення від спілкування з учнями і всі вони є представниками першої групи вчителів, стаж роботи в школі яких не перевищує 10 років. В решті груп вчителів зі стажем від 11 до 40 років відповіді першого типу становлять відповідно 20% і 26,7%. З цих даних слідує, що, по-перше, серед всієї вибірки опитаних вчителів лише незначна їх частина, а саме 24% (12 осіб із 50) вважають роботу в школі своїм покликанням і місцем для самореалізації своїх творчих потенцій; по-друге, чим більшим є стаж роботи в школі, тим більше стає вчителів, для котрих педагогічна діяльність не є пріоритетною цінністю. Напрошується висновок, що лише педагоги, які працюють в школі незначну кількість часу, розглядають свою діяльність як засіб самореалізації, як можливість творчої плідної праці. Цей факт можна пояснити тим, що має місце неупереджений погляд на роботу вчителя, ще не напрацьоване стереотипне відношення до учнів, не закріплені прийоми і методи роботи з дітьми, немає значного рівня професійного вигоряння. Зі збільшенням стажу роботи в школі у педагогів починають переважати відповіді другого типу, відповідно 32% у другій групі вчителів і 53,3% у третій групі, що свідчить

про збільшення кількості вчителів, для яких зростає роль признання колег, їх підтримка і думка, тобто збільшується орієнтація не на процес педагогічної діяльності, а на зовнішні чинники, одним з яких є схвалення колег. У таких педагогів стосунки з учнями не мають особистісного характеру, або в гіршому випадку пронизані почуттям недовіри, що негативно впливає на продуктивність їхньої діяльності.

Таблиця 2

Залежність проявів характеристик від стажу роботи в школі

Параметри оцінювання		Пріоритетні і цінності	Психоемоц. стан	Самооцінка	Стиль викладання	Достовірність	
Стаж роботи в школі	30-40 років	%	20	-	76	33,3	-
		К.	3	-	9	5	-
		%	53,3	53,3	24	26,7	53,3
		К.	8	8	6	4	8
		%	26,7	46,7	-	40	46,7
		К.	4	7	-	6	7
	11-29 років	%	48	28	20	40	8
		К.	12	7	5	10	2
		%	32	40	40	12	32
		К.	8	10	10	3	8
		%	20	32	40	48	60
		К.	5	8	10	12	15
	1-10 років	%	70	40	20	60	20
		К.	7	4	2	6	2
		%	-	60	30	20	20
		К.	-	6	3	2	2
		%	30	-	50	20	60
		К.	3	-	5	2	6

Що стосується психоемоційного стану вчителів, то тут простежується аналогічна тенденція: зі збільшенням стажу роботи зростає почуття тривоги, безсилля, втомленості, роздратування, почуття неможливості змінити будь що, про що свідчить перевага відповідей першого типу, відповідно у першій групі вчителів таких відповідей зовсім немає, в другій групі їх 40% і в третій – 46,7% і значна кількість відповідей другого типу, що свідчить про те, психоемоційний стан вчителів починає залежати від зовнішніх чинників. Аналіз даних, що характеризують стан самооцінки, дозволяє дійти висновку,

що найбільш позитивне самосприйняття властиве вчителям першої групи, стаж роботи яких не перевищує 10 років, оскільки 50% вчителів цієї групи дали відповіді першого типу. Вони здатні створювати атмосферу довірчого спілкування, ставляться до учнів як до особистості, вони спонтанні, демократичні, впевнені в собі, що в свою чергу сприяє формуванню реалістичного ставлення до себе у учнів. Педагоги другої групи рівною мірою давали відповіді першого і другого типу – по 40% , а ось педагоги третьої групи зі стажем роботи від 30-40 років переважно давали відповіді третього типу, що складає у першому випадку 24%, а у другому – 76%. Відповіді першого типу у цій групі вчителів повністю відсутні. Високий відсоток відповідей третього типу свідчить про установку на негативне сприйняття оточуючих, про прагнення принижувати значення особистості, що заважає діяти впевнено, створювати творчу атмосферу на уроці. Такі педагоги схильні вдаватися до психологічного захисту. Отже, з віком самооцінка піддається певній трансформації, збільшується її нестійкість, з'являється залежність від думки інших людей, що може обмежувати можливість ефективного виховного впливу.

Аналіз відповідей опитаних відносно стиля їх педагогічної діяльності дозволяє говорити про те, що найбільше схильні до співробітництва з учнями педагоги першої групи, оскільки 60% з них дали відповіді третього типу, які свідчать про те, що учні для них виступають як рівноправні партнери, що вони підтримують і розвивають їх самостійність, прислухаються до їхньої думки, враховують не лише успіхи у навчальній діяльності, а і особистісні якості учнів. Основними методами впливу таких педагогів є порада, прохання , стимулювання до дії. Вони гнучкі у виборі способів реагування, відкриті у спілкуванні з учнями і колегами, характеризуються високим ступенем прийняття себе і задоволеності професією. У другій групі вчителів, стаж педагогічної діяльності яких складає від 11 до 29 років переважають відповіді першого типу (48% опитаних), що свідчить про наявність авторитарних тенденцій у стилі викладання, що такі педагоги схильні самостійно без урахування думки учнів приймають рішення, мало враховують особистісні якості вихованців. Ці особливості викладацького стилю обмежують можливість виховного впливу, оскільки учні втрачають активність, самостійність і починають орієнтуватися на оцінку педагога. У третій групі вчителів, як видно з даних таблиці, відповіді першого типу незначно переважають над відповідями третього типу, відповідно 40% і 33,3%, тобто близько половини цих педагогів схильні до авторитарних тенденцій і третина до ліберальних проявів, що виявляється у прагненні уникати конфліктів, душевної напруги, у проявах нерішучості, коливаннях, що не сприяє продуктивності їхньої праці. Порівняно з іншими групами вчителів ліберальні тенденції мають найвищий показник – 26,7%, тобто майже третина педагогів цієї групи, але він не має абсолютного значення, тому що в інших групах цей показник коливається в межах 12% - 20%.

Таким чином, найбільше представлений демократичний стиль співробітництва у першій групі вчителів, що узгоджується з даними стосовно їх пріоритетних цінностей; авторитарний стиль більшою мірою властивий групі вчителів зі значним стажем педагогічної діяльності, що може бути пов'язане з виявленими особливостями їхньої самооцінки, а ліберальний стиль з незначною перевагою представлений у групі вчителів, стаж яких становить більше 30 років.

Перевага відповідей першого і другого типу за параметром “Достовірність” у всіх трьох групах вчителів свідчить про високий ступінь щирості випробуваних і їх здатності об'єктивно оцінювати себе.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє зробити наступні загальні висновки з представлених даних.

По-перше, зі збільшенням стажу роботи в школі відбувається переоцінка пріоритетних цінностей, педагогічна діяльність перестає сприйматися як духовна потреба, як важлива можливість для самореалізації.

По-друге, зі збільшенням стажу роботи в школі зростає тенденція до емоційного вигоряння, про що свідчать зміни у психоемоційному стані вчителів, який характеризується зростанням залежності від зовнішніх чинників, появою тривоги, втоми і роздратування.

По-третє, зі збільшенням стажу роботи в школі піддається негативній трансформації самооцінка від позитивного самосприйняття, впевненості в собі, характерних для вчителів першої групи, до залежності її від зовнішніх чинників, оцінок значущих інших у педагогів другої групи, до певної непевненості у собі, напруження у третій групі.

По-четверте, зі збільшенням стажу педагогічної діяльності певним чином змінюється стиль викладання: від переважно демократичного, орієнтованого на співробітництво у першій групі вчителів до авторитаризму у другій і третій групах педагогів.

Виявлені тенденції можуть бути причинами опору певної частини педагогів впровадженню інноваційних методів у навчально-виховний процес, уповільнювати перебудову освітньої системи на нових засадах, які задекларовані в документах Про освіту, прийнятих урядом України. Оскільки ці тенденції пов'язані не з операційними компонентами педагогічної діяльності, а переважно з особистісними характеристиками, вони потребують тривалої корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя /А.Д.Алферов // Вопросы психологии, 1988, №4. С.116-120.
2. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційного психологічного закладу/О.С.Гуменюк. –Тернопіль, 2008, -340 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології /Лона Миколаївна Дичківська.- К.: Академвидав, 2004. – 352с.

4. Іова В. Інноваційні моделі виховання /В.Іова. – Каменець-Подільський, 2009. -272с.
5. Калашникова М.Б. Формирование компетентности педагога / М.Б.Калашникова // Педагогика, 2004, №2. С.55-60.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Нина Васильевна Кузьмина. –М., 1990. – 119с.
7. Кульчейко О., Шараевская Н. Психологическая компетентность педагога / О.Кульчейко, Н.Шараевская //Відкритий урок, 2011, №5. С.61-66.
8. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И.Лукьянова // Педагогика, 2001, №10. С. 56-62.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя / Аэлиита Капитоновна Маркова. –М., 1993. – 192с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма /Аэлиита Капитоновна Маркова. –М., 1996.-312с.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя/ Л.М.Митина. –М.: Флинта: Московский психосоциальный институт, 1998. – 200с.
12. Митина Л.М. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика и развитие /Л.М.Митина . –М.: ТЦ Сфера, 2004. -144.
13. Резапкина Г.В. Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики / Г.В. Резапкина // Практическая психология и психоанализ, 2000, №1.С.50-60
14. Тищенко С.П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху / С.П. Тищенко // Педагогіка і психологія, 2001,№3-4. С.81-96.

Халік О.О.

Врахування специфіки майбутньої професії студентів при викладанні курсу «Загальна психологія»

Вивчення циклу психологічних дисциплін є обов'язковим при отриманні студентами педагогічної освіти. На сучасному етапі у зв'язку із залученням вищих навчальних закладів України до Болонського процесу поставлено завдання докорінної перебудови засад вищої школи. Зміна характеру навчання у вузі означає зміну основного підходу до цього процесу загалом і до викладання кожного навчального предмету зокрема. Згідно з цим, на погляд Т. М. Зелінської, С. В. Воронової та ін. є важливою реалізація міждисциплінарного зв'язку між навчальними предметами студентів. Це дасть змогу поглибити певний освітній та кваліфікаційний рівень особистості при здобуванні тієї чи іншої педагогічної спеціальності [2].

Акцентування при підготовці та проведенні практичних занять саме на специфіці профілю студентів-майбутніх вчителів сприятиме не лише досягненню такої навчальної мети як надання певної бази знань, наповнення

засвоюваними ними психологічні поняття живим, конкретним змістом, а й виробленню чіткої позиції стосовно можливості практичного застосування психологічних знань безпосередньо в педагогічній діяльності. Проблема сучасного студента полягає в тому, що отримавши набір теоретичних знань з певного предмету, що не стосується безпосередньо основної профільюючої дисципліни, він не завжди розуміє, як і де реально застосовувати їх на практиці. Крім того, використовуючи в якості опори матеріал з галузі майбутньої спеціальності, можна не лише полегшити засвоєння окремих положень психологічної науки, а і стимулювати інтерес студентів до поглибленого вивчення психологічних дисциплін та дослідницької діяльності на рівні міжпредметних зв'язків.

В сучасній методиці викладання психологічних дисциплін дану проблему розробляють Т. М. Зелінська, С. В. Воронова, А. Є. Хурчак, враховуючи специфіку факультетів іноземних мов, Л. В. Волинська, С. О. Савицька, В. В. Волошина успішно працюють над створенням посібників для студентів з подвійними спеціальностями.

Для розробки навчальних задач можна використовувати таксономію, запропоновану Д. А. Толлінгеровою, що дає можливість значно спростити проектування нових навчальних задач з психології.

Науковець поділяє всі можливі навчальні задачі (з будь-якого предмета) на п'ять класифікаційних груп, кожна з яких у свою чергу має власні підгрупи. Автор за основу класифікації використала пізнавальні цілі, котрі викладач прагне досягти при організації навчальної діяльності учнів, студентів. Так, у першу групу включені задачі, що вимагають відтворення знань; у другу - задачі на прості розумові дії (узагальнення і систематизацію фактів, їхнє перерахування, класифікацію, категоризацію тощо); у третю - задачі на складні розумові дії (трансформацію, інтерпретацію, доведення тощо); у четверту включені задачі, що потребують створення мовних висловлювань для вираження власних авторських думок студента, який розв'язує продуктивну розумову задачу (написання реферату, доповіді, звіту, самостійної письмової роботи та ін.) і в п'яту - задачі на продуктивне мислення (розв'язання проблем, дії в проблемній ситуації, знаходження нових шляхів рішення відомих задач тощо) [4; 14-17.].

Дана таксономія може бути використана при створенні практичних навчальних задач з психології. Але при цьому потрібно мати на увазі, що перші три групи задач, на думку Б. Бадмаєва, навряд чи дадуть потрібний ефект розвиваючого навчання, тому що вони розраховані або на відтворення знань по пам'яті, або залишають пізнавальну діяльність у межах емпіричного мислення. Найважливішими для навчання у вузі є задачі на продуктивне мислення, що складають 4 і 5 групи класифікації.

Б. Бадмаєв пропонує завдання з психології за їхнім змістом розподілити на наступні групи:

1) питання і задачі спрямовані на з'ясування або виявлення теоретичного змісту психологічного поняття, тобто питання на адекватне розуміння наукового тексту;

2) питання і задачі, пов'язані з аналізом прикладів з реальної дійсності, що стосуються різних психологічних понять, закономірностей, тобто завдання спрямовані на розуміння теорії стосовно до практики;

3) питання і задачі, спрямовані на аналіз різних точок зору в психологічній науці на проблеми психології;

4) питання на зіставлення житейської та наукової точок зору на явища психіки;

5) питання, що передбачають аналіз характерних рис особистості або окремих актів поведінки людей з урахуванням закономірностей психології;

6) задачі на виявлення психологічних критеріїв оцінки вчинків і дій людей у різних ситуаціях, виходячи з загальної психологічної теорії;

7) задачі на оцінку практичного значення окремих теоретичних положень психології і підтвердження їх реальними прикладами;

8) задачі на психологічну характеристику знайомої особистості або психологічний аналіз будь-якої відомої студентам діяльності;

9) задачі на виявлення історичної обумовленості виникнення нової наукової ідеї або нового теоретичного пояснення раніше відомих фактів;

10) задачі на зіставлення чи порівняння різних поглядів на одне психічне явище, пояснення причин їх зміни;

11) задачі, спрямовані на психологічне пояснення різних ілюзій, помилкових думок, забобонів тощо, поширених у повсякденному житті;

12) задачі і питання на психологічне пояснення труднощів, що виникають при різких змінах умов життя людей;

13) задачі і питання, спрямовані на психологічний аналіз героїв літературних творів, зокрема їх дій і вчинків, а також використання прикладів з життя персонажів для ілюстрації окремих теоретичних положень психології [1, 254-256].

При вивченні курсу «Загальна психологія» студентами-філологами існує багато можливостей для застосування даного підходу, оскільки можна активно залучати не лише безпосередні приклади з творів художньої літератури для ілюстрування тих чи інших психічних явищ, а і творче маніпулювання.

Російський психолог Б. М. Теплов зазначав, що "художня література містить невичерпні запаси матеріалів, без яких не може обійтися наукова психологія... Розгорнутий доказ цієї тези, так само як і встановлення науково-психологічного використання даних художньої літератури - задача дуже важлива" [6,65].

Панібратцева З. М. пропонує використовувати на заняттях з психології завдання, спрямовані на обговорення вчинків і характерів персонажів з прочитаних книг [5, 56].

На думку Б. Бадмаєва, викладачеві потрібно не лише використовувати питання спрямовані на психологічне пояснення дій та вчинків літературних героїв, на психологічну характеристику їх особистостей, а і потрібно надавати можливість студентам добирати власні приклади з художніх творів на підтвердження правильності (або спірності) теоретичних поглядів різних психологів тощо [1, 257].

Нами запропоновано наступну типологію завдань з психології для студентів-філологів, яка є дворівневою. Достатній рівень передбачає в основному завдання, спрямовані на відтворення знань та прості розумові операції. Завдання підвищеного рівня складності повинні спонукати студентів до активного творчого пошуку, розвитку психологічної допитливості.

1). Достатній рівень

- наведення прикладів тих чи інших психологічних явищ на основі профільюючих дисциплін;

- задачі на абстрагування, конкретизацію, узагальнення положень психологічної науки на матеріалі профільюючих дисциплін;

- відтворення окремих фактів психологічної науки на основі творів художньої літератури.

2). Творчий рівень

- складання списків творів художньої літератури, уривки з яких можуть бути використані як ілюстративний матеріал до певної теми з курсу «Загальна психологія»;

- завдання, які передбачають наведення аргументацій або оцінок стосовно певних психологічних процесів та явищ, зображених в творах художньої літератури;

- розробка тестових завдань з психології з використанням в якості основи матеріалів профільюючих дисциплін.

- дослідження особливостей перекладу психологічних термінів;

- складання методичних розробок для покращення запам'ятовування слів іноземної мови;

- переклад психологічних тестів з російської мови на українську з можливою перевіркою їх валідності.

Пропонуємо окремі приклади завдань достатнього та творчого рівнів (за узагальненням літературних джерел та власне авторських) для проведення практичних занять з курсу «Загальна психологія» у студентів-філологів.

Тема «Особистість»

- *творчий рівень*: Поясніть, чому Айрон – герой „Таємничого острова” Жульє Верна втратив людський образ, а Робінзон Крузо – ні, хоча опинився в більш тяжкому становищі?

- Складіть характеристику на себе, використовуючи уривки з художньої прози, рядки з віршів, пісень, прислів'їв тощо.

Тема «Діяльність»

- *достатній рівень*: Проаналізуйте твір І. Франка „Каменярі”, знайдіть у ньому ті місця, в яких виражено:

А). мету діяльності каменярів,

Б). мотив каменярів.

Тема «Відчуття, сприймання»

- *достатній рівень*: Яка особливість відчуттів зафіксована в перерахованих стійких виразах мови: "Гострий смак", "ласкавий вітер", "солодкі звуки", "млявий виклад", "блискуча робота"? Наведіть власні приклади.

- Завдання, спрямоване на доведення впливу установки на сприймання. Досліджувани пишуть під диктовку латинським шрифтом ряд німецьких слів (наприклад, Form, Schauspieler, Nachdruck, Akustik, Kalium, I Kaktus, Weise, Sache тощо) або англійських слів (наприклад, catalogue, rolling, chart, dwarf, hood, car, caravan тощо). Далі диктуються українські слова: "сон", "кактус", "хмара" тощо.

Обговорення: робиться висновок про те, що під впливом установки українські слова записуються також латинським шрифтом, тобто "son", „kaktus", „hmara", хоча таке написання й втрачає усякий сенс.

- *високий рівень*: Наведіть приклади синестезій, які описані в творах художньої літератури, визначте їх вид.

Тема «Пам'ять»

- *достатній рівень*: Який спільний психологічний механізм пам'яті лежить в основі описаних фактів?

А. У відомому оповіданні А.П.Чехова «Лошадиная фамилия» говориться про те, що прізвище Овсов сплило в пам'яті лікаря щойно він згадав за продаж вівса.

Б. Дівчинка Маша, персонаж оповідання А. П.Чехова «Хлопчики», поглядаючи на Чечевіцина, задумувалася і говорила, зітхаючи: «Коли піст, няня каже, треба їсти горох і чечевицю» Або згадувала при цьому: «А в нас чечевицю вчора готували».

- *творчий рівень*: Складіть рекомендації для покращення ефективності запам'ятовування слів іноземної мови;

- Проведіть наступний експеримент. Вивчіть десять слів іноземної мови, зафіксувавши час, витрачений на виконання завдання. Після перерви в 20-30 хв. Вивчіть 10 нових слів іноземної мови за допомогою асоціацій. Результати порівняйте.

Тема «Увага»

- *творчий рівень*: Наведіть приклади з творів художньої літератури різних видів уваги персонажів.

- В ході експерименту досліджувани отримували через навушники на різні вуха одночасно і з однаковою гучністю два повідомлення, різних за змістом. Попередньо вони отримували інструкцію, яке повідомлення повинні уважно слухати. В результаті досліджувани легко відтворювали необхідну інформацію, але майже нічого не могли сказати про зміст інформації, котра подавалася на інше вухо. Вони не впізнавали слів навіть при багаторазовому

повторенні, не могли визначити, чи було це повідомлення рідною мовою. Виключенням було лише власне ім'я досліджуваного. Як пояснити отримані результати дослідження? Чому досліджувані не могли визначити навіть мову повідомлення, але ім'я було виключенням?

Тема «Уява»

- *достатній рівень*: Визначте, які прийоми (аглотинація, гіперболізація, загострення, типізація) використані для створення образів творчої уяви. За якими ознаками це можна встановити?

А. У міфах і легендах давнини описуються різні фантастичні істоти — кентаври (з головою людини і тілом коня), сфінкси (з головою людини і тілом лева), дракони тощо.

Б. Старший мій брат Оврам був давно вже проклятий бабою, і його гола душа летіла стрімголов з лівого верхнього кутка картини прямо в пекло за те, що драв голубів на горищі і крав у піст з комори сало. Крім того, Оврамова душа любила молочні плівки, і він здирав їх з гладилок у погребі і коморі (О. Довженко з кіноповісті «Зачарована Десна»).

В. Аналізуючи шляхи створення літературних образів, О. М. Горький писав: «Вони створюються, звичайно, не портретно. Не беруть певної якоїсь людини, а беруть тридцять-п'ятдесят відсотків однієї лінії, одного ряду, одного настрою і з їх створюють Обломова, Онегіна, Фауста, Гамлета, Отелло і т. д.». Він радив молодим письменникам: «Якщо ви описуєте крамаря, то треба зробити так, щоб в одному крамареві було описано тридцять крамарів, щоб якщо цю річ читають у Херсоні, бачили херсонського крамаря, а читають в Арзамасі — арзамаського...»

Г. «— Що зроблю я для людей?! — дужче за грім вигукнув Данко.

І раптом він розірвав руками собі груди, вирвав з них своє серце і високо підніс його над головою.

Воно палало так яскраво, мов сонце, і яскравіше за сонце, і весь ліс замовк, освітлений цим смолоскипом великої любові до людей, а темрява розлетілася від світла його і там, глибоко в лісі, тремтячи, впала в гнилизну болота. Люди ж, зачудовані, стали як камені.» (О. М. Горький. «Стара Ізергіль»)

- *Прокоментуйте вислів О. Довженка з кіноповісті «Зачарована Десна»*: «Сумно і смутно людині, коли висихає і сліпне уява, коли, обертаючись до найдорожчих джерел дитинства та юнацтва нічого не бачить вона дорогого, небуденного».

- *творчий рівень*: Підраховано, що з 108 фантастичних ідей письменника-фантаста Ж. Верна помилковими або нездійсненими виявились лише 10. З 50 ідей О. Беляєва – лише 3. Фантаст і біохімік А. Азімов ще у 1950 році у романі «Я – робот» передбачив появу робототехніки. Проте є і письменники, фантастичні образи яких не знаходять втілення. Поясніть дані факти, спираючись на знання про особливості людської уяви.

- *наведіть власні приклади з творів художньої літератури або усної народної творчості використання прийомів створення образів уяви.*

Тема «Емоції та почуття»

- *творчий рівень*: Вас запросили пройти проби на головну роль у фільмі, що оснований на оповіданні Б. Грінченка „Каторжна”. Ваше завдання: уявити себе на місці дівчини і розповісти від її імені те, що вона відчуває. Кожен учасник обирає будь-який епізод з твору.

Тема «Темперамент»

- *достатній рівень*: Які з наведених прикметників слугують для опису рухової сфери темпераменту, а які — для характеристики емоційної сфери темпераменту.

Швидкий, рухливий, живий, різкий, запальний, млявий, імпульсивний, чуттєвий, життєрадісний, повільний, енергетичний, стрімкий, загальмований, вразливий.

- *творчий рівень*: Подайте описи поведінки персонажів з творів художньої літератури, які б являлися представниками 4 основних типів темпераменту.

Таким чином, запропонована типологія завдань і конкретні приклади можна використовувати на заняттях з курсу «Загальна психологія» з метою стимулювання інтересу студентів-філологів до поглибленого вивчення психологічних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 2001. – 304с.
2. Зелінська Т. М., Воронова С. В., Хурчак А. Є. Практикум із загальної психології (для студентів факультетів іноземної філології): Навчально-методичний посібник. – Черкаси: Сан, 2005. – 206с.
3. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 250с.
4. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – М., 1989. – 77с.
5. Методика преподавания психологии/ Под ред. А. А. Люблинской. - М.: Просвещение, 1971. - 152 с.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. — М., 1985. — С. 65.

Розділ IV. Особливості психологічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Авраменко І. П.

Враховання психологічних особливостей особистості молодшого школяра на уроках фізичної культури

Особливе місце в системі шкільного навчання займає молодший шкільний вік, тому що він виступає основним періодом набуття соціального досвіду, зокрема, інтенсивно формуються інтереси, потреби, збільшуються пізнавальні здібності дитини.

Психологічний розвиток дитини 5-6 років створює об'єктивні передумови для навчання в школі: формується пізнавальна потреба, гострота сприйняття, допитливість, яскравість уяви, легкість і міцність наочно-образного запам'ятовування.

Сприйняття в молодшому шкільному віці пов'язане з емоціями. Дитина сприймає світ через свої почуття, зосереджує увагу на тому, що її збуджує, викликає інтерес (А. Валлон, 1967). Молодші школярі, як відомо, дуже сприйнятливі. Однак, велику роль у сприйнятті грає наслідування, особливо при оволодінні тими чи іншими вправами. Сприйняття молодших школярів є поверховим, недостатньо критичним, що виявляється в бажанні скоріше зробити вправу, навіть на шкоду його правильності.

Вчителю фізичної культури в молодших класах необхідно брати на замітку учнів, схильних до поверхневого схоплювання досліджуваних рухів. Пояснювати їм, як треба правильно виконувати вправи, варто максимально використовувати наочність і різні виразні імітаційні рухи, викликаючи уявлення про рух різних тварин, героїв казок і мультфільмів. З огляду на велику роль наслідування в цьому віці, варто частіше звертатися до прийому «роби, як я», при цьому дитина повинна одночасно з учителем виконувати вправи, елемент за елементом.

Велике значення для розвитку сприйняття рухів у молодших школярів має використання на уроках яскравих, гарно намальованих плакатів із зображенням одного-двох найважливіших елементів, від точності виконання яких залежить успіх усієї вправи.

Особливості уваги молодшого школяра залежать від розвитку його нервової системи. Зміна процесів збудження та гальмування у корі великих півкуль у молодших школярів відбувається швидко. Цим пояснюється те, що діти цього віку дуже чутливі до зовнішніх вражень, легко звертають увагу на кожний подразник. Тому нове джерело збудження, яке виникає в корі мозку, спонукає дитину відволікатися від того, на чому вона зосереджена. Спостерігається нестійкість уваги, безпосереднє переключення її з одного предмета на інший. Цьому сприяє й досить розвинений орієнтувальний рефлекс. Концентрація уваги молодшого школяра може бути достатньо

інтенсивною, особливо під час виконання цікавих завдань. Але стійкість уваги ще недостатньо розвинута. Іноді незначний подразник зовнішнього середовища веде до відволікання уваги (Е.Л. Ільїн, 2003). У молодшому шкільному віці потребують розвитку обидва види уваги (мимовільна та довільна). У дітей початкових класів переважає мимовільна увага: їх приваблює все яскраве, нове, незвичайне і цікаве. Цю особливість варто враховувати, насамперед, учителю фізичної культури, використовуючи гру як форму навчальної діяльності, що викликає безпосередній інтерес.

У молодшому шкільному віці дещо слабшає мимовільне запам'ятовування матеріалу та починається інтенсивний розвиток довільного та усвідомленого запам'ятовування. У цьому віці більш розвинена образна пам'ять (зорова та слухова) і менш - мовно-логічна. Молодші школярі краще запам'ятовують конкретні предмети, обличчя, факти, кольори, події. Це пов'язано з перевагою першої сигнальної системи.

У початковій школі у дітей краще розвинена механічна пам'ять. Це пояснюється тим, що молодший школяр не вміє диференціювати завдання запам'ятовування. Велике значення для розвитку пам'яті має мотивація школяра. Якщо учень запам'ятовує матеріал з настановою на подальше його використання, то матеріал запам'ятовується швидше, зберігається довше та відтворюється точніше.

Захоплюючись виконанням вправи, учні можуть забути пояснення вчителя. Це обумовлено їхньою психологічною спрямованістю на результат. Вони не завжди усвідомлюють, що на уроці результату треба домагатися строго визначеними діями. Коли учитель вказує учню на помилку, той запам'ятає, що треба робити, як показували. У цьому випадку вчитель повинен підкреслити важливість вправи, що виконується, її значення для формування необхідних навичок.

З початком навчання у дітей починається швидше, ніж до школи, розвиватися мислення, у процесі якого дитина оперує поняттями. Спочатку воно міцно пов'язане з конкретними предметами та явищами, але поступово у молодших школярів формується вміння абстрагування від конкретного, уміння давати узагальнення та робити висновки. Відбувається засвоєння нових понять, вони складаються в систему, частіше використовують висновки, серед них є і гіпотетичні.

У процесі мислення у дитини молодшого шкільного віку переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з діяльністю (грою, малюванням, сюжетні уроки). Мислення дітей цього віку частіше охоплюють зовнішні ознаки, які стосуються практичного застосування предметів. Молодшому школяру доступне розуміння багатьох причинних зв'язків між явищами, але це розуміння майже не виходить за межі його невеликого власного досвіду (Д. Дьюї, 1997, Г. Крайг, 2000).

Процеси мислення молодших школярів узагалі міцно пов'язані з діями. У дітей цього віку ще велике місце посідають безпосередні уявлення, які

іноді утруднюють необхідне відволікання від конкретного, щоб зрозуміти абстрактне.

Характерною особливістю уяви молодших школярів є наочність та конкретність образів, які створюються. Дитина уявляє те, що бачила у природі або на картині. Учням першого та другого року навчання іноді нелегко уявити те, що не спирається на конкретний предмет. Такий некритичний підхід до образів уяви веде до того, що дитині важко відокремити продукт своєї фантазії від реальності. Під впливом навчання уява дітей змінюється, її образи стають стійкішими, краще зберігаються у пам'яті, стають більш різноманітними та цікавими завдяки розширенню кругозору та надбанню знань.

Розвиток уяви у молодшому шкільному віці проходить дві стадії: удосконалення репродуктивної уяви та формування продуктивної (творчої) уяви. Спочатку дитина створює образи, які досить приблизно характеризують реальний об'єкт, а потім успішно уявляє та відображає багато проміжних станів об'єктів, які вона бачить в реальних діях.

Прагнення молодших школярів до усвідомлення природи та побудови предметів веде до розвитку в них творчої (продуктивної) уяви. У молодшого школяра уява міцно пов'язується з життєвим досвідом, поступово стає спонуканням до діяльності.

Своєчасному формуванню й успішній перебудові всіх психічних процесів значною мірою сприяє цілеспрямована рухова діяльність.

Рухову сферу дитини складають різноманітні рухи: ходьба, біг, лазіння, кидання і ловля м'яча, стрибки тощо. Їй доступні вправи, що вимагають прояву швидкості, спритності, координації багатьох, але невеликих м'язових зусиль. Усе це створює передумови для оволодіння складними фізичними вправами, що включені в шкільну програму з фізичної культури (Е.П. Ільїн, 2003).

Для дітей молодшого шкільного віку природною є потреба у високій руховій активності. Вона закладена спадкоємною програмою індивідуального розвитку дитини й обумовлює необхідність постійного підкріплення функціональних можливостей організму, що розширюються. Якщо ці органи і структури не виявляють постійної активності, то процеси їхнього розвитку гальмуються і, як наслідок цього, виникають різноманітні функціональні і морфологічні порушення (А.П. Матвеев, С.Б. Мельников, 1991).

Рухові можливості дитини, залежать від особливостей розвитку ряду психічних функцій: м'язово-рухових відчуттів і сприймань, сприйняття простору, пам'яті, мислення, уваги. Розвиток м'язово-рухових відчуттів дитини протікає безупинно. За період з 6 до 10 років значно зростає швидкість рухів, але точність їх ще невисока (Е.П. Ільїн, 2003).

Невміння одночасно виконувати швидкі і точні рухи позначається на реакціях молодших школярів. Там, де не потрібна точність, рухи дітей досить швидкі. Отже, необхідно дотримуватись міри у вимогах до швидкості і точності рухів при навчанні школярів молодших класів. Якщо потрібне точне виконання руху, необхідно попередити учня, що все необхідно робити дуже правильно, не квапитися, краще повільно, але точно. Коли правильність закріплена, можна перейти до виконання руху в більш швидкому темпі.

Велике значення для удосконалення рухової діяльності дитини має розвиток її просторової орієнтації. Діти 6-7 років досить легко орієнтуються в основних напрямках, причому легко засвоюють напрямок руху щодо інших предметів, які знаходяться недалеко від них, але не завжди можуть правильно сприйняти напрямок руху щодо власного тіла.

В оцінці просторових компонентів руху особливо велике значення у дітей мають зорові сприйняття.

Молодші школярі слабо орієнтуються в оцінці просторових величин. Однак, спеціально організовані практичні заняття позитивно впливають на формування і застосування їх на заняттях фізичною культурою.

Особливу увагу в молодшому шкільному віці варто приділяти формуванню пізнавальних процесів засобами фізичної культури.

Зміст уроків фізичної культури в основному спрямований на навчання руховим умінням, навичкам і розвиток рухових якостей. Вчителю фізичної культури необхідно приділяти увагу вирішенню дуже важливого завдання - розвитку розумових здібностей дітей засобами фізичної культури. Б.П. Нікітін писав: «Рух ростить інтелект: якщо маля попливло раніш, ніж почало ходити, воно випереджає своїх однолітків в інтелектуальному розвитку».

Застосування засобів для розвитку розумових здібностей на уроках фізкультури має велике значення перед те, що засвоїти величезний потік інформації не завжди вдається у системі загальноосвітньої діяльності. І тільки в руховій ігровій діяльності можна досить повно розвивати здібності дитини (О.Д. Дубогай, 1999, 2004).

Узагальнюючи результати досліджень останніх років, присвячених взаємозв'язку розвитку рухових якостей і психічних процесів, інтелекту і фізичної підготовленості, а також роботи, що характеризують вплив рухового режиму на розумову працездатність (О.В. Скрипченко, 1995, В.В. Волошина, 1999), можна зробити висновки: усі вони свідчать про те, що, по-перше, моторний і психічний розвиток тісно взаємопов'язані, по-друге, високому рівню моторного розвитку відповідає більш високий рівень психічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Валон А. Психическое развитие ребенка. – Москва, 1967. – 196 с.
2. Волошина В.В. Психологічні детермінанти навчальної успішності

молодших школярів: Дис. канд. псих. наук: 19.00.07., Київ, 1999. – 165 с.

3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – Москва, 1997.
4. Дубограй О.Д. Развитие творчої особистості школяра засобами фізичної культури // Нива знань, № 3, - 1999. – с. 52-54.
5. Дубограй О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів. К.: Оріяни, 2001. – 152 с.
6. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов. – Питер, 2003. – 384 с.
7. Крайг Г. Психология развития. – СПб: Питер, 2000. – 992с.
8. Матвеев А.П., Мельников С.Б. Методика физического воспитания с основами теории: Учеб. пособие для студентов пед. институтов и учащихся педучилищ. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
9. Скрипченко О.В., Кривов'яз О.І. та інші. Атлас з психології навчання і дидактики. – К., 1995. 152 с.

Бажан Л. В.

Використання візуалізації інформації в навчальному процесі

Розвиток і широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій є глобальною тенденцією науково-технічного прогресу останніх десятиліть, яке призвело до значних змін у багатьох сферах людської діяльності, особливо в системі освіти. Комп'ютерні технології не тільки змінюють сформований навчально-виховний процес, але і роблять істотний вплив на професійну діяльність педагогів. Провідним видом сприйняття під час використання ІКТ є візуальне. Тому важливим аспектом організації навчально-виховного процесу за допомогою комп'ютера є аналіз властивостей візуальної інформації і особливостей її сприйняття.

Активне сприйняття і переробка знакової навчальної інформації вимагає спеціальної організації, продуманих способів подачі навчального матеріалу. Щоб на основі інформації можна було оптимізувати процес управління пізнавальною діяльністю учнів, вона повинна задовольняти ряду вимог, що полягають в адекватності, об'єктивності, повноті, точності, структурності, специфічності, доступності, своєчасності та безперервності.

Під візуалізацією навчальної інформації розуміють відбір, структурування і оформлення навчального матеріалу в візуальний образ, заснований на різних способах пред'явлення інформації і взаємозв'язках між цими способами, що сприяють активній роботі мислення учня при читанні й осмисленні змісту представленого матеріалу.

Технологія візуалізації навчального матеріалу перегукується з педагогічною концепцією візуальної грамотності, яка виникла в кінці 60-х років ХХ століття в США. Ця концепція ґрунтується на положеннях про значущість візуального сприйняття для людини в процесі пізнання світу і свого місця в ньому, провідної ролі образу в процесах сприйняття і

розуміння, необхідності підготовки свідомості людини до діяльності в умовах все більш «візуалізованого» світу і збільшення інформаційного навантаження.

Слід враховувати, що різні навчальні дисципліни (гуманітарні, природничі, спеціальні) мають свою власну мову - мову символів (знаки, графіки, малюнки і т.д.), і, відповідно, всі візуальні форми, розроблені для конкретних дисциплін, матимуть свою логічну структуру організації, підпорядковану певним правилам.

Цілі використання візуальної інформації можна розділити на дві групи:

I група - цілі, що відповідають інформаційному навчанню, при якому основна увага звернена на просте засвоєння, запам'ятовування інформації (репродуктивні цілі);

II група - цілі, що відповідають інтелектуальним можливостям учнів, їх пізнавальній, репродуктивно-перетворювальній і продуктивній діяльності.

Для першої групи цілей характерна демонстрація фактографічного матеріалу (структур, систем організацій, процесів, розмірів об'єктів, кількостей, тенденцій, різних зв'язків, елементів і т.п.).

Набагато більш значуща друга група цілей. Саме вона повинна сприяти розвитку таких інтелектуальних або розумових операцій в учнів, як аналіз, синтез, порівняння, ідентифікація, встановлення тотожності, подібності, відмінності, протилежності, аналогії, систематизування, класифікація, оцінювання, узагальнення, абстрагування, вибір, інтерпретація, упорядкування, і т.д.

Під час переведення інформації у візуальний образ відбувається її кодування, згортання, що сприяє її кращому збереженню у довготривалій пам'яті.

В залежності від вибору тієї чи іншої схеми (фрейм, конспект-схема, карта пам'яті, мета-план, лист опорних сигналів) виділяють наступні типи кодування:

- 1) організація або реорганізація різних навчальних елементів в єдине ціле;
- 2) образність, тобто така візуальна форма організації, в якій вербальний зміст перетвориться у віртуальний образ;
- 3) уточнення, при якому нова інформація розширюється і додається до вже відомої.

Представлення інформації у вигляді візуальних моделей має ряд переваг в порівнянні з лінійно-текстовим викладенням навчального матеріалу. Серед таких переваг можна виділити наступні:

- 1) при лінійній побудові текстової інформації часто буває складно визначити структуру досліджуваного явища, виділити істотні зв'язки між його компонентами. Це утруднення в значній мірі долається при заміні словесного опису оформленням його у вигляді таблиць, схем або інших візуальних засобів;

2) перетворення навчального тексту у візуальну форму являє собою ефективний прийом, що активізує мислення, сприяє більш глибокому засвоєнню і розумінню навчального матеріалу шляхом його знакового моделювання;

3) використання способу схематичної візуалізації інформації сприятиме формуванню більш раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом;

4) структурування і схематизація текстової інформації є компонентами мнемоніки, що становить основу процесу запам'ятовування: наочно-образна форма представлення інформації також сприяє кращому її запам'ятовуванню;

5) подання навчальної інформації в системі структурно-логічних схем виступає ефективним засобом організації і активізації самостійної роботи учнів.

Однак, необхідно відзначити, що візуальна форма представлення навчальної інформації має і ряд недоліків:

По-перше, будь-який схематизм обумовлює певну спрощеність розуміння чого-небудь. Це може створити ілюзію в учнів, що для вивчення предмета достатньо зображеного матеріалу.

По-друге, абсолютизація навчальних посібників, побудованих за принципом логіко-структурного моделювання, може негативно вплинути на формування професійного мислення і мови. Це важливо враховувати в зв'язку з тим, що існують принципові відмінності між гуманітарним і природничо-науковим стилями мислення.

По-третє, окремі частини матеріалу дуже важко «піддаються» структуризації, що ускладнює розробку цілісного матеріалу за допомогою схем.

По-четверте, схематична форма подання навчального матеріалу може не повною мірою відповідати «закодованому» нею змісту. Наприклад, знання про процеси досліджуваних явищ «вимагають» іншої форми схематизації, ніж просто знання про факти, явища, їх властивості і т.п.

Візуалізація навчальної інформації технологічно може бути досягнута різними методичними прийомами і засобами, розробленими багатьма педагогами і психологами. До методів візуалізації навчальної інформації відносять асоціативні опорні сигнали, граfi навчальної інформації, продукційні моделі, фреймових моделі, граф-схеми, конспекти-схеми, карти пам'яті, мета-плани, логіко-сміслові моделі, граfi, кластерні карти, концептуальні таблиці та багато інших.

Широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій впливає на створення і застосування засобів візуалізації навчальної інформації. Сучасні редактори комп'ютерної граfiки, системи інтерактивної граfiки та анімації, мови програмування і середовища розробки, Flash-технології, мови розмітки гіпертексту, технології створення презентацій, мультимедіа та інформаційні технології дозволяють посилити моделюючий аспект візуалізації. Різноманітність програмних засобів відкриває принципово нові можливості аналізу візуальної інформації за

допомогою управління їх змістом, формою розмірами та іншими параметрами для досягнення найбільшої наочності, підвищують рівень її розуміння, і сприяють розвитку візуального мислення.

