

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

# **Актуальні проблеми психології**

## **в закладах освіти**

*Збірник наукових праць*

Випуск 5

Кривий Ріг

2015

УДК: [159.9+37.015.3](082)

Актуальні проблеми психології в закладах освіти: [зб. наук. праць] / відп. ред. Н.М.Токарева. – Вип. 5. - Кривий Ріг: КПП ДВНЗ «КНУ», 2015. – 310 с.

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

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

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

***Редакційна рада:***

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

Бабюх Х., доктор юридичних наук (Польща);

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

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

Мікулашкова Г., доктор психологічних наук, професор (Словаччина);

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

Смірнова Н.В., кандидат психологічних наук, доцент (Білорусь).

***Рецензенти:***

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

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

Друкується за ухвалою вченої ради КПП ДВНЗ «КНУ»  
(протокол № 8 від 12 березня 2015 р.)

## Зміст

### Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

**Даценко О.А.**

Проблема автобіографічної пам'яті у вимірі психологічного фундаменталізму.....7

**Нога Х., Нестерак Т.**

Свобода как базовая категория педагогики.....17

**Сулік О.**

Самовиховання особистості як психолого-педагогічна проблема.....22

### Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

**Балєва Т.Ф.** Особливості емпатії сучасних підлітків.....29

**Бугранова Ю.** Прокрастинація та стрес у студентів.....31

**Булкіна А.Є.** Особливості інтелектуального потенціалу в підлітковому віці.....35

**Дейнега О.С.** Особливості дивергентного мислення школярів та студентів.....40

**Карандашев Ю.Н.** Основы уровневой периодизации онтогенетического развития.....43

**Клубенко Н.М.** Психоемоційний розвиток дошкільників.....61

**Кривокульська Л.Д., Шамне А.В.** Проблема вікової кризи у психології та педагогіці.....66

**Переславцева Ю.Л.** Особливості мотивації навчальної діяльності молодших школярів.....69

**Рудик К.** Експериментальне дослідження стану мовленнєвого розвитку старших дошкільників.....73

**Серьогіна К.А.** Особливості уяви молодших школярів та можливості її розвитку.....76

**Токарев Д.В.** Тенденції світосприймання школярів підлітково-юнацького віку.....82

**Фадєєва Л.** Гендерні відмінності у емоційних проявах студентів.....88

**Чемерпільська А.** Особливості розвитку наочно-образного мислення у старшому дошкільному віці.....91

**Чорна А.** Особливості процесу запам'ятовування у підлітковому віці.....94

**Шевченко О.А.** Значення гри для розвитку дитини.....99

**Щічко І.Ф.** Дослідження властивостей уваги у молодшому шкільному віці.....103

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

**Драмарецька М.** Психологічна характеристика проявів синдрому професійного вигорання у педагогів.....108

**Макара Л.М.** Педагогічний такт вчителя як передумова ефективної професійної діяльності.....112

**Пилипенко К.В.** Використання нових інформаційних технологій у викладанні психологічних дисциплін майбутнім педагогам.....115

**Пінська О.Л.** Психологічні основи формування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.....120

**Торбенко І.М.** Психологічні особливості розвитку синдрому «емоційного вигорання» в професійній діяльності педагога.....125

**Устименко С.Ф.** Креативність як умова ефективності інноваційної діяльності педагога.....128

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

**Горяна С.Є.** Формування конструктивних стратегій спілкування школярів в умовах використання інтерактивних технологій навчання.....137

<b>Дерипаска Т.</b> Психомоторні ігри як умова розвитку рухових навичок у дітей дошкільного віку.....	140
<b>Красовська О.А.</b> Роль емоцій в навчальній діяльності підлітків.....	146
<b>Петренко Г.</b> Інтернет як засіб підвищення пізнавальної активності старшого підлітка (теоретичне обґрунтування).....	152
<b>Пожидаєв І.В., Сліпченко С.Б.</b> Психолого-педагогічні аспекти посилення ролі загальнолюдських цінностей в сучасному освітянському просторі.....	157
<b>Сергєєва Т.О.</b> Психологічні основи формування самостійності у школярів підліткового віку.....	160
<b>Сокур С.А.</b> Фізичне здоров'я школярів як передумова гармонійного психічного розвитку дитини.....	164
<b>Стадник Є.Ю.</b> Психологічні особливості виховної діяльності з учнями різних темпераментів.....	167
<b>Титаренко О.О.</b> Маніпулятивні впливи у сучасній школі.....	170
<b>Ткаченко О.А.</b> Моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації.....	175
<b>Токарева Н.М.</b> Розвивальний потенціал педагогічного спілкування у вимірах освітнього простору.....	183
<b>Федорова Л.О.</b> Фізіологічні основи психічної діяльності та поведінки учнів.....	192
<b>Яні Л.О.</b> Робота психологічної служби з батьками на сучасному етапі.....	196
<b>Ярмак І.А.</b> Формування комунікативної компетентності учнів під час роботи над текстом.....	201
<b>Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості</b>	
<b>Бабюх Х.</b> Юридические аспекты воспитания ребенка родителями.....	205
<b>Войцеховска Л.</b> Синдром пустого гнезда в опыте родителей возраста средней взрослости: теоретический анализ.....	219

<b>Єрис П.</b> Особливості стосунків між батьками та підлітками в сучасних умовах.....	229
<b>Ковжижина А.</b> Особливості насильства серед підлітків та юнаків у шкільному середовищі .....	233
<b>Леванідова Я.</b> Розуміння герменевтичного підходу як мистецтва інтерпретації взаємозв'язку зовнішніх (одягу) та внутрішніх (характеру) факторів.....	237
<b>Саєнко Н.О.</b> Соціально-психологічна детермінація психічного здоров'я юнаків.....	240
<b>Сенько Т.В.</b> Межпоколенное семейное взаимодействие и его взаимосвязь с полноценным развитием и социализацией детей.....	246
<b>Скрипник В.О.</b> Вплив засобів масової інформації на формування свідомості підлітків.....	256
<b>Смирнова Н.В.</b> Психологическая готовность студенческой молодежи к браку и семейной жизни .....	261
 <b>Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань</b>	
<b>Євтушок О.О.</b> Вплив темпераменту на мотивацію людини у навчальному та трудовому процесі.....	271
<b>Маліцька Л.Б.</b> Психологічні аспекти невротичних розладів особистості...274	
<b>Расторгуєва В.М.</b> Пісочна терапія – методика позитивного впливу на психічний та мовленнєвий розвиток дошкільників.....	281
<b>Табакіна Ю.В.</b> Корекція емоційних станів обдарованих підлітків засобами розвивальних проєктивних методик.....	285
<b>Халік О.О.</b> Використання методики «Сімейна дошка» в психологічному консультуванні та психотерапії.....	288
<b>Черная О.Д.</b> Восприятие цвета в детских рисунках.....	292
<b>Шамне А.В.</b> Врахування вікових особливостей підлітків в організації групових корекційних (тренінгових) занять .....	296
<b>Шамне Ю.В.</b> Архитектурное и социально-педагогическое проектирование школы искусств в культурно-образовательной инфраструктуре города.....	300
<b>Відомості про авторів</b> .....	305

## Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О.А.

### Проблема автобіографічної пам'яті у вимірі психологічного фундаменталізму

Прогрес у будь-якій області науки завжди пов'язаний з зародженням нових предметів дослідження. Сучасна психологія зараз знаходиться на етапі виявлення і подальшого вивчення складних, комплексних проблем особистості таких, як автобіографічна пам'ять. Проблема автобіографічної пам'яті вже давно перестала бути предметом когнітивної психології і набула екзистенційного значення. Її дослідження у новому ракурсі пов'язують з активним розвитком психології життєвого шляху та виявленням «цілісного екологічного підходу до проблем особистості» (У.Найсер, 1977).

У ХХ ст. особливу роль у розробці автобіографічної пам'яті відіграли роботи Дж.Робінсона (1976), У.Бревера (1986), Е. Рубіна (1986), М. Конвея, (1990, 2001), Е. Росс (1991), Л.Нельсона (2004), Е.Тувлінга (1984), Г.Томсона (1989) та ін. У вітчизняній психології автобіографічна пам'ять як складова єдиного екзистенційного простору особистості, як механізм життєтворчої саморегуляції почала розглядатися лише з середини 70х рр., в працях Є.І Головахи, О.О.Кроніка (1989), Б.Г.Ананьєва (1977), О.Г.Ковальова (1979), К.А. Абульханової-Славської (1991), Н.А. Логінової (1994), С.Д. Максименка (2004), В.В. Нуркової (2008), Т.Б.Карцевої(2006) та ін.

Такий інтерес до автобіографічної пам'яті (АП) людини з боку науковців є досить аргументованим. З одного боку, імплементація теорії автобіографічної пам'яті в «особистісний екологізм» надає їй базового значення в процесах життєтворчій активності особистості, у формуванні суб'єктивної картини життєвого шляху (СКЖШ). З цього приводу Є.І.Головаха зазначає, що «АП вже давно не розглядається як просто мнемічна структура, її науковий контекст є ширшим і реалізується в рамках екзистенційного підходу, саме як субстанціональна основа життєтворчості» [1]. Н.А. Логінова додає, «...фундаменталізм АП в структурі життєтворчості особистості виявляється як особистісний ресурс, смислотворювального характеру, що бере участь в різних видах та формах екзистенційної активності людини» [1, с.56]. Концептуалізм АП, на думку автора, визначається в тому, що: по-перше, зміст АП в значній мірі впливає на зміст СКЖШ особистості; по-друге, події, що зберігаються в АП виступають як конституалізуючим механізмом в організації життєтворчості, так і суб'єктивним критерієм для її оцінки; по-третє, пережиті події, їх наслідки та значення, беруть участь в процесах довільної регуляції діяльності та поведінки, забезпечують існування аксіологічного, феноменологічного, онтологічного, діяльнісного та інших аспектів буття індивіда (Д.О. Леонтьєв, 2007).

З іншого боку, звернення до власних автобіографічних спогадів, робота з ними є важливим інструментом в психотерапії. Людина через образи

минулого може простежити зміни в собі на сьогоднішній момент, трансформацію своїх переконань, поглядів тощо (З.Фрейд, Е.Берн). Практика використання змісту АП в психоаналітичних теоріях спрямована на вивчення її специфічного сегменту, а саме тієї неусвідомлюваної частини (витиснені або спотворені захисними механізмами автобіографічні спогади), що виступає джерелом багатьох особистісних проблем.

Окремою темою є роль автобіографічної пам'яті в формуванні самоідентичності людини, можливості утворення єдиного життєтворчого «Я» (К.Н. Василевська, Е.Росс). Її пов'язують з генезою існування особистості та структурами самодетермінованості (С.Д.Максименко, Г.Томсон, М.Тулв'їнг, К.А. Абульханова-Славська та ін.). У феноменологічній парадигмі описується різноманіття форм усвідомлення різночасного автобіографічного досвіду, динаміка переживань при його рефлексії і реконструкціях. АП преломляє буття людини в різноманітні форми ідентичності, визначає часовий аспект існування та самопрезентації особистості [12]. З цього приводу В.В. Нуркова зазначає, АП, яка сформувалася як вища психічна функція, сама набуває статус психологічного знаряддя регуляції когнітивних та особистісних процесів. АП служить базисом ефективного розвитку основних механізмів, які забезпечують самодетермінацію особистості в соціокультурному просторі її буття [12, с.17-24].

Отже, можемо зазначити, що проблемне поле досліджень АП є доволі широким і знаходиться в процесі методологічної розробки, актуалізує безліч конкретно-наукових дискусій відносно специфіки АП, механізмів її розвитку, варіантів структуризації та функціонального навантаження. Цим і обумовлений інтерес до тематики АП, принципова необхідність її подальшого дослідження у співвідношенні з фундаментальними проблемами психології.

Як зазначалось раніше, інтерес до автобіографічної пам'яті виник наприкінці ХХ століття і пов'язаний з активним розвитком екзистенціального фундаменталізму в психології. Джерела дослідження цієї проблеми знаходяться в рамках багатьох теорій (Т. Рібо, 1881; З. Фрейд, 1901; А. Бергсон, 1913; П. Жане, 1928; А. Адлер, 1929 та ін.). Натомість активне і комплексне її вивчення спостерігається лише наприкінці минулого століття, після того, як в 1976р. Дж. Робінсоном був введений термін «автобіографічна пам'ять», задля виявлення відмінностей пам'яті про себе та про навколишній світ [2]. З цього часу починається потужна наукова розробка зазначеного феномену представниками різних психологічних напрямків.

На думку Дж.Робінсона, автобіографічна пам'ять розуміється як підсистема, яка оперує спогадами про життєво значущі події, процеси або періоди [2, с.8]. Її функціонування супроводжується особливим станом аутогенезиса, є основою переживання себе як унікального, пролонгованого у часі, тотожного самому собі суб'єкта [2, с.15]. Вона представляє собою структуру, в якій особистість нерозривно пов'язана з власним життєвим шляхом, виступає в функції розширення досвіду та зв'язку минулого з майбутнім [3]. Автобіографічна пам'ять представляє собою складні ментальні



репрезентації подій, категорій тощо, які мають особисту причетність до індивіда, а індивіда до певної культури; «...автобіографічна пам'ять, по суті акумулює особистісно-значущі одиниці біографії, зберігає те, що відбулося в житті людини, як носія культурних цінностей та представника певної історичної епохи....» [9, с.34].

Спираючись на теорію Дж.Робінсона, Е. Тульвінг [1] зауважує, що АП базується на двох складових: епізодичній пам'яті та семантичній. Епізодична пам'ять – це пам'ять на конкретні факти, події чи епізоди життя, які людина пережила особисто і які кодуються й організуються у зв'язку з конкретним часом і місцем. Це така мнемічна діяльність, яка виникає на основі яскравості і перцептивної насиченості окремих моментів життя, дає змогу свідомо пригадати минулий досвід і «подорожувати в часі» [1, с.78]. Натомість семантична пам'ять включає весь спектр пізнання про навколишній світ, зберігає інформацію про слова, поняття, правила й абстрактні ідеї. Згодом, побачивши обмеженість такого припущення, Е.Тульвінг запропонував відрізнити запам'ятовування особистісного епізоду від знання про його семантичний контекст [1, с. 114].

Враховуючи точку зору Е.Тульвінга, М.Конвей [1; 4; 8] запропонував нову концепцію автобіографічної пам'яті, де значна роль приділялась автобіографічним спогадам. М.Конвей вважає, що автобіографічні спогади - це складна смислова реконструкція, що детермінована двома взаємообумовлюючими принципами: відповідності та когерентності. За автором, в ситуації актуалізації спогадів відбувається відображення, з одного боку, реального досвіду (принцип відповідності) з іншого-самих себе (принцип когерентності). Відповідно до цієї теорії кожен спогад - результат балансу між відповідністю та когерентністю. За принципом когерентності спогад має узгоджуватись із особистістю, тобто з рештою спогадів про себе, тоді як за принципом відповідності, спогади повинні якомога об'єктивніше відбивати лінію життя. Тільки в інтеграції зазначених феноменів мнемічні образи АП набувають цілісного, осмисленого та мотиваційно-значущого характеру. На думку автора, гіпертрофована відповідність може викликати надмірно деталізовані та яскраві образи, які можуть мінімізувати значення когнітивної або емоційної складової самосвідомості. Натомість занадто когерентні спогади навпаки, значно перебільшують життєтворчі уміння особистості, змушують людину знову бурхливо переживати події, можуть привести до побудови нереального минулого і до створення «ідеальної» особистості..

Г.Томсон [2] вважає, що АП - це процеси запам'ятовування, збереження та відтворення ціннісного змісту лінії життя [2, с.18]. За функціональним змістом АП є не просто реєстрацією подій, це, в першу чергу, презентація себе стосовно цих подій; наявність активної рефлексії суб'єкта на змістовний бік свого існування; можливість реконструкції системи «Я»; прагнення підтвердити версію власної самореалізації. В АП чітко розрізняють «Я» ретроградне, що є життям і «Я» актуальне, що є суб'єктивністю цього життя.

Її головними функціями виступають зв'язок особистості між часом і подіями, суб'єктивна трансформація реальності, самоусвідомлення та формування «Я»-концепції.

Особистісно-орієнтована парадигма АП розкривається з точки зору провідного значення категорії «Я» в мнемічній діяльності людини, оскільки АП-це, в першу чергу, довготривала пам'ять на події власного життя безпосереднім автором яких був сам індивід [4]. Зазначене ще у 1890р. У.Джемсом положення про те, що автобіографічні спогади є сутністю нашої особистості «...немає особистості без можливості повернутися в минуле...» [4, с.48], лежить в основі сучасних теорій АП. К.Н. Василевська з цього приводу зазначає, що особистість - це пам'ять (персональний досвід і знання, отримані протягом життя), тобто те, ким людина була, хто сьогодні і ким може стати. [4, с.49]:«...все, чого особистість досягла, що знає та вміє, до чого прагне відбивається на суб'єктивній лінії життя та зберігається в її автобіографічній пам'яті [4, с.49].

У розумінні А.Бергсона АП - це процес вкарбовування, збереження, зміни та відтворення минулого досвіду, який робить можливим його використання у діяльності чи відновлення у сфері свідомості [11, с.148]. Відтворення в свідомості образів АП є доволі складним та неоднозначним процесом. Слід визнати той факт, що при створенні «образу життя» людина може користуватися різними прийомами та стратегіями. Так наприклад, в дослідженнях Л.Нельсона [1] був відкритий «телескопічний прийом» сутність якого полягає в тому, що відтворюючи минуле індивід може віддаляти або приближувати події на суб'єктивній лінії часу в залежності від їхньої особистісної значущості. Людині здається, що важливі для неї події відбулися недавно, а менш важливі - давно. Крім того, автор зазначає, що в деяких випадках суб'єкт може плутати час і місце події, невірно визначати причини та наслідки ситуації. Нерідко відбувається прикрашення чи драматизація подій. Інколи людина з метою компенсації чогось нездійсненого, добудовує спогади новими деталями, або взагалі звертається до вимислу, що не заперечує прагнення до правдивості відтворення.

На думку В.В. Нуркової, автобіографічна пам'ять визначається як вища мнемічна функція, яка організована за смисловим принципом, оперує особистісним досвідом, забезпечує формування суб'єктивної історії життя і переживання себе, як унікального протяжного у часі суб'єкта життєвого шляху [8, с.24]. АП - це відображення унікальних, неповторних подій індивідуального минулого, які повно і міцно фіксуються під час їх одноразового переживання та зберігаються невизначено довго (протягом всього життя) [8, с.25]. Мнемічні образи АП існують у вигляді «живої картини», залежать від емоційно-мотиваційної спрямованості особистості в момент активізації автобіографічних спогадів, дають можливість знов зануритися в афективний стан, актуальний на момент події.

Досліджуючи питання про виявлення специфічних особливостей АП Л.Ф. Бурлачук наголошує на наступних: унікальність, системність та концептуальний характер.

На думку науковця, унікальність АП зумовлюється неповторністю самої особистості, яка перетворює значення дійсного біографічного факту в цінність автобіографічного досвіду [1]. Однією з основних характеристик автобіографічної пам'яті є відображення унікальних подій індивідуального минулого, що зберігається протягом усього життя [3]. Але, тут же Л.Ф. Бурлачук зауважує, що незважаючи на унікальність змістовної складової АП в фіксації індивідуальних подій можна виділити ряд закономірностей онтогенетичного характеру. По-перше, події юності та молодості виявляються як найбільш важливі і впливові та визначаються як кульмінаційні «крапки» СКЖШ. Е. Рубін [3] зазначає, що найбільш значущим у часовій організації АП є «ефект піку спогадів»: люди згадують непропорційно велику кількість автобіографічних подій, які відносяться до періоду 16 - 28 років. Цей ефект пов'язаний з інтеріоризацією життєвих сценаріїв та активним самовизначенням особистості, що припадають саме на цей період. По-друге, автобіографічні пригадування старшої вікової групи більше прив'язані до суспільно- значущих подій життя і відбивають рівень соціального визнання особистості. По-третє, актуалізація автобіографічних спогадів пов'язана зі змінами життя, обумовлена початком або завершенням важливого етапу, необхідністю робити вибір. Г.В. Шевців [14] додає, що інтроспекція АП, як правило, зумовлюється потребами у самопрезентованості, самозахисті чи самовиправданні; намаганням навести порядок у житті шляхом реструктуризації минулого; осмисленням перспектив подальшого існування; початком «нового життя»; в період важкої життєвої кризи тощо [14, с.43]. Крім того, деякі науковці (Є.Є. Сапогова, А.О. Марченко та ін..) зазначають, що АП підкоряється деяким мнемічним ефектам, зокрема таким як «ефект краю» (Г.Ебінгауз): коли людину просять пригадати події, які відносяться до конкретного періоду часу, вона відтворює максимальну кількість подій з початку та з кінця періоду [7;13].

Описуючи феноменологію АП Л.Ф.Бурлачук [1], О.Б. Коржова [1] підкреслюють, що її зміст складає існування «живих», надзвичайно яскравих, локалізованих у часі образів, які поєднані в цілісну систему. Яскравість образів АП дозволяє суб'єкту «повернутися» у минуле, знову відчувати себе учасником тих подій. Але, АП не зводиться до окремих епізодів, її образи організовані в чітку концептуалізовану систему. Концептуальність АП виявляється в першу чергу, як наповнена смислом цілісність, за допомогою якої відображається певний відрізок життєвого шляху [7;14]. Починаючи з ранніх етапів онтогенезу, АП є носієм систематизованої індивідуальної історії, яка концептуалізується в поняттях «моя доля», «моє життя». Нова система зберігання персоніфікованого досвіду представляє собою форму інтеграції, соціалізованих за своїми механізмами і індивідуальних за семантикою психічних явищ, опосередкованих категоріями «моє буття», «моє існування».

Таким чином, семантика понять «життя», «доля» чи «існування» представляється квінтесенцією змісту АП, детермінантою її постійного розвитку.

В руслі даної проблеми, доволі актуальним являється питання про визначення функцій АП. Слід зазначити, що практично всі науковці, які спеціалізуються на цій феноменології, наголошують на наступній моделі, що складається з трьох груп функцій: інтрасуб'єктивні - пов'язані з життям людини як члена соціуму; інтрасуб'єктивні - пов'язані з саморозвитком особистості; екзистенційні - які необхідні людині для переживання та розуміння своєї онтологічної унікальності (В.В. Нуркова, Е.Лофтус, М.Конвей, Е.Рубін та і Е.Росс, 1991; Л.Нельсон, 1991, 1993, 2004; Г.Томсон та ін..)

До інтрасуб'єктивних функцій відносять:

- досягнення соціальної солідарності або відторгнення;
- передачу свого досвіду наступним поколінням;
- встановлення міжособистісних контактів;
- передбачення поведінки інших людей за аналогією подій власного життя;

• емпатійну функцію (проникнення, збагнення емоційного стану іншої людини та трансляція власних переживань).

До інтрасуб'єктивних функцій відносять:

- саморегуляцію (предметом можуть бути як зовнішні, так і внутрішні процеси та стани особистості);
- формування «Я-концепції» (базується на автобіографічних спогадах, рефлексії, процесах самосвідомості тощо);
- самопрезентацію (актуалізація проблем Я», демонстрація «Я» в подійно-часовому просторі життєвого шляху)
- самодетермінацію (свідома організація життя, вибір життєвих стратегій).

Екзистенційними функціями автобіографічної пам'яті є:

- формування ідентичності (автобіографічна ідентичність, розуміння логіки, єдності та унікальності історії життя);
- формування механізмів та досвіду життєтворчості (уміння планувати, здійснювати та контролювати перебіг життя, визначати життєві цілі та їх досягати, долати труднощі тощо);
- історична та культурна самототожність (особистість «вписує себе» у культуру та історичну епоху).

Феноменологія АП відрізняється багатою кількістю феноменів та мнемічних ефектів, але основною одиницею аналізу та вивчення автобіографічної пам'яті є автобіографічні спогади. Дж. Робінсон зауважує, що найбільш розповсюдженим видом автобіографічних спогадів є фотографічні спогади [10].

Фотографічні спогади представляються автором як точна та детальна копія реальності, в якій спостерігається переживання високої суб'єктивної достовірності відтвореного змісту [10, с.17]. Але зараз, після багаточисленних досліджень (Е.Росс, М.Конвей, Л.Нельсон та ін.), фотографічні спогади визначаються не як «двійники» реальності, а як «живі, занадто точні картини» подій, в яких збережена інформація репрезентується полімодально викликаючи різні емоції та почуття. Взагалі, в даному контексті афективна сфера розглядається невід'ємним атрибутом, оскільки суб'єкт запам'ятовує не лише подію, але й унікальне емоційне переживання, яке пов'язано із нею. М.А. Кузнецов з цього приводу зазначає: «створення та консолідація сліду в автобіографічній пам'яті супроводжується актуалізацією та переживанням окремих емоцій та почуттів» [5, с.60-62]. Спогади про яскраві епізоди фіксуються максимально детально в момент події; цей спогад існує як цілісний епізод, та є замкнутим у самому собі.

На думку Г.Томсона [2] в структурі АП, крім фотографічних, виділяється ще три типи автобіографічних спогадів: 1) стартові спогади, які вразили або які замаркували перший досвід людини, зазвичай це найбільш ранні спогади; 2) спогади-якорі, які є важливими для конструювання уявлення про себе як про особистість; 3) спогади-моделі, які необхідні для розуміння зовнішнього світу - вони допомагають орієнтуватися у світі та вибирати найбільш адекватний спосіб дії у конкретній ситуації. В.В. Нуркова відокремлює ще один вид спогадів - «переломні» спогади. Цей вид є особливим, відрізняється критичною важливістю та визиває кардинальні зміни в особистості людини або її біографії [11].

В контексті життєвого шляху, АП розглядається як мнемічна система, в якій зберігається інформація про значущі події життя (О.О. Кронік, 1987). Це суб'єктивне відображення минулого, квінтесенція якого полягає в фіксації, актуалізації та інтерпретації життєвого важливого для особистості. Автентичність АП, її особистісне начало полягають в тому, що людина як суб'єкт життєтворчості виступає селектором змісту автобіографічних подій, наділяє їх індивідуальним смислом та значенням.

Теоретичний аналіз проблеми АП засвідчує, що категорія «подія» виступає майже засадничою для її дослідження. Конструкт події трактується як значущий для особистості випадок, епізод життя, який надовго запам'ятовується та приносить істотні зміни в її життя (в зовнішні умови, у внутрішній світ, стан здоров'я, взаємостосунки з оточуючими тощо) [6]. Подія, за С.Л. Рубінштейном, призводить до поворотних моментів, прийняття рішення про подальший життєвий шлях [5, с.234]. У психологічній науці події розглядаються як: події внутрішнього життя (Н.А.Логінова, К.А.Абульханова-Славська), біографічні події (Б.Г. Ананьєв), життєві події (Т.Б. Карцева, С.Л. Рубінштейн). Автобіографічна пам'ять містить у собі інформацію про будь-які події, які змінили подальший хід життя [10, с. 16]. На думку Є.І.Головахи, О.О.Кроніка, Т.Б. Карцевої та ін., одиницями автобіографічної пам'яті є дискретні події, які мають чотири аспекти

існування: яскраві події, важливі події, переломні події, характерні події, вирізняються:

- миттєвістю виникнення у свідомості у формі цілісної сюжетно-динамічної ситуації;
- коротким, швидкоплинним сюжетом, який схожий на яскравий спалах переживання почуттів і думок;
- роздвоєнням особистості в момент спогаду на позиції учасника події та спостерігача;
- насиченістю чуттєвим змістом перцептивного та емоційного характеру.

З позиції культурно - історично підходу, запропонованого Л.С.Виготським, АП розвивається за законами вищих психічних функцій, спочатку виникає як інтерпсихічна, а потім, перетворюючись в інтрапсихічну, внутрішню структуру, забезпечує людині можливість мати історію власного життя [9, с.27]. Взагалі, генеза АП представляється як відкрита і доволі лабільна мнемічна система в яку інтегровано різні особистісно значущі події. Зафіксовані, а згодом і відтворені події життя, в ході онтогенетичного розвитку людини утворюють макроструктуру, яка багато в чому визначається інтеріоризованими культурними схемами, які організують мнемічний матеріал у відповідності до життєвих тем або періодів. Причому, ці культурні схеми засвоюючись спочатку в умовах зовнішнього контролю, згодом стають механізмом індивідуальної регуляції АП. За їхньою допомогою відбувається як спрямованість автобіографічного запам'ятовування, так і «вимальовування» минулого досвіду на стадії відтворення. АП як макроструктура організовується цілісними спогадами про «життєві періоди», представляє собою вищий рівень інтеграції уявлень стосовно СКЖШ. Базовим елементом в цій макроструктурі виступає система «Я», що представлена переживаннями суб'єктивної цінності, узагальненої самоідентичності і усвідомленням концепту долі [12]. Спираючись на соціо-культурні і індивідуально-особові сенси, основна емпірична функція АП полягає у можливості ретроспективного аналізу СКЖШ, суб'єктивно-оціночного ставлення до життя, загального задоволення чи незадоволення ним. Пригадуючи події минулого, людина визначається з тим наскільки щасливим, цікавим, позитивним воно було, наскільки людина змогла реалізувати свої цілі, прагнення, життєтворчі уміння тощо.

В зарубіжній психології соціокультурний підхід реалізується в працях Л. Нельсона [13], Е. Рубіна [10] та ін., де АП розглядається як виключно людський, онтогенетично пізній феномен, структурно-динамічні і функціональні особливості якого, визначаються культурно специфічними моделями організації соціальної ситуації розвитку [13, с.57]; визначається специфіка основних культурологічних детермінант розвитку АП [13, с.58]; проводяться зіставлення різних культур і соціальних умов за їх впливом на окремі особливості АП [10, с.16]. АП, яка сформувалася як вища психічна функція, сама набуває статусу психологічного знаряддя регуляції когнітивних

та особистісних процесів. Вона виступає базисом ефективного розвитку основних механізмів, які забезпечують самодетермінацію особистості в соціокультурному просторі її буття [10, с. 24].

У площині сучасних психологічних досліджень доволі популярним є аналіз феноменів АП с точки зору наративу (В.В.Нуркова, Є.Є.Сапогова, Г.В.Шевців та ін.). В контексті АП наратив розглядається як опис або інтерпретація змісту власного життєвого шляху через тематичні схеми реструктуризації автобіографічного досвіду [14, с. 45]. С позиції наративу АП розуміється не лише як спогади про події минулого та їх описання, а в першу чергу як результат власних спостережень за тим, що відбувалось; спрямованість активної рефлексії суб'єкта на ціннісний зміст свого життя і самого себе; як засіб саморозуміння (історія для себе) та засіб самопредставлення (історія для іншого). В.В. Нуркова зазначає, що «спостереження тут – не проста реєстрація подій і речей, які відбуваються на даному етапі життєдіяльності. Це цілеспрямована рефлексія та генерація особистісно-значущого, свідома структуризація історії життя суб'єкта, трактування і зафарбовування відкритого смислу подій [8,с.25]. Основною функцією автобіографічного наративу є самопрезентація. Завдяки наративу суб'єкт усвідомлює себе, моделює концепт «Я» в різних життєвих ситуаціях, описує своє минуле і себе в ньому. В процесі такого конструювання відбувається переосмислення змісту і значення подій СКЖШ, власного досвіду та власної особистості.

З точки зору наративу, АП вирізняється рядом специфічних особливостей, таких як контекст, автентичність, референціальність, рефлексивність та афективність. Як зауважує О.М. Шиловська, контекст виявляє умови, структуру та зміст автобіографії; автентичність забезпечується спробою автора реалістично представити життя; референціальність означає віднесеність до певних подій; рефлексивність визначається смисловим опосередкуванням образів АП; афективність інтерпретується як емоційне ставлення до окремих періодів або загальне переживання життя [15, с.54-56]. У своїх розвідках автор [15, с.61-62] визначає три дуже важливі для розуміння автобіографічного дискурсу моменти:

1. минуле завжди неоднозначне;
2. те, що людина пам'ятає про себе, не є тотожним тому, що з нею відбувалося в реальності;
3. пам'ять про минуле завжди конструюється, але це конструювання може бути як конструктивним, тобто особистісно прогресивним або деструктивним, захисним та неусвідомленим;
4. образи АП можуть бути неточними та фрагментарними, оскільки спрямовані на відтворення змісту, а не деталей.

Як зауважує К.Н.Василевська [2;3], в контексті наративу зміст автобіографічної пам'яті характеризується максимальним ступенем образності, яскравості, емоційності, концептуалізованості, особистісної значущості, часової локалізованості тощо. Автор додає, що існують декілька

способів організації автобіографічного нарративу: описовий, емоційно - метафоричний, дидактичний, аналітичний та символічний [4]. Одиницею побудови автобіографічного нарративу є подія, з якою пов'язане щось важливе для автобіографічного суб'єкта [4]. Взагалі, процес написання автобіографії переводить хаотичний життєвий досвід у осмислену історію.

Отже, теоретичний аналіз автобіографічної пам'яті виявив доволі широке концептуальне поле феномену. Як з'ясувалось, АП - це психічний процес запам'ятовування, збереження та відтворення реорганізованого автобіографічного досвіду, який складається зі спогадів про осмислені і емоційно прожиті життєві події. АП має складну структуру та вирізняється рядом специфічних особливостей. Особливу увагу науковці приділяють дослідженню АП як феномену життєвого шляху особистості, визначаючи подію, як основну одиницю аналізу змісту АП. Достатньо популярним на сьогоднішній момент є вивчення АП з точки зору нарративу. Автобіографічний дискурс виявляється формою самоспостереження та самоопису з метою підтвердження авторства власного життя. Окремою темою є роль автобіографічної пам'яті в формуванні «Я»-концепції, в процесах життєтворчої самоідентичності та екзистенційної самопрезентованості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бочарова С. П. Психология автобиографической памяти/Светлана Петровна Бочарова- Харьков: «Гуманитарный центр», 2007.— 384 с.
2. Василевская К.Н. Индивидуально - типологические особенности автобиографической памяти/Ксения Николаевна Василевская- Автореф. дис. канд. психол. наук:- Москва, 2008-78с.
3. Василевская К. Н. Перспективы исследования автобиографической памяти в рамках дифференциальной психологии // Ежегодник Российского психологического общества.— М.: Эслан, 2004.—с. 175–178.
4. Василевская К.Н. Разработка и апробация диагностического опросника «Функции автобиографической памяти»/ Ксения Николаевна Василевская // Психологическая наука и образование. - 2008. - №3.-с.47-54.
5. Кузнецов М.А. Эмоциональная память: монография / Марат Амирович Кузнецов.- Харьков: Крок, 2005. - 368 с.
6. Леонтьев Д.А Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография /Дмитрий Алексеевич Леонтьев – М.:Смысл, 2007.-511с.
7. Марченко А.О. Мотиваційна компонента особистості та її вплив на автобіографічну пам'ять // Вісник Харківського національного університету, Серія „Психологія”. - 2009, №85
8. Нуркова, В.В. Автобиографическая память: «Сгущения» в субъективной картине прошлого / В.В. Нуркова, О.В. Митина, Е.В. Янченко) // Психологический журнал. -2005.- Т.26. №2.-с.23-31.



9. Нуркова, В.В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода / Вероника Валерьевна Нуркова – М.:Смысл, 2008.-321с.

10. Нуркова В.В. Культурно - исторический подход к автобиографической памяти: Автореф. Дис..д-р психол. наук, М.,- 2008-41с.

11. Нуркова, В.В. Общая психология в 7 Т. //Под ред. Б.С. Братуся. Т.3 - М.: Академия, 2006. - 318 с.

12.Нуркова, В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В.В. Нуркова // Мир психологии. - 2004. - №2.

13.Сапогова Е.Е. Автобиографический нарратив в контексте культурно - исторической психологии // Культурно - историческая психология. - 2005. - №2-с.56-61.

14.Шевців Г. М. Психоаналітичні інтерпретації автобіографічного дискурсу / Г. М. Шевців // Studia Philologica. Збірник наукових праць. – Дрогобич : Коло, 2005. – С. 41-54.

15. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження нарративу як засобу саморозвитку особистості : Дис... канд. психол. наук / Інститут психології ім. Г. С.Костюка АПН України / О. М. Шиловська – К., 2003.–82 с.

**Нога Х., Нестерак Т.**

### **Свобода как базовая категория педагогики**

**Абстракт:** В статье акцентируется внимание на том, что свобода, так же как ответственность и любовь, принадлежит к основным категориям педагогики [11, с. 5-8]. Проблема воспитания чувства свободы анализируется в работах многих педагогов [6, с. 61-73]. Авторы статьи рассматривают чувство свободы как основную педагогическую категорию в образовании, ее связь с другими категориями и, прежде всего, с обучением и воспитанием.

**Ключевые слова:** свобода, педагогика, воспитание, ценности, зависимость свободы от ценностей.

**Noga H., Nesterak T.**

### **Wolność podstawową kategorią pedagogiki**

#### **Wstęp**

Czym jest zatem wychowanie, które będzie prowadzić wychowanka do autentycznej wolności? Wydaje się, że takie wychowanie to nabywanie usprawnień intelektu i woli człowieka, z wykorzystaniem posiadanych zespołów wyjściowych oraz wyznaczenie szczegółowych czynności, którymi chroni się i pogłębia wzajemnie osoby, ludzi z ludźmi i ludzi z Bogiem. Wychowanie jest więc „wiązaniami realnych osób z realnymi osobami poprzez realność, prawdę i dobro, które wyznaczają miłość, wiarę i nadzieję”. Zasady wychowania będące podstawą usprawnień intelektu i woli winny wyznaczać również czynności prowadzące do realności, prawdy, dobra, więzi miłości, wiary i nadziei łączących osoby [13, s. 4].