В даний час існує безліч графічних технік, які допомагають вирішити ці завдання:

- ментальні карти (mindmapping, ментальні карти - це зручна і ефективна техніка візуалізації мислення і альтернативного способу фіксації інформації);
- фішбоун («риб'ячі кісточки», від cause-effectdiagram, fishbonediagram - графічний інструмент, що дозволяє наочно і систематизовано аналізувати взаємозв'язки наслідків і причин, які породжують ці сліdstва або впливають на них);
- денотатніграфи (від лат. denoto - позначаю і грец. grapho - пишу; - спосіб виділення з тексту істотних ознак поняття);
- концептуальні таблиці (використовуються для систематизації інформації, виявлення істотних ознак досліджуваних явищ, подій);
- кластери (від англійського "cluster" - рій, гроно, купа, скупчення; за допомогою кластерів можна в систематизованому вигляді представити великі обсяги інформації, ключові слова, ідеї) і т.п.
- інтерактивні вправи - learningapps.org – це додаток для підтримки навчання і процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів; ресурс дозволяє організувати дистанційне навчання за рахунок створення віртуальних класів; сервіс підтримує можливість зворотнього зв'язку, де ви можете задавати питання по створенню та роботі у віртуальному класі, поділитися власним досвідом роботи у цій сфері

У візуальній інформації є свої закономірності, які треба враховувати при складанні схемно-знакових моделей. Зупинимося на деяких з них.

1. Вертикальна лінія зчитується довше, ніж горизонтальна, хоча вони рівні за величиною.

2. Друкований текст буде читатися швидше, ніж письмовий, навіть якщо почерк розбірливий.

3. Зір вимагає групування інформації. Психологи стверджують, що вертикально потрібно давати непарне число перерахувань: 3, 5, 7.

4. Найкраще запам'ятовується інформація, розташована на дошці (екрані, плакаті) у правому верхньому кутку - 33 % уваги подається туди.

5. Чим коротше, компактніше і виразніше текст, тим більше шансів, що його прочитають і запам'ятають. Це ж відноситься і до заголовків. Оптимально для заголовка використовувати від 3 до 7 слів.

Особливе значення при сприйнятті візуальної інформації грає колір як самих букв і символів, так і фону. Як атрибут предметного образу колір безпосередньо впливає на відчуття і почуття, підвищує увагу

Впровадження будь-якої нової технології в практику навчання вимагає особистісної підготовленості до нововведень як викладача, так і учня, оскільки вони є рівноправними суб'єктами процесу навчання. Викладач

повинен проявляти творчу активність при освоєнні нової для нього технології та вміти розробляти основні дидактичні засоби і методичне оснащення навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Башмаков М.І. Розвиток візуального мислення на уроках математики /М.І.Башмаков, Н.А.Резнік // Математика в школі. — 1991. — №1. — С. 10-12,
2. Инновационный образовательный проект «Когнитивная визуализация знаний: видеть – мыслить – действовать, познание – самостоятельность – творчество, красота – добро – счастье» /Общ. и науч. ред. Н.Н. Манько. – М., 2008. - С. 36-78.
3. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов /Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – М: Педагогика, 2004. - С. 14-17.
4. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности /Н.Н. Манько // Известия алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – № 2. – 2009. – С. 22-28.
5. Петров А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики / А.В. Петров. – Челябинск: Факел, 1997. - С. 18.
6. Ткаченко Е.В. Дидактический дизайн – инструментальный подход /Е.В. Ткаченко, Н.Н. Манько, В.Э. Штейнберг // Образование и наука : Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. – 2006. – №1 (37). - С. 27-31.
7. Якиманская И. С. Образное мышление и его место в обучении /И.С.Якиманская // Советская педагогика. 1968. — № 12. - С. 8-9.
8. <http://ivo.kneo.edu.ua> – Дослідження та розробка систем візуалізації знань
9. <http://sites.google.com/site/danil1331a/home/novi-informacijni> - Нові інформаційні технології в освіті
10. <http://uadoc.zavantag.com/text/14318/> - Технологія візуалізації навчальної інформації
11. <http://ukraine-diplom.com/.../16217> - Застосування візуальних засобів навчання для підвищення ефективності навчального процесу
12. <http://uk.wikipedia.org/wiki> - Візуалізація інформації

Глущенко О. Л.

Ігрові технології навчання - ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при проведенні позааудиторної самостійної роботи з біохімії

Одне з основних завдань вищої школи полягає у підвищенні освітнього рівня підготовки майбутніх спеціалістів, формуванні них прагнення до

самоосвіти, саморозвитку, інноваційної діяльності. Вирішення цього завдання залежить від активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців під час вивчення ними профільних дисциплін.

Самостійна робота – форма організації індивідуального навчання студентів у позааудиторний час яка дозволяє виховувати у майбутніх спеціалістів такі необхідні їм у майбутньому професійні навички, сприяє максимальній індивідуалізації навчального процесу[5, 96]. Саме позааудиторна робота привчає студентів працювати не тільки з навчальним матеріалом, але й з різноманітною довідниковою літературою, надає їм змогу підвищити рівень власної самоосвіти, підготуватися до практичного оволодіння професією.

З кожним роком кількість годин, відведених на позааудиторну самостійну роботу студентів збільшується. У зв'язку з цим посилюється значення самостійної роботи в процесі підготовки майбутніх фахівців, розвитку їх здібностей. Так, виконання завдань самостійної роботи сприяє формуванню у студентів здатність до саморозвитку, творчого застосування знань, основ професійного світогляду. Тобто, від ефективності організації та проведення позааудиторної роботи залежить успішне засвоєння знань студентами.

Самостійна робота студентів у позааудиторний час потребує чіткої організації, планування, системності та керування з боку викладача. Успіх цієї роботи залежить від теоретичних знань студентів, їх спрямованості та психологічної готовності до виконання складних завдань. Не останню роль при цьому відіграє позитивна мотивація молоді до виконання завдань позааудиторної самостійної роботи.

Успішне навчання залежить у першу чергу від зацікавленості студента темою, його бажання осмислити та самостійно опрацювати теоретичний матеріал. На жаль, у більшості сучасних студентів відсутня установка на самостійне оволодіння навчальним матеріалом. Вони байдужеставляються до позааудиторної навчальної діяльності, а значить, і до змісту завдань такої роботи. Традиційні методи та прийоми організації позааудиторної навчальної діяльності не в повній мірі сприяють до розвитку пізнавальних інтересів студентів, спонукають їх до інтелектуального розвитку чи творчого пошуку[2, 132 - 135].

Одним із шляхів підвищення ефективності самостійної роботи студентів може бути використання елементів ігрових технологій навчання при розробці комплексу завдань для їх позааудиторної роботи. Адже ігрові моменти та нестандартні дидактичні ситуації можуть:

- ✓ зацікавити студентів навчальною інформацією;
- ✓ мотивувати на виконання завдань самостійної роботи;
- ✓ сприяти розвитку вмінь виконувати певні навчальні дії у позааудиторний час;
- ✓ акцентувати увагу на певних явищах чи процесах;
- ✓ активізувати процес самонавчання.

Саме дидактичні ігри або їх різноманітні елементи, навчальні ігрові ситуації здатні викликати позитивні емоції, виявляти та посилювати пізнавальний інтерес студентів до вивчення біохімії, забезпечувати позитивну мотивацію, підвищувати рівень їх успішності.

Приклади використання елементів ігрових технологій навчання у завданнях позааудиторної самостійної роботи з дисципліни «Біохімія»

Ігрова ситуація «Незакінчене речення». Користуючись конспектом лекції та додатковою літературою студентам пропонується закінчити речення, склавши визначення біохімічних термінів чи понять з певної теми.

При виконанні цього завдання студентам необхідно не тільки закінчити речення, але й правильно скласти визначення певного біохімічного терміну. Наприклад: а) *протеїди - це...*, б) *денатурація – це...*

Ігрова ситуація «Незакінчене речення» надає змогу студентам виділити певні ознаки та властивості біохімічних сполук, відділити основну навчальну інформацію від другорядної. Викладач, в свою чергу, може визначити рівень засвоєння основних біохімічних понять студентам при перевірці правильності виконання завдань самостійної роботи.

Ігрова ситуація «Плутаниця». Студентам необхідно правильно поєднати назви біоорганічних сполук з їх формули. Приклад завдання: знайдіть відповідність між назвами протеїногенних амінокислот та їх хімічними формулами.

1. Метіонін	$\begin{array}{c} \text{H}_2\text{NCHCOONa} \\ \\ \text{CH} \\ \text{H}_3\text{CCH}_2\text{CH}_2\text{CH} \\ \\ \text{CH} \end{array}$
2. Аланін	$\begin{array}{c} \text{CH}_2 \\ \\ \text{H}_2\text{NCHCOOH} \\ \\ \text{H}_3\text{C}-\text{SCH}_2\text{CH}_2\text{CH}_2\text{COONa} \\ \end{array}$
3. Пролін	NH_2

Ігрова ситуація «ТАК чи НІ?» При виконанні цього завдання студентами можна запропонувати скористатись готовими дидактичними картками із переліком певних біохімічних тверджень. Студентам необхідно лише підкреслити (вибрати) правильні, на їх думку твердження, а викладачеві – проаналізувати їх відповіді.

Завдання: визначте правильні твердження :

НАВЧАЛЬНА КАРТКА № 1.

1. Амінокислоти, виділені з білків, є похідними насичених карбонових кислот, у яких один або два атоми водню в радикалі заміщені аміногрупою.
2. Більшість білків у своєму складі містять атоми сульфуру.
3. Первинна структура білка - це ряд конформацій, утворення яких зумовлено водневими зв'язками між окремими ділянками пептидного ланцюга.
4. Під денатурацією розуміють втрату білковою молекулою притаманної їй просторової структури та порушення характерних для даного білка фізико - хімічних властивостей.

Інтерес у студентів може викликати робота з дидактичними картками в яких відповідь потрібно вказати цифрою. Наприклад, студент, користуючись навчальною картою №1, відшукує серед запропонованих тверджень правильні і послідовно записує відповідні цифри, які означають порядкові номери відповідей, у спеціальний бланк.

Зразок заповнення бланку - відповідей:

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ КАРТКИ № 1

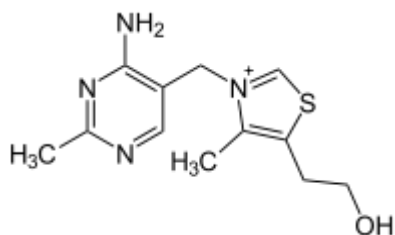
Внесіть до бланку відповідей номери правильних, на вашу думку, тверджень

1, 4

Бланк відповідей до навчальної картки № 1 ілюструє правильні відповіді назавдання *ігрової ситуації* «ТАК чи НІ?»

Ігрова ситуація «Вгадай формулу». Користуючись рекомендованою літературою та текстом лекції студентам необхідно розшифрувати назви біоорганічних речовин, визначити до якого класів чи класифікаційних груп вони належать.

Приклад завдання: розглянувши структурну та емпіричну молекули біоорганічної сполук, дайте їй назву. До якого класу, класифікаційної групи вони належать?



Правильна відповідь: вітамін B₁ або тіамін, водорозчинний вітамін

Ігрова ситуація «Лото». Студентам необхідно поєднати назви біохімічних термінів та понять так, щоб вони співпадали з їх визначеннями чи характеристиками. Приклад ігрових карток:

Білки	високомолекулярні органічні нітрогеновмісні сполуки, молекули яких побудовані із залишків амінокислот, об'єднаних кислотоамідними (пептидними) зв'язками (-CO-NH-).
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Розібратися в складних питаннях самостійної роботи студентам допоможе дидактична міні - гра «Ерудит». Вона розвиває інтерес до творчого пошуку, активізує процес самонавчання, підвищує загальний рівень ерудованості студентів. Приклад завдань ігрової ситуації «Ерудит»:

Завдання 1. **ПОМІРКУЙТЕ!** Які реакції характерні для функціональних груп лізину, аспарагіну та серину? Напишіть по два прикладиреакції для кожної з цихамінокислот з йод – метаном та хлоридною кислотою.

Завдання 2. Розмістіть в ряд 10 продукти харчування за біологічною цінністю їх амінокислот для організму людини. На перше місце необхідно поставити найбільш цінний, на Вашу думку, для організму людини продукт харчування, на останнє місце - найменш цінний.

Інтерес у студентів може також викликати робота з дидактичними картками. Приклад завдання: користуючись дидактичними картками вкажіть продукти харчування, що містять найбільшу кількість аскорбінової кислоти (мг/100 г продукту): *картка А картка Б картка В*

Ефективність виконання завдань позааудиторної самостійної роботи залежить від багатьох факторів, серед яких не останнє місце належить ігровим технологіям навчання. При цьому студент отримує унікальну можливість для самоосвіти, оскільки ігрові дидактичні завдання активізують пізнавальну діяльність, формують загальну інтелектуальну культуру, навички дослідницької та аналітичної діяльності, дозволяють глибоко аналізувати та переосмислювати навчальний матеріал.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - С. 24 - 25
2. Есарева З.Ф. Методика викладання у вищій школі: Навч. посіб. для студ. ВУЗів. / Есарева З.Ф. - К.: Центр навч. літ., 2007. - С. 123 - 149.
3. Кузьминський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. - К.: Знання, 2007. - С. 98, 108 - 109, 190 – 200.
4. Лобода Т.М. Самостійність у навчанні – це актуально // Дивослово. – 1998. - № - С. 37-39.
5. Сучасні технології вищої освіти // Четверта Всеукраїнська

наукова методична конференція. - Одеса, 2006. - С. 96.

6. Талызина Н.Ф. Технология обучения и её место в педагогической теории // Современная высшая школа. - 1997. - №1. - С.95.

7. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: Конспект лекцій: Посібник для студентів. - К.: Академ. видавництво, 2004. - С.78 – 96.

Дашковська С. В.

Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення туристичних ресурсів Кривого Рогу

У географічній освіті розвиток пізнавального інтересу можливий через краєзнавчу складову. Краєзнавчий принцип навчання передбачає системне встановлення зв'язків певного шкільного курсу географії із тими знаннями, що здобувають учні у процесі безпосереднього дослідження краю. Наочне уявлення про географічні характеристики рідного краю сприяє освоєнню школярами географії інших районів країни або зарубіжжя.

Аналіз науково-методичної літератури та власний досвід викладання географічного краєзнавства у КЗШ № 88 м. Кривого Рогу дозволяє нам констатувати недостатність забезпечення курсів географії рідного краю краєзнавчою та методичною літературою та дефіцит часу на вивчення географічного краєзнавства. Проте групові форми навчання (зокрема й екскурсійно-туристичні) надають значно більше можливостей для підкріплення процесуального компоненту діяльності. В традиційних формах навчання (семінари, лекції) вчителі обмежуються підкріпленням переважно результатів діяльності, досягнень, інтерактивні ж форми роботи впливають на внутрішню мотивацію діяльності школярів, активують пізнавальний інтерес.

З метою дослідження обізнаності учнів 8 – 9-х класів із проблем географічного краєзнавства та, зокрема, виявлення інтересу респондентів до вивчення історії вулиць мікрорайону проживання нами було проведено опитування школярів КЗШ № 88. Вибірка носила квотовий характер (по 20 учнів 8-х та 9-х класів). Аналіз результатів опитування виявив певну поінформованість учнів 8 – 9-х класів із проблем географічного краєзнавства: 60 % учнів (24 особи) знають про існування у Кривому Розі цікавих історико-культурних та природно-рекреаційних об'єктів; при цьому 37,5 % школярів (15 осіб) виокремлюють значущі історико-культурні об'єкти, а 22,5 % орієнтуються на значущість природно-рекреаційних об'єктів.

55 % школярів (22 особи) зазначили, що цікавляться інформацією краєзнавчої географії Криворіжжя, основними джерелами інформації при цьому називають ЗМІ та Інтернет-ресурси. 45 % респондентів (18 осіб) байдуже ставляться до об'єктів географічного краєзнавства.

Водночас 100 % учнів 8 – 9-х класів погодилися, що об'єкти краєзнавчої географії безпосереднього місця їх проживання (наприклад,

історії вулиць Довгинцівського району м. Кривого Рогу) потрібно вивчати у шкільному курсі географічного краєзнавства. Зібрані факти дають змогу говорити про те, що більшість суб'єктів навчального процесу у закладах середньої освіти відзначають позитивну роль вивчення географічного краєзнавства, дослідження історико-культурних та природно-рекреаційних об'єктів великого промислового міста у підвищенні рівня знань із географії, розширенні світогляду, в оволодінні способами пошуку інформації. Проте означений процес потребує більшого методичного забезпечення і систематичного використання форм екскурсійно-туристичної роботи із школярами.

Задля уточнення психологічного підґрунтя проблеми розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення туристичних ресурсів Кривого Рогу нами було проведене емпіричне дослідження, спрямоване на виокремлення базових характеристик пізнавальної діяльності школярів-підлітків.

Вибірку склали 27 учнів 8 А класу КЗШ № 88 м. Кривого Рогу.

Виявлення рівня вираження пізнавальної потреби школярів було здійснено за допомогою методики «Пізнавальна потреба» В.С.Юркевича. Методика розроблена у вигляді програми експертного оцінювання діяльності школярів, яке проводить учитель на підставі спостереження, бесід із іншими учителями, батьками школярів.

Узагальнені результати дослідження наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Рівень вираження пізнавальної потреби школярів
(за методикою «Пізнавальна потреба» В.С.Юркевича)**

Рівень вираження пізнавальної потреби	8 А клас (27 школярів) кількість учнів, %
Високий (17-25 балів)	14,8 % (4 учні)
Помірний (12-16 балів)	37 % (10 учнів)
Низький (менше 12 балів)	48,2 % (13 учнів)

Як видно із таблиці, у більшість школярів (48,2%) пізнавальна потреба виражена недостатньо. Значна кількість школярів (37%) мають помірний рівень вираження пізнавальної потреби, що свідчить про низьку імовірність пізнавальної активності школярів даної групи, оскільки саме потреба тлумачиться у психології діяльності як джерело активності особистості. За таких умов стимулювати пізнавальну діяльність школярів можна лише зовні, що не є оптимальним для пошуково-дослідної діяльності.

З метою виявлення ставлення школярів-підлітків до навчання і до вивчення зокрема географічного краєзнавства нами була використана анкета «Мое ставлення до навчання» Л.М.Балабкіної. Крім того ми намагалися виявити ставлення школярів зокрема до вивчення географічного краєзнавства рідного міста.

Узагальнені результати дослідження наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Ставлення підлітків до навчання і зокрема до географічного краєзнавства

Тип ставлення до навчання	8 А клас кількість учнів, %	
	загальне ставлення	ставлення до географічного краєзнавства
Активно – позитивний (16-14 балів)	7,4 % (2 учні)	14,8 % (4 учні)
Позитивний (13-10 балів)	25,9 % (7 учнів)	37 % (10 учнів)
Байдужий (9-8 балів)	59,3 % (16 учнів)	37 % (10 учнів)
Негативний (7-5 балів)	7,4 % (2 учні)	11 % (3 учні)
Дуже негативний (4-0 балів)	0	0

Як видно із таблиці, більшість школярів-підлітків у виявленні ставлення до навчання демонструють байдужість (59,3%). Незначна кількість учнів серед респондентів виявляють активно-позитивне ставлення до навчання, що передбачає зокрема ініціативність у пошуку знань (7,4%). Аналогічне співвіднесення кількості школярів із різним типом ставлення до навчання простежується і у ставленні до вивчення географії (географічного краєзнавства зокрема). Значна кількість школярів (37%) байдуже ставиться до даного предмету, лише 14,8% демонструють активно-позитивне ставлення до вивчення географічного краєзнавства.

Виявлені нами характеристики пізнавальної діяльності школярів не суперечать віковим особливостям підлітків і дозволяють визначити в якості психолого-педагогічних умови розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення туристичних ресурсів Кривого Рогу такі:

- урахування вікових особливостей розвитку школярів-підлітків;
- систематичне впровадження методичного комплексу щодо розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення туристичних ресурсів Кривого Рогу у навчально-виховному процесі (забезпечення школярів інструментарієм для освітньої діяльності, використання системи реконструктивно-варіативних та творчих робіт, відслідковування результативності пізнавальної діяльності школярів та коригування дій тощо);
- застосування системи інтерактивних методів навчання географічного краєзнавства у ситуації успіху, що сприяє підкріпленню пізнавальної активності школярів в організації навчального процесу.

Активізація пізнавальної діяльності школярів у навчально-виховному процесі потребує впровадження особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, що розуміються як допомога кожному учневі у

виробленні особистого вектору розвитку на основі власного життєвого досвіду.

З метою підвищення рівня краєзнавчої обізнаності та культурної вихованості школярів у практиці роботи сучасної школи доцільно застосовувати форми роботи, які передбачають використання знань про видатні пам'ятки культурної спадщини Криворіжжя (наприклад, реалізація проекту «Імена відомих людей у вулицях моєї малої Батьківщини»):

- 1) проведення тематичних екскурсій до об'єктів культурної спадщини;
- 2) використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії;
- 3) самостійна робота учнів із літературними джерелами при підготовці рефератів, доповідей;
- 4) робота із фондами міських установ;
- 5) проведення навчальних екскурсій до краєзнавчих об'єктів;
- 6) організація наукової роботи учнів у рамках Малої академії наук України.

Особливо важливим є дотримання тих вимог, які висуваються щодо змісту краєзнавчого матеріалу, який використовується на уроці: відбір інформації, що сприяє формуванню в учнів наукового світогляду; типовість краєзнавчого матеріалу для конкретної території (на конкретних фактах школярі мають вчитися бачити відображення загальних закономірностей життєдіяльності природи і людського суспільства); відомості, які розкривають природно-економічні умови рідного краю, повинні відповідати програмним вимогам курсів шкільної географії.

Отже, поєднання у навчально-виховному процесі психолого-педагогічних впливів, орієнтованих на врахування вікових особливостей розвитку школярів-підлітків та збагачення досвіду самостійної пізнавальної діяльності учнів, а також стратегії актуалізації потенційних можливостей школярів у системі інтерактивних методів навчання забезпечить системний підхід до реалізації розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення туристичних ресурсів Криворіжжя при вивченні географічного краєзнавства.

В. В. Дегтяренко, Д. В. Токарев

Психологічні особливості організації навчання із використанням ІКТ

Постановка проблеми. Серед пріоритетних задач реформування та інформатизації сучасної освіти особливої уваги потребує гуманізація освітнього простору, формування особистісних структур кожного учня і зокрема – інформаційної культури. Означена проблема вимагає від вчителя знань та умінь у галузі застосування нових педагогічних технологій, оволодіння прогресивними методами і засобами сучасної науки, серед яких значним розвивальним потенціалом відзначається мультимедіа.

Під терміном «*мультимедіа*» розуміють комп'ютерний дидактичний засіб, що пред'являє зміст навчального матеріалу в естетично організованій

інтерактивній формі за допомогою двох модальностей (звукової та візуальної) та дозволяє реалізувати основні дидактичні принципи, сприяє досягненню як педагогічних цілей навчання, так і цілей розвитку [1]. В освітньому процесі комп'ютер є потужним засобом навчання і виховання, адже комп'ютери дозволяють досягти більш високого рівня наочності запропонованого матеріалу, значно розширюють можливості впровадження різноманітних вправ у процесі навчання, а безперервний зворотний зв'язок, підкріплений ретельно обміркованими стимулами навчання, живить навчальний процес, сприяє підвищенню його динамізму. Застосування комп'ютерів та інформаційних технологій в освіті активно розглядали у своїх роботах вітчизняні (С.А.Бешенков, Б.С.Гершунський, Ю.С.Іванов, А.А.Кузнецов, В.В.Монахов, Н.В.Софронова та ін.) та зарубіжні науковці (Бент Б. Андерсен, Катя ван ден Бринк, І.В.Роберт та інші). Серед зарубіжних науковців, що запроваджували інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) у освіту, варто відзначити американського дослідника С.Пейперта, якому належить ідея «комп'ютерних навчальних середовищ», Р.Аткінсона та Д.Брунера, що створили теорію когнітивного навчання, на якій базується створення електронного підручника, Б.Скіннера – засновника програмованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глобальні соціально-економічні та науково-технічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, активізують пошук та застосування інноваційних підходів до процесу навчання, які гармонійно доповнюють традиційні. З точки зору якостей освітнього простору інформаційного суспільства, за визначенням О.О.Гриценчука, сучасне освітнє середовище набуває якостей веб-орієнтованого та комп'ютерно орієнтованого середовища [3, с.2], що активно використовує інформаційні технології. Інформатизація системи освіти та впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес викликають все більший інтерес та надають особливої значущості проблемі створення методичних систем навчання з використанням комп'ютерних технологій. Гіпермедійне подання інформації передбачає використання мультимедійної інформаційної навчальної системи – зібрання текстової інформації, графічних зображень, відеороликів, звукових кліпів, присвячених певному питанню чи темі, а також гіпертексту [4].

Специфікою організації навчання у новітньому інформаційному середовищі є різноманітність, широкий діапазон змісту, який може реалізуватися різноманітними інформаційними і комунікаційними технологіями. Інформаційні і комунікаційні технології (ІКТ) – це сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передавання та подання інформації, яка розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [цит. за 4]. ІКТ відкривають кожному, хто навчається, доступ до практично необмеженого обсягу інформації, що забезпечує безпосередню «включеність» в інформаційні потоки суспільства.

Для забезпечення функціонування освітнього середовища з використанням ІКТ сучасні педагоги використовують великий спектр засобів, втілюючи їх певними шляхами, у різних формах, як то: веб-базовані освітні мережі (віртуальні школи, е-університети, е-програми, е-курси, сайти, портали та ін.); мас-медіа (електронні видання, телерадіомовлення); е-бази даних (електронні бібліотеки, каталоги, колекції: текстові, ілюстраційні, звукові, музичні, анімаційні, енциклопедії, словники); е-підручники, е-посібники, е-педагогічні програмні засоби [5]. Ефективність дидактичного засобу залежить від ступеню його гнучкості, тобто здатності відповідати потребам і характеристикам різних груп учнів, а також різним освітнім контекстам.

До переваг електронних видань фахівці відносять використання тривимірної графіки, відеофрагментів та аудіосупроводу, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу завдяки використанню різних видів пам'яті (зорової, слухової, асоціативної); можливість пошуку, зручну систему навігації, гіперпосилання, можливість переходу в певне місце тексту; оперативне внесення змін і доповнень, компактність, простоту тиражування матеріалу.

Інформаційні технології у процесі навчання надають можливість:

- раціонально організувати пізнавальну діяльність учнів у ході навчального процесу;
- зробити навчання більш ефективним, залучаючи всі види чуттєвого сприйняття учня до мультимедійного контексту і озброюючи інтелект новим концептуальним інструментарієм;
- побудувати відкриту систему освіти, що забезпечує кожному індивідууму власну траєкторію навчання;
- залучити в процес активного навчання всіх дітей, що відрізняються здібностями і стилем навчання;
- використовувати специфічні властивості комп'ютера, що дозволяють індивідуалізувати навчальний процес і звернутися до принципово нових пізнавальних засобів;
- інтенсифікувати всі рівні навчально-виховного процесу [1; 3; 5 та ін.].

Постановка завдання. З огляду на означене не викликає сумніву актуальність аналізу психологічних особливостей організації навчання із використанням ІКТ, і зокрема – електронних підручників (ЕП).

Виклад основного матеріалу. Інтерактивний урок поєднує у собі елементи традиційного способу навчання під керівництвом педагога та індивідуального комп'ютерного навчання. Психологічними перевагами використання ІКТ у процесі навчання (Б.С.Гершунский, Ю.Н.Єгорова, І.Г.Захарова, І.Сальникова, Ю.М.Шепетко) школярів можна вважати такі:

- візуалізація (робота із графічною інформацією дозволяє мобілізувати ресурси образного мислення навіть при роботі із знаковим матеріалом);

- прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізація у вигляді малюнку або схеми;
- прискорення і збільшення отриманих від комп'ютера результатів шаблонних перетворень ситуації;
- розширення можливостей здійснення пробних пошукових дій, які виконуються комп'ютером;
- можливість повернутися до проміжних етапів складної діяльності (використовуючи пам'ять комп'ютера);
- можливість одномоментного розгляду одного й того ж об'єкту із кількох точок зору, порівняння кількох варіантів перетворення об'єкту;
- економія урочного часу, динамічність ходу уроку;
- підвищені вимоги до кваліфікації вчителя;
- покращення емоційної атмосфери на уроці за рахунок збільшення зацікавленості учнів у навчальному процесі.

Чисельні дослідження [1; 3; 4; 5] довели, що при застосуванні ІКТ необхідно враховувати індивідуальні особливості сприймання школярами графіки та анімації: для підвищення ефективності засвоєння навчальної інформації одним учням достатньо графічного супроводу, а іншим необхідна анімація динаміки процесу, що вивчається. Також виявлена залежність рівня опорних знань і якості сприймання різних форм наочного фіксування навчального матеріалу.

В цілому ж поєднання коментарів учителя із відеоінформацією або анімацією значно активує увагу школярів до змісту навчального матеріалу і підвищує інтерес до нової теми. Навчання стає цікавим та емоційним, забезпечує естетичне задоволення, підвищує якість навчального процесу, дозволяє досягти більшої глибини розуміння навчальної інформації. Вчитель отримує можливість більш ефективно використовувати навчальний час, зосереджуючись на обговоренні найбільш складних фрагментів навчального матеріалу. Крім того вирішується проблема втрати контакту із класом при відвертанні учителя до дошки. У режимі мультимедійного супроводу учитель має можливість постійно спостерігати за реакцією учнів, вчасно реагувати на змінення ситуації.

Разом з тим планування та реалізація уроків із використанням ІКТ значно підвищує вимоги до кваліфікації педагога, зокрема потребує володіння комп'ютерною технікою, навичок роботи із програмним забезпеченням з метою редагування текстових, графічних, анімаційних, відео- та звукового супроводу. При цьому використовуються як стандартні пакети редагування текстів (Power Point із Microsoft Office), комп'ютерної графіки та анімації (3D Studio, Adobe PhotoShop), відеомонтажу (Adobe Premiere, Macromedia Director), Web-мастерінгу (Microsoft FrontPage), а також програми, що поставляються разом із аудіо та відео платами.

Співпраця вчителя та учнів, їхнє взаєморозуміння є важливою умовою ефективної освіти, що базується на засадах взаємодії та взаєморозуміння

суб'єктів навчально-виховного процесу. Лише за наявності високої мотивації усіх учасників освітньої взаємодії можливий позитивний результат мультимедійного уроку.

Серед основних ІКТ, що можуть бути використані у закладах освіти, важливе місце посідають електронні підручники, які надають пояснення матеріалу, системи віртуального експерименту, повчальні ігри тощо. Електронний підручник розглядається як програмний педагогічний засіб отримання знань, до складу якого входять два компонента: електронна та друкована книга. Тобто в основу його побудови покладено принцип взаємного доповнення друкованого та комп'ютерного компонентів. Електронне видання підручника – це автоматизована система, яка включає інформаційно-довідкові й методичні матеріали з навчальної дисципліни та дає змогу комплексно використовувати їх для отримання знань, умінь, навичок і здійснення контролю та самоконтролю за цим процесом [4]. Електронний підручник відкриває великі перспективи в методиці викладання матеріалу. Він має ряд безсумнівних позитивних властивостей, що вигідно відрізняють його від традиційних підручників:

1) Текст електронного підручника супроводжується великою кількістю слайдів і відеофрагментів, що підсилюють емоційно-особистісне сприйняття учнем досліджуваного матеріалу, формування уявлення про територію. Слайди супроводжуються текстом, що впливає при наведенні курсору. Наявна велика кількість динамічних моделей, що демонструють найбільш складні для учня процеси і явища.

2) Структурно програма включає кілька компонентів (мультимедіа розділи з текстом аудіо - і відеофрагментами, практичними завданнями, тестами; словник; підтримку роботи з використанням Інтернет), що дозволяє розвивати в дитини навички самостійної роботи з декількома джерелами інформації.

3) Контрольно-практичний розділ створює умови для первинного закріплення отриманих на уроці знань і умінь, проведення практичних робіт, тематичного контролю і корекції знань.

4) Форма організації навчального матеріалу у вигляді активних посилань на ресурси Інтернету спонукає до активної позиції школяра при вивченні будь-якої теми.

5) Підтримка Інтернет дозволяє реалізувати можливості дистанційного навчання.

В цілому ж поєднання коментарів учителя із відеоінформацією або анімацією значно активує увагу школярів до змісту навчального матеріалу і підвищує інтерес до нової теми. Навчання стає цікавим та емоційним, забезпечує естетичне задоволення, підвищує якість навчального процесу, дозволяє досягти більшої глибини розуміння навчальної інформації. Вчитель отримує можливість більш ефективно використовувати навчальний час, зосереджуючись на обговоренні найбільш складних фрагментів навчального матеріалу. Крім того вирішується проблема втрати контакту із класом при

відвертанні учителя до дошки. У режимі мультимедійного супроводу учитель має можливість постійно спостерігати за реакцією учнів, вчасно реагувати на змінення ситуації.

Адаптивність використання електронних підручників має сприяти зменшенню інформаційного перевантаження, зумовленого великим обсягом навчальної інформації. Саме завдяки розмаїтості матеріалу та інтерактивності електронний підручник орієнтований на багатогранне застосування.

Досліджуючи методику використання інформаційних технологій в освіті, Бент Б.Андресен та Катя ван ден Бринк розрізняють чотири моделі педагогічних **сценаріїв** (сценарій – це фіксована послідовність дій, спрямованих на навчання [2, с.26]) – див. табл.1.

Таблиця 1.

Педагогічні сценарії застосування мультимедіа в освіті

Опис	Переваги	Недоліки
Сценарій 1		
Лінійно організований мультимедійний матеріал; складна функціональна залежність і взаємозв'язки різних аспектів або процедур. Відсутність відповідних пізнань у учнів або їхня недостатня попередня підготовка.	Структуроване представлення матеріалу від початку і до кінця сприяє концентрації уваги учнів. Від них не вимагається більшого уміння використання ІКТ.	Жорстко структурований від початку і до кінця матеріал. Обмежені можливості в управлінні послідовністю надання матеріалу. Обмеженість матеріалу, неможливість його доповнення.
Сценарій 2		
Нелінійне представлення мультимедійного матеріалу у вигляді гіпертексту.	Високий ступінь управління наданням матеріалу, гнучка навігація; високий ступінь інтерактивності; гнучке індивідуалізоване використання навчальних матеріалів; доступ до різних зовнішніх баз даних	Ризик заплутатися у структурі матеріалу без керівництва. Для ефективного використання потрібні стратегії інформаційного управління. Неможливість змінення матеріалу.
Сценарій 3		
Мультимедіа орієнтовано на практичне закріплення отриманих знань; розвиток критичного мислення шляхом розв'язання нетривіальних задач.	Учні можуть вивчати матеріал у прийнятному для них темпі, адаптуючи додатки до своїх освітніх потреб; наявність інтерактивної взаємодії із вчителем; ігрові методи мотивації; зміст структуровано у вигляді навчальних завдань..	Суворий контроль над навігацією. Неможливість змінення матеріалу.

<i>Сценарій 4</i>		
Створення власних мультимедіа із допомогою засобів обробки тексту, графіки, відео, звуку тощо. Мультимедійна технологія як образ мислення, засіб комунікації і презентації знань.	Залучення учнів до активного навчання шляхом надання їм можливості для самостійного створення матеріалів і презентації власної концепції. Розвиток мислення і навичок вирішення практичних задач у групі, високий ступінь мотивації.	Від учнів вимагається професійне володіння ІКТ. Необхідні засоби розробки, високі апаратні і програмні вимоги. Ресурсоємність.

У шкільній практиці найбільш поширеними є педагогічні сценарії 1 – 3.

В цілому ж використання електронних підручників у навчанні передбачає реалізацію чотирьох моделей: робота із підручником у класі у демонстраційному режимі за допомогою мультимедіа чи проектора LCD-панелі і кодоскопа в кабінеті (за допомогою комп'ютера); заняття в комп'ютерному класі; індивідуальне навчання вдома з варіантом екстернату і, нарешті, дистанційне навчання (у всіх підручниках реалізована Інтернет-підтримка користувача-учня).

Для більшості вчителів найбільш цікавим є демонстраційний варіант роботи у класі. По-перше, часто садити дітей у комп'ютерний клас не можна, тому що дуже лімітований час роботи школярів із ПК (особливо в 6-7 класах). По-друге, підручники орієнтовані на демонстраційну роботу із поясненнями вчителя, оскільки не мають чітко організованої послідовності дій учня. Школяр може потрапити в будь-який розділ з будь-якого місця підручника, виконавши максимум чотири дії.

Індивідуальна робота обмежується і відсутністю диференційованого підходу в структурі і викладенні матеріалу. При індивідуальній роботі вдома підручник надає допомогу учню в якості довідника, додаткового посібника (у силу зазначених вище причин).

Висновки із даного дослідження. Аналіз наукових досліджень та власний досвід педагогічної діяльності доводить, що 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.

Основними педагогічними завданнями використання електронного підручника у навчанні можна назвати такі розвиток творчого потенціалу учнів, їх здібностей до комунікативних дій, умінь експериментально-дослідницької діяльності, культури навчальної діяльності, підвищення мотивації навчання; інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; реалізація соціального замовлення,

зумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка користувача засобами комп'ютерних технологій).

Використання ЕП дозволяє презентувати навчальний матеріал із урахуванням психофізіологічних особливостей сприймання учнями, що підвищує рівень засвоєння ними інформації, активізує їхню діяльність і забезпечує міцність знань. Адаптивність використання ЕП має сприяти зменшенню інформаційного перевантаження, зумовленого великим обсягом навчальної інформації.

Список використаних джерел

1. Агеев В. Н. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование: Учебное пособие / В. Н. Агеев, Ю. Г. Древис – М.: Моск.гос.ун-т печати, 2003. – 236 с.
2. Андресен Бент Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. 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>
4. Непорожня Л. В. Комп'ютерні технології навчання хвильової і квантової оптики / Лідія Василівна Непорожня // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07nlvoqa.htm>.
5. 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/e-journals/ITZN/em20/content/10symeoq.htm>

Діденко С. І.

Психолого-педагогічні аспекти організації контролю знань студентів на заняттях математики

Одним із істотних елементів процесу навчання є перевірка знань, умінь та навичок, набутих студентами. Розробка оперативної системи контролю, що дозволяє об'єктивно оцінювати знання студентів, виявляючи наявні прогалини і визначаючи способи їх ліквідації, одне з умов удосконалення процесу навчання.

Сучасне тлумачення контролю є таким: контроль – це система послідовних зв'язаних діагностувальних дій викладача і студента, який забезпечує зворотний зв'язок у процесі навчання задля отримання даних щодо успішності навчання, ефективності навчального процесу.

Питання контролю навчання у вищій школі вивчали: А. Алексюк, М. Архангельський, М. Покровська, Ю.Б абанський, О. Безносюк, В. Безпалько, М. Махмутов, Н. Тализіна (психолого-педагогічні аспекти контролю)[6], Л. Добровська, В. Ільїна, О. Мокрова, Романюк (сучасні підходи до організації контролю навчання).

Узагальнюючи їх дослідження, можна сказати, що основними завданнями контролю знань є: оцінювання рівня засвоєння студентами програмного матеріалу дисципліни, інформування студентів про якість їх роботи з вивчення дисципліни, мотивація студентів до систематичної активної роботи, аналіз успішності і вплив викладача на процес самостійної роботи студентів, вплив викладача на ефективність навчального процесу в цілому.

Але не дивлячись на велику кількість дидактичних матеріалів та методичних рекомендацій, адресованих викладачам, виникає багато труднощів в організації контролю засвоєння знань.

Метою написання статті є розглянути психолого-педагогічні аспекти контролю й оцінювання знань студентів.

Спостерігається формальне застосування засобів і методів перевірки, у ряді випадків суб'єктивізм в оцінюванні знань студентів, применшення ролі навчальної перевірки. Студенти не досить активно залучаються до оціночної діяльності, внаслідок чого порушується формування навиків самоконтролю. Обмеження застосування різноманітних форм, методів і засобів контролю знижує можливості виявлення результатів навчання, реалізації основних функцій перевірки, втрачається роль контролю у формуванні мотивації учіння студентів, розвитку їх пізнавальної самостійності, самоконтролю особистості.

Дидактичними принципами системи контролю знань студентів є: дієвість, систематичність, індивідуальність, диференційованість, об'єктивність, єдність вимог, прозорість навчального середовища. Особливо необхідно сказати й про психологічне підґрунтя контролю й оцінювання. Нерідко через непередумані дії педагогів у студентів може сформуватися страх контролю взагалі, вони починають сприймати контроль не як невід'ємний елемент власної діяльності, а як певний зовнішній вплив щодо їх діяльності й них самих.

Більшість сучасних методик оцінювання дотепер орієнтована на результативну складову. Оцінка процесуальної частини навчання, тобто аналіз того, як був досягнутий той чи інший результат, проводиться дуже рідко. Власні спостереження показали, що для студентів значимим є не тільки результат роботи, але й процес його досягнення. Орієнтація педагога на оцінку тільки кінцевих результатів створює розбіжність між отриманою оцінкою й самооцінкою студента, що призводить до виникнення негативного ставлення до навчання.

Найчастіше студент сприймає оцінку як результат оцінки власної діяльності, у той час вона є результатом оцінки його знань. Тому оцінка стала

символом успіхів і невдач, що в крайніх випадках призводить до порушення природного педагогічного й пізнавального процесу.

На мою думку, вирішення цієї проблеми полягає в обов'язковому обґрунтуванні оцінки перед її оголошенням, це дозволить направити увагу студента, насамперед, на якість самих знань, оцінюваних у цей момент. Для формування стійкої позитивної мотивації навчальної діяльності важливо, щоб оцінка роботи містила в собі якісний аналіз, підкреслення «всіх позитивних моментів, просувань в освоєнні навчального матеріалу й виявлення наявних недоліків, а не тільки їхню констатацію» [2, 62].

Оцінка мотивує до досягнень, якщо сприймається як об'єктивна і справедлива, вказує способи поліпшення діяльності, тобто має конструктивний характер. Справедливою студенти вважають оцінку, що враховує результати їхніх зусиль і не залежить ні від яких інших умов, у тому числі від стосунків із викладачем. Студенти повинні знати, яких результатів очікує викладач, і за якими критеріями оцінюється їх діяльність. «Люди суб'єктивно визначають співвідношення отриманої винагороди з витраченими зусиллями й потім співвідносять це з тим, що мають інші люди, виконуючи аналогічну роботу. Доки люди не почнуть думати, що вони одержали справедливу винагороду, вони будуть прагнути зменшити інтенсивність праці» [4, 74]. Контроль знань здійснюється на всіх етапах навчання.

Пропоную розглянути деякі види самостійних робіт, які можуть бути використанні для перевірки знань на заняттях з математики. За змістом і формою можуть бути самими різноманітними: математичні диктанти, відповідь на питання, розв'язування прикладів та задач, блищопитування, тестові завдання. В залежності від дидактичної цілі розрізняють такі види самостійних робіт: (схема 1)

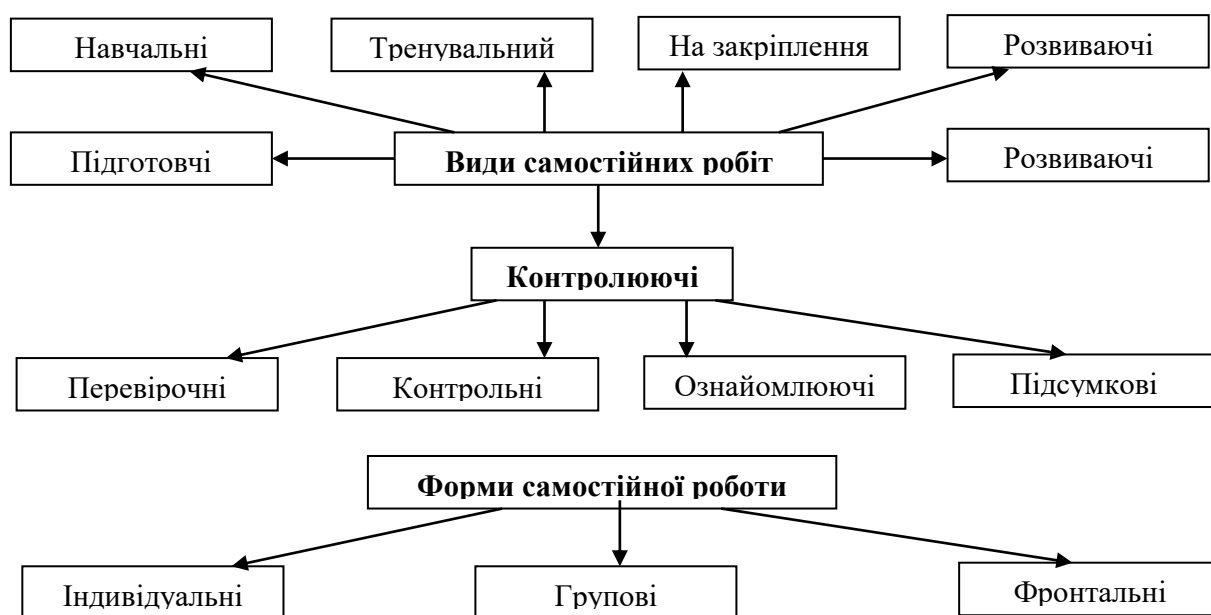


схема 1

Підготовчі самостійні роботи спрямовують студентів на відтворення раніше вивченого матеріалу, засвоєних практичних навичок і вмінь, понять, їх актуалізацію в пам'яті і корекцію з метою створення у свідомості міцного фундаменту для засвоєння нового матеріалу. Завдання викладача — викликати у студентів потребу в актуалізації певних знань, навичок і вмінь і створити для цього умови — мотиви навчання. Засобом мотивації можуть бути пізнавальні завдання, які створюють проблемні ситуації, вихід з яких можна знайти, проводячи актуалізацію необхідних знань.

Навчальні самостійні роботи поділяються на такі що формують знання, вміння та навички. З особливостей первинного закріплення знань впливають деякі особливості навчальних самостійних робіт. Знання студентів ще не тверді, непевні, існує деяка нечіткість і неточність у відтворенні думки. Тому завдання повинні бути репродуктивного характеру, перевіряти їх треба терміново й не виставляти за них низьких оцінок.

Такого типу завдання дають можливість викладачу перевірити якість і засвоєння студентами матеріалу, розвивати їхні творчі здібності, навички, аналізувати та узагальнювати.

Мета навчальних самостійних робіт — навчання, а не контроль, тому на занятті необхідно відводити на них мінімум часу. Серед завдань навчальних самостійних робіт можна виділити складання алгоритмів, розв'язування задач за алгоритмом.

До **тренувальних** належать завдання на розпізнавання різних об'єктів та їх властивостей. До виконання тренувальних завдань необхідно застосовувати теореми, означення, властивості. Тренувальні самостійні роботи складаються з однотипних завдань, що містять ознаки та властивості вивченого правила, під час виконання студенти ще потребують допомоги викладача. Такі роботи дають можливість відпрацьовувати основні вміння та навички і тим самим закладають базу для подальшого вивчення математики. Завдання тренувальних самостійних робіт можна підготувати за допомогою різнорівневих карток.

Перевірочні самостійні роботи покликані перевірити засвоєння окремого фрагменту курсу під час вивчення теми. Вони розраховані на 10-15 хвилин. Ці роботи потрібні для того, щоб викладачу одержати інформацію про рівень засвоєння теми, що дає змогу виявити помилки та недостатнє засвоєння понять і залежно від цього будувати подальшу роботу з вивчення теми.

До **самостійних робіт на закріплення** можна віднести такі, що розвивають логічне мислення та потребують комбінованого застосування різних правил та теорем. Вони показують, наскільки якісно засвоєний навчальний матеріал, а за результатами перевірки завдань цього типу виявляє необхідність займатися темою.

До **самостійних робіт розвивального характеру** можна віднести домашні завдання, що передбачають складання доповідей за будь-якою темою, підготовка до олімпіади, науково-творчих конференцій. На заняттях — це самостійні роботи, які потребують розв'язання дослідницьких задач.

Тому контроль бажано організувати таким чином, щоб сприяти вибору студентами стратегії досягнення успіху. Для цього необхідно враховувати низку умов:

- характер діяльності (запропоновані завдання повинні викликати інтерес і бажання виконувати їх до кінця);
- ступінь складності (у мотиваційному розвитку, як і в процесі навчання, варто враховувати «зону найближчого розвитку»);
- часовий фактор (за недоліку часу студенти т з мотивом, спрямованим а уникнення невдачі, практично припиняють працювати);
- рольову позицію викладача (викладач повинен бути вмотивованим на поліпшення результатів студентів, методи винагороди повинні превалювати над методами покарання).

Тільки контроль організований з урахуванням психолого-педагогічних аспектів є одним із компонентів якісного навчання.

Список використаних джерел

1. Аузіна А. О. Система комплексної діагностики знань студента / А. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. — Львів: Львів. банків. ін-т НБУ, 2002. — 38 с.
2. Лузан П. Г. Методи контролю в системі активізації навчання студентів / П. Г. Лузан // Науковий вісник Національного аграрного університету : зб. наук. пр. — К., 2003. — Вип. 67. — С. 157—169.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Одерій Л. П. Основи системи контролю якості навчання : навч. посіб. / Л. П. Одерій. — К. ІСДО, 1995. — 132 с.
- 5 Старова О.О. Контроль навчальної діяльності // Математика в школах України.-2009.- № 27- с.11-20.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. раведений / Талызина Н.Ф. – М., 1998. – 188 с.

Жарікова Л.М.

Психолого-педагогічні особливості впровадження проектної технології навчання на заняттях математики

Головною метою української системи освіти є створення умов для успішного навчання, виховання, розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя. Реалізації даної мети сприяє впровадження в практику діяльності викладачів проектної технології навчання та інформаційно - комунікаційних технологій.

Процес впровадження новітніх технологій—це та реальність, яка супроводжує кожного з педагогів впродовж професійної діяльності.

Курс математики має великі потенційні можливості для оволодіння студентами системою знань, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності. Математика є засобом вивчення фізики, хімії, інформатики, астрономії, біології. Математичне моделювання широко використовується для розв'язування задач різних галузей науки, економіки, виробництва.

Зростання частини інтелектуальної праці у всіх сферах виробництва викликає потребу в людях які володіють прийомами швидкого перенавчання. Проектна діяльність є одним із засобів підвищення якості освіти і виховання молоді, здатної творчо застосовувати у практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу. Мета використання проектної технології – стимулювати інтерес студентів до оволодіння визначеною сумою знань, та застосування знань на практиці.

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних особливостей впровадження інформаційно-комунікаційних технологій через проектну технологію навчання на заняттях математики у коледжі економіки і управління зі студентами, які оволодівають професіями фінансистів та економістів.

Як показав аналіз літератури з проблеми проектного навчання, цими питаннями займалися: І.М.Дичківська, Джон Дьюї, О.М. Пєхота, О.І. Пометун, С.Т.Шацький, в умовах проектної діяльності пізнання стає рушійною силою для отримання інформації, інформація являє собою результат діяльності. Знання стають надбанням через активну практичну і розумову діяльність самого студента, джерелом достовірних знань стає досвід, отриманий при самостійній діяльності.

Робота над проектом - практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної діяльності на основі вільного вибору, з урахуванням інтересів студента. В загальному розумінні проектом вважається сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта [9].

Метод проектів передбачає розв'язування деякої проблеми за рахунок застосування інтегрування знань з різних галузей науки, техніки. У свідомості студента це повинно мати вигляд: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати». Для викладача – це можливість знайти баланс між академічними знаннями та уміннями і навичками. За допомогою проектної діяльності можливо розв'язати задачі: спонукати здобувати знання самостійно та використовувати їх для розв'язання практичних завдань; розвивати комунікативні навички–здатність працювати у групах; знайомство з різними точками зору на одну проблему; уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висловувати гіпотези, уміння робити висновки.

Проектна технологія допомагає продуктивній діяльності студентів. Навчальне проектування створює такі умови освітнього процесу,

результатом яких є індивідуальний досвід. І це головне надбання студента і викладача. Для організації діяльності над проектом необхідно: наявність значущої у дослідницькому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань; практична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна діяльність; структурування проекту з указуванням поетапних результатів; використання дослідницьких методів; підбиття підсумків.

Мета викладача під час проектної діяльності – виконати мотивацію та організувати роботу по самостійному добуванню нових знань за допомогою всіляких джерел у тому числі з допомогою мережі Інтернет [10].

Новими знаннями вважають результат, одержаний в процесі фундаментальних або прикладних досліджень та зафіксований на носіях інформації [8].

Недоцільно використання терміну «науковість» стосовно студентських досліджень, оскільки вони мають принципові відмінності, зокрема: та істина, яку відкривають у процесі дослідження студенти, для науки переважно не є новою. Дослідження студента на всіх етапах відбувається при безпосередній участі та підтримці викладача. Оцінка, яку отримує студент відіграє велику роль до заохочення займатися дослідницькою діяльністю.

Серед етапів проектної діяльності головний – мотиваційний. Використання проектної технології тісно пов'язане з застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасне суспільство висунуло такі завдання:

1. Інформатизація суспільства – у будь-якому навчальному закладі викладачі та студенти повинні мати доступ до «електронної» інформації з предмета, щовивчається;

2. Інформаційна культура – передбачає, що викладачі володітимуть методами пошуку необхідної інформації.

3. Гуманізація освіти через інформатизацію.

У навчальному процесі можна визначити три головні напрями використання комп'ютерів: 1) навчання технологіям, що вимагають активного використання комп'ютера, 2) вивчення інформатики як науки, 3) використання комп'ютера як технічного засобу у вивченні основ наук.

Використання комп'ютера дозволяє значно розширити математичну практику: обчислювальний експеримент з математичною моделлю стає джерелом відкриттів; виконувати візуалізацію абстракцій; динамізацію математичних об'єктів. Студенти, які мають навички роботи з комп'ютером, вигідно відрізняються організованістю, внутрішньою дисципліною.

Сучасні інформаційні технології – це сукупності методів, засобів і прийомів, що використовуються для забезпечення ефективної діяльності людей. Доцільно виділити такі цілі «інформаційно-комунікаційні технології навчання: як розвиток особистості студента; інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, оптимізація пошуку необхідних відомостей, підвищення якості освіти; виконання соціального замовлення суспільства на формування особистості. Як показує практика, використання «інформаційно-

комунікаційних технологій навчання” у навчальному процесі коледжа, сприяє підвищенню інтересу студентів до отримання знань; забезпеченню диференціації; індивідуалізації. Студенти виступають в ролі користувачів, ланцюг діяльності: явище → розробка моделі → розв’язування засобами комп’ютера → інтерпретація отриманих результатів → застосування на практиці [7]

При використанні технології викладачі обов’язково враховують психологічні особливості студентів та їх професійну спрямованість. Робота викладача за проектною технологією навчання планується за схемою: Мотивація. Студент. Термін

Знання психології потреба для успішного втілення проектної технології навчання. Побудова навчально-виховного процесу у коледжі за допомогою проектної діяльності дає змогу вирішити низку психолого-педагогічних завдань: використовувати виховний та розвивальний потенціал в органічній єдності: акцентувати увагу на інтегрованості знань, вмінь та навичок, на використанні міжпредметних зв’язків для виконання творчого дослідження, стимулювати вивчення наук за принципом від практичної задачі до науки, спонукати до використання новітніх комп’ютерних технологій; розширити форми та засоби пізнавальної діяльності студентів.

У коледжі стало системою проводити роботу над проектами «Функція у математиці та фізиці», «Інтеграл у математиці та економіці», які стимулюють студентів до самостійної продуктивної діяльності. Досвід роботи над проектами допомагає студентам при підготовці курсових робіт, рефератів, підготовці робіт для наукових студентських конференцій.

Як показує досвід впровадження проектної технології коледжі економіки і управління, при її використанні в навчальній діяльності відбувається поглиблення інтересу студентів до пізнавальної та творчої діяльності, формування відповідних знань, умінь, навичок і встановлення дослідницької позиції в сприйнятті та осмисленні світу. Використання цієї технології навчання здатне забезпечити освіченість, розвиток і вихованість відповідно до вимог, запропонованих сучасним рівнем розвитку науково - технічного і соціального прогресу до особистості, здатної і підготовленої до активного позитивно – творчого осмислення і перетворення світу. Навчаннястає таким, щоініціюється самими студентами, якізасвоюютьновийдосвід.

Список використанихджерел

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.:РАО, 1994. – 228 с.4. Артемчук Г.І. і ін. Методика організації науково-дослідницької роботи: [навч.посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів.] / Курило В.М., Кочерган М.П. – К.:Форум. 2000. – 270с.

- 3.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно–воспитательного процесса: Метод.основы – М.:Просвещение,1982.-192с.
- 4.Баранов О.А. Интернет та інформаційне суспільство // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №4.– С.3-7.
- 5.Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: [Книга для учителя]. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
- 6.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навч.посібник] / К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
- 7.Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис. в форме научн. докл. насоиск. уч. ст. д-ра пед. наук. – М.: РНМК, 1989. – 48 с.
- 8.Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Дис. канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 212 с.
- 9.Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / [О.М.Пехота, А.З.Кіктенко О.М., Любарська, К.Ф.Нор,О.Є. Олексюк,А.Л. Ситченко,Л.В. Тарасова, Т.В. Тихонова]: За заг. ред.О.М.Пехоти. – К: А.С.К.,2001. – 256 с.
10. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод.посібник] / О.Пометун, Л.Пироженко; [за ред. О.І.Пометун]. - К.:Видавництво: А.С.К., 2004. – 192 с.
- 11.Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуника-ционных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. – 2001. – №5. – С.12-16.
- 12.Сиротенко Г. О. Сучасний урок:інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2003. – 144 с.

Клапа Ю.

Дидактическая обусловленность успеха студентов с дислексией в обучении русскому языку

Индивидуальные различия в учёбе

В процессе учёбы существенным фактором, обуславливающим его ход и эффективность, являются, индивидуальные различия, формирующиеся под влиянием наследственных свойств и воздействия окружающей среды, в том числе общественных [13, с. 190, 191]. Мысли, касающейся экспозиции индивидуальных различий в процессе учёбы, начало дал Ф. Гальтон (F. Galton), вводя термин двигательно-перцепционного профиля, а продолжали её другие исследователи. Такие исследования стали основой для практических анализов категорий, которыми являются стили познания и учёбы. Стиль познания учитывает характерные для отдельных личностей, постоянные для них способы функционирования в области познавательных и интеллектуальных действий [3]. В процессе учёбы выделены и описаны следующие познавательные стили: мышления, генерализации, подхода к вопросам, стиль включения новой информации в пределах уже имеющейся,

стиль информирующий о месте ученика на шкале „независимый от поля – зависимый от поля” [7]. Исследовательская проблематика, связанная с познавательной обусловленностью учёбы, лежит в сфере научных интересов многих авторов, однако большинство из них свои работы опубликовало в 1970–90 годы. В позднейших разработках обращается внимание на связь познавательного потенциала с конкретными способами учёбы, что часто определяется в категориях стиля учёбы: зрительного, слухового или двигательного [7; 1]. В образовательной практике мы часто ссылаемся также на теорию многообразного интеллекта, которая объясняет предпочтения ученика, указывая на его сильные и слабые стороны [5;14]. Подчёркиваемые в литературе модели обучения – это: сенсорная модель ВАК, многометодная модель, относящаяся к левому и правому полушарию, общественная или индивидуальная модель, многоэтапная модель Колба, модель Хани и Мамфорда, модели по классификации Блума [4]. А в профиле многообразного интеллекта учитывается интеллект: лингвистический – языковой, логико – математический, визуально – пространственный, телесно – кинестетический, межперсональный, внутривнутриперсональный, музыкальный, естествоведческий [14].

Учёные утверждают, что каждый человек имеет свой основной стиль учёбы, который существует совместно с другими, создавая индивидуальное сочетание, напр., зрительно – двигательно – слуховой. Познание этого стиля возможно путём психолого-педагогического диагноза и наблюдения за поведением ученика, проявляющимся в различных образовательных ситуациях. В его определении помогают также наблюдения учителей [1; 3]. Это распознавание особенно важно в случае учеников с дислексией. Так как работа с этими учениками „(...) не заключается в уподоблении мозга дислексика к мозгу здорового лица, а в применении специального тренинга” [2, с. 57], понимаемого как приспособление методов работы к возможности и познавательным предпочтениям ученика, а также его модели учёбы. Этот принцип соответствует новейшей тенденции описания дислексии как другого познавательного стиля, а не нарушения [16].

Дидактическая методика работы преподавателя русского языка

Знание методов обучения, определяемых часто термином методов обучения – чтобы подчеркнуть связь действий учителей с действиями учеников – это основной элемент, обуславливающий правильную реализацию процесса языкового обучения. Базой для приобретения и совершенствования владения глоттодидактикой является знание методов общей дидактики и принципов их применения. Польская дидактика показывает и рекомендует следующие дидактические методы: ассимиляции знаний, самостоятельного достижения знаний, называемые проблемными, валоризации и практические [7, 12].

С середины 60-х годов XX века большой популярностью в образовании пользуются методы дидактических игр. Их общим свойством является широко понимаемая игра. К ним относятся методы моделирования,

ситуационные, постановочные методы, „мозговой штурм” и биографический метод, а также психологические игры и дидактическая дискуссия в её многочисленных разновидностях [12, 15]. Целью обучения иностранным языкам является развитие основных языковых навыков и компетенций. Развитие и подбор методов зависит, конечно, от этапа владения языком, а само формирование основных языковых навыков чаще всего и наиболее характерно для начальных этапов обучения (на вузовском уровне это уровень А1, включающий обучение с нуля, часто от обучения алфавиту, как это имеет место в случае русского языка).

Слуховое восприятие чаще всего совершенствуется аудиолингвальным методом, в котором овладение языком осуществляется по принципу развития языковых навыков, являющихся соответственной реакцией на конкретный стимул [8]. Такие навыки формируются путём многократного повторения и закрепления данного лексико-грамматического круга (т. н. языковые структуры). Применение элементов разговорного – непосредственного метода также может быть интересным разнообразием [8]. Существо данного метода заключается во включении учащегося в участие в коммуникативных ситуациях, разговорах, диалогах, ведущихся на данном языке. Учитель должен использовать естественные предложения, с широко используемым, адекватной данной ситуации лексикой.

Речевая коммуникация – это одна из основных целей овладения иностранным языком. Она является также трудным для достижения умением из-за фонетических и психологических барьеров. В настоящее время, чаще всего применяется когнитивный метод обучения [11]. Хотя этот метод имеет большое число не только сторонников, но и противников, он широко применяется при работе со взрослыми, где элементы разнообразия в процессе обучения – развлечения и игры – имеют малое значение. Формирование у студентов навыков разговорной речи целесообразно также дополнить „спонтанным” разговорным методом, уделяющим основное внимание общению, а не достижению любой ценой грамматической правильности речи.

Чтение в свою очередь является одним из самых полезных языковых навыков. Оно также неразрывно связано с навыками правильной речи. Только теперь, по истечении многих лет, в современной глоттодидактике, сосредоточенной в значительной мере на общении, чтение перестало иметь второстепенное значение. Техника чтения стала одной из ключевых техник при накоплении словарного запаса и обучении переводу. Наибольшие возможности по тренировке этих навыков предоставляет грамматико-переводной метод, в котором основной целью обучения является овладение грамматической и лексической системами, позволяющими на самостоятельное чтение и понимание [6].

Умение писать при изучении иностранного языка – это важный, хотя и трудный навык, относительно мало используемый в межличностном общении [8]. Бытует мнение, что умение писать является навыком, наименее

необходимым среднему пользователю языка. Умение писать на родном языке приобретается также в последнюю очередь (после навыков слушания – разговора – чтения), и реже всего используется в повседневной жизни. Однако, это не изменяет факта, что это умение значительно упрощает изучение иностранного языка и способствует развитию остальных навыков. Ни один из современных, традиционных методов обучения иностранным языкам не уделяет слишком много места формированию навыков письма. Особенно на академическом уровне, при работе с взрослыми людьми, это умение трактуется, как навык, уже присущий студентам. Иначе выглядит формирование навыков письма при обучении русскому языку или другим языкам, не использующим латинский алфавит. В этих случаях умению писать должно быть уделено особое внимание. Поскольку от этого может зависеть дальнейший успех процесса обучения. Целью занятий с элементами совершенствования языковой подготовки в области навыков письма на начальном уровне, является, как правило, составление правильного письменного выражения с использованием соответствующих, правильных лексико-грамматических, орфографических и синтаксических структур и ознакомление с разными видами письменных текстов. На последующих этапах обучения коммуникативно-смысловые упражнения выполняются с использованием длинных, разнообразны текстов, с соблюдением принципа – от глобального понимания к детальному пониманию. Упражнения сочетаются с закреплением и расширением словарного запаса, с его практическим и применением. Обширный диапазон необходимых студентам языковых навыков и специфика высшего образования требуют продуманного выбора методов обучения. Их выбор зависит от: специфики содержания обучения, этапа изучения языка, уровня владения языком студентами, методики работы преподавателя, места проведения занятий, наличия дидактических средств, организации процесса языкового обучения [8]. Для упоминаемых чаще всего обстоятельств не учитываются специфические трудности в овладении иностранным языком, как существенный фактор выбора методов работы преподавателя.

Методологические предпосылки собственных исследований

Исследования проводились с целью оценить, позволяют ли предлагаемые дидактические методы (основанные на выявлении индивидуальных трудностей в случае студентов с дислексией и их предпочтений при изучении языка), повысить эффективность и результативность обучения [русскому] языку, а также насколько они это позволяют.

Предметом исследований является уровень достижений студентов с дислексией в изучении русского языка, зависящий от используемых методов дидактической работы.

Проблема исследований определяется вопросом: «В какой мере используемые дидактические методы обуславливают успешное изучение русского языка студентами с дислексией?»

С целью накопления необходимых данных были использованы: анализ произведений (продуктов воображения), устные и письменные способы дидактического измерения, наблюдения, интервью.

Объектом исследований были студенты III курса стационара двух высших учебных заведений в Кракове (11 человек), в которых на более раннем этапе обучения была диагностирована дислексия. Был выполнен целевой отбор. В исследованиях участвовали студенты, представляющие сравнимый уровень трудностей, а их предыдущее обучение имело много общих черт. Все они завершили семестр, предшествующий курсу русского языка с положительными оценками. Исследования проводились в 2012/2013 учебном году. Результаты исследований являются частью более широкого исследовательского проекта и выполняют также функцию проверки для намечаемых в будущем действий.

Применение дифференцированных методов обучения и успешное изучении русского языка студентами с дислексией

Образовательный процесс для всех исследуемых осуществлялся по определённой схеме. Начальную (неполную среднюю) школу, затем гимназию и общеобразовательный лицей исследуемые окончили без продления срока учёбы, никогда не имели проблем, связанных с учёбой. За всё время обучения получали в основном удовлетворительные и хорошие оценки и на таком же уровне сдали выпускные экзамены в гимназии и экзамены на аттестат зрелости. Учитывая явные симптомы трудностей, связанных с дислексией и действующее в школах правовое регулирование в сфере психолого-педагогической помощи, исследуемые студенты прошли диагностические процедуры ещё во время учёбы в начальной школе. Ранняя диагностика позволила учителям применить в отношении к ним правила работы и оценки в соответствии с правилами для учащихся с дислексией. Период обучения в вузе является для них первым периодом за весь период получения образования, когда они не пользуются льготами и предпочтениями, установленными для учащихся с дислексией, сами организуют себе образовательный процесс и, опираясь на отработанную раньше технику умственной работы, готовятся к занятиям и экзаменам. Хотя исследуемые студенты и были достаточно рано диагностированы, как учащиеся с дислексией, но поставленный диагноз не содержал подробных данных, определяющих тип дислексии или предпочтительную для них систему обучения. Скорее всего учителя, на зная этих данных, применяли в отношении к ним стандартные методы работы, не отличающиеся от тех, которые применялись к другим.

Характерные трудности касающиеся студентов с дислексией проявляющиеся на отдельных этапах обучения, похожи на описанные литературой. Во время обучения в вузе увеличились трудности с изучением иностранных языков, проблемы с планированием и организацией собственной работы (учёбы), выбором надлежащих методов учёбы. Продолжают иметь место орфографические ошибки (проявляющиеся при

письме рукой), проблемы с пониманием текста при чтении и восприятии на слух на занятиях по изучению иностранных языков.

Русский язык для большинства исследуемых является вторым или третьим иностранным языком (после английского и немецкого), который они изучают во время обучения в вузе. Его изучение они начали с уровня А1. В отношении основных навыков [владения языком] заметны следующие симптомы трудностей дислектического характера:

✓ *при чтении*: ошибки (смешение) похожих букв, элементы аналитического чтения – разделение слов на слоги, побуквенное чтение, сокращение слов, изменение порядка букв при чтении, „недочитывание” поручений (команд) – может проявляться в частичном (неполном) выполнении заданий, замедленная скорость чтения, чтение с частичным пониманием содержания, ошибки при опознавании редко встречающихся букв или букв сложной формы, использование неправильной интонации;

✓ *при письме*: бесформенные буквы, несоответствующие каллиграфическому образцу, опечатки и орфографические ошибки, проблемы с запоминанием графического образа слова – пропускание букв, изменение очередности букв в слове (в результате студенты делают неправильные или ошибочные записи и не могут правильно учиться, пользуясь ними), постоянное пропускание букв, добавление или перестановка слогов, смешение визуально сходных по форме букв "П и Г", "В и Б", письмо букв в зеркальном отражении – справа налево, пропускание диакритических знаков, проблемы с укладкой в линиях тетради, медленное записывание, неправильный способ держания ручки, слишком большой нажим на лист бумаги, соединение двух букв в одну, включение дополнительных элементов в букву, замена звонких звуков глухими, перестановка букв, замена йотированной буквы польскими фонетическими аналогами, замена букв польскими аналогами, проблемы с заполнением формуляров и документов, неохота высказываться на форумах в сети Интернет.

✓ *в речи*: высказывания неграмотны, с синтаксическими ошибками, зачастую хаотичны, имеются искажения слов, связанные с изменением порядка слогов, пропускание звуков или добавление ненужных звуков, ошибки при определении рода существительных – заметной является тенденция определять род существительного в соответствии с принятым в родном языке, проблемы с запоминанием и применением правил, выученных грамматических и лексических схем, трудности с навязыванием спонтанного разговора;

✓ *при слуховом восприятии*: трудности в понимании текста при его непродолжительном звучании.

После анализа ошибок и наблюдения за работой студентов обнаруживаются определённые особенности, которые отличают трудности дислектического характера свойственные родному и иностранному языку следует обратить внимание на:

✓ *иной порядок проявления трудностей*; для родного языка они проявляются сначала в речи, а затем в чтении и письме, в случае же иностранного языка – чтение и письмо (которые формируются первыми) влияют в последствии на трудности в речи,

✓ *совместное проявление трудностей*, как в речи, так и в чтении и письме; это явление, которое отличает дислексию, существующую в родном языке, когда часто имеется один вид дислексии (напр. дизортография),

✓ *сохраняющиеся сравнительно длительное время зрительные ошибки* дислектического характера (ошибки формы букв, статическая инверсия), которые в случае польского языка ослабевают или даже исчезают в первую очередь, часто уже на этапе младших классов начальной школы,

✓ *явно заметные трудности в разговоре*, в основном в характере ошибок динамической инверсии, тенденция использовать интонацию и ударения, свойственные родному или другому иностранному языку.

При работе со студентами была принята трёхэлементная модель помощи при обучении студентов с дислексией, которая предполагает, что условием успешного изучения иностранных языков является:

- *активность студента*: самодиагноз, модификация техник учёбы, изменения в организации умственного труда,

- *предметная помощь преподавателей*: распознавание стиля учёбы студента, анализ его проблем в учёбе, применение полимодальных дидактических методов, применение полимодальных средств обучения, указание нестандартных источников знаний,

- *формальные действия высшего учебного заведения*: дифференцированная форма оценки и экзаменования, возможность индивидуальной организации занятий/экзаменационной сессии, открытие консультационного пункта для студентов с дислексией в традиционной форме или в виде help desk, назначение координатора по вопросу студентов с дислексией (напр., в BON – Бюро по делам инвалидов) или BKS – Бюро студенческих карьер) [9].

Специфика обучения языку (необходимость овладения на память лексическим объёмом материала, многократного закрепления лексико-грамматических структур, параллельное совершенствование основных навыков), генерировала необходимость применения различных глоттодидактических методов, считающихся традиционными - сосредоточенных на ученике или учителе. Среди них: работа с учебником, сборником упражнений, рабочими карточками, работа с источниками, со словарями и программными переводчиками, мнемотехники, лекция, сочинения и изложения, в том числе собственная работа студента (также домашняя). В работе с дислексиками применялись также активизирующие методы. Среди них особенно ценными оказались: карта понятий, семантическая карта, проект – тематическая презентация, дискуссионные формы, разыгрывание сцен. Преимущества активных методов, замеченные студентами с дислексией, касаются особенно атмосферы на занятиях и

сотрудничества в группе. Однако в начальных этапах обучения преобладают традиционные методы, сосредоточенные на учителе (напр., учёба путём подражания) и на ученике (напр., учёба на опыте, чтение, перевод, сочинения). По мере прогресса в языковом обучении может увеличиваться количество, разнообразие и круг применяемых активизирующих методов.

Методы, использованные в работе с лицами с:

зрительным предпочтением: работа с текстом соответственной графической конструкции, визуальные семантические карты, дидактические игры, показ, иллюстрация, презентация, портфолио, работа с компьютером, чтение про себя, создание визуальных презентаций, визуализации, подготовка выставки, видеозаписи;

слуховым предпочтением: метод лекции-беседы, дискуссионные формы, лекция, рассказ, описание, письмо со слуха, громкое чтение, мнемотехники, направленное открытие (вопросы), повторение, обучение других;

двигательным предпочтением: ситуационный метод, дидактические игры, инсценизации, драма, показ, тематические проекты, презентации, методы самостоятельного самообразования, практические занятия, работа в группах, управление информацией, обучение коллег, работа с компьютером.

Студенты, которые работали с преподавателем, модифицирующим методику работы в зависимости от вида трудности и предпочитаемого стиля учёбы, достигли положительных результатов:

- оценки более высокие по сравнению с предыдущим периодом (II курс) получило 8 человек,
- оценку на том же уровне получили 2 человека,
- оценку более низкую получил 1 человек (можно предполагать, что частично к этому привели проблемы со здоровьем студента в конце летнего семестра).

Следует объяснить, что в вузах, являющихся территорией исследований, функционирует стандартизированная система оценки экзаменационных тестов, то есть работающий со студентами преподаватель не оценивал их итоговый экзамен.

Подведение итогов и окончательные размышления

Требованием нашего времени становится образование в течение всей жизни, а функционирование в глобальной действительности показывает необходимость владения как минимум двумя иностранными языками. Дислексии с трудом могут справиться с этими задачами, а результат их работы часто неадекватен усилию. Следует также подчеркнуть, что дислексические трудности имеют длительный характер и не следует ожидать их самостоятельного прекращения. Отсюда и необходимость модификации и дифференциации мастерства дидактической работы (в том числе также – а может и прежде всего – учителей иностранных языков).

Выполненные исследования не позволяют делать далеко идущие выводы. Они сигнализируют проблему и иллюстрируют её специфику. Несмотря на небольшой их масштаб, можно утверждать, что:

1. Студенты с дислексией прошли типичную для общедоступного образования обязательную схему получения образования. Трудности дислектического характера проявились сравнительно рано и были диагностированы на этапе младших классов начальной школы. О своём стиле обучения и доминированию полушарий они узнали в процессе совместной работы с преподавателем.

2. Среди многих методов работы с дислектиками стоит выделить не столько конкретную группу, а скорее комбинацию, заключающуюся в мультисенсорном правиле ВАК (visual, auditory, kinesthetic). Специфика языкового обучения с одной стороны и связанные с дислексией ограничения с другой стороны, убеждают в необходимости применения методов, признаваемых традиционными и современными – активирующих. К ним относится: работа с учебником, тетрадью для практических занятий, рабочими картами, исходными текстами, словарём и программами перевода, громкое и тихое чтение, сочинения, исследования, диктанты, мнемотехники, имитирование сцен и ситуаций, дискуссионные формы, семантические карты, дидактические игры, работа с компьютером.

3. Методы, использованные для работы с дислектиками, позволили получить такой уровень языковых навыков, подлежащим частичным, семестровым и годовым оценкам, который может удовлетворить студента и преподавателя. Также по субъективному мнению студентов они утверждают, что уменьшился стресс и неуверенность в реальных ситуациях общения, что дает им больше свободы в контактах, требующих знания иностранного языка, и удовлетворения в связи с участием в них.

Невозможно, однако, принять предпосылку, что достижение студентов связаны исключительно с использованием различных методов работы. Их эффективность не может измеряться только оценками, полученными студентами на зачётах и экзаменах, и их самооценкой (хотя это важные показатели) Эта проблема должна стать предметом последующего анализа. Необходимо рассмотреть в них возможность выполнения экспериментальных исследований.

Описанные в этой статье трудности студентов с дислексией в освоении русского языка, как и размышления преподавателя, связанные с проведением процессом обучения языку, убеждают, что стоит в гораздо большей степени проанализировать эти проблемы и проверять разные методические решения.

Исследования представляют только единичные, избранные проблемы и их оценку, выполненную самими заинтересованными сторонами. Поэтому, они не позволяют на широкий анализ и обобщения. В то же время они сигнализируют о наличии проблемы, вызывают интерес и вдохновляют на дальнейшие исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bogdanowicz M. (2005), Dysleksja - problemem całego życia, /w:/ W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoży (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
2. Bragdon A., Gamon D. (2003), Co potrafi twój mózg?, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Dyrda J. (2004), Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
4. Dryden G., Vos J. (2000), Rewolucja w uczeniu, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
5. Gardner H. (2002), Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
6. Grzesik, J. (1990), Textverstehen lernen und lehren. Klett – Verlag, Stuttgart.
7. Jankowski A. (2002), Pedagogika praktyczna, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
8. Komorowska H.(2005), Metodyka nauczania języków obcych, Warszawa.
9. Kłapa J., Rybska-Kłapa J., Formy wsparcia edukacyjnego dyslektycznych studentów, w druku.
10. Matczak A.(2004), Style poznawcze, /w:/ Psychologia. Podręcznik akademicki, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
11. Marton W.(1978), Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne, PWN, Warszawa.
12. Okoń W. (2003), Wprowadzenie do dydaktyki, Gdańsk.
13. Strelau J.(2004), Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny /w:/ Psychologia. Podręcznik akademicki, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
14. Suświłło M.(2004), Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu w Olsztynie, Olsztyn.
15. Szłosek F. (2003), Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom.
16. Zawadzka- Bartnik E. (2010), Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami), Impuls, Kraków.

Котенко Г.М.

Психолого-педагогічні умови формування толерантності на уроках української мови та літератури

Явище толерантності та чинники, що лежать в основі розвитку толерантності, – одна з найактуальніших тем сучасності, яка привертає увагу вчених з різних областей знання (етнічної, крос-культурної та політичної психології, соціології, філософії, культурної антропології). **Актуальність**

проблеми вивчення психолого-педагогічних умов розвитку толерантності в ранньому юнацькому віці зумовлена необхідністю підвищеної уваги до становлення людини як особистості. Адже саме у юнацькому віці людина привласнює соціально значущі властивості особистості: здатність до співпереживання, морального ставлення до людей, до самої себе, а також засвоює норми поведінки в суспільстві. У зв'язку з цим в якості проблеми дослідження виступає потреба практики в знанні психолого-педагогічних чинників розвитку толерантності в юнацькому віці в процесі навчання.

Мета дослідження – теоретичне та експериментальне вивчення психолого-педагогічних умов розвитку толерантності особистості на уроках української мови і літератури та світової літератури в ранньому юнацькому віці (на прикладі учнів 11 класу Криворізької загальноосвітньої школи № 57).

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні про те, що цілеспрямований розвиток толерантних емоцій, здатності до емпатії, діалогічності та досвіду толерантної поведінки на уроках української мови і літератури та світової літератури (зокрема, під час вивчення тем «Полеміка. Дискусія. Дебати», «Своєрідність світобачення Ф.Кафки та його художні втілення в оповіданні «Перевтілення») сприятиме розвитку толерантності як особистісної якості старшокласників.

У психолого-педагогічній літературі висвітлено різні аспекти даної проблеми. Аналіз літератури та сучасних досліджень дозволив сформулювати основне визначення толерантності особистості, під якою ми розуміємо реалізовану готовність до усвідомлених особистісних дій, спрямованих на досягнення гуманістичних відносин між людьми і групами людей, що мають різний світогляд, різні ціннісні орієнтації. Кожна з найважливіших передумов формування толерантності може відкривати цілий напрямок фундаментальних досліджень. Так, Овчиннікова Н.В. [9] у своїх працях розглядає комунікативний аспект толерантності. Швачко О.В. [14] у своїх статтях робить акцент на соціальній толерантності та толерантності як особистісної риси старшокласників. Вагомий внесок у дослідження толерантності особистості зробила група російських вчених: Асмолова О.Г., Солдатової Г.У., Шайгерової Л.А., Кравцової О.А., Золотухіна В.М., Шаповалової В. та ін. У своїх наукових доробках вони розглядають етнічну, соціальну, культурну толерантність та толерантність як рису особистості.

Теоретичну базу дослідження склали праці:

1) в галузі досліджень феномену толерантності (Асмолов О.Г., Іванова Н.Л., Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.);

2) в галузі методики виховання толерантності у школярів (Рожков М.І., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А.);

3) в галузі розробки активних психотехнологій з формування толерантності у старшокласників (Гіппіус С.В., Григор'єва Т.Г., Петрусинський В.В., Прутченков А.С., Лютова Є.К., Марковська І.М., Семенова О.М., Солдатова Г.У.);

Психологічний аспект дослідження проблеми розвитку толерантності в юнацькому віці передбачає розкриття специфіки толерантності як особливого явища людської психіки, спрямованого на саморегулювання особистістю своїх дій у сфері поведінки і діяльності на основі емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших.

Психологічними факторами розвитку толерантності в юнацькому віці є групи факторів, що детермінують формування та розвиток толерантності як співвідношення показників розвитку структурних компонентів в емоційно-вольовому просторі толерантності, спрямованість особистості, здатність об'єктивно оцінювати себе й інших, здатність об'єктивно оцінювати речі, події, факти, діалогічність, здатність співпереживання, індивідуально-психологічні властивості і стани особистості. Базовим, невід'ємним фактором для розвитку толерантності є емпатія [10]. Активна моральна позиція і психологічна готовність до терпимості – основні компоненти поняття «толерантності»[13]. Розвиток толерантності особистості старшокласників відбувається під впливом суспільства, стосунків у сім'ї, сформованих поглядів і відносин її членів до інших людей і суспільстві в цілому, під впливом спілкування з однолітками та оточуючими людьми [4].

У роботі ми зробили спробу визначити основні критерії, ідеї та шляхи формування толерантності у ранньому юнацькому віці, які склали основу формувальної програми. Ми спиралися на базові напрямки діяльності вчителя з виховання толерантної свідомості юнаків: толерантність і право; толерантність і мораль; толерантність і діалог культур; толерантність і патріотизм.

Ці базові напрямки діяльності з виховання толерантної свідомості дітей реалізуються через створення у класі системи умов: соціокультурних, педагогічних, психологічних, які сприяють формуванню толерантних поглядів і навичок толерантної поведінки у юнацькому віці; створення доброзичливої атмосфери у класному колективі; використання різноманітних форм і методів масової, групової і індивідуальної роботи [3].