### **Wolność wobec innych kategorii pedagogiki**

Domeną pedagogiki winna być miłość, która zapewni akceptację osób i troskę o ich dobro. Każdy więc kierując się troską o własne dobro, tworzy jego iluzję, jakoby było ono usytuowane w wytworach. (Może to objawiać się gromadzeniem rzeczy jedynie dla siebie). A przecież przyjemny dla siebie skutek nie zawsze można utożsamiać z dobrem. Istotą więc czynności pedagogicznych winno być usprawnienie intelektu w poznaniu prawdy, by wola nie pożądała wszystkiego jako dobra. Pedagogika uwzględniająca te aspekty jest teorią zasad wyboru czynności usprawnień intelektu do poziomu mądrości, a wolę do poziomu prawości, czyli do trwałego wyboru dobra i trwania przy nim [13, s. 8]. Starać się więc należy o wywołanie w człowieku zachowań roztropnych, sprawiedliwych, mężnych, opanowanych, zgodnych z wiedzą i mądrością w prawidłowo realizowanej miłości, wierze i nadziei. Aby intelekt i wola prawidłowo reagowały, trzeba uzyskać w intelekcie sprawność mądrości, która ujmuje wszystko z pozycji prawdy i dobra. Należy uzyskać w woli sprawność prawości, która wybiera prawdę, a intelekt ukaże woli jako dobro.

Aby to uzyskać, należy stosować w pedagogice pryncypia<sup>1</sup> wykształcenia i wychowania:

- mądrości jako kierowanie się prawdą i dobrem,
- wiary jako wkładu intelektu w wychowanie ze względu na prawdę,
- cierpliwości jako wkładu woli w wychowanie ze względu na doznawanie dobra,
- pokory jako zgody intelektu na przyjmowanie prawdy,
- umartwienia jako zgody woli na wybór tego, co dobre i na pomijanie tego, co fascynuje zmysły, a odrzucenie sprawia cierpienie [13, s. 49].

Najważniejsza jest miłość [7, Kor.13, 13]. Przy czym nie musi się ona uzewnętrzniać jakimś szczególnym okazywaniem dobroci. Istotne jest obdarzanie uczuciem i przyzwolenie wywodzące się z samego ośrodka istnienia – z serca i poszukujące w wychowaniu tego ośrodka – serca [8]. Miłość jest żywym odnoszeniem się do bytu, jest drogą prowadzącą do zachwyty wobec istnienia. Z miłością wiąże się wiara i nadzieja, skutki realności, prawdy i dobra. One to miłość wyzwala i są konieczne dla rozwoju wolności.

*Tabela 1.*

*Powiązanie relacjami miłości, wiary i nadziei jest obecnością*

	<b>na czym się buduje</b>	<b>istota</b>	<b>znak</b>	<b>na czym polega</b>
<b>wiara</b>	Prawda	udostępnienie	zaufanie	otwarcie się
<b>nadzieja</b>	Dobro	trwanie	dobre uczynki	udzielanie dobra
<b>miłość</b>	Realność	upodobanie	tęsknota	akceptacja

Opracowanie własne

Przed podjęciem decyzji musimy ująć intelektualnie to, co jest jej przedmiotem. Kluczowe jest poznanie. Nie można bowiem pragnąć czegoś, czego

<sup>1</sup> Pryncypium – to, co współtworzy, współstanowi byt jednostkowy i wywołuje proporcjonalny do siebie skutek.

się nie zna. Wiedza jest sprawnością intelektualną, dzięki której ujmujemy istotę rzeczy. Intelkt, to co rozpoznaje ukazuje woli, która może zaakceptować lub odrzucić. Akceptacja pomysłu przez wolę jest upodobaniem. Sprawne podejmowanie decyzji jest warunkowane własnością woli [13, s. 87-92].

Poprzedza to sąd o dobru, polegający na ukazaniu woli bytu jako dobra, co mobilizuje do postępowania [4, s. 48-49]. Niekiedy sądzić by można, że wolność powinna być nam znana lepiej niż cokolwiek innego. Jednak próby precyzowania wolności jako czegoś dobrze znanego mogą być iluzoryczne, nie określa jej bowiem żadna idea, nie ujmuje żaden układ pojęć. Pinckaers określa, iż „wolność zawsze znajduje się ponad czynem, jaki spowodowała, lub myślą, w jakiej znalazła odbicie” [9, s. 48-49].

### **Potrzeba wychowania do wolności**

Wychowanie do wolności na tym etapie to przede wszystkim nauka podstawowych zasad życia pod okiem wychowawcy – mistrza, w początkowym okresie – pod okiem rodziców.

*Pierwszy etap kształtowania wolności* opiera się na dyscyplinie przejawiającej się w relacji ucznia do mistrza wpajającego zasady i reguły nauki i sztuki, moralności, czy wreszcie mądrości. Dyscyplina obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie umysłu, woli i odwołuje się do naturalnych skłonności, do spontanicznego poczucia prawdy i dobra, do sumienia dziecka. W teorii wolności obojętnej wobec wartości dyscyplina przejawia się jako restrykcyjna obca wola. Wychowanie staje się walką, przestaje być służbą i współpracą. W początkowym etapie procesu wychowania dyscyplina często bywa przez wychowanka odczuwana jako przykre ograniczenie swobody działania.

Kluczowym momentem procesu wychowania po okresie posłuszeństwa jest nawiązanie się „swoistej debaty” między dzieckiem a wychowawcą, między uczniem i mistrzem. Wychowawca pomaga zrozumieć dziecku cel dyscypliny, prawa i zasady. Pokazuje, że nie jest to nękanie jego wolności, uchybianie jego godności, zniewalanie, ale pomoc we wzrastaniu do wartościowego działania, przestrzeganie przed zgubnymi błędami zwodzzącymi niedojrzałą jeszcze wolność. Wolność początkowo kształtowana jest z zewnątrz poprzez uległość propozycjom wychowawców. Zewnętrzność doświadczana jest przez narzucone wymagania i ograniczenia. Dopiero posłuch prawu może budzić oddźwięk z wewnętrznym zmysłem prawdy i dobra, co będzie fundamentem budowania prawdziwej wolności wychowanka [1, s. 13]. Tak prawo może prowadzić do wolności pozwalającej słuchać wewnętrznego Głosu.

*Drugi etap kształtowania wolności* charakteryzuje się przewagą osobistej inicjatywy i osobistego wysiłku, rozwojem upodobań, kształtowaniem cnoty i osobistej dyspozycji do działania mającego wartość. Przestaje mieć znaczenie przyjemność, chęć nagrody lub strach przed karą, determinujące początek procesu wychowania. To daje umiłowanie Prawdy i umiłowanie człowieka dla niego samego. Wszak „osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość” [12, s. 42]. Cnota nie jest nawykiem

powstałym przez powtarzanie uczynków, jest osobistą zdolnością do działania, owocem ciągu uczynków wartościowych, możliwością wzrastania i doskonalenia, właściwą człowiekowi dyspozycją do działania.

*Trzeci etap wychowania* odpowiada wolności do pełni rozwoju. Charakterystycznym jest opanowanie działania i twórcza płodność. Rozwój wolności czyni człowieka zdolnym do podejmowania swego życia, realizowania czynów według zamierzonego planu, nadrzędnego celu – pomimo przeszkód i doświadczeń. Widząc w wolności obraz Boga obecnego w człowieku, możemy panować nad czynami, dzięki wychowaniu, skupianiu energii, wytrwałemu wysiłkowi i posłuszeństwu wobec poznania i łaski. Nasza integrująca się osobowość zyskuje autonomię wobec wydarzeń zewnętrznych. Nasze czyny kształtują się i dojrzewają jako dzieła coraz większej wolności, nosząc rys naszej osobowości.

*Tabela 2.*

*Zestawienie wolności obojętnej wobec wartości oraz wolności kształtowanej przez wartość*

Wolność obojętna wobec wartości	Wolność kształtowana przez wartość
Zdolność wyboru między przeciwieństwami (między dobrem i złem). Wolność wpływa wyłącznie z woli.	Zdolność działania w dowolnym czasie zgodnie z wartością i doskonałością (Wybór zła jest niedostatkiem wolności). Wolność należy do rozumu i do woli.
Wyklucza naturalne skłonności, poddając je wyborowi.	Zakorzeniona jest w naturalnych skłonnościach do prawdy i dobra, do tego, co jest wartością
Nie wymaga kształtowania i wzrastania dokonującego się etapami. Od początku jest w całości, być wolnym i nie być wolnym to samo.	Dana w załączku. Konieczność rozwoju przez wychowanie, ćwiczenie, przyporządkowanie się dyscyplinie. Wzrost jest istotny dla wolności.
Cała zawiera się w każdym wolnym wyborze. Każdy uczynek jest niezależny, oddzielony od innych.	Uczynki łączy w jedną całość z wizją zgodną z celem.
Nie potrzebuje cnoty, ani celowości.	Cnota jest sprawnością dynamiczną konstytuującą wolność, niezbędną dla rozwoju. Celowość jest zasadniczym elementem wolnego działania.
Prawo jest zewnętrznym przymusem i ograniczeniem wolności.	Prawo jest zewnętrzną pomocą konieczną do rozwoju wolności. Jest konieczne na pierwszym etapie wychowania.
Skupia na powinności i prawie, ogranicza do wypełniania ścisłych powinności.	Pociąga do prawdy i dobra, wzbudza pragnienie szczęścia.

Opracowanie własne na podst. S.T. Pinckaers, dz. cyt., s. 338.

Wraz z rozwojem wolności kształtuje się otwarcie na innych i prawdziwa realizacja naprawdę własnych pragnień. Po pierwszym etapie wychowania do wolności, przyjęciu dyscypliny, wolność budowana jest w oparciu o wymiar wewnętrzny. W wychowaniu do wolności kształtowanej przez wartość, konieczny jest autorytet i rozpoznawanie etapów, kiedy trzeba pobudzić inicjatywę. Należy dążyć do łączenia wolności z naturą wolności, z łaską jednostki, z szerszymi grupami społecznymi, osoby ze wspólnotą. Długotrwały proces kształtowania wolności wymaga gotowości do przyjęcia pomocy z zewnątrz, czerpania ze wszystkiego, co przydarza się z zewnątrz i od wewnątrz, co pochodzi od Boga lub od ludzi, nawet gdy jawi się to jako przeciwieństwa i rzeczy przykre.

Dojrzałość wolności rozwija w nas energię uzdalniającą nas do twórczości. Mądrość i miłość inspirujące naszą wolność popychają nas do podejmowania wartościowych inicjatyw. Tutaj nasza wolność ma udział w stwórczej wolności Boga, jeśli wolność kształtowana jest przez wartość. Dopiero prawdziwa wolność umożliwia rozpoznawanie własnych pragnień po odrzuceniu fałszywych motywacji.

Realizowanie wolności opartej na wartości prowadzi do „pograżenia się w Źródle Wiecznego Bytu, jest pełnią Miłości, Wiedzy i Mocy. Jest to absolutna Wolność” [10, s.73]. Jest to jednocześnie najbardziej szczytny cel człowieka wywołujący głębokie podniesienie i uświęcenie całej osobowości człowieka, prowadzącej do czystej Radości, Szczęścia oraz godnej dziecięctwa Nieba – Wolności [10, s. 73].

### **Zakończenie**

Zatem istotą wychowania, kształcenia i edukacji winno być poszukiwanie i znajdowanie wartości niesamoistnych, rozpoznawanie, rozumienie oraz akceptowanie wiodące do wartości samoistnych, do Tego, Który Jest [3, s. 128]. Tylko wolność oparta na wartości, „podporządkowana Prawdzie prowadzi osobę ludzką ku jej autentycznemu dobru” [3, s. 128]. A „dobrem osoby jest istnienie w Prawdzie i czynienie Prawdy” w wolności.

### **Bibliografia**

1. Adamski F. Wychowanie do prawdy ponad wyzwania pluralizmu ideologiczno-politycznego. Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideowo-politycznego, – Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US, 1996. – 252 s.
2. Andrzejuk A. Człowiek i decyzja. – Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1996. – 130 s.
3. Gnitecki J., Pasterniak W. Wychowanie jako poszukiwanie wartości. – Gorzów Wilk: Wydawnictwo WOM, 1993. – 128 s.
4. Gumuła S., Piaskowska-Silarska M. Social, economic and environmental aspects of municipal waste treatment by thermal methods. XXIV DIDMATTECH 2011. Problems in teachers education.– J.Selye University In Komárno. – Cracow: Wydawnictwo Pedagogical University of Cracow, 2011. – S. 87-92
5. Jan Paweł II. Veritatis Splendor. – Kraków: Wydawnictwo WAM, 1994. –

42 s.

6. Kostkiewicz J. Wolność wyboru a kształtowanie woli w wychowaniu / Wolność jako wartość i problem edukacyjny // red. A. de Tchorzewski. – Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS, 1999, – S. 5-6, 61-73.

7. Nowy Testament. Biblia Tysiąclecia. – Poznań-Warszawa: Wydawnictwo Pallotinum, 1980. – 1425 s.

8. Pieper J. O miłości. – Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1993. – 39 s.

9. Pinckaers S.T. Źródła moralności chrześcijańskiej. – Poznań: Wydawnictwo św. Wojciech, 1994. – 335 s.

10. Szyszko-Bohusz A. Uniwersalny stan świadomości, Poznań: Wielkopolskie Stowarzyszenie Różdźkarzy, 1991. – 73 s.

11. Tchorzewski A. Wolność jako wartość i problem edukacyjny / Wolność jako wartość i problem edukacyjny // red. Tchorzewski A. – Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS. – S. 5-8.

12. Wojtyła K. Miłość i odpowiedzialność. – Lublin: Wydawnictwo Nauk. KUL, 1986. – S. 42.

13. Wójcik J. Zasady pedagogiki wobec zagrożeń falą pornografii. – Warszawa: Wydawnictwo ATK, 1992. – S. 4-12.

**Сулік О.**

### **Самовиховання особистості як психолого-педагогічна проблема**

В умовах трансформації та оновлення всіх сфер життя доволі актуальною є потреба в освічених, вихованих членах суспільства, які б мали свідому громадянську позицію, були готові відстоювати загальні гуманістичні принципи, привносили вклад в науку та мистецтво. В цій ситуації перед психологічною наукою постає задача більш досконалого дослідження проблеми самовиховання особистості, оскільки саме воно дозволяє сформувати таку людину, яка зараз потрібна суспільству і яка здатна вирішувати його глобальні проблеми.

Дослідженню проблем самовиховання в умовах навчально-виховного процесу присвячено чимало наукових праць таких відомих учених, як Сухомлинський В.О., Костюк Г.С., Ананьєв Б.Г., Виготський Л.С, Блонський П.П., Леонтьєв О.М., Рубінштейн С.Л, Чамата П. Р., Мішин С.В, Ковальов О. Г., Рувинський Л.І., Бех І.Д. та ін.. Але, незважаючи на достатню кількість розробок, проблема самовиховання не залишає своєї актуальності і на сьогоденній момент.

Велика увага самовихованню приділяється у дослідженнях зарубіжних психологів, зокрема, представників персоналістичних теорій розвитку особистості. У прихильників цього напрямку основним фактором розвитку особистості вважається потреба у самоактуалізації та саморозвитку, що тісним чином перетинається з проблемами самовиховання. Таку позицію відстоюють прибічники гуманістичної психології ( А.Маслоу, К.Роджерс) у центрі уваги

якої прагнення людини до пошуку сенсу свого особистого існування, вільного, відповідального та творчого життя. Психологи гуманістичного напрямку відкидають детермінізм потягів, інстинктів або середовища, вони вважають, що люди самі вибирають, як їм жити і якими бути. Таке розуміння розвитку особистості обумовлює специфічну роль виховання та самовиховання, які на думку А. Маслоу, представляють собою різноманітні прийоми становлення, формування та боротьби людини за те, щоб кимось стати. Мета усього процесу самовиховання полягає в тому, щоб навчити людину творити себе як особистість [8].

За визначенням П.П. Блонського, самовиховання - це свідомо діяльність, спрямована на якомога повнішу реалізацію себе як особистості [11, с.5]. Автор зазначає, що самовиховання розглядається як управління власною діяльністю, спілкуванням, поведінкою та переживаннями, спрямованими на зміну своєї особистості [11, с.6]. Базуючись на активізації механізмів саморегуляції, воно припускає наявність ясно усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних смислів, які сприяють наближенню до «ідеального Я». В контексті онтогенезу, як зауважує П.П.Блонський, самовиховання - відносно пізніє надбання психічного розвитку, пов'язане з рівнем самосвідомості, здатності й готовності до самовизначення та самореалізації [11, с.6]. Воно ґрунтується на адекватній самооцінці, що відповідає реальним здібностям людини, критичному аналізу своїх індивідуальних особливостей і потенційних можливостей. В міру підвищення ступеня усвідомленості, самовиховання стає все більш значимою силою саморозвитку особистості; знаходиться в нерозривному взаємозв'язку з вихованням, не тільки підкріплюючи, але і розвиваючи процес формування особистості.

На думку О.Г. Ковальова, самовиховання – це свідомо, планомірна, систематична робота над собою з метою удосконалення або формування нових якостей власної особистості, необхідних для подальшого саморозвитку [5, с.12]. Основними принципами самовиховання, за автором, виступають: природність, цілеспрямованість, активність, послідовність, неперервність та систематичність; єдність самовиховання та наукового світосприйняття тощо. Також вчений виділив найважливіші передумови, що визначають ефективність самовиховання: переконання, самосвідомість та самокритичність; потреби та мотиви; життєві установки; навички самоконтролю та вольового саморегулювання; знання теоретичних основ самовиховання та володіння методикою самовдосконалення; психологічна готовність до активної, цілеспрямованої і систематичної роботи над собою [5, с. 23-25].

В дослідженнях А.Я. Арета, самовиховання інтерпретується з точки зору внутрішньої освітньо-виховної роботи особистості над собою, яка характеризується свідомим характером [1, с.76]. Самовиховання передбачає цілеспрямовану участь людини у всебічному розвитку власної особистості. При цьому людина прагне сама визначити цю мету, наповнену особистісним сенсом, і досягти її. Це діяльність, що є засобом самореалізації, здійснювана

за власним бажанням, усвідомлено, на рівні певних світоглядних установок. Її ефективність залежить від ступеня зацікавленості людини у процесі власного особистісного зростання. Самовиховання активізується з того часу, коли людина починає усвідомлювати себе як особистість, розуміє норми та вимоги суспільства, власні потреби і може правильно оцінювати свої вчинки. [1, с.17-19].

Не менш цікавим є тлумачення самовиховання, що надає О.І. Кочетов. Автор вважає, що самовиховання - це цілеспрямована активність, яка забезпечує гармонійне та повноцінне життя індивіда у суспільстві [6, с.8]. Це не особливе заняття, яке обирає людина, так як вона обирає професію, це певний тип відношень, вчинків, дій до того ідеального «Я», яке сформувалося в ході індивідуального розвитку [6, с.11]. Головною метою самовиховання є досягнення внутрішньої гармонії, пошук сенсу життя, вирішення проблем самоактуалізації і самореалізації потенційних можливостей у суспільному житті. Процес самовиховання, як система автентичних заходів та прийомів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості включає наступні етапи:

1) визначення сукупності рис і якостей особистості, які слід у себе сформувати; 2) вивчення власних індивідуальних особливостей, рис характеру, які потребують виховних впливів; визначення недоліків, які потрібно перебороти; 3) складання та реалізація програми самовиховання; 4) самостійна робота над собою.

Самовиховання є однією з вищих форм саморозвитку людини. Із цього приводу В.О. Лозовий пише: «це є відносно відособлена діяльність, свідомо передбачена і керована суб'єктом з метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення успішної самореалізації у суспільстві» [7, с.12]. У своїй монографії «Теорія самовиховання» Л.І. Рувінський характеризує самовиховання як «діяльність людини з метою зміни своєї особистості» [9, с.15]. Автор зауважує, що мотивами самовиховання є бажання відповідати індивідуально сформованому взірцю, потреба діяти згідно з нормами загальнолюдської моралі та соціальними вимогами тощо [9, с.17]. Великого значення тут надається волі, як механізму досягнення мети та долання труднощів [9, 10]. Воля забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно з зовнішніми умовами; керування психічними станами; зміну діяльності в зв'язку з обставинами. Вона активізує особистість відповідно до цілей та мотивів поведінки, завдань практичної діяльності. Виступаючи основним механізмом процесу самовиховання, воля сприяє наближенню суб'єкта до визначеного ідеалу.

Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності людини, С.Б.Елканов [3, с. 34] зазначає, що ця діяльність є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати. Проте далеко не всяка активна діяльність є самовиховною. Наприклад, саморегуляція людиною своєї поведінки на рівні конкретних вчинків, якими б значущими вони не були з огляду соціальних вимог, не є самовихованням, позаяк припускає не



пристосування вчинків до зовнішніх вимог, а вдосконалення якостей особистості. Лише тоді, коли і саморегуляція, і самоосвіта, і будь-які інші форми активності здійснюються з метою прогресивних змін тих чи інших якостей особистості говорять про процеси самовиховання.

Процес самовиховання є складним, багато компонентним утворенням. Структурно він постає як єдність трьох фундаментальних систем особистості: пізнавальної (самопізнання), емоційної (самоствавлення) та вольової (саморегуляція) [5, с.67]. Особистісно-орієнтована парадигма тут розкривається через розуміння провідної ролі концепції «Я» в процесі самовиховання. Ця наукова позиція є визначеним фактом і підтримується як у вітчизняній так і зарубіжній психології.

На думку С.Л. Рубінштейна, І.С. Кона, І.І. Чеснокової, В.В. Століна, Дж.Міда, Ч.Кулі, Е.Берна та ін, «Я-концепція» - це динамічна система уявлень людини про саму себе, в яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і їх самооцінка [5, с.76-77]. «Я-концепція» складає частину загальної структури особистості, що значною мірою визначає її саморозвиток та є важливим регулятором процесів самовиховання. Вона виявляється джерелом очікування щодо власної поведінки і самого себе, здійснює контроль соціальної поведінки особистості, сприяє досягненню її внутрішньої узгодженості. Роль «Я-концепції» в процесі самовиховання особистості розкривається в тому, що на основі самоаналізу індивід робить висновки про те, що і як потрібно змінити в собі. Психологічні механізми дії «Я-концепції» тут виявляються у оцінці переживань внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним та ініціюють потребу в роботі над собою.

З точки зору персонологічної позиції, самовиховання розглядається як процес, що у власній внутрішній структурі спирається на оціночні механізми та дії. На думку Л.О. Коростильової, самооцінка- складне особистісне утворення, що належить до фундаментальних властивостей особистості [11, с.7]. У ній відбивається те, що людина пізнає про себе від інших, усвідомлення своїх дій і особистісних якостей. На її підставі реалізується потреба у самоствердженні, яка визначається співвідношенням реальних досягнень до початкових цілей; вибір стратегій та способів самовдосконалення. Завдяки включенню самооцінки до структури самовиховання особистість постійно співвідносить свої можливості, психічні ресурси з цілями і засобами діяльності та поведінки [11, с.9].

В процесі досягнення мети самовиховання великого значення набувають механізми саморегуляції. В розумінні О.Г. Ковальова саморегуляція - це сукупність властивостей, які забезпечують контроль, діяльності, корекцію дій і вчинків. [5,с.87]. (Ковальов О.Г., 1965). В контексті самовиховання, саморегуляція - це свідомий контроль за тими змінами, які відбуваються в структурах особистості, що ініціюються відповідними потребами та мотивами. Як зазначає автор, в умовах самовиховання саморегуляція безпосередньо впливає на: 1) прийняття суб'єктом мети довільних змін; 2)

визначення моделі перетворювальної активності; 3) створення програми виконавчих дій; 4) визначення системи критеріїв успішності діяльності чи поведінки; 5) отримання інформації про реально досягнуті результати; 6) оцінку відповідності реальних результатів критеріям успіху або визначеному ідеалу; 7) рішення про необхідність і характер корекції діяльності. Для саморегуляції використовуються такі прийоми як самонаказ, самообмеження, самонавіювання, самостимулювання та самоконтроль [5, с.151-154].

Бех І.Д. у своїй роботі «Особистісно - орієнтована модель виховання як науковий конструкт» визначає самовиховання як його найвищий рівень. Як зауважує Бех І.Д., самовиховання - це систематична і цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на формування і вдосконалення власних позитивних якостей та подолання негативних [3, с.21]. Вчений додає що, «світовий соціально-історичний досвід дозволяє визначити головну мету самовиховання, як формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, підготовленої до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві» [3, с.22]. За І.Д. Бехом, сучасне розуміння феномену самовиховання ґрунтується на засадах свідомої життєтворчої активності особистості, її здатності до самоактуалізації, самоорганізації й саморегуляції власного розвитку. При цьому самовиховання розглядається не тільки як система спеціальних методів і прийомів самовдосконалення, а і як організація способу життя людини з метою досягнення високого рівня особистісного й професійного розвитку [3, с.23]. Цілі самовиховання визначають його зміст, етапи, методи та засоби оптимальна дія яких, має забезпечити очікуваний результат. Щодо визначення динаміки самовиховання, то на думку автора, вона передбачає:

1) аналіз власної особистості за допомогою самоспостереження, порівняння себе з іншими або ідеалом; виділення своїх якостей, які необхідно розвивати і удосконалювати; визначення того, що необхідно в собі подолати; ухвалення рішення про роботу над собою;

2) постановка мети і розробка програми діяльності або поведінки визначення того, що, коли і як належить зробити, щоб удосконалювати одні та усувати інші якості, досягати намічених цілей і поставлених перед собою завдань;

3) власне поведінка чи діяльність - навчальна, трудова, професійна, пізнавальна, естетична, фізична тощо, здійснювана за допомогою вольового зусилля над собою;

4) саморегуляція цієї діяльності, що передбачає самоконтроль, самоаналіз, самооцінку процесу і результатів, а при необхідності і коректування - уточнення цілей та завдань, пошук оптимальних засобів і способів самовиховання.

Продовжуючи тему визначення структурно-динамічних особливостей самовиховання, С.Г. Карпенчук [4] зазначає про наступні етапи: 1) визначення в собі недоліків; 2) створення ідеалу (взірця), до якого варто прагнути; 3) аналіз свого характеру, позитивних рис, що допоможуть усунути недоліки; 4)

визначення задач самовиховання; 5) складання програми самовиховання: розробка режиму, комплексу вправ тощо; 6) практична реалізація програми; 7) оцінка здійсненої роботи, аналіз перемог і невдач [4, с. 112]. В процесі самовиховання, проходячи зазначені етапи, особистість досягає результату, який виявляється у зміні поведінки, звичок та рис характеру, вдосконаленні певних особистісних та професійних рис, успішній навчальній діяльності, усвідомленні своїх успіхів тощо.

Важливого значення для самовдосконалення особистості має знання методів самовиховання та володіння ними. Методи самовиховання - це достатньо велика система прийомів, за допомогою яких забезпечується досягнення поставленої мети самовиховання [10, с. 73]. Методи і прийоми, які використовуються при реалізації програми самовиховання, надзвичайно різноманітні. Серед них виділяють: самоспостереження, самоаналіз, самотестування, порівняння себе з іншими людьми та ін.; самостимулювання; самопрограмування (складання плану чи програми самовдосконалення, самоінструктаж); методи і прийоми самовпливу: (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самокритика, самопереконання, самопідбадьорювання, самонавіювання, аутотренінг, самозвіт, ведення щоденника самовиховання тощо) [10, с. 74].

Впровадження методів самовиховання передбачає застосування різних технологій, головна мета яких, оволодіння особистістю культурою самовдосконалення, набуття досвіду самоперетворювальної діяльності. На думку І.В. Середи, до основних технологій самовиховання належать:

- технології цілепокладання і життєтворення;
- технології самопроектування;
- технології самоменеджменту (самоуправління);
- технології створення ситуації успіху;
- сугестивні технології (самонавіювання) [10, с. 75].

Незважаючи на те, що самовиховання є діяльністю, предметом якої виступає сам вихованець, роль педагога тут є незамінною. Основною функцією педагога у технології самовиховання є створення відповідних умов і стимулювання перетворювальної активності вихованців. Це передбачає цілеспрямований психолого-педагогічний супровід саморозвитку особистості, заснований на гармонізації та гуманізації цілей виховання і самовиховання. У процесі стимулювання самовиховання педагог вирішує такі завдання [3; 4]: сприяє самопізнанню та формуванню адекватної самооцінки; залучає вихованців до різноманітних видів діяльності та соціальних відносин, що оптимізує процес оволодіння системою соціальних ролей; допомагає певним чином організувати життєдіяльність, здійснює відбір, модифікацію і включення у навчально-виховний процес педагогічно доцільних засобів і стимулів.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що попри всю варіативність і багатогранність висвітлення вченими проблеми самовиховання, вона не втратила своєї актуальності та потребує більш системного наукового аналізу.

### **Список використаних джерел**

1. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. / А.Я Арет.– Фрунзе, 1981. – 124 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. / С.Б. Елканов – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Карпенчук С. Г. Самовиховання особистості : наук.-метод. посіб. / Світлана Григорівна Карпенчук– К. : ІЗМН, 1998. – 216 с.
4. Карпенчук С.Г.. Теорія і методика виховання: навчальний посібник для студентів ВНЗ / Світлана Григорівна Карпенчук – К.: Вища школа, 2005. – 341 с.
5. Ковалев А.Г. Воспитание и самовоспитание / Александр Григорьевич Ковалев. – М. : Мысль, 1986. – 287 с
6. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. / Александр Иоакимович Кочетов– М.: Знание, 1974.- 123с.
7. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ / Виктор Александрович. Лозовой. – Х.: Основа. – 1991. – 207 с.
8. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. –М., 1982.–С. 108- 117.
9. Рувинский Л.И., Арет А.Я. Самовоспитание школьников. – М., 1976.
10. Серета І.В. Технологія самовиховання особистості у сучасному університеті. / Вісник МДУ , серія Педагогічні науки- 2014 - №3.-с.72-75.
11. Трухін І.О., Шпак О.Т. Методи організації самовиховання учнів // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №3. – С.5–16

## **Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу**

**Балєва Т. Ф.**

### **Особливості емпатії сучасних підлітків**

Співпереживання, любов до ближнього, готовність прийти на допомогу, гуманне ставлення до інших людей – це все є важливим фундаментом у формуванні справжньої особистості, виявів її емпатійного рівня. Саме завдяки емпатії людина не переходить певних моральних норм та може адекватно аналізувати свої та вчинки інших.

Вважається, що найвиразніші емоційні переживання виникають у підлітковому віці, які характеризуються глибокими змінами, що впливають на розвиток дитини та її рівня емпатії.

Мета статті полягає в теоретико-експериментальному вивченні рівня емпатії підлітків, її різновидів.

Емпатія є досить складним феноменом: у науковій літературі відсутнє однозначне її тлумачення. Даний термін в психологічну науку ввів Е. Тітченер. З грецької «*empathēia*» перекладається як «співпереживання».

Починаючи з 1912 року термін з'являється в англійському словнику і за своїм змістом є близьким поняттю «симпатія». Але не можна емпатію ототожнювати із симпатією, оскільки терміни мають відмінності і не є ідентичними.

Складність розуміння емпатії полягає в тому, що немає однозначного визначення даного терміну. Д. М. Туркова вказує на існування декількох тлумачень терміну:

1. Нераціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей.
2. Емоційна чуйність людини на переживання іншого, різновид соціальних емоцій.
3. Розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ [5, с.70].

Сучасний український психолог С.Максименко розглядає емпатію як “індивідуально-психологічну властивість, що характеризує здатність людини до співпереживання й співчуття”. Вчений вказує, що емпатія є важливим компонентом у спілкуванні, сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, а також робить поведінку соціально обумовленою [2, с.60-61].

Якщо розглядати особливості розвитку емпатії в підлітків, то І.Коротенко зазначає, що емпатія є емоційною основою моральної якості, розвиток якої залежить від рівня розвитку особистості, її здатності розуміти стан іншого, тісно пов'язана із психологічними новоутвореннями та соціальними потребами людини і існує у формах співчуття та співпереживання [4, с.92].

Дослідник А. Зимянський вказує, що «завдяки емпатії підліток коригує свої реакції й поведінку відповідно до почуттів, думок та станів іншої людини.

Емпатія у підлітків залежить від ціннісних ставлень до об'єктів і суб'єктів, емоційної близькості з ними, які виникають у процесі спілкування». Автор зазначає, що емпатійність може закріплюватися як емоційна основа моральних якостей в підлітковому віці. [3, с.197- 199].

Важливе місце в розвитку рівня емпатії в підлітків займає виховання, стиль спілкування та поведінки у сім'ї, стать, тип темпераменту, погляди на життя тощо. Також, на думку А. Зимянського, «прояв емпатії залежить від вольових якостей особистості, завдяки яким підлітки свідомо підпорядковують свої дії в емпатогенних ситуаціях значущим і важливим цілям, спираючись на морально-етичні переконання та ідеали» [3, с.199].

М. В. Балинська, вивчаючи особливості підлітків з родин та інтернату, встановила, існуючі відмінності між вказаними групами. Підлітки з інтернату мають вищий рівень емпатії до дітей та тварин, тоді як підлітки з сімей - емпатії до батьків [1, 227].

Отже, можна зробити висновок, що емпатія відіграє досить значну роль у становленні моральної свідомості підлітків. Найміцніший фундамент її закладається саме у підлітковому віці.

У дослідженні взяли участь 27 учнів 7-го класу школи № 2 смт. Широке. Нами була використана методика І. М. Юсупова, яка відрізняється детальною якісною характеристикою рівнів вираженості емпатії. В методиці розкривається її 5 рівнів: дуже низький рівень емпатії, низький, нормальний, високий та дуже високий рівні емпатії.

Перше, що було зроблено за методикою І. М. Юсупова – це перевірено достовірність відповідей учнів. Таким чином, із 27 учнів 1 учень дав недостовірні відповіді, а 4 – сумнівні. Тому на далі їхні роботи не були враховані.

В результаті визначено, що серед підлітків переважає середній рівень емпатійності, що становить 77% (17) учнів. Даний рівень характеризується тим, що оточуючі не визначають їх занадто чутливими, але й не можуть назвати їх «товстошкірими». Учні схильні у стосунках з іншими оцінювати їх за вчинками, ніж довіряти особистим враженням. Школярі з середнім рівнем емпатійності вміють легко контролювати власні емоційні прояви.

23% (5) підлітків мають низький рівень емпатійності. Їм властиві труднощі у встановленні контактів з людьми, вони незатишно відчують себе в великій компанії. Підлітки з дуже високим, високим та дуже низьким рівнями емпатійності відсутні.

За методикою І. М. Юсупова також можливо простежити тенденції виявлення емпатії до певних категорії живих або ж вигаданих істот. Такими категоріями є: батьки, тварини, люди похилого віку, діти, герої художніх творів, незнайомі люди. Після обробки рівнів нами було встановлено наступні результати:

- емпатія до батьків: високий (14%), середній (82%), низький (4%);
- емпатія до тварин: середній рівень (73%) та низький рівень (27%);
- емпатія до людей похилого віку: середній (68%), низький (32%);

- емпатія до дітей: високий (4%), середній (92%) та низький (4%);
- емпатія до героїв художніх творів: середній (73%), низький (27%);
- емпатія до незнайомих людей: середній (86%), низький (14%).

Більшість підлітків мають середній рівень емпатії за різними категоріями. Високий рівень емпатії властивий лише до батьків (14%) та дітей (4%). Серед середнього рівня першість надається емпатії до дітей (92%), незнайомих людей (86%), батьків (82%). Серед низького рівня домінує емпатія до людей похилого віку (32%).

Отже, сучасні підлітки мають в більшості середній рівень розвитку емпатії, а також більш схильні відчувати емпатію до батьків та дітей. Цікавим є той факт, що емпатію по відношенню до незнайомих людей школярі проявляють частіше, ніж до категорії літніх людей.

### Список використаних джерел

1. Балинська М.В. Емоційні бар'єри та емпатія в процесі міжособистісного спілкування підлітків з різного соціального оточення / М.В. Балинська // Молодий вчений. – № 11 (14), 2014. – С. 229.
2. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.
3. Зимянський А. Роль емпатії у розвитку моральної самосвідомості підлітків / А. Зимянський // Освіта регіону. – 2011. - № 2. – С. 197-200.
4. Коротенко В. І. Проблема емпатії в психологічній літературі // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 12. (НПУ імені М. П. Драгоманова). – Київ, 2001. – С. 89-96.
5. Туркова Д. М. Емпатія як «спосіб буття» професійного психолога / Д. М. Туркова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - № 8. – С. 69-76.

**Бугранова Ю.В.**

### Прокрастинація та стрес у студентів

**Постановка проблеми.** На даному етапі сучасного розвитку людства, в галузі психології з'явився інтерес до таких людських аспектів діяльності як лінь, бездіяльність та прокрастинація. Якщо лінь та бездіяльність відомі людині ще з давніх пір, то поняття «прокрастинація» може бути новим та невідомим для сучасної людини, але як явище, воно існує вже досить давно. [5]. У психології, явище відкладання конкретних справ отримало назву прокрастинація. Цей термін походить від двох латинських слів «рго» - далі, і «crastinus» - належить до завтра. В психології — це поняття означає відкладання на потім важливих, але неприємних думок або справ та заміна їх менш «складними» й «важливими». Кількість осіб, що страждають від прокрастинації збільшується з кожним роком, і тому дослідження цього феномену сьогодні є досить актуальним в сучасній психології. Виходячи з

вищесказаного, дана проблема є актуальною у студентському житті як в Україні, так і за кордоном.

Згадки про прокрастинацію та опис цього явища можна зустріти в роботах часів розквіту індустріальної революції в середині XVIII століття, і в Оксфордському словнику 1548 р. В науковий обіг сам термін «прокрастинація» ввів в 1977 році П. Рінгенбах в своїй книзі «Прокрастинація в житті людини». У цьому році також була опублікована книга А. Елліса і В. Кнауца «Подолання прокрастинації», в основу якої лягли клінічні спостереження. З часом з'явилася науково-популярна книга Дж. Бурка і Л. Юена «Прокрастинація: що це таке і як з нею боротися». В основу цієї книги була покладена велика консультативна практика авторів. Нарешті, в середині 1980-х років почав здійснюватися науковий аналіз прокрастинації, як феномену. Були розроблені опитувальники для вивчення прокрастинації. Вітчизняні психологи почали активно приділяти увагу цій проблемі лише останнім часом (Шухова Н., Михайлова Е. Л., Варварічева Я. І) [1].

**Мета статті:** ознайомитись із теоретичним питанням щодо проблеми та надати їй характеристику, виявити і проаналізувати основні причини виникнення у студентів прокрастинації, дослідити взаємозв'язок і вплив прокрастинації на рівень стресу у студентів та надати практичні рекомендації щодо подолання цього явища.