Базові принципи діяльності вчителя української мови і літератури з виховання толерантної свідомості юнаків реалізуються через принципи виховання толерантної свідомості: використання позитивного соціокультурного досвіду націй; створення умов для позитивної взаємодії різних культурних, національних, соціальних груп у процесі спілкування; розвиток якостей толерантної особистості з урахуванням особистісних якостей старшокласників; прийняття дитини такою, як вона є, визнання її самоцінності; створення умов для виховання толерантності; формування практичних умінь і навичок толерантної взаємодії; вироблення стійкості до конфліктів у поліетнічному, міжкультурному та міжконфесійному середовищі; вироблення особистих навичок розв'язання конфліктів; озброєння вміннями аналізувати ситуації у навчальному закладі, сім'ї, класному колективі; вироблення вміння самоаналізу власних вчинків та поведінки.

Толерантність має стати одним із головних елементів розбудови українського суспільства. Тому формування толерантної поведінки учнів на уроках української мови і літератури забезпечується за таких педагогічних умов: формування ціннісних орієнтацій; наявність знань про сутність та культурні форми толерантності; залучення учнів до соціальної діяльності, що передбачає активну участь у взаємодії з іншими суб'єктами; врахування вікової специфіки у вихованні толерантності; єдність вимог школи, сім'ї та громадськості у вихованні толерантності; розвиток здатності та емоційно-вольової готовності учня до рівноправного спілкування з іншими [11].

Виховання толерантної особистості – процес складний, здійснюваний всією соціальною дійсністю, навколишнього оточення старшокласника[5]. Розглянемо провідні шляхи реалізації мети і завдань виховання толерантності на уроках української мови і літератури та світової літератури, які є узагальненням проаналізованих джерел:

1) Ефективність виховання толерантності значною мірою залежить від цілеспрямованості навчально-виховного процесу, форм його організації. Особлива роль тут належить предметам соціально-гуманістичного циклу, особливо літературі.

2) Формуючи почуття толерантності, доцільно розвивати уяву, здатність до співпереживання і співчуття, довіру, гідність і самопізнання як особливості толерантної особистості. Навчити дітей конкретним прийомам, завдяки яким вони зможуть розвинути у собі якості толерантної особистості, допоможуть тренінги і ситуаційні ігри, в яких враховані вікові особливості дітей.

3) Толерантність виховується з наймолодшого шкільного віку, при цьому вона закладається як доброзичливість, як інтерес до розбіжності, уміння бачити і переживати свою схожість з іншими людьми (прикладом може стати запропонований за новим Державним стандартом освіти роман Е.Портер «Полліанна», 5 клас). У дітей слід розвивати любов і повагу до свого народу, його культури, історії і водночас формувати позитивні установки на спілкування з іншими народами.

4) Для виховання толерантності у дітей надзвичайно важливим є ознайомлення їх з мовою, історією, культурою, побутом різних народів, що дає змогу на практиці стверджувати принципи безконфліктного взаєморозуміння та співробітництва. Водночас учнів слід готувати до адекватного сприйняття та оцінювання національно-специфічних особливостей культури, традицій, звичаїв різних народів, а також до реалізації толерантної поведінки під час вирішення конфліктних ситуацій та проблемних питань.

Експериментальне дослідження проводилося у вересні – жовтні 2013 року в Криворізькій загальноосвітній школі № 57. У констатуючому та формуальному експерименті взяли участь учні 11 класів загальною кількістю 19 осіб. На етапі емпіричного дослідження застосовувався комплексний експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова,

О. А. Кравцова, О. Є. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [12]. За результатами констатувального етапу дослідження в виявлено, що лише 6% старшокласників мають високий рівень сформованості толерантності, 48% – середній, 46% – низький.

Розглянемо деякі приклади реалізації завдань виховання толерантності на уроках літератури. Наприклад, в процесі вивчення теми «Ю.Яновський. Роман у новелах «Вершники» на уроках нами застосовувались вправи та методи, що дозволяють формувати в учнів шляхом практичних дій толерантне ставлення до оточуючих. Ця тема була обрана не випадково, оскільки вона розкриває аспекти комунікативної і соціальної толерантності та толерантності як риси особистості.

Основні методи, що використовувались на уроках – рольові ігри та ігри вправи, емоційна розповідь при поданні певного матеріалу, дискусія, «ажурна пилка». Також в процесі уроків використовувались вправи на підвищення рівня учнів з комунікативної, етнічної та соціальної толерантності та толерантності як особистісної риси. На уроках головна увага організації роботи у групах з метою формування навичок комунікативної толерантності, взаємодії, неагресивному вирішенню суперечливих питань (загальна та комунікативна толерантність).

На уроці «В.Підмогильний. «Місто» учні виступали з повідомленнями до теми та вчилися уважно слухати опонента, стримувати свої почуття, та об'єктивно оцінювати почуту інформацію. На прикінці уроку з учнями було проведено гру «ехо», мета якої підвищення рівня інтеграції та згуртованості класного колективу, підведення учасників до розуміння, що для того, щоб досягнути мети, потрібно враховувати можливості та бажання оточуючих. Під час теми учням було запропоновано також самотійно поділитися на групи, і обробити матеріал відповідно до пунктів плану. На етапі уроку-осмислення нових знань, з учнями проводиться гра-вправа «Пояснення», мета якої - вдосконалювати вміння висловлювати свою думку, погляди на яку-небудь ситуацію в толерантній формі. Також учні презентують набуті знання та самотійно підводять підсумки уроку. Таким чином в процесі уроку в учнів розвивалася загальна та комунікативна толерантність шляхом взаємодії з однолітками.

На уроці тематичного оцінювання знань учнів до переліку завдань за темою було додано два питання на психологічне мислення: 1) що таке, на вашу думку толерантність; 2) чи вважаєте ви себе толерантною особистістю. На виховній годині з учнями обговорювалися питання щодо розв'язання конфліктної ситуації за допомогою толерантного спілкування, конструктивної взаємодії не тільки з однолітками, але й дорослими; також діти вчилися розуміти думку іншої особистості, об'єктивно її сприймати.

Повторний констатувальний зріз показав, що процесі формувального експерименту показники загальної толерантності підвищилися і досягли середньо – високого рівня. На 32% стало більше учнів з високим рівнем толерантності, на 8% з середнім рівнем і на 40% стало менше з низьким

рівнем толерантності. Крім цього ми бачимо з таблиці (табл. 1), що в процесі формувального експерименту в старшокласників підвищилися показники за шкалами: етнічна – на 22 %, соціальна – на 17 %, толерантність як риса особистості – на 9 %.

Таблиця 1

Субшкали загальної толерантності учнів 11-го класу за методикою «Індекс толерантності» до та після формувального експерименту

	до	після
Етнічна	26%	48%
Соціальна	41%	58%
Толерантність як риса	43%	52%

Таким чином, експеримент показав, що у третини школярів 11 класу з'явилися позитивні зміни. Отже, цілеспрямований вплив на розвиток толерантності особистості в ранньому юнацькому віці на уроках української мови і літератури та світової літератури сприяє розвитку толерантності як особистісної якості старшокласників та призводить до розвитку різних компонентів толерантності.

Список використаних джерел

1. Абакумова И. В. О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / Ирина Владимировна Абакумова // Вопросы психологии. – М.: МГАФК. – 2003. – № 3. – С.78-81.
2. Безкоровайна О. З педагогікою толерантності у третє тисячоліття / Ольга Безкоровайна // Педагогіка толерантності. – К.: Полікультурний світ. – 2003. – № 3. – С.4-11.
3. Золотухин В. М. Две концепции толерантности / Владимир Михайлович Золотухин.– Кемерово: КузГТУ, 1999.
4. Константинова О. Навчаймося толерантності та культурі миру/ О. Константинова, В. Огородник //Педагогіка толерантності.–К.: Полікультурний світ. – 2003.– № 1. – С.9-18.
5. Кузьменко В. В. Виховання толерантності – запорука діалогу культур /В.В.Кузьменко, Л.А.Гончаренко //Педагогіка толерантності. – К.: Полікультурний світ.– 2004. – № 4. – С.11-14.
6. Матієнко О. С. Виховання толерантності починається з учителя / Олена Степанівна Матієнко // Рідна школа. – К.: Деміур. – 2005. – № 6. – С.29-32.
7. Мириманова М.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие. [Электронный ресурс] / М. С. Мириманова, А. С. Обухов. Режим доступа – www.abitura.com/notonli/tolerantia.html
8. На пути к толерантному сознанию / [Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. и др.]/ Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000.

9. Овчинникова Н. В. Коммуникативные технологии в обеспечении толерантности./ Н. В. Овчинникова, Г. А. Шишкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

10. Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников. / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук.– Ярославль: Холдинг, 2003. 221с.

11. Семина Л. И. Учимся диалогу. Толерантность: объединения и усилия. / Л. И. Семина // Семья и школа.– М.: Роспечать.– 2001. – № 11-12. – С.36-40.

12. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности/ Г.У. Солдатовой, Л.А. Шейгеровой. – М.: Смысл, 2008. 170 с.

13. Степанов О. П. Як виховати толерантність? / О. П. Степанов// Народна освіта.– К.: Академперіодика.– 2001, №9, с.91-97.

14. Швачко О. В. Толерантність як психолого-соціальний феномен. / О. В.Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – К.: Академперіодика. – 2000. – № 2. – С. 154-170

Мішина О. М.

Психологічні та педагогічні передумови вивчення літературних творів молодшими підлітками

Художня література – важливий засіб гармонійного розвитку і збагачення духовного світу школяра. Вивчення літератури в школі тримається на ряді основ: організаційній, дидактичній, історичній, філософській, літературознавчій, мовній і психологічній. Усі перелічені основи становлять певні труднощі для їх дотримання, але найбільше зусиль доводиться долати вчителю для оволодіння секретами психологічного забезпечення уроку. Часто низька продуктивність праці вчителя-словесника йде не від недостатності його зусиль, а від неврахування психологічних особливостей сприйняття творів учнями різного віку, можливостей їх розумового розвитку, на які слід опиратися. Психологічна наука є однією з основ методики викладання літератури. За спостереженнями психологів, дітям підліткового віку властиве наївно-реалістичне сприйняття мистецтва. Події, героїв і їхні вчинки вони сприймають як реальні, перенесені на сторінки книжок безпосередньо з життя. Природною основою наївного реалізму є вік дітей, їхній ще незначний життєвий і читацький досвід. Читаючи твір, підлітки звертають увагу насамперед на сюжет і поведінку героїв. Незвичайні, яскраві вчинки можуть мати великий вплив навіть тоді, коли діти не зовсім розуміють їх смисл. І навпаки, звичайна, буденна поведінка не виокремлюється в свідомості підлітка, хоча вона й важлива для розуміння характеру літературного образу.

О.І.Никифорова, досліджуючи сприйняття літературного твору школярами, встановила, що молодші підлітки виділяють далеко не всі

важливі елементи тексту. Найкраще вони запам'ятовують наочно і яскраво зображені вчинки персонажів та ситуації, в яких вони діють. До самостійно засвоюваних елементів твору належать також: зовнішність героїв; короткі мотивування вчинків, безпосередньо пов'язаних з їхніми діями; ставлення героїв до подій та до інших персонажів, виразно передане автором. Вплив художніх прийомів на учнів середніх класів залежить не від їх ролі в розкритті того чи іншого літературного образу, а від ступеню їхньої наочності і яскравості. Це зумовлено недостатнім розвитком аналітичних здібностей учнів, вони ще не розуміють ролі багатьох прийомів зображення в художньому творі. П'ятикласники, наприклад, легко зіставляють вчинки героя, відтворені один за одним, можуть пояснити мотиви поведінки, чітко і яскраво виражені самим автором. Але їм важко зіставляти віддалені в часі елементи тексту, виявити зв'язок елементів, що стосуються різних героїв.

У старших підлітків з'являється інтерес до переживань і якостей особистості літературного героя. На відміну від молодших, вони оцінюють твір не тільки як розповідь про цікаві події, а й як джерело відповідей на актуальні для цього віку питання – про взаємини між людьми, сенс життя, про себе, свої можливості тощо. Однак і в цьому віці тільки небагато хто з підлітків може сказати про конкретні якості художнього твору, значення зображувальних засобів. Як правило, їхня оцінка вичерпується досить загальними судженнями на зразок: «дуже цікавий твір», «правдиво зображено» і т. ін.

Психологи й методисти відзначають, що молодшим підліткам притаманне позаконтекстне сприйняття, тобто прагнення «приписувати» героям твору якості, не притаманні їм і не змальовані автором. Цю особливість сприйняття О.І.Никифорова пояснює тим, що учні слабо контролюють уявлення і почуття, які виникають у них під час читання. Так, оцінюючи характер героя, вони беруть до уваги переважно один-два вчинки, які їх найбільше вразили. Це зумовлює певну однобічність сприйняття літературних образів: позитивне ставлення до героя спричиняє переоцінку його кращих якостей і викликає бажання виправдати негативні вчинки. В разі негативного ставлення до персонажа, позитивні якості його применшуються. Почуття і уявлення, що виникли на початку читання, немовби випереджають процес аналізу, навички якого в підлітків ще недостатньо сформовані й визначаються в основному надто загальним враженням від тексту. Об'єктивне ставлення до літературних героїв виробляється в учнів завдяки повторному читанню й аналізу твору.

На уроці літератури в середніх класах учитель повинен звернути увагу на пропущені під час безпосереднього сприйняття, але важливі в ідейно-художньому відношенні моменти й деталі тексту. Це одна з головних методичних вимог. Недооцінка ролі прийомів, що розвивають увагу учнів до деталей художнього зображення, зменшує пізнавальну активність школярів і можливості їхнього літературного розвитку. Вчені визначають і ряд умов, що забезпечують розвиток відтворюючої уяви. Найважливіші з них такі:

оволодіння образними засобами літературної мови; вироблення правильного читання, яке відповідає особливостям художнього тексту; точне відтворення образів; використання прийомів, які активізують процеси образного аналізу й синтезу під час сприйняття школярами художнього тексту. Наукові дослідження показують, що важливий не тільки обсяг набутих знань і наочних вражень, а й те, в якому стані вони «зберігаються» в читача. Чим більше продумані й узагальнені його життєві враження, тим ефективніше відбуваються процеси асоціативного мислення, які лежать в основі правильного, глибокого розуміння художнього твору. В підлітків (особливо молодших) узагальнення й оцінка елементів тексту, які характеризують літературного героя, дуже своєрідні. Незважаючи на те, що учні вже мають поняття про психічні особливості людей, вчинки літературних персонажів вони оцінюють не завжди правильно і повно. Це зумовлено не тільки обмеженістю життєвого досвіду учнів, а й недостатньою узагальненістю його. Окрім того, узагальнення в дітей не багатопланові, як у дорослих, а односторонні. Усе це ще раз підтверджує необхідність застосування в середніх класах поглибленого аналізу, що є одним із засобів продумування й узагальнення життєвого досвіду учнів і розвитку асоціативного мислення. Саме завдяки аналізу поверхневі уявлення і непевні емоційні враження перетворюються в повне, глибоке й чуттєво насичене розуміння художнього тексту.

Використовувати життєвий досвід школярів для осмислення літературних явищ треба широко й систематично. Методичні засоби, спрямовані на розвиток відтворюючої уяви й асоціативного мислення, набувають особливого значення тоді, коли змальовані у творі картини не знайшли свого відображення в досвіді читача-підлітка. У такому разі його досвід треба збагатити чужим досвідом. У багатьох працях психологи підкреслюють взаємозв'язок у свідомості читача емоційного сприйняття, уявлення й осмислення. «Сприйняття людиною будь-якого предмета, – пише П.М.Якобсон, – це не лише набуття чуттєвих сигналів зорового чи слухового характеру, а й завжди осмислення, тлумачення побаченого. Бачити й осмислювати побачене – єдиний процес». Висловлювання вченого ще раз підтверджує основоположний висновок психології про двосторонній зв'язок думки й почуття, властивий процесові пізнання.

Сприйняття художньої літератури ґрунтується на розумінні специфіки літературної мови. Точно осмислене образне слово викликає правильні асоціації у свідомості читача, допомагає глибоко зрозуміти ідейно-естетичний зміст твору. Водночас наслідки сприйняття художньої літератури виявляються у мовленні учнів. Образна мова твору збагачує мовлення дітей, сприяє яскравішому відтворенню явищ і фактів дійсності в усних і писемних висловлюваннях. Н.Д.Молдавська в результаті експериментальних досліджень встановила, що п'ятикласники, на відміну від молодших школярів, вже володіють так званою контекстною мовою, тобто мовою, яка не потребує ситуації безпосереднього спілкування. У дітей часто виникає

бажання висловитися з приводу прочитаного. Вони хочуть поділитися тим, що їх захопило, вразило, але дуже часто в них не вистачає потрібних слів, емоції переважають над висловлюваннями. Писемному мовленню п'ятикласників притаманні такі якості, як довільність, уміння відтворити ситуацію й описати її своїми словами. Однак відношення образних та понятійних узагальнень, з одного боку, і конкретизації їх у мовленні, з іншого, у молодших підлітків набуває конфліктного характеру. Це пояснюється інтенсивним розвитком понять у дітей цього віку. Понятійні узагальнення гальмують, а часто навіть пригашують чуттєві образи тих предметів, до яких вони належать. Ця особливість читацького сприйняття негативно позначається на відповідях молодших підлітків та їх словниковому запасі. Звідси стислість, нерозгорнутість їхніх відповідей, одноманітність конструкцій, невиразність індивідуального стилю. Інша особливість власного мовлення п'ятикласників – зайва конкретизація художнього тексту, невміння робити висновки й узагальнення.

Відповіді учнів 6-х класів дещо розгорнутіші й різноманітніші за індивідуальним стилем мовлення, хоча в цілому для них характерні ті самі вади, що і для відповідей п'ятикласників. Образні узагальнення учнів 7-8 класів відзначаються вже певною зрілістю. Так, у мовленні восьмикласників порівняно з молодшими підлітками, глибше виявляється розуміння зв'язку мовлення взагалі й художньої мови зокрема. Учні 8 класу правильно оперують словами, що вживаються в переносному значенні, вільно використовують прислів'я і приказки, навіть створюють власні афоризми для підсилення певної думки, характеристики персонажів і т. ін. У цьому віці конфлікт між поняттям і образом у процесі сприйняття художньої літератури поступово пом'якшується і поступається їх плідній взаємодії. І хоча мовлення восьмикласників ще певною мірою скуте, логічне, як правило, переважає над образним, саме на цій віковій сходинці відбувається активне подолання наївного реалізму, відхід од емпіричного, «буденного» сприйняття художніх деталей.

Отже, знаючи особливості розвитку мовлення школярів, можна передбачити під час аналізу такі види робіт, які вдосконалюють усне і писемне мовлення, а відтак сприяють повноцінному становленню їх як читачів. Знання психологічних особливостей сприйняття підлітків допоможе вчителю правильно спрямувати пізнавальну діяльність учнів у процесі роботи над твором, сприятиме ефективнішому розв'язанню завдань виховання всебічно розвиненої, активної, творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в 5 класі: Методичний посібник. – К.:Педагогічна думка, 1997. –С.144
2. Крайня М. І. Психолого-педагогічні передумови вивчення казок у школі // Таврійський вісник освіти: Науково-методичний журнал. – 2005. - № 4 (12). – С.177-185.

3. Симакова Л. Психологічні особливості сприйняття художньої літератури учнями підліткового віку // Українська мова і література в школі. –1985. – №7. –С. 29-33.

4. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. –К., 1995. –С. 237-245.

Пиріжок О.Г.

Педагогічні та психологічні умови застосування міжпредметної інтеграції у підготовці фахівців комерційної та економічної діяльності

У сучасному соціально-економічному середовищі значною мірою постає питання якісної фахової підготовки спеціалістів комерційної та економічної діяльності, адже комерсант та економіст - це провідні професії ринкової економіки. У зв'язку з цим педагогічний процес у вищих навчальних закладах вимагає нових підходів, які б сприяли підготовці висококваліфікованого, компетентного та конкурентоспроможного фахівця, який володіє адекватними вміннями і навичками для задоволення потреб ринку праці. Формуванню такого спеціаліста сприяє впровадження міжпредметної інтеграції, яка посідає останнім часом важливе місце в освітньому процесі.

На відміну від традиційної системи освіти, міжпредметна інтеграція сприяє формуванню цілісної системи знань та вмінь особистості, розвитку її творчих здібностей та потенційних можливостей. Використання інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих знань. Разом з тим, застосування міжпредметної інтеграції є неможливим без створення та виконання певних умов, адже саме від них залежить результативність та ефективність навчально-виховного процесу.

Зміст і процес професійної підготовки досліджувався В.Безпалько, І.Зязюн, А.Коломієць, Н.Мойсеюк, питання міжпредметних зв'язків розглядали Є.Глінська, Г.Максимов, Б.Тітова, теоретичні основи та умови інтеграції знань вивчали І.Д.Зверєва, В. Ільченко, Ю.Жидецький, М. Іванчук, І. Козловська, В.Пономарьова. Теоретичні засади комерційної діяльності висвітлені у працях Е. Бикова, Л.Василенко, Ф. Панкратової, Н.Голошубової, О.Мозгової.

Аналіз наукових праць та практики підготовки майбутніх фахівців комерційної та економічної діяльності дає можливість стверджувати, що інтеграційні процеси досліджувалися переважно в педагогічно-психологічній сфері, та недостатньо – з точки зору професійної освіти. У зв'язку з цим особливо гостро постає проблема дослідження педагогічних умов реалізації міжпредметної інтеграції при підготовці майбутніх комерсантів та економістів і розробки методичних, навчальних матеріалів.

Міжпредметна інтеграція останнім часом набула широкого розповсюдження, адже інтеграція наук забезпечує сумісність наукового знання з різних систем завдяки спільній методиці викладання, універсальним логічним способам сучасного мислення.

В цілому інтеграція знань – це аналіз найскладніших, багатоаспектних проблем сучасності, яка включає психологічні, педагогічні та частково соціальні аспекти навчання [5, 79]. Міжпредметна інтеграція дає можливість органічно поєднати нову тему з попередніми та наступними знаннями, визначити логічні зв'язки між дисциплінами, темами, з'ясувати призначення різних дисциплін у формуванні майбутніх спеціалістів комерційної та економічної діяльності, ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та сприяти розвитку здібностей студентів, у цілому забезпечити високу якість освіти, адже застосування інтегрованих форм сприяє налагодженню взаєморозуміння і поліпшення співпраці викладача та студента у процесі навчання [5, 82]. Однак варто врахувати застереження С.Гончаренко та І.Козловської про те, що «...є проблема ізольованості вивчення окремих дисциплін та протилежна їй тенденція інтегрувати все підряд, що призводить до повної відміни предметного навчання» [2, 9].

На сучасному етапі ми спостерігаємо два характерні напрямки в інтеграції навчально-виховного процесу: емпіричний – розробка і проведення інтегрованих занять, і теоретичний – створення та вдосконалення інтегрованих курсів і програм.

З одного боку інтеграція дає можливість показати студентам світ в цілому, подолавши роздрібнення наукових знань і розбиття їх по дисциплінах, з іншого боку, звільнений за рахунок цього навчальний час використовується для повноцінного впровадження диференційованого підходу у навчанні. Вивчення педагогічних умов застосування міжпредметної інтеграції передбачає послідовне розв'язання таких завдань дослідження:

- проаналізувати педагогічні умови застосування міжпредметної інтеграції на основі цілісного аналізу наукової літератури;
- з'ясувати сутність і зміст поняття «міжпредметна інтеграція», розкрити її особливості використання у процесі підготовки майбутніх фахівців комерційної та економічної діяльності;
- удосконалити методологічне забезпечення та розробити методичні рекомендації щодо застосування засобів міжпредметної інтеграції для комерсантів, та економістів.

В результаті дослідження відповідно до навчальних планів, робочих навчальних програм було розроблено предметні компетенції та міжпредметні зв'язки з дисциплін. На їх основі створено навчально-методичні комплекси: навчально-методичні карти занять, опорно-логічні схеми міждисциплінарних зв'язків, дидактичний матеріал, візуальне супроводження тем, комплекси самостійного вивчення, завдання для контролю знань студентів, які дають можливість виявити рівень формування предметних компетенцій.

Реалізацію міжпредметних зв'язків запроваджено на всіх етапах заняття: при актуалізації - методом проблемних запитань, інтерактивних вправ, при мотивації - шляхом розповіді - переконання та доведення практичного значення даної теми. Це дає можливість студентам чітко визначити місце дисциплін у своїй майбутній діяльності, а також чіткий професійний аспект через наукове осмислення.

В процесі вивчення нового матеріалу доцільними були ділові ігри з використанням технічних засобів навчання, методи бесіди, дискусії, вправ, науково-дослідницька робота тощо. При узагальненні заняття практикувалися вирішення аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних завдань, оптимальне поєднання яких дає позитивні результати, адже студенти стають активними учасниками навчально-виховного процесу, кожен долучається до співпраці в колективній, груповій діяльності. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів.

Домашні завдання теж носять міжпредметний характер: відновити опорні знання з інших курсів, пояснити причинно-наслідкові зв'язки в нових явищах, конкретизувати загальні положення тощо. Це може бути постановка проблемних питань, підготовка випереджувальних завдань, виготовлення оригінальних наочних посібників, складання кросвордів з використанням термінів, що використовуються в подібних дисциплінах і т.д.

Такі інтегровані заняття характеризуються глибиною, високою інформативністю, фундаментальністю, різноплановістю, що сприяє мотивації студентів, розширенню світогляду, формуванню логічного мислення та мовлення, і як наслідок – підвищення рівня їхніх знань.

Інтеграційні процеси тісно переплітаються зі впровадженням інноваційних технологій, метою яких є розвиток творчої особистості студента. Інтегрованість сприяє узагальненню та закріпленню знань, формує творчу уяву, образне мислення, пробуджує інтерес до просвітницької діяльності, виховує почуття прекрасного. Пізнавальна діяльність студентів, необхідність самоосвіти активізується вже на етапі підготовки до таких заходів (пошук теоретичних відомостей, їх доведення, інформаційні та реферативні повідомлення, всебічне застосування тощо).

Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття встановлюють міцні зв'язки між навчальними дисциплінами, вносять новизну в традиційну систему навчання, допомагають студентам зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань, формують компетентного висококваліфікованого спеціаліста комерційної діяльності.

Міжпредметна інтеграція дозволяє підвищити мотивацію до вивчення дисципліни, полегшити розуміння студентами явищ і процесів, що вивчаються, аналізувати, зіставляти факти з різних областей знань, сприяє формуванню культури мислення, підвищенню творчої активності і формує цілісну наукову картину світу, покращенню засвоєння знань з інших

дисциплін, впливає на зниження втомлюваності студентів від перевантаження, розширює сфери отримання інформації, робить навчально-виховний процес по-справжньому цікавим, вона є необхідною для цілісного сприйняття світу та осмислення явищ навколишньої дійсності студентами.

Ефективність запровадження міжпредметної інтеграції буде залежати від таких умов:

- визначення міжпредметної інтеграції як одного з пріоритетних напрямів підготовки майбутніх комерсантів та економістів;
- інтенсифікація, оптимізація навчальної і педагогічної діяльності; створення інтегрованих навчальних планів, програм, навчально-методичного забезпечення;
- використання різних форм навчальної діяльності й забезпечення послідовності між ними;
- забезпечення глибокої мотивації навчальної діяльності, активізації розумової діяльності, розвитку креативності в процесі професійної підготовки тощо.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі особистісно зорієнтованої мовної освіти // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 619.
2. Гончаренко С.І., Козловська І.М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі//Педагогіка і психологія. – 1997. – №2.
3. Козловська І.М., Собко Я.М.Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання//Педагогіка і психологія.-1998.– №4.
4. Лещенко Г. Уроки української словесності (бінарні) як засіб реалізації нового змісту мовно-літературної освіти // Українська мова і література в школі. – 2007. – №1. – С. 36-43.
5. Падун Н.О., Андрійів Н.Й. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі.// Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 011.-№1. – С.82.

Л.В.Прокопчук

Психолого-педагогічні аспекти використання проблемного навчання на заняттях з біології.

Проблемне заняття — щонайперше повноцінне заняття по відношенню до наявності цілісного циклу продуктивних пізнавальних дій студентів від сприймання навчального матеріалу та його проблемного осмислення до застосування набутих знань в нових умовах, на практиці.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблемного навчання показав, що історія вивчення проблемного навчання розпочалась

ще в I ст. до нашої ери, ці питання розглядалися Сократом, Руссо, Дистервегом, Чернишевським, Піроговим, Ушинським і іншими. В наш час теорія проблемного навчання розроблялась Матюшкіним, Брушлинським, Оконею, Ільницькою, Кудрявцевим, Лернером, Махмутовим, Фурманом і іншими.

Мета написання статті це розкриття психолого- педагогічних аспектів використання проблемного навчання на заняттях з біології у вищому навчальному закладі I —II рівня акредитації. Проблемний підхід у навчанні направлений на розвиток пізнавальних можливостей студентів, на формування їх творчої активності. Основа проблемного навчання — учбова проблема та проблемна ситуація.

Існує понад двадцять класифікацій проблемних ситуацій, вчені, ще розробляють це питання. Виявлено три підходи щодо класифікації проблемних ситуацій: психологічний, гносеологічний, дидактичний. Тип і структура конкретної проблемної ситуації залежать від пошукової активності студентів, їх взаємовідносин, інформованості, розуміння один одного.

Методична література містить в собі мало рекомендацій, конкретних прикладів розробок теоретичних і практичних занять, які можна застосовувати при вивченні природничих дисциплін.

Проблемна ситуація в навчанні — це пізнавальна складність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Проблемна ситуація, що усвідомлюється та приймається студентами до розв'язання, перетворюється у проблему. Проблема, в якій зазначено параметри та умови розв'язання, переходить у проблемну задачу чи проблемне завдання.

Проблемні завдання принципово відрізняються від тренувальних. Мета останніх — не пошук нового способу розв'язання, а закріплення відомого студентам методу. Тому проблемним можна назвати навчання розв'язання нестандартних завдань, у ході якого студенти засвоюють нові знання, здобувають нові уміння та навички.

Проблемне навчання вимагає широкого застосування проблемних методів навчання. Під час створення проблемних ситуацій слід дотримуватися певних умов:

1. Викладач дає студентам практичне чи теоретичне завдання, під час виконання якого вони мають здобути нові знання чи способи дій за темою.

2. Проблемне завдання, що ставиться перед студентами, має відповідати їх інтелектуальним можливостям: бути досить складним, але водночас можливим до розв'язання завдяки тим навичкам мислення, які сформовано у студентів, володінню узагальненим способом дій та достатнім рівнем знань.

3. Проблемна ситуація з одного і того ж питання може створюватися різними типами завдань:

— коли необхідно теоретично пояснити певні реальні факти, що демонструються впродовж лабораторної роботи або висвітлені в літературі чи розповідаються викладачем;

— коли неможливо виконати практичне завдання за допомогою дій відомих студентам і виникає потреба в здобутті нових знань та способів дій.

4. Якщо студенти, опинившись у проблемній ситуації, не змогли з неї вийти, викладач повинен сформулювати проблему, що виникла, вказати на причини, які привели до цього і пояснити навчальний матеріал, необхідний для розв'язання запропонованого завдання.

У вищій школі розрізняють чотири основні форми проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.

2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти лише уявно підключаються до пошуку розв'язку.

3. Частково-пошукова діяльність у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішення якої спирається на ту базу знань, яку повинні мати студенти, тобто питання повинні викликати інтелектуальні утруднення у студентів і потребують цілеспрямованого розумового пошуку.

4. Самостійна дослідна діяльність, коли студенти самостійно формують проблему та розв'язують її (в курсовій чи дипломній роботі) з подальшим контролем викладача.

З досвіду роботи зробила висновок, що в роботі по створенню проблемних ситуацій можна використовувати таку пам'ятку.

Пам'ятка для розв'язання проблемного завдання:

I. Усвідомлення проблеми, розкриття суперечності. Необхідно виконати такі дії: уважно прочитати завдання, знайти умову й вимоги завдання, пригадати все, що знаєте про цей географічний об'єкт або явище, які причинно-наслідкові зв'язки його пояснюють, зіставити раніше здобуті знання й нову інформацію, виявити суперечність, приховану в завданні.

II. Формулювання гіпотези. Висловити припущення про причини виникнення явища чи об'єкта, тобто сформулювати гіпотезу.

III. Доказ гіпотези. Треба поставити нове запитання, виходячи з припущень, висловлених у гіпотезі, відповісти на це запитання, по можливості перевірити свою відповідь.

IV. Узагальнений висновок.

Проаналізуємо можливості проблемного підходу в дисципліні "Біологія". Цей курс в своєму змісті розкриває основні закони життя на всіх рівнях його організації, в процесі вивчення курсу студенти знайомляться з визначними відкриттями в галузі механізмів біологічних процесів і явищ, пізнають місце людини в біосфері та її відповідальність за стан

навколишнього середовища. В курсі викладено загальну, теорію розвитку органічного світу. Всі типи навчальних проблем можуть бути застосовані в біології, так як ця дисципліна відіграє інтегруючу роль.

Викладачі вважають, що на високому рівні самостійності проходить рішення проблемних завдань, сформульованих таким чином: 1. Чи можливо звести процес породження та сортоутворення до появи великих змін, корисних для людини? 2. Сформулюйте гіпотезу про механізми, які можуть регулювати співвідношення статей 1:1. 3. Як співвідноситься синтез білків у цитоплазмі із змістом інформації, про їх структуру в хромосомах ядра?

З середнім рівнем самостійності студенти вирішували такі проблемні завдання: 1. Чи може проміжний характер спадкування "читатись", як підтвердження ідеї про злиття та розбавлення спадкових факторів? 2. Чи будуть діяти закони Менделя на організми, які розмножуються безстатевим та вегетативним шляхами?

Та нарешті, проблеми, сформульовані таким чином: 1. Як співвіднести шкідливість мутацій для особин з їх роллю єдиного джерела мінливості для еволюції? 2. Який механізм творчої ролі відбору з позицій генетики?

Ці проблемні питання лише частково вирішувались студентами самостійно.

Проблемне навчання — системоутворюючий компонент навчального пізнання. Основне призначення його — активізація продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку.

Як показує досвід, проблемне навчання є важливим засобом підвищення ефективності навчання на заняттях з біології в коледжі. Нині назріла гостра проблема перейти від теоретичної дискусії і розмірковувань до створення праць про шляхи зв'язку проблемного методу навчання з традиційними, до розробок методичних рекомендацій з дисциплін природничого циклу. Не менш важливо узагальнювати й поширювати передовий досвід у справі застосування проблемного методу навчання.

Отже, реалізуючи психолого-педагогічні аспекти проблемних ситуацій, викладач забезпечує умови для продуктивного функціонування проблемності й таким чином не тільки підвищує якість навчального процесу, а й формує в себе творче мислення, професійну майстерність. Тому не дивно, що ефективність проектування проблемних ситуацій викладачем визначає міру її розвиваючого впливу на особистість студента.

Список використаних джерел

1. Кудрявцев В.Г. Проблемне навчання: витоки, сутність, перспективи. - М.: "Знання", 1991.
2. Лекції з педагогіки у вищій школі: Навчальний посібник / Під. ред. В.І. Лозовий. - Харків: "ОВС", 2006.

3. ТОВАЖНЯНСКИЙ Л.Л., РОМАНОВСКИЙ О.Г., БОНДАРЕНКО В.В., ПОНОМАРЬОВ О.С., ЧЕРВАНЬОВА З.О. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. -Харків: НТУ "ХПІ", 2005.
4. Фіцула М. Педагогіка - Тернопіль.:Богдан..1997-190с.
5. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. - К.: Рад. школа, 1991.-342с.
6. Хуторской А.В. Дидактична евристика. Теорія й технологія креативного навчання. - М.: Вид-во МДУ, 2003.

Третяченко О. В.

Психологічне забезпечення профільної освіти

Профільна освіта намагається поєднати програми для підліткового та юнацького віку. З одного боку, у період шкільного навчання психічний розвиток ще не завершений, тому необхідно забезпечити різноманітність і універсальність змісту освіти. З іншого боку, цю універсальність доводиться поєднувати із завданнями професійного самовизначення, властивого юнацтву й ранній дорослості

Введення профільного навчання є одним з основних напрямів модернізації освіти. Основна мета профільного навчання - розвантажити шкільні програми й надати школярам можливість поглибленого вивчення тих предметів, які їх більше захоплюють і будуть необхідні для його подальших життєвих планів. Принцип індивідуалізації в профільних класах передбачає:

- тривалу підготовку засобами освіти до широкого вибору учнями старших класів типу профільної освіти;
- реальну можливість зміни ними профілю на будь-якому етапі профільного навчання;
- самостійне визначення завдань своєї базової, варіативної й профільної освіти з урахуванням своїх (і родини) можливостей і виявлених здібностей, змін життєвих і професійних планів.

Рання професіоналізація й спеціалізація знань припускає вибіркоче навантаження на окремі сторони психіки дитини. Без грамотного психологічного супроводу ці обставини можуть призвести до нерівномірності інтелектуального й особистісного розвитку дітей.

Тому одним з найважливіших завдань психологічного супроводу є моніторинг і своєчасне усунення можливих факторів виникнення нерівномірності розвитку дітей та підлітків.

В умовах несамостійної професіоналізації звичайні вікові завдання підліткового віку виникають перед учнями в спотвореній формі.

Наприклад, завдання формування часової перспективи перед дитиною взагалі не ставиться, оскільки в більшості випадків це завдання за неї "вирішують" батьки. У результаті не формується часова перспектива і – як наслідок –втрачається навчальна мотивація в даний момент. Тому одним із

завдань психологічного супроводу профільного навчання є **профорієнтація**. Відомо, що люди різняться своїми індивідуальними особливостями, це означає, що вони будуть більш успішними в певних видах діяльності й навчання, ніж інші. Ця обставина перетвориться на завдання **вступної діагностики**, що дозволяє прогнозувати й усувати можливі труднощі в навчальній діяльності.

Отже, психологічний супровід профільного навчання передбачає три завдання:

1. моніторинг і своєчасне усунення можливих нерівномірностей розвитку учнів;
2. поглиблену профорієнтацію учнів;
3. психологічну діагностику при відборі учнів у профільні класи.

У цьому підході до профільного навчання виходимо з положення Д.Ельконіна про те, що *рушійною силою психічного розвитку є не форма, а зміст навчання*. Це значить, що без спеціальної корекції профільне навчання може призвести до однобокого психічного розвитку. Для того, щоб усунути ці небажані побічні ефекти, необхідно систематично відслідковувати розвиток старшокласника у процесі профільного навчання.

Для досягнення цієї мети використовують два класи методів - **тести інтелекту й тести досягнень**:

- тести інтелекту здебільшого спрямовані на вимірювання рівня розвитку логічних операцій на основі різного інтуїтивно підбраного змісту,
- тести досягнень дозволяють оцінити конкретні знання й навички учнів безвідносно до рівня розвитку логічних операцій.

Таким чином, ми маємо окремо діагностику розвитку й окремо діагностику навчання.

Поглиблена особистісно - орієнтована профорієнтаційна робота з учнями у профільному навчанні має свої специфічні риси. Одна з особливостей полягає в тому, що більшість профільних класів уже так чи інакше, вільно або вимушено вибрали певну спеціалізацію навчання. В більшості випадків підліток має вже готовий план навчання у ВНЗ й професіоналізацію. Така форма професійного самовизначення "ззовні" може призвести до пасивності, втрати мотивації навчання, зниження інтересу до власної особистості й розмитості самосвідомості.

Іншою крайністю є передчасне обмеження світогляду й самосвідомості старшокласника, пов'язане з вузько утилітарним ставленням до освіти.

Профільне навчання найефективніше в тих випадках, коли немає часу на навчання в процесі роботи. Для сучасних "короткоживучих" професій необхідні вже підготовлені кадри, готові відразу приступити до роботи. Це значить, що вибір повинен бути усвідомленим, самостійним.

Маємо парадокс: з одного боку, часу на вибір немає, з іншого боку - цей вибір повинен бути вільним, усвідомленим, самостійним.

Підліток, що опинився під подвійним тиском, найчастіше не здатний знайти адекватний вихід без психологічної допомоги. Це означає, що

профорієнтаційна робота повинна бути обов'язковим і значним за часом компонентом будь-якого профільного навчання.

Практика психологічного супроводу профільних класів дозволяє узагальнити результати самих різних спостережень й експериментів і повному подивитися на сучасне дитинство і його періодизацію.

Соціальна ситуація розвитку дітей, що навчаються в профільних класах, полягає в тому, що суспільство в особі батьків і вчителів висуває дитині суперечливі вимоги включитися в процес професіоналізації, удосконалюватися в одному напрямку й мати універсальні знання, набори особистісних рис. Залишаються невичерпаними мотиви підліткового періоду, спрямовані на спілкування з однолітками.

Ця специфічна соціальна ситуація розвитку породжує низку діяльностей, спрямованих на розв'язання протиріччя. Такими специфічними діяльностями є фороване навчання й особливі захоплення.

Особливі захоплення відрізняються від "хобі-реакцій" за трьома ознаками: у свідомості учня вони пов'язані з його професіоналізацією; вони забезпечують тісне змістовне спілкування із групою однолітків, а не відривають від нього; підлітки прагнуть до суспільно значимої реалізації свого захоплення. Захоплення дозволяють вирішити протиріччя, закладене в соціальній ситуації дітей. З одного боку, стає можливим продовження спілкування з однолітками, а з іншого боку - інтенсивне навчання й професіоналізація. Здебільшого захоплення мають універсальний характер! Найяскравішим прикладом є захоплення комп'ютером або окремими навчальними предметами – засобом реалізації професій. Ця провідна для нового вікового періоду діяльність приводить до виникнення новоутворень. Таким унікальним новоутворенням виявляється, наприклад, псевдопрофесійний світогляд, що є особливим варіантом "почуття дорослості" і виникає усередині діяльності особливих захоплень. Псевдопрофесійний світогляд являє собою набір стереотипів мислення, переживання й поведінки, які характерні для професіоналів певної галузі.

Психолого-педагогічний супровід старшокласників в умовах профільної освіти – це поетапний процес, у ході якого відбувається формування професіонально і соціально зрілої особистості, здатної реалізувати себе в будь-яких соціально-економічних умовах

Рефлексивна готовність учня до профільного навчання виступає як центральний вид готовності, оскільки стосується самосвідомості як «ядра» особистості. Роль рефлексивної готовності полягає передусім у тому, що профільне навчання на всіх його етапах реалізується переважно через самостійну активність юної особистості, яка в широкому сенсі і визначається як рефлексивна діяльність.

Характерологічна готовність старшокласника при виборі і опануванні профільного навчання включає в себе врахування наявних рис характеру учня.

Комунікативна готовність. Діагностика зазначеного виду готовності є важливою для самовизначення учня стосовно таких напрямів і профілів, як

суспільно-гуманітарний (економіка, іноземні мови); природничо-математичний напрям (комп'ютерна техніка, математика, фізика);

Компоненти комунікативної готовності:

- **мотиваційний** - наявність потреб, мотивів, інтересів, зацікавленості учнів у спілкуванні в умовах профільного навчання.

- **комунікативний** - сформованість умінь і навичок комунікації, тобто обміну інформації на вербальному та невербальному рівнях, на різних мовах, у формі діалогу і монологу, бесіди, дискусії, у публічних та інтимних різновидах тощо.

- **перцептивний** - здатність учня до взаєморозуміння у процесі спілкування, до врахування особистісних властивостей як себе, так і партнерів у спілкуванні.

- **інтерація** - здатність учня до взаємодії з партнером у спілкуванні.

- **емоційний** - здатність учня до емоційної саморегуляції в процесі спілкування, до володіння такими власне комунікативними емоціями, як симпатія, антипатія, емпатія.

До моменту закінчення школи в учня 11 класу має бути сформована психологічна готовність до вступу в доросле життя. Поняття "психологічної готовності" включає в даному випадку наявність здібностей і потреб, які дозволять випускнику школи реалізувати себе в майбутньому житті. Основною метою практичного психолога у роботі з учнями 11 класу є допомога старшокласникам у визначенні і формуванні їхньої соціальної і професійної готовності.

Завдання:

- 1) визначення і корекція рівня професійної і соціальної готовності;
- 2) проведення консультативної роботи з учнями;
- 3) психологічна просвіта батьків і педагогів з актуальних проблем майбутнього випускника школи.

Психолого – педагогічний супровід старшокласників в умовах профільної освіти здійснюється таким чином:

-«**Визначення формули професії**» (за методикою М. Пряжнікова);

-«**Визначення типу майбутньої професії**» (за методикою Є. Клімова);

-«**Визначення професійних переваг**» (класифікація Д.Голанда);

-«**Матриця вибору професії**»;

-«**Визначення інтересів та схильностей**» (диференційно-діагностичний опитувальник «Я віддам перевагу»);

завдяки чому учень має змогу перевірити свої:

➤ **знання щодо характеристик праці різних професій та формулу професії;**

➤ **уміння описувати характеристику праці різних професій та виявлення своїх професійних переваг;**

та скласти портрет своєї майбутньої професії

Список використаних джерел

1. Артемова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути развития // Школьные технологии.- 2003. - № 4. - С. 22-31.
2. Кленова Н. Как подготовить школу к профильному обучению // Народное образование. - 2003. - № 7. - С. 106-114.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов н/Д., 1996.
4. Лернер П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. - 2003. - № 4. - С. 50-61.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение, - М., 1996.

Швачич Л.С.

Використання інформаційно – комунікаційних технологій на уроці

*Якщо ми будемо навчати сьогодні дітей так,
як ми навчали учора, то ми ризикуємо відібрати
у наших дітей завтра.*

Джон Дьюї

Нові реалії життя в Україні обумовили глобальні зміни у філософії освіти, визначенні її мети, завдань, методів діяльності.

Сучасна освіта вступила в нову еру — еру інформатизації та інформаційних технологій. Тому постала потреба не тільки активного впровадження інформаційних технологій, але й ефективної інтеграції з іншими навчальними предметами.

Питання використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І. В. Роберт, психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю. І. Машбіц, систему підготовки педагога до використання інформаційної технології в навчальному процесі запропонував і обґрунтував М. І. Жолдак. Американському вченому С. Пейперту належить ідея "комп'ютерних навчальних середовищ", на якій базується більшість сучасних навчальних комп'ютерних програм. Автор досліджував можливості комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності учнів.

Уже давно доведено, що кожен учень по - різному засвоює нові знання. Часто вчителям важко було знайти індивідуальний підхід до кожного школяра. Сьогодні, з використанням комп'ютерних мереж, школа отримала можливість надавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня.

Перед освітянами стоїть завдання: навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезний об'єм інформації. Дуже важливо організувати процес

навчання так, щоб вона (дитина) активно, з цікавістю і захопленням, працювала на уроці, бачила результати своєї праці і могла їх оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Поєднуючи в собі можливості телевізора, відеомагнітофона, книги, сучасний комп'ютер разом з тим є для дитини рівноправним партнером, здатним дуже тонко реагувати на її дії і запити, яких так часом не вистачає. З іншого боку, цей метод навчання є досить привабливим і для вчителів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання школяра, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання.

Практика доводить, що не тільки інтеграція навчальних предметів, але й поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів дозволяють успішно реалізувати більшість завдань, які ставить учитель, готуючись до уроку.

Комбінуючи на уроках інноваційні і традиційні методи роботи, творчі вчителі створюють умови для розвитку і саморозвитку особистості учня. Це допомагає:

- Сформувати міцні базові знання учня;
- Навчити учня знайти необхідну йому інформацію з теми, спрямувавши та скоординувавши самоосвітню діяльність;
- Сформувати необхідні вміння, щоб школяр не просто зміг відшукати необхідну інформацію, а й оперативно знайти із застосуванням новітніх інформаційних технологій; зумів застосувати на практиці;
- Розвинути вміння фільтрувати відповідну інформацію (виокремлення актуальної та корисної);
- Формувати вміння на основі аналізу попередньої інформації створити власну точку зору, а також генерувати власні оригінальні думки

Готуючись до уроку з використанням ІКТ, вчитель складає план, виходячи з його мети, а при відборі навчального матеріалу дотримується основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та обов'язкове врахування вікових і психологічних особливостей учнів. При цьому комп'ютер не заміняє вчителя, а тільки доповнює його.

На такому уроці спостерігається:

- Підтримання в учня стану психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером;
- Керованість;
- Інтерактивність і діалоговий характер навчання;

- ІКТ можуть "відгукуватися" на дії учня і вчителя; "вступати" з ними в діалог, що й є головною особливістю методики комп'ютерного навчання;
- Оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи;

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах: як при підготовці уроку, так і в процесі навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі.

При цьому комп'ютер може виконувати функції як джерела інформації, наочного посібника, засобу діагностики і контролю, тренування. Допомогає педагогу готувати і зберігати тексти вправ, завдань, рефератів, обчислювати матеріал тощо.

При проектуванні уроку вчитель може використовувати різні програмні продукти:

- Пакет MicrosoftOffice, який включає в себе, крім відомого всім текстового процесора Word, ще й систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint.

- Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

- Електронні презентації дають можливість вчителю при мінімальній підготовці і незначнихзатратах часу підготувати наочність до уроку. Уроки, складені за допомогою Power Point, яскраві й ефективні в роботі з інформаційним матеріалом.

Переваги використання ІКТ:

- Індивідуалізація навчання;
- Інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- Зростання обсягу виконаних на уроці завдань;
- Розширення інформаційних потоків при використанні Internet;

Підвищення мотивації та пізнавальної активності дає вчителю нові можливості, дозволяючи разом з учнем, отримувати задоволення від процесу пізнання, а також за допомогою новітніх технологій зануритися в барвистий світ пізнання. Таке заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть байдужі учні охоче працюють з комп'ютером.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером, наприклад вчителю математики, дозволяє перекласти частину своєї роботи на ПК, створюючи при цьому процес навчання більш різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає швидшим процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, бо педагогу не доводиться повторювати текст кілька разів(є проєкція на екран), учню не доводиться чекати поки вчитель повторить необхідний фрагмент.

Застосування на уроці комп'ютерних тестів дозволить вчителю за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що

вивчається у всіх школярів і своєчасно його скоригувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня.

Дуже важливо те, що відразу після виконання тесту, він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що не можливо, наприклад, при усному опитуванні.

На уроках, інтегрованих з інформатикою, учні оволодівають комп'ютерною грамотністю і вчаться використовувати в роботі з матеріалом різних предметів комп'ютер, з його допомогою вони працюють над деформованим текстом, будують графіки, добирають малюнки для своїх робіт. Це - можливість для школярів проявити свої творчі здібності.

Нові інформаційні технології надають переваги вчителям української мови та літератури у розвитку здібностей дітей. Особливо це корисно для роботи з обдарованими дітьми: з'явилися умови надання талановитим учням доступу до значного обсягу потрібної інформації. Для школярів, які мають прогалини у знаннях, є можливість надолужити відповідний матеріал.

Окрім того, впровадження нових форм дидактичної взаємодії словесника і учнів, дає можливість вирішити таке важливе питання, як виховання творчого читача.

Використання новітніх інформаційних технологій дозволяє раціонально розподілити час, відведений на вивчення конкретної теми з фізики, сприяє підвищенню емоційного сприйняття теоретичного матеріалу, підвищенню його інформативності, доступності та наочності, також дає широкі можливості реалізувати практичну частину навчальної програми, зокрема: вчителі мають можливість здійснити з учнями розв'язок задач в Excel, подати комп'ютерну демонстрацію, комп'ютерне моделювання, провести лабораторний практикум, створення проектів учнями, перевірити знання (тестування).

При навчанні хімії, найбільш природним є використання комп'ютера, виходячи з особливостей хімії як науки. Наприклад, для моделювання хімічних процесів і явищ, лабораторних робіт, комп'ютерної підтримки процесу викладу навчального матеріалу і контролю його засвоєння. Моделювання хімічних явищ і процесів на комп'ютері – необхідно, насамперед, для вивчення явищ і експериментів, що практично не можливо показати в шкільній лабораторії, але вони можуть бути показані за допомогою комп'ютера. Використання комп'ютерних моделей дозволяє розкрити істотні зв'язки досліджуваного об'єкта, глибше виявити його закономірності, що приведе до кращого засвоєння матеріалу.

Але, разом з позитивним, робота з використання ІКТ має недоліки:

- У робочому графіку вчителів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет;
- Складно інтегрувати комп'ютер у поурочну структуру занять;

- Існує ймовірність, що, захопившись використанням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративних методів.

- Шкідливий вплив на здоров'я, перш за все на зір
- При недостатній мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК .

Працюючи з дітьми мудрого вчителю необхідно пам'ятати про психологічні ризики використання ІКТ на уроці, зокрема:

- ✓ Персоніфікація комп'ютера;
- ✓ Порушення спілкування;
- ✓ Комп'ютерна залежність;
- ✓ Посилення агресії як наслідок використання комп'ютерних ігор;
- ✓ Комп'ютерна тривожність

Незважаючи на труднощі, які виникають у процесі навчання дітей, інформатизація істотно вплинула на процес здобуття знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань, а значить допомогти дитині орієнтуватися у величезному потоці інформації.

Список використаних джерел

1. Букач А. Інформаційні та комунікаційні технології в освітній системі міста А.Букач//Школа.-2007.-№12
2. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007- 2015 роки»// Урядовий кур'єр.2007.-№6
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентного подхода в образовании, 2004
4. Кочевой Р.А. Информационные технологии в процессе обучения/ Р.А.Кочевой//Доп.учасників V Всеукр. наук-метод.конф. Впровадження нових інформаційних технологій навчання.- Запоріжжя: ЗДІА, 2005р.
5. Пархомец І.Ю. Нові інформаційні технології навчання І.Ю.Пархомец//Управління школою. – 2007.-№29
6. <http://vo-zrda.at.ua>
7. <http://do.gendocs.ru>
8. <http://www.rusnauka.com>
9. <http://klasnaocinka.com.ua>
10. <http://osvita.ua/school/method/technol>

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Овсянникова К. В.

Особливості міжособистісних взаємин у підлітковому віці

В сучасній науці особливої гостроти набуває тема взаємовідносин підлітків. Відомо, що у підлітковий період відбувається зменшення важливості дорослих і зростання значущості групи ровесників, які стають джерелом норм поведінки та отримання певного статусу. Л.С. Виготський називає цей період як «друге народження особистості», що характеризується формуванням нової соціальної позиції підлітка та усвідомлення себе як члена суспільства.

Психологічний контакт і спілкування – найважливіші елементи становлення особистості підлітка. Йому необхідно усвідомлювати свою важливість для оточення. Підліток готовий зробити все аби реальна чи уявна група людей визнала його «своїм».

Прагнення бути дорослим, сильна потреба у спілкуванні з однолітками, бажання знайти своє місце у суспільстві та максимальна залежність від цінностей соціальної групи є провідними мотивами поведінки підлітка.

Нам, як майбутнім педагогам, необхідно знати особливості їх розвитку, проблеми, що виникають під час виховання та навчання учнів цього віку та способи їх подолання, бути готовими до будь-яких ситуацій та вміти приймати правильні рішення, враховуючи психологічні особливості кожної дитини.

У соціальній психології поняття міжособистісної взаємодії та спілкування розроблені на досить глибокому рівні. Зігмунд Фрейд вважав, що в процесі взаємодії люди просто відтворюють свій дитячий досвід. Спільна діяльність в групі, на його думку, полягає у прояві відчуття відданості і покірності лідерам групи. Джордж Хоманс вважає, що в спільній діяльності люди взаємодіють один з одним, зважаючи можливі винагороди і витрати. В основі теорії управління Гофмана лежить припущення, що ситуації соціальної взаємодії нагадують драматичні спектаклі, в яких люди, як актори, прагнуть підтримувати сприятливі враження. Мортон Дойч вважає, що ми схильні бачити в намірах інших прагнення допомогти, тільки коли ми самі віримо в любов з їх боку. С.Л.Рубінштейн стверджував, що взаємини людини з оточуючими, відбиваючись в її свідомості, змінюють внутрішній світ, перебудовують її внутрішнє ставлення і до інших людей, і до самого себе.

Показниками розвитку міжособистісних стосунків є наявність лідера. Міжособистісні стосунки розлагоджуються головним чином унаслідок конфліктів. Колектив – складно організована система міжособистісних стосунків, яка впливає на ефективність спільної діяльності.

Підлітковий вік характеризується труднощами росту і соціального дозрівання. Молодші підлітки (10 – 12 років) значною мірою прагнуть відмежуватися від усього дитячого. Отже, намагання бути і вважатися дорослим – особливість підлітка, яка виражає його нову життєву позицію щодо людей, навколишнього світу. Значення спілкування з однолітками зумовлюється тим, що такі взаємини становлять специфічний канал одержання інформації, завдяки якому учень має можливість пізнати значний її обсяг, за якою йому не хочеться звертатися до дорослих [4].

Дружба підлітків — це своєрідний етап становлення міжособистісних взаємин. Важливим показником того, що двоє підлітків дружать, є їхня близькість. Але близькість може породжувати й ворожість, особливо тоді, коли відбуваються серйозні порушення «кодексу» дружби, що призводить до поверхових приятельських стосунків, поступового згасання дружби і навіть її припинення. Серед чинників, які спричинюють розрив дружби, передусім називають ревності або критичне ставлення до інших контактів колишнього друга. За таких умов може виникнути явище, протилежне дружбі — ворожість.

З метою виявлення особливостей міжособистісних стосунків підлітків було використано методику Т.Лірі «Дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій особистості». Дані цих досліджень можна використовувати у педагогічній діяльності, з метою досягнення гарних результатів в процесі виховання учнів підліткового віку та формування дружнього колективу.

Дослідження проводилось у 8 класі Нововоронцовської ЗОШ № 2, Нововоронцовського району, Херсонської області.

Метою дослідження було виявлення особливостей міжособистісних стосунків у групі підлітків.

Учням було запропоновано опитувальник, який містить 128 питань, на які вони повинні були відповісти «так», якщо дана риса характеру, на їхню думку, в них переважає та «ні» - в іншому випадку. Підрахувавши кількість балів по кожній тенденції кожного учня, було виведено середнє арифметичне та отримано загальний результат по всіх типах відносин у класі.

Найбільший показник, а саме 10 балів, було отримано в сьомій тенденції, що свідчить про доброзичливу атмосферу в колективі, учні уважні один до одного, в класі панує взаємодопомога. Показники шостої і восьмої тенденції відображають у більшості учнів делікатність, прагнення піклуватися про близьких, ввічливість, терпимість до недоліків і вміння пробачати.

Разом з тим, частина членів колективу - впевнені в собі люди, наполегливі і цілеспрямовані, схильні до суперництва, уперті та енергійні. Вони критичні по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючих людей, що породжує непорозуміння в класі (I-IV тенденції, помірний ступінь вираженості).

Проте більшість учнів - скромні, поступливі, емоційно стримані, здатні підкорятися, слухняно і чесно виконують свої обов'язки (V тенденція, помірний ступінь вираженості).

За спеціальними формулами було підраховано показники двох основних факторів (домінування і дружелюбність). Виявилось, що учнів, у яких показник домінування переважає – 5 чоловік, що становить 31,25 % всього класу, а показник дружелюбності переважає у 11 школярів колективу (68,75%). Вивівши середні показники факторів дружелюбності та домінантності, ми отримали такі значення: дружелюбність – 5,99; домінування – 2,68. Як бачимо, показник фактору дружелюбності перевищує показник фактору домінування більше ніж у два рази.

Знаходження середніх значень по кожній тенденції та ступені їх вираженості

Таблиця 1

<i>Тенденція</i>	<i>Кількість балів</i>	<i>Ступінь вираженості</i>
I - домінантність - владність – деспотичність	8	Помірний
II - впевненість у собі - самовпевненість – самозакоханість	6	Помірний
III - вимогливість - непримиренність – жорсткість	6	Помірний
IV - скептицизм - упертість – негативізм	6	Помірний
V - поступливість - лагідність - пасивне підкорення	7	Помірний
VI - довірливість - слухняність – залежність	8	Помірний
VII - добросердечність - несамотійність - конформізм	10	Високий
VIII - готовність прийти на допомогу - безкорисливість – жертвовність	8	Помірний

Отже, узагальнивши, можемо сказати, що учнівський колектив 8 класу Нововоронцовської школи №2 є дружнім. Більшість школярів доброзичливі, ввічливі, скромні, поступливі, тільки у 31,25% проявляється домінантний фактор, спрямованість на себе, критичне ставлення до інших, що іноді породжує конфлікти.

На основі наших досліджень та проведеного аналізу, можемо зробити висновок, що міжособистісні стосунки в колективі підлітків залежать від психологічних особливостей його членів, рис характеру, мотивів, цілей. Оскільки, в перехідний період провідною діяльністю є спілкування, а міжособистісні відносини впливають на життя підлітка, то учні намагаються налагоджувати стосунки з однолітками, ввічливі з ними, уважні, доброзичливі. Домінантний тип відносин, що наявний у підлітків, свідчить

про їх прагнення до самореалізації, визнання, бажання бути важливим, врахування їхньої думки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань даної проблеми і потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384с.
2. Забродський М. М. Основи вікової психології : навч. посіб. / М. М. Забродський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 112 с.
3. Коваленко С. Психологические детерминанты развития межличностных отношений в подростковом возрасте / С. Коваленко // Психология обучения. – 2007. - №9 – с.64-73.
4. Мачуська Г. Міжособистісне спілкування підлітків / Г.Мачуська // Шкільний світ. – 2007. - №17 – с.1-20.
5. М'ясоїд П. А. Міжособистісні стосунки в спільнотах / П.А.М'ясоїд // Загальна психологія / П.А.М'ясоїд – К., 1998 – с.226-230.

Огородня А. І.

Труднощі адаптації у студентському середовищі

Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини – один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Система вищої освіти змінюється досить швидко: виникають сучасні методи, методики і підходи до навчання, розвиваються нові галузі, відкриваються нові спеціальності, зростає престижність одних професій і зменшується інших. Але такою ж актуальною залишається проблема адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах. Основний вид діяльності студента - професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. Адаптація – це передумова активної діяльності й необхідна умова для її успішного здійснення. Саме тому, дуже важливо визначити потенційні труднощі адаптації, дослідити особливості перебігу даного процесу для подальшої розробки рекомендацій та шляхів усунення чинників дезадаптації.

Нами було виявлено, що науковців, здебільшого, цікавить перебіг адаптації першокурсників, в той час, коли адаптація студентів старших курсів також заслуговує на увагу, адже змінюються дисципліни та викладацький склад, навчальна програма ускладнюється та поглиблюється, підвищується рівень вимог до студентської молоді. Отже, мета даної роботи - визначити труднощі адаптації студентської молоді першого року навчання та старшокурсників, звертаючи увагу на гендерну ідентифікацію, що виступає однією з базових структур самосвідомості, грає певну роль у процесах

адаптації і самореалізації. А також встановити, результати проведених досліджень дійсно являються проблемами, що постають під час навчальної діяльності чи це мотивіровка, спосіб виправдання власної неуспішності, лінощів, дефіциту особистої відповідальності й невисокий рівень інтелектуального потенціалу.

Вихідні уявлення про адаптацію були пов'язані з вченням К.Бернара про сталість внутрішнього середовища організму, цитується за [4, с.23-24].

За словами Г.Сельє, адаптація – це одна з фундаментальних якостей живої матерії. Вона притаманна всім відомим формам життя і є настільки всеоб'ємлюючим поняттям, що нерідко ототожнюється і самим поняттям життя, цитується за [2, с.7] .

А.В.Фурман трактує поняття «адаптація» як процес і результат. Водночас адаптацію як процес визначає терміном «адаптивність» й, посилаючись на слова Г.А.Балла, Ж.Годфруа, А.Ф.Лазурського, А.А.Налчаджян, В.А.Петровського, та Н.І.Сарджвеладзе, зазначає, що у загальній психології розділ про закономірності, умови та особливості перебігу адаптаційних або пристосувальних процесів людини традиційно є одним із серцевинних [5, с.5].

В.П.Казначеев вважає, що адаптацію слід розглядати в двох аспектах – статичному та динамічному. Статичне поняття адаптації відображає властивість (стан) біосистеми, її стійкість до умов середовища – рівень її адаптованості. Продовжуючи думки А.М.Міклін та А.К.Астафьева, В.П.Казначеев пише про те, що поняття «адаптаційні властивості», «адаптація» біосистеми зближуються з поняттям «надійність», як рівнем стійкості або міри адаптованості біосистеми при збереженні нормальної життєдіяльності цієї системи в умовах впливу різних факторів середовища. Динамічне поняття адаптації відображає процес пристосування біосистеми до умов середовища, які змінюються [2, с.10].

В.І.Розов сформував основні концептуальні напрями досліджень зарубіжних науковців: К.Бернара, У.Кенона, Р.Ешбі, Г.Сельє, та Р.Лазаруса тощо). Представниками вітчизняної традиції в дослідженні проблеми адаптації і саморегуляції є П.К.Анохін, Ю.А.Александровський, .Б.Березін, Ц.П.Короленко, В.І.Медведев, Д.І.Дубровський, К.К.Платонов [4].

Нами було проведено дослідження особливостей процесу адаптації студентів першого та третього курсу факультету іноземних мов Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ КНУ. Але, при обробці проведених досліджень нами було виявлено, що більшість студентів навчається в другу зміну (що є особливістю факультету іноземних мов) та вважає це найбільшою проблемою. Нами було зроблено припущення, що нарікання на відвідування університету в другу зміну є мотивіровкой. Саме тому, для того, щоб підтвердити чи спростувати цю думку та для об'єктивності результатів, нами було додатково проведено дослідження процесу адаптації студентів факультету української філології Криворізького педагогічного університету ДВНЗ КНУ, які навчаються в першу зміну. Отже,

вибірка складалась з 52 респондентів, віком від 17 до 20 років. Серед яких 16 чоловік першого курсу, групи АНФ-13-1, 14 студентів групи АНФ-11, 2 особи з групи РАФ-11, 3 – НАФ-11 та 17 студентів, які навчаються в групі УМЛ-12. З них 5 юнаків, решта – дівчата. Більшість студентів – жителі міста Кривий Ріг, лише 13 проживає в гуртожитку.

У ролі методів дослідження використовувались спостереження, бесіда, анкетування, методика діагностики самооцінки психологічної адаптивності, оцінки емоційно-діяльній адаптивності; шкала суб'єктивного благополуччя, які розробили М.П.Фетіскін, В.В.Козлов, Г.М Мануйлов. Вони представляють собою скрінінговий психодіагностичний інструмент для вимірювання компонента суб'єктивного благополуччя або емоційного комфорту, а саме, напруги та чутливості; ознак, супроводжуваних основну психоемоційну симптоматику, зміни настрою, значущість соціального середовища, самооцінку здоров'я, ступінь задоволеності повсякденною діяльністю.

Вищий навчальний заклад стає місцем, де відбувається життєве, особистісне, професійне, особистісно-сміслове самовизначення як пошук соціальної ідентичності. Як виявилось в процесі спостереження, під час бесід та за допомогою опитувань, саме студенти, які визначали покращення їхнього життя після вступу до ВНЗ (73%), хоч і не заперечували й труднощів, мають досягнуту ідентичність, вони чітко бачать перед собою цілі свого навчання, в них сформована картина цінностей та переконань, вони прагнуть до самореалізації, бачать перед собою перспективи, мають мрії і ідеали та певні плани щодо їх досягнення. У решти ж студентів, особистісна ідентичність має статус мораторію або дифузної ідентичності.

Студенти зіткнулись зі складнощами, які супроводжують навчання, але відсоткове співвідношення цих труднощів у студентів факультету іноземних мов (ФІМ) та української філології (ФУФ) різняться в значній мірі (рис. 1).

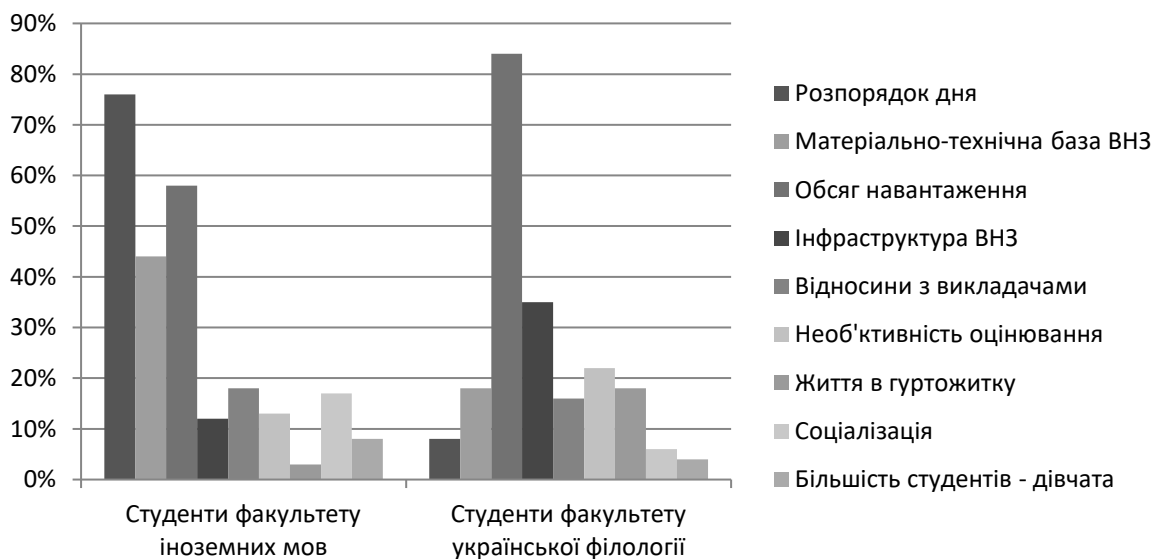


Рис.1 Чинники дезадаптації (за результатами опитування)

Основними об'єктивними чинниками дезадаптації молоді, що вивчає іноземні мови є розпорядок дня (76%), а саме, навчання в другу зміну. Особливо важко звикнути до нових умов навчання першокурсникам (89%). Їх супроводжує почуття напруги, постійна втома, що негативно впливає на якість, ефективність та швидкість психічних властивостей та процесів. Значними труднощами для ФУФ є складність навчального матеріалу та обсяг роботи, що виноситься на самостійне опрацювання (83%), як і для першокурсників (92%). Дещо нижчими є показники студентської молоді ФІМ (58%). Причини таких високих результатів ховаються у недостатньому рівні підготовки, несформованості, недостатньому розвитку словесно-логічного та абстрактно-логічного мислення, навички навчально-пізнавальної роботи. При спостереженні було виявлено, характерну для навчання у школі, пасивність, відсутність самостійності при вирішенні проблем, неправильний вибір копінг-стратегії та в деяких осіб – конформний тип поведінки. Найвищі показники труднощів соціалізації, яка відіграє надзвичайну роль в формуванні самооцінки (адже у студентської молоді формується поняття про себе на основі пізнання інших людей) спостерігаються в першокурсників (35%). З точки зору вікових новоутворень, це не дивно, адже юнаки відчують потребу в самореалізації, вони знаходяться на стадії народження життєвої перспективи, усвідомлення своїх життєвих планів, професійного шляху, ціннісних орієнтацій, становлення характеру. Також слід звернути увагу на особливості відносин студентів з викладачами, загострення спілкування з вчителями показала молодь в рівній мірі (16-19%). Значна частина студентів приходять до ВНЗ з наївним переконанням у тому, що їх абсолютно всьому повинен хтось навчити, все показати й пояснити. Вони бачать себе в звичній для умов середньої школи пасивній ролі, а не активній ролі студента ВНЗ, основне завдання якого – здобування знань самостійною напруженою працею.

За допомогою методики М.П.Фетіскіна нами було досліджено самооцінку психологічної адаптивності першокурсників, студентів старших курсів факультету іноземних мов та української філології (табл. 1).

Таблиця 1

Самооцінка психологічної адаптації ($n=52$)

Рівні психологічної адаптивності	Першокурсники % (кількість)	ФІМ % (кількість)	ФУФ % (кількість)
Високий	6% (1)	–	12.5% (2)
Вище середнього	18% (3)	26% (5)	31% (6)
Середній	–	8% (2)	25% (4)
Нижче середнього	32% (5)	–	12.5% (2)
Низький	50% (7)	64% (12)	19% (3)

Як бачимо, результати досить різняться. Як передбачалось, найнижчий рівень адаптивності належить першокурсникам. Це й не дивно, адже молодь занурюється у нову сферу діяльності зі своїми законами й вимогами,

правилами гри, відбувається руйнація вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, їх переосмислення. Згідно показникам даної методики, психологічна адаптивність респондентів ФІМ невисока, немає жодної особи з адаптивністю вище середнього рівня, більшість студентів має низький рівень психологічної адаптивності, на відміну від молодих людей, які навчаються на ФУФ. Тут слід згадати чинники, що спричинили труднощі (Рис. 1). Можна зробити висновок, що навчання в другу зміну й справді породжує складнощі адаптації, що призводить до негативних наслідків й потребує особливої уваги викладачів та певних дій студентів.

Цікавим було також те, що показники значно різняться згідно гендерної приналежності (рис.3). Гендерні приписи та нормативи поведінки інтеріоризуються суб'єктом діяльності у процесі онтогенезу, набуваючи суб'єктивного осмислення, переживання гендерної ролі, яка проявляється в єдності поведінки й самосвідомості. Специфіка педагогічного університету проявляється в тому, що основна маса тих, хто тут навчається – дівчата, хлопців навпаки, дуже мало. Як показали дослідження, такі умови навчання сприяють соціалізації юнаків. Вони відчують себе більш впевнено, комфортно, увага з боку жіночої сторони підвищує їх самооцінку.

За допомогою «Шкали суб'єктивного благополуччя» було виявлено, що багато студентів відчують напругу та вразливість, іноді не спокійні без явної на те причини, а деякі зазначили й потребу в усамітненні. Оптимізм виражається у середніх показниках, а задоволеність повсякденною діяльністю – нижче середньої.

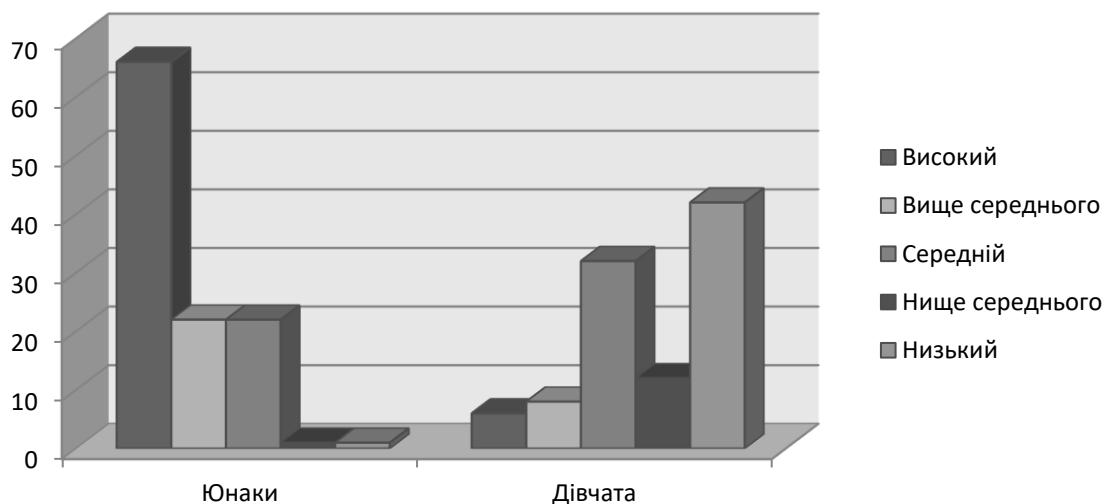


Рис. 3 Гендерні особливості психологічної адаптивності

Соціально-психологічна адаптація студентів ВНЗ – складний психологічний процес, труднощі якого негативно позначаються на їхньому здоров'ї, успішності навчання, організації розумової діяльності, самооцінці. Ця проблема потребує конструктивної переоцінки з боку викладачів, допомоги та психологічного супроводу з першого до останнього курсу навчання. Адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє

реалізації потреб і прагнень особистості, слугує розкриттю й розвитку її індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Березовин Н.А. Адаптация студентов к жизнедеятельности вуза: психолого-педагогические аспекты / Н.А.Березовин. – Минск, 2001. – С.11-25.
2. . Современные аспекты адаптации / В.П.Казначеев. — Новосибирск: Наука, 1980. – С.192.
3. Л.Е. Соціальна психологія: Посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – С.448.
4. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. / В.І.Розов – К.: Кондор, 2005. – С.276.
5. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптивності: Наукове видання / А.В.Фурман. – Тернопіль. – Економічна думка, 2000. – С.197.

Полозова Т.Ю., Рудик К.В.

Взаємозв'язок між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності у студентів

Актуальність дослідження. Середчинників, що формують особистість, насамперед психології виділяють спілкування. Поняття "спілкування" вживається в психологічній літературі в різних значеннях: як засіб обміну інформацією; як джерело передачі суспільного досвіду; як фактор формування особистості; як механізм налагодження та підтримання взаємин між людьми; як засіб міжособистісної інтеграції; як спосіб організації діяльності; як основа діяльності більшості професій [2]. В процесі спілкування особистість розв'язує дві задачі: забезпечує своє місце в групі, в яку вона входить та усвідомлює свої внутрішньоособистісні протиріччя, що обумовлюють труднощі при спілкуванні. Подолання внутрішньоособистісних протирічч безпосередньо пов'язане із перебуванням такою так званих «механізмів психологічного захисту» [1].

Мета дослідження: встановити залежність між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову та навчально-методичну літературу з обраної теми.
2. Виявити домінуючу стратегію психологічного захисту в спілкуванні у студентів.
3. Перевірити залежність між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності.

Об'єкт дослідження: домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні студентів.

Предмет дослідження: залежність між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності.

Методи дослідження:

1. Теоретичні: вивчення та аналіз психологічної та науково-методичної літератури;

2. Емпіричні: діагностичні (письмове опитування) з метою визначення домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні та рівня імпульсивності; використання методик – діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні В.В.Бойко, експрес-діагностика некерованої емоційної збудливості В.В.Бойко;

3. Математичні: здійснення кількісного аналізу емпіричних даних за допомогою методу рангової кореляції Спірмена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема захисних механізмів знайшла своє відображення у працях Ф.Бассіна, Ю.Захарової, М.Кляйн, Ж.Лапланш, Г.Ліндсея, Ж.-Б.Панталісю, З.Фрейда, А.Фрейд, К.Холла, З. О.Кернберга, Дж.Вейланта, Н. Мак-Вільямса, А.Зейгарника, А.Налчаджяна, Е.Т.Соколова, Р.М. Грановскої, О.Доценко, І.Нікольскої, В.Ташликової та ін.

Викладення основного матеріалу дослідження. Психологічним захистом вважається: психічна діяльність, спрямована на спонтанну ліквідацію наслідків психічної травми (В.Бассин, В.Рожнов); окремі випадки ставлення особистості хворого до травматичної ситуації або хвороби, що вразила його (В.Баншиков); способи переробки інформації в мозку блокують загрозливу інформацію (І.Тонконогий); механізм адаптивної перебудови сприйняття й оцінки, яка виступає у випадках, коли особа не може адекватно оцінити почуття занепокоєння, викликане внутрішнім або зовнішнім конфліктом, і не може впоратися зі стресом (В.Ташликов); механізми, що підтримують цілісність свідомості (В.Роттенберг); механізм компенсації психічної недостатності (В.Воловик, В.Вид); пасивнооборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації (Р.Зачевицькій); динаміка системи установок особистості у разі конфлікту установок (Ф.Бассин); способи репрезентації спотвореного сенсу (В.Цапкін) [3].

Тож, взагалі можна сказати, що психологічний захист це: система механізмів, спрямованих на мінімізацію негативних переживань, пов'язаних з конфліктами, які ставлять під загрозу цілісність особистості.

Поняття захисних механізмів було введено Зигмундом Фрейдом для «загального позначення техніки, яку Его використовує в конфліктах, які можуть привести до неврозів». До таких «технік» З.Фрейд відносив: витіснення; здійснення того, що не сталося; ідентифікацію; ізоляцію; інтроекцію; викривлення до протилежності; звернення проти особи; проекцію та сублімацію [4]. Функцію «психологічного захисту» в більшості літературних джерел описано як низку специфічних прийомів, які

використовує особистість для того, щоб знизити рівень неприємних переживань. Найголовнішим у дії психологічного захисту є зниження суб'єктивної значущості травмуючого факту. При цьому бажання захистити себе від чинників, які тривожать психіку, виявляються на свідомому та несвідомому рівнях. Отже, психологічний захист виявляється не лише в разі виникнення надзвичайних обставин, а й повсякденно. Тому психологічний захист - нормальний, постійний механізм людської психіки [1].

Результати дослідження. Дослідження проводилось на базі Криворізького педагогічного інституту ДНУЗ «Криворізького національного університету». Вибірку склали 100 студентів I – III курсів, психолого-педагогічного факультету.

З метою виявити, чи існує залежність між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності, нами проводилось емпіричне дослідження, у якому використовувалися такі методики: діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні В.В.Бойко, експрес-діагностика некерованої емоційної збудливості В.В.Бойко.

Аналіз отриманих даних показав:

1. Уникнення як механізм психологічного захисту є домінуючою стратегією у спілкуванні опитуваних – 34 %; другу позицію займає агресія – 29 % й миролюбна поведінка – 28%; та 10 % опитуваних використовують різні захисти своєї суб'єктивної реальності, в залежності від ситуації.

2. У досліджуваній групі більшість студентів мають середній рівень імпульсивності – 68 % (Me 6,4); низький – 29 % (Me 3,1); у решти опитуваних, високий рівень - 3 % (Me 10).

3. Проведений нами кореляційний аналіз виявив слабкі кореляційні зв'язки між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності, зокрема: миролюбність ($r = - 0,4$; зв'язок слабкий та обернений), уникання ($r = 0,1$; зв'язок слабкий та прямий), агресія ($r = 0,37$; зв'язок слабкий та прямий). Коефіцієнти кореляції статистично не значимі.

Висновок. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми та результати нашого дослідження дозволяють зробити такі основні висновки:

1) психологічний захист виявляється повсякденно, адже це нормальний, постійний механізм людської психіки;

2) основне в дії механізму психологічного захисту: перебудова системи установок, що спрямована на зниження емоційного напруження та недопущення психічної травми.;

3) досліджувані нами студенти найчастіше використовують у спілкуванні уникання як психологічну стратегію захисту суб'єктивної реальності, зумовлену прагненням до економії інтелектуальних й емоційних ресурсів; рідше - агресію як стратегію захисту, що діє на основі інстинкту; та миролюбство – стратегія, у якій провідну роль відіграють інтелект й характер;

4) досліджувані студенти у своїй більшості мають функціональний стереотип поведінки, який є приємним для партнерів, адже виявлена імпульсивність становить середній рівень;

4) кореляційні зв'язки між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнем імпульсивності у студентів слабкі, а коефіцієнти кореляції статистично не значимі.

Список використаних джерел

1. Психологія: Навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. -Київ: Фірма "ІНКОС", 2005. - 352 с.

2. Сергеєнкова О.П. Загальна психологія. Навчальний посібник - К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.

3. Тітаренко Д.С. Захисні механізми психіки людини. Проблеми екстремальної та кризової психології.. Вип.6. - 2009

4. Чуйко Г.В., Колтунович Т.А., Лукащук І. Особистісний характер механізмів психологічного захисту
http://www.rusnauka.com/2_KAND_2008/Psihologia/26152.doc.htm

Різун О. О.

Вплив стилю педагогічного керівництва вчителя з класом на психологічний клімат та конфліктність колективу

Протягом всієї людської історії людство завжди стикалось з конфліктами, між людьми між родинами, між державами, адже усіх спонукають до дій власні інтереси та мотиви. По сьогоднішній день людство вчиться правильно розв'язувати конфлікти, витративши на це мінімум часу та енергії. Школа та педагогічна діяльність не є виключенням. Під час виховного та навчального процесів завжди виникають різноманітні конфліктні ситуації, які часто переростають у конфлікти.