**Виклад основного матеріалу.** Причини виникнення, види прокрастинації, її наслідки широко відображені в зарубіжній літературі. Проводячи узагальнений теоретичний аналіз з цієї проблематики, виділяється кілька підходів вивчення даного феномена. Ферарі і Пічел виділили три види поведінки у прокрастинаторів: збуджені прокрастинатори, унікаючі прокрастинатори, захисна тактика визначення мети [2].

Дослідження особистісних аспектів появи прокрастинації включає пошук чинників цього явища, що носять індивідуальний характер. При цьому у дослідженні часто за основу беруть п'ятифакторну модель особистості. Велика увага приділяється тривожності, як одній із граней нейротизму. Багато психологів вважають, що прокрастинація є захисною реакцією на різні види страхів: страх невдачі, страх оцінки, страх втрати самостійності та контролю над ситуацією, страх перед успіхом. Для перфекціоністів характерний страх виконати роботу не достатньо ідеально [1].

При дослідженні причинно - наслідкових зв'язків даного феномена у людей, велика кількість авторів дійшли висновку, що ключовими факторами можна вважати особливості особистості людини і характеристику самих завдань [2, 4].

В даній статті описується дослідження взаємозв'язку прокрастинації та стресу у студентів, де дані явища пов'язані між собою тим, що у людей з високим рівнем стресу підвищується недовіра до оточуючих, знижується можливість кооперації і виникає висока тривога. У зв'язку з цим багато завдань або рішень стають невиконаними, пов'язані з великим стресом і їх виконання суб'єктивно не знаходить належної оцінки і можливо заохочення.



Таким чином, передбачається, що у людей з високим рівнем стресу, всі психологічні фактори прокрастинації, діють особливо інтенсивно.

В. Бикова, досліджуючи особливості студентської прокрастинації, стверджує, що причини і особливості прояву прокрастинації у студентів і дорослих є різними. Прокрастинація у студентів виникає, найчастіше, в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування діяльності, що характеризуються відтермінованою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції.

Серед основних причин виникнення прокрастинації виділяють: авторитарність батьків, страх невдачі, перфекціонізм, незрозумілі цілі, невірні переконання, лінь і відсутність інтересу.

Також до причин появи синдрому прокрастинації можна віднести: не улюблена робота, нудна і неприємна справа, якою потрібно займатися; невміння розставляти пріоритети; неясність головних життєвих цілей, власних спрямувань; невміння організувати себе і свій час; відсутність мотивації; невпевненість у своїх силах.

Наслідками наявності прокрастинації є стрес, відчуття провини, втрата продуктивності, невдоволення навколишніх через невиконання зобов'язань. Прагнучи завершити справу в обмежений проміжок часу, людина відчуває серйозний емоційний і фізичний стрес. Нервова напруга, постійне недосипання, зловживання кофеїном, енергетичними напоями – усе це може мати неприємні наслідки для організму. Крім того, прокрастинація є підставою для виникнення почуття провини за незроблену роботу, відсутність самореалізації, упущення можливостей тощо і є наслідком поганого самоконтролю.

Боротися з прокрастинацією допомагають техніки управління часом (тайм-менеджмент) та навички планування часу. Щоб зменшити прояви прокрастинації науковці рекомендують: беручись за велике і складне завдання, яке не хочеться виконувати, розбити його на декілька дрібних підзадач, виконуйте кожну з них упродовж певного часу, після чого робіть перерви; навчіться планувати свій день і систематизувати виконання завдань, придбайте щоденник і плануйте свій день з точністю до години і хвилини, обмежте доступ до відволікаючих чинників (соціальні мережі, форуми, ТБ, телефон), виконуйте спочатку складні справи, залишаючи на потім найлегші, а найголовніше – визначтеся із мотивацією, визначте матеріальне або емоційне заохочення за виконану роботу.

Виходячи з теоретичного огляду по цій проблемі, можна зробити наступні висновки. Початок навчання у ВУЗі є високо стресогенним життєвим періодом: у ньому представлено критичне життєва подія (зміна стадії життєвого циклу), в ряді ВНЗ мають місце інтенсивні повсякденні навчальні перевантаження.

У психологічному вивченні стресу виділяються два пріоритетні напрями досліджень – критичних життєвих подій і повсякденних стресогенних

перевантажень. Показано негативний вплив на фізичне і психічне здоров'я як макро-, так і мікростресорів.

Нами було проведено емпіричне дослідження з метою вивчення можливої наявності зв'язку між прокрастинацією та стресом у студентів. Процедура дослідження, була розділена на 2 частини. Перша частина містить в собі дослідження групи третього курсу (факультет технологічної та дошкільної освіти) - 19 осіб, так само іншої експериментальної групи (того ж факультету) - 11 чоловік. Друга частина - це дослідження тих же студентів, але на виявлення стресу. Всі дослідження проводилася на вибірці з 30 чоловік, які були відібрані із загальної вибірки двох груп одного факультету. Проводилася діагностика виявлення рівня прокрастинації за опитувальником К. Лея. Проаналізувавши всю вибірку в експериментальних групах, отримані результати показали, що більше 68% досліджуваних продемонстрували високі показники прокрастинації.

Далі проводилось дослідження у студентів рівня емоціонального вигорання за методикою В. В. Бойко. За результати емпіричного дослідження було виявлено, що у даної вибірки студентів переважає фаза виснаження, яка спостерігається у 20 чоловік = 67 %

**Висновки.** В результаті емпіричного дослідження ми виявили безпосередній зв'язок рівня прокрастинації та показників фаз розвитку стресу. Тобто, прокрастинація має зв'язок з різними ступенями розвитку стресу. Будучи проінформованим, щодо взаємозалежності прокрастинації та стресу можна запобігти деяким проявам з боку цих явищ.

### **Список використаних джерел**

1. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень./Ильин Е П – М.: Питер. 2011.
2. Исаева Е.Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза. Автореф. Диссерт. на соиск. уч.ст д.п.н. по специальности медицинская психология, медицинские науки (19.00.04), СПб ГУ, 2010
3. Малкина–Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе/ [Електронний ресурс] : <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/s11.shtml>
4. Ташлыков В. А. Личностные механизмы совладания (копинг–поведение) защиты у больных невротизмом в процессе психотерапии // Медико–психологические аспекты охраны психического здоровья. – Томск, 1990.
5. Журнал Эксперимент/ [Електронний ресурс]: <http://www.experiment.com.ua/index.php/rubryky/taim-menedzhment/9-prokrastynatsiia-mystetstvo-vidkladaty-na-zavtra>

Булкіна А. Є.

## Особливості інтелектуального потенціалу в підлітковому віці

**Актуальність дослідження.** Суспільство сьогодення має тенденцію не тільки до інформатизації, але й до інтелектуалізації покоління. Процес інтелектуалізації суспільства – це чітко спланований та організований соціально-економічний і науково-технічний процес створення потрібних умов для успішного розвитку і ефективної реалізації інтелектуального потенціалу кожного громадянина. Цей процес дозволить якісно підвищити інтелектуальний потенціал держави, так як рівень результатів інтелектуальної діяльності пов'язаний із рівнем інтелекту кожної людини, що залежить від її здібностей. Інтелектуальний потенціал населення – це сукупність знань та інформації, цінностей, умінь і навичок діяльності, що забезпечують його соціальну значимість і творчо перетворюючий характер. Інтелектуальний потенціал населення включає знання, цінності, уміння, навички, якими володіють люди, а також спеціальні соціальні інститути, що забезпечують одержання, збереження, розподіл і розвиток вказаних знань та цінностей.

Проблема інтелектуального розвитку досліджується як психологами, так і педагогами. Вона здавна була і залишається в центрі уваги вчених психологів, педагогів, методистів, вчителів – практиків. Нею займалися такі вчені як Ж. Ж. Руссо, М. Монтессорі, Й. Герберт, Й. Г. Песталоцці, Л.В. Виготський, Л. В. Занков, П. Я. Гальперін, Н. Ф. Дусавицький, О. Я. Савченко та ін.. Вирішенню проблем інтелектуального розвитку присвячені також праці Л. Богоявленського, Н. Менчинської, С. Рубінштейна [2].

Отже, потрібно формувати та розвивати інтелектуальний потенціал покоління, яке будуватиме державність нашої країни.

Актуальність вивчення особливостей інтелектуального потенціалу саме підлітків, зумовлена інтенсивністю та специфікою змін, що відбуваються в інтелектуальній сфері особистості в цей період.

Об'єкт дослідження – розвиток інтелектуальних особливостей підлітків.

Предмет дослідження – інтелектуальний потенціал підлітка.

Мета дослідження: дослідити особливості становлення особистісної складової інтелектуального потенціалу в підлітковому віці.

Гіпотеза дослідження полягає у припущеннях, що на розвиток інтелектуального потенціалу підлітків впливає рівень розвитку компонентів його особистісної складової.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема інтелектуального потенціалу останніми десятиліттями широко розробляється в сучасній психології (Б. Ананьєв, В. Андреева, Л. Баранова, М. Дворяшина, Л. Головей, А. Крилов, Н. Кудрявцева, Я. Петрова, В. Подтакуй, А. Седунова, Д. Ушаков та ін.) [2; 5].

Однак, досі не сформульовано загальновизнаного тлумачення поняття «інтелектуальний потенціал», не розроблено концептуальне підґрунтя для

опису психологічної природи цього явища, невизначено детермінанти формування та специфіку його функціонування.

Існуючі тлумачення поняття «інтелектуальний потенціал» є досить суперечливими. Найбільш поширеним є розуміння інтелектуального потенціалу, як динамічно організованого, складно-структурованого, особистісного утворення інтелектуальних можливостей та ресурсів, що реалізується в діяльності суб'єкта, спрямоване на ефективне вирішення різноманітних життєвих проблем. Між тим, це явище часто ототожнюють з іншими психічними явищами, розмиваючи межі його наукового розуміння, і навіть іноді ставляючи під сумнів саме існування даного феномену. Аналіз визначень поняття «інтелектуальний потенціал» не дає уявлення про його зміст. Саме тому, доцільно спробувати проаналізувати специфіку даного феномену з позиції структурних особливостей.

Інтелектуальний потенціал як психологічний феномен є складним цілісним утворенням, а відтак, має певну структуру. В структурі інтелектуального потенціалу виокремлюються дві складові: когнітивна та особистісна (П. Головей, П. Грищенко, А. Крилов, Н. Кудрявцева, С. Маха, В. Подтакуй, Т. Прохоренко, Є. Рибалко, Д. Ушаков та ін.). В когнітивній складовій вчені розрізняють – рівень розвитку структури інтелекту (С. Маха, В. Подтакуй), когнітивний стиль (В. Подтакуй, М. Холодна), креативність (Д. Гілфорд, Е. Торренс, А. Матюшкін, В. Дружинін), розумову працездатність (Б. Ананьєв, В. Подтакуй). До особистісної складової вчені традиційно відносять такі компоненти як: емоційний, комунікативний (В. Подтакуй), регуляційний (П. Грищенко) та мотиваційний компоненти (В. Гербачевський, С. Маха), риси особистості, самооцінка (В. Подтакуй) [4].

В структурі когнітивної складової виокремлено змістовний (стиль інтелектуальної активності), структурний (світогляд, а також широта, обсяг, системність засвоєння знань) та операційний (сприймання, пам'ять, мислення) компоненти. В структурі особистісної складової розрізняються мотиваційний (рівень домагань особистості), регуляційний (рефлексія, самопізнання, саморегуляція), емоційний (допитливість) та оціночний (самооцінка) компоненти. Запропонована структурна організація інтелектуального потенціалу є теоретичним припущенням, що потребує подальшої експериментальної перевірки.

Інтелектуальний потенціал є складною системою функціонування особистості та інтелектуальної діяльності підлітків. Підлітковий вік становить особливий інтерес в плані аналізу динаміки інтелектуально-особистісного розвитку. У цьому віці формується абстрактне та теоретичне мислення, що забезпечує якісне підвищення інтелектуальних здібностей людини. В такому контексті зазначений віковий період є синзитивним. Для підліткового періоду характерно інтенсивне формування інтелекту та особистості, на розвиток яких впливають численні внутрішні і зовнішні чинники.

Для уточнення функціональних зв'язків різних компонентів інтелектуального потенціалу в підлітковому віці ми використали наступні методики:

- тест інтелектуального потенціалу (П. Ржічан) [1];
- методика визначення сили пізнавальної потреби (розробка В. С. Юркевича) [6];
- Методика «Інтегральна самооцінка особистості» (Дембо – Рубінштейн) [7];
- Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (опитувальник А. В. Карпова) [3].

Експериментальне дослідження для виявлення інтелектуального потенціалу підлітків було проведене на базі Лозуватської загальноосвітньої середньої школи I – III ступеня №1. Кількість респондентів склала 50 осіб віком від 12 до 15 років. Отримані результати дозволяють дослідити розвиток інтелектуального потенціалу.

В ході дослідження було визначено рівень інтелектуального потенціалу підлітків. Отриманими дані подані у табл. 1.

Таблиця 1

#### Рівень інтелектуального потенціалу (III) підлітків

Рівень III	К-ть учнів (%)
дуже високий	2
Високий	16
більше середнього	40
Занижений	34
дуже низький	8

Для визначення сили пізнавальної потреби було впроваджено методику В. С. Юркевича. Засобом задоволення пізнавальної потреби завжди є нове знання, нова інформація. Так було досліджено прагнення до самого процесу пізнання. Результати представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

#### Інтенсивність пізнавальної потреби підлітків

Інтенсивність	К-ть учнів (%)
Сильно виражена	25
Помірно виражена	63
Слабо виражена	12

Методика «Інтегральна самооцінка особистості» (Дембо – Рубінштейн) дозволяє оцінити рівень самооцінки емоційних властивостей особистості. Дана методика складається з 10 шкал, за якими дітям пропонується оцінити себе по кожній з них в балах. Результати відображено в табл. 3.

*Таблиця 3*

**Рівень самооцінки емоційних властивостей особистості підлітків**

Рівень самооцінки	К-ть учнів (%)
Завищена	48
Висока (адекватна)	40
Середня (адекватна)	12

За результатами дослідження було виявлено, що 48 % учнів мають завищену самооцінку, тобто вони володіють такими якостями: зарозумілість, нетактовність, переоцінка своїх можливостей, недооцінка інших. Високу самооцінку мають 40 % учнів, для них притаманне прагнення до успіхів в різних видах діяльності, впевненість в своїх силах.

Діти із середнім рівнем самооцінки мають вищий рівень активності, товаристкості, оптимізму. Дітей із заниженим рівнем самооцінки не виявлено.

Для визначення рівня розвитку рефлексії у особистості було використано опитувальник А.В. Карпова. Результати представлено в таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Рівень розвитку рефлексивності підлітків**

Рівень рефлексивності	Стени	К-ть учнів, %
високий	7 і більше	12
середній	4-7	74
низький	менше 4	14

За результатами дослідження було виявлено, що 74 % учнів мають середній рівень рефлексивності, 12 % – високий і 14 % осіб низький.

З метою визначення значущості кожного структурного компонента особистісної складової для розвитку інтелектуального потенціалу в підлітковому віці було проведено кореляційний аналіз (коэф. Спірмена), результати якого представлено в табл. 5.

Таблиця 5

**Значущість структурних компонентів особистісної складової  
інтелектуального потенціалу**

Кореляції за коеф. Спірмена					
		Інтелектуал. потенціал	Інтеграл. оцінка особ-ті	Діагност-ка рефлексивнос ті	Сила пізнавал потреби
Тест інтелектуального потенціалу (П. Ржічан)	Коефіцієнт кореляції	1,000	-,016	<b>,429**</b>	-,061
	Знч. (2-сторон)	.	,913	,002	,674
	N	50	50	50	50
«Інтегральна самооцінка особистості» (Дембо — Рубінштейн)	Коефіцієнт кореляції	-,016	1,000	,115	,137
	Знч. (2-сторон)	,913	.	,428	,343
	N	50	50	50	50
Діагностика рефлексивності (опитувальник Карпова А. В)	Коефіцієнт кореляції	<b>,429**</b>	,115	1,000	-,083
	Знч. (2-сторон)	,002	,428	.	,566
	N	50	50	50	50
Методика визначення сили пізнавальної потреби	Коефіцієнт кореляції	-,061	,137	-,083	1,000
	Знч. (2-сторон)	,674	,343	,566	.
	N	50	50	50	50

Результати статистичного аналізу вказують на наявність значущих показників кореляції між рівнем інтелектуального потенціалу лише з рівнем рефлексивності (на рівні значимості 0,01).

**Висновки.** Отже, використані психодіагностичні методики, дали можливість дослідити рівень розвитку інтелектуального потенціалу підлітків, а також особистісних особливостей підлітків, рівня їх самооцінки, пізнавальної потреби, та рівень розвитку рефлексивності, які на думку дослідників є його особистісними структурними компонентами. Проводячи емпіричне дослідження інтелектуального потенціалу як цілісного утворення, що включає когнітивну і особистісну складові, і враховуючи вікові особливості психічного розвитку підлітків ми очікували отримати значущі кореляційні зв'язки між усіма досліджуваними компонентами. Але наша гіпотезу емпірично було підтверджено лише частково. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що лише здатність до рефлексії найбільшим чином сприяє розвитку інтелектуального потенціалу в період підліткового віку. Отримані дані розширюють теоретичні уявлення про закономірності вікової динаміки інтелектуально-особистісного розвитку в підлітковому віці та особливості впливу різних компонентів особистості на інтелектуальний розвиток підлітка.

Результати дослідження можуть бути використані в практиці психологічного консультування та психокорекції. Отримані в дослідженні дані можуть бути враховані при розробці та вдосконаленні освітньо-розвивальних програм, спрямованих на розкриття інтелектуального потенціалу підлітків.

### **Список використаних джерел**

1. Бузин В. Н. Краткий отборочный тест / В. Н. Бузина – М. : Смысл, 1992. – 128 с.
2. Зубов Д. В. Субъективность как психолого-педагогическое условие развития интеллектуального потенциала педагога дополнительного образования: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. В. Зубов – Тамбов : Наука, 2009. – 137 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики: [психологический журнал] / А. В. Карпов – М. : Институт психологи РАН, 2003, т. 24, № 5. – С. 45 – 57.
4. Пашукова Т. И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие. / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 246 с.
5. Ушаков Д. В. Интеллект: Структурно-динамическая теория / Д. В. Ушаков. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 264 с.
6. Юркевич В. С. Развитие начальных уровней познавательной потребности. / В. С. Юркевич – М. : Институт практической психологии, 1980, № 2. – 350 с.
7. Яньшин П. В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности / П. В Яньшин – СПб. : Питер, 2004. – 130 с.

**Дейнега О.С.**

### **Особливості дивергентного мислення школярів та студентів**

Проблема креативності є досить актуальною, оскільки зараз майже усюди потрібні люди з творчими здібностями, що вміють нестандартно мислити. Але, засвоюючи певні соціальні стереотипи, більшість людей втрачають здатність творчо мислити. Під час шкільного навчання учні засвоюють безліч правил, які обмежують її здібності до креативності.

Проблему креативності досліджували Дж. Гілфорд, Е. П. Торранс, Л. Л. Терстоун, А. Х. Маслоу – за кордоном, Я. А. Пономарьов, Д. Б. Богоявленська, А. М. Матюшкін, Н. Б. Шумакова, Є. І. Щербо, А. З. Зак, Д. Р. Кохановська, В. Я. Курбатов, І. В. Лапшин, В. П. Полонський, П. М. Якобсон, С. О. Грузенберг, А. П. Нечаєв, Ф. Ю. Левінсон-Лессінг, В. М. Бехтеров, А. Г. Горнфельд та інші – в країнах СНД.

Як свідчить аналіз літератури з проблеми креативності, в сучасній психологічній науці не існує єдиного визначення креативності. Так, за Маслоу, креативність – це творча спрямованість, від народження властива всім, але втрачена більшістю під впливом середовища [4]. Дивергентним мисленням, що є однією з ознак креативності, Дж. Гілфорд вважає здатність людини породжувати оригінальні ідеї в нерегламентованих ситуаціях. Дивергентне мислення визначається як тип мислення, що «йде в різних напрямках» [8].



Креативність (за П. Торрансом) – це чутливість до завдань, дефіциту і прогалин знань, прагнення до об'єднання різнопланової інформації; креативність виявляє пов'язані з дисгармонією елементів проблеми, шукає їх вирішення, висуває припущення й гіпотези про можливість рішень; перевіряє спростовує ці гіпотези, видозмінює їх, перевіряє ще раз їх, остаточно обґрунтовує результат [7].

Богоявленська Д. Б. виділяє в процесі розвитку креативності дві стадії [6]. На першій креативність розвивається як «первинна» творча здібність, механізм якої ґрунтується на копіюванні дорослого творчого зразка. Під час другої стадії виникає так звана «спеціалізована» креативність, що в багатьох випадках закінчується відкиданням наслідування і переходом до оригінальної творчості. В деяких випадках індивід залишається на першій стадії усе своє життя.

Для оцінки креативності використовують різноманітні тести та опитувальники, які включають в себе основні критерії до неї (побіжність, оригінальність, метафоричність і сприйнятливність), аналіз результативності діяльності. Саме з їх допомогою раніше було виявлено те, що високий рівень дивергентного мислення зовсім не гарантує творчих успіхів [6].

Для свого дослідження ми скористалася тестом Е. П. Торранса («завершення фігури»), який є одним з найпопулярніших методів психодіагностики творчих здібностей людини.

Загалом в дослідженні було задіяно 74 чол., з них 42 учнів 5-6 класів КЗШ I-III ступенів № 121 та 32 студента фізико-математичного факультету, що навчаються на II курсі. Отримані результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники креативності за методикою Е. П. Торранса

Рівень	учні		студенти	
	кількість	%	кількість	%
високий	4	9,6	5	15,6
середній	37	88	23	71,9
низький	1	2,4	4	12,5

Наведені у таблиці дані представимо у вигляді кругових діаграм.



Рис. 1 Рівні креативності

З таблиці та діаграм добре видно, що серед учнів та студентів переважає середній рівень креативності, відповідно 88% та 71,9%. Учні та студентів з високим рівнем креативності більше, а ніж з низьким (9,6% проти 2,4% серед учнів та 15,6% проти 12,5% серед студентів). Студентів з низьким рівнем на 10,1% більше ніж учнів.

Співставимо отримані дані з нормативними показниками креативності для учнів та студентів.

Таблиця 2

Показники норми креативності для різних вікових груп		
Група	Норма креативності в балах	Середній показник норми
Учні 4-8 класів	5-13	9,6
Студенти та дорослі	6-14	10,55

Звернімо увагу на те, що середній показник креативності в учнів на 0,2 бали менший за середній показник норми, а у студентів він більший на 3,04 бали (відповідно 9,4 проти 9,6 у учнів і 13,59 проти 10,55 у студентів). З останнього можна зробити висновок, що студенти більш творчо підійшли до виконання запропонованих завдань.

До найбільш оригінальних відповідей учнів, що зустрічаються менш ніж у 2% учасників експерименту, слід віднести такі: «колба», «канарейка», «изогнутый хребет», «кастет», «дракон», «корона», «пила», «прическа», «балерина». Серед відповідей студентів найбільш оригінальними можна вважати наступні: «романтический таракан», «площадь печеньки», «сколиоз», «миллион с хвостиком», «конец времени», «селфи», «валянок», «следы катаны», «лютня», «ханская подушка», «кресло-качалка», «огонек на спичке», «воздушный шар», «разбитое зеркало», «кардиограмма», «банан в шоколаде», «пика», «свастика», «множество целых чисел», «крюк пирата», «парашют», «аквапарк», «одуванчик», «ниндзя», «гитара», «руки и мяч».

Найчастіше зустрічалися такі інтерпретації серед учнів: «зорро», «смайлик», «серп», «метро» (знак), «песочные часы», «чайка», «дерево», «горы», «яма»; а серед студентів: «шарики», «горы», «птичка», «бесконечность» (знак), «дерево», «рогатка», «молния», «платье», «тризуб».

Так, вже в п'ятому класі більшість учасників експерименту не могли вигадати щось, що виходило б за рамки нестандартного, незвичного. Вони намагалися скопіювати ідеї своїх товаришів, перепитували по декілька разів, що саме потрібно намалювати.

Отже, як свідчать отримані емпіричні дані, рівень креативності учнів нижчий за рівень креативності студентів. Це можна пояснити тим, що учні при

виконанні творчих завдань демонстрували стереотипне мислення, що ґрунтується на засвоєних способах дій. На противагу їм студенти, від яких вимагають креативного підходу до вирішення певних завдань, намагаються самостійно і творчо виконувати діяльність. Причинами низької креативності учнів може виступати орієнтація педагогів на засвоєння ними стандартних способів виконання навчальної діяльності, недостатній відсоток творчих завдань на уроках, перевага традиційних методів навчання. А тому педагогам необхідно звернути увагу на цю проблему та віднайти шляхи її подолання

### Список використаних джерел

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Наука, 1994. – 322 с.
2. Зак А. З. Развитие творческого мышления школьников / А. З. Зак. – М.: Просвещение, 1984. – 190 с.
3. Шумакова Н. Б. Исследование творческой одаренности с использованием тестов Е. Торренса у младших школьников / Шумакова Н. Б., Щепланова Е. И., Щербо Н. П. – Вопросы психологии, 1991. – №1. – с. 27-32
4. Кохановская Д. Р. Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов [Текст] / Д. Р. Кохановская – Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. – с. 6-9
5. А. М. Матюшкин. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. / А. М. Матюшкин, М.: Педагогика. – 1972. – с. 170-186
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») [Электронный ресурс]: <https://books.google.com.ua>
7. Исследование креативности в структуре когнитивного развития в гетеро-хронной подростковой среде [Электронный ресурс]: / Остапенко Г. С., Остапенко Р. И. – Перспективы науки и образования – 2014. – № 4(10). – Режим доступа до журн.: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kreativnosti-v-strukture-kognitivnogo-razvitiya-v-geterohronnoy-podrostkovoy-srede>
8. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под ред. Дружинина В. Н. [Электронный ресурс]: <http://www.bibliotekar.ru/psihologia-2-1/142.htm>

**Карандашев Ю.Н.**

### **Основы уровневой периодизации онтогенетического развития**

Центральной проблемой психологии развития является периодизация онтогенеза. Не просто деление жизни на отдельные периоды, а создание теории, которая объясняла бы, почему индивидуальная жизнь делится на периоды определенным образом. Автор считает, что поиски ответа на этот вопрос должны завершиться утверждением, что единственной причиной

периодизации онтогенеза является рост уровней организации живой материи. Логика и основания такого подхода представлены в данной статье.

**Ключевые слова:** онтогенез, периодизация, периоды развития, уровень организации, иерархия уровней, филогенез, хронология развития, возрастные границы.

### **Введение**

*Уровневой* (точнее – многоуровневой) мы будем называть любую периодизацию развития, соотносящую возрастные периоды с уровнями организации живой материи. Соответственно *линейной* (точнее – одноуровневой) будет называться каждая периодизация, не связывающая возрастные периоды с уровнями организации материи. Целью данной статьи является описание авторской эволюционной концепции и периодизации онтогенетического развития [2; 10; 8; 13], являющейся (пока в единственном числе) *уровневой* периодизацией.

### **История проблемы**

Целью данного раздела является решение пяти задач. Первая – это анализ идеи происхождения и развития в трактате Аристотеля. Вторая – это понимание онтогенеза как результата филогенетического развития. Третья – это определение понятия ведущей функции в модели развития Л.С. Выготского. Четвертая – это *уровневый* анализ периодизаций онтогенетического развития. И наконец, пятая – это анализ наиболее известных иерархий уровней организации живой материи.

1. Анализ «Трактата о душе» Аристотеля [12] показывает, что в основу его положена идея происхождения: «в последующем всегда содержится в возможности предшествующее». Ее зеркальным отображением является тезис: «предшествующее является основой последующего». Однако Аристотель идет еще дальше. Эволюционную шкалу включения, т.е. накопления «предыдущего в последующем», он делит на две ветви: филогенез и онтогенез. И потому оставалось первую представить уровнями организации, вторую – возрастными периодами, а потом их соотнести между собой.

Из этой идеи спустя много веков будущая биология забрала себе ветвь филогенеза и построила эволюционную теорию. В основу ее было положено понятие вида, расширенное позднее по иерархии. Опираясь на понятия фенотипа, биология строила дерево происхождения видов. Психология же, в свою очередь, забрала себе ветвь онтогенеза и начала строить возрастные периодизации развития. Очевидность параллели фило- и онтогенеза, отмеченная еще Аристотелем, воплотилась в теориях рекапитуляции и, в частности, в биогенетическом законе Геккеля-Мюллера.

2. Согласно ему развитие онтогенетическое повторяет в определенной степени развитие филогенетическое. И хотя эта параллель относилась в основном к ранним, преимущественно пренатальным периодам развития, позднее она переключалась также на постнатальные периоды, хотя и с меньшим

успехом. Все закончилось тем, что биогенетический закон был признан ненаучным и был отвергнут. Однако проблема соотношения двух видов развития: фило- и онтогенетического – продолжала оставаться предметом исследований, в частности, в трудах А.Н. Северцова.

Почему эта попытка соотнесения фило- и онтогенеза оказалась неудачным? – Дело в том, что само явление параллелизма было обнаружено только в морфологических исследованиях и не выходило за их пределы. Вместе с тем, развитие любого организма не ограничивается рамками одной только морфологии. Чтобы построить периодизацию онтогенеза, вовсе недостаточно рассмотреть только морфологические изменения. Нужно идти по всем уровням организации живой материи. Но биология пошла потом только в сторону генетического уровня, т.е. в направлении самого начала онтогенеза.

3. Проблема периодизации постнатального онтогенеза была поставлена Л.С. Выготским, который заявил, что психическое развитие имеет свою собственную природу и не сводится к иным формам развития. Однако психическое развитие он не делил при этом на уровни организации, а потому его мысль не нашла дальнейшего продолжения и не смогла повлиять на развитие возрастной психологии.

Наш анализ теории Л.С. Выготского показал [11], что предложенная им формальная периодизация развития относится к категории педагогических, а потому интереса для науки не представляет. Что же касается его теории развития, она остается линейной, т.е. не выходит за пределы одного уровня, но вводит важнейший элемент, без которого уровневая периодизация развития не состоялась бы. Речь идет о понятии ведущей функции развития, которая оплодотворяет собою все остальные, уже существующие психические функции и переводит их на новый этап своего развития. Эта идея была несомненным развитием схемы развития, предложенной Аристотелем, переводя ее в новую плоскость понимания.

4. Линейные периодизации постнатального развития ведут свое начало с давних времен. Жизнь человека естественным образом делилась на этапы, и это находило отражение в ее описании. Со временем эти описания достигло вполне научного уровня и смогли стать самостоятельным предметом исследования [14]. Наш анализ концепций и периодизаций развития [3; 4], сделанный на основе книги А. Фламмера [9], показал, что их можно упорядочить следующим образом.

Все начинается с традиционной постановки проблемы в виде системы «субъект-среда», которая перерастает, с одной стороны, в эндогенные теории развития (ранние теории созревания, А. Гезелл, Г. Вернер, А. Бузман и позднейшие вариации) и, с другой, в экзогенные теории (ранний бихевиоризм, Б. Скиннер, С. Бижу и Д. Баер, Р. Сирс и позднейшие вариации).

Исчерпав возможности системы «субъект-среда», психология развития двинулась в сторону дифференциации психических явлений. Первым направлением было психоаналитическое (З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Роджерс и

др.), вторым – когнитивное (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, К. Фишер, Р. Кейз, Д. Клаар и др.), третьим – направление социализации (Л.С. Выготский, А. Валлон, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.), четвертым – социально-экологическое направление (У. Бронфенбреннер, К.Ф. Ригель, А.В. Петровский и др.), пятым – направление саморазвития (Р. Лернер, личностный контроль развития, критические жизненные события, и др.) и шестым – системное направление, пытающееся объединить все стороны развития в одно целое. Слово «пытающееся» является здесь ключевым; оно подчеркивает безнадежность попыток интеграции существующих концепций и периодизаций средствами традиционной психологии. Необходим был выход за ее пределы с последующим возвратом на новой основе [5; 6].

На фоне отсутствия единой концепции и периодизации развития все большую силу и власть набирает эмпирическое направление с выраженными признаками прагматизма. Оно начинается со скромной дефиниции предмета психологии развития через изменение во времени и введения разных характеристик этого изменения [3, с. 25-36]. Потом ставятся простые вопросы: что изменяется? как изменяется? почему изменяется? в каком направлении изменяется? – Казалось бы, важные и нужные в методическом плане вопросы. Но суть в том, что это направление заявляет свою самодостаточность, выступая тем самым феноменологическим направлением, отрицающим какие-либо концепции и периодизации.

Проведенный нами анализ названных теорий и периодизаций развития, которые, безусловно, не исчерпывают всего их множества, – свидетельствует о том, что ни одна концепция, ни одна периодизация не берет за основу уровни организации живой материи. Иными словами, ни одна из них не может быть отнесена к категории уровневых. Конечно, в ряде концепций содержатся ссылки, призывы и попытки ввести уровни, но, во-первых, это не уровни организации, во-вторых, не уровни организации живой материи, и, в-третьих, все это не находит воплощения в схеме периодизации развития. Что касается феноменологического направления, то оно вообще выходит за пределы научного понимания мира, отрицая саму необходимость объяснения развития.

5. Проблема соотношения разных уровней организации нервной системы ставилась нейрофизиологами и психиатрами уже в начале 20 века (Э. Кречмер, Э. Эдингер и др.). Обращаясь к законам, сформулированным Э. Кречмером [1, с. 285-286], Л.С. Выготский уже объяснял развитие ребенка на первом году жизни. Правда, все это не вылилось в периодизацию онтогенеза, но представление об уровнях организации, пусть только нервной системы, однако существовало. Дальнейшее развитие данного направления добавило много новых сведений к представлению о иерархии уровней организации жизни в онтогенезе, но не замкнулось на постнатальную периодизацию развития.

Что касается уровней организации жизни в филогенезе, наиболее популярным является их деление на уровни: атомный, молекулярный, биомолекулярный, органоидный, клеточный, тканевый, органнй, системный,

организменный, популяционно-видовой, биогеоценотический, экосистемный и биосферный. В основу этой иерархии уровней кладется понятие биосистемы, которая определяется как экосистема, т.е. сообщество живых организмов, среды их обитания и системы связей, осуществляющей обмен веществом и энергией между ними. Иначе говоря, в основе данного деления лежит видовой, филогенетический критерий жизни.

Признавая его право на существование, позволим себе однако не согласиться с ним в пользу онтогенетического критерия. Каждый из нас является носителем той жизни, которая возникает в момент зачатия и уходит в момент смерти. Сообщество живых организмов, взятое само по себе, не рождается и не умирает. Оно увеличивается или уменьшается в своей численности по мере рождения или умирания составляющих его особей. Поэтому уровни организации индивидуальной жизни нужно искать не в сообществах индивидов, а в самом индивиде. Тем более, что психология развития изучает не развитие сообществ, а развитие индивидов, из которых последние состоят.

Вместе с тем, видовой подход к делению филогенеза на уровни организации жизни позволил четко сформулировать основное требование к построению их иерархии. Согласно ему, каждый уровень организации представлен системой определенного типа, которая состоит из подсистем предыдущего уровня и является подсистемой системы уровня, следующего за данным. Отсюда следует, что иерархия уровней организации является *плотной*, т.е. между соседними уровнями уже не вставить промежуточный.

Подводя итог краткому анализу истории проблемы, нетрудно заметить, что все составляющие для создания уровневой периодизации онтогенетического развития были налицо. Первая версия уровневой периодизации была предложена автором [2] уже в 1981 году, что свидетельствует о том, что как исторически, так и содержательно, ситуация в то время уже созрела. Однако не только она определяет развитие науки, но также ее ведущие представители, институты и традиции, называемые умным словом «парадигма».

### **Теоретические основы**

Целью данного раздела является рассмотрение четырех задач. Первая – это анализ уровня организации как причины возрастного периода. Вторая – это построение хронологии и метрики онтогенетического развития. И третья – это описание уровневой периодизации онтогенетического развития.

1. Как видно из истории проблемы, уровни организации жизни могут рассматриваться в двух плоскостях: филогенетической и онтогенетической. Первая нас не интересует, потому как в сегодняшнем нашем организме нет той рыбы, которая когда-то вышла на сушу, чтобы стать человеком. Нас будут интересовать исключительно уровни организации нашей индивидуальной жизни. И мы прямо заявляем, что появление каждого нового уровня организации в индивидуальном развитии человека сопровождается новым

возрастным периодом его жизни. При этом подчеркнем, что появление уровня организации выступает причиной, а возрастной период является его следствием. Соответственно, противоположное утверждение априори ложно.

Реализацией этого положения является приведенная ниже таблица, в которой даны последовательно: а) порядковый номер уровня организации, равный 1 при зарождении жизни, б) название уровня организации, в) основные признаки уровня, г) формация уровня как его базовый элемент, д) определение формации через формацию предыдущего уровня организации, ж) начальная функция уровня, превращающая предыдущую формацию в последующую, з) объяснение термина, обозначающего начальную функцию, и) возрастной период, соответствующий данному уровню организации, и наконец, к) начало возраста, в котором происходит переход на новый уровень организации и появляется соответствующий возрастной период.

Таблица 1

Эмпирические характеристики перехода от уровней организации к возрастным периодам

№	уровень организации	признаки уровня	формация уровня	определение формации	начальная функция	объяснение функции	возрастной период	начало возраста
0	цитологический	клетка как носитель ДНК	гамета	цитологическая конфигурация ДНК	репликация	репродукция ДНК	гаметогенез	-
1	генетический	наследственная система организма	зигота	генетическая конфигурация гамет	рекомбинация	обмен генами	мейоз	0,0 ч.
2	морфологический	соматическая структура организма	ткань	морфологическая конфигурация клеток	конформация	взаимное укладывание	гистогенез	18,7 ч.
3	физиологический	обменные процессы организма	интеракция	физиологическая конфигурация тканей	регуляция	химическое воздействие	эмбриогенез	3,9 дн.
4	интероцептивный	отражение внутренних органов тела	реакция	интероцептивная конфигурация интеракций	иннервация	нервное опосредование	органогенез	2,3 нед.
5	проприоцептивный	отражение скелетно-мышечной системы	рефлекс	проприоцептивная конфигурация реакций	координация	соотнесение органов тела	системогенез	2,2 мес.
6	сенсорный	непосредственное отражение среды	локус*	сенсорная конфигурация рефлексов	локализация	местонахождение	новорожденность	0,0 мес.
7	перцептивный	образ одного явления на фоне другого	объект	перцептивная конфигурация локусов	идентификация	сопоставление объектов	младенчество	1,6 мес.
8	атрибутивный	свойство объекта А выступать объектом В	ситуация	атрибутивная конфигурация объектов	репрезентация	представление ситуаций	раннее детство	8,1 мес.
9	когнитивный	отображение среды с чужой точки зрения	позиция	когнитивная конфигурация ситуаций	рационализация	обоснование позиций	позднее детство	2,8 лет
10	институциональный	права и обязательства социального субъекта	личность	институциональная конфигурация позиций	персонализация	наделением своим «Я»	взрослость	11,5 лет

\* *locus* - место (лат.), здесь образ точечного объекта, характеризующегося местоположением и модальностью

Каждый из вышеперечисленных возрастных периодов мог бы с полным основанием называться в строгом соответствии с названием уровня



организации (например, новорожденность – сенсогенезом), однако для облегчения понимания мы предпочли остаться при существующих названиях возрастных периодов. И далее, с учетом того, что каждый из введенных периодов представлен самостоятельным уровнем организации, за которым нет других возрастных периодов, – мы их величаем начальными, т.е. первичными, главными, основными.

Переходя к задаче хронологии и метрики развития, введем сначала понятие квадратной матрицы, столбцы которой представляют уровни организации, а строки – возрастные периоды:

Таблица 2

Квадратная матрица

уровни > периоды ∨	i-1	i
i-1	$(i-1)/(i-1)$	$(i-1)/i$
i	$i/(i-1)$	$i/i$

Диагональные клетки «левый верх – правый низ»:  $(i-1)/(i-1)$  и  $i/i$  – представляют собой содержание предыдущей задачи, выводящей из каждого нового уровня организации соответствующий возрастной период. Увеличив число столбцов и строк данной матрицы до 11, мы бы уложили в нее изложенный материал.

Целью же квадратной матрицы является показать, как соотносятся между собой соседние уровни организации и возрастные периоды. Во-первых, правая верхняя клетка, представленная как  $(i-1)/i$ , не имеет реального содержания, так как в возрастном периоде  $i-1$  не может существовать уровень организации  $i$ , как впрочем и большие от него. Отсюда следует, что содержательный смысл могут иметь только клетки матрицы, принадлежащие ее нижнему треугольнику, т.е. под диагональю, а верхний треугольник остается пустым, т.е. незадействованным.

Во-вторых, левая нижняя клетка матрицы, представленная как  $i/(i-1)$  и определяющая структуру возрастного периода  $i$  на уровне организации  $i-1$ , может принимать два значения. Первое – нулевое: суть его состоит в том, что уровень организации  $i$  не взаимодействует с уровнем  $i-1$ . Второе – единичное: уровень организации  $i$  взаимодействует с уровнем  $i-1$ . Представим сказанное в виде следующей матрицы:

Таблица 3

Раздвоение начального периода

уровни > периоды ∨	i-1	i
i-1	$(i-1)/(i-1)$	
i	i1	$i/(i-1)=0$
	i2	$i/(i-1)=1$

Как видим, начальный период і благодаря соответственно отсутствию или присутствию в нем предыдущего уровня организации і, раздваивается на два подпериода і1 и і2. Это правило раздвоения действует однако не только по отношению к начальному периоду, но и любому его подпериоду при переходе на предыдущий уровень организации.

Расширяя далее число уровней до 5, мы получим формальную периодизацию развития в следующем виде:

Таблица 4

Формальная периодизация развития

уровни > периоды v		Усл. ед.	Пренат. границы	Постнат. границы	1	2	3	4	5						
1		1	1(0,0ч)	1(0,0м)	v(1,1)										
2		21	2	2(18,7ч)	2(1,6м)	v(1,2)	v(2,1)								
		22	2	3(2,3д)	3(4,9м)	v(1,3)									
3		31	311	4	4(3,9д)	4(8,1м)	v(1,4)	v(3,1)							
			312	4	5(7,0д)	5(1,2г)	v(1,5)								
		32	321	4	6(10,1д)	6(1,8г)	v(1,6)				v(2,3)				
			322	4	7(13,3д)	7(2,3г)	v(1,7)								
4		41	411	4111	8	8(2,3н)	8(2,8г)	v(3,2)	v(4,1)						
				4112	8	9(3,2н)	9(3,9г)				v(1,9)				
			412	4121	8	10(4,1н)	10(5,0г)				v(1,10)	v(2,5)			
				4122	8	11(5,0н)	11(6,1г)				v(1,11)				
		42	421	4211	8	12(5,9н)	12(7,2г)	v(1,12)			v(3,3)				
				4212	8	13(6,8н)	13(8,3г)	v(1,13)							
			422	4221	8	14(7,7н)	14(9,3г)	v(1,14)							
				4222	8	15(8,6н)	15(10,4г)	v(1,15)							
				5	51	511	51111	16				16(2,2м)	16(11,5г)	v(1,16)	v(4,2)
							51112	16				17(2,6м)	17(13,7г)	v(1,17)	
5112	16	18(3,0м)	18(15,8г)				v(1,18)								
512	5121	16	20(3,9м)			20(20,2г)	v(1,20)	v(3,5)							
	5122	51212	16	21(4,3м)		21(22,3г)	v(1,21)								
		51222	16	22(4,7м)		22(24,5г)	v(1,22)								
52	521	5211	52111	16	24(5,5м)	24(28,8г)	v(1,24)	v(5,1)							
			52112	16	25(6,0м)	25(31,0г)	v(1,25)								
			5212	16	26(6,4м)	26(33,1г)	v(1,26)								
		5212	52121	16	27(6,8м)	27(35,3г)	v(1,27)		v(3,6)						
			5221	16	28(7,2м)	28(37,5г)	v(1,28)								
			52212	16	29(7,6м)	29(39,6г)	v(1,29)								
	522	5221	52211	16	30(8,0м)	30(41,8г)	v(1,30)		v(4,3)						
			52212	16	31(8,5м)	31(44,0г)	v(1,31)								
		5222	52221	16	31(8,5м)	31(44,0г)	v(1,31)								
			52222	16	31(8,5м)	31(44,0г)	v(1,31)								

Обозначения: ч – часы, д – дни, н – недели, м – месяцы, г – годы

Здесь в левом верхнем углу показано, что правая часть таблицы относится к структуре уровней организации каждого периода (v – их новообразования), а левая – к дифференциации возрастных периодов. Что до средней части, она представляет хронологию и метрику развития.

Во-первых, в их построении мы исходили из положения, что добавление каждого нового уровня организации увеличивает длительность нового

периода по сравнению с предыдущим. Во-вторых, у нас не было оснований различать между собой соседние переходы между уровнями, а потому все они были приняты за эквидистантные, т.е. равно отстоящие друг от друга. В-третьих, не было оснований различать периоды соседних уровней на какую определенную величину, а потому, с учетом равнозначности уровней, было принято, что в рамках каждого уровня организации множителем, увеличивающим длительность периода, является число 2. Из этого следует, что длительности соседних начальных периодов связаны между собой пропорцией 1:4.

В столбце «Усл. ед.», т.е. «условные единицы», представлена длительность каждого возрастного периода в условных единицах, где единицей измерения является длительность начального периода первого уровня. Соответственно, для двух уровней организации получаем 2 единицы, для трех – 4, для четырех – 8, и для пяти – 16. Это, собственно, и есть исходная возрастная шкала, опирающаяся на условные единицы происходящих изменений (о чем писал Л.С. Выготский, критикуя существующие периодизации).

Чтобы привести эту условную возрастную шкалу к хронологической метрике, выраженной в единицах атомных часов, которыми мы привыкли пользоваться, нужно определить значение условной единицы. Для пренатального возраста имеем пять уровней, что соответствует приведенной формальной периодизации. Число условных единиц длительности, составляющих этот период жизни, равно сумме значений в столбце «условные единицы», т.е. 341 усл. ед. Пренатальный период, от момента зачатия до появления на свет, составляет 266 дней. Теперь остается поделить длительность пренатального возраста в единицах атомных часов на число условных возрастных единиц и получить длительность одной единицы:  $p=266/341=0,78$  дня. Следующим шагом можно определить длительность отдельного возрастного периода путем умножения полученного значения условной единицы длительности на число составляющих его единиц. И наконец, последним шагом является постепенное суммирование этих хронологических значений, дающее искомые возрастные границы, представленные в столбце «Пренат. границы», т.е. «пренатальные возрастные границы».

То же самое повторим для постнатального возраста. Число составляющих его уровней организации также принимаем за 5 (пренатальные уровни организации во внимание не берутся). Исходной точкой на временной шкале является здесь акт рождения ребенка. В качестве завершающей точки на временной шкале может быть взят только возраст перехода от детства к взрослости: 11,5 лет, потому что конец взрослости не поддается определению на шкале времени. Теперь остается поделить временную длительность детства на число условных единиц для четырех уровней, равное 85, и получить длительность одной условной единицы:  $p=4140/85=48,7$  дня=1,62 мес.

Следующим шагом можно определить длительность отдельного

возрастного периода путем умножения полученного значения условной единицы длительности на число составляющих его единиц. И наконец, окончательным шагом является постепенное суммирование этих хронологических значений, дающее искомые возрастные границы, представленные в столбце «Постнат. границы», т.е. «постнатальные возрастные границы».

В заключение темы хронологии подчеркнем два важных обстоятельства. Первое состоит в том, периодизация онтогенеза в нашем изложении состоит из двух периодизаций: пренатальной и постнатальной, – хотя иерархия уровней общая и непрерывная. Данный факт можно отнести к недостаткам периодизации, однако автор не видит возможности объединить их в одну. Вполне возможно, что такого объединения вообще не существует. Данный факт можно также отнести к особенностям перехода от пренатального развития к постнатальному, связанным с завершением системогенеза, в котором морфологические и физиологические изменения занимали много времени. Данное положение нам представляется более правдоподобным.

Второе обстоятельство касается хронологических границ онтогенеза, вычисленных на базе эмпирических данных, но теоретическим путем. Если бы эти данные были результатом эмпирического исследования, мы, безусловно, дали статистическую оценку вариативности средних значений. Однако представленные нами теоретические значения границ – это только кандидаты на средние арифметические значения, а потому вариативность конкретных значений может оцениваться тоже как теоретическая, т.е. аккумулирующаяся как при переходе каждого начального периода на следующий, так и внутри начальных периодов.

Следующей, третьей задачей этого раздела является представление содержания уровневой периодизации онтогенетического развития, опирающейся на изложенные выше результаты. Это значит, что формальную периодизацию развития нужно наполнить содержанием конкретных уровней организации и возрастных периодов (таб. 1).

В представленной таблице содержательная периодизация онтогенетического развития дана в сокращении по причине нехватки места для ее развернутого вида. Как видим, в верхних строках (заголовок таблицы) заданы номера и названия уровней организации, а также названия их формации. В первом столбце, тоже заголовочном, поданы номера, названия начальных возрастных периодов и их начало. По диагонали таблицы поданы номера и названия начальных функций развития. Из отсутствующих выше материалов в данную таблицу введены номера и названия ведущих функций, которыми представлены начальные функции развития на нескольких предыдущих уровнях. Соответственно, по сравнению с табл. 4, дифференциация начальных возрастных периодов только обозначена. Дальнейшее изложение восполнит это содержание.

Таблица 5

## Содержательная периодизация развития

НОМЕР	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
УРОВЕНЬ	цитологический	генетический	морфологический	физиологический	интерцептивный	проприцептивный	сенсорный	перцептивный	атрибутивный	когнитивный	институциональный
ФОРМАЦИЯ	гамета	зигота	ткань	интеракция	реакция	рефлекс	локус	объект	ситуация	позиция	личность
0: гамето-генез	0/1: репликация										
1: мейоз 0,0 ч.	0/2: конъюгация	1/1: рекомбинация									
	0/3: кроссинговер										
2: гистогенез 18,7 ч.	0/4: ...	1/2: сегментация	2/1: конформация								
		1/3: агрегация									
3: эмбриогенез 3,9 дн.		1/4: ...	2/2: аккомодация	3/1: регуляция							
			2/3: асимметрия								
4: органо-генез 2,3 нед.			2/4: ...	3/2: афферентация	4/1: иннервация						
				3/3: эфферентация							
5: системогенез 2,2 мес.				3/4: ...	4/2: акцептация	5/1: координация					
					4/3: мотивация						
6: новорожденность					4/4: ...	5/2: ориентация	6/1: локализация				
						5/3: навигация					
7: младенчество						5/4: ...	6/2: узнавание	7/1: идентификация			
							6/3: повторение				
8: раннее детство							6/4: понимание	7/2: сигнификация	8/1: репрезентация		
							6.5: адресация				
							6/6: имитация			7/3: символизация	
							6.7: замещение				
9: позднее детство							6.8: ...	7/4: аперцепция	8/2: осознание	9/1: рационализация	
								7.5: воображение			
								7/6: отображение			
								7/7: мышление			
10: взрослость								7/8: автономизация	8/4: самовыделение	9/2: самоактуализация	
								7/9: персонафикация			
								7/10: самоориентация	8.5: самоопределение		
								7/11: самодетерминация			
								7/12: самоосознание	8/6: самоутверждение	9/3: самореализация	
								7/13: самоотношение			
								7/14: самоподтверждение	8.7: саморазвитие		
							7/15: самосовершенствование				

### **Конфигурация уровней и структура начальных периодов**

Заложив исходную базу уровневой периодизации развития, нам остается лишь конкретизировать зависимость структуры каждого начального возрастного периода от конфигурации уровней, определяющей каждый его подпериод.

1-й, *генетический* уровень организации следует за *цитологическим*. Его основу составляет генетическая интеграция цитологических систем, представленных формацией *гамета*, в генетическую систему, представленную формацией *зигота*. Этот процесс называется начальной функцией *рекомбинация*, суть которой состоит в построении генетических связей в структуре зиготы. Генетическому уровню организации соответствует начальный период, называемый *мейоз* (возраст 0,0 часа).

На цитологическом уровне функция *рекомбинация* представлена: в первой половине мейоза – ведущей функцией *конъюгация*, когда цитологические системы еще не аффилированы в генетические (возраст 0,0 часа), а во второй половине – функцией *кроссинговер*, когда аффилиация уже наступила и цитологические системы взаимодействуют с генетическими (возраст 9,4 часа).

2-й, *морфологический* уровень организации следует за *генетическим*. Его основу составляет морфологическая интеграция генетических систем, представленных формацией *зигота*, в морфологическую систему, представленную формацией *клеточная ткань*. Этот процесс называется начальной функцией *конформация*, суть которой состоит в построении морфологических связей в структуре ткани. Морфологическому уровню организации соответствует начальный период, называемый *гистогенез* (возраст 18,7 часа).

На генетическом уровне функция *конформация* представлена: в первой половине гистогенеза – ведущей функцией *сегментация*, когда генетические системы еще не аффилированы в морфологические (возраст 18,7 часа), а во второй половине – функцией *агрегации*, когда аффилиация уже наступила и генетические системы взаимодействуют с морфологическими (возраст 2,3 дня).

3-й, *физиологический* уровень организации следует за *морфологическим*. Его основу составляет физиологическая интеграция морфологических систем, представленных формацией *клеточная ткань*, в физиологическую систему, представленную формацией *интеракция*. Этот процесс называется начальной функцией *регуляция*, суть которой состоит в построении физиологических связей в структуре интеракции. Физиологическому уровню организации соответствует начальный период, называемый *эмбриогенез* (возраст 3,9 дня).

На морфологическом уровне функция *регуляция* представлена: в первой половине эмбриогенеза – ведущей функцией *аккомодация*, когда морфологические системы еще не аффилированы в физиологические (возраст 3,9 дня), а во второй половине – функцией *асимимилляции*, когда

аффилиация уже наступила и морфологические системы взаимодействуют с физиологическими (возраст 10,1 дня).

4-й, *интероцептивный* уровень организации следует за *физиологическим*. Его основу составляет интероцептивная интеграция физиологических систем, представленная формацией *интеракция*, в интероцептивную систему, представленную формацией *реакция*. Этот процесс называется начальной функцией *иннервация*, суть которой состоит в построении интероцептивных связей в структуре реакции. Интероцептивному уровню организации соответствует начальный период, называемый *органогенез* (возраст 2,3 нед.).

На физиологическом уровне функция *иннервация* представлена: в первой половине органогенеза – ведущей функцией *афферентация*, когда физиологические системы еще не аффилированы в интероцептивные (возраст 2,3 нед.), а во второй половине – функцией *эфферентация*, когда аффилиация уже наступила и физиологические системы взаимодействуют с интероцептивными (возраст 5,9 нед.).

5-й, *проприоцептивный* уровень организации следует за *интероцептивным*. Его основу составляет проприоцептивная интеграция интероцептивных систем, представленная формацией *реакция*, в проприоцептивную систему, представленную формацией *рефлекс*. Этот процесс называется начальной функцией *координация*, суть которой состоит в построении проприоцептивных связей в структуре рефлекса. Проприоцептивному уровню организации соответствует начальный период, называемый *системогенез* (возраст 2,2 мес.).

На интероцептивном уровне функция *координация* представлена: в первой половине системогенеза – ведущей функцией *акцептация*, когда интероцептивные системы еще не аффилированы в проприоцептивные (возраст 2,2 мес.), а во второй половине – функцией *мотивация*, когда аффилиация уже наступила и интероцептивные системы взаимодействуют с проприоцептивными (возраст 5,5 мес.).

6-й, *сенсорный* уровень организации следует за *проприоцептивным*. Его основу составляет сенсорная интеграция проприоцептивных систем, представленная формацией *рефлекс*, в сенсорную систему, представленную формацией *локус*. Этот процесс называется начальной функцией *локализация*, суть которой состоит в построении сенсорных связей в образе локуса как точечного объекта. Сенсорному уровню организации соответствует начальный период, называемый *новорожденность* (возраст 0,0 мес.).

На проприоцептивном уровне функция *локализация* представлена: в первой половине новорожденности – ведущей функцией *ориентация*, когда проприоцептивные системы еще не аффилированы в сенсорные (возраст 0,0 мес.), а во второй половине – функцией *навигация*, когда аффилиация уже наступила и проприоцептивные системы взаимодействуют с сенсорными (возраст 0,8 мес.).

7-й, *перцептивний* уровень организации следует за *сенсорным*. Его основу составляет перцептивная интеграция сенсорных систем, представленных формацией *локус*, в перцептивную систему, представленную формацией *объект*. Этот процесс называется начальной функцией *идентификация*, суть которой состоит в построении перцептивных связей в образе объекта. Перцептивному уровню организации соответствует начальный период, называемый *младенство* (возраст 1,6 мес.).

На сенсорном уровне функция *идентификация* представлена: в первой половине младенчества – ведущей функцией *узнавание*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 1,6 мес.), а во второй половине – функцией *повторение*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 4,9 мес.).

8-й, *атрибутивный* уровень организации следует за *перцептивным*. Его основу составляет атрибутивная интеграция перцептивных систем, представленных формацией *объект*, в атрибутивную систему, представленную формацией *ситуация*. Этот процесс называется начальной функцией *репрезентация*, суть которой состоит в построении атрибутивных связей в познавательной ситуации индивида. Атрибутивному уровню организации соответствует начальный период, называемый *раннее детство* (возраст 8,1мес.).

На перцептивном уровне функция *репрезентация* представлена: в первой половине раннего детства – ведущей функцией *сигнификация*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 8,1 мес.), а во второй половине – функцией *символизация*, когда аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 1,8 года).

На сенсорном уровне функция *сигнификация* представлена: в первой четверти раннего детства – ведущей функцией *понимание*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 8,1 мес.), а во второй половине – функцией *адресация*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 1,2 года).

На сенсорном уровне функция *символизация* представлена: в третьей четверти раннего возраста – ведущей функцией *имитация*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 1,8 года), а в четвертой четверти – функцией *замещение*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 2,3 года).

9-й, *когнитивный* уровень организации следует за *атрибутивным*. Его основу составляет когнитивная интеграция атрибутивных систем, представленных формацией *ситуация*, в когнитивную систему, представленную формацией *позиция*. Этот процесс называется начальной функцией *рационализация*, суть которой состоит в построении когнитивных связей в познавательной позиции индивида. Когнитивному уровню организации соответствует начальный период, называемый *позднее детство* (возраст 2,8 года).



На атрибутивном уровне функция *рационализация* представлена: в первой половине позднего детства, называемой *дошкольный возраст*, – ведущей функцией *осознание*, когда атрибутивные системы еще не аффилированы в когнитивные (возраст 11,5 года), а во второй половине, называемой *младший школьный возраст*, – функцией *интеллект*, когда аффилиация уже наступила и атрибутивные системы взаимодействуют с когнитивными (возраст 28,8 года).

На перцептивном уровне функция *осознание* представлена: в первой половине *дошкольного возраста* – ведущей функцией *аперцепция*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 2,8 года), а во второй половине – функцией *воображение*, когда аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 5,0 года).

На сенсорном уровне функция *аперцепция* представлена: в первой четверти дошкольного возраста – ведущей функцией *дислокация*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 2,8 года), а во второй четверти – функцией *диспозиция*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 3,9 года).

На сенсорном уровне функция *воображение* представлена: в третьей четверти дошкольного возраста – ведущей функцией *реконструкция*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 5,0 года), а в четвертой четверти – функцией *интерпретация*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 6,1 года).

На перцептивном уровне функция *интеллект* представлена: в первой четверти *младшего школьного возраста* – ведущей функцией *отображение*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 7,2 года), а во второй четверти – функцией *мышление*, когда аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 9,3 года).

На сенсорном уровне функция *отображение* представлена: в первой четверти младшего школьного возраста – ведущей функцией *конкретизация*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 7,2 года), а во второй четверти – функцией *систематизация*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 8,3 года).

На сенсорном уровне функция *мышление* представлена: в третьей четверти младшего школьного возраста – ведущей функцией *абстрагирование*, когда сенсорные системы еще не аффилированы в перцептивные (возраст 9,3 года), а в четвертой четверти – функцией *концептуализация*, когда аффилиация уже наступила и сенсорные системы взаимодействуют с перцептивными (возраст 10,4 года).

10-й, *институциональный* уровень организации следует за *когнитивным*. Его основу составляет институциональная интеграция когнитивных систем, представленная *формацией позиция*, в институциональную систему, представленную *формацией личность*. Этот процесс называется начальной функцией *персонализация*, суть которой состоит в построении институциональных связей в личности индивида. Институциональному уровню организации соответствует начальный период, называемый *взрослость* (возраст 11,5 года).

На когнитивном уровне функция *персонализация* представлена: в первой половине *взрослости* – ведущей функцией *самоактуализация*, когда когнитивные системы еще не аффилированы в институциональные (возраст 11,5 года), а во второй половине – функцией *самореализация*, когда аффилиация уже наступила и когнитивные системы взаимодействуют с институциональными (возраст 28,8 года).

На атрибутивном уровне функция *самоактуализация* представлена: в первой четверти *взрослости*, называемой *юношеский возраст*, – ведущей функцией *самовыделение*, когда атрибутивные системы еще не аффилированы в когнитивные (возраст 11,5 года), а во второй четверти, называемой *ранняя взрослость*, – функцией *самоопределение*, когда аффилиация уже наступила и атрибутивные системы взаимодействуют с когнитивными (возраст 20,2 года).

На перцептивном уровне функция *самовыделение* представлена: в первой половине *юношеского* возраста – ведущей функцией *автономизация*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 11,5 года), а во второй половине – функцией *персонификация*, когда аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 15,8 года).

На перцептивном уровне функция *самоопределение* представлена: в первой половине *ранней* *взрослости* – ведущей функцией *самориентация*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 20,2 года), а во второй половине – функцией *самодетерминация*, когда аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 24,5 года).

На атрибутивном уровне функция *самореализация* представлена: в третьей четверти *взрослости*, называемой *средняя* *взрослость* – ведущей функцией *самоутверждение*, когда атрибутивные системы еще не аффилированы в когнитивные (возраст 28,8 года), а в четвертой четверти, называемой *поздняя* *взрослость*, – функцией *саморазвитие*, когда аффилиация уже наступила и атрибутивные системы взаимодействуют с когнитивными (возраст 37,5 года).

На перцептивном уровне функция *самоутверждение* представлена: в первой половине *средней* *взрослости* – ведущей функцией *самосознание*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 28,8 года), а во второй половине – функцией *самоотношение*, когда

аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 33,1 года).

На перцептивном уровне функция *саморазвитие* представлена: в первой половине поздней взрослости – ведущей функцией *самоподтверждение*, когда перцептивные системы еще не аффилированы в атрибутивные (возраст 37,5 года), а во второй половине – функцией *самосовершенствование*, когда аффилиация уже наступила и перцептивные системы взаимодействуют с атрибутивными (возраст 41,8 года).

### **Инволюция уровней и период старения**

Хотя слово «генез» и переводится как «развитие», само понятие онтогенеза включает в себя весь возрастной период, заключенный между зачатием и смертью. Поэтому мы делим его на период развития и период инволюции. Что представляет собой период развития, было показано выше. Чем является период инволюции, догадаться не трудно. Инволюция – это не что иное, как распад уровней организации, а потому как бы возвращение к прежним возрастным периодам.

Понятно, что регрессивный ход изменений не возвращает прежние возраста, а только частично воспроизводит их внешний облик. Развитие в них совершается в обратном направлении, а потому мы имеем дело с процессами увядания, а не роста. Собственно, именно это и называется старением. Его причиной является не столько невозможность развиваться дальше, обусловленная какими-либо факторами (это был бы самый лучший вариант старости), а прежде всего невозможность удержаться на достигнутом уровне организации и в достигнутом возрастном периоде.

Более того, если их распад совершается не строго в обратной последовательности, а происходит в порядке, так или иначе отклоняющемся от обратного хода развития, тогда мы говорим уже не о старении, а о инволюции патологического характера, связанной с разного рода болезнями. Однако на этой теме мы не будем задерживаться, так как она не имеет собственной природы, а производна от законов развития.

### **Заключение**

Изложенная выше уровневая периодизация онтогенетического развития существенно отличается от традиционных, линейных периодизаций развития. Она не только делит жизнь человека на возрастные периоды, но и объясняет, почему ее нужно делить именно таким образом. Она берет за основу те уровни организации материи, которые относятся к жизни человека, и из них выводит деление на возрастные периоды. Она может показаться непривычной, слишком простой или слишком сложной, но суть дела не в этом. Нам не должно быть важно, какой она может показаться (глыба традиций висит над нами и мешает думать самостоятельно) – нам должно быть важно, чтобы она была правильной [7]. И если бы Аристотель пришел к ней в свое время,

история развития психологии имела бы совершенно иной облик, а сегодняшняя психология разительно отличалась от существующей.

### **Список цитированных источников**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 4: Детская психология. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Карандашев Ю.Н. *Как дети понимают взрослых.* – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 208 с.
3. Карандашев Ю.Н. *Психология развития: Часть 1: Введение: Учебное пособие.* – Минск: Карандашев, 1997. – 240 с.
4. Карандашев Ю.Н. *Психология развития: Часть 2: Общая теория систем.* – Минск: Карандашев, 1987. – 224 с.
5. Карандашев Ю.Н. *Развивающиеся роботы будущего.* – Минск: Вышэйшая школа, 1989. – 256 с.
6. Карандашев Ю.Н., Ховер Ю. *Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве.* – Минск: Карандашев, 2003. – 304 с.
7. Карандашев Ю.Н. *Предмет, содержание и структура психологической науки / Психосфера: Выпуск шестой // Е.Е.Сапогова (ред.), Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – С. 49-65.*
8. Карандашев Ю.Н. *Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития.* – Бельско-Бяла: Карандашев, 2013. – 110 с. – С нею можно ознакомиться по адресу: <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>.
9. Flammer A. *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung.* – Bern-Goettingen-Toronto-Seattle, 1988. – 358 с.
10. Karandaschew Ju. *Lebensspannenpsychologie: Theoretische Einfuehrung, Oder das funktional–stadiale Modell der psychischen Entwicklung des Menschen.* – Luebeck: Hansisches Verlagskontor, 1993. – 134 с.
11. Karandashev Yu. (2011) *Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny // Horyzonty psychologii.* Tom 1, nr 1. Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Ekonomiki I Innowacji w Lublinie. – С. 37-60.
12. Karandashev Yu. *Traktat O duszy. Rozwój czy pochodzenie? // Horyzonty psychologii.* Tom II. Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Ekonomiki I Innowacji w Lublinie, 2012. – С. 57-73.
13. Karandashev, Yu. *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego.* Bielsko-Biała: Karandashev, 2013. – 110 с.
14. Н. Liberska. *Teorie rozwoju psychicznego / Psychologia rozwoju człowieka // red. J. Trempała – Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2011. – С. 71-126.*

Клубенко Н.М.

### Психоемоційний розвиток дошкільників

Підвищена увага до емоційного розвитку дошкільника обумовлена формуванням головного психологічного новоутворення в цьому віці - початку довільності психічних процесів та психологічної готовності до школи. Справа в тому, що комплекс шкільних навантажень є своєрідним «поштовхом» до прояву прихованих в дошкільний період відхилень у психоемоційній сфері. Найчастіше ці відхилення не помічаються ні батьками, ні лікарями в силу їх незначності. Проте прихована форма розвитку емоційних розладів у дошкільному періоді набуває відкритої форми при вступі дитини до школи. Саме тому слід розглянути ті особливості емоційної сфери дошкільника, які можуть стати причиною порушень поведінки та навчання в початковій школі. Крім того, потрібно мати на увазі розвиток самої емоційної сфери дитини, виділення нових форм емоцій і почуттів.

Психоемоційний розвиток дошкільнят є досить актуальною темою, оскільки поява емоційних реакцій пов'язана з рядом несприятливих подій в дитинстві. Сімейні конфлікти, брак любові, смерть одного з батьків або розлучення можуть стати сильними психотравмуючими чинниками. Дошкільник не вміє самостійно висловлювати свої почуття, емоційні переживання без спеціальної освіти, так як здатність довільно керувати своїми діями і емоціями складається протягом усього дошкільного дитинства. Емоції проходять шлях прогресивного розвитку, набуваючи все більш багатий зміст і все більш складні форми прояву під впливом соціальних умов життя та виховання.

Проблема емоційного розвитку досліджувалася багатьма психологами і педагогами (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, К. І. Божович, Я. З. Неверович, А. П. Усова, Е. А. Флерина, Т. А. Маркова та ін) [1].

Певне коло робіт присвячено вивченню стилів ставлення батьків до дітей (А. Я. Варга, А. В. Петровський, В. О. Столін та ін), тактик сімейного виховання (В. І. Гаригузов, С. Р. Ейдемільер).

Аналіз наукової і методичної літератури дозволив виділити загальні особливості дошкільнят: емоційність та емоційну відкритість, високу ступінь психічного зараження, "запечатання картинок" різних сцен з вираженим емоційним фоном, "накопичення емоційного досвіду", що надає величезний вплив на формування поведінки, установок, стилю життя.

Емоційний розвиток дошкільника пов'язаний, насамперед, з появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. Інтенсивно починають розвиватися соціальні емоції і моральні почуття. Зміни в емоційній сфері пов'язані з розвитком не тільки мотиваційної, але і пізнавальної сфери особистості, самосвідомості [5].

Порушення емоційних відносин в сім'ї та в дитячому колективі робить негативний вплив на формування особистості дитини.

З одного боку багата емоційна палітра забезпечує більш адекватну емоційну поведінку дитини. Але з іншого, вона ж може стати причиною деформації емоційної сфери малюка.

Що найбільше турбує в емоційній поведінці дитини і представляє найбільшу трудність?

По-перше, надмірна рухова розгальмованість. Такі діти найбільше доставляють занепокоєння і педагогам, і батькам. По-друге, це тривожність дітей і дитячі страхи. Нарешті, по-третє, так звані шкідливі звички: смоктання пальця, а іноді і ковдри, кусання нігтів та ін.

1. Шкідливі звички. З усіх шкідливих звичок «смоктання пальця» і «гризінням нігтів», мабуть, найпоширеніші. Педагогу, який помітив стійкий прояв таких звичок у своїх вихованців, слід звернутися до психолога з метою з'ясування причин та проведення корекційної роботи з метою їх усунення.

2. Гіперактивність і неухважність. На думку дослідників цей синдром не тільки погіршує соціальний статус дітей, а й створює можливість високого ризику для розвитку антисоціальної поведінки в підлітковому віці. На думку психологів в основі гіперактивності та дефіциту уваги в дитячому віці лежить гетерогенний синдром. З одного боку - це перинатальні та соціальні фактори (ускладнений перебіг пологів, низький соціальний рівень родини, неповні родини), причому з віком дія соціального фактора збільшується, а з іншого, - генетичні, спадкові фактори. Наприклад, Гутман і Стівенсон, обстеживши близнюків з гіперактивністю, показали, що приблизно в половині випадків вона має генну природу. Т. Н.Осипенко вважає дискутабельним питання про психіатричну або неврологічну патологію гіперактивності і вважає, що необхідний індивідуальний підхід при визначенні причин прояви цього синдрому.

3. Тривожність і страхи дошкільників. Впадає у вічі високий рівень поширеності в цьому віці тривожності, причому у сімейних дітей. За даними Т. Н.Осипенко високий рівень тривожності виявляється у 33% дітей 5-6-річного віку, середній рівень - у 50% і низький (або відсутність) - у 25% дітей (до речі у дітей з ДЦП тривожний тип особистості зустрічається лише в 10,6% випадків, а у дітей з дитячих будинків практично не зустрічається - 1%-3%). Якісний аналіз показав, що тривожність частіше проявляється в ситуаціях взаємодії дитини з іншими дітьми і в меншій мірі при спілкуванні з матір'ю. Все це - досить впевнені вказівки на соціальну природу тривожності в цьому віці [3].

Звернімося до динаміки страхів у дошкільному віці. Насамперед звертає на себе увагу своєрідність динаміки страхів у дошкільному дитинстві порівняно з раннім віком.

Починаючи з 4-х років, йде наростання кількості страхів аж до початку навчання в школі. Це можна пояснити тим, що триває в цьому віці домінування інстинктивних страхів над соціальними. Інстинктивні страхи - це переважно емоційні страхи, коли страх виступає як емоційно сприйнята загроза для життя. В той же час основне джерело страхів, мабуть, лежить у

сфері взаємин між батьками і дитиною. Свідченням тому служить значне падіння кількості страхів у 7-місячних дітей, які вступили до школи в порівнянні з їх однолітками - дошкільниками. Очевидно, що досвід соціального спілкування у таких дітей більший, що сприяє прояву всієї палітри емоцій, адекватному сприйняттю удач і невдач, більш гнучкої поведінки дитини. Таким чином, роль активізатора зниження страхів за дотепним зауваженням А. В. Захарова, виконують не транквілізатори, а спілкування з однолітками і власна активність батьків, які підтримують і розвивають ініціативу дітей.

Значна роль батьків як можливого джерела збільшення страхів у молодшому дошкільному віці (3-5 років) підкреслюється наступними обставинами.

По-перше, саме на цей вік припадає так звана «фалічна стадія» в психосексуальній теорії розвитку дітей З. Фрейда. Одним з результатів розвитку дитини на цій стадії є неусвідомлена емоційна перевага батьків протилежної статі. Нормальне протікання цієї стадії розвитку сприяє формуванню у дітей статевої поведінки. Якщо ж у дітей в цьому віці існують конфліктні відносини з батьками протилежної статі, які недостатньо емоційно чуйні, то це призводить до виникнення у дітей неспокою, тривоги і страхів. Часті зміни настрою і дитячі капризи нерідко виступають як засоби залучення до себе уваги батьків протилежної статі.

Фіксація (застрявання) дітей на цій стадії може стати причиною багатьох проблем у дорослому житті: наприклад, у шлюбі, у взаєминах з іншою статтю[7].

Також причина, що пояснює підвищення ролі батьків в емоційному розвитку дитини, полягає в тому, що у віці 3-5 років у нього інтенсивно розвиваються такі почуття як любов, співчуття до обох батьків. При цьому любов дітей до батьків у цьому віці безумовна і тому, пише А. В. Захаров, «батьки повинні добре подумати, перш ніж вжити такі фрази, як: «Я не люблю тебе», «Я не буду з тобою дружити», оскільки вони вкрай болісно сприймаються дітьми 3-5 років і призводять до виникнення занепокоєння».

Звернімося до найбільш поширених страхів дітей молодшого дошкільного віку. Ними є так звана тріада страхів: страх самотності, темряви і замкнутого простору. Дитина боїться спати одна в кімнаті, вона потребує чіткої присутності, або щоб у кімнаті горіло світло, а двері були прочинені. В іншому випадку дитина неспокійна і довго не може заснути. Іноді вона боїться заснути напередодні появи страшних снів. До відомих нам головним персонажам нічних кошмарних снів дітей в ранньому дитинстві - вовку і Бабі Язі долучаються не менш відомі – персонажі сучасних мультиплікаційних персонажів. Цікаво, що найбільш часто страхи цих «героїв» відзначаються у хлопчиків у віці 3-х років, а у дівчаток у 4 роки. А. В. Захаров з цього приводу пише, що «перераховані казкові чудовиська певною мірою відображають страх покарання або відчуження батьків від дітей при нестачі таких істотних у цьому віці почуттів любові, жалю та співчуття» [4].

Поряд з цим, на думку А. В. Захарова, головні персонажі дитячих страшних снів виконують ще й психологічно захисну функцію. Вони виникають у дітей, які емоційно прив'язані до батьків, але не отримують у відповідь на це адекватної емоційної реакції з їх боку. Нерідко при цьому спостерігається недружнє і навіть агресивне ставлення батьків до люблячих їх дітей. Захисна функція полягає в тому, що страхи перед Бабою Ягою чи Коцієм як би витісняють усе негативне, що є в батьків, що в якійсь мірі нейтралізує конфлікт дитини з батьками. У подібних ситуаціях сам факт появу такого страху є єдиним індикатором наявності конфлікту між дитиною і батьком.