З латинської мови поняття «конфлікт» перекладається як «зіткнення». Існує велика кількість означень поняття «конфлікт». Л.А. Кроузер запропонував таке означення: «Конфлікт – це боротьба з приводу цінностей та претензій на статус, владу або рідкісні ресурси, в якій цілі конфліктуючих сторін полягають не тільки в тому, щоб отримати бажану цінність, а й в тому, щоб нейтралізувати, нашкодити або усунути суперника» [3]. Єршов А. А. дав означення згідно якого конфлікт є дія протилежних, несумісних в даній ситуації тенденцій, мотивів, інтересів, типів поведінки [7]. Загалом, конфлікт - це зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій суб'єктів взаємодії, яке супроводжується негативними емоційними переживаннями. У конфліктах беруть участь як окремі особи, так і групи людей.

Розглянемо види педагогічних конфліктів на основі класифікації Н.В. Самоукіної, які вона розділяє на три великі групи.

I. Першу групу вона називає мотиваційними конфліктами. Вони виникають між педагогами та учнями через небажання навчатися або навчання без інтересу.

II. До другої групи відносяться конфлікти, які пов'язані з поганою організацією навчання в школі.

III. Третя група це конфлікти взаємодії учнів між собою, між учнями і вчителями, вчителів одне з одним, вчителів та адміністрації школи. Такі конфлікти відбуваються з причин суб'єктивного характеру [5].

Довгий час в теорії і практиці педагогічні конфлікти оцінювалися односторонньо, як небажане явище. На протязі десятиріч (інколи й зараз) під засобами до їх розв'язання розглядалися рекомендації щодо застосування системи мір покарання. Традиційним виступає метод «батога та пряника». Ось як зауважив це І. Д. Бех: «Директивна педагогіка розглядає виховний вплив за схемою: вимога → приймання → дія» [5, с. 307]. Але така схема призводить до гальмування позитивної мотивації вчинків.

Часто джерелом конфліктних ситуацій є нетактовне поведження вчителя, різка, груба реакція на поведження учнів. У результаті клас і учень налаштовуються проти вчителя. Основними причинами конфліктів у системі «вчитель-учень» є порушення дисципліни, погане виконання домашнього завдання, образи, навішування ярликів, необ'єктивне оцінювання знань та ін..

Розв'язання педагогічного конфлікту в більшій мірі лежить на плечах вчителя. Разом з тим, психологічна і педагогічна готовність більшості учителів до компетентного розв'язання конфліктних ситуацій невисока. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування у майбутнього вчителя компетентності в питаннях конфліктології. Тому велика поширеність даного явища та потреба школи у педагогах, які вміють конструктивно розв'язувати конфлікти, робить дану проблему актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства.

У даній статті викладено результати дослідження впливу моделі педагогічного спілкування класного керівника і його рівня конфліктності на учнівський колектив. А також досліджувався рівень конфліктності учнівського колективу. Емпірична робота проводилася на рівні КЗОШ №108 у 7-А та 8-Б класах.

В емпіричному дослідженні були використані такі методики: вивчення психологічного клімату колективу [2]; стиль спілкування вчителя з класом [3]; рівень конфліктності особистості [8].

В опитуванні прийняло участь 15 дівчат і 9 хлопців з сьомого класу, а також 13 дівчат і 10 хлопців з восьмого класу, що в загальній кількості склало 47 школярів та класні керівники 7-А та 8-Б класів.

При аналізі отриманих даних виявилось, що обом класним керівникам притаманний середній рівень конфліктності. Одночасно з цим з'ясувалось, що класному керівникові 8-Б класу властивий авторитарний стиль керівництва, а класному керівникові 7-А – демократичний.

В ході опитування сьомого класу були отримані дані, які представлені у таблицях 1 і 2.

Таблиця 1.

Результати дослідження психологічного клімату 7-А класу

	Сприятливий	Задовільно сприятливий	Несприятливий
кількість	8	16	0
%	33,3	66,7	0

Таблиця 2.

Результати дослідження рівня конфліктності особистості 7-А класу

	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
Кількість	0	2	20	0	2
%	0	8,3	83,3	0	8,3

При аналізі отриманих даних виявилось, що більшість учнів, як дівчат так і хлопців вважає психологічний клімат задовільно сприятливим, а саме 41,6% та 25% відповідно. Учні, які вважають психологічний клімат у колективі несприятливим не виявлено. Разом з тим, двадцятьом учням сьомого класу притаманний середній рівень конфліктності особистості, що складає 83,3% класу. Серед хлопців виявлений також низький рівень конфліктності особистості – 8,3%. Також 8,3% учнів мають вищий за середній рівень конфліктності. Високий рівень конфліктності не притаманний жодному з учнів сьомого класу. Рівень конфліктності учнівського колективу має середній рівень.

Результати опитування восьмого класу представлені у таблицях 3 і 4.

Результати дослідження психологічного клімату 8-Б класу Таблиця 3.

	Сприятливий	Задовільно сприятливий	Несприятливий
кількість	6	13	4
%	26,1	56,5	17,4

Таблиця 4.

Результати дослідження рівня конфліктності особистості 8-Б класу

	Високий	Вище середнього	Середній	Нижче середнього	Низький
Кількість	1	4	17	1	0
%	4,35	17,4	73,9	4,35	0

При аналізі отриманих даних виявилось, що 56,5% учнів восьмого класу, вважають психологічний клімат задовільно сприятливим. Разом з тим 6 школярів (26,1 %) вбачають психологічний клімат класу сприятливим.

Чотири хлопці, що складає 17,4 % від усієї кількості учнів, вважають психологічний клімат несприятливим. При аналізі результатів дослідження рівня конфліктності учнів виявлено, що майже трьома чвертями класу (73,9 %) притаманний середній рівень конфліктності особистості. Рівень нижче середнього також як і високий властивий лише одній дівчинці відповідно. Рівень конфліктності вище середнього притаманний 17,4 % учням. Учні з низьким рівнем конфліктності не виявлено. Рівень конфліктності учнівського колективу має середній рівень.

Виконаємо порівняльний аналіз результатів дослідження психологічного клімату в сьомому та восьмому класах. На рис. 1 добре видно, що відсоток школярів сьомого класу, які вважають психологічний клімат сприятливим або задовільно сприятливим є більшими за ті ж самі показники у восьмого класу. При цьому учнів, що оцінили психологічний клімат, як незадовільний у сьомому класу немає, а у восьмому таких знайшлося четверо. Нагадаємо, що класному керівнику сьомого класу притаманний демократичний стиль керівництва, а восьмого - авторитарний. Таким чином можна говорити про зв'язок між психологічним кліматом колективу та стилем педагогічного керівництва класного керівника.

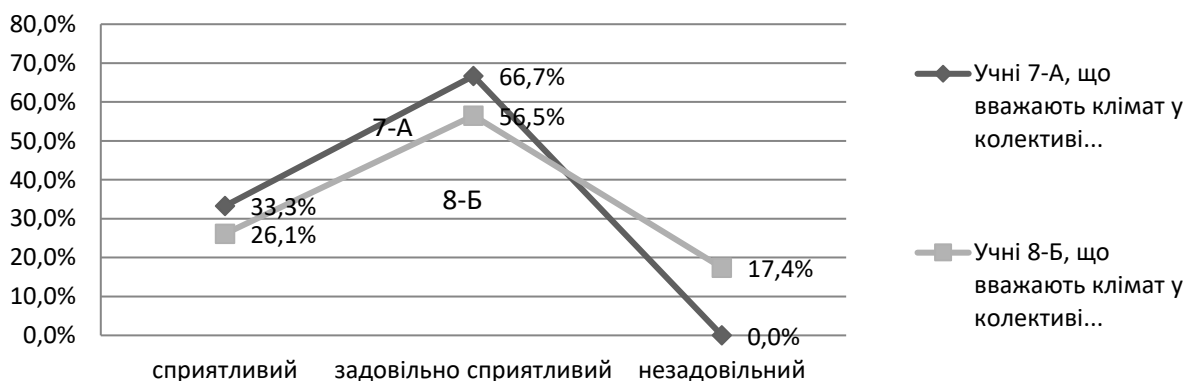


Рис 1. Результати дослідження психологічного клімату 7-А і 8-Б класів

Отже, провівши дане дослідження, ми з'ясували, що загалом обом класам притаманний середній рівень конфліктності. Психологічний клімат 8-Б класу менш сприятливий ніж у 7-А, це зумовлено особливостями педагогічного стилю керівництва вчителя. На основі цього можна зробити висновок, що клас, у якому виховний та навчальний процес створений на демократичних засадах, має більш сприятливий психологічний клімат, ніж той, у якому класний керівний віддає перевагу авторитарному стилю спілкування.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов— М.: ЮНИТИ, 2000. - 551 с.
2. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде: учеб.пособие. / Т.П. Галкина – М. : Финансы и статистика, 2001. - 224 с.

3. Кулагина И. Ю. Определение стиля общения учителя с классом [Электронный ресурс] / И. Ю. Кулагина. – режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/370/5675/>
4. Ольшанский В. Почему возникают и как проходят конфликты/ В. Ольшанский // Директор школы. / – 2000. - №7. – с.3-13.
5. Самоукина Н. В. Методы разрешения педагогических конфликтов. // /Н.В. Самоукина // Игры в которые играют... / – Дубна, 2000. – с.53-77.
6. Пузанова Л. Подолання конфліктів у системі «учитель-учень» засобами гуманістичного підходу до організації педагогічного процесу / Л. Пузанова // Педагогіка вищої школи та серед. шк. / – Кривий Ріг, 2006. – вип.14 – с.304-316.
7. Рыданова И.И. Педагогические конфликты и их преодоление / И.И. Рыданова // Основы педагогики общения. / – Минск, 1998. – с. 134-180.
8. Щурко Т. Тестотека: «Уровень конфликтности личности» [Электронный ресурс] / Т. Щурко – режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/09.html>

Рязанцева Я. І.

Соціально-психологічний аналіз форм поведінки підлітків у ситуації конфліктної взаємодії

«Конфлікти часто не мають причини, але завжди мають наслідки»

І. Карлов

Добре відомо, що у сучасному світі конфлікти супроводжують життя практично кожної людини. Кожний із нас намагається вирішувати їх самостійно, збираючи та аналізуючи власний досвід переживання конфліктів, формуючи досвід конструктивної поведінки, ефективних стратегій і тактик поведінки у конфліктах, передаючи їх із покоління у покоління.

Шкільне життя безумовно сповнене конфліктів, тому кожному учасникові навчально-виховного процесу необхідно знати психологічну природу конфлікту, його структуру й динаміку, ефективні шляхи розв'язання. Усім нам відомо, що коли ми втрачаємо контроль над своїми почуттями, емоціями, навіть незначну проблему можемо перетворити у великий конфлікт.

Загалом, конфлікти неминучі там, де є життя і люди, а, особливо, у шкільному середовищі. Обрана тема є актуальною і тому, що у учнів будь-якого віку немає за плечима такого досвіду вирішення конфліктів та поведінки у конфліктних ситуаціях, який є у дорослих. Тому нам, майбутнім педагогам, і нашим вихованцям, обов'язково потрібно знати, як запобігати їх деструктивності, негативних проявів, руйнівних наслідків, як завершувати та вирішувати конфлікт.

У дітей сформувалося уявлення, що конфлікт це виключно аномалія, зло, що треба намагатися безболісно долати будь-яку перепону. Проте, вже давно відомо, конфлікт – це один з моментів розвитку психіки людини, без яких цей розвиток навіть неможливий. Дитина має усвідомити, що світ – різноманітна реальність, у якій є і мають бути проблеми і конфлікти.

Примуш М.В. зазначає, що зарубіжна психологія має значні традиції у вивченні внутрішньоособистісних і соціальних конфліктів. Великий теоретичний і емпіричний матеріал, накопичений майже за 100 - літній період, відображається у розмаїтті підходів і теоретичних платформ. Можна умовно виділити два етапи в історії вивчення конфлікту:

- початок ХХ ст. - 50-ті роки ;
- кінець 50-х років - сьогодення .

Підставою для виділення цих етапів слугує рівень виокремлення проблеми конфлікту з ряду інших проблем, розглянутих психологією. У першій половині ХХ століття конфлікт не виділявся в окремий об'єкт дослідження, а розглядався як складова частина більш широких проблем (наприклад, у психоаналізі чи соціометрії). Психологів цікавили або наслідки конфліктів, або деякі з причин, що призводять до нього, але не сам конфлікт як центральна ланка дослідження.

На межі 50-60-х років з'являються дослідження, де науковий інтерес психологів звернений безпосередньо до цього феномена. Виділяються основні підходи, розробляється понятійний апарат психологічної теорії конфлікту.

Далі розглянемо напрямки зарубіжної психології щодо виявлення природи внутрішньоособистісних і міжгрупових конфліктів.

Серед напрямків зарубіжних психологічних досліджень конфлікту в першій половині ХХ ст. виділяються :

- Психоаналітичний (З.Фрейд, А.Адлер, К.Хорні, Е.Фромм);
- Соціотропний (У.Мак-Дугалл, С.Сигеле та ін.);
- Етологічний (К.Лоренц, Н.Тінберген);
- Теорія групової динаміки (К.Левін, Д.Креч, Л.Ліндсей);
- Фрустраційно-агресивний (Д.Доллард, Л.Берковітц, Н.Міллер);
- Поведінковий (А.Басе, А.Бандура, Р.Сире);
- Соціометричний (Д.Морен, Е.Дженігс, С.Додц, Г.Гурвич);
- Інтераціоналістський (Д.Мід, Т.Шибутані, Д.Шпігель)

На даний момент дослідження конфліктів у сучасній зарубіжній психології ведуться за наступними напрямками:

- теоретико-ігровий (М.Дойч): основним завданням вважають побудову універсальної схеми взаємодії у конфліктній ситуації та її розв'язання;
- теорія організаційних систем (Р.Блейк, Дж.Мутон): дослідження стилів конфліктної поведінки людей у реальних умовах;
- теорія і практика переговорного процесу (Д.Прюїтт, Д.Рубін, Р.Фішер, У.Юрі): дослідження зосереджені на виявленні сукупності умов, що

сприяють прийняттю конфліктуючими сторонами рішення приступити до переговорів, і вивченні процесу переговорів, коли конфліктуючі сторони вже прийняли рішення йти на пошук взаємних угод [7].

У вітчизняній психології дослідники виходили з логіки понятійної схеми опису конфлікту. Такий підхід у вітчизняній психології запропонований Л.О. Петровською. Нею виділено чотири категоріальні групи:

- структура конфлікту;
- його динаміка;
- функції;
- типологія.

Нею було запропоновано сім, а потім — одинадцять груп понять у психологічному аналізі конфлікту. До них віднесені: суть конфлікту, його генезис, еволюція конфлікту, класифікація, структура, динаміка, функції, інформація у конфлікті, попередження, вирішення конфлікту, методи діагностики і дослідження конфлікту [7].

Метою даної статті є аналіз проблеми конфліктів та різних форм поведінки в ситуації конфліктної взаємодії, а також засобів вирішення конфліктів.

Ця проблема була обраною, виходячи з того, що ті перетворення, які відбуваються у всіх сферах громадського життя України, сприяють тому, що людина все частіше залучається до стресових ситуацій. Останні, на жаль, бувають навіть причиною багатьох хвороб, емоційних вибухів та конфліктів. Хоча конфлікти несуть в собі імпульс доцільного та позитивного соціального розвитку, проте часто негативно позначаються на здоров'ї його учасників, особливо дітей.

Для проведення експериментально-дослідної роботи серед учнів 7-го класу Нововоронцовської ЗОШ І-ІІІ ст. №2 було обрані дві методики:

методика дослідження стилю поведінки в конфлікті Кеннета Томаса (адаптація Н.В. Гришиної) та методика дослідження ефективного спілкування та раціональної поведінки в конфлікті Ємельянова С.М.

Застосування методики К. Томаса в роботі з учнями допомагає класному керівникові чи просто викладачеві розв'язати такі завдання:

- а) виявити ті стилі поведінки (один або декілька), на які найбільше або найменше орієнтуються учасники опитування;
- б) побудувати «груповий» профіль поведінки в конфлікті членів учбового колективу в цілому;
- в) розробити корекційну програму, спрямовану на опанування особистістю (групою) різноманітними стилями поведінки в конфлікті та доцільністю їх використання у різних ситуаціях.

Методика Ємельянова С.М. дозволяє:

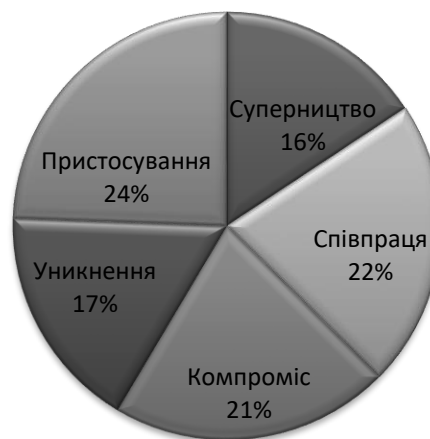
- проаналізувати міру орієнтації на певний стиль поведінки в конфлікті — «раціональну» та «мудру поведінку» в конфлікті;

- дослідити, чи володіють учні достатніми навичками раціональної поведінки в конфлікті;
- визначити, чи володіють учні достатніми ознаками «мудрої поведінки» в конфлікті.

На основі результатів, отриманих за допомогою цієї методики, шкільні психологи та педагоги можуть розробити індивідуальні та групові програми, спрямовані на оптимізацію поведінки учнів у конфліктних ситуаціях, що відбуваються у колективі.

Отже, розглянувши отримані відповіді 21 учня 7-го класу та обробивши їх за ключем даної методики щодо виявлення форм поведінки у конфліктній ситуації, представимо їх у наступній діаграмі:

Всього у відсотках:



Мал. 1. Кількісне вираження суперництва, співпраці, компромісу, уникнення і пристосування у класі серед учнів у цілому (у відсотках).

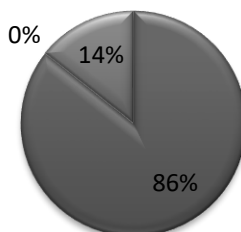
Отже, серед учнів переважає саме така форма поведінки у конфліктних ситуаціях як «пристосування». Співпраця і компроміс знаходяться майже на однаковому рівні. Така форма як суперництво залишилася на останньому місці. І це непогано. Адже під час виникнення конфліктів учні намагаються якомога менше продовжувати сперечатися і не розвивати конфлікт. Але й домінуюча форма не завжди працює вірно. Ми не повинні пристосовуватися до дій та думок іншої людини, якщо вони не є вірними. Тому було б бездоганно, якщо всі члени класного колективу частіше знаходили компроміс або ж співпрацювали, бо саме це задовольнить обидві конфліктуючі сторони.

Учні цього класу не намагаються конкурувати один з одним під час конфлікту. А навпаки ж, намагаються спільними зусиллями вийти з нього і залишитись при своїх позиціях.

Аналіз результатів другої методики дозволяє побудувати таку діаграму:

**Кількість учнів, які володіють/не володіють достатніми навичками
раціональної поведінки в конфлікті (у відсотках)**

- учні, що володіють достатніми навичками раціональної поведінки у конфлікті
- середня позиція
- учні, що не володіють достатніми навичками раціональної поведінки у конфлікті



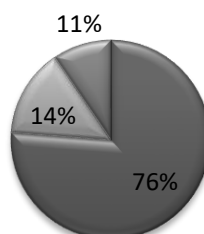
**Мал. 2. Кількісне вираження володіння достатніми навичками
раціональної поведінки у конфлікті серед учнів у цілому (у відсотках)**

З відсоткових відношень можна зробити висновок, що учні, майже стовідсотково (86%), володіють достатніми навичками раціональної поведінки у конфлікті. Тобто, вони знають загальні правила як поводитись у конфлікті, розуміють як треба вчинити, щоб задовольнити обидві конфліктуючі сторони і без збитків для себе вийти з конфліктної ситуації. Середня позиція 0% свідчить про те, що жоден з учнів не вагався обираючи ту чи іншу сторону відповідей, а був впевнений у своїх діях. Лише 14% не володіють достатніми навичками. Можливо це зумовлено їхньою життєвою позицією чи недостатніми знаннями з поведінки у конфліктних ситуаціях.

На мал.3 представимо у відсотках отримані результати, у яких побачимо наявність серед учнів ознак «мудрої поведінки» під час конфлікту.

**Кількість учнів, які володіють/не володіють достатніми ознаками
"мудрої поведінки" в конфлікті (у відсотках)**

- учні, що володіють достатніми ознаками "мудрої поведінки" в конфлікті
- учні, що займають середню позицію
- учні, що не володіють достатніми ознаками "мудрої поведінки" у конфлікті



**Мал. 3. Кількісне вираження володіння ознаками «мудрої
поведінки» у конфлікті серед учнів у цілому (у відсотках)**

Тут, знову ж таки, результати втішні. Учні, що володіють достатніми ознаками «мудрої поведінки» значно більше (76%) ніж тих, хто не володіє (10%). Але з діаграми 3 видно, що є 14% учнів, які займають середню позицію, тобто не можуть визначитися до якої сторони відповідей вони тяжіють. Цим дітям, як і усім іншим, слід нагадати про те, як потрібно вести

себе у конфліктній ситуації. Всі учні повинні володіти хоча б мінімальними ознаками «мудрої поведінки». Тому, вчителю потрібно й цю інформацію взяти до уваги.

Отже, за результатами проведеного дослідження, можна зробити висновок, що у досліджуваному класі майже всі учні знають, як поводитись у конфліктних ситуаціях, володіють достатніми ознаками «мудрої поведінки» та навичками раціональної поведінки. Діти не намагаються конкурувати та змагатися, а, навпаки, взаємодіють та знаходять компроміс у будь-яких ситуаціях. Таким чином, учні підліткового віку вже мають уявлення про способи поведінки в конфлікті та можуть раціонально поводитись у ситуації конфліктної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Волкова М.П. Педагогічні конфлікти: види, причини виникнення/ М.П.Волкова; Педагогіка. -К., 2001. -с. 460-476
2. Грабовець О.А. Конфлікти /О.А. Грабовець //Шкільному психологу. Усе для роботи. - 2010. - №3. -ст. 32
3. Кондратенко Н. Особливості конфліктної поведінки підлітків//Психолог. - 2005. -№48. -с. 16-19
4. Павлютенков Є.М. Конфлікти: сутність і подолання/ Є.М.Павлютенков. - Х., 2008. - с. 5-104
5. Петровская Л.А. О понятийнойсхемесоциально-психологическогоанализаконфликта/Петровская Л.А. Теоретические и методологическиепроблемысоциальной психологи. –М. -1977. –с. 126-143
6. Пов'якель Н.І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів/ Н.І. Пов'якель. –К., 2008. – 128 с.
7. ПримушМ.В. Конфліктологія/ М.В. Примуш. –К., 2006. -288 с.

Сенчишен С.О.

Агресивність дітей дошкільного віку як наслідок дисгармонійного сімейного виховання

Постановка проблеми. Сьогодні уже можна вважати доведеним, що джерела морального неблагополуччя потрібно шукати перш за все у сімейному вихованні. І це неважко пояснити: в дитинстві і ранньому дитинстві сім'я майже безроздільно формує особистість дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання сімейного виховання і впливу взаємин у сім'ї на дитину стали розроблятися в рамках психолого - педагогічного підходу такі видатні вчені як К. Д. Ушинський , А. С. Макаренко , В. О. Сухомлинський , Е.А.Аркін , А.Н.Леонтьєв , А . В.Запорожец , Н.І.Лісіна , В.К.Копирло та ін

Мета статі – Дослідження теоретичних засад сімейного виховання та прояв негативного сімейного спілкування у вигляді агресивної поведінки

дошкільників, проведення емпіричного дослідження для виявлення ситуації в сім'ї.

Викладення основного матеріалу дослідження. Автори, що займаються цією проблемою відводять важливу роль раннього досвіду виховання дитини в конкретному культурному середовищі, сімейних традицій і емоційного фону відносин батьків до дитини.

М.Мид, вивчаючи примітивні співтовариства, зробила дуже цікаві спостереження. У тих спільнотах, де дитина має негативний досвід, як правило, формуються негативні риси особистості. Зокрема, стиль взаємодії з дорослими зводиться до наступного: мати рано відлучає дитини від грудей, надовго йде працювати, спілкування матері відбувається рідко. Подальше виховання досить суворим: в основному, використовуються часті покарання, ворожість дітей по відношенню один до одного не викликає у дорослих осуду. В результаті, формуються такі якості як тривожність, підозрілість, сильна агресивність, егоїзм і жорстокість. І навпаки, якщо спілкування з дитиною в родині відбувалося м'яко, дитину оточували турбота та увага батьків, ці негативні якості не розвивалися.

Ерон та ін, провівши обширне обстеження, виявили риси дітей. Користувалися репутацією жорстоких і озлоблених. Було відзначено, що такі діти, як правило мають схильність до агресивності по відношенню до своїх дітей (діти недолюблені, занедбані) [2].

А.А.Бодалев вважає, що оцінка дитиною іншої людини і його дій є простим повторенням оцінки авторитетним для дитини дорослим. Звідси батьки є еталоном, за яким діти звіряють і будують свою поведінку. Передаючи соціально корисний досвід, батьки, часом, передають і негативні його сторони, що є дуже емоційно зарядженим "керівництвом до дії". Не маючи свого особистого досвіду, дитина не в змозі співвіднести правильність нав'язуваних моделей поведінки з об'єктивною реальністю.

Самі ж батьки, як зауважив Е. Берн, завжди задоволені, хоча можуть і не показувати виду, коли діти їх наслідують, нехай навіть в самому поганому відношенні.

Таким чином, спираючись на отримані дані, можна зробити висновок, що на соціалізацію агресії впливають два основні фактори:

- Зразок відносин і поведінки батьків;
- Характер підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих.

Берн, Д. Річардсон також вказують на залежність між практикою сімейного керівництва і агресивною поведінкою у дітей, яка зосередилася на характері і строгості покарань, а також на контролі батьками поведінки дітей [5].

У загальному і цілому виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з відносно високим рівнем агресивності у дітей (Ерон), а недостатній контроль і нагляд за дітьми корелює з високим рівнем асоціальності, часто супроводжується агресивною поведінкою (Паттерсон і Стаухамер - Лебер).

Р.С.Сірс , Е.Е.Маккобі , К.Левин у своєму дослідженні також виявили два головні чинники , що визначають можливий розвиток агресивності в поведінці дитини:

- Поблажливість , тобто ступінь готовності батьків прощати вчинки , розуміти і приймати дитину ;
- Суворість покарання батьками агресивним проявів дитини [4].

Строгість батьків , якщо вона послідовна і уразлива для дитини , може привести до придушення агресивних імпульсів у присутності батьків , але поза домом дитина поводитиметься ще більш агресивно. Крім того , схильний до тілесного покарання батько , хоча і ненавмисно , подає дитині приклад агресивної поведінки (Балдура) Дитина , в цьому випадку , робить висновок , що агресія по відношенню до оточуючих допустима, але жертву завжди потрібно вибирати менше і слабкіше себе . Він дізнається , що фізична агресія - засіб впливу на людей і контролю над ними , і буде вдаватися до нього при спілкуванні з іншими дітьми.

Формування агресивних тенденцій у дітей відбувається декількома шляхами:

- Батьки заохочують агресивність у своїх дітях безпосередньо, або показують приклад (модель) відповідної поведінки по відношенню до інших і навколишньому середовищу.

- Батьки карають дітей за прояв агресивності [3].

З досліджень видно , що :

- Батьки , які дуже рідко пригнічують агресивність у своїх дітей , виховують у дитини надмірну агресивність.

- Батьки , які не карають своїх дітей за прояв агресивності , найімовірніше , виховують у них надмірну агресивність [1].

Батькам , розумно пригнічують агресивність у своїх дітей , як правило , вдається виховати вміння володіти собою в ситуаціях , що провокують агресивну поведінку.

Говорячи про відносини " батьки - дитина " , ми говоримо про взаємовідносини між ними і про становище , яке займає дитина в сім'ї.

Як відзначають Хансон в своїх дослідженнях , що якщо у дитини (незалежно від того, в якій віковій групі він належить) погані відносини з одним або обома батьками , якщо дитина відчуває , що його вважають нікуди не придатним , або не відчуває батьківської підтримки , він , можливо , виявиться втягнутим у злочинну діяльність , буде ополчатися на інших дітей , однолітки будуть відгукуватися про нього як про агресивний , він буде вести себе агресивно по відношенню до батьків.

В.І.Гарбузов виділив три типи негативних відносин батьків до дитин :

Тип А - відкидання (неприйняття дитини , демонстрація недобррозичливого ставлення)

Тип Б - гіперсоціалізація (свертребовательное відношення: надмірна критика , прискіпливість , покарання за найменшу провину)

Тип В - гіперопіка (егоцентричні виховання : сверхзаботливое ставлення , при якому дитина позбавлена можливості самостійно діяти [1].

Нами було проведено емпіричне дослідження на базу ККДНЗ № 261 м. Кривого Рогу в дослідженні брали участь 30 дітей 4-5 років.

З метою виявлення відносин у сім'ї, які б могли б сприяти подальшого розвитку агресивності дітей нами було обрано проєктивну методику «Малюнок моєї сім'ї».

В результаті проведення і обробки даних методики « Малюнок моєї сім'ї » було засвідчено, лише у 12% дітей (4 дитини) спостерігається відчуження від родини, або одного із батьків. Це може свідчити проте що в сім'ї мало уваги приділяється дитині з різних причин, або ж віддаленість батьків від дошкільника.

Таким чином, агресивність не було виявлено під час дослідження, але не сприйняття батьками дитини може в майбутньому призвести до агресивності дітей, які вже зараз піддаються негативному відношенню батьків.

Висновок. Отже, з огляд взаємозв'язку між стилем сімейного виховання, байдужість батьків до проблем дитини, відсутність спілкування у сім'ї, відносин батьків до дитини і агресивною поведінкою дозволяє дійти до висновку, що це фактори, які зумовлюють агресивну поведінку дитини. Особливо це буде позначатися на дітях молодшого дошкільного віку , тому що сім'я (до приходу дитини в дитячий заклад) є першим етапом соціалізації дитини. Звідси , роботу з корекції агресивної поведінки у дітей молодшого дошкільного віку слід починати не тільки з самою дитиною, але і з його батьками.

Список використаних джерел

1. Островська Л. Ф. Сімейне виховання дошкільника. — К., 1977.
2. Федоришин Г.М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї. - Івано-Франківськ, 2006. - 174 с
3. Кулик Л.А. Сімейне виховання/ Л.А. Кулик, Н.И. Берестов. – М., 1990.
4. Гребенников И.В. Основи сімейного життя. – М., 1990.
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001. — 352 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

Шамне Ю.В.

Соціально - психологічні особливості впливу просторово-предметного та архітектурного середовища на психіку та поведінку людини

Психологія архітектури (architectural psychology) – один з перших і основних напрямків *середовищної психології* – займається психологічними аспектами проєктування та використання архітектурних споруд. В її

компетенцію входить дослідження психологічних механізмів сприйняття просторово-предметного середовища, взаємозв'язку якостей архітектурного середовища з діяльністю і поведінкою людини, а також розвиток комунікації в певних середовищних умовах.

В задачі архітекторів і проєктувальників входить врахування «людського фактора» – психологічних, фізіологічних, біомеханічних і соціально-психологічних параметрів основних груп користувачів будівель, інтерпретація та врахування їх потреб, бажань і фізичних можливостей. Але архітекторам, які не мають відповідної психологічної освіти та більше орієнтовані на сферу мистецтва, при проєктуванні архітектурної споруди складно врахувати всі необхідні психологічні аспекти її використання. З цим пов'язана необхідність міждисциплінарних досліджень, залучення до проєктування архітектурного середовища даних психології середовища, екопсихології та інших інтегративних дисциплін.

Мета дослідження: в контексті аналізу середовищного підходу дослідити соціально-психологічні особливості впливу просторово-предметного та архітектурного оточення на психіку та поведінку людини.

Середовищний підхід в архітектурі виділився у другій половині ХХ століття з екологічного руху і тому відбиває екологічну спрямованість в діяльності архітектора. Як пише Л.А. Вікторова, усвідомлення того, *для кого* проєктує архітектор, вилилися в ідею створення особливого методу, названого середовищним підходом. Він орієнтований на гуманізацію професійної спрямованості архітектурної творчості, на індивідуальні аспекти життєдіяльності людини, прояви її особистості у складі певного співтовариства людей і в конкретному місті. Л. А. Вікторова відмічає, що архітектурно-художній характер живого середовища і споруд, які її складають, має бути підпорядкований функціональним потребам людини, а також відповідати соціальному статусу жителів і іншим соціально-психологічним параметрам [2].

На думку А.В. Іконнікова, з 70-х років ХХ ст. роль ключового слова в архітектурі починає грати слово "середовище" – середовище людського існування, що вбирає в себе і культуру, і суспільство, і їх взаємодію між собою і з природою, і з людиною. Метафора "середовище" щасливим чином з'єднало в собі зовнішнє ("культура") і внутрішнє ("дизайн"), професійне і любительське, штучне і природне (історичне). Слово "середовище", пише А.В. Іконніков "стало означати не лише новий пласт дійсності, але і новий, по самій своїй природі осмислений підхід до об'єкту, методу, мови архітектурної діяльності. Першочерговою задачею архітектури є осмислення самої себе у ставленні до загальнокультурних «середовищних» задач, що породжує процес інтелектуалізації архітектури» [4].

На думку багатьох авторів, сучасні концепції простору, що лежать в основі наших уявлень про середовище, намагаються подолати протиріччя між філософією Ф.Бекона та Р.Декарта. До сьогодні продовжують співіснувати два уявлення: беконівсько-ньютонівський, згідно з яким простір

– це пустий ящик, заповнений тілами, і картезіанський, за яким простір – це середовище, особливим станом якого є і окремі тіла, і взаємодія між ними [8]. Відповідно в історії виокремилися дві точки зору на проблему співвідношення суб'єкта і середовища: 1) людська психіка розглядається першопочатково як непросторова, яка набуває просторовості шляхом інтеріоризації, «вростання ззовні усередину» (позиція представлена у вітчизняній школі); 2) екзистенціальна і трансперсональна психологія дотримуються протилежного твердження про першопочаткову «просторовість» психічного, а екстеріоризація суб'єктом внутрішнього світу формує його психологічну ситуацію.

Методологія середовищного підходу (у тому числі – психології середовища), вивчається багатьма авторами – А. П. Мардером, В. Курт-Умеровим, І. Сердюком, Л.Сердюком, Ю. А. Лепіком, Є.А. Мараловою та ін. [8; 10; 11]. Однак не всі дослідники солідарні у визнанні об'єктивності природи середовища. Ю.Воогланд і К.Нігесен відзначають, що екологічну систему розвиває суб'єкт, і середовище завжди відбивається у свідомості суб'єкта, як ситуація, що включає, поміж іншого, і власний стан [11].

Думка про суб'єктивність характеру впливу і образу середовища була сформована у роботах Д. Р. Михайлова, Г.З. Каганова, Д.В. Ольшанського. Останній зазначав, що середовище завжди опосередковане психікою людини, тому середовищний підхід не має сенсу у своєму об'єктивуючому соціологічному вираженні [8, с. 56]. Продовжуючи методологію суб'єктного ставлення до середовища Ю.Г. Панюкова, в якості неподільної одиниці такої репрезентації пропонує «місце-ситуація»: форму репрезентації просторово-предметного середовища життєдіяльності, де місце характеризує просторові параметри середовища, а ситуація – його тимчасові параметри [7]. У працях Д. Леонт'єва [5] та М. Шкопорова відзначена принципова неможливість вивчати середовище ізольованого індивіда, оскільки в реальності між суб'єктом та середовищем проходить постійне взаємопроникнення [10]. Суб'єкт і середовище знаходяться у постійному взаємообміні інформацією та енергією різноманітного змісту. Суб'єкт «вичерпує» із середовища необхідні і доступні для нього ресурси [6, с.56].

Основна ідея середовищного (екологічного) підходу – контекстуальність психічних проявів, що динамічно змінюються залежно від середовища. Важливим поняттям є «суб'єкт середовища» – людина, що взаємодіє із тим середовищем, яке він обирає і створює. У межах екологічного підходу отримана важлива емпірична інформація, яка розкриває зв'язок між середовищем і людиною, яка у ньому знаходиться.

Умовно можна виділити два напрямки, які розглядають людину в «об'єктному» та «суб'єктному» підходах. «Об'єктний» зосереджений на тих умовах середовища, що впливають на людей, дуже часто позбавляючи їх поведінку та свідомість індивідуальних проявів. Раніш за інші складові середовища починали вивчатись характеристики архітектури і житла. Представник «об'єктного» підходу Р. Баркер на основі результатів

структурованого спостереження висунув концепцію «місця поведінки», згідно з якою діти схильні поводитися однаково на одній і тій самій території, незважаючи на очевидні індивідуальні особливості [1, с. 306]. Таким чином, територія деіндивідуалізує людину, нав'язуючи їй паттерни поведінки, і тому запорукою нормального розвитку індивідуальності є наявність «схованки». В середині «об'єктного» напрямку розглядаються і зв'язки між змінними середовища і психікою, і роль суб'єкта тут взагалі незначна.

Другий напрям – «суб'єктний», визнає взаємодію і взаємопроникнення суб'єкта і середовища, яке, в свою чергу, змінюється в онтогенезі. Один із прибічників середовищного підходу Дж. Вулвілл, відзначаючи зміни міри активності суб'єкта, запропонував чотири моделі взаємодії людини і середовища: «лікарняного ліжка», «луна-парку», «змагання плавців», «тенісного м'яча» [6, с.59]. Чим молодша людина, тим сильніше впливає на неї середовище; але поступово дорослішаючи, вона починає обирати і змінювати середовище. Суб'єктний напрям найбільш послідовно представлений в «концепції приватності» І.Альтмана.

Архітектурне середовище є змінною, яка суттєво впливає на поведінку і міжособистісні стосунки. Емоційно-психологічні особливості сприйняття архітектурного середовища досліджувалися у працях Б. Гантер, А. Фернхам, Б.І. Додонова, К. Г. Юнга, В.Т. Шимко, середовищний підхід до проектування архітектурних будівель та комплексів – у працях М.В. Козлова, І.Лошакова, А. Бреус, Т. Остіна, И. Порені, В.П.Максимова, А.Степанова. Наприклад, у роботі В.Т. Шимко показано, що якість архітектурно-художнього образу визначається силою його емоційного впливу. Але емоційні характеристики архітектурного середовища тісно взаємодіють з "позаемоційними" чинниками її проектування: настроєм, менталітетом, рівнем освіти користувача середовищного об'єкту" [12].

У психології архітектурного середовища вивчається *простір міста* як штучно створеного середовища. Розглядаючи загальнокультурне значення архітектури, А.Ахієхер відзначає, що в постіндустріальному суспільстві відтворення архітектурного середовища є частиною відтворення усього суспільства, і в результаті, персоніфікуючи середовище, людина починає піклуватись про нього [11].

Р. Ф. Ібрагімбекова, розглядаючи архітектуру як засіб гармонізації стосунків між людиною і навколишнім середовищем, вивчала особливості емоційного сприйняття вертикалі й горизонталі [8]. В емпіричному дослідженні групі з 524 студентів різних національностей пропонувались різноманітні архітектурні забудови й ландшафти. Виявилось, що присутність вертикалів є центральною крос-культурно інваріантною ознакою.

А.Крашенінніков [10] запропонував виокремити одиниці архітектурного простору. Мікропростір поєднує в собі «персональний простір», який визначається «розміром» (довжиною, шириною), замкненістю – відкритістю (кордонами), положенням людей і напрямком взаємодій

(орієнтацією). Стандартизоване середовище спонукає до публічності (рухливі ігри, піші прогулянки, господарська діяльність), у той час як персоналізоване – тихому відпочинкові, очікуванню і спостереженням.

Є.Борисевич, вивчаючи функції центра міста, відзначає, що в ньому сконцентровані соціально значимі відносини, тому що, рухаючись до центру, зростає цілеспрямована діяльність, час перебування і загальна кількість поведінкових актів на одну персону [11]. Д. Михайлов, вивчаючи структуру і функції прибудинкових територій, розглядає двір як тимчасову міську структуру: всередині двору немає кордонів, він пустий, поява кордонів перетворює двір на вулицю, зникнення кордонів – вулицю на двір [10]. Г.Полторак вивчає динаміку освоєння нового району в контексті динаміки загального та індивідуального [10]. Багато хто солідарний у тому, що сучасна міська архітектура спрощує поведінку, що вона вороже налаштована до людини.

Відсутність гармонії, зокрема, рідкість «золотого січення» у сучасних побудовах, призводять до того, що людина не може відновлювати свій психоенергетичний ресурс. Н. Прянішніков і В. Петров вважають, що архітектурне середовище здатне впливати на міжособистісні стосунки людей, до того ж двозначним чином: 1) через організацію загального світовідчуття людини, що стимулюють і обмежують потреби у міжособистісній комунікації; 2) через створення практичних можливостей для такої комунікації [10]. Деякі дослідження сконцентровані на особливо небезпечних фрагментах міста. Так, А. Лукетон-Сідеріс і Р.Ліггетт вивчали вплив міського середовища на злочинність на автобусних зупинках [6]. Дуже часті прояви залежності спілкування від середовища міста вивчались також Є.Е.Павловською (яка досліджувала особливості міжетнічних контактів в предметно-просторовому середовищі міського двору), К.К.Хачатрянцем (який досліджував вплив архітектури на людські стосунки), Д.В. Ніколаєнко (яка досліджувала особливості сусідської поведінки в різному архітектурному середовищі) й іншими дослідниками. Вишенский Ю. констатує європоцентричний характер урбаністично-середовищних симпатій сучасних російських (особливо столичних) городян, емпіричним виразом якого є висока естетична оцінка урбаністично-середовищних еталонів, що володіють найбільш вираженим "західним" виглядом [3].