І ще одне цікаве спостереження А. В. Захарова. У ході вивчення структури страхів дітей було встановлено, що найбільш тісні зв'язки існують між страхами самотності, нападу і казкових персонажів. Пояснюючи природу цієї єдності, А. В. Захаров вважає, що страх самотності стимулює у дитини «почуття небезпеки і інстинктивний страх перед загрозливими для життя казковими персонажами». Тим самим знову підкреслюється роль батьків у підтримці емоційного благополуччя дитини. Нерідко тривожно-недовірливі риси характеру підлітків у вигляді невпевненості і страху при відповідях у школі, невміння постояти за себе, безініціативність і скутість у спілкуванні з однолітками є наслідком відсутності емоційного контакту 3-5-річної дитини з батьками, відстороненості батьків у вихованні дітей [2].

Навряд чи хто буде заперечувати роль сім'ї у вихованні дитини. Проте багато батьків, погоджуючись з цією тезою, не завжди віддають собі звіт у можливих психологічних наслідках дефіциту батьківського спілкування з дітьми. Багато хто з нас нарікають на збільшення дитячого періоду в житті дитини, що проявляється в нездатності молодих людей знайти собі місце у дорослому житті, у житті суспільства в цілому. Практично всі діти, ставши дорослими, хочуть займатися власною справою, однак, часто не знають, яка це справа і як нею треба займатися. Але навіть тоді, коли така справа знаходиться, робота не приносить задоволення і інтерес до неї швидко згасає. Подібні факти відірваності молодих людей від справи та інших людей У. Бронфенбреннер пояснює їх відчуженням. На думку цього автора, коріння відчуженості лежать в особливостях сучасної сім'ї, зокрема, дефіциті батьківського спілкування (особливо батькового). У. Бронфенбреннер призводить повчальний приклад, що демонструє дефіцит батьківського спілкування з дитиною. Відповідаючи на питання про час спілкування з однорічною дитиною, самі батьки називали час 15-20 хвилин в день. Однак спеціальне дослідження показало, що цей час перебільшено в багато разів.

Провідний страх старшого дошкільного віку (5-7 років) - страх смерті. Діти, як правило, самі справляються з подібними переживаннями, але за умови нормальних, доброзичливих, емоційно теплих відносин, як між самими батьками, так і між батьками та дітьми. Страх смерті характерний для емоційно чутливих і вразливих дітей (частіше у дівчаток).



Страх смерті найбільш тісно пов'язаний зі страхами страшних снів, тварин, стихії, вогню, пожежі і війни. Всі вони символізують загрозу життя - або в результаті нападу, або в результаті яких-небудь стихійних лих.

У певних ситуаціях страх смерті може трансформуватися в страх запізнення. В основі цього страху лежить непевне і тривожне очікування дитиною нещастя. Іноді воно набуває невротично-нав'язливого характеру, коли діти буквально мучать батьків нескінченно повторюваними питаннями: «А ми не запізнимося?», «А ти прийдеш?» і т. п. Цей страх частіше спостерігається у інтелектуалізованих хлопчиків зі слабкою емоційністю, яких багато опікують і контролюють не дуже молоді і тривожно-недовірливі батьки. «Нав'язливий страх запізнитися, - пише А. В. Захаров, - це симптом болісно загостреного і фатально нерозв'язного внутрішнього неспокою - невротичної тривоги, коли минуле лякає, майбутнє турбує, а зараз хвилює і бентежить» [9].

Отже, емоційне сприйняття навколишнього світу дитиною сприймається не таким, яким він є насправді, а таким, яким він їй здається. Не випадково прийнято говорити про крихкість дитячої душі. Незначна на погляд дорослого негативна емоція дитиною переживається як справжнє горе, так само як несуттєва, на думку дорослого, позитивна емоція дитиною переживається як величезне щастя. Це обумовлено особливостями нервової системи та темпераменту дитини, а також відсутністю довольної регуляції емоційної діяльності. Відсутність або слабкість довольної регуляції обертається найпотужнішим впливом пережитих емоцій на психічне життя дитини в майбутньому.

#### Список використаних джерел

1. Аверін В. А. Психологія дітей і підлітків, 1998 рік. <http://medbib.in.ua/psihologiya-detey-podrostkov.html> / розділ Психоемоційний розвиток дошкільників.
2. Боулби Джон. Створення і руйнування емоційних зв'язків - 2004 рік. <http://medbib.in.ua/sozdanie-razrushenie-emotsionalnyih.html> / розділ Емоційні проблеми батьків.
3. Венгер А. Л. (ред.). Психологічний лексикон - 2005 рік. <http://medbib.in.ua/psihologicheskiy-leksikon.html> / розділ Психічний розвиток в онтогенезі.
4. Виготський Л.С. Психологія розвитку людини - 2005 рік. <http://medbib.in.ua/psihologiya-razvitiya-cheloveka.html> \ розділ Емоції та їх розвиток в дитячому віці.
5. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с. <http://medbib.in.ua/dityacha-psihologiya.html> / розділ Психічний розвиток дитини від 3 до 7 років.
6. Урунтаева Р. А. Дитяча психологія - 2006 рік. <http://medbib.in.ua/detskaya-psihologiya791.html> / розділ Рушійні сили та умови психічного розвитку

7. Під ред. С.Е. Ключко. Вікова психологія  
<http://medbib.in.ua/vozrastnaya-psihologiya782.html>

8. Фоміченко А.С. Причини прояву агресії в дитячому віці.  
<http://medbib.in.ua/prichinyi-proyavleniya-agressii-detskom.html> / розділ  
Причини прояву агресії в дитячому віці.

9. Яшкова А.Н., Сухарева Н.Ф. Вікова психологія.  
<http://medbib.in.ua/vozrastnaya-psihologiya774.html> / розділ Психологія  
дитини дошкільного віку.

### **Кривокульська Л.Д., Шамне А.В.**

#### **Проблема вікової кризи у психології та педагогії**

Останнім часом у психології накопичений великий масив даних щодо вікових криз розвитку. Як підкреслював Л.С. Виготський, ключ до закономірностей онтогенезу слід шукати в кризах розвитку. В останні роки помітною є тенденція зростання інтересу до проблеми *кризи ідентичності, життєвої кризи, професійної кризи* та зменшення уваги до класичних вікових криз, зокрема, підліткової. Між тим очевидно, що нові соціокультурні умови суттєво впливають на перебіг критичних періодів розвитку, їх зміст та структуру у сучасних підлітків. *Метою* статті є теоретичний аналіз різних підходів до пояснення підліткової кризи.

В психологічних словниках (1983, 1985, 1990, 1996 рр. видання) «кризи вікові» розглядаються як умовна назва, позначення *перехідних етапів* від одного вікового періоду в інший. Показово, що існують два варіанти визначення: 1) вікові кризи розглядаються як більш-менш виражений стан конфліктності, який не є неминучим, але може мати місце в психічному розвитку (1985); 2) криза є нормативним процесом, необхідним для нормального, поступального ходу особистісного розвитку (1990). Більш детальний аналіз використання цього поняття свідчить про достатньо велику кількість варіантів його інтерпретації.

Підлітковий період є найбільш суперечливим у дослідженнях психологів, що зумовлено його кризовим характером. За визначенням В.Б. Шапаря під кризою (від грец. *krisis* – вирішення, поворотний пункт) розуміють будь-яке раптове переривання нормального перебігу подій у житті індивіда або суспільства, яке вимагає переоцінювання моделей діяльності і мислення. Уявлення щодо психологічної норми (нормативний варіант психічного розвитку), які існують у суспільній свідомості, породжуються у процесі взаємодії між реальною особистістю і суспільним ідеалом. Нині розрив між реальністю та ідеалом надзвичайно великий, що часто усвідомлюється батьками, педагогами, психологами і лікарями як наявне відхилення від норми у більшості сучасних дітей (цит. за [10, с.16]).

У вітчизняній психології генезис теоретичних поглядів на проблему перехідних періодів починається з праць П.П. Блонського, який перший

здійснив обґрунтований поділ онтогенезу на окремі віки та звернув увагу на «перехідні віки», які є особливо складними у педагогічному відношенні. Він підкреслював, що дитячий розвиток є передусім процесом якісних перетворень, які супроводжуються зламами, стрибками, які «можуть відбуватися різко критично, а можуть відбуватися поступово, літично» (1974).

Концептуальні та методологічні основи психологічного підходу до проблеми перехідних періодів, були закладені Л.С. Виготським (1984), який в роботі «Проблема віку» припустив, що онтогенез є регулярним процесом зміни стабільних і критичних віків, тобто вперше ввів в періодизацію розвитку «кризи» як окремі періоди. Ідея зміни вікових періодів є принциповою для Виготського, оскільки таким чином можна описати розвиток як діалектичний процес. Саме тому критичні періоди були для нього показниками перервності психічного розвитку: «Якби критичні віки не були відкриті чисто емпіричним шляхом, поняття про них необхідно було б ввести в схему розвитку на основі теоретичного аналізу. Зараз теорії залишається усвідомлювати і осмислювати те, що вже встановлено емпіричним дослідженням» [4, с.252].

В теорії діяльності критичний вік – це момент зміни провідної діяльності і переходу в нову систему суспільних відносин. О.М. Леонт'єв вважав, що криза – це болючий, гострий період в розвитку, він *не є необхідним* симптомом переходу від одного стабільного періоду до іншого: «В дійсності кризи не є неминучими супутниками психічного розвитку, неминучими є не кризи, а злами, якісні зсуви в розвитку. Навпаки, криза – це свідчення зламу, зсуву, який не здійснився своєчасно. Криз може зовсім не бути, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є розумно керованим процесом – керованим вихованням» [8, с. 288].

Факт педагогічно зумовленої «безкризовості» розвитку отримав підтвердження в роботах Т.В. Драгунової, М.І. Лісіної, Л.І. Божович. Так, Драгунова Т.В. на прикладі підліткового віку показала, що перехід до нового типу відносин підлітка з дорослими може здійснювати по-різному, при двох крайніх варіантах: по-перше, з конфліктами і труднощами, по-друге – без них. У першому випадку ініціатором переходу є підліток, у другому – дорослий [3]. Л.І.Божович зі співробітниками довела можливість безкризового розвитку на прикладі кризи 7 років [2]. Віковий перехід розуміється в цих дослідженнях як частковий випадок діалектичної взаємодії форми і змісту. Із збагаченням змісту спілкування дитини і дорослого в процесі розвитку дитини настає момент, коли зміст «переростає» старі форми спілкування і при керованості цим процесом зі сторони дорослого виникає нова форма спілкування. У радянській психології в цілому криза трактувалася як несприятливий поведінковий синдром (важковиховуваність) вікового переходу, який характеризується хворобливою реакцією дитини на неадекватні педагогічні впливи зі сторони дорослого. Є підстави вважати, що така позиція притаманна і сучасній вітчизняній віковій та педагогічній психології.

У сучасній російській психології співіснують різні оцінки розбіжностей Л.С.Виготського та О.М. Леонт'єва у поглядах на природу криз. Л.І.

Бершедова, наприклад, вважає, що за цими поглядами лежать скоріше термінологічні уподобання авторів, ніж суттєві теоретичні розбіжності, оскільки в обох випадках визнається закономірність і підготовленість перехідних періодів всім ходом попереднього розвитку, вони розглядаються як періоди революційних, якісних і позитивних за своїм значенням змін особистості, в обох випадках визнається соціально-педагогічна обумовленість негативних явищ [1].

К.Н. Поліванова займає більш принципову позицію: «в культурно-історичній теорії критичний вік є необхідним моментом розвитку, а в теорії діяльності криза заперечується. Для Виготського «криза» и «перехід» – синоніми, для Леонтьєва «криза» – це неблагополучний перехід. Однак важко погодитись з припущенням про те, що тут ми маємо справу просто різними використанням понять» [9, с.278].

К.Н. Поліванова вважає, що кардинальна розбіжність позицій Виготського і Леонтьєва полягає у визнанні або невизнанні необхідності відмирання старого у розвитку. У Л.С. Виготського процеси відмирання, які проявляють себе в критичні періоди виступають умовою виникнення нового. Отже, питання про хворобливі симптоми кризи та важковиховуванність є вторинним. Ключовим є питання про те, *чи можливий* процес розвитку без руйнування, відмирання, інволюцій. Невизначеність цих двох принципово різних позицій призвела, на думку Поліванової, до багатьох ускладнень у розумінні критичних віків.

Згідно Л.І. Божович [2] кризи виникають на стику двох віків і знаменують собою завершення попереднього етапу розвитку і початок наступного. Т.А. Гавриловою поняття кризи розглядається як *один з можливих* типів перехідного розвитку. Вона проаналізувала поняття «перехідного періоду» і «кризи» [5] і показала, що термін «криза», враховуючи сучасні західні дослідження, доцільно використовувати в розумінні важкої форми перехідного стану, при якому рушієне протиріччя не знаходить свого адекватного розв'язання і яке, залучаючи в процес перетворення дезадаптаційні реакції, може призвести до дефектів особистості. Справжньою альтернативою кризовому дорослішанню, за Т.А. Гавриловою, є не безконфліктне дорослішання, а тип конструктивного дорослішання, яких характеризується наявністю не тільки достатньо виражених протиріч, але підготовлених всім ходом попереднього розвитку можливостей їх розв'язання, що призводить до найбільш повної реалізації потенції перехідного періоду.

В західній психології сформувалося негативне розуміння самого терміна криза, який розуміється як ускладнення, дискомфорт, тобто синдром, який характеризує несприятливий перебіг вікового переходу. Критичний період є періодом переважного розвитку якоїсь здатності або властивості особистості, вплив на організм в цей період передусім травмує або, навпаки, сприяє розвитку цієї здатності або властивості. В цій трактовці термін «криза» є прямим синонімом терміна «сензитивний період» [7]. Отже, в період переходу

нові якості можуть відчувати сильні фруструючі впливи, які є загрозовими для його становлення.

Отже, у сучасній психології розвитку існують різноманітні та досить суперечливі точки зору щодо пояснення та інтерпретації кризового – безкризового характеру розвитку у підлітковому віці. При цьому, з одного боку, істотна суперечливість виявляється у теоретичних дослідженнях (наприклад, розбіжності Л.С.Виготського та О.М. Леонтьєва), з іншого – в емпіричних дослідженнях, які не підтверджують факт неминучості зламних, кризових етапів розвитку [2; 5].

### Список використаних джерел

1. Бершедова Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов / Л.И. Бершедова: Автореф. дис... докт. психол. наук. М. 1999.– 38 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой. – М., 1967. – 216 с.
4. Выготский Л.С. Собр.соч: В 6т./Л.С.Выготский.–Т.4. –М.: Педагогика, 1984.–432 с.
5. Гаврилова Т.А. Новые исследования подросткового и юношеского возраста / Т.А. Гаврилова // Вопр. психол. –1984. – № 1. – С. 152-156.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов – М.: Просвещение, 1986. – 514 с.
7. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
8. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. труды. Т.1. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983– 575 с.
9. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.–М.: «Академия», 2000.–186 с.
10. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014 – 309 с.

**Переславцева Ю.Л.**

### **Особливості мотивації навчальної діяльності молодших школярів**

Проблема мотивації – одна із ключових проблем психології. Фактично жодна із психологічних теорій не може обійти питання спонук до активності, тобто мотивів. А мотивація навчальної діяльності посідає особливе місце у структурі мотивації. Якщо розглядати навчальну діяльність як процес набуття індивідуального досвіду, то стає зрозумілим, що саме мотиви навчальної діяльності – перші у структурі мотивів людини і багато в чому зумовлюють

всю її активність.

Важливість вивчення мотивів навчальної діяльності є загальноновизнаною, і тому існує значна кількість відповідних досліджень. Мотивація навчальної діяльності за значимістю є другим після здібностей фактором, який визначає рівень досягнень.

Водночас слід зазначити, що мотиви навчальної діяльності значно змінюються з часом. Скоріш за все, мотиви навчальної діяльності школярів тридцять, двадцять та десять років тому відрізняються від мотивів сучасних школярів. Тому питання мотивів навчальної діяльності молодших школярів є актуальним.

Актуальність теми також полягає і в її практичному значенні. Розуміючи мотивацію навчальної діяльності сучасних молодших школярів, педагоги можуть оптимізувати процес навчання, складати такі навчальні програми та плани, які максимально відповідають мотивам учнів, і тому гарантуватимуть максимальний результат.

Значний внесок у проблему мотивації внесли етологи К. Лоренц (Австрія), Н. Тінберген (Нідерланди), К. фон Фріш (Німеччина) та інші.

Значне місце питання мотивації посідають у психоаналізі З. Фрейда (Австрія) та неофрейдистів Е. Фромма (Німеччина-США), К. Хорні (Німеччина-США), теорії К. Левіна (Німеччина-США), працях Г. Олпорта (США). Ґрунтовно займався проблемами потреб Г. Мюррей (США). Відому класифікацію потреб запропонував А. Маслоу (США).

Власні погляди, відмінні від розуміння мотивації у руслі поняття «потреба», розробляли біхевіористи Дж. Уотсон, Б.Ф. Скіннер (США), А. Бандура (Канада).

У останні роки авторитетними є когнітивістські теорії мотивації, які розроблялися Дж. Роттером, Д. МакКлеландом (США), Х. Хекхаузенем (Німеччина) тощо.

Серед вітчизняних вчених необхідно відмітити Ф. Лазурського, М. Ланге, які працювали на початку ХХ ст. В 1920-ті рр. вітчизняні вчені стояли на біологізаторських позиціях, апофеозом яких була теорія Е.Єнчмена. Пізніше значний вклад у питання мотивації вніс Л.С. Виготський, його колеги та послідовники О.М. Леонт'єв, Л.І. Божович тощо. Проблема мотивації займався С.Л. Рубінштейн.

Мотиваційна сфера молодшого школяра має певні вікові особливості.

За Р.С. Немовим, в молодшому шкільному віці закріплюється і стає стійкою особистісною рисою мотивація досягнення. Мотивація досягнення пов'язана із двома мотивами – мотивом досягнень успіху та мотивом уникнення невдач. Мотив досягнення успіху сприяє більшим досягненням і вважається більш сприятливим для особистісного розвитку. Формування цього мотиву відбувається саме у молодшому шкільному віці головним чином в ході навчальної діяльності. Це є головною особливістю мотиваційної сфери молодшого школяра з точки зору новоутворень особистості.

Серед інших нових мотивів Р.С.Немов виділяє визнання, схвалення з

боку значимих дорослих, прагнення отримати високу оцінку.

Ці мотиви є новоутвореннями, які формуються головним чином у навчальній діяльності у молодшому шкільному віці.

Для виявлення особливостей мотивації сучасних молодших школярів використовувалися два методи збору інформації: метод опитування (Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н.Г. Лусканової, Типологія мотивів навчання «Сходінка спонук» Л.І. Божович та А.К. Маркової, Методика «Мотиви навчальної діяльності молодших школярів» КДУ) і метод аналізу документації (аналіз успішності навчальної діяльності за класним журналом) та статистичні методи обробки інформації (визначення рангового коефіцієнту кореляції Спірмена та визначення t-критерію Ст'юдента). Отримані в ході дослідження результати представлені в таблицях 1-3.

Таблиця 1

**Результати діагностики мотивів навчальної діяльності за методикою Н.Г.Лускановою**

<b>Рівні шкільної мотивації</b>	<b>Кількість досліджуваних</b>	<b>% досліджуваних</b>
Максимально високий	5	12,5
Хороша шкільна мотивація	10	25
Позитивне відношення до школи	19	47,5
Низька мотивація	5	12,5
Негативне відношення до школи	1	2,5

Результати діагностики шкільної мотивації за Н.Г.Лускановою показують, що більшість учнів (47,5%) має середній рівень, що характеризується позитивним ставленням до школи. Високий рівень у 25 % учнів і у 12,5% – максимальний. Тобто в цілому відношення до школи у дітей позитивне, хоча у більшість приваблює позаурочні аспекти навчальної діяльності – спілкування з вчителем та однолітками, позиція школяра, атрибутика шкільного життя.

Низька шкільна мотивація виявлена у 12,5% учнів, у 2,5 % (1 учень) – шкільна дезадаптація. Ці учні потребують додаткового, більш глибокого вивчення та індивідуальної уваги.

Таблиця 2

**Результати діагностики мотивів навчальної діяльності за методикою А.І.Божович та А.К.Марковою**

<b>Домінуючі типи мотивів</b>	<b>Кількість досліджуваних</b>	<b>% досліджуваних</b>
Соціальні	18	45
Пізнавальні	12	30
Гармонічне поєднання	10	25

Результати діагностики домінуючого типу мотивів за А.І.Божович та А.К.Марковою говорять про те, що більшість учнів (45%) мають соціальну

мотивацію. В той же час пізнавальна мотивація знаходиться на другому місці, що становить 30% учнів. Поєднання пізнавальної соціальною виявляється приблизно однаково 12% та 10% учнівських відповідей.

Було виявлено, успішність школярів із домінуючими пізнавальними мотивами вища, ніж успішність школярів із домінуючими соціальними мотивами на рівні сильної тенденції. Це пояснюється тим, що учні із домінуючими пізнавальними мотивами більше уваги приділяють саме навчальній діяльності, а учні з домінуванням соціальних мотивів – відносинам з вчителями і ровесниками та позиції в колективі.

Таблиця 3

**Результати діагностики мотивів навчальної діяльності за методикою КДУ та навчальної успішності**

Домінуючі типи мотивів	Кількість досліджуваних	% досліджуваних	Успішність
Широкі соціальні	15	37,5	7,4
Навчально-пізнавальні	4	10	8,6
Вузько особистісні	4	10	8,0
Уникнення неприємностей	3	7,5	8,5
Змішані	14	35	8,25

За методикою, запропонованою КДУ, частіше всього (37,5% учнів) зустрічаються широкої соціальні мотиви. Інші типи мотивів представлені незначною кількістю учнів. У 35% виявити домінуючий тип мотивів не вдалося. Цей результат підтверджує, що найбільш розповсюдженими є саме соціальні мотиви. Водночас ця методика виявила менше учнів із пізнавальною мотивацією порівняно із «Сходінками мотивів». Такий результат, ймовірно, викликаний тим, що у методиці КДУ діагностується більше типів – 4 проти 2 та через її особливості частіше діагностується змішаний тип.

**Висновок**

За результатами дослідження було виявлено кореляцію між рівнем шкільної мотивації та успіхами у навчальній діяльності на рівні статистичної значимості. Тобто є зв'язок між позитивною шкільною мотивацією та успішністю. Характер цього зв'язку може бути двояким – більш мотивовані учні вчать краще через те, що більше уваги приділяють навчальній діяльності або учні, які добре навчаються, краще відносяться до школи. Досить ймовірно, що ці два варіанти зв'язку мають місце одночасно.

**Список використаних джерел**

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.



4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.
6. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
7. Лернер И. Я. Дидактичні основи методів навчання. — М., 1981.
8. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 688 с.

Рудик К.

### Експериментальне дослідження стану мовленнєвого розвитку старших дошкільників

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.** Сучасна динаміка суспільних процесів вимагає від кожного індивіда постійної мовленнєвої адаптації, адже мовленнєвий розвиток є детермінантою становлення особистості, особливо в дошкільному дитинстві. Тому так важливо робити особливий акцент на розвитку мовленнєвих здібностей дитини, що дозволять їй реалізуватися як суб'єкту мовленнєвої діяльності у майбутньому соціумі. Нам, як майбутнім працівникам освітньої сфери, необхідно цілеспрямовано працювати над гармонійним розвитком мовного рівня та культури особистості.

**Аналіз останніх наукових праць.** Проблема розвитку мовлення дошкільників досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л.Виготський, Н.Жинкін, Д.Ельконін, О.Лурія, Т.Піроженко та ін.); психофізіологічному (П.Анохін, І.Павлов та ін.); психолінгвістичному (О.Леонт'єв, І.Марченко та ін.); лінгвістичному (А.Богущ, К.Голдобіна, К.Крутії, та ін.); лінгводидактичному (Н.Гавриш, Н. Кузіна, М. Поддяков, та ін.). Але, незважаючи на значну увагу науковців і практиків до питання розвитку мовлення старших дошкільників, воно все рівно залишається актуальним і потребує подальшого розв'язання.

**Мета статті:** дослідження стану мовлення дітей старшого дошкільного віку й встановлення його рівнів.

**Аналіз останніх публікацій.** Мовлення — це оволодіння і застосування особистістю певної мови в процесі її спілкування з іншими людьми, в процесі мовленнєвої діяльності, — за визначенням І.Марченко [3, с. 5-6]. Мовлення і єдине з мовою, і відмінне від неї, є єдністю певної діяльності (спілкування) і певного змісту, яке позначає, і позначаючи, відтворює буття [3, с. 5-6]. За словами М.Жинкіна, мова і мовлення - це канали для засвоєння такої інформації, яка забезпечує розуміння дійсності та її перебудову згідно з потребами людства [2, с. 92]. Згідно із вченням І.Павлова, мова є складною психофізіологічною функцією головного мозку, другою сигнальною

системою дійсності, є сигналом сигналів [5]. За висновками Л.Виготського, первинною формою внутрішнього мовлення є голосне мовлення, яким дитина супроводжує свої дії, немовби розмовляючи сама з собою. У середині голосного мовлення формується нова мовленнєва функція — організації та регуляції діяльності і мислення. Поступово мовлення стає скороченим, згорнутим, шепітним і переходить у внутрішнє мовлення. Наприкінці дошкільного віку з'являється центральне якісне новоутворення — планувальна мовленнєва функція, яка стає «керівником» усієї діяльності. Розвиток планувальної функції мовлення (за Л.Виготським, Р.Левіною) проходить три етапи: а) планування для інших (повертається до дорослих і називає свою майбутню дію); б) планування для себе (дитина промовляє до себе, що вона буде робити); в) внутрішньо мовленнєве планування [1, с. 316-324]. Вчені виокремлюють у дітей такі форми мовлення: монологічне, контекстове, внутрішнє; мовлення-повідомлення (Д. Ельконін), мовлення-пояснення (М.Поддьяков, Н.Кузіна), мовлення-міркування, мовлення-інструкцію. Отже, у дошкільному віці інтенсивно розвиваються комунікативні форми і функції мовної діяльності, удосконалюються практичні мовні навички, суттєво змінюються словниковий обсяг мовлення, відбувається усвідомлення мовної діяльності загалом. Це пов'язано з ускладненням реальності дитини і зміною її стосунків іншими мовними особистостями [4, с. 233; 246].

**Виклад основного матеріалу:** експеримент проводився на базі ККДНЗ № 101 «Метелик» м. Кривого Рогу, вибірку склали 40 дітей старших груп. Експеримент включав три етапи. На першому етапі ми займалися пошуком відповідного діагностичного інструментарію. (Нами був обраний посібник «Моніторинг мовленнєвого розвитку і дрібної моторики дітей старшого дошкільного віку» авторів Кривоніс М.Л, Дроботій О.Л.). На другому етапі ми розробляли критерії, рівні та показники мовленнєвого розвитку. Нами були розроблені критерії: *словниковий* (лексичний запас, навички словотворення), *лексико-граматичний* (грамотність будови мови і словозміни), *монологічний* (розвиненість зв'язного мовлення). На третьому етапі – власне дослідження: проведення діагностики за допомогою методик (індивідуально з кожною дитиною) та методу спостереження. Методики спрямовані на обстеження активного словника дитини, навичок словотворення й словозміни, правильного узгодження закінчень, користування у мовленні різними типами речень, вміння складати розповідь за серією картинок, переказувати зміст знайомої казки. Завдяки методу спостереження ми фіксували мовлення дітей під час їхньої життєдіяльності в дошкільному закладі (на заняттях, в процесі ігор, на прогулянці). Увага приділялась активному словнику дітей та застосування його у різних мовленнєвих ситуаціях, користуванню дітьми різних типів речень, володінню граматичними категоріями рідної мови та різними формами мовленнєвого етикету, культурою спілкування.

Узагальнивши результати проведеної діагностики та спостереження, враховуючи попередньо виділені критерії та показники, нами було

виокремлено рівні мовленнєвого розвитку: високий, достатній, низький, критичний.

Отримані дані ми узагальнили за допомогою діаграми (Рис. 1)



**Рисунок 1. Рівні мовленнєвого розвитку старших дошкільників**

Високий рівень становить 7 %: діти виконали завдання самостійно і правильно, простежується смислова адекватність, відповідь містила всі основні смислові одиниці в правильній послідовності та правильне граматичне оформлення, з використанням складних і різноманітних граматичних конструкцій; адекватне використання вербальних засобів. Так, діти з високим рівнем чітко дотримувались структури казки, використовуючи такі зачини - «Жив собі...», «Колись давним - давно...», «Було це за царя Панька, як була земля тонка...». Під час обстеження словника діти не тільки називали який предмет за кольором, розміром, формою, а й уточнювали з власної ініціативи для чого він, як використовується. Також, утворюючи множину слів виходили за рамки запропонованих, називаючи свої слова (олівець-олівці, мультик-мультики).

Достатній рівень - 27 %: виконали завдання правильно, але за незначною допомогою (1-2 підказки), несуттєво змінювали послідовність подій, пропускали окремі смислові ланцюжки, водночас їх відповіді були граматично правильними, але спостерігалась стереотипність, неточність у вживанні окремих слів, складності лексичного оформлення – пошук слів або поодинокі близькі словесні заміни.

Низький рівень становить найбільший процент – 58 %: діти виконали завдання за суттєвою допомогою дорослого, кардинально змінювали ситуації, використовували неодноразові необґрунтовані повтори слів або поодинокі повтори граматичних конструкцій, у відповідях були присутні аграматизми, недоречність у використанні багатьох слів, неодноразові вербальні заміни. Так, діти переказуючи казку за опорними малюнками не могли встановити зв'язок між зображеннями, перестрибуючи то на початок, то на кінець казки. Неправильно утворювали множину слів: «дерево - дерева», «вухо - вухи», «стілець - стіли», «дім - діма» та ін.

Критичний рівень дорівнює 8 %. При ньому досліджувані відмовлялись від виконання завдань, демонстрували смислову адекватність навіть при

наданні допомоги з боку дорослого, неможливість самостійної побудови зв'язного тексту, їх відповіді не мали лексико-граматичного оформлення, спостерігалось неадекватне застосування вербальних засобів. Так, діти взагалі відмовлялись відповідати, не розуміли суть завдання.

**Висновки.** 1. Мовленнєвий розвиток є детермінантою становлення особистості в дошкільному дитинстві.

2. У дошкільному віці інтенсивно розвиваються комунікативні форми і функції мовної діяльності, удосконалюються практичні мовні навички, змінюються словниковий обсяг мовлення, відбувається усвідомлення мовної діяльності загалом.

3. Результати проведеної діагностики та спостереження показали, що низький рівень займає першість – 58 % дітей; достатній рівень займає другу позицію – 27 % дітей; критичний та високий рівень мають різницю у 1 %: 8 % та 7% дітей.

**Перспективи подальших розвідок з напрямку.** Отримані результати підтверджують необхідність проведення цілеспрямованої й систематичної роботи щодо підвищення рівня мовленнєвого розвитку дітей.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч: Т. 2 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 361 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
3. Марченко І.С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посібник / упоряд. І.С. Марченко. – К., КНТ: 2006. – 92 с.
4. Павелків Р.В. Дитяча психологія: Навч. посібн. / Р.В.Павелків, О.П. Цигипало. – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
5. Психологічна бібліотека // Психіка і вища нервова діяльність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychlib.com.ua/psihika-i-vishha-nervova-diyalnist.htm>. – Дата доступу: 27.12.2013.

**Серьогіна К.А.**

#### **Особливості уяви молодших школярів та можливості її розвитку**

Проблема розвитку уяви є маловивченою у психології та все ж провідна роль у дослідженні цього процесу належить вітчизняній науці. Більшість авторів, таких як О. М. Леонтьєв, О.М.Дьяченко, О.В.Боровик та ін., пов'язують походження і розвиток уяви з ігровою діяльністю, а точніше розвитком та засвоюванням дітьми творчої діяльності. Уява, як і інші пізнавальні процеси, формується на протязі всієї життєдіяльності людини, але її найбільш жвавий розвиток спостерігається саме в дитинстві. Тому вивчення закономірностей уяви саме в дитинстві і є важливим завданням психології,

адже для формування повноцінної особистості потрібно приділяти значну увагу розвитку уяви.

Як зазначав С.Л. Рубінштейн: «Уява – це відліт від минулого досвіду, це перетворення дійсного та породження на цій основі нових образів, що є продуктами творчої діяльності та прообразами для неї» [4, 296]. Тобто уява – це психічний процес створення людиною нових образів на основі її попереднього досвіду.

Уява розрізняється за видами (пасивна, активна) в залежності від способів утворення нових образів. Пасивна уява - мимовільне або довільне створення образів, не призначених для втілення в дійсність. До цього виду уяви належать сновидіння, фантазування та ілюзії [1, 330]. Активна уява – процес довільного створення індивідом наочних образів. Він має відтворювальний і творчий характер [1, 331].

Репродуктивна або відтворювальна уява розгортається на основі прийнятої знакової системи: словесної, числової, графічної, нотної та ін. Відтворюючи, людина наповнює знакову систему наявними в її розпорядженні знаннями. Репродуктивна уява має велике значення при засвоєнні навчального матеріалу.

Творча або продуктивна уява являє собою створення нових наочних образів, які втілюються в оригінальні і суспільно цінні продукти. В. А. Роменець вважав, що такі образи підкоряються правилу індивідуалізації – вони рідкісні, оригінальні, самобутні, тобто несуть в собі індивідуальність їхнього суб'єкта, суб'єкта з актуалізованою потребою у втіленні своїх творчих здібностей. Прикладом творчої уяви є мрія, яка визначається як внутрішня діяльність, що створює образи омріяного майбутнього. Вона являє собою той ідеал, якого прагне людина і який може стати сильним мотивом, що змушує наполегливо, не дивлячись на перешкоди, боротися за її втілення [1, 332].

Ми охарактеризували уяву як психічний пізнавальний процес, який слугує основою для створення нових предметів, що задовольняють певні потреби людства. Уява розширює можливості пізнання дійсності не тільки безпосереднім сприйманням через досвід, а і шляхом побудови образів на основі цього досвіду. Розглянемо далі особливості розвитку уяви у молодшому шкільному віці.

У період перебування в початковій школі у дітей активізуються функції продуктивної уяви, що сприяє її подальшому розвитку. У цей період основний напрямок розвитку уяви – це перехід до більш повного відображення дійсності на основі певних знань. Психологічну основу формування уяви молодшого школяра складають такі види учбової діяльності, які вимагають оперування просторовими та іншими образами, перетворення та створення нових комбінацій [7, 12].

З розвитком мислення та процесу набуття досвіду, протягом навчальної діяльності молодших школярів, відбуваються суттєві зміни у розвитку уяви. Ці зміни не обмежуються удосконаленням відтворювальної та мимовільної уяви. Основним новоутворенням цього періоду вважають появу якісно нових

її типів таких, як довільна та творча уява. Також діти цього віку характеризуються особливою рухливістю, яка суттєво сприяє процесу пізнання діяльності.

Молодший школяр має мало досвіду та значно менший запас знань у порівнянні з старшим школярем або дорослою людиною, тому і уявити може значно менше. Отже, і засоби, які використовує молодший школяр, коли створює образи, є дуже одноманітними в порівнянні з засобами підлітка або дорослого. Дуже часто виникають міфи про необмеженість дитячої фантазії тому, що дитина через обмеженість та бідність своїх знань, нерозуміння певних закономірностей подій та явищ легко порушує життєву реальність. Отже, зрозуміло, що ні про який неймовірний рівень розвитку уяви тут не йдеться. Дійсно, маємо особливості розвитку психічного життя дитини, яка і сприймає оточуючу дійсність відповідно [3].

Зауважимо на особливостях дитячої уяви, основними з яких є: невимогливість та неточність створюваних образів; перебільшення та спотворення дійсності; невміння відрізнити реальне та фантастичне; надзвичайна яскравість перевтілення в образи уяви; недостатній рівень узагальненості образів уяви, що проявляється у плутанні схожих героїв казок; репродуктивний характер уяви.

Такі особливості уяви молодшого школяра як яскравість, жвавість образів мають фізіологічну основу, яка пояснюється домінуванням першої сигнальної системи у вищій нервовій діяльності дитини. Нерозрізнення уявного з реальним зумовлене недостатньо зрілими процесами коркового гальмування, а також недостатнім розвитком регулювальної функції другої сигнальної системи.

Основною тенденцією розвитку уяви молодшого школяра є перехід від переважно відтворюючих її форм до творчої переробки уявлень, від простого комбінування до логічної побудови нових образів. Розвиток репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку потребує особливої уваги. Деякі психологи зазначають, що пасивний розвиток відтворювальної уяви неминуче призведе до гальмування естетичного сприймання. Навіть не тільки у цьому віці, а також на наступних етапах розвитку особистості.

Таким чином, протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає суттєвих змін. На початку уявні образи розпливчасті, але згодом вони стають більш чіткими і точними. У 1 та 2 класах діти відображають кілька несуттєвих ознак предмета, а в 3 та 4 класах вже зосереджують увагу на значно більшій їх кількості і вже переважно суттєвих. Перетворення образів уяви на початку молодшого шкільного віку незначне, а до 3—4 класу, коли учені отримують значно більше знань, образи стають узагальненими та яскравішими.

Експериментальне дослідження уяви у школярів молодшого віку проводилося у СЗОШ № 37 м. Кривого Рогу на основі тесту "Закінчи малюнок" (тести Е. Торренса) та методики "Вигадай розповідь". У дослідженні приймали участь 30 учнів (17 хлопчиків, 13 дівчаток) першого класу. Діагностику уяви

було здійснено за критеріями: продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість. На основі отриманих результатів діагностики було створено 2 групи – експериментальна і контрольна по 15 дітей. Формувальний експеримент полягав у тому, що у групах були проведені заняття з розвитку уяви. З метою розвитку уяви у дітей експериментальної групи було використано систему ігор та завдань:

1. Гра “Пошук асоціацій” [2].

Береться будь-яке словосполучення чи фраза, наприклад: "літак злітає, пристебніть ремені". Потрібно за обмежений час виписати в стовпчик якомога більше асоціацій, які вона викликає.

2. Гра “Питання” [2].

Називаються будь-які два предмета, наприклад "газета" та "верблюд". Потрібно скласти якомога більше різноманітних питань, в яких обов'язково використовувалися б задані слова, причому питання повинні бути по можливості незвичайними, іноді смішними.

3. Гра "Винахідник" [2].

Ця гра поряд з фантазією активізує мислення. Дана гра використовується при знайомстві з народними казками. Дітям пропонується кілька завдань, результатом яких повинні з'явитися винаходи. Так, казка "Сестриця Оленка та братик Іванко" - придумай казкове заклинання, за допомогою якого братик Іванко, перетворений на козеня, прийме людську подобу.

Завдання 1. «Впізнай предмети і намалюй їх»[6].

Дитині пропонують картинку з «зашумленими» предметами (на один і той же шматочок кальки потрібно перевести через копірку декілька зображень окремих предметів).

Завдання 2.

«Домалюй картинку»[5].

Дитині пропонують незакінчене зображення предмета і просять назвати цей предмет. Після того, як дитина впізнала предмет і уявила собі його образ, вона домальовує і розфарбовує картинку. Пред'являються дитині незакінчені картини можуть бути виконані по різному: точкове зображення, схема предмета, часткове зображення.

Завдання 3. "Пантоміма"[2].

Гравцям по черзі пропонується показати предмет або дію. Варіанти можуть пропонуватися спонтанно або бути підібрані заздалегідь. Всі учасники намагаються вгадати, що показує ведучий, висловлюють свої версії. Хто здогадався, стає ведучим і сам намагається зобразити предмет за допомогою рухів.

В ході проведення занять з використанням запропонованих ігор та завдань, було проведено контрольний зріз в обох групах по тестах, що використовувалися раніше. Проведення контрольного зрізу дало змогу виявити, які зміни відбулися після проведення формувального експерименту, спрямованого на розвиток уяви дітей молодшого шкільного віку.

При аналізі результатів емпіричного дослідження було порівняно дані

констатууючого і формуючого експерименту. У таблиці 1. представлено результати діагностичного та контрольного зрізу в контрольній групі.

Таблиця 1.

**Порівняння результатів діагностичного та контрольного зрізу за методикою Торренса в контрольній групі**

Критерії	Діагностичний етап		Контрольний етап	
	Загальні бали	Середні бали	Загальні бали	Середні бали
Продуктивність	99	6,6	98	6,5
Гнучкість	74	4,93	75	5
Оригінальність	24	1,6	23	1,53
Розробленість	60	4	60	4

У контрольній групі не проводився формуючий експеримент, а було проведено лише повторний констатууючий експеримент. Як видно з таблиці результати практично не змінилися.

Розглянемо, чи вплинула на розвиток уяви дітей система проведених ігор та завдань для розвитку уяви. Дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Порівняння результатів у експериментальній групі за методикою Торренса до та після проведення формуючих заходів**

Критерії	Діагностичний етап		Формувальний етап	
	Загальні бали	Середні бали	Загальні бали	Середні бали
Продуктивність	96	6,4	99	6,6
Гнучкість	72	4,8	78	5,2
Оригінальність	22	1,46	27	1,8
Розробленість	56	3,73	60	4

Як бачимо, в експериментальній групі, зважаючи на проведену нами серію заходів та корекційних занять, відповідно до виконаних завдань, відбулися певні зміни: на 0,2 бали покращилась продуктивність, на 0,4 бали – гнучкість, на 0,34 – оригінальність, на 0,27 – розробленість. Незначне підвищення показників пояснюється невеликою тривалістю розвивальних занять, але в результаті їх проведення намітилась позитивна тенденція щодо підвищення показників розвитку уяви.

Розглянемо результати діагностування уяви, за допомогою методики "Вигадай розповідь", що представлені на таблицях 3 та 4 відповідно.



Таблиця 3.

**Порівняння результатів контрольного та повторного етапів дослідження у контрольній групі**

Показники	Діагностичний етап	Контрольний етап
Час, витрачений на вигадкування	1,5	1,5
Оригінальність сюжету розповіді	1	1
Різноманітність образів.	0,5	0,5
Опрацьованість і деталізація образів	1,5	1
Виразність і емоційність образів	1	1
Загальні бали	5,5	5

Як бачимо, ніяких позитивних змін не відбулося, адже в контрольній групі не було проведено формуючих заходів.

Порівняємо результати діагностуючого та контрольного зрізів у експериментальній групі.

Таблиця 4.

**Порівняння результатів діагностуючого та контрольного зрізів у експериментальній групі**

Показники	Експериментальна група до формуючих заходів	Експериментальна група після формуючих заходів
Час, витрачений на вигадкування.	1	2
Оригінальність сюжету розповіді	1	1,5
Різноманітність образів.	0,5	1
Опрацьованість і деталізація образів	1	1,5
Виразність і емоційність образів	1	1,5
Загальні бали	4,5	7,5

Показники уяви дітей експериментальної групи дещо покращилися у результаті проведення формувального експерименту – в цілому на 3 бали.

Виходячи з результатів проведеної експериментальної роботи можна зробити висновок, що розроблена нами система роботи сприяла покращенню

показників уяви, оскільки у дітей експериментальної групи з'явилась тенденція до підвищення рівня її розвитку. Незначний ефект розвитку уяви пояснюється недостатньою кількістю часу відведеного на розвивальні вправи. Натомість у дітей, які перебували у контрольній групі і не були піддані формуючим впливам, розвиток уяви залишився на тому ж рівні.

Таким чином, розроблена нами система вправ для розвитку уяви молодшого школяра сприятиме розвитку уяви, оскільки після проведення занять у експериментальній групі показники діагностування уяви дещо покращилися у порівнянні з контрольною групою.

### **Список використаних джерел**

1. Роменець А.В. Психологія творчості. /В.А.Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
2. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения / Е. В. Заика // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – с. 54-62.
3. Каптеров П.Ф. О природе детей: Избранное / О воображении детей. –М.: Издательский дом «Карпуз», 2005. – 288 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
5. Святкова О. Развиваем творческие способности / О. Святкова - М.: Изд-во «Розовый слон», 2002. – 10 с.
6. Субботина Л.Ю. Развитие воображения детей / Л. Ю. Субботина – Ярославль: Академия развития, 2001. – 240 с.
7. Тітов І.Г. Творча уява молодшого школяра: її критерії та функції у навчальній діяльності / І. Г. Тітов // Обдарована дитина. – 2008. – № 10. – с. 56-60.

**Токарев Д.В.**

### **Тенденції світосприймання школярів підлітково-юнацького віку**

**Постановка проблеми.** Нова реальність, сповнена глобальним зростанням технічного та інформаційного рівнів життя суспільства, невизначеністю та непрогнозованістю життєвої перспективи особистості на фоні тривалих емоційних навантажень, висуває все більш високі вимоги до психічного розвитку людини. У відкритому (трансформаційному) середовищі сучасного соціуму найменші впливи на перебіг особистісного становлення можуть спричиняти суттєві зміни генези буття. Означене зумовлює виняткову значущість вивчення психологічних аспектів світобачення, і зокрема – на етапі дорослішання.

Кризовий характер сучасного соціокультурного простору ускладнює тенденції особистісного становлення школярів підліткового та юнацького віку, що позначається на експресивних вимірах світосприймання. Задля уточнення даної тези нами було сплановане і виконане емпіричне

дослідження, що мало за мету визначення психологічних тенденцій світосприймання школярів підліткового та юнацького віку у несталих умовах сьогодення.

**Викладення результатів емпіричного дослідження.** Базою емпіричного дослідження було обрано Криворізьку Тернівську гімназію. Вибірку склали 102 гімназисти віком 10 – 17 років: 31 учень 5-го класу, 29 учнів 7-го та 22 учня 9-го класів, 20 учнів 11-го класу.

В якості психодіагностичного інструментарію була використана модифікована проєктивна методика спрямованої візуалізації (малювання) «Мої радості та страхи», що надає можливість означити експресивне забарвлення життєвого досвіду (ціннісні орієнтири) особистості.

Предметна область дослідження розгорталася передусім в особистісному плані, з точки зору відображення ціннісних орієнтацій як внутрішніх структур особистості, закріплених життєвим досвідом, і «переживанням відносин із середовищем» (Л.С.Виготський) як результату сприйнятих і оцінених переваг на основі образів і еталонів (О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, Б.С.Братусь, С.Л.Рубінштейн), який безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда. У даному контексті вікова динаміка змістовних характеристик світосприймання тлумачилася нами як показник змін субординації ціннісних орієнтирів особистісного досвіду та, відповідно, і їх функції у свідомій регуляції поведінки і діяльності респондентів.

Опрацювання отриманих за допомогою проєктивної методики «Мої радості та страхи» матеріалів здійснювалося із залученням шкали домінуючих ціннісних пріоритетів особистості (методика О.Б.Фанталової «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах») та тесту кольорів М.Люшера.

Обробка емпіричних даних здійснювалася шляхом обчислення середньостатистичних та відсоткових значень отриманого матеріалу.

Категоріями аналізу отриманих у результаті дослідження малюнків стали основні (ключові) елементи змісту зображень (значущі об'єкти, символи, написи предметного поля світосприймання респондентів), частота появи даних елементів у певному об'ємі інформації, а також кольорова гама зображень. Диференціація елементів змісту зображень здійснювалася за позитивним та негативним векторами.

За результатами первинного контент-аналізу предметного поля малюнків було виділено 14 базисних категорій: 12 із них структуровано за шкалою домінуючих ціннісних пріоритетів (методика О.Б.Фанталової «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах») та 2 («Мир у суспільстві» та «Розваги») виокремлені додатково за частотою презентації у малюнках.

Узагальнені результати контент-аналізу та ранжирування ціннісних категорій світосприймання (позитивні компоненти досвіду) респондентів різних вікових груп періоду дорослішання наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Динаміка ранжирування ціннісних категорій світосприймання  
(позитивне поле) школярів вибіркової сукупності**

Вікові групи Ціннісні категорії	5 клас 10-11 років (N=31)	7 клас 12-13 років (N=29)	9 клас 14-15 років (N=22)	11 клас 16-17 років (N=20)
	Ранги ціннісних категорій			
Активна життєва позиція	4	6	4	7
Здоров'я	7	6	-	-
Цікава робота	7	-	-	7
Суспільне визнання	6	5	6	4
Любов	6	<b>3</b>	<b>2</b>	4
Матеріально-забезпечене життя	4	<b>1</b>	<b>3</b>	6
Наявність вірних друзів	7	7	6	5
Впевненість у собі	-	-	-	-
Пізнання	5	6	4	7
Свобода і самостійність	6	7	5	7
Щасливе сімейне життя	<b>1</b>	5	5	5
Краса природи і мистецтва	<b>3</b>	4	<b>1</b>	<b>1</b>
Мир у суспільстві	<b>2</b>	5	4	<b>3</b>
Розваги	<b>2</b>	<b>2</b>	5	<b>2</b>

Аналіз результатів засвідчив, що групу найбільш значущих елементів позитивного поля світосприймання у молодшому підлітковому віці (10-11 років) складають орієнтації на «Щасливе сімейне життя» (I рангова позиція), «Мир у суспільстві», «Розваги» (II рангова позиція) та «Краса природи і мистецтва» (III рангова позиція), що означає інфантильність життєвої позиції 5-класників, які виявляють переважно дитячу залежність від дорослих у світосприйманні та естетичну зорієнтованість світосприймання. Цінностями середнього рівня значущості вони вважають «Матеріально-забезпечене життя», «Активну життєву позицію» (IV рангова позиція) та «Пізнання» (V рангова позиція).

Для школярів «типово» підліткового віку (12-13 років) поле позитивного світосприймання означене категоріями цінностей груп «Матеріально-забезпечене життя» (I рангова позиція), «Розваги» (II рангова позиція) та «Любов» (III рангова позиція), що означає егоцентризм світосприймання підлітків. Вартими уваги у полі світосприймання підлітки 12-13 років означають категорію «Краса природи і мистецтва» (IV рангова позиція), а також «Суспільне визнання», «Щасливе сімейне життя» та «Мир у суспільстві» (V рангова позиція).

Старші підлітки (14-15 років) демонструють найвищий рівень суперечливості світобачення. Вони найбільш цінують об'єкти, які належать до категорії «Краса природи і мистецтва» (I рангова позиція), «Любов» (II рангова позиція) та «Матеріально-забезпечене життя» (III рангова позиція), що свідчить про експресивність та егоцентризм особистості. Проте достатньо вираженими у світосприйманні старших підлітків є також об'єкти категорій

психологічного комфорту: «Активна життєва позиція», «Пізнання», «Мир у суспільстві» (IV рангова позиція), що свідчить про свідоме прийняття «дорослих» нормативів і суспільних цінностей і є відображенням динаміки самосвідомості у період переходу від підліткового до раннього юнацького віку. Водночас V рангову позицію обіймають цінності категорій «Свобода і самостійність» (реалізує потребу у автономності), «Щасливе сімейне життя» та «Розваги» (відображують дитячу залежність).

В юнацькому віці прослідковується зорієнтованість школярів на «Красу природи і мистецтва» (I рангова позиція), «Розваги» (II рангова позиція) та «Мир у суспільстві» (III рангова позиція), що також означає суперечливість життєвої позиції. Цінують юнаки також об'єкти, що належать до сфери міжособистісних взаємин: «Суспільне визнання» та «Любов» (IV рангова позиція), «Наявність хороших і вірних друзів», «Щасливе сімейне життя» (V рангова позиція). Групу малозначущих або незначущих ціннісних орієнтирів у світосприйманні школярів періоду дорослішання складають переважно орієнтації на «Здоров'я» і «Цікаву роботу» – тобто в основному категорії, що відображують сферу суспільно-професійної діяльності. Абсолютно не представленими у світосприйманні підлітків і юнаків є категорія «Впевненість у собі».

В цілому можна засвідчити варіативність, лабільність більшості значущих показників світосприймання, які при переході від одного вікового періоду розвитку до іншого мігрують із однієї групи значущості в іншу. Найбільш суттєві зміни світосприймання прослідковуються при переході від молодшого підліткового до «типово» підліткового віку.

Узагальнені результати контент-аналізу та ранжирування ціннісних категорій негативного поля світосприймання респондентів різних вікових груп періоду дорослішання наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

### Ранжирування категорій світосприймання (негативне поле) школярів вибіркової сукупності

Вікові групи / Категорії	5 клас 10-11 років (N=31)	7 клас 12-13 років (N=29)	9 клас 14-15 років (N=22)	11 клас 16-17 років (N=20)
	Ранги ціннісних категорій			
Хвороби, смерть	1	1	1	1
Тварини, комахи	2	4	1	5
Магічні істоти	6	2	5	-
Природні явища (темрява, блискавиці тощо)	5	5	6	7
Відсутність підтримки сім'ї	7	5	4	5
Суспільні кризи (війна)	3	4	2	2
Шкільні фобії	4	5	3	-
Розчарування у коханні, зрада друзів, самотність	-	3	6	4
Неможливість самореалізації, невизнання	-	-	-	3

Найбільш негативними у світосприйманні школярів вибіркової сукупності виявилися категорії «Хвороби, смерть» (I рангова позиція у всіх вікових групах) та «Суспільні кризи, війна» (II рангова позиція у світосприйманні старших підлітків та юнаків, III – у молодших підлітків та IV – у підлітків групи середнього «типового» віку). Остерігаються молодші і старші підлітки хижих тварин (собак, вовків) і комах (павуків, бджіл), а 7-класники – магічних істот (демонів, вампірів, привидів тощо).

Негативні переживання викликають у школярів періоду дорослішання розчарування у коханні, зради друзів, самотність (III рангова позиція у світосприйманні школярів «типово» підліткового періоду та IV у юнаків), молодші підлітки (10-11 років) даною проблемою не переймаються, а старші (14-15) ставляться до неї нейтрально (VI рангова позиція).

Нерівно у світосприйманні підлітків представлені шкільні страхи (негативні оцінки, не складені контрольні роботи, іспити, конфлікти із вчителями та батьками з приводу навчання тощо): найбільш суттєво означена проблема виражена у світосприйманні старших підлітків (III рангова позиція) та молодших підлітків (IV рангова позиція), що пов'язано із адаптаційними тенденціями 5-класників та підготовкою 9-класників до старшої школи. Юнаки 11-го класу даною проблемою суттєво не переймаються; їх більше хвилює неможливість реалізувати свої нахили, мрії, труднощі у досягненні соціального визнання (III рангова позиція); для підлітків дана категорія світосприймання не є значущою.

Аналіз образно-символічних малюнків респондентів щодо кольорового забарвлення зображень із залученням методики М.Люшера дозволив окреслити найбільш значущі тенденції експресивності (позитивного і негативного полів) світосприймання школярів підлітково-юнацького віку. Враховувалися основні (червоний, жовтий, синій, зелений) та допоміжні (фіолетовий, коричневий, чорний, сірий) кольори малюнків та частота їх використання (ранжування) у зображеннях (табл.3.).

*Таблиця 3.*

**Ранжирування експресивного світосприймання школярів вибіркової сукупності (символіка кольорів за методикою М.Люшера)**

Вікові групи	5 клас 10-11 років (N=31)		7 клас 12-13 років (N=29)		9 клас 14-15 років (N=22)		11 клас 16-17 років (N=20)	
	Ранги значущості							
Кольори	+	-	+	-	+	-	+	-
Червоний	2	2	1	2	2	2	2	2
Жовтий	1	3	1	4	1	5	1	-
Синій	3	3	2	3	3	4	4	4
Зелений	4	4	3	6	4	5	3	3
Фіолетовий	-	5	4	-	5	6	-	-
Коричневий	5	5	5	5	6	3	6	5
Чорний	5	1	6	1	5	1	5	1
Сірий	-	6	7	4	-	-	6	3

Було виявлено, що у зображеннях позитивного поля індивідуального досвіду школярі підліткового та юнацького віку віддавали перевагу жовтому, червоному та синьому кольорам (основні кольори теорії кольорознавства). Позитивні емоції респонденти асоціативно пов'язали із жовтим кольором (найбільш гнучкий, проникливий, відображує готовність до подолання труднощів), що свідчить про загальну позитивність у світосприйманні, впевненість у власних силах, але й означає зовнішню вмотивованість та неухважність у діяльності. Згідно із символікою кольорів М.Люшера переважання жовтого кольору означає інтенсивність потреби у перспективі, сподівання особистості на краще. Використання червоного кольору є свідченням потреби активно діяти і досягати успіху, що зумовлює наполегливість, заповзятість, динамічність, що дозволяє в цілому позитивно оцінювати суб'єктивне світоставлення школярів-підлітків та старшокласників. Досить часто (III рангова позиція) підлітки обирають для малювання синій колір, що символізує значущість потреби у задоволеннях, спокої, стійких позитивних прив'язаностях. У образно-символічних малюнках юнаків (16-17 років) III рангова позиція серед кольорів належить зеленому, що означає актуальність для старшокласників потреби у самоствердженні, гнучкість виявлення вольових зусиль на шляху до мети.

Зображення негативного поля світосприймання («Мої страхи») респонденти асоціативно пов'язали переважно із чорним кольором, що символізує негативізм, ірраціональність, таємничість. Чорний колір у малюнках підлітків відображує протест проти існуючого порядку речей, готовність діяти всупереч логіці.

Друга позиція у малюнках означена червоним кольором, що свідчить про емоційну напруженість школярів, потребу у захисті від зовнішніх деструктивних впливів. Підлітки у малюванні страхів віддають перевагу також і жовтому кольору (III рангова позиція у молодших підлітків, IV – V – у середньому та старшому підлітковому віці), що свідчить про емоційне виснаження, відчуття розчарування, намагання огородити себе від подальших втрат й ізоляції. Активне використання у зображеннях негативного поля світосприймання синього кольору означає незадоволення відсутністю спокою, відчуття небезпеки; зелений колір у даному форматі також підтверджує внутрішню напруженість школярів.

**Висновки.** Соціокультурні виміри суспільної динаміки визначають тенденції розвитку особистості в онтогенезі й окреслюють формат психологічного простору людини як суб'єктивно значущого фрагменту буття, що виділяється із різноманітності проявів світу та визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини. Елементи психологічного простору (територія, предмети, стосунки, установки тощо) набувають значущості у контексті особистісних смислів суб'єкта, зумовлюючи переживання суверенності власного «Я»

Психологічний простір особистості існує природно і не рефлексується без виникнення проблемних ситуацій, тому складно піддається позитивному

опису. Події у сучасному соціокультурному просторі України суттєво позначаються на світосприйманні школярів періоду дорослішання.

Підлітки й юнаки не завжди готові і не в усіх випадках буття спроможні рефлексувати, вербалізувати певний рівень персональних новоутворень, через що їхні стосунки із середовищем практично завжди емоційно напружені, динамічні, процесуальні. А отже однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу школярів підлітково-юнацького періоду генези буття у несталіх умовах соціальних трансформацій є переформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми і дорослими у площині соціального і освітнього середовища.

#### **Список використаних джерел**

1. Казанская В. Г. Подросток : социальная адаптация : Книга для психологов, педагогов и родителей / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
3. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг: ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
4. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : Бахрах-М., 2001. – 128 с.

**Фадєєва Л.**

#### **Гендерні відмінності у емоційних проявах студентів**

Актуальність даної теми полягає в тому, що емоції – це невід'ємна складова людини. Саме через емоції ми можемо взаємодіяти з навколишнім світом. До будь-якого об'єкту або суб'єкту людина відчуває певні емоції.

Дану проблему досліджували багато видатних вчених. Серед зарубіжних психологів можна назвати такі прізвища як У.Джемс, У.Кеннон, П.Бард, Л.Фестінгер та інші. Серед вітчизняних дослідників емоційної сфери особливу увагу привертають такі вчені як Василюк Ф.Є., Ільїн Є.П., Куліков Л.В. та інші.

У суспільстві склався стереотип, що жінки емоційніші за чоловіків.

Відомо, що емоційність залежить від багатьох причин, наприклад, таких як тип темпераменту, тип вищої нервової системи, виховання у сім'ї, адже майже з самого народження хлопчиків та дівчаток виховують по-різному. Ось, наприклад, хлопчиків вчать, що якщо їх скривдили, то потрібно не плакати та жалітися, а відповісти своєму кривднику, а дівчаток вчать одразу ж розповідати дорослим. Такі стереотипи поведінки сформувалися, насамперед історично, адже чоловіки весь час були воїнами, годувальниками, захисниками, а жінки виховували дітей та поралися по господарству. Звідси і пішло, що чоловікам у боротьбі не дозволялося виказувати своїх справжніх емоцій, а жінки при спілкуванні з дітьми керувалися, насамперед, емоціями.



Вчені встановили, що у жінок більше нервових зв'язків, які з'єднують праву та ліву півкулі мозку. А це означає, що жінкам складніше оцінювати ситуацію окремо від емоцій. Проте все це не означає, що жінки емоційніше чоловіків, це лише означає, що у жінок та чоловіків різний ступінь прояву емоцій (жінкам легше їх виражати, чоловікам, навпаки, складніше). Один із дослідників емоцій Ільїн Є.П. зауважує, що характеристики емоційного реагування можна виділити наступним чином: за знаком (позитивні або негативні переживання); за впливом на поведінку та діяльність (стимулюючі та гальмівні); за інтенсивністю (глибина переживань і величина фізіологічних зрушень); за тривалістю емоцій (короткочасні або довготривалі); за предметністю (ступінь усвідомленості і зв'язку з конкретним об'єктом). [2]

Знак емоційного реагування може бути позитивним або негативним. Проте такий поділ є умовним, адже в конкретній ситуації дана емоція може виконувати подвійну роль.[2] Також в дослідженні емоційної сфери дуже важливо враховувати рівень стресу. Адже від цього залежить, які емоції ми переживаємо та на скільки глибоко. Василюк Ф.Є. стверджує, що стрес виникає у людини лише тоді, коли вона не здатна впоратися з проблемою, а її потреби виходять за зону комфорту.[1] Вивчення і аналіз літератури з гендерних відмінностей емоцій переконує нас в тому, що дана проблема ще потребує подальшого дослідження.

Метою даної статті було проаналізувати різницю емоційних переживань в залежності від статі.

Для виявлення гендерних відмінностей в емоційних проявах студентів було використано тест Люшера та досліджено характеристики їх емоційного реагування. Студенти повинні були вибрати послідовно той колір, який їм подобається в даний момент найбільше. Вибірка становила 40 студентів. Серед характеристик було виділені наступні: знак та вплив на поведінку та діяльність. Також було досліджено наявність або відсутність стресу. Отримані в результаті дані представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

## Гендерні відмінності в проявах емоцій студентів

Прояви емоцій	Показники			
	Хлопці		Дівчата	
	Кількість	%	Кількість	%
Знак емоції:				
- позитивні	6	15	15	37
- негативні	14	35	5	13
Вплив на поведінку та діяльність:				
- стимулюючі	12	30	15	37
- гальмівні	8	20	5	13
Наявність стресу:				
- стресовий стан	8	20	10	25
- передстресовий стан	8	20	6	15
- майже не має стресу	4	10	4	10

Відсотки розраховувалися відносно загальної кількості студентів.

За знаком емоційного реагування у хлопців переважали негативні емоції (35%), а у дівчат переважали позитивні емоції (37%). За впливом на поведінку та діяльність у хлопців як і у дівчат переважають стимулюючі емоції 30% і 37% відповідно. 20% хлопців та 25% дівчат перебувають у стресовому стані, 20% хлопців та 15% дівчат перебувають у перед стресовому стані і 10% хлопців та 10% майже не мають стресу.

Для більшого унаочнення представимо дані таблиці у вигляді кругової діаграми.

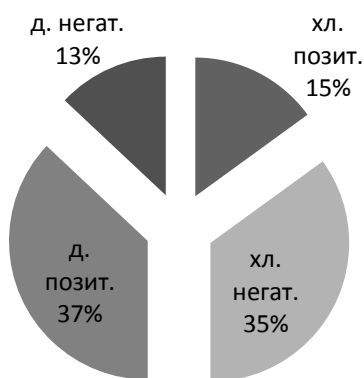


Рис.1 Знак емоцій

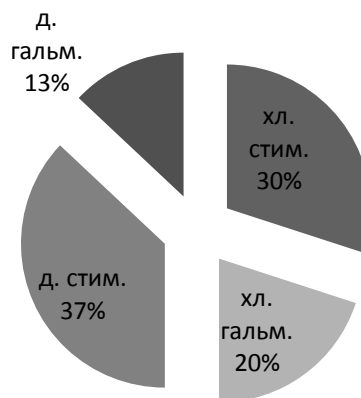


Рис.2 Вплив емоцій на поведінку

З наведених вище діаграм можна побачити, що спостерігається значна різниця у знаку емоцій між хлопцями та дівчатами. В той час як у дівчат переважають позитивні емоції (37%), у хлопців переважають негативні (35%).

Щодо впливу емоцій на поведінку спостерігається незначне переважання у дівчат стимулюючого впливу (дівчата – 37%, хлопці – 30%) та незначне переважання у хлопців порівняно з дівчатами гальмівного впливу (20% - хлопці, 13% - дівчата).

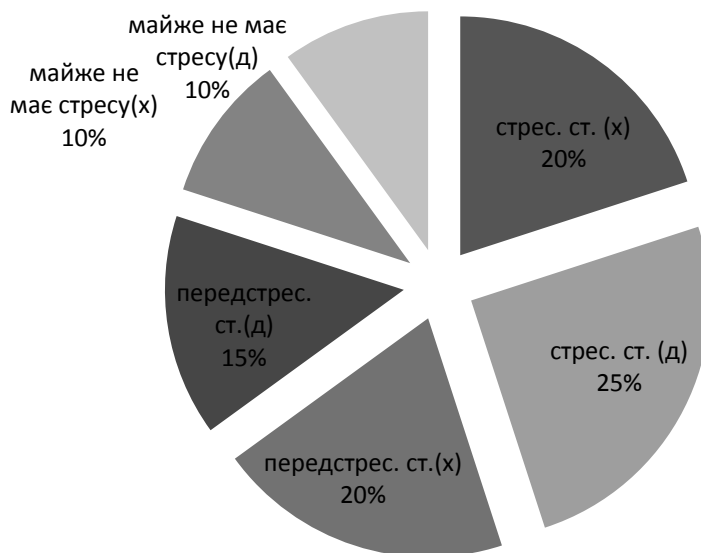


Рис.3 Наявність стресу

З наведеної вище діаграми видно, що більша кількість дівчат характеризується наявністю стресу (стресовий стан – 25%, передстресовий стан – 15%).

За отриманими даними можна зробити такі висновки:

- спостерігається значна різниця між знаком емоцій у хлопців та дівчат; у хлопців переважають негативні емоції, а у дівчат – позитивні;
- різниця між стимулюючими та гальмівними впливами у хлопців та дівчат незначна, а саме в межах від 10% до 14%;
- дівчата дещо більш схильні до стресу, ніж хлопці, різниця становить 5%.

Тож можна сказати, що дівчата схильні до більш сильного прояву своїх емоцій, ніж хлопці, що вимагає врахування гендерних особливостей в організації навчально-виховного процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания/Ф.Е.Василюк - М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства /Ильин Е.П. - СПб: Питер, 2001. – 752с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология. Учебное пособие/ Т.В.Бендас - СПб: Питер, 2006. – 431с.
4. Ильин Е.П. Пол и гендер/ Е.П.Ильин - СПб: Питер, 2010. – 688с.
5. Шевченко Л.А. Гендерная психология. Учебное пособие/ Л.А.Шевченко - Харьков: МИТ, 2004. – 100с.
6. Ткалич М.Г. Гендерна психологія. Навчальний посібник// М.Г.Ткалич – Київ: Академвидав, 2011. – 248с.

**Чемерпільська А.**

### **Особливості розвитку наочно-образного мислення у старшому дошкільному віці**

В даний час особливої актуальності набуває проблема розумового виховання дітей дошкільного віку. Протягом ряду років основні зусилля радянських науковців, що досліджували пізнавальні процеси дітей дошкільного віку, були зосереджені на вивчення двох проблем. Одна з них - це проблема розвитку процесів сприйняття. Друга проблема - це проблема формування понятійного мислення. Разом з тим значно менше розроблена проблема розвитку наочно-образного мислення дошкільників. В даний час безперечно доведено, що в розумовому розвитку дошкільнят важливе значення мають наочно-дієве і наочно-образне мислення. У ряді досліджень (Б. Г. Ананьєв, О. І. Галкіна, Л. Л. Гурова, А. А. Люблінська, І. С. Якиманська та ін) переконливо показана важлива роль образного мислення при виконанні різного роду діяльності, вирішенні як практичних, так і пізнавальних завдань.[3] Були виділені різні типи образів і досліджена їх функція в здійсненні розумових процесів. Проблема образного мислення інтенсивно

розроблялася рядом зарубіжних вчених (Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хебб, Г. Хейн, Р. Хольда та ін). Багато авторів (А. В. Запорожець, А. О. Люблінська, Ж. Піаже та ін.) розглядають виникнення наочно-образного мислення як вузловий момент у розумовому розвитку дитини. Проте, умови формування наочного мислення у дошкільнят, механізми його здійснення вивчені далеко не повністю. Слід зазначити, що здатність до оперування уявленнями не є безпосереднім результатом засвоєння дитиною знань і умінь. Аналіз низки психологічних досліджень дає підставу вважати, що дана здатність виникає в процесі взаємодії різних ліній психологічного розвитку дитини - розвитку предметних і гарматних дій, мови, наслідування, ігрової діяльності і т.д. Аналіз як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень показує, що розвиток наочно-образного мислення - це складний і тривалий процес, всебічно і повне вивчення якого вимагає проведення циклу експериментальних і теоретичних робіт.[7]

У період дошкільного дитинства відбувається перехід від наочно-дієвого мислення (властивого дітям 3-4 років) до наочно-образного (5-6 років) і словесного (6-7 років). Відомий психолог Ж. Піаже виділяє чотири стадії у розвитку інтелекту дитини. На стадії сенсомоторного, або практичного мислення (від народження до 2-х років), дитина пізнає навколишній світ в результаті своїх дій, рухів, маніпуляцій з об'єктами (наочно-дієве мислення). З появою мови починається стадія доопераційного мислення (що триває від 2-х до 7-ми років), протягом якої розвивається мова, формується здатність розумово (внутрішньо) уявляти собі зовнішні предметні дії (наочно-образне і словесно-логічне мислення). Найбільший інтерес для нас представляє стадія доопераційного мислення, а саме наочно-образне. Образне мислення - основний вид мислення дитини дошкільника. У найпростіших формах воно з'являється вже в ранньому дитинстві, виявляючись у вирішенні вузького кола практичних завдань, пов'язаних з предметною діяльністю дитини, із застосуванням найпростіших знарядь. Основна особливість наочно-образного мислення - рішення дитиною життєвих завдань не тільки в ході практичних дій з предметами, що характерно для наочно-дієвого мислення раннього періоду розвитку, але і в умі з опорою на образи - уявлення про ці предмети.[1] Рівень сформованості наочно-образного мислення визначається головним чином розвитком зорового сприйняття, короткочасної і довготривалої пам'яті. Приблизно до чотирирічного віку у дошкільника в цілому завершено процес формування основних психічних функцій, що створює необхідну базу для становлення і інтенсивного розвитку наочно-образного мислення дитини.

У багатьох вітчизняних досліджень розкривається структура наочно-образного мислення і дається характеристика деяких особливостей його функціонування (Б. Г. Ананьєв, Л. Л. Гурова, В. П. Зінченко, Є. М. Кабанова-Меллер, Т. В. Кудрявцев, Ф. М. Шемякін, І. С. Якиманська та ін.). В якості основного засобу здійснення цієї форми мислення виступають образи, які можуть відрізнятися за ступенем узагальненості, за способами формування та

функціонування. Сама розумова діяльність виступає як оперування образами. [3]

У роботах І.С. Якиманського виділені три типи оперування образами. Перший тип характеризується посилення представляти предмети (або їх частини) в різних просторових положеннях. Для другого типу характерно перетворення структури та просторового положення вихідного образу. Третій тип оперування полягає в побудові принципово нових образів, на основі складних перетворень вихідних образів.

Багато авторів (А.В. Запорожець, А.А. Люблінська, Ж. Плаже та ін.) розглядають виникнення наочно-образного мислення як вузлового моменту у розумовому розвитку дитини. Одна з важливих ознак розвитку наочно-образного мислення полягає в тому, наскільки новий образ відрізняється від вихідних даних, на основі яких він побудований. Важливою умовою виникнення наочно-образного мислення є формування у дітей умінь розрізняти план реальних об'єктів і план моделей, що відображають ці об'єкти. Розвиток образного відображення дійсності у дошкільнят йде в основному за двома основними лініями: а) удосконалення і ускладнення структури окремих образів, що забезпечують узагальнене відображення предметів і явищ, б) формування системи конкретних уявлень про той чи інший предмет. Окремі уявлення, що входять в цю систему, мають конкретний характер. Однак, будучи об'єднані в систему, ці уявлення дозволяють дитині здійснювати узагальнене відображення навколишніх предметів і явищ. [6] Основна лінія розвитку наочно-образного мислення полягає у формуванні вміння оперувати образами предметів або їх частин. В якості основи такого оперування виступає вміння дітей доволіно актуалізувати ці образи. Такі вміння виникають у дітей в ході засвоєння двох тісно взаємозалежних систем дій. Спочатку формується система аналізу дій, в процесі яких дитину навчають послідовно виділяти основні, а потім похідні частини предмета, тобто навчають йти від загального до приватного. [6] Суттєвий момент розвитку наочно-образного мислення - формування у дітей певної техніки оперування образами. Основою такого оперування є використання дітьми особливої групи засобів розумової діяльності, за допомогою яких здійснюються різного роду уявне переміщення предметів у просторі. [5] Образне мислення - основний вид мислення дітей 5-6-ти річного віку. І як показують дослідження психологів, вже в цьому віці діти можуть оволодіти багатьма можливостями, пов'язаними з цим видом мислення, вони можуть навчитися подумки перетворювати образи реальних предметів, будувати наочні моделі (типу схем), що відображають суттєві властивості об'єктів або явищ, планувати свої дії в думці.

Як вітчизняні так і зарубіжні дослідження показують, що розвиток наочно-образного мислення - це складний і тривалий процес.

Дослідження вчених і отримані результати дослідно-експериментального вивчення наочно-образного мислення дітей дошкільного віку дозволили виділити наступні особливості розвитку наочно-образного

мислення в дошкільному віці: наочно-образне мислення - основний вид мислення дитини дошкільника.

Отже, основне значення в пізнанні дошкільнятами навколишнього світу набуває наочно-образне мислення. Воно дає дитині можливість засвоювати узагальнені знання про предмети та явища дійсності, стає джерелом дитячої творчості.

#### **Список використаних джерел**

1. Венгер Л. А., Мухіна В. С. Розвиток мислення дошкільника// Дошкільне виховання - 2002, № 7, ст. 22
2. Виготський Л.С. Питання дитячої психології. - СПб., 2004
3. Гурова Л.Л. Функція наочно-образних компонентів у вирішенні завдань. // Питання психології. - 1998, № 5, ст. 76-89.
4. Обухова Л.Ф. Етапи розвитку дитячого мислення - М., 1999
5. Поддяков М.М. Мислення дошкільника - М., 1999
6. Тихомиров О.К. Психологія мислення - М, 1984 30.
7. Урунтаева Г.А. Дошкільна психологія - М., 1999

**Чорна А.**

#### **Особливості процесу запам'ятовування у підлітковому віці**

Пам'ять є складним психічним процесом, без неї неможливий повноцінний розвиток особистості й суспільства в цілому. Якби організм не зміг відтворювати події минулого, то не зміг би й пристосовуватися до середовища, що забезпечило б неможливість подальшого вдосконалення особистості. Отже, вона має велике значення в діяльності людини в будь-якому віці.

Завдяки пам'яті розширюються пізнавальні можливості людини, вони є основою для творчої діяльності, оскільки створення нового базується на попередньому досвіді.

Цим процесом володіють всі живі істоти, але найкраще розвинений він у людини, що ставить її на вищий рівень відносно тварин. Пам'ять є умовою навчання, з її допомогою розвиваються здібності людини. Вона відрізняється на кожному віковому етапі. Уже з моменту народження можна спостерігати деякі прояви пам'яті. Дитина навчається ходити, говорити, проявляє себе в будь-якій діяльності, це розширює її пізнавальну сферу. Так, у дворічному віці, у випадку активної діяльності у дітей спостерігаються різочі здібності запам'ятовування. Кардинальні зміни в процесі пам'яті відбуваються в підлітковому віці. Основною характеристикою цього віку є перехід від дитинства до дорослого життя. Саме цей період є найкращим для розвитку даного процесу.

Підлітковий вік є особливо сензитивним до оволодіння засобами самовиявлення, що зумовлює актуальність розвитку регулятивних функцій пам'яті.