Значне місце серед досліджень середовища займає вивчення феномену сусідства (не стільки у фізичному, скільки в соціальному сенсі). Дж. Лансінг вважає, що сусідство – це важливе життєве середовище людини сучасної людини, що сприяє її самоідентифікації шляхом емоційної прив'язаності до будинку і місцевої соціальної групи, що забезпечує йому систему психологічної підтримки [6]. М.Таут вважає, що вимоги до просторових умов сусідської взаємодії включають активне використання прибудинкової території; безконфліктний розподіл на території різноманітних за характером видів діяльності; ідентифікацію жителів з простором; ставлення людей до нього, як до безпечного; виключення умов вимушеного спілкування;

обмеження ступеню контролю з боку сусідів [10]. М.Раудсепп, відзначаючи суперечливі тенденції урбанізації [9], зазначає, що специфіка сусідських відносин робить їх важливим психотерапевтичним фактором – буфером при стресах, ресурсом у кризових ситуаціях, компенсацією при дефіциті спілкування. На думку іншого дослідника К.Франка, розвиток сусідських контактів підтримує три фактора: функціональна залежність, наявність інших зв'язків, окрім просторових, і відсутність альтернатив. Описуючи різноманітні підструктури міського середовища, більшість дослідників у якості центральної змінної розглядає можливість суб'єкта обмежувати і контролювати взаємодію цих структур.

Отримані факти намагались використати у ході моделювання простору. Однак соціологічні дослідження Дж. Лансінга й архітектурні експерименти М. Пінсона призвели до висновків, що створити соціальну гармонію на локальному рівні і засобами архітектурного середовища неможливо через те, що воно лише модифікує форму прояву соціальних взаємодій [6]. Це доводить недоліки об'єктного підходу до людини в середовищі і впритул підводить до необхідності суб'єктивізації середовищного підходу, внесення коректив в образ середовища і світу, виходячи із якостей, установок і потреб суб'єкта, що живе в середовищі.

Узагальнюючи результати емпіричних досліджень, треба відзначити, що просторово-предметне та архітектурне середовище визначає якість взаємостосунків між людьми (з точки зору активності-пасивності, відкритості-замкнутості, конфліктності-злагожденості). У той же час різні типи стосунків «вимагають» чи реально формують певні умови середовища, тобто, між людиною чи групою існують взаємодія і взаємовплив, демонструючи таким чином здатність складної системи «людина в середовищі» до самоорганізації. Подальший потенціал середовищного підходу можливий лише завдяки зближенню, взаємопроникненню наук, спробам об'єднання архітектурного проектування, психології середовища й психології суб'єкта.

Список використаної літератури

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: истоки и направления / Ю.Г. Абрамова // *Вопр. психологии.* – 1995. – №2. – С.130-137.
2. Викторова Л. А. Проблемы развития средового подхода в проектировании /Л. А. Викторова // *Архитектура и строительство России.* – М.: 2008. – <http://makonstroy.ru/forum/>
3. Вишенский Ю. Аксиология культурного пространства-времени (В границах постсоветского культурного пространства) / Ю. Вишенский // *Мир психологии.* –2005. – №4. – С.226-236.
4. Иконников А. В. Функция, форма, образ в архитектуре / А. В. Иконников. – М.: Строй-издат, 1986. – 288 с.
5. Леонтьев Д.А. Онтология жизненного мира как методологическая основа психологии среды // *Социально-психологические основы*

середовища / Под. ред. Т. Нийта, М.Хейдметса, Ю.Круусвалла. – Таллин, 1985. – С.103-105.

6. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

7. Панюкова Ю. Г. Исследование психологической репрезентации предметно-пространственной среды // Труды КГТУ, 2006. – № 2-3. – С.422-432.

8. Психология и архитектура. Ч.1 / Под. ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю.Круусвалла. –Таллин, 1983. – С.170-173.

9. Раудсепп М. Жилая среда и взаимоотношения между соседями // Средовые условия групповой деятельности . – Под. ред.. Х.Миккина. – Таллин,1988. – С.93-130

10. Социально-психологические основы средового образования / Под. ред. Т.Нийта, М. Хейдметса, Ю.Круусвалла. –Таллин, 1985. – С.48-51.

11. Человек и среда: психологические проблемы / Под. ред. Т.Нийта, М. Хейдметса, Ю.Круусвалла. –Таллин, 1981. – С. 41-43.

12. Шимко В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории (средовой подход). Издательство: Архитектура-С, 2009. – 408 стр.

Батенкова А. А.

Формування внутрішньої мотивації як основи волонтерської активності

Волонтерська діяльність – це коло організованої діяльності, яка надається добровільно, на потребу окремих осіб або широкого загалу без очікування грошової винагороди. [1] В наш час волонтерська діяльність досягла значного розвитку, але психологічні умови її виникнення вивчено недостатньо, що робить наше дослідження досить актуальним, оскільки дозволяє з'ясувати першопричини формування внутрішньої мотивації як основи волонтерської активності.

Саме з'ясування першопричини формування внутрішньої мотивації у разі волонтерської активності є метою даної роботи. Розроблені завдання дослідження:

1. Визначити значення терміна «внутрішня мотивація» та з'ясувати її вплив на евдемонічну спрямованість. Евдемонічний спосіб життя базується на таких цінностях: індивід прагне виявити свій особистісний потенціал(давньогрецьке «Пізнай себе») і реалізувати його у своїй життєдіяльності («вибери себе», «стань тим, хто ти є»).

2. Провести дослідження (опитування) з метою з'ясувати першопричини формування внутрішньої мотивації.

Об'єктом дослідження даної роботи є мотиваційна сфера особистості. Предметом дослідження є внутрішня мотивація як першопричина волонтерської діяльності.

Питання допомагаючої поведінки було предметом вивчення зарубіжних та вітчизняних науковців. Зокрема, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський, Ф.Аскевіс-Леерпе, К. Барух, А. Картрон детально розглядали феномен допомагаючої поведінки. Якщо узагальнити існуючі визначення допомагаючої поведінки, то все зведеться до того, що це просоціальна поведінка, пов'язана з наданням допомоги (сприяння) в різних її проявах тому, хто її потребує, і за що не передбачається будь-яких зовнішніх винагород. Таким чином, як зазначає М.Алексіна, допомагаючи поведінка є синонімом благодіяння, або, як прийнято зараз говорити в більшості випадків, волонтерства, що проявляється в різних формах (підтримкою, турботою, співучастю, співчуттям і розумінням) [3].

Щоб визначити мотиви допомагаючої поведінки, важливо для початку з'ясувати, що ж є допомогою. Тлумачні словники трактують допомогу як «сприяння будь-кому в чому-небудь, участь в роботі, що приносить полегшення» [2].

Для відмежування допомоги від інших видів діяльності недостатньо єдиного лише біхевіористського опису поведінки. У визначенні допомоги повинні вказуватися цілі дії, власні наміри, одним словом, «мотивація» суб'єкта, а також сприйняття та пояснення їм стану людини, що потребує допомоги. Відмінною ознакою мотивованою допомогою дії є те, що вона призводить не стільки до власного благополуччя, скільки до благополуччя іншої людини, тобто вона приносить більше користі іншому, чим самому собі.

Оскільки надання допомоги провокується ситуацією, мотивацію цієї поведінки можна віднести до зовнішньої чи, за термінологією Е. П. Ільїна, «позаобумовленої мотивації» [1].

Проте, як відмічає Х. Хекхаузен, вивчаючи мотивацію допомоги, дослідники явно захопилися зовнішніми обставинами, витратами часу і зусиль, не приділяючи належної уваги особистісним особливостям.

Мотивація, яка приходить з підсвідомості і вимагає виконання та досягнення будь-якої мети або завдання, - це внутрішня мотивація. Люди, які мотивовані внутрішньо, не піддаються згубному впливу зовнішніх мотивацій, адже вони виконують ті чи інші дії, щоб отримати задоволення від результату виконаної роботи.

Дослідження таких вчених, як Г. Мюррей, А. В. Петровський, Ф. Аскевіс-Леерпе та А. Картрон, показують, що саме ті люди, як дорослі, так і діти, які мають внутрішню мотивацію, набагато частіше досягають успіху, ніж ті, які мотивовані факторами зовнішніми.

Провідну роль у формуванні біологічних мотивацій грає гіпоталамічна область мозку. Тут здійснюються процеси трансформації біологічної (метаболічної) потреби в мотивації. Гіпоталамічні структури мозку на основі

їх впливів на інші відділи мозку визначають формування обумовленого мотивацією поведінки [4].

Цілком зрозуміло, що одним з внутрішніх факторів альтруїстичної поведінки є дотримання норм чи декількох універсальних правил поведінки.

Психолог Г. Мюррей вважав, що люди мають особливу базову основу допомагаючої поведінки – потребу в піклуванні [цитовано за Е. Ільїним].

Одна з інтерпретацій феномена альтруїзму апелює до наявності особливих альтруїстичних норм. Так, Л. Лідс виокремлює «потребу віддавати», Л. Берковиц і В. Т. Даніельс – норму «соціальної відповідальності», згідно з якою «якщо інший залежить від тебе у досягненні своєї цілі, ти повинен допомагати йому». [5; 6] Міра, в якій людина слідує цій нормі, залежить від її «рельєфності» чи від ступеню її актуалізації у свідомості індивіда. Остання, в свою чергу, визначається минулим досвідом людини.

Приймаючи рішення про надання послуги, людина враховує такі фактори, як витрати часу, прикладені зусилля, грошові витрати, відстрочка своїх планів, незадоволення своїх потреб, небезпека для свого здоров'я та життя. При цьому вирішальним фактором є наявність у людини засвоєних норм соціальної відповідальності (стандартів моральної поведінки у відношенні до інших людей), або, як пишуть вітчизняні психологи, наявність «почуття обов'язку» [10]. Людина з високою моральністю, високим «почуттям обов'язку», незважаючи на витрати часу, грошей і зусиль, надасть допомогу людині, що потрапила в біду. При цьому вона прийме на себе відповідальність і за результати надання допомоги.

Волонтерство – один із видів допомагаючої поведінки, від якої не очікують грошової допомоги.

Але волонтери отримують від своєї праці не менше, а інколи й навіть більше задоволення, ніж люди, чия праця винагороджується грошима.

Зарубіжні вчені, зокрема Г. Мюррей, Ф. Аскевіс-Леерпе, А. Картрон, проаналізував мотивацію волонтерів, виявили шість спонукаючих до цього причин [8]:

1) Моральні причини: бажання діяти в співвідношенні з загальнолюдськими цінностями та небайдужість до інших.

2) Когнітивні причини: бажання краще пізнати людей чи придбати навички.

3) Соціальні причини: стати членом групи та заслужити повагу.

4) Кар'єрні міркування: придбаний досвід та контакти корисні для подальшого просування по службі.

5) Захист особистого Я: бажання позбавитися від почуття вини и побіг від власних проблем.

6) Підвищення самооцінки: укріплення почуття власного достоїнства та впевненості у собі.

Останнім часом в Україні поширюється волонтерський рух. Основними факторами, які обумовлюють активізацію добровільництва, є загострення

соціальних проблем і невдосконалена система надання соціальної допомоги вразливим верствам населення. Сьогодні волонтери активно працюють як у державному секторі соціальної допомоги, так і в чисельних недержавних громадських організаціях. На жаль, в Україні досі ще не сформована модель волонтерської роботи, яка б включала ефективні механізми залучення та відбору, навчання та контролю, підтримки та заохочення волонтерів, які є основними елементами волонтерського механізму [7; 9].

Дослідження проблеми волонтерства та мотивів залучення до нього було проведено нами у листопаді 2013 року. Слід зазначити, що у жовтні цього року з ініціативи виконкому Держинської райради та за фінансової підтримки Держинської районної організації Партії регіонів стартував масштабний соціально-громадянський проект «Країна здійснених мрій», розрахований до 2015 року. У основі проекту – залучення волонтерів (студентів та викладачів факультету іноземних мов) до викладання англійської мови людям, які потребують особливої уваги.

Серед волонтерів-студентів другого курсу факультету біло проведено опитування за допомогою методики «Мотивація допомоги» С. К. Нартовой-Бочавер з метою виявити ступінь прагнення та причини допомоги людям. Загальна вибірка – дванадцять студентів-волонтерів.

Абсолютно всі опитувані на перше твердження тесту «Я готовий співпереживати іншим людям» дали позитивну відповідь, проте з твердженням «Мені завжди важко відволіктися від своїх турбот, навіть якщо цього потребують інші» більшість студентів також погодилась. Це вказує на перевагу власних інтересів навіть у благодіянні.

Після отримання результату першого опитування зі студентами-волонтерами проводилися бесіди, метою яких було з'ясування особистої мотивації до волонтерства. Були задані наступні питання:

1. «З якої причини Ви зайнялися волонтерською діяльністю?»

Найпоширенішою відповіддю було бажання допомогти людям, які цього потребують. Декілька волонтерів зазначили, що прагнуть «змінити світ на краще».

2. «Чи готові Ви знехтувати своїми планами, вільним часом заради активної волонтерської діяльності?»

Майже 70% опитуваних впевнили, що цілком готові віддати весь свій вільний час людям, які цього потребують. Але були й ті, чії особисті інтереси перевищують інтереси інших. Вони аргументували це тим, що цілком можуть приділяти рівну кількість сил, уваги та часу і собі, й іншим людям.

3. «Чи є можливість, що волонтерська діяльність стане головною Вашою діяльністю в майбутньому?»

Тільки троє опитуваних на це запитання дали позитивну відповідь. Інші ж дев'ять осіб відповіли, що займаються волонтерською діяльністю лише тимчасово, поки в них є така можливість.

Таким чином, обробивши отримані результати, ми дістали можливість зробити деякі висновки з вищезазначених відповідей на опитувальники та представити їх графічно на рис. 1.

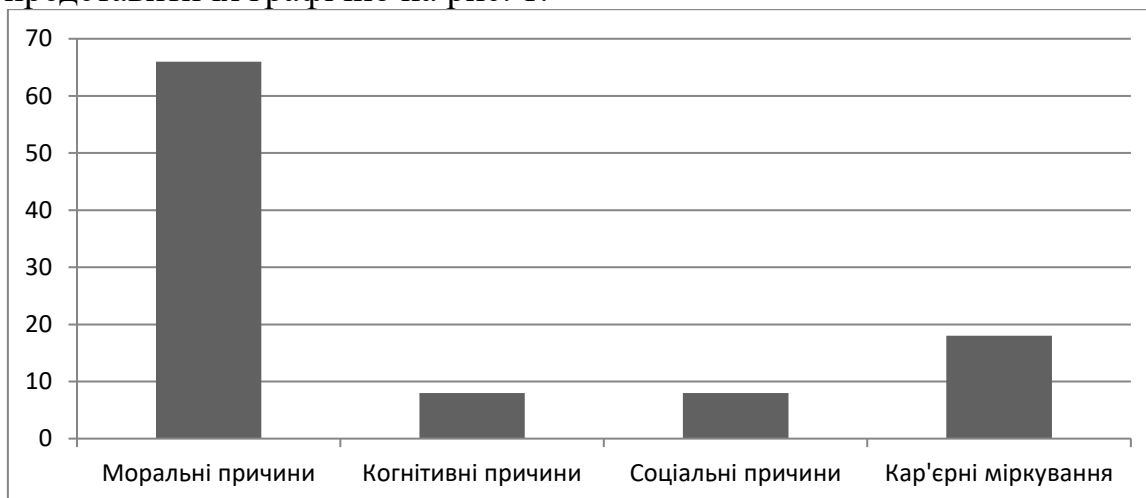


Рис. 1. Основні мотиви волонтерської діяльності.

Результати були різноманітними, проте більшість опитуваних назвали саме моральні причини виникнення мотивації, але були й такі, для кого кар'єрні міркування та соціальні причини були на першому місці. Як можна помітити, в усіх випадках мотивація волонтерської діяльності є внутрішньою. Як з'ясувалося під час численних бесід, найпоширенішими причинами волонтерства є такі: хочу допомагати іншим; хочу щось змінити в світі; хочу показати приклад своїм дітям.

Таким чином, детально вивчивши поняття допомагаючої поведінки і внутрішньої мотивації і внутрішньої мотивації, вдалося з'ясувати шляхи формування внутрішньої мотивації як основи волонтерської діяльності. Були вирішені такі завдання, як визначення термінів, з'ясування впливу внутрішньої мотивації на евдемонічну спрямованість. Практичним шляхом, за допомогою опитування та декількох бесід зі студентами-волонтерами були з'ясовані першопричини формування внутрішньої мотивації.

Після аналізу результатів опитувань визначилось, що на першому місці у формуванні внутрішньої мотивації як основи волонтерської діяльності постають саме моральні цінності: бажання діяти в співвідношення із загальнолюдськими цінностями та небайдужість до інших. Проте також треба зазначити високий коефіцієнт формування внутрішньої мотивації на основі кар'єрних міркувань та соціальних причин: бажання стати членом групи та заслужити повагу; наявність придбаного досвіду та контактів, корисних для подальшого просування по службі.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология помощи/Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2013.– 304 с.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Москва: Оникс, 2008. – 736 с.
3. Алексина М., Панеях Е. Мотивация участия в волонтерском движении / М. Алексина, Е. Панеях. – Санкт-Петербург – 6 с. – (Статья).
4. На помощь волонтеру: сборник методических материалов. – Екатеринбург: Уральский институт социальных и общинных работников, 2003. – 53 с.
5. Эллис Сьюзен Дж. Почему волонтеры? / Дж. Эллис Сьюзен. – 18 с. (Статья).
6. Городская И. Добровольческие движения в США / И. Городская. – 2001. – с. 78-86.
7. Єрмолова Є. В. Праця добровольців / Є. В. Єрмолова. [Електронний ресурс]. – Останнє оновлення – 08.12.2010.
8. Капранов Г. А. Волонтерство в США / Г. А. Капранов. – Київ: Виховання школярів. – 2010. – с. 66-71.
9. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика / Л. А. Кудринская. – Москва: Социологические исследования. – 2006. – с. 15-22.
10. Руденко Б. Волонтеры / Б. Руденко. – Київ: Наука і життя. – 2009. – с. 74-76

Воробйова С. С.

**Іншомовна комунікативна компетенція: проблеми і шляхи
вдосконалення. Аудіювання як активний вид мовленнєвої діяльності**

Сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови й культури країн, мова яких вивчається, на діалозі рідної й іноземної культури.

Проблема комунікативної компетенції прямо або опосередковано перебуває в полі зору багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних, котрі розглядають іншомовну компетентність як багатоаспектне явище і висвітлюють його сутність і структуру (А.В. Андрієнко, Г.І. Архипова, М.І. Гез, С.С. Козак, О.О. Павленко, Н.М. Пруднікова, Ю.С. Федоренко). Питання теорії і практики розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів висвітлювались в наукових працях багатьох вчених: І.О. Зимньої, А.К. Маркової, Дж. Савіньон, В.В. Сафонової, А.В. Хуторського та інших. Але незважаючи на велику кількість існуючих публікацій з даної проблеми, слід зауважити про недостатню вивченість багатьох її аспектів, і серед них, перш за все, сам дефінітивний аналіз поняття «іншомовна комунікативна компетенція».

Відомо, що основною метою навчання іноземних мов в загальноосвітній школі є розвиток здібностей майбутніх студентів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій

сучасного світу. Як зазначено у «Державних стандартах базової і повної середньої освіти» – формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних соціальних сферах [14,6].

У наш час докорінно змінюється статус навчальної дисципліни «іноземна мова» з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передачі думки [24,9]. Тому одними з ключових понять, що стосуються вивчення та оволодіння знаннями з іноземної мови є терміни «компетентність» та «компетенція». Вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що існує два основні підходи до визначення сутності та змісту комунікативної компетентності [10,86].

На думку Л.М. Черноватого, компетентність — це сукупність компетенцій, наявність знань і досвіду, необхідних для ефективною діяльності в заданій предметній області. Введення цих понять в педагогічну практику потребує зміни змісту, методів навчання, уточнення видів діяльності, якими повинні оволодіти студенти до закінчення освіти і при вивченні окремих предметів [22,111-112].

Компетентність у навчанні мов часто асоціюється з поняттям «комунікативна компетенція». У більш загальному розумінні поняття «компетентність» означає відповідність вимогам, встановленим критеріям та стандартам у відповідних сферах діяльності та при вирішенні певного типу завдань, володіння необхідними активними знаннями, здатність впевнено досягати результатів та володіти ситуацією [22,30].

З точки зору О.Я. Савченко, компетентність розглядається як інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює: знання, вміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [16,321].

М.М. Вятютнев виокремлює такі складові комунікативної компетентності: розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність. Автор зазначає, що комунікативна компетентність — здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно у взаємодії зі співрозмовником [2,34].

С.О. Скворцова підкреслює також, що у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» передбачається така ознака як наявність здібностей до творчої комунікації [18,93-94].

За іншим підходом (М.І. Гез, О.М. Казарцева, І.А. Круківська, Г.Л. Рурік, Ю.С. Федоренко, Д.Хаймс та інші) цей термін трактується шляхом зіставлення його з поняттями «знання, вміння та навички». Так, М.І. Гез висловлює думку, що комунікативна компетентність охоплює знання про мову, навички та вміння застосовувати їх у мові, в різних ситуаціях спілкування [4;9;12;15;21;24].

Вчені О.М. Казарцева та Ю.С. Федоренко в контексті визначення структури комунікативної компетентності виокремлюють знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних продуктів мовленнєвої діяльності, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [9;21].

Г.Л. Рурік, зазначає, що володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, адекватних ситуації спілкування і достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети є комунікативною компетентністю [15,344].

Таким чином, науковці вважають, що комунікативна компетентність є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки вона співвідноситься із знаннями, вміннями та навичками, які набуваються в умовах навчально-виховного процесу і відіграють важливу роль в процесі соціалізації особистості.

В дослідженнях С. Савіньон іншомовну компетентність розглядають, як здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, швидко реагувати на нову інформацію, включатися до взаємодії з іноземцями [26,131]. При цьому автор звертає увагу на те, що успішна комунікація значною мірою залежить від готовності, бажання комуніканта висловлювати свої думки іноземною мовою, активно використовуючи мовні засоби (словниковий запас, граматичні та синтаксичні конструкції).

Д. Хаймс поєднував у цьому понятті граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови змісту висловлювання) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетенції [24,27].

У сучасних дослідженнях термін «іншомовна комунікативна компетенція» тлумачать як:

- здатність брати до уваги у мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживаність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [4,18];

- знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [13,14];

- ступінь задовільного володіння певними нормами спілкування, засвоєння етно- і соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, ступінь володіння технікою спілкування, як мовною системою в дії [14,12];

- знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [2,63–64].

Іншомовна комунікативна компетенція має складну багатокomпонентну структуру, в якій базовими елементами виступають чотири види мовленнєвої діяльності:

- аудіювання;

- говоріння;
- читання;
- письмо.

Першим необхідним видом мовленнєвої діяльності для оволодіння спілкуванням є аудіювання, як сприйняття і розуміння мови на слух.

Термін «аудіювання» використовується в методичній літературі порівняно нещодавно. Він протиставлений терміну «слухання». Якщо «слухання» означає акустичне сприйняття звукоряду, то поняття «аудіювання» включає процес сприйняття і розуміння усної мови. Взагалі, аудіювання як дія, що входить до складу усної комунікативної діяльності, використовується в будь-якому усному спілкуванні, підпорядкованому виробничим, суспільним чи особистим потребам людини [цит. за 19,180].

Дослідники по-різному підходять до визначення поняття «аудіювання», яке було введено в літературу американським психологом Джоєм Брауном. Аудіювання — це розуміння мови на слух. Воно являє собою перцептивну, розумову та мнемічну діяльність. Оволодіння аудіюванням дає можливість реалізувати виховні, освітні і розвиваючі цілі. Воно дозволяє вчити студентів уважно вслуховуватися в звукову мову, формувати уміння передбачати зміст висловлювання і, таким чином, виховувати культуру слухання не тільки іноземної, але і рідної мови [23,221].

Д. Браун наголошував, що аудіювання на лекціях за спеціальністю передбачає конспектування тексту (письмо), потім читання записів — як підготовка до практичних занять чи семінарів, і нарешті — говоріння, тобто відповідь на семінарському занятті, заліку чи іспиті. Тобто багатоцільовий характер аудіювання на лекціях за спеціальністю дає змогу охарактеризувати цей тип аудіювання як такий, який сприяє інтеграції всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання [23,333].

На думку С.В. Гапонової, аудіювання — це здатність ідентифікувати та розуміти усні висловлювання [3,9].

Г.В. Колосніцина розглядає аудіювання як «динамічну багаторівневу систему перцептивно-мисленнєвої, інтелектуальної та мнемічної діяльності, цілісність якої обумовлена єдністю мотиваційної, цільової та виконавчої сторін» [11,9].

В.І. Ільїна виходить з того, що «аудіювання — це складний вид мовленнєвої діяльності, що утворюється з багатьох компонентів, таких як говоріння, слухання, розуміння та пояснення інформації, що сприймається» [7,18].

В.Ф. Сатінова трактує аудіювання як «активний творчий процес, який передбачає вмотивовані дії слухача, спрямовані на сприймання, пізнання і розуміння реальної дійсності, закодованої засобами мови та існуючої у свідомості комуніканта» [17,49].

У методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Лише завдяки дослідженню американських вчених Дж. Ашера, і С. Крашена, ідеї яких лягли в основу популярних

сучасних методик вивчення іноземних мов (розуміння – досягнення – перед відтворенням // comprehension – before – production), аудіювання стало активним видом мовленнєвої діяльності [25,18].

Виховне значення формування уміння розуміти мову на слух полягає в тому, що воно позитивно позначається на розвитку, насамперед, слухової пам'яті, яка є важливою не тільки при вивченні іноземної мови, але й будь-якого іншого предмета. Згідно з вимогами програми, навчання аудіювання передбачає формування вмінь сприймати усне мовлення як під час безпосереднього спілкування, так і під час звукозапису. І.А. Круківська звертає увагу на те, що на занятті з іноземної мови викладач застосовує широкий арсенал аудитивних матеріалів, таких як тексти різних типів і жанрів та пісні [12,21].

Основними вимогами до комунікативного навчання аудіювання виступають: стимуляція в слухачів інтересу до змісту повідомлення, що сприятиме створенню необхідної комунікативної готовності до сприйняття інформації, в результаті чого з'являється антиципація — ймовірне прогнозування, передбачення перебігу та змісту повідомлення [1,9].

Аудіювання, як зворотний зв'язок, дозволяє здійснювати самоконтроль за висловлюванням, розуміти, наскільки вірно реалізуються в звуковій формі мовні наміри. І, звичайно, аудіювання може являти собою окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відбиває потреби людини чи характер її діяльності.

Як стверджує С.В. Гапонова, у процесі навчання аудіювання вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості студентів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, концентрації уваги тощо [3,11]. Ці особливості розглядаються у психології на рівні таких підструктур особистості як: спрямованість, досвід і форми відображення. Спрямованість особистості визначає стійку апперцепцію, що лежить в основі сприймання мовлення і формується всім процесом виховання людини. У межах підструктури досвіду у психології розуміють знання, вміння та навички, набуті студентом у навчанні. На думку М.І. Гез, обсяг мовних і немовних знань суттєво впливає на ступінь розуміння аудіотексту, на процес його інтерпретації на рівнях змісту і значення [4,12-14].

На думку Ю.С. Федоренко аудіювання відіграє велику роль в досягненні освітньої мети, забезпечуючи студентам можливість розуміти висловлювання мови іншого народу. Аудіювання також дає можливість опанувати звукову сторону мови, фонемний склад та інтонацію ритму, наголос [21,65].

Аудіювання є активним розумовим процесом, спрямованим на сприйняття, впізнавання і розуміння щоразу нових мовних повідомлень. Воно передбачає творче комбінування навичок і активне їх застосування відповідно до особливостей мовного потоку. Сміслові сприйняття мови на слух є перцептивною мовною діяльністю, що здійснюється в результаті

виконання цілого ряду складних мисленневих операцій, таких як: аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, абстракція, конкретизація та ін. [8,85].

Успішність аудіювання залежить від наявності інтересу до теми повідомлення, спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивації цієї діяльності. Також слід зауважити про вміння слухача переносити навички та вміння, що вироблені в рідній мові, на іноземну.

І.О. Зимня вважає, що «однією з причин незадовільного навчання аудіювання є обмеженість застосування інформації, отриманої шляхом рецепції в практичній ситуації» [6,121]. Почуте має бути застосоване для вирішення певної комунікативної задачі. Для цього необхідно штучно створити комунікативну ситуацію, в якій студенти могли б усвідомлено і повною мірою проаналізувати, наскільки точно і повно було реалізовано комунікативний намір повідомлення і чи досягли вони кінцевої мети аудіювання [5,13].

Як зазначалося, сприйняття іноземної мови на слух (аудіювання) супроводжується цілим рядом труднощів, що почасти залежать від звукових особливостей кожної мови. Також ускладнює процес аудіювання наявність в іноземних мовах таких фонем, яких немає у рідній мові [4,31].

Однією з основних умов при відборі матеріалів для аудіювання є їх автентичність. Елементи автентичності повинні пронизувати всі етапи навчання аудіювання. Підготовчі завдання мають бути наближені до реально комунікативних, мовні задачі націлені на рішення або комунікативного, або когнітивного завдання. В результаті процес навчання буде усвідомленим і сприятиме автентичності мовної поведінки студентів.

Слід підкреслити, що основним способом подолання труднощів, пов'язаних з особливостями діяльності слухача, є постійне, регулярне і цілеспрямоване тренування всіх компонентів цієї діяльності (слухового сприйняття, короткочасної пам'яті, внутрішньої мови). Для цього необхідно вже з початку навчання слухати носіїв мови. Викладач повинен забезпечити навчальний процес достатньою кількістю відповідних засобів: записи, аудіокасети зарубіжних курсів навчання іноземної мови, записи різних теле- і радіопередач, мова іноземців або її запис. Необхідно пам'ятати, що чим більше різних дикторів (чоловіків, жінок, дітей) слухатиме студент, тим легше він адаптується до індивідуальної манери мови [20,451].

Для придбання фонових знань і формування на цій основі іншомовної компетенції студент повинен отримувати необхідну інформацію про країну досліджуваної мови та її народ. Джерелами можуть служити художні та документальні фільми, в тому числі і серіали.

Також доречним є приділення уваги аналізу мовної і немовної поведінки комунікантів: як звертаються вони один до одного в ситуаціях офіційного/неофіційного спілкування, як запитують інформацію, як звертаються з проханням, вітаються, прощаються, починають і завершують розмову і т. д. Щоб усвідомити специфіку поведінки носіїв мови, важливо

бачити їх в обставинах, за яких відбувається акт спілкування (магазин, метро, навчальна аудиторія, театр та ін.).

Щоб оптимізувати процес навчання аудіювання, необхідно спиратися на наступні його особливості:

- аудіювання опосередковується говорінням іншої людини;
- воно орієнтоване на смислове сприйняття;
- в процесі аудіювання розгортаються аналітичні та синтетичні розумові операції;
- продуктом цих операцій є власний умовивід;
- в результаті аналізу отриманої інформації формується справжнє бачення дії;

Таким чином, за допомогою аудіовізуальних засобів та шляхом підбору цікавого різноманітного матеріалу можливо зробити процес навчання аудіювання захоплюючим, здатним підтримувати високий мотиваційний рівень студентів і формувати в них сталий інтерес до вивчення іноземної мови [23,133].

Список використаних джерел

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку: проблемы и перспективы: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №21.03 «Иностранный язык». - М. Просвещение, 1998. - 256 с.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н.Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М. : Рус. яз., 1986.– 90 с.
3. Гапонова С.В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи / С.В. Гапонова // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 15–18.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. – С. 17–24.
5. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться, //ИЯШ, 1996, №4.
6. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М., 1991 – 222 с.
7. Ильина В.И. Аудирование // Материалы - IX Международных семинаров преподавателей русского языка стран социализма. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - С. 18-31.
8. Измайлова, Л. С. Обучение аудированию как виду иноязычной речевой деятельности / Л. С. Измайлова, Л. Г. Кузьмина // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе: курс лекций для студентов фак-тов иностр. языков / И. С. Леонова [и др.] ; под ред. И. С. Леоновой. – Воронеж, 1999. – С. 83–101.

9. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. Учебное пособие. - М.: Флинта, Наука, 1998. - 496 с.
10. Козак С.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов: дис. канд. пед. Наук: 13.00.04. — Одесса, 2001. - 224 с.
11. Колосницина Г.В. Пути оптимального настроения и оформления учебного аудиотекста (на материале русского языка как иностранного). - М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. - 95 с.
12. Круківська І.А. Використання пісень у процесі навчання аудіювання / І.А.Круківська // Іноземні мови. – 1998. – № 1.
13. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. К., 2005.
14. Прудникова Н. Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2007.
15. Рурік Г.Л. Комунікативна компетентність як складова професійної майстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу / Г.Л. Рурік // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: наук. пос. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – С. 344 – 380.
16. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
17. Сатинова В.Ф. Некоторые вопросы обучения аудированию связной речи в 7 классе средней школы // Обучение связной иноязычной речи в средней школе. - Минск: Народная асвета, 1970. - С. 46-57.
18. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С.О.Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93-94.
19. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
20. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Ткаченко Л. // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України: зб. наук. ст. учасників Всеукр. наук.-практ. конференції. – Київ., 23–24 грудня 2003 р. / Редкол.: І.І. Тимошенко та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 583 с.
21. Федоренко Ю.С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю.С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63–65
22. Черноватий Л. М. Практичний курс англійської мови. / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан, І. Ю. Набокова // Підручник для студентів другого курсу вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність “Переклад”). – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 356 с.

23. Brown, H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. – New Jersey, 1994.

24. Hymes D. On Communicative Competence // C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. London, 1979. P. 5–27.

25. Nunan D. Second Language Teaching and Learning. – Boston, 1999.

26. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. - 1995. Vol. 95. - P. 129-134.

Коколус Д.

**Анализ явления, формы и последствия насилия по отношению к
детям в семье**

Kokolus D

**Analiza zjawiska, formy i konsekwencje przemocy w rodzinie wobec
dzieci**

Problematyka rodziny i zachodzących między jej członkami relacji jest bardzo różnorodna i rozległa. Wynika to z faktu, iż rodzina składa się z jednostek, które wzajemnie się uzupełniają lub wykluczają, i które charakteryzują się dużym bogactwem cech fizycznych i psychicznych. Ponadto rodzina jest grupą społeczną, która pośredniczy między jednostką a szerszym społeczeństwem. W rodzinach prawidłowo funkcjonujących są zaspokajane potrzeby fizjologiczne, potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby miłości i przynależności, potrzeby uznania oraz potrzeby samorealizacji wszystkich jej członków.

„Przeszkody w zaspokajaniu potrzeb wywołują niezadowolenia, frustrację, złość i agresję. Należy sobie zdawać sprawę, że ich brak nie warunkuje satysfakcji z życia rodzinnego i pozytywnych relacji między poszczególnymi członkami rodziny. Czynniki pozwalające na zaspokojenie potrzeb wywołują zadowolenie i mają ogromne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania rodziny i właściwego jej rozwoju” [3, s. 111].

Środowisko rodzinne odgrywa ogromną rolę w rozwoju jednostki - dziecka. Członkowie rodziny w różnym stopniu angażują się w życie rodzinne. Każdy z nich zdobywa osobiste, indywidualne doświadczenia w zakresie wspólnego życia, wzmacniane własnymi przeżyciami i uczuciami. W ich obustronnym oddziaływaniu kształtuje się mniej lub bardziej trafne wzajemne zrozumienie oraz ustalają się zasady wspólnej egzystencji. Każdy członek rodziny ma kilka rodzajów wyobrażeń innego członka i własny do niego stosunek uczuciowy. Wzajemne na siebie oddziaływanie poszczególnych osób wchodzących w skład rodziny stanowi wyznacznik tego, czym i kim one dla siebie są. Życie rodzinne nabiera zarówno treści, jak i kształtu w sensie jednostkowym i zbiorowym, w obrębie każdej osobowości, jak i między osobowościami [7, s.11-12].

Co znaczy pojęcie „rodzina? Słowo „rodzina” częściej niż „pokrewieństwo” lub „krewni” używane jest zarówno w życiu codziennym, jak i w badaniach naukowych. Okazuje się jednak, że nie jest ono wolne od wieloznaczności i może być stosowane z różnymi intencjami wartościującymi. Niekiedy rodzinę utożsamia się z parą małżeńską, ale nie wydaje się to słuszne, bo niezbędnym elementem pojęcia rodziny jest dziecko (lub dzieci). Rodzina to grupa ludzi zjednoczonych (zespolonych) pewną formą regularnej interakcji lub wzajemnej zależności. Rodzina to grupa rodzinna, która zamieszkuje „pod jednym dachem”. Znaczy to, że wszystkie osoby wzajemnie na siebie oddziałują wewnątrz tej samej wspólnoty, tworząc rozmaite układy stosunków rodzinnych. Układy te mogą być ustalone w różnorodny sposób: albo przez przyjazne i popierające siły, albo przez wrogie i niebezpieczne. Jeżeli do rodziny dostają się siły destrukcyjne – rodzina może zareagować obronnym wzmocnieniem swojej solidarności, albo na odwrót może dojść do jej rozkładu i rozbicia. Zmienne okoliczności wewnętrznego życia rodziny wpływają na wzajemne stosunki jej członków. W korzystnych warunkach przeważają uczucia miłości i lojalności, które utrzymują rodzinną harmonię. W warunkach nadmiernych napięć i konfliktów powstają antagonizmy i nienawiść, które stanowią zagrożenia rodzinnego życia [2; 7, s. 14]. Stosunki między rodzicami a dziećmi są dla obu stron tak długo pożyteczne, dopóki są oparte na zdrowych zasadach moralnych.

Przemoc w rodzinie stosowana wobec dzieci może mieć miejsce niezależnie od wieku, płci i grupy społecznej zarówno ofiary, jak i sprawcy. Stwierdza się, iż istnieje zespół czynników, które nazywamy *czynnikami ryzyka*, które odnoszą się do cech wszystkich osób uwikłanych w sytuacje maltretowania dzieci oraz do otaczających je okoliczności. Najważniejszymi z nich są:

- indywidualne cechy agresora;
- indywidualne cechy osoby będącej życiowym partnerem agresora, a która sama nie jest agresorem;
- cechy dziecka, które staje się ofiarą;
- czynniki rodzinne (mikrosystem);
- czynniki otoczenia - społeczne, kulturowe, zawodowe [9, s. 97-101].

Sytuacje występowania przemocy wobec dzieci w rodzinie stwarzane są i wzmagane jednoczesnym współwystępowaniem kilku czynników. Przyczyny maltretowania dzieci zostały określone przez medycynę i skupiały się na istnieniu zaburzeń psychicznych u maltretujących rodziców, zaburzeń zachowań osobowościowych oraz zaburzeń osobowości [10, s. 71-101]. Źródło przemocy jest „we wnętrzu” osoby maltretującej. Ten psychiatryczny model wyjaśnienia występowania zjawiska przemocy w rodzinie wobec dzieci wyróżnił następujące *cechy rodziców stosujących przemoc*:

- *demograficzne*: płeć, wiek, niski poziom wykształcenia, analfabetyzm;
- *związane z osobistą historią wychowania*: osobista historia maltretowania, głód emocjonalny, odrzucenie emocjonalne, poważne zaniedbanie, zniszczenie a nawet zerwanie struktury rodzinnej, pobyt w instytucjach wychowawczych;

- *związane z wypełnieniem roli rodzica*: wczesne rodzicielstwo, brak doświadczenia w zajmowaniu się dziećmi, nadmiar zajęć zawodowych i społecznych, nieznanostwo potrzeb dziecka, nieodpowiednie postawy w stosunku do dzieci i ich wychowania;

- *osobowościowe*: samotność i wyobcowanie, impulsywność, brak samokontroli, niska odporność na stres, mała odporność na frustrację, niska zdolność do empatii, niska samoocena, ograniczenia intelektualne, upośledzenie psychiczne, zaburzenia depresyjne lub psychopatologiczne, obawa i lęk o przyszłość, fundamentalistyczny fanatyzm.

- *niedostosowanie*: alkoholizm, przestępczość, prostytutka, stręczycielstwo, uzależnienie od narkotyków [12, s. 100].

Dzieci stanowią grupę osób szczególnie narażonych na przemoc i jej skutki. Wychowywane w rodzinach gdzie występuje przemoc są narażone na dwa rodzaje niszczących doświadczeń. Jedne dotyczą dzieci, które są bezpośrednimi ofiarami przemocy, a drugie dzieci, które są świadkami przemocy np. ojca wobec matki dziecka. Dzieci, które same doświadczają przemocy i jednocześnie są jej świadkami narażone są na podwójne niebezpieczeństwo. Ponadto wiele dzieci staje się bezpośrednimi ofiarami przemocy, gdy próbuje powstrzymać sprawcę [8, s. 36].

Formy przemocy w rodzinie wobec dzieci. Przemoc w rodzinie wobec dzieci może być fizyczna, psychiczna i seksualna. *Przemoc fizyczna* przejawia się zamierzonym i nieprzypadkowym użyciem siły fizycznej w stosunku do dziecka, w wyniku którego doświadcza ono bólu i urazów. Najbardziej widocznymi i niezakwestionowanymi efektami przemocy fizycznej wobec nieletnich są obrażenia ciała. Raczej nie ma trudności w ich rozpoznaniu, ale zdarza się, że bite i maltretowane dzieci często są poranione w miejscach zakrytych ubraniem. Można zaobserwować blizny, siniaki, złamania, powyrywane włosy, ślady uderzeń i skaleczeń, otarcia skóry, szczególnie na klatce piersiowej, plecach, pośladkach, w okolicach genitaliów, a także małe ślady oparzeń papierosowych. U dzieci potrząsanych i uderzanych, zwłaszcza malutkich mogą występować rozległe ogniska krwotoczne w siatkówce i urazy mózgu, oraz liczne obrażenia wewnętrzne. Oprócz przytoczonych powyżej sygnałów stosowania przemocy fizycznej wobec dzieci wymienia się również nietypowe dla danego wieku zranienia i nieodpowiedni ubiór dziecka np. ubrane w upalne dni długie spodnie, spódnice, bluzki z długimi rękawami, które mają zatuszować znamiona stosowania przez sprawcę przemocy. Niesamowite, ale rodzice występowanie obrażeń u maltretowanych dzieci często tłumaczą nadzwyczajną zdolnością dzieci do ulegania wypadkom. Unikają zgłaszania się po pomoc medyczną i równie niechętnie wyjaśniają okoliczności powstawania różnych uszkodzeń i urazów, są przy tym załknieni, ostrożni, a nawet agresywni.

Dzieci wobec, których stosowana jest fizyczna forma krzywdzenia wykazują:

- szczególny lęk przed fizycznym kontaktem;
- dziecko wzdryga się i kuli, gdy jest nagle dotykane;

- niechęć do rozbierania się, np. na lekcji gimnastyki lub podczas wizyty lekarskiej;

- przesadną układność, wzmożoną czujność, nadmierne wycofanie lub zachowania agresywne [1, s. 132].

Rodzice stosujący przemoc fizyczną często zapewniają o swojej miłości, w którą dzieci chcą wierzyć. Dzieci - ofiary szukają winy w sobie, jakoby one same były powodem swego krzywdzenia. Zdarza się, że z upływem czasu stają się obojętne na bicie, znają swoje miejsce w powtarzających się systematycznie cyklach krzywdzenia. Pomysłowość rodziców w wymyślaniu nowych metod maltretowania dzieci jest ogromna. Mając bezwzględna przewagę wykorzystują ją. W takiej sytuacji dziecku jest bardzo trudno bądź nie może „uruchomić” mechanizmów obrony czy agresywnego ataku. Dziecko bite potajemnie jest bezwzględnie od rodzica zależne, bezradne i zdane tylko na jego łaskę i pozbawione nadziei na pomoc z zewnątrz. Rodzice oprawcy doskonale posługują się techniką utrzymania pozorów kochającego rodzica, tak aby unieważnić jakiegokolwiek próby zewnętrznej interwencji” [4, s. 22].

Dzieci są najbardziej bezbronną grupą narażoną na psychiczne krzywdzenie - *przemoc psychiczną*, która dotyczy tych wszystkich zachowań rodziców, które niszczą godność dziecka, zaburzają konstruktywną ocenę samego siebie i wypaczają obraz własnej osoby. Przemoc psychiczna w rodzinie wobec dzieci przejawia się w takich zachowaniach, jak: krzyczenie, wyzwiska, obrażanie, poniżanie, ciągle wzbudzanie poczucia winy, upokarzanie, straszenie, grożenie wyrzuceniem z domu, izolowanie, terroryzowanie, szantażowanie, nadmierne ograniczanie i nadmierna kontrola, nadmierne wymagania lub zmuszanie do wysiłku przekraczającego możliwości dziecka (np. w nauce), stawianie sprzecznych wymagań, zaniedbywanie potrzeb emocjonalnych dziecka, a nawet emocjonalne odrzucenie; również ograniczenie lub pozbawienie kontaktu sprzyjającego prawidłowemu rozwojowi dziecka, szczególnie małego, takich jak przytulanie, noszenie na rękach, całowanie.

O ile trudno jest uchwycić symptomy przemocy emocjonalnej w stosunku do osób dorosłych, o tyle w przypadku „dziecka krzywdzonego istnieje jednak kilka objawów dość charakterystycznych. Mogą się one ujawniać w sposób skrajny lub rozwijać stopniowo, w postaci bardziej zakamuflowanej (np. fobii, kompulsji lub skłonności depresyjnych), w zależności od wrodzonej reaktywności i emocjonalności. Dlatego jedne dzieci na przemoc reagują wzrostem agresywności, nieposłuszeństwem, nadpobudliwością, a inne zwiększoną bojaźliwością, wycofywaniem się i apatią” [6, s. 41].

Następstwa psychicznego znęcania się nad dziećmi są bardzo poważne i zwykle pozostawiają ślady na całe przyszłe, dorosłe życie. „Objawami przemocy emocjonalnej u dzieci są: zaburzenia mowy wynikające z napięcia nerwowego; zaburzenia snu; dolegliwości psychosomatyczne (ból głowy, brzucha, mdłości); moczenie się i zanieczyszczanie bez powodów medycznych; lęk; stałe poczucie winy; rozdrażnienie; zamknięcie się w sobie; tiki; wycofanie; depresja; skrajny brak poczucia pewności siebie; ciągle koncentrowanie uwagi na sobie;

ugrzecznione zachowania; nietypowy lęk przed konsekwencjami różnych zachowań, częste kłamstwa” [1, s. 133].

Istotne są też objawy emocjonalne takie jak:

„ – wzrost napięcia emocjonalnego;

- wzmożona czujność, niezdolność do rozluźnienia;

- stłumiony płacz lub ciche popłakiwanie w ukryciu;

- niska samoocena, obniżone poczucie własnej wartości;

- poczucie odrzucenia, opuszczenia;

- (...) skłonność do izolacji;

- chroniczny smutek, poczucie odrętwienia, (...);

- zmienność nastroju (przeskoki od euforii do rozpacz), płaczliwość, słaba

kontrola emocji, impulsywność;

- problemy w rozwoju poczucia własnej tożsamości” [6, s. 42].

Przemoc psychiczna w rodzinie w stosunku do dzieci najczęściej towarzyszy przemocy fizycznej i seksualnemu wykorzystywaniu i zawsze niszczy poczucie własnej wartości i godności dziecka.

Przemoc seksualna jest nadużyciem przez osobę dorosłą przewagi emocjonalnej i fizycznej w stosunku do dziecka prowadzącym do wciągnięcia go w seksualną aktywność z wykorzystaniem jego słabości i niewinności. Są to te wszystkie zachowania wobec dzieci mające spowodować erotyczną satysfakcję dorosłego. Obejmuje uwiedzenie, gwałt, kazirodztwo, wykorzystanie dzieci do celów pornografii lub prostytucji. Zachowania takie określa się najczęściej terminami: wykorzystywania, molestowania i nadużywania seksualnego. Wyróżnia się sześć typów przemocy seksualnej wobec dzieci:

1) bez kontaktu fizycznego: rozmowy o treści seksualnej kierowane do dziecka, projektowanie anatomii i czynności seksualnych, oglądactwo;

2) kontakty seksualne polegające na pobudzaniu intymnych części ciała, w różnych formach;

3) kontakty oralno – genitalne;

4) stosunki udowe;

5) penetracja seksualna (oralne, genitalne);

6) seksualne wykorzystywanie dzieci połączone z różnymi formami przemocy np. dewiacyjne formy przemocy seksualnej [3, s. 49].

Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy są narażeni na przemoc. Wykorzystywanie seksualnego dopuszczają się w większej części mężczyźni, jednak kobiety też praktykują takie zachowania. Podobnie jak inne formy przemocy również wykorzystywanie seksualne dzieci zdarza się nie tylko w rodzinach patologicznych, ale dotyczy również tak zwanych rodzin normalnych. Nie każde dziecko w równym stopniu jest narażone na wykorzystanie przez osobę dorosłą. Szczególnie odnosi się to do relacji kazirodczych. Osoba wykorzystująca często starannie wybiera ofiarę, a jej zachowanie jest dokładnie przemyślane. Najbardziej narażone są dzieci odrzucone i osamotnione, które dla bliskości i „miłości” są w stanie zaakceptować patologiczne formy bycia razem.

Dzieci wykazują ogromny lęk przed podzieleniem się swoimi tajemnicami wykorzystywania seksualnego przez dorosłych. Wymienia się kilka czynników, które są powodem tak głębokich osobistych tajemnic:

1) dzieci czasami czują się gorsze, wstydzą się i boją, że zostaną odrzucone przez najbliższych, są przekonane, że takie przeżycia dotyczą tylko ich;

2) dzieci są zmuszane do utrzymywania tajemnicy poprzez szantażowanie lub przekupstwo zabawkami, pieniędzmi albo spełnieniem jakiegoś marzenia lub obietnicy;

3) dzieci często są zastraszane np. odesłaniem do domu dziecka, straszone, że przestanie być kochane, że nikt nie będzie chciał go znać. Gdy sprawcą jest ojciec, dziecko straszone jest, że rozpadnie się przez niego rodzina, gdy on np. pójdzie do więzienia. Zależne od rodziców i dorosłych, bezbronne i bezradne dziecko jest zmuszane do ukrywania okrutnej tajemnicy;

4) szczególnie mniejsze dzieci nie zawsze są świadome, że wyrażane przez bliskich dorosłych uczucia łamią społeczne normy i są niedopuszczalne. Nauczony takich zachowań traktują je jako normalne uczucia rodzicielskie albo braterskie. O patologiczności swoich doświadczeń i przeżyć dowiadują się często po latach [Por. 5, s. 45-46; 8, s. 39].

Dziecko, które żyło i wychowywało się w normalnych relacjach rodzinnych, a teraz stało się ofiarą pedofila, odczuwa wyraźny niepokój spowodowany nienormalnym zachowaniem dewianta. Zdarzenia, które go dotknęły różnią się od tych, które zna i są dla niego niezrozumiałe. Zachowania dziecka mogą być sygnałami, które wysyła, dlatego należy zawsze uważnie słuchać i obserwować dziecko:

1) dziecko podczas zabaw lalkami, odgrywa sceny przemocy seksualnej;

2) na tworzonych przez dziecko rysunkach pojawiają się postacie nagich mężczyzn i kobiet;

3) dziecko opowiada bardzo dziwne historie o intymnym zabarwieniu;

4) dziecko zaczyna się jękać, nie potrafi odpowiadać o swoich emocjach np. smutku, radości, złości;

5) dziecko posiada nieadekwatną do swego wieku i poziomu rozwoju wiedzę na tematy seksualne.

Świadczy ona o dużym prawdopodobieństwie doświadczenia przez dziecko jakiejś formy molestowania [Por. 11, s. 4].

Skala problemu wykorzystywania seksualnego dzieci jest ogromna. Można powiedzieć, że pedofilia jest cichym holokaustem XXI wieku. Stosowane wobec bezbronych dzieci praktyki seksualne skazują małe zranione istoty na życie pełne cierpień.

Konsekwencje doświadczonej przez dzieci przemocy w rodzinie. Rodzice zawsze są przykładem dla swoich dzieci, dobrym bądź złym. Niektóre negatywne postawy rodziców wobec dzieci mogą prowadzić do wykształcenia u dzieci negatywnych postaw wobec samych siebie, a to z kolei może zaniżać postępy szkolne nawet przy normalnym poziomie rozwoju umysłowego. Fizyczne, emocjonalne i seksualne nadużycia wobec dzieci powodują poważne uszkodzenie

zdrowego ich funkcjonowania. Całokształt postępowania rodziców z dzieckiem, organizacja życia w rodzinie, wytworzony styl i atmosfera rodzinna mają ogromny wpływ na budowanie osobowości dziecka. Zachowania rodziców i bliskich stanowią dla dzieci wzór życia, dostarczają doświadczeń, umożliwiając im ocenę i świadomy wybór własnych zachowań. Doświadczana w dzieciństwie przemoc odbiera i dzieciom, i później dorosłym poczucie własnej wartości i godności. Maltretowane dzieci już jako osoby dorosłe mogą powielać i odwzorowywać niektóre zachowania i przybierać różne postawy, takie jak: strach przed różnymi zmianami (szczególnie dotyczącymi ich życia), brak zaufania wobec ludzi i nadmierna troska o innych. Nierzadko dorośli maltretowani w dzieciństwie, napotykać trudności w wychowaniu własnych dzieci. Ma to związek z brakiem prawidłowych wzorców rodzicielstwa. Nie umieją okazywać uczuć swoim dzieciom pomimo, iż bardzo tego pragną, powielają zachowania swoich rodziców stosując przemoc, ponieważ wiedzą z przeszłości, że w wychowaniu można sobie na wiele pozwolić. Często dorośli doświadczający jako dzieci przemocy nie potrafią budować i podtrzymywać emocjonalnych więzi w związkach. Nierzadko przyjmują znaną im rolę ofiary i pozwalają aby inni znowu dopuszczali się względem nich przemocowych zachowań. Wiele dorosłych maltretowanych osób blokuje albo wypiera wspomnienia, nie chce pamiętać tych zdarzeń, inni pamiętają, ale nie chcą myśleć i sięgać głębiej rozważając jaki wpływ wywarły one na ich życie i jakie konsekwencje za sobą pociągnęły. Jeszcze inną grupę stanowią osoby, które chcą i korzystają z pomocy odpowiednich ośrodków i służb.

Podsumowanie. Wszystkie wymienione formy przemocy domowej stosowanej wobec dzieci występują z większą lub mniejszą częstotliwością. Jednak szkody w ich psychice i życiu pozostają zawsze. Doświadczanie przez dzieci różnych form przemocy domowej ma wpływ na kształtowanie określonych nastawień psychicznych i jest źródłem wzorów zachowań, niestety często tych niewłaściwych, patologicznych.

Bibliografia

1. *Dobrzyńska- Mesterhazy A.* Przemoc w rodzinie: diagnoza i interwencja kryzysowa. W: Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych. Wybór i opracowanie Wanda Badura-Madej. – Warszawa: Interart, 1996. – 209 s.
2. *Hurlock E.* Rozwój dziecka. – Warszawa: Wyd. PWN, 1960. – 865 s.
3. *Mazur J.* Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość. – Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 2002. – 203 s.
4. *Michalek D. Z.* Dziecko wykorzystywane psychicznie, fizycznie, seksualnie. – Kraków: Wydawnictwo ARC- EN- CIEL. 2001. – 96 s.
5. *Pospiszył I.* Przemoc w rodzinie. – Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 275 s.
6. *Pospiszył I.* Razem przeciw przemocy. – Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 1999. – 237 s.
7. *Rembowski J.* Rodzina w świetle psychologii. – Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1986. – 315 s.

8. *Sasal H. D.* Niebieskie karty. Przewodnik do procedury interwencji policji wobec przemocy w rodzinie. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Warszawa 1998. – 144 s.
9. *Сенько Т.* Детерминанты психологического насилия и факторы риска, его сопровождающие. В: *Психология взаимодействия. Часть четвертая. Истоки агрессивного поведения детей.* – Минск: Изд-во Карандашев, 2002, S. 97-101.
10. *Сенько Т.* (2002), Материнское поведение и детская агрессивность. В: *Психология взаимодействия. Часть четвертая. Истоки агрессивного поведения детей.* – Минск: Изд-во Карандашев, 2002. – S. 71-91.
11. *Smrokowska- Reichmann A.* Na temat. Zeszyty dla profesjonalnie pomagających. – Krynica Zdrój: Dom Wydawniczo - Reklamowy „tematy”, 2005. – S. 1-4.
12. *Soriano A.* Przemoc wobec dzieci. – Kraków, 2002. – 148 s.

Б. Лисовска

Новая роль книги для детей на переломе XX и XXI веков

Beata Lisowska

Nowa rola książki dla dzieci na przełomie XX i XXI w.

Od początku lat 90. ubiegłego stulecia można zaobserwować, że dzięki zmianom politycznym i gospodarczym w polskich księgarniach zwiększyła się liczebność oraz różnorodność pozycji książkowych, w tym utworów dla dzieci. Dopatrywano się w tym wielu pozytywnych aspektów, zwłaszcza z tego względu, że znacznej poprawie uległa jakość edytorska piśmiennictwa adresowanego dla młodego odbiorcy. Zmiany te były bardzo widoczne, ponieważ na rynku wydawniczym co rok pojawiała się coraz więcej estetycznie wydanych książek dla dzieci, a równoległe prowadzone badania utwierdzały wydawców w tym, że warto inwestować w ten sektor, ponieważ mali odbiorcy są znakomitym klientem i wywierają znaczny wpływ na decyzje konsumenckie swoich rodziców.

Jednak z czasem badacze rynku utworów dla dzieci zwrócili uwagę na książki, które „załały” rynek księgarski, a powstały na podstawie filmów animowanych kierowanych do najmłodszych widzów. Wokół tych filmów równoległe na rynku pojawia się szereg produktów, wykorzystujących filmowy wizerunek pierwszoplanowych bohaterów. Produktami tymi są przede wszystkim zabawki, naklejki, ubranka, przedmioty codziennego użytku, np. kubek, talerzyk, szczoteczka do zębów, a także przybory szkolne, a ostatnio gry komputerowe, itp. Wśród tych produktów związanych z filmem poprzez odwołanie do postaci filmowych pojawia się również książka, która w większości stanowi krótkie streszczenie fabuły przedstawionej w filmie animowanym. Stąd też taka książka określana jest jako jeden z elementów produktu totalnego – komercyjnego produktu, na który składa się kilkanaście różnego typu gadżetów przynoszących określony zysk. Pojęcie to na gruncie polskim zostało wprowadzone przez Michała Zajęca [por. 8, s. 163] Zatem widać, że w takim założeniu książka staje się

produktem, który wpisuje się w cały zbiór towarów przeznaczonych do sprzedania. Świadczy to o tym, że priorytetem stają się w tym wypadku względy komercyjne.

Dla zilustrowania, jak szeroki jest rynek książek „okołofilmowych”, warto podać przykładowe tytuły serii: *Bob Budowniczy*, *Strażak Sam*, *Listonosz Pat*, *Smerfy*, *Król Lew*, *Noddy*, *Clifford*, *Bracia Koala*, *Scooby Doo*, *Tom i Jerry*, *My little Pony*, *Bolek i Lolek*, *Reksio*, *Tomek i przyjaciele*, *Zygzak McQueen*, *Dzwoneczek*, *Bambii*, *Barbie*, *Świat księżniczek*, *Hello Kitty*, *Prosiaczek*, *Kłapouchy*, *Kacperek*, *Mały traktor*, *Kubuś Puchatek*, *Tarzan*, *Batman*, *Ninjago*. Nowością wydawniczą w tym względzie są książki oparte na filmie *Pingwiny z Madagaskaru*, ukazują się one pod tym samym tytułem co produkt audiowizualny, różnicuje je jedynie podtytuł, np.: *Operacja śmigło*, *Misje Pingwinów*, *Pan Talon*. Należy podkreślić, że przywołane przykłady należy rozumieć jako tytuły serii, a tak to zjawisko ocenia Krystyna Kossakowska-Jarosz: „Dla producentów cykl stanowi najłatwiejszy sposób na utrzymanie raz osiągniętego sukcesu handlowego. Popularność wszelkich kontynuacji wspiera się na honorowaniu nieracjonalnego upodobania do zachowań automatycznych” [2, s. 47]. Motywacji takich działań należy upatrywać w chęci kolekcjonowania i selekcjonowania, które dyktowane są aktem konsumpcji i dają złudne przekonanie tworzenia osobistego zbioru.

W ramach uzupełnienia trzeba powiedzieć, że seria omawianych książek, ukazująca się pod wspólnym tytułem, może stanowić zbiór o różnej liczebności. Dla przykładu można podać orientacyjne dane, np. *Listonosz Pat* – ok. 30, *Bob Bodowniczy* – ok. 40, *Hello Kitty* – 52 ok., *My Little Pony* – ok. 10, *Ninjago* – 8, *Monster High* – 4, *Pingwiny z Madagaskaru* - 3. Liczba książek tworzących daną kolekcję prawdopodobnie warunkowana jest popularnością filmu animowanego i ilością edycji. W niektórych przypadkach widać, że układa się to w regularną zależność: czym większa liczba serii, a co za tym idzie odcinków filmowych, tym pokaźniejsza kolekcja książkowa. Oczywiście nie w każdym przypadku da się zauważyć taką prawidłowość

Z rozmów prowadzonych z księgarzami wynika, że zainteresowanie poszczególnymi seriami pojawia się okresowo i widać wyraźny związek czasowy pomiędzy emisją wersji telewizyjnej danej serii i popytem na jej formę drukowaną, co doskonale obrazuje funkcjonowanie przemysłu medialnego [por. 4, s. 81]. Zatem książki te stosunkowo krótko trwają w obiegu czytelniczym – na ogół ich tracą popularność dosyć szybko po zakończeniu emisji ostatniej edycji filmów animowanych związanych z jakąś postacią. Stąd nasuwa się wniosek, że utwory tego typu mają charakter efemeryczny i wypierane są przez kolejne serie związane z nowym filmem animowanym. Czołowym wydawnictwem publikującym dla najmłodszych tego typu utwory jest Egmont a specjalizuje się ono w „produktach licencyjnych związanych z wydarzeniami medialnymi” [7, s. 49]. Wydawnictwo to uznawane jest za lidera na rynku czasopism dla dzieci, które również związane są z filmowymi postaciami. Ponadto sprzedaje książki na licencji Disneya, np. serię *Puchatek i przyjaciele*, co daje mu istotny przychód ze sprzedaży książek [por. 4, s.81].

Warto podkreślić, że większość utworów będących komponentem produktu totalnego nie posiada autora, a więc zatem „książki te – z punktu widzenia właśnie autorstwa nie posiadają odrębnego bytu!” [8, s. 171]. Czytelnik, analizując informacje o wydawnictwie, najczęściej doszuka się zapisu, że utwór stanowi licencjonowane tłumaczenie z obcych oryginałów lub że książka powstała na podstawie filmu, np.:

Tytuły oryginałów: *Be Patient, Rabbit is in a Bad Mood*

Copyright©2000 by Disney Enterprises, Inc.

Based on the Winnie the Pooh works by A. A. Milne and E.H. Shepard

www.disney.pl¹

Chociaż nie jest to regułą, czasami na stronie w miejscu nazwiska autora pojawia się informacja, że książka stanowi opracowanie zbiorowe, przy czym nie podaje się żadnych danych na temat składu osobowego redaktorów, np. *Pingwiny z Madagaskaru: Operacja skrzydło*. Niektóre z utworów „okołofilmowych” posiadają jednak autorów, jednak trudno mówić tutaj o jakiejś konsekwencji. Jeśli analizować określoną serię np. *My Little Pony*, to okazuje się, że niektóre egzemplarze tworzące tę kolekcję posiadają autora tekstu, a inne nie, np. autorem książki *Na farmie* jest Barbara Golińska, natomiast w książce z tej samej serii, ale pt. *Kłopoty z czasem* wydawnictwo nie podało już informacji na temat osoby, która napisała tekst do tego utworu. Analogiczne sytuacje można znaleźć w przypadku innych serii bajek bazujących na filmach animowanych.

Niekiedy w celu podniesienia atrakcyjności tego typu piśmiennictwa adresowanego do dzieci dołączane są do poszczególnych egzemplarzy dodatkowe produkty, mające przyciągnąć uwagę małego odbiorcy. Najczęściej takim elementem są naklejki, które mały czytelnik może przykleić w wyznaczonych do tego miejscach na stronach książki lub też może spożytkować je według własnego uznania. Niekiedy można spotkać się z praktykami, że cała seria (tak jak to jest w przypadku 8 książek tworzących kolekcję *Kubuś i przyjaciele*) lub też tylko niektóre tytuły wzbogacane są o płytę CD, co ma pozwolić dziecku na obcowanie z treścią utworu nawet bez pośrednictwa dorosłych. Rzadziej załącznikiem do omawianego typu książek są inne przedmioty, np. lupa.

Do kogo adresowane są książki nawiązujące do filmów animowanych? Można zauważyć, że zdecydowanie dominują utwory kierowane do dzieci w wieku od 3 do 6 lat, są to na ogół równocześnie widzowie programów adresowanych do najmłodszych, a w Polsce jest to głównie kanał *Mini Mini*, lub *Cbeebies*. Drugą grupą adresatów są dzieci w wieku od 7 do ok. 10-11 lat, których zainteresowanie wersją drukowaną produktu totalnego rozbudzane są przez *Disney Chanel* lub także polskie stacje emitujące filmy animowane do dzieci, np. TVP, TV Puls, TVN.

Wydaje się, że warto również zająć się kwestią, kim są bohaterowie książek „okołofilmowych”. Postacie te można podzielić na cztery kategorie: zwierzęta, postacie ludzkie, bohaterowie – pojazdy, oraz fantastyczne stwory. Jednak

¹ Cytowany fragment pochodzi z książki: Puchatku cierpliwości, Tłum. Liliana Bardijewska, Warszawa 2010, Egmont Polska Sp. z o.o.

przeważają w tej grupie głównie zwierzęce postaci, wyposażone w antropomorficzne cechy, a są nimi różni przedstawiciele fauny, poczynając od zwierząt domowych takich jak kot (seria *Tom i Jerry*, *Hello Kitty*, *Clifford*), który pojawia się najczęściej, poprzez osła, prosiaka (*Kubuś i Przyjaciele*), kucyka (*My Little Pony*), a kończąc na zwierzętach żyjących na innych kontynentach, jak niedźwiedzie koala (seria *Bracia Koala*) czy pingwiny (*Pingwiny z Madagaskaru*). Chociaż ta druga grupa jest znacznie mniejsza, ponieważ dominują zwierzęta typowe dla europejskiego kręgu kultury.

Jeśli natomiast chodzi o bohaterów będącymi postaciami ludzkimi, to można zauważyć pewne prawidłowości, że część z nich jest reprezentantami osób dorosłych wykonywujących zawód cieszących się wśród małych chłopców ogromnym zainteresowaniem, np. strażaka (seria *Strażak Sam*), listonosza (*Listonosz Pat*) czy budowniczego (seria *Bob Budowniczy*), który na co dzień obcuje z różnymi maszynami i urządzeniami. Drugą dającą się wyraźnie wyodrębnić grupą bohaterów są mali chłopcy, np. Bolek i Lolek, Noody, którzy muszą uporać się z różnymi przygodami. Jest to zgodne z koncepcją, iż wskazane jest, aby bohater książkowy był w podobnym wieku, jak potencjalny odbiorca, ponieważ to wpływa na większą identyfikację czytelnika z postaciami przedstawionymi w utworze.

Osobną kategorię bohaterów książek nawiązujących do filmów animowanych są pojazdy, którymi fascynację przeżywają zwłaszcza chłopcy w wieku przedszkolnym. W roli takiego bohatera występuje np. pociąg (*Tomek i przyjaciele*), traktor (*Mały traktorek*) czy po prostu samochody (*Zygzak McQueen*). Są to na ogół pojazdy, które dzięki wykorzystaniu zabiegów antropomorfizacji, przypominają swoim zachowaniem ludzi, gdyż potrafią się porozumiewać, przeżywają różne stany emocjonalne i na ogół budują różne relacje z innymi bohaterami – maszynami.

Ostatnią grupę postaci w omawianym gatunku książek tworzą postaci fantastyczne, chociaż stosunkowo rzadko pojawiają się w tego typu utworach. Z jednej strony są to barwne piękne i finezyjne wróżki (seria *Dzwoneczek*), a z drugiej strony, zwłaszcza w ostatnim czasie widać, że producenci produktów totalnych wprowadzają na rynek postaci, które swoim wyglądem przypominają sferę profanum – są to lalki potworki z atrybutami w formie kiel, wilczych uszów czy szram na głowie, co ma wywoływać asocjacje ze światem wampirów i diabła (*Monster High*). W założeniu twórców tych zabawek mają one swoim wyglądem przypominać Draculę, Frankensteina oraz Wilkołaka.

Uogólniając, można powiedzieć, że na ogół bohaterowie utworów „okołofilomowych” są postaciami wykreowanymi adekwatnie do potrzeb psychicznych dzieci. Poza tym przeżywają rozliczne, chociaż mało skomplikowane przygody, a w większości przypadków niespodziewanie muszą przezwyciężyć jakąś trudność lub też otrzymują zadanie do wykonania. Ponadto często udzielają wsparcia innym bohaterom lub też same je otrzymują przy realizacji różnych zadań. Na ogół też pierwszoplanowa postać jest reprezentantem pozytywnych wartości, stąd też zwycięża w dychotomicznej walce ze złem.

Warto zaznaczyć, że każda książka stanowi krótką historię ze szczęśliwym zakończeniem, co również stanowi dosyć charakterystyczną cechę utworów kierowanych do dzieci. Należy wyeksponować, że fabuła tych utworów jest dosyć prosta, z jednym najważniejszym wydarzeniem będącym punktem kulminacyjnym, po którym następuje szczęśliwe zakończenie. Akcja jest uproszczona i dosyć dynamiczna, bez wątków epizodycznych i dodatkowych opisów. Taka konstrukcja wydaje się celowa i dostosowana do małych odbiorców przyzwyczajonych do filmowego przekazu. Zresztą w większości przypadku fabuła książki z określonej serii dosyć wiernie odpowiada akcji przedstawionej w filmie animowanym.

Krótką i dosyć schematyczną akcją przekłada się na ilość tekstu, którego jest niewiele, zwłaszcza jeśli zestawimy go z wielkością ilustracji zajmującej około $\frac{3}{4}$ powierzchni strony. Ponadto w książkach zaburzony został podział pomiędzy przestrzenią druku i obrazu, najczęściej są one tak skomponowane, by tworzyły jedno. Ilustracje są głównym komponentem tego rodzaju piśmiennictwa, są bardzo kolorowe, utrzymane w ciepłych barwach i w większości stanowią bardzo wierne odzwierciedlenie akcji utworu [5, s. 16]. Ponadto owe ilustracje mają realistyczny i dosłowny charakter, stąd też nie wymagają wysiłku intelektualnego ze strony odbiorcy, nie zmuszają również do uzupełniania spostrzeżeń własnymi wyobrażeniami. Niektórzy krytycy podkreślają, że w omawianym typie książek nawet nie można mówić o ilustracji, a jedynie o reprodukcji kadru filmowego wyciętego z filmu na potrzeby książki [por. 8, s. 172]. Na zakończenie można jedynie dodać, że pod względem edytorskim książka wydaje się bardzo atrakcyjna, gdyż w większości ma duży format i sztywną oprawę, na której widnieje charakterystyczne logo umieszczane na większości produktów totalnych związanych

Bardzo ważnym, a w zasadzie najważniejszym tworzywem tekstów dla dzieci jest język, stąd też należy poddać go analizie również w utworach bazujących na filmach animowanych. W pierwszej kolejności nasuwa się wniosek, że tak naprawdę przy dominacji elementów ikonograficznych warstwa językowa została zepchnięta do roli drugoplanowej. Ponadto w warstwie semantycznej i składniowej język tych utworów wykazuje cechy specyficzne dla wypowiedzi mówionych. W zdecydowanej większości książek wykorzystano konkretne i proste słownictwo ograniczające się do czasowników i rzeczowników, a stosunkowo rzadko pojawiają się przymiotniki i przysłówki. Ponadto przeważają proste konstrukcje syntaktyczne – zdania pojedyncze oraz zadania podrzędnie i współrzędnie złożone. Do rzadkości należą wypowiedzenia wielokrotnie złożone.

Przy omawianiu książek dla dzieci warto odwołać się do dwóch cech literatury uwzględnianych przez badaczy teorii literatury, a jest to obrazowość i uporządkowanie naddane. Pierwszy z wyróżników odnosi się do takiej organizacji językowej, dzięki której dany tekst literacki wywołuje u odbiorcy bogate i wyraziste wyobrażenie świata przedstawionego, działa na jego psychikę, zmysły. Autor w sposób szczególny koduje znaczenie przedstawianej przez niego, subiektywnej rzeczywistości w takich znakach językowych, które „odwołują się do naszej wyobraźni, wywołują u nas wartości plastyczno–wyobrażeniowe i

kolorystyczne (...) Używa się tutaj terminu *obraz*: chodzi o tak opisane w lirycznym przedstawieniu elementy świata przedstawionego, że odznaczają się one figuralnością, plastycznością i barwą, w wyniku czego apelują do naszej wyobraźni” [3, s. 289].

Druga cecha literatury również związana jest z językiem i odnosi się do uporządkowania naddanego, które ujawnia się przez taką organizację wypowiedzi, w której „wyrazy tworzą w tekście niepowtarzalne układy, wzajemnie na siebie oddziałują, modyfikując i zmieniając swe znaczenia, powodują dodatkowe spięcia i jednoczesną koegzystencję znaczeń przenośnych i potocznych” [1, s. 40].

Jednak w utworach „okołofilmowych” te dwie cechy w zasadzie nie występują, ponieważ brakuje środków językowych budujących plastyczne obrazy oraz interesujących połączeń wyrazowych, które dawałyby czytelnikowi świadomość, że w utworze użyto język niecodzienny, zaskakujący. Warunkowane jest to pewnie skrótowością utworów i brakiem środków artystycznych, które w szerokim stopniu wpływają na plastyczność opisu.

Inną istotną kategorią pojawiającą się w literaturze dla dzieci jest humor, a budowany jest on na ogół przez specjalnie dobrany język, w którym widoczna jest zabawa słowem, eksperymentowanie ze znaczeniem słów i z ich łączliwością. Humor osiąga się także poprzez stosowanie kontrastu, deformacji i hiperbolizacji. Jednak w omawianych utworach „około filmowych” ze względu na skąpą warstwę językową tego typu piśmiennictwa stosunkowo rzadko pojawia się humor, jeśli już występuje to najczęściej ma on charakter sytuacyjny, a nie słowny.

Pozornie wydaje się, że nie ma nic niepokojącego w fakcie, że na rynku wydawniczym pojawił się nowy typ książek, a w zasadzie można by się dopatrywać nawet pozytywnych aspektów tego zjawiska. Obecnie wiemy, że teksty pisane cieszą się znacznie mniejszą popularnością wśród dzieci niż bajki i filmy, stąd też może uda się podnieść atrakcyjność tych pierwszych, jeśli będą odwoływały się do preferowanego przez dziecko produktu utrwalonego na nośniku audiowizualnym. Zmiana utrwalonej kolejności, że to teraz film stanowi punkt wyjścia dla książki i odejście od przeważających wcześniej modeli, iż książka była pierwszym ogniwem, od którego przechodziło się do wersji animowanej lub bajkowej, wydaje się „wymuszona” przez postęp technologiczny i staje się znakiem obecnych czasów. Ważne, że dziecko za sprawą zainteresowania produktem audiowizualnym chce potem z zainteresowaniem sięgnąć po książkę, która już na wstępie wywołuje przyjemne odczucia, ponieważ wiąże się z czymś dobrze znanym ze szklanego ekranu.

Jednak należy zaznaczyć, że książki te w zasadzie mogą stanowić lekturę dla najmłodszych czytelników, którzy ze względu na ograniczone możliwości percepcyjne powinni mieć dostęp do utworów z dominacją ilustracji. Jednak książki wchodzące w skład produktu totalnego nie są już odpowiednią lekturą dla starszych dzieci, czyli 5-6 – letnich. Niektórzy znawcy literatury dziecięcej twierdzą, że w tym wypadku należy mówić o „upośledzonym czytelnictwie” [2, s. 47-48]. Z pewnością nie możemy mówić, że literatura tego typu wpływa na rozwój kompetencji językowych, inicjuje zabawę słowem i rozwija wrażliwość na słowo.

Poza tym poprzez ograniczenie partii opisowych oraz skrótowość akcji nie rozwija umiejętności poznawczych najmłodszych czytelników.

Reasumując, współcześni rodzice mają ogromne dylematy dotyczące wyboru właściwej lektury dla dziecka. Nie ma wątpliwości, że mali odbiorcy muszą mieć kontakt z tekstem, ale warto przed zakupem dokładnie przyjrzeć się książce. Trudno nie ulegać prośbom dzieci, które z oczywistych powodów sięgają po te utwory, których bohaterowie są im doskonale znani ze szklanego ekranu. Dzieci nie potrafią oceniać wartości książki, ale my dorośli tak, więc bądźmy mądrymi przewodnikami po świecie lektur. Z pewnością doświadczymy satysfakcji i radości, patrząc, jak wielostronnie rozwijają się nasze pociechy dzięki obcowaniu z właściwą literaturą.

Streszczenie

W artykule przybliżono problematykę utworów literackich dla dzieci powstałych w oparciu o filmy animowane, czyli książek stanowiących komponent produktu totalnego. Przywołane zostały wyniki badań dotyczące zainteresowania tego typu utworami wśród najmłodszych czytelników. Analiza zebranego materiału pozwala na wyciągnięcie wniosku, że książki oparte na podstawie filmów animowanych cieszą się bardzo dużą popularnością wśród dzieci, które posiadają tego typu utwory w swojej domowej bibliotece (łącznie wymieniono 40 tytułów serii). Najczęściej książki te kupowane są przez rodziców, którzy oceniają je w pozytywny sposób, podkreślając głównie bogatą szatę graficzną tych utworów. Opiekunowie nie mają świadomości, że ilustracje w tych utworach mają charakter reprodukcji kadrów filmowych, a język zbliżony jest najczęściej do potocznych wypowiedzi, co nie stymuluje mowy najmłodszych czytelników.

Bibliografia

1. Chrzastowska B., Wysłouch S. *Poetyka stosowana* // WSiP, Warszawa 1987.
2. Kossakowska-Jarosz K. (2006). *Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci* // Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej. Red.: Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M., Wydawnictwo SBP, Warszawa, 2006.
3. Lisowska B. *Książka dla dzieci jako element produktu totalnego* // Acta Paedagogicae, Annus VIII, Presow 2012.
4. Papuzińska J.. *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru* // Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej. Red.: Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M., Wydawnictwo SBP, Warszawa, 2006.
5. Zajac M. *Promocja książki dziecięcej*. – Wydawnictwo SBP, Warszawa 2000.
6. Zajac M. *Raport o książce dla dzieci i młodzieży* // Biblioteka Analiz, Warszawa 2003.
7. Zajac M. *Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej* // Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej. Red.: Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M., Wydawnictwo SBP, Warszawa, 2006.

Відомості про авторів

Авраменко Ірина Петрівна, заступник директора школи з виховної роботи, вчитель початкових класів, вища категорія, Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 34.

Алієв Емін, студент музично-педагогічного відділення факультету мистецтв КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. пс. н., доцент Ткаченко Олена Андріївна.

Бажан Лариса Володимирівна, вчитель інформатики вищої категорії Криворізької Центрально-міської гімназії.

Батенкова Анастасія Андріївна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

Благодарна Анна, студентка 3 курсу фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-11, науковий керівник: к. пс.н., доцент Устименко С.Ф.

Воробйова Світлана Сергіївна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: викладач Даценко Оксана Анатоліївна.

Герасимчук Юлія Володимирівна, студентка відділення образотворчого мистецтва факультету мистецтв КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: , к. пед. н, доцент Маліцька Лоліта Борисівна.

Глущенко Ольга Леонідівна, викладач біохімії, Криворізький коледж економіки та управління Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Дашковська С.В., вчитель географії Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 88.

Даценко Оксана Анатоліївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Дегтяренко Вікторія Василівна, директор Криворізької Тернівської гімназії .

Діденко Світлана Іванівна, викладач математики ККЕУ ДВНЗ КНЕУ ім. Вадима Гетьмана, спеціаліст першої категорії.

Жарікова Л.М., викладач математики ККЕУ ДВНЗ КНЕУ ім.Вадима Гетьмана, спеціаліст вищої категорії, викладач методист.

Жорнова Марія Миколаївна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

Карандашев Ю.Н., д-р психол. наук, проф., Силезийский університет в Катовицах, Польща.

Клапа Ю., преподаватель Экономического университета в Кракове Польща.

Коколус Дорота, Силезийский університет в Катовицах, Польща

Котенко Галина Миколаївна, вчитель української мови і літератури та світової літератури (вища кат.) Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №57.

Кривокульська Л.Д., директор Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №57.

Кришталович Анастасія Андріївна, студентка факультету української філології КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

Лісовська Б., Польща.

Літвінова Марія Олександрівна, студентка факультету української філології КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: : к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

Макаренко Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Маліцька Лоліта Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Мішина Олена Миколаївна, вчитель української мови та літератури КЗОШ №34.

Миза Ольга Сергіївна, студентка факультету української філології КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. п. н, доцент Маліцька Лоліта Борисівна.

Овсянникова Катерина Віталіївна, фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

Огородня Анастасія Ігорівна, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

Омелюсік Ліна Павлівна, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

Пінська Олена Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Петрук М., студентка технолого-педагогічного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к. п. н., доцент Пінська Олена Леонідівна.

Пилипенко Катерина Валентинівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Пиріжок О.Г., спеціаліст вищої категорії, викладач фізики ККЕУ ДВНЗ КНЕУ ім. Вадима Гетьмана.

Полозова Тетяна, студентка психолого-педагогічного факультету, КПІ ДВНЗ «КНУ», групи ДВП-11, науковий керівник: к. пс.н., старший викладач Пилипенко Катерина Валентинівна.

Прокопчук Л.В., викладач природничих дисциплін, спеціаліст вищої категорії ККЕУ ДВНЗ КНЕУ імені Вадима Гетьмана.

Ратушний Олег Олександрович, студент фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

Різун Олександр Олександрович, студент фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

Рудик Катерина, студентка психолого-педагогічного факультету, КПІ ДВНЗ «КНУ», групи ДВП-11, науковий керівник: к. пс.н., старший викладач Пилипенко Катерина Валентинівна.

Рыбска-Клапа И., Педагогический университет в Кракове, Институт наук о воспитании (Польша), Государственная высшая школа профессионального образования в г. Новы-Сонч, Педагогический институт (Польша).

Рязанцева Яна Ігорівна, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-11, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

Сенчишен Світлана, КПІ ДВНЗ «КНУ», група ДВП-11, науковий керівник: к. пс.н., старший викладач Пилипенко Катерина Валентинівна.

Сенько Тетяна Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, Силезійського університета в Катовіцах, Польща.

Ткаченко Олена Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Токарев Денис Валерійович, магістр географії, керівник краєзнавчого гуртка Криворізької Тернавської гімназії.

Токарева Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Третяченко Оксана Вікторівна, практичний психолог, спеціаліст вищої категорії, психолог-методист Криворізької Центрально-Міської гімназії.

Устименко Світлана Федорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Халік Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Шамне Анжеліка Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

Шамне Юлія Володимирівна, студентка 3 курсу архітектурного факультету ДВНЗ "Придніпровська державна академія будівництва та архітектури", науковий керівник: декан архітектурного факультету ДВНЗ "ПДАБА", професор Челноков Олександр Васильович.

Швачич Любов Сергіївна, заступник директора з навчально – виховної роботи Криворізької Центрально – Міської гімназії.

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти.

Випуск 4

Українською, російською, польською 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

К.В. Пилипенко