Актуальність даної теми перш за все полягає в тому, що підліткам доводиться засвоювати величезну кількість інформації, що з'являється після переходу до старшої школи, де програма ускладнюється.

Упродовж століть існувало чимало різних теорій про сутність і закономірності пам'яті. Вони виникали в межах певного напрямку психології. Представниками цих теорій були такі зарубіжні психологи, як Ж. Піаже, Р. Аткинсон, Т. Рібо, І. Хофман, Ф. Крейк, В. Вундт, Г. Еббінгауз[5].

Нині дослідники вважають, що без пам'яті жодна функція людини не може бути здійснена. Сучасні теорії пам'яті представлені в її когнітивних моделях. В межах когнітивних теорій проблеми розглядали такі вчені, як Дж.Р. Андерсон, Р. Аткинсон, А. Баддлі, Н. Во, Р. Клацкі, П. Ліндсей, Ф. Крейк, Р. Локхарт, Д. Норман, Р. Солсо, І. Хофман та багато інших[5].

Чимало вітчизняних психологів досліджували особливості процесу пам'яті і її вплив на розвиток особистості. Проблеми пам'яті цікавили таких вітчизняних психологів як П.П. Блонський, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, П.І. Зінченко, Л.В. Занков, А.О. Смірнов та інші[4,6].

Вітчизняні дослідники С.П. Бочарова, Р.М. Грановська, В.П. Зінченко, М.А. Кузнецов, В.Я. Ляудіс, Г.К. Серeda, Т.Б. Хомуленко концентрували увагу на ролі пам'яті в організації та регуляції когнітивних процесів[4,5]. Проте ці дослідження не дали нам чіткої відповіді на питання про роль яку виконує пам'ять у процесі діяльності людини.

Важливими є дослідження довільного і опосередкованого запам'ятовування, оскільки підлітки можуть запам'ятовувати інформацію ставлячи перед собою цілі.

Пам'ять є основою для розвитку індивідуального досвіду людини, її соціалізації. Про соціальну природу пам'яті говорив П. Жане, він висунув гіпотезу про соціальну природу пам'яті людини, вважаючи, що пам'ять, як психічний процес, могла виникнути тільки в світі людей [1].

Метою даної статті було проаналізувати особливості пам'яті підлітків, дослідити співвідношення рівнів розвитку механічного, логічного та опосередкованого запам'ятовування у даному віці.

Для реалізації поставленої мети було використано як теоретичні методи (аналіз психологічної літератури, систематизація та узагальнення досліджень з даної теми), так і емпіричні (експериментальний метод). Для виявлення обсягу логічної та механічної пам'яті використовувалася методика «два ряди слів», а для вивчення опосередкованого запам'ятовування – методика О.Р. Лурії.

Експериментальне дослідження проводилось з учнями 9-их класів, Криворізької гімназії № 127 у загальній кількості 42 особи. Учні були попереджені про мету дослідження і проінструктовані відносно правил надання відповідей.

Отримані результати були піддані кількісному і якісному аналізу, та представлені в таблицях 1-2.

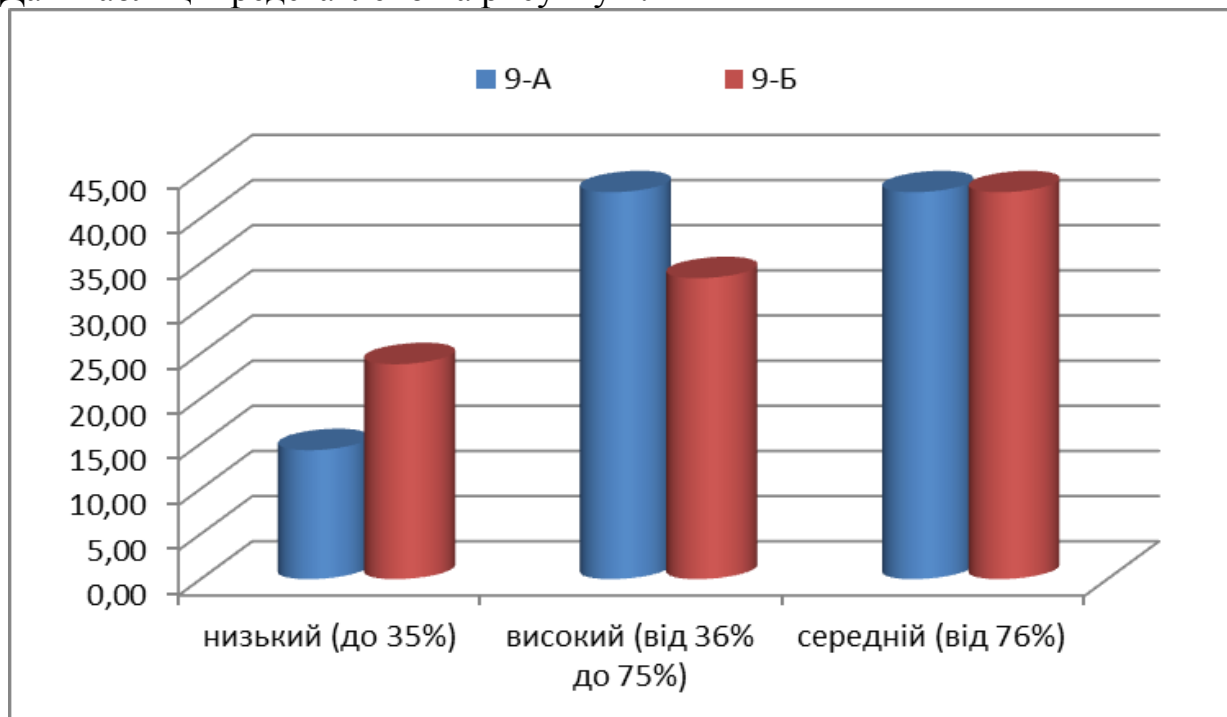
Виходячи з отриманих даних розділимо учнів по групах, які мають певний рівень розвитку опосередкованого запам'ятовування (таблиця 1.)

Таблиця 1

**Результати дослідження за методикою О.Р. Лурії**

Клас	Рівень опосередкованого запам'ятовування підлітками					
	Низький		Середній		Високий	
	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%
9-А	3	14,3	9	42,9	9	42,9
9-Б	5	23,8	9	42,9	7	33,3

Дані таблиці представлено на рисунку 1.



**Рис. 1.** Рівні опосередкованого запам'ятовування.

Як видно з таблиці та діаграми в учнів 9-А класу високий рівень опосередкованого запам'ятовування мають – 9 школярів, що становить 42,9 %, середній рівень мають – також 9, відповідно – 42,9%, низький рівень характерний для 3 учнів, що становить 14,3%. А в учнів 9-Б класу високий рівень властивий 7 учням, що становить 33,3 %, середній рівень – 9-ти, що



складає 42,9%, низький рівень притаманний 5 учням, тобто 23,8%. З отриманих результатів видно, що основна частина учнів обох класів демонструють середній та високий рівні опосередкованого запам'ятовування. Порівнюючи результати двох класів можна стверджувати, що в 9-А класі більша кількість учнів з високим рівнем ніж в 9-Б, в той час як кількість учнів з середнім рівнем однакова.

Результати використання методики «два ряди слів» дозволило виявити співвідношення рівнів логічного та механічного запам'ятовування у підлітків. За отриманими даними було складено таблицю 2.

Таблиця 2

**Співвідношення логічного та механічного запам'ятовування**

Клас	Обсяг логічної пам'яті		Обсяг механічної пам'яті	
	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%
9-А	12	57,1	9	42,9
9-Б	14	66,7	7	33,3

Для кращої наочності представимо дані на рисунку 2.

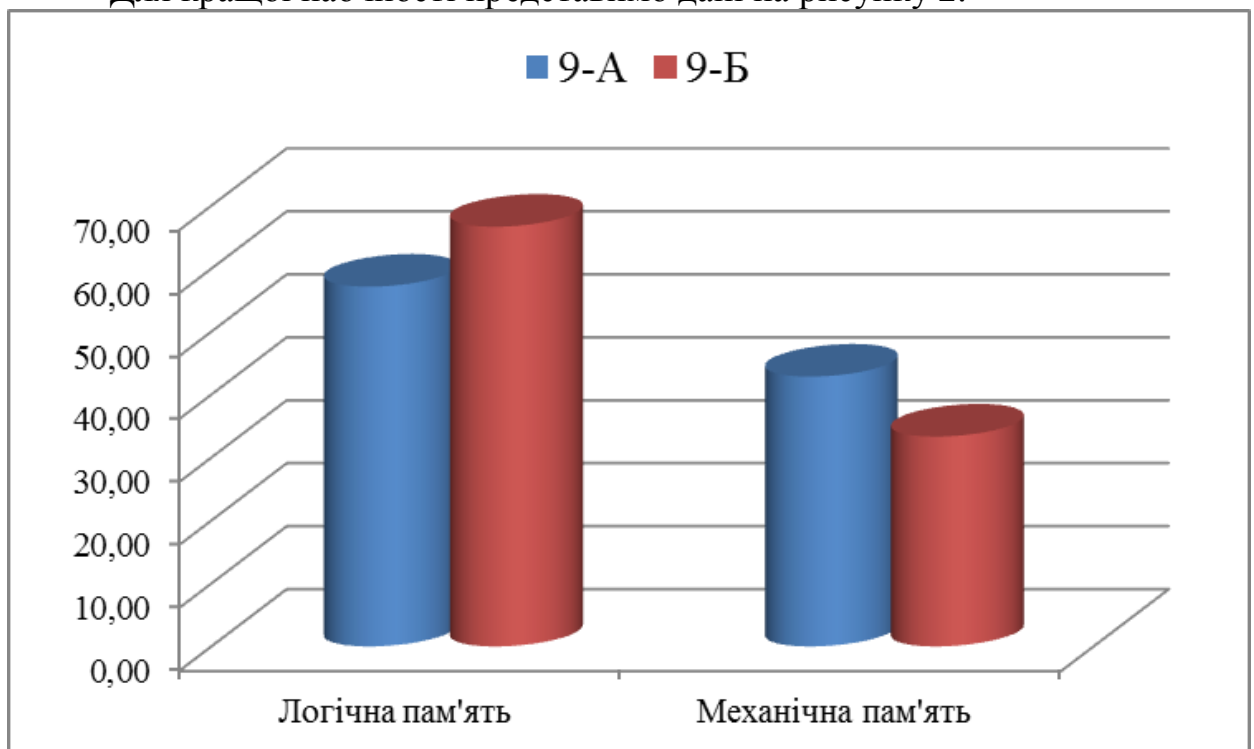


Рис. 2. Об'єм логічної і механічної пам'яті у підлітків

Проведене дослідження дозволило дійти висновку, що в обох класах переважає логічне запам'ятовування. А саме для 9-А класу об'єм логічного запам'ятовування становить 57,1%, а механічного – 42,9%, відповідно для 9-Б класу – 66,7% та 33,3% .

Проаналізувавши, отримані нами під час дослідження, дані щодо визначення рівнів логічної, механічної та опосередкованої пам'яті у підлітків, та порівнявши їх можемо зробити наступний висновок:

- в опосередкованому запам'ятовуванні у підлітків переважають середній і високий рівні розвитку це відповідно 42,86% і 33,33% , чому сприяють допоміжні прийоми при запам'ятовуванні;
- розвиток логічної пам'яті переважає над розвитком механічної.

Таким чином результати дослідження свідчать про те, що логічне й опосередковане запам'ятовування розвинені в підлітковому віці краще ніж механічне, що пов'язане з віковими особливостями пам'яті у підлітків. Новоутворення у пам'яті піддаються віковим змінам, а сам її розвиток багато в чому залежить від віку та індивідуальних особливостей пам'яті.

Отже, для кращого запам'ятовування підліткам треба осмислювати отриману інформацію, активно включатися в навчальну діяльність, бути уважним, частіше повторювати вивчений матеріал, користуватися спеціальними прийомами для цього.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемчук Г. О. Розвиток довільного запам'ятовування в процесі формування текстової діяльності школярів підліткового віку / Г. О. Артемчук, Н. О. Писаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 1. – С. 49–53
2. Белих В. Розвиток пам'яті й уваги у старшокласників / В. Белих // Психолог. – 2008. – № 9. – С. 9–12
3. Белов В. М. Пам'ять : як її поліпшити / В. М. Белов // Обдарована дитина. – 1999. – № 1. – С. 37–39
4. Бужинська С. М. Психологічні особливості розвитку модально-специфічних форм пам'яті у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / С. М. Бужинська ; нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2010. – 21с.
5. Методика развития памяти // Неизвестный мир. – 2005. – № 9. – С. 45–49
6. Проблемы психологии памяти / ред. : П. И. Зинченко, С. П. Бочарова, В. П. Зинченко. – Х. : ХГУ, 1969. – 127 с.
7. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 422 с.

**Шевченко О.А.**

### **Значення гри для розвитку дитини**

Гра - одне з чудових явищ життя, діяльність, ніби даремна і в той же час така необхідна. Як життєве явище, гра виявилася дуже серйозною і складною проблемою для наукової думки.

Різні дослідники і мислителі висувують одну, за одною теорію гри - К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд і інші. Кожна з них неначе відбиває одне з проявів багатогранного явища гри, і жодна, не охоплює справжньої її суті.

Що ж таке гра - доступна дитині і незбагненна для ученого?

Передусім гра, оскільки йдеться про ігри людини і дитини, - це осмислена діяльність, тобто сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотиву, гра є вираженням певного відношення особистості до навколишньої дійсності. [1]

Дослідження показують, що у дитини гра служить формою реалізації її активності, формою життєдіяльності. Але ігрові дії дитини із самого початку розвиваються на базі людських способів використання речей і людських форм практичної поведінки, що засвоюються в спілкуванні з дорослими і під керівництвом дорослих.

У ранньому, дошкільному віці дитини гра є тим видом діяльності, в якій формується її особистість. Гра - перша діяльність, якій належить значна роль в розвитку особистості, у формуванні її властивостей і збагаченні її внутрішнього змісту.

Увійшовши до гри і раз по раз здійснюючись в ній, відповідні дії закріплюються; граючи, дитина все краще опановує їх: гра стає для неї своєю школою життя. Дитина, граючи, набуває життєвого досвіду, у неї, закономірно, з'являється потреба розігрувати дії, які є для неї новопридбаними, але ще не стали звичними. В результаті дитина в процесі гри розвивається і отримує підготовку до подальшої діяльності. Вона грає тому, що розвивається, і розвивається тому, що грає. Гра - практика розвитку.

У грі проявляються і задовольняються перші людські потреби і інтереси дитини; проявляючись, вони в ній в той же час і формуються. У грі формуються усі сторони психіки дитини.

У грі у дитини формується уява, яка містить в собі і відхід від дійсності, і проникнення в дійсність, прокладається шлях від почуття до організованої дії і від дії до почуття; словом, в грі, як у фокусі, збираються, в ній проявляються і через неї формуються усі сторони психічного життя особистості; у ролях, які дитина, граючи, на себе переймає, розширюється, збагачується, поглиблюється сама особистість дитини. У грі формуються властивості, необхідні для навчання в школі.

Завдяки грі покращується розвиток дошкільнят у фізичній, когнітивній, психосоціальной області. Гра - властивий тільки дітям спосіб пізнання світу і вдосконалення своїх умінь.

Гра задовольняє багато потреб дитини: виплеснути енергію, що накопичилася, розважитися, наситити свою цікавість, досліджувати навколишній світ і по експериментувати у безпечній ситуації. Її називають "роботою дітей" у зв'язку з тим значенням, яке вона має в розвитку маленької дитини. Вона сприяє поліпшенню сенсорних здібностей і фізичних навичок, створюючи усі можливості для того, щоб дитина могла відточити і розширити щойно придбані нею інтелектуальні уміння. Гра відрізняється від будь-якого іншого виду діяльності. В силу своєї природи вона, як правило, не переслідує будь-яких цілей. Кетрін Гарви дала наступну характеристику грі. Це вид поведінки, в яку включаються тільки заради задоволення; гра не переслідує якої-небудь іншої мети, ніж та, яка закладена в ній самій. Вона починається за ініціативою самих граючих; вимагає, щоб гравці були активно залучені до неї; пов'язана з іншими сторонами життя, сприяючи соціальному зростанню і розвитку творчих здібностей. Іншими словами, гра дійсно є роботою, спрямованою на розвиток.[6]

У міру того як діти ростуть, їхні ігри змінюються. Маленькі дошкільнята грають з іншими дітьми, обговорюють те, що відбувається навкруги, обмінюються іграшками. Але під час таких інтеракцій вони не ставлять перед собою якихось цілей і не встановлюють своїх правил. Діти старші можуть грати разом і допомагати один одному в діяльності, переслідуючи певну мету. Дошкільнятам подобається будувати і створювати щось з різних матеріалів, а також розігрувати ролі, користуючись будь-якими бутафорськими предметами. [7]

Усі види ігор мають свої особливості і призначення, але між ними немає явно позначених меж, в кожній ситуації вони можуть накладатися одна на одну.

**Сенсорні ігри.** Мета гри цього виду: набуття сенсорного досвіду заради нього самого. Діти можуть без кінця плескатися водою, жувати травичку, гриміти посудом і відривати у квітів пелюстки тільки заради того, щоб насолодитися новими звуками, запахами, смаковими і тактильними відчуттями. Завдяки сенсорній грі діти дізнаються про свої фізичні і чуттєві можливості, а також про властивості речей, які їх оточують.

**Моторні ігри.** Біг, стрибки, обертання - ось деякі з незліченних різновидів ігор, пов'язаних з рухом, задоволення від яких діти отримують в самому процесі. Малюки за участю дорослих можуть довго здійснювати одні і ті ж рухи, які не лише дають їм емоційний заряд, але і є хорошою, позбавленою неприємних відчуттів вправою на розвиток координації рухів. Моторні ігри часто ініціюються дорослими і являються для немовлят однією з перших можливостей спілкування з оточенням. Як правило, дитина починає грати в подібні ігри з іншими дітьми не раніше, ніж їй виповниться 3 роки[6].

**Гра-метушня.** Батьки і вихователі часто намагаються відучити дітей від ігор, які перетворюються на колотнечі і які малюкам так подобаються. Батьки зазвичай намагаються зменшити дитячу агресивність, не допустити бійки між дітьми. Але гра-метушня - це бійка навмисно, а не справжня боротьба. Так,

дослідження свідчать, що подібна гра приносить дитині немало користі. Вона не лише дає дітям можливість по вправлятися і виплеснути енергію, але і учить стримувати свої почуття, контролювати імпульсивні бажання, допомагає позбавитися від негативних звичок, які не заохочуються групою. Більше того, діти вчаться бачити різницю між теперішнім і зображуваним. [8]

**Гра мовою.** Діти люблять грати із словами. Вони експериментують з ритмічним ладом і мелодикою мови; об'єднують слова одне з одним, надаючи їм нове значення. Дітей цікавить сама мова; вони грають з її звуками, формами і смисловими відтінками.

Гра із словами, крім того, дає дітям можливість по вправлятися в граматиці, якою вони у цей момент оволодівають. До 3-4 років діти вже користуються деякими з основних правил лінгвістики, починають розбиратися в смислових відтінках мови. Іноді діти використовують мову для того, щоб контролювати свої переживання. Старші діти з допомоги мови, намагаються структурувати свою гру. Вони придумують правила, часто дуже хитромудрі, яким необхідно слідувати; дотримуючись цих правил, вони контролюють свої дії. [9]

**Рольові ігри і моделювання.** Один з основних видів ігор полягає в програванні різних ролей і ситуацій: діти грають в дочки-матері, копіюють батька, що йде на роботу, зображують няню, вихователя, лікаря, шофера. Така гра, що називається **сюжетно-рольовою**, включає не лише імітацію поведінки когось-небудь, але також елемент фантазії і нові способи взаємодії. З її допомогою діти знайомляться з соціальними стосунками, нормами, традиціями і іншими аспектами культури. Крім того, така гра сприяє розвитку грамотності дитини. [2]

Старші дошкільнята в рольових іграх перевіряють свої соціальні знання. Наслідуючи когось, прикидаючись і виконуючи ролі, вони розвивають здатність до символічної репрезентації. Рольова гра також дозволяє дитині уявити себе на місці інших людей, надіти на себе різні маски і розширити спектр своїх думок і почуттів. Така гра сприяє кращому розумінню як інших людей, так і самого себе. [2]

Програвання ролей дає дітям можливість по експериментувати з різними моделями поведінки і побачити, до яких це може привести наслідків. Яка б не була розіграна ситуація, подібні ігри дозволяють дітям виразити почуття, що пригнічують їх (такі, як гнів і страхи), допомагають їм впоратися з конфліктами (наприклад, з батьками або братами і сестрами), а також сприяють розв'язанню цих переживань і складних ситуацій зрозумілими їм способами.

**Ігри з правилами і ігри-змагання.** У міру того як діти стають старшими, їхні ігри починають проходити за певними правилами і переслідувати якусь мету. Малюки обумовлюють черговість дій її учасників, вирішують, що можна робити, а що не можна, їм подобається влаштовувати такі ігри, в яких є переможці і програвші. Подібні ігри вимагають володіння певними когнітивними навичками: треба знати правила, враховувати наслідки

тих або інших дій, уміти вигравати і програвати, що одночасно і сприяє розвитку цих навичок. [2]

Коли дошкільнята грають з різними предметами і матеріалами, наприклад з каменями, піском, водою, вони дізнаються про їх властивості і ті закони, яким ці об'єкти підкоряються. Так, граючи в пісочниці, дитина може побачити, що кожна іграшка залишає в піску свій особливий відбиток. Граючи з м'ячем, дитина може помітити, що чим сильніше вона кине його на підлогу, тим вище той відскочить. Граючи в яку-небудь конструктивну гру, діти отримують інформацію, яку вони можуть використати для розширення своїх знань. У свою чергу, ці знання дозволяють їм досягти ще більш високого рівня розуміння та уміння. Поступово діти навчаються порівнювати і класифікувати об'єкти, починають краще розбиратися в різних поняттях, таких як розмір, форма, матеріал. Крім того, завдяки активній грі дитина набуває різноманітні уміння, які дозволяють їй почувати себе впевненою у фізичних і емоційних відносинах. [10]

Таким чином, гра тренує дитину в оволодінні значеннями речей та явищ, закріпленими мовною практикою, і в оперуванні цими значеннями. Гра розвиває усвідомлення виконуваних дій саме як операцій, вчить виконанню таких операцій на основі саморегулювання (правила), нарешті, розширює самосвідомість від сприйняття себе як суб'єкта предметних дій до сприйняття себе як носія соціальної ролі - суб'єкта людських відносин.

### **Список використаних джерел**

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002.- 720 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития.- 9-е изд.-СПб.:Питер, 2004.- 940 с.
3. Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.)/ Carmichael's manual of child psychology (3rd ed. Vol. 1). New York: Wiley.
4. Виготський Л.С. Гра і її роль у психологічному розвитку дитини// Питання психології: - 1966. - № 6.
5. Ельконін Д.Б. Психологія гри. - М.: Педагогіка, 1978. – 450 с.
6. Garvey, C (1990). Play. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Isenberg, J., & Quisenberry, N. L. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64 с., 138-146 с.
8. Pellegrini, A. D. (1987). Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. *Educational Psychologist*, 22, 23-43 с.
9. Schwartz, J. I. (1981). Children's experiments with language. *Young Children*, 36 с., 16-26 с.
10. Kamii, C., & Devries, R. (1980) 264с., Athey, I. J. (1984) 380 с.

**Щічко І.**

## **Дослідження властивостей уваги у молодшому шкільному віці**

Проблема розвитку уваги у молодшому шкільному віці досліджувалася значною кількістю психологів. Необхідність дослідження уваги учнів початкових класів зумовлюється тим, що у цьому віці уважність уперше формується як риса особистості, виявляючись у розвитку мимовільної і довільної уваги. Від уваги залежить ефективність багатьох аспектів діяльності молодших школярів. Дітям цього віку дуже важко підтримувати свою увагу на уроках. Одними з основних властивостей уваги, які мають великий вплив на навчальну діяльність молодшого школяра є переключення та концентрація. Саме на ці властивості уваги в першу чергу повинні спиратися вчителі в своїй педагогічній діяльності.

У вітчизняній психології проблему уваги вивчали в межах загальнотеоретичних підходів Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Є. Мілерян, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе. Дослідженням властивостей уваги займалися учені під керівництвом М. Добриніна, І. Страхова, Ф. Гоноболіна. Глибоко досліджували розвиток уваги молодших школярів в учбовій діяльності Л. Божович, О. Леонт'єв, М. Добринін, І. Страхов та ін. Зокрема, П. Гальперін, С. Кабільницька обґрунтували формування уваги як розвитку самоконтролю у процесі поетапного формування розумових дій.

М. Задесенець, Т. Лисянська, М. Горбач, М. Ли́ла виявили співвідношення та динаміку мимовільної і довільної уваги у дітей молодшого шкільного віку на різних етапах навчання у початковій школі. А. Осипова, Л. Малашинська досліджували проблему діагностики і корекції уваги у молодших школярів. Л. Бадалян, Л. Журкова, Є. Мастюкова вивчали синдром дефіциту уваги та причини його появи у дітей [2].

Метою даної статті є аналіз результатів дослідження особливості уваги молодших школярів.

Молодший шкільний вік ( з 6-7 до 9-10 років) визначається вступом дитини до школи. Школа бере на себе відповідальність виховувати дитину та розвивати її фізичні, творчі, естетичні та інтелектуальні здібності.

Для успішної учбової діяльності молодших школярів слід враховувати властивості уваги, які притаманні учням цього віку.

За час молодшого шкільного віку в розвитку уваги відбуваються суттєві зміни, іде інтенсивний розвиток всіх її властивостей: особливо різко (в 2,1 рази) збільшується об'єм уваги, підвищується її стійкість, розвивається вміння переключення і розподілу. Добре розвинуті властивості уваги і її організованість є факторами, які безпосередньо визначають успішність навчання в молодшому шкільному віці. Як правило, учні, які краще навчаються, мають кращі показники розвитку уваги. Складність полягає в тому, що різні властивості уваги розвиваються не в однаковій мірі. Найбільш піддається впливу об'єм уваги який у молодшого школяра ще не дуже великий і здебільшого залежить від минулого досвіду дитини. Діти цього віку не

завжди здатні утримувати в полі зору декілька об'єктів. Властивості розподілу і стійкості можна і потрібно тренувати, щоб запобігти їхньому стихійному розвитку [1].

Концентрація уваги молодшого школяра може бути достатньо інтенсивною. Так діти, слухаючи цікаву, живу розповідь вчителя можуть не почути дзвінка з уроку, займаючись творчістю чи поезією молодші школярі можуть не помічати нікого та нічого довкола.

М.Ф. Добринін встановив, що стійкість і концентрація уваги школярів зростає при використанні різних видів розумової діяльності. Аналіз, порівняння, виділення головних ознак, класифікація предметів вимагають глибокого зосередження уваги. Для підтримки уваги необхідне чітке розуміння учнями навчального матеріалу [1, с. 7].

Розподіл уваги теж незначний, але він розвивається за перші роки навчання дітей.

Стосовно переключення уваги можна сказати, що загальна нестійкість уваги веде до виявів неухважності в учбовій діяльності молодшого школяра .

І.В. Страховим встановлено, що в одних учнів увага може бути не стійкою, відрізнятися дитячою безпосередністю й емоційністю проявів; в інших – стійкою, вольовою, свідомо зосередженою, що дозволяє школяреві справлятися з відволікаючими спонуканнями [3].

Однією з особливостей уваги, яку також необхідно знати і враховувати педагогу, є відсутність уміння швидко перемикає увагу з одного об'єкта на інший. Поступово, при правильній організації навчального процесу, удосконалюється і дана якість уваги молодших школярів: при необхідності учні вільно переходять від одних дій до інших.

У молодшому шкільному віці і мимовільна і довільна увага потребують розвитку. Увага може бути розвинена через спеціальні психологічні вправи, які може використовувати у своїй роботі і психолог, і вчитель молодших класів.

Здебільшого в цьому віці домінує мимовільна увага. Але у початковій школі продовжує розвиватись і довільна увага дитини.

Індивідуальні властивості особистості молодших школярів істотно впливають на характер уваги. Так, у дітей сангвіністичного темпераменту неухважність здебільшого виявляється у гіперактивності. Сангвінік рухливий, безпосередній у виявах, товариський. Відповіді таких дітей на уроках свідчать більше на користь їхнього спілкування з класом [2].

Оскільки особливості розвитку уваги впливають на учбову успішність молодших школярів, нами була здійснена спроба виявити рівні концентрації та переключення уваги у молодших школярів у двох перших класах. Було використано методику “Знайди відмінність на картинках” для виявлення рівнів концентрації уваги.

Дітям пропонувалась картка з зображеннями двох картинок, що відрізняються одна від одної деталями, які їм необхідно було виявити. Після того як вдалося знайти відмінності, слід було обвести їх кружечком.



В якості випробуваних виступали учні 1-х класів, загальноосвітньої середньої школи № 37, в кількості 44 особи( 21 хлопчик, 23 дівчинки).

Умовами експерименту передбачалось введення в 1-а класі додаткової стимуляції до виконання завдань, у 1- б така стимуляція не вводилася.

Отримані результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Зведена таблиця рівнів концентрації уваги у перших класах**

Рівні концентрації уваги	1-а клас(№=18)		1-б клас(№=20)	
	кількість	Відсоткове відношення	Кількість	Відсоткове відношення
Високий	1	5,6%	1	5%
Середній	9	50%	4	20%
Низький	8	44,4%	15	75%

Дані представлені в таблиці, зобразимо на гістограмах.

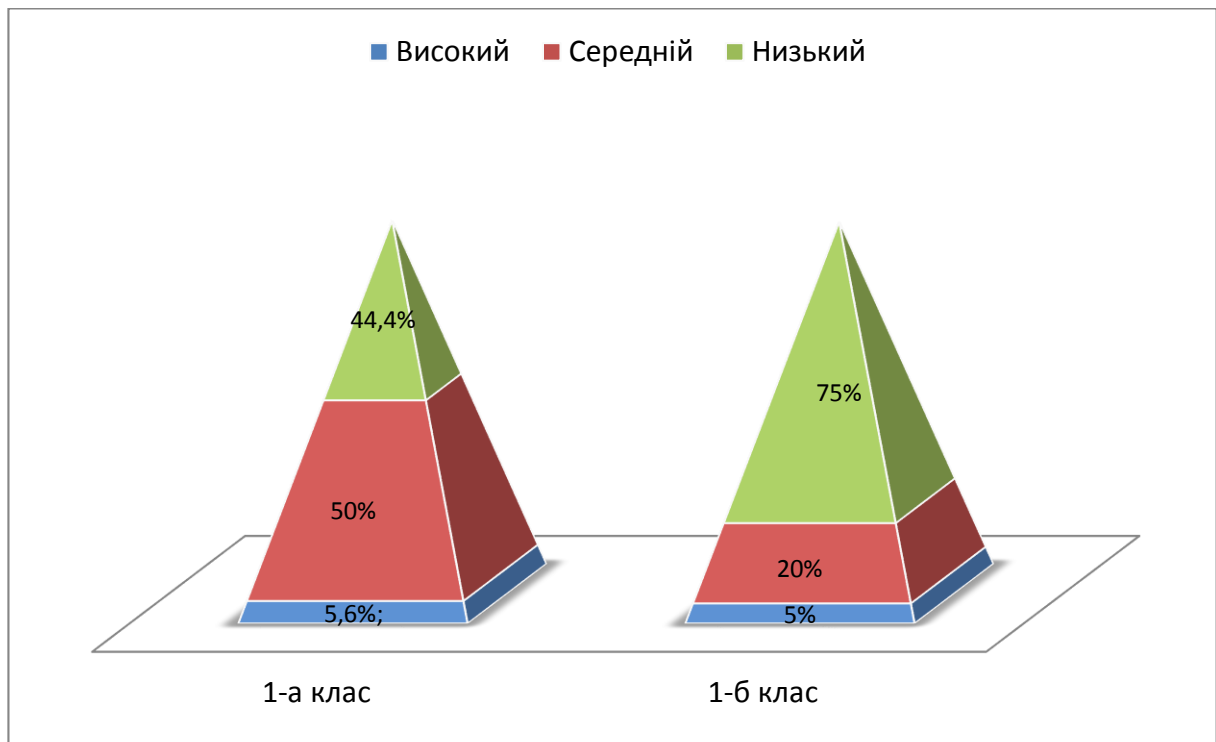


Рис.1. Рівні концентрації уваги учнів першого класу

З гістограми 1-а класу можемо спостерігати, що тут переважають учні, які мають середній рівень концентрації уваги - 50% і є учні з високим рівнем

концентрації – 5,6%. Розглядаючи гістограму 1-б класу, бачимо що тут більшість учнів мають низький рівень концентрації уваги -75% і 5% високий. Отримані дані свідчать, що в 1-а, де вводилась додаткова стимуляція рівень концентрації більший ніж в 1-б.

Також була використана методика П'єрона-Рузера для дослідження та оцінки переключення уваги у молодших школярів.

Дітям було запропоновано бланк з різними геометричними фігурками, куди потрібно було внести різні символи.

Отримані результати дослідження представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Зведена таблиця рівнів переключення уваги у перших класах**

1-а клас(№=18)			1-б клас(№=20)	
Рівень Переключення уваги	Кількість	Відсоткове відношення	Кількість	Відсоткове відношення
Дуже високий	1	5,6%	3	15%
Високий	5	27,8%	14	70%
Середній	3	16,6%	1	5%
Низький	5	27,8%	2	10%
Дуже низький	4	22,2%	0	0%

Представимо дані на гістограмі.

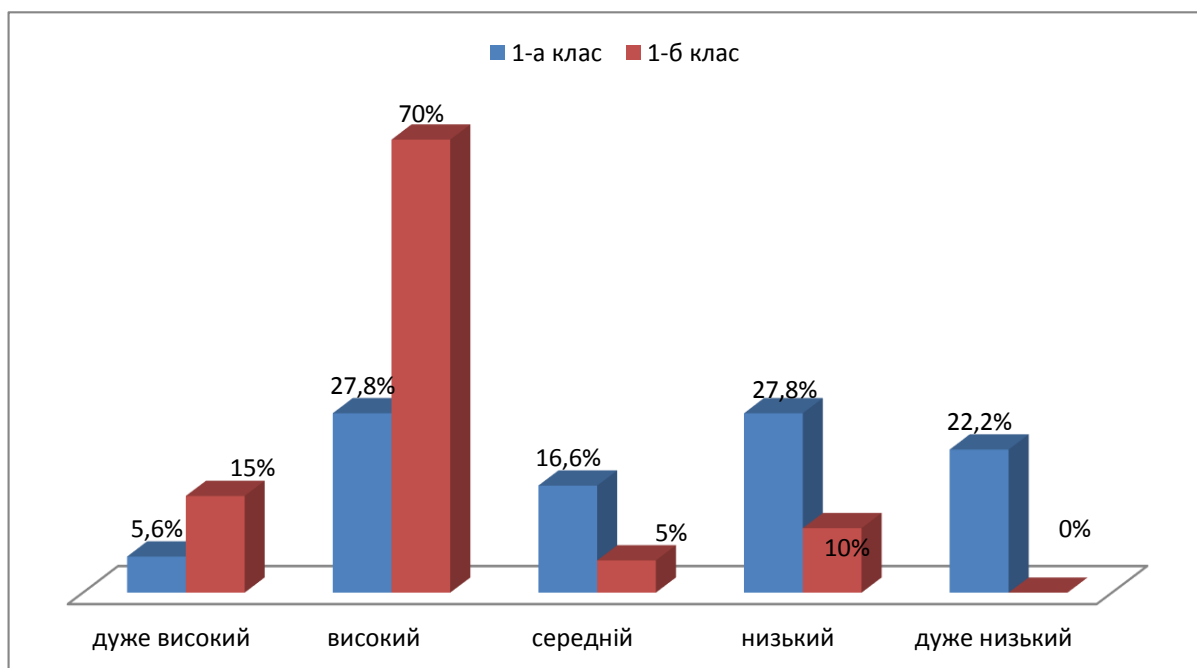


Рис.2.Рівні переключення уваги у перших класах

У 1-а класі рівень переключення уваги гірший ніж у 1-б. В свою чергу 70% учнів з 1-б класу мають високий рівень переключення уваги. Зі сказаного можна зробити висновок, що існує залежність переключення від рівня концентрації на попередній діяльності.

На підставі проведених досліджень можемо зробити такі висновки:

1. В залежності від наявності стимуляції виявляються різні рівні концентрації уваги, відповідно: в ситуації додаткової стимуляції переважає середній рівень, без – низький.
2. В залежності від стимуляції рівні переключення уваги виявляються також різними, а саме в 1-а класі (при наявності стимуляції) переважає рівною мірою високий і низький рівень (по 27,8%), а у 1-б класі (без стимуляції) переважним є високий (70%).

Виявлені факти, на нашу думку, можна пояснити, по-перше зв'язком концентрації уваги з наявністю стимуляції і по-друге частина учнів 1-а класу демонструють низький рівень переключення уваги, що може бути пояснено високою концентрацією на попередній діяльності.

Таким чином, отримані результати дають змогу вчителям враховувати в своїй педагогічній діяльності виявлені особливості уваги молодших школярів.

Дослідження розвитку властивостей уваги проведене нами, не вичерпує повністю даної проблеми, які потрібно досліджувати в подальшому. Дані дослідження дадуть змогу краще організувати учбову діяльність учнів з урахуванням отриманих результатів.

#### **Список використаних джерел**

1. Брызгунов М.В./Компонентний підхід до розуміння властивостей уваги [Текст] / М.В.Брызгунов // Психологічний журнал.- 2006.- №15(травень). - С.35-38.
2. Волков П.С.Дитяча психологія у питаннях і відповідях/ П.С.Волков.- М.,2002.
3. Страхов В.И.Внимание в структуре личности: Учебное пособие. – Саратов.,1969.-252с.

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

**Драмарецька М.**

#### **Психологічна характеристика проявів синдрому професійного вигорання у педагогів**

В умовах модернізації освіти вимоги до якості професійної діяльності вчителя постійно зростають, адже від ефективності його роботи багато в чому залежить майбутнє суспільства. Оскільки діяльність вчителя постійно пов'язана зі спілкуванням, це може призводити до поступового емоційного стомлення і спустошення, що негативно позначається на виконанні професійної діяльності та на психічному і фізичному самопочутті. Через це поступово формується синдром емоційного вигорання.

Актуальність вивчення професійних стресів та технологій їх подолання зумовлена не тільки їх негативним впливом на ефективність праці, але і тим, що вони змінюють психічне та соматичне становище людини, що призводить до втрати здоров'я, до появи психологічних проблем та особистісних змін.

Педагоги – одні з найбільш схильних до появи синдрому професійного вигорання, оскільки вони є представниками професії типу “людина – людина”. Тому дуже важливим є вивчення симптомів синдрому, його особливостей та шляхів подолання саме у педагогічній діяльності.

Термін “емоційне вигорання” ввів в наукову літературу американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер у 1974 році. Але родоначальником досліджень феномену професійного вигорання визнана американська психолог Х. Маслак. Окрім названих психологів із зарубіжних вчених дослідженням синдрому займалися С. Джексон, Е. Морроу, Е. Махер, К. Уолтер, Е. Хартман та інші. А серед вітчизняних психологів цим питанням займалися В. В. Бойко, Г. А. Маркова, Н. Є. Водоп'янова, О. С. Старченкова, В. Е. Орел та інші.

Х. Дж. Фрейденбергер визначив синдром емоційного вигорання як певний розлад невідомої природи, що виникає в професіоналів, які працюють в кризових центрах і психіатричних клініках [2]. За означенням Н.Є. Водоп'янової, синдром професійного вигорання – сукупність стійких симптомів, які проявляються у негативних емоційних переживаннях та установках щодо своєї роботи (професії) та суб'єктів ділового спілкування. Автор зазначає, що синдром професійного вигорання – це несприятлива реакція на робочі стреси, що включає в себе психологічні, психофізіологічні та поведінкові компоненти [5]. Деякий інший погляд на проблему висвітлює В. Бойко. Він подає таке визначення: синдром професійного вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравматичні впливи [4]. Таким чином, синдром професійного вигорання – це стан

знесилення, відчуття власної непотрібності, дегуманізація, деперсоналізація, негативне само сприйняття у професійному сенсі.

Важливо відзначити, що автори статей і робіт з емоційного вигорання, визначають його неоднозначно. В одному випадку емоційне вигорання розглядається як професійна деформація, яка негативно відбивається на професійній діяльності педагогів, а в іншому – як механізм психологічного захисту, який дозволяє регулювати психіку і захищати її від негативних емоційних впливів. Проблема професійного вигорання педагогів є не тільки теоретичною, а й має велике практичне значення, адже знайдені шляхи подолання та запобігання синдрому і результати практичного дослідження можуть бути використані в системі психогігієнічних, психопрофілактичних та психокорекційних заходів, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я педагогів.

Актуальність зазначеної проблеми зумовила необхідність у її подальшому дослідженні, тому метою даної статті є психологічна характеристика проявів синдрому професійного вигорання у педагогів навчальних закладів різних типів.

Дослідження проводилось на базі педагогічного колективу загальноосвітньої спеціалізованої школи №4 I – III ступеня та педагогічного колективу кафедри Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу Криворізького національного університету. У дослідженні брало участь 50 осіб.

В процесі роботи були використані дві методики: методика “Діагностики рівня емоційного вигорання” (за В. Бойко), яка дозволяє виявити основні прояви синдрому професійного вигорання такі, як напруга, резистенція і виснаження і методика “Синдром вигорання в професіях системи “людина-людина” (за Х. Маслак, С. Джексон в адаптації Н.Є. Водоп’янової), що висвітлює наступні прояви синдрому професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція особистих досягнень. В результаті дослідження за методикою “Діагностики рівня емоційного вигорання” (за В. Бойко) були отримані дані, представлені на рис. 1-2.

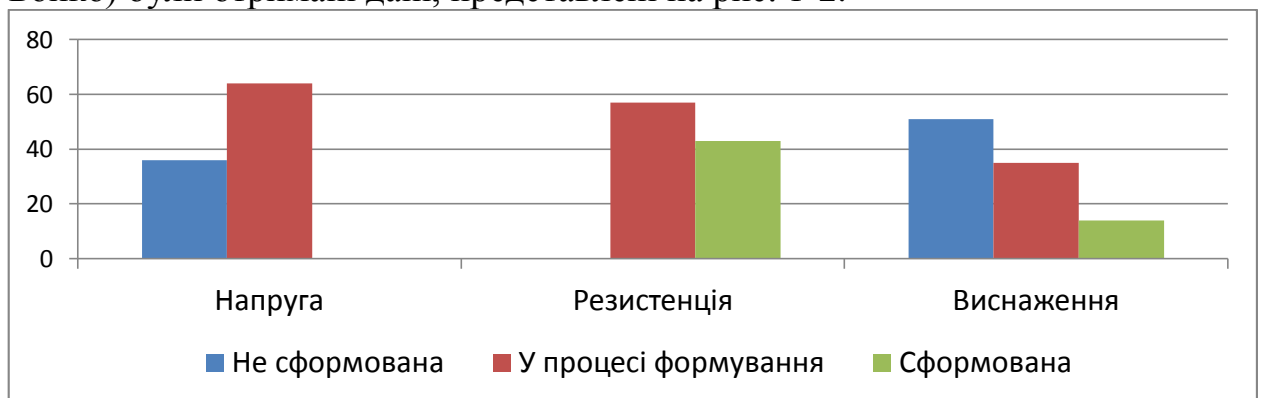


Рис. 1. Особливості прояву емоційного вигорання у працівників кафедри ВНЗ

Як видно з діаграми, фаза “Напруги” знаходяться у процесі формування у 64% працівників ВНЗ, а у 36% - не сформована. Фаза “Резистенція” у 57%

знаходиться у процесі формування, а у 43% - сформована. Фаза “Виснаження” у 14% працівників – сформована, у 35% - в процесі формування і не сформована у 51% працівників.

Проаналізуємо прояви аналогічних показників у працівників школи.

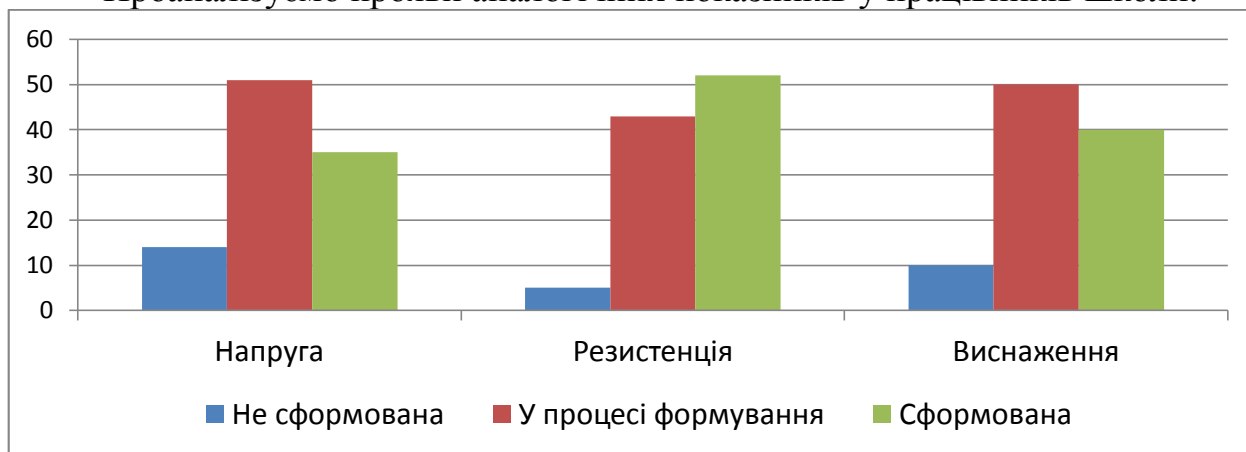


Рис. 2. Особливості прояву емоційного вигорання працівників школи

Дані представлені на рис. 2 свідчать про те, що фаза “Напруги” сформована у 35% працівників, у 51% - знаходиться у процесі формування і у 14% - не сформована. Фаза “Резистенція” сформована у 52% працівників, у 43% - знаходиться у процесі формування і у 5% - не сформована. Фаза “Виснаження” сформована у 40% працівників, у 50% - у процесі формування і у 10% - не сформована.

Таким чином, емпіричні результати демонструють відмінності у проявах показників синдрому професійного вигорання у працівників середніх і вищих навчальних закладів, а саме в той час як у школі працює 35% вчителів з сформованими симптомами, серед працівників ВНЗ немає жодного викладача, у якого б всі прояви були сформовані.

Використання методики “Синдром вигорання в професіях системи “людина-людина” (за Х. Маслак, С. Джексон в адаптації Н. Є. Водоп’янової) дало можливість виявити такі прояви синдрому професійного вигорання, як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень, які представлені на рис. 3-4.

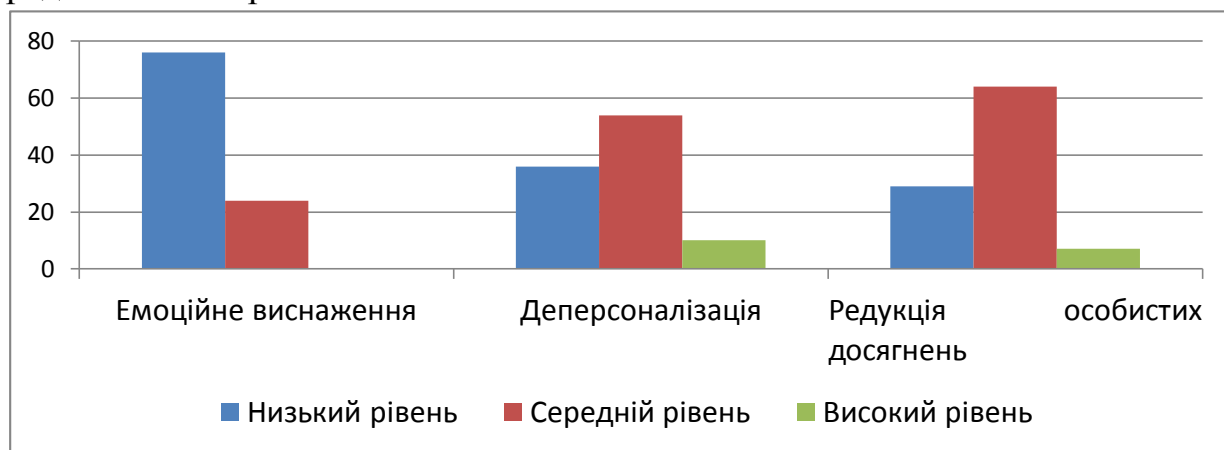


Рис. 3. Особливості прояву емоційного вигорання працівників кафедри ВНЗ

З даних, представлених на діаграмі, видно, що середнього рівня досягають такі складові синдрому, як емоційне виснаження у 24% працівників ВНЗ, деперсоналізація – у 54% і редукція особистісних досягнень – у 64%.

Отже, переважаючим рівнем сформованості проявів синдрому професійного вигорання є середній.

Щоб співставити прояви цих показників з результатами дослідження синдрому вигорання у працівників середніх шкіл, розглянемо дані представлені на рис. 4.

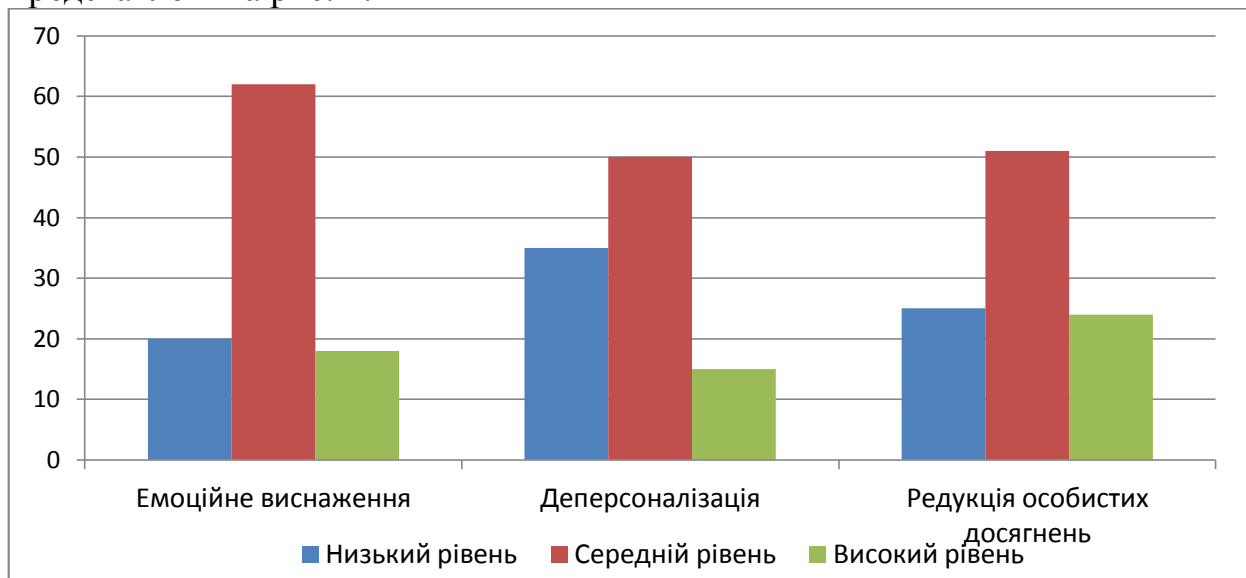


Рис. 4. Особливості прояву емоційного вигорання працівників школи

Як видно з діаграми, прояв складової синдрому професійного вигорання “Емоційне виснаження” досягає високого рівня у 18% вчителів школи, середнього рівня – у 62%, а низького рівня – у 20%. Деперсоналізація досягає високого у 15% вчителів, середнього рівня – у 50%, а низького рівня – у 35%. А прояв “Редукції особистих досягнень” досягає високого рівня у 24% працівників школи, середнього рівня – у 51%, а низького рівня – у 25%.

Співставимо показники проявів синдрому професійного вигорання у працівників ВНЗ і школи. В той час як у викладачів ВНЗ переважає низький рівень прояву емоційного виснаження, то у вчителів школи – середній рівень. А яскраво виражені деперсоналізація та редукція особистих досягнень в колективах обох навчальних закладів досягають середнього рівня.

Отже, яскраво виражений середній рівень прояву симптомів синдрому професійного вигорання може свідчити про те, що при остаточно сформованому емоційному вигоранні такі працівники можуть схилитися до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів.

Таким чином, можна бачити, що шкільні вчителі більш емоційно виснажені та напружені. А серед викладачів ВНЗ відсоток працівників, у яких не сформовані симптоми синдрому професійного вигорання, значно більший, ніж серед педагогів школи. Отже, дослідження за обома методиками показали, що менші показники емоційного вигорання мають педагоги, які працюють у вищому навчальному закладі, на відміну від колег, які працюють у школі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують окремі аспекти організації діяльності педагога, методи та шляхи профілактики і усунення професійного вигорання у працівників навчальних закладів.

### **Список використаних джерел**

1. Профілактика та подолання емоційного вигорання у педагогів // Емоційне вигорання – К.: Главник, 2007. – С.4-36.
2. Семібраторова Т. Будьмо здорові! (Тренінгове заняття з профілактики емоційного вигорання) / Т. Семібраторова // Психолог. – 2011. – №42. – С.12-19.
3. Водопьянова Н. Синдром вигорання: диагностика и профилактика / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 258с.
4. Густелева А. Н. Позитивное самоотношение учителей как фактор устойчивости к “выгоранию” // А. Н. Густелева // Психология обучения. – 2011. – №3. – С.90-98.
5. Ожогова Е. Синдром “психического выгорания” в работе педагога и профессиональные стратегии поведения / Е. Ожогова // Психология и школа. – 2006. – №2. – С.107-120.
6. Орел В. Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования [Електронний ресурс] / В. Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №3. – Режим доступу: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2901>

**Макара Л.М.**

### **Педагогічний такт вчителя як передумова ефективної професійної діяльності**

**Постановка проблеми.** Гуманізація освітньо-виховного процесу в сучасних умовах несталого соціокультурного простору потребує динамічного реформування суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах паритетного діалогу. Модернізація педагогічних систем передбачає зокрема перехід від тоталітарної уніфікації, усталених стереотипів, неефективних шаблонів до творчої ініціативи й індивідуальної відповідальності педагогів у проектуванні й організації педагогічного процесу.

Важливим напрямом фахової ідентифікації педагога у закладах освіти є формування професійно важливих рис спеціаліста, і зокрема, психолого-педагогічного світогляду, особистісних цінностей адекватних професійній діяльності і педагогічного такту.

На жаль, як свідчить практика, у педагогічних університетах пріоритетним є напрямок формування системи знань, умінь та навичок професійної діяльності педагога. Питанням професійної етики та особистісного становлення приділяється недостатньо уваги, що спричиняє ускладнення міжособистісної взаємодії вчителя із учнями на різних етапах



педагогічного самоздійснення.

Одним із найбільш значущих проявів професійної майстерності педагога є педагогічний такт, у якому акумульовано всі складові педагогічної культури вчителя і який є одним із основних показників педагогічної майстерності.

**Педагогічний такт** традиційно визначається (А.С.Макаренко, А.Б.Орлов, В.Л.Ортинський та ін.) як педагогічно грамотне спілкування у складних педагогічних ситуаціях, уміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу, відчуття міри, швидкість реакції, здатність швидко оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення. Даний феномен виражається у здатності вчителя знайти оптимальний формат психолого-педагогічного впливу на вихованців, не принижуючи гідності дитини і не спричиняючи протистояння. Педагогічний такт потребує від педагога постійного контролю за власною поведінкою, здатності передбачати можливі наслідки педагогічних впливів, напрацювання власного стилю спілкування у різних сферах діяльності.

Виявлення значимості та структури особистісної складової професійної діяльності педагога в уявленні вчителів загальноосвітньої школи у площині професійної самопрезентації було обрано **метою** даного дослідження.

**Аналіз результатів емпіричного дослідження.** Задля окреслення семантичного поля деонтологічних уявлень педагогічного колективу Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 88 нами було проведене емпіричне дослідження із використанням модифікованої методики «Незакінчені речення» Ж.Нюттена. Акцент був зроблений на таких висловлюваннях:

- Я думаю, що хороший педагог – це той, хто...
- Я думаю, що неефективний вчитель – це той, хто...
- Найбільш важливим у роботі педагога є...
- Найменш важливим у роботі педагога є...
- Професійно значущими рисами вчителя я вважаю...

Отримані відповіді піддавалися контент-аналізу, що передбачав окреслення семантичного профілю фахової педагогічної діяльності. Інтерпретація отриманого масиву даних дозволила виявити значимість саме особистісних властивостей педагога у професійній діяльності. На цьому наголошують 74,7% респондентів (називають такі риси як чуйність, гнучкий розум, справедливість тощо), тоді як професійно-рольові ознаки вважають найбільш значимими лише 25,3% респондентів (називають знання, навички викладання тощо).

Подальший аналіз передбачав визначення особливостей образно-понятійної моделі-Я у професійному контексті педагога-практика. Нами були використані методики вільного опису, самооцінювання та експертних оцінок, що дозволило виявити представленість значимих особистісних характеристик в парадигмі «Я хочу» та «Я можу» (ідеальне і реальне Я-утворення).

Узагальнені результати представлені у табл. 1.

Таблиця 1.

## Самопрезентація педагога у професійному Я-образі

Параметри аналізу Контент-категорії	Я-утворення (середній бал самооцінки)		Коефіцієнт реалізації Я- реального в ідеальному
	Я-реальне	Я-ідеальне	
Допитливість, відкритість новому	6.1	6.2	0.98
Інтуїція	6.8	7.8	0.87
Креативність	6.6	8.1	0.81
Уява	6.8	7.0	0.97
Почуття гумору	6.4	7.5	0.88
Творче ставлення до професії	3.9	6.5	0.6
Педагогічний такт	5.8	7.9	1.36

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати існування значимих розбіжностей в оцінці та інтерпретації образно-понятійної моделі педагогів у контексті реального і бажаного.

Особливо різниця простежується в оцінці категорій «Творче ставлення до професії» та «Педагогічний такт», де визначається необхідність принципового підвищення рівня творчого ставлення до професії і виявлення педагогічного такту, що неможливо без розвитку професійної складової Я-концепції. Отримані дані свідчать про недостатній рівень фахової ідентифікації педагогів у професійному самовизначенні (образ-Я не співпадає з образом професіонала), що обумовлюється дисонансом між інтересом до практичної діяльності вчителя і незавершеністю ідентифікації з образом педагога-професіонала у більшості респондентів. І особливу увагу необхідно приділяти розвитку педагогічного такту вчителя.

Психолого-педагогічними умовами формування педагогічного такту можна вважати такі:

- напрацювання навичок самоконтролю і саморегуляції;
- підкреслений непідробний інтерес вчителя до учня, з яким спілкується;
- комунікативна культура: уміння бути хорошим, вдячним слухачем, здатність до паритетного діалогу;
- застосування у педагогічній діяльності методів переконання і навіювання;
- навички підтримання позитивних емоцій.

**Висновки.** Формування компетентного конкурентноспроможного педагога вимагає комплексного підходу до професійної підготовки фахівця, що передбачає поєднання когнітивного і деонтологічного формуючих впливів.

У зв'язку з цим, на наш погляд, необхідно цілеспрямовано працювати над формуванням деонтологічного іміджу вчителя у суспільстві та професійно

значимих рис педагога при підготовці студентів, сприяти становленню позитивної Я-концепції професіонала. Важливо активізувати внутрішні джерела розвитку Я-концепції особистості: власний позитивний досвід педагогічної діяльності, навички рефлексії, самосприйняття і переживання внутрішніх станів, об'єктивність оцінки результатів своєї діяльності тощо.

Дійсність нашого часу, що породжує багато конфліктів, в основі яких лежить неприйняття чужих думок, поглядів, все частіше привертає увагу до тактовності і толерантності як унікальних механізмів співіснування різних, а інколи зовсім несхожих одна на одну реальностей. Толерантність є професійно необхідною особистісною якістю педагога і психолога, що визначається як відкритість особистості до нового, гнучкість мислення, професійну майстерність. Творче використання принципу толерантності в процесі навчання стає запорукою ефективності освіти. Педагогічний такт вчителя забезпечує конструктивність спілкування, паритетність діалогічної системи навчально-виховного процесу.

Змінити свій характер, звільнитися від негативних рис і виховати в собі позитивні – задача складна, але не неможлива. Для цього потрібно твердо і рішуче поставити мету – працювати над собою, критично оцінити власну поведінку, визначити критерії аналізу змін. Однією із головних умов успішної роботи над собою є не лише рішення змінитися, але й конкретні дії, спрямовані до цієї мети.

#### **Список використаних джерел**

1. Синиця І. Е. Педагогічний такт і майстерність вчителя. / І.Е.Синиця – К.: Педагогіка, 1983. – 248 с.
2. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

**Пилипенко К.В.**

#### **Використання нових інформаційних технологій у викладанні психологічних дисциплін майбутнім педагогам**

XXI століття - це епоха змін, інновацій, інтелекту, глобалізації, яка вимагає оволодіти ключовими компетентностями в інтелектуальній, правовій, комунікаційній, інформаційній сферах, змінює суму знань, необхідних сучасній людині та способи вивчення нового, докорінно змінює політику в області науки і освіти, формує багатофункціональні, надпредметні, базові компетентності. Інформаційні технології набувають усе більшого поширення в різних сферах освітньої та професійної діяльності. Їхні невичерпні можливості, розвиток компютерних систем зв'язку сприяють формуванню інформаційного суспільства й висувають нові вимоги до освіти молодого покоління. Підготовка студентів педагогічних вишів повинна відбуватися з

урахуванням досягнень і перспектив розвитку техніки й технології. Удосконалення рівня технологічної діяльності майбутніх педагогів з використанням інноваційних методів навчання закладає фундамент самоосвіти і саморозвитку. Використання комп'ютера як інформаційного, навчального та контролюючого технічного засобу сприяє вдосконаленню традиційних методик вивчення спеціальних дисциплін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у вітчизняній науці достатньо висвітлені концептуальні основи процесу інформатизації системи освіти, у полі зору багатьох учених був педагогічний потенціал інформаційних технологій, досліджувалась проблема формування інформаційної культури вчителів, зокрема у працях Н.В. А патової, В.Ю. Бикова, Л.П. Бабенко, Л.І. Білоусової, І.Є. Булах, А.Ф. Верланя, Б.С. Гершунського, Ю.О. Дорошенка, А.П.Єршова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, В.М. Мадзігона, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, О.М. Пехоти, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, та інших науковців.

Психологічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджені в працях В.П. Безпалька, В.М. Бондаревської, П.Я. Гальперіна, В.П. Зінченка, Т.А. Ільїної, О.М. Леонтьєва, В.А. Львовського, Ю.І. Машбиця, В.Ф. Паламарчук, Л.Н. Прокопенка, В.В. Рубцова, Н. Тализіної та інших.

Питання підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти висвітлюються в працях С.О. Гунька, Ю.О. Жука, О.В. Майбороди, Е.М. Разинкіної, І.М. Смирнової, С.І. Тадіян, О.Є. Трофімова, О.І. Шиман тощо.

Інформаційні технології - це технології, які використовують спеціальні технічні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео). У новому інформаційному світі вони щоденно використовуються в усіх сферах людської діяльності, у тому числі в науці й освіті.

Якщо в якості ознаки інформаційних технологій вибрати інструменти, за допомогою яких проводиться обробка інформації (інструментарій технології), то виокремлюють наступні етапи її розвитку :

1-й етап (до другої половини ХІХ ст.) - «Ручна» інформаційна технологія, інструментарій якої складала: перо, чорнильниця, книга. Комунікації здійснювалися ручним способом шляхом переправки через пошту листів, пакетів, депеш. Основна мета технології - представлення інформації в потрібній формі.

2-й етап (з кінця ХІХ ст.) - «Механічна» технологія, оснащена більш досконалими засобами доставки пошти, інструментарій якої складала: друкарська машинка, телефон, диктофон. Основна мета технології - представлення інформації в потрібній формі більш зручними засобами.

3-й етап (40 - 60-і рр.. ХХ ст.) - «Електрична» технологія, інструментарій якої складала: великі ЕОМ і відповідне програмне забезпечення, електричні друкарські машинки, ксерокси, портативні диктофони. Основна мета інформаційної технології починає переміщатися з форми представлення інформації на формування її змісту.

4-й етап (з початку 70-х рр..) - «Електронна» технологія, основним інструментарієм якої стають великі ЕОМ і створені на їхній базі автоматизовані системи управління (АСУ) і інформаційно-пошукові системи, оснащені широким спектром базових і спеціалізованих програмних комплексів. Центр ваги технології ще більш зміщується на формування змістовної сторони інформації для управлінського середовища різних сфер суспільного життя, особливо на організацію аналітичної роботи.

5-й етап (з середини 80-х рр..) - «Комп'ютерна» («нова») технологія, основним інструментарієм якої є персональний комп'ютер із широким спектром стандартних програмних продуктів різного призначення. На цьому етапі відбувається процес персоналізації АСК, що проявляється у створенні систем підтримки прийняття рішень певними спеціалістами. Подібні системи мають умонтовані елементи аналізу та штучного інтелекту для різних рівнів управління, реалізуються на персональному комп'ютері і використовують телекомунікації. У зв'язку з переходом на мікропроцесорну базу істотним змінам піддаються і технічні засоби побутового, культурного та іншого призначень.

6-й етап (тільки встановлюється) - «мережева технологія» (іноді її вважають частиною комп'ютерних технологій). Починають широко використовуватися в різних галузях глобальні і локальні комп'ютерні мережі. Їй пророкують в найближчому майбутньому бурхливе зростання, обумовлене популярністю її засновника - глобальної комп'ютерної мережі Internet [4].

З появою персональних комп'ютерів з'явився термін «нові інформаційні технології», під яким розуміють впровадження нових підходів до навчально-виховного процесу, що орієнтований на розвиток інтелектуально творчого потенціалу людини з метою підвищення його ефективності, завдяки застосуванню сучасних технічних засобів. На сучасному етапі методи, способи і засоби безпосередньо взаємопов'язані з комп'ютером, тому їх іще називають комп'ютерні технології [6].

Сучасний розвиток та використання інформаційних технологій в Україні, насамперед в науці та освіті, стає першочерговим серйозним викликом для дійсної побудови в Україні інформаційного суспільства ХХІ ст. та нової економіки ХХІ ст., спрямованих на виробництво нових знань, які у вигляді інформації змінюють вигляд сучасного світу. Стрижнем інформаційних технологій є інформація, а домінування електронних засобів розповсюдження інформації зростає з кожним днем, тому електронні довідники, енциклопедії, журнали, книги стають важливою частиною учбового процесу. Особливо, це стосується психології, адже з'являється все більше електронних ресурсів, які надають можливість ознайомитись з різноманітними проблемами психології як науки.

Генерація нових ідей, пошук та обробка інформації, яка сьогодні стала стратегічною сировиною у науково-технічному розумінні, відіграють головну роль у процесі побудови суспільства з домінуванням інформації й пріоритетності знань та освіти [3].

Новітні інформаційні технології складають ядро інноваційних концепцій викладання в освіті, а їхнє впровадження кардинально змінює зміст різних видів діяльності у навчальних закладах. Інформаційні технології використовуються для підвищення ефективності освітнього процесу: - відбір змісту навчання, адекватного поставленим цілям; - введення відібраного змісту в навчальний процес; - контроль навченості на різних етапах навчання; - варіативність організаційних форм навчання; оволодіння новими способами навчання; - розвиток системи дистанційної освіти.

Інформаційні технології допомагають у сучасних умовах успішно реалізувати нові методичні напрямки у викладанні:

- створення автоматизованих навчальних курсів і комп'ютерних підручників, комп'ютерних довідників, хрестоматій і енциклопедій, програм штучного інтелекту - експертних систем;

- розробку тестових, тренувальних, моделюючих, прикладних програм, навчальних ігор, інтегрованих систем навчання, програм керування процесом навчання, програм підтримки поточної діяльності викладача;

- використання інструментальних систем програмування, технологій мультимедіа, e-mail, Інтернет.

Використання інформаційних технологій у викладанні психологічних дисциплін майбутнім педагогам сьогодні стає дуже актуальним у контексті якісного оволодіння потужним масивом інформації, яку щоденно продукує науковий світ. Адже інформаційне суспільство ХХІ ст. - це суспільство глобальної компетентності, основою якого є інформація та інформаційні технології.

Все вищезазначене спонукає до роздумів щодо важливості володіння педагогом ХХІ сторіччя необхідним обсягом психологічних знань та уміння застосовувати новітні інформаційні технології, адже це дозволяє оптимізувати організацію навчального процесу та допомагати учням навчатися оволодівати постійно зростаючим обсягом інформації.

Для ефективного впровадження ІКТ в освітньо-виховний процес від студентів, як і від педагога вимагається володіння комп'ютерною грамотністю, яка передбачає: вміння писати та редагувати інформацію (текстову, графічну), користуватися комп'ютерною телекомунікаційною технологією, користуватися базами даних, роздруковувати інформацію на принтері, вміння скласти та надіслати лист через мережу Інтернет, вміння завантажити інформацію з мережі на жорсткий або гнучкий диск і навпаки, з жорсткого або гнучкого диска - в мережу, працювати в системах DOC і WINDOWS, користуючись редакторами WORD різної модифікації, входити в електронні конференції, розміщувати там власну інформацію і читати, «перекачувати» наявну в різних конференціях інформацію.

При проектуванні занять викладач може використовувати різні програмні продукти:

1. Мови програмування-за їх допомогою викладач може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах заняття, але

їх застосування для викладача важко. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навичок і великих трудовитрат.

2. Можливо при підготовці та проведенні заняття використання готових програмних продуктів (енциклопедій, навчальних програм і т.п.). Використання комп'ютерної технології при психології відкриває широкі можливості для створення та використання складного наочно-демонстраційного супроводу на занятті. Крім того, при повторенні пройденого матеріалу студент самостійно відтворює всі демонстраційні експерименти, які викладач показував на занятті. При цьому він може перервати експеримент, зупинити його чи повторити ту частину, яка погано засвоєна. Такий підхід розвиває ініціативу і сприяє підвищенню інтересу студентів до досліджуваного предмета.

3. Велику допомогу при підготовці та проведенні занять надає викладачу пакет Microsoft Office, який включає в себе крім відомого всім текстового процесора Word ще й систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint.

4. Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу при складанні заняття, але в підсумку можна отримати ефективну і універсальну систему навчання та перевірки знань. Також можна застосовувати технологію Web-квест. Ця технологія є спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами. Квести створюються для того, щоб студенти вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою, дана технологія сприяє розвитку критичного мислення, аналізу, синтезу і оцінки інформації.

5. Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

6. Електронні презентації дають можливість викладачу при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до заняття. Заняття, складені за допомогою PowerPoint видовищні і ефективні в роботі над інформацією.

7. При проектуванні заняття викладач може використовувати такий програмний продукт як Skype, що допомагає реалізувати :

- ✓ демонстрацію виконання дій викладача в реальному часі;
- ✓ проводити дистанційне навчання;
- ✓ web-конференції;
- ✓ чат-заняття;
- ✓ web-заняття.

Таким чином, використання новітніх інформаційних технологій у викладанні дисциплін психологічного циклу повсякчас стає все більш актуальним та значно розширює можливості оптимізації організації та контролю навчального процесу у ВНЗ, збагачує й осучаснює його, а також, на нашу думку, значною мірою активізує учбову мотивацію студентів.

### **Список використаних джерел**

1. Афанасьев Ю. Н. Информатизация образования как глобальная проблема на рубеже веков / Ю.Н. Афанасьев // Информационный бюллетень Ассоциации «История и компьютер». - М.: АИК, 1997, № 20. – С. 124-139.
2. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей / Е.А. Ганин // Информационные технологии в образовании. - 2003. (Международ. конгресс). - [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>.
3. Историчне джерелознавство: Підручник / Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С.Ф. Павленко та ін. - К.: Либідь, 2002.- 488с.
4. Макаренко Є.А. Інформаційне суспільство, політика, право в програмній діяльності ЮНЕСКО. - К.: Наша культура і наука, 2001. – 384 с.
5. Яшанов С.М. Дидактична концепція навчання на основі комп'ютерних технологій / С.М. Яшанов // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. - К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. - Вип. 20. - С. 179-182.

**Пінська О.Л.**

### **Психологічні основи формування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності**

Реформаційні процеси, які нині відбуваються у вітчизняній педагогічній освіті спрямовані на формування у студентів здатності якісно виконувати свої професійні функції в майбутній діяльності.

Вирішення цього завдання детермінується, з одного боку, загальними засадами їх професійної підготовки для сучасної системи освіти, а, з іншого, – специфікою педагогічної діяльності як особливого освітнього середовища, яке висуває до майбутнього вчителя окремі вимоги, виражені в структурі психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності. Сформована психологічна готовність виступає вирішальною умовою швидкої адаптації студентів до професійної діяльності, ефективного виконання професійних обов'язків, здійснення самоконтролю та самореалізації.

Теоретичний аналіз дає змогу констатувати, що поняття «психологічна готовність» має широкий спектр визначень. Так, М. Левітов розглядає готовність як стійкий психічний стан, котрий може бути тривалим та короткочасним і залежить від тих умов, в яких відбувається діяльність суб'єкта [2]. З точки зору В. Моляко, готовність – це складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність [3]. Як особливий стан, що має складну динамічну структуру і є виявленням сукупності взаємопов'язаних мотиваційних і стійких вольових характеристик особистості, розглядає



психологічну готовність до діяльності Д. Узнадзе [6]. Г. Троцько, визначає готовність як цілісне, складне, особистісне утворення, що охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання й уміння [5].

Як бачимо, психологічна готовність розглядається науковцями в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних станів, мотивів, пізнавальних процесів, здібностей, комплексу індивідуально-психологічних якостей особистості, системи професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, емоційних і вольових процесів студентів, що забезпечує успішність реалізації професійних функцій у майбутній педагогічній діяльності.

Викладене вище засвідчує наявність певних розбіжностей у визначенні вченими компонентного складу психологічної готовності, які не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення щодо її структури.

Але, попри значну увагу науковців до дослідження означеної проблеми, характеристика психологічних основ формування готовності студентів до педагогічної діяльності не знайшла належного висвітлення в науковій літературі.

*Метою статті* є визначення структури психологічної готовності студентів до педагогічної діяльності та характеристика її компонентного змісту

Спираючись на названі дослідження, розглядаючи психологічну готовність як інтегральне утворення особистості педагога, нами були визначені такі структурні компоненти психологічної готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності:

- мотиваційно-особистісний (позитивне ставлення, інтерес до професії, стійкі мотиви професійної діяльності, комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості);

- пізнавально-процесуальний (професійні особливості пізнавальних процесів, педагогічні здібності, способи і прийоми, система знань, умінь, навичок професійної діяльності, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій);

- емоційно-вольовий (актуалізація емоційного аспекту педагогічної діяльності, сформованість вольових якостей, самоконтроль);

- оціночний (самооцінка власної професійної підготовленості, потреба в професійному самовдосконаленні).

Реалізація компонентного змісту психологічної готовності до професійно-педагогічної діяльності потребує певного психічного стану, як настрою, який забезпечує актуалізацію й пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент. Готовність як психічний стан особистості студента – це його внутрішня налаштованість на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових задач [1]. Тимчасовий стан готовності, який виникає і закріплюється в процесі навчання, стає потім стійкою готовністю до ефективної професійної діяльності.

Готовність як психічний стан обумовлюється стійкими мотивами особистості. Мотиваційний компонент дає змогу виявити професійно значущу потребу педагога в педагогічній діяльності та готовність до її здійснення. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість, яка визначається професійними установками, позитивним ставленням до професії, стійкістю, глибиною і широтою професійних інтересів і педагогічних ідеалів, бажанням займатися педагогічною діяльністю та прагненням до постійного самовдосконалення з максимальним використанням власних можливостей і здібностей. Рівень сформованості професійної мотивації визначає характер діяльності майбутнього педагога.

Кожна людина – це неповторна індивідуальність, яка характеризується своїм унікальним набором особистісних якостей, які мають першочергове значення для розвитку майбутнього педагога та визначають рівень його психологічної готовності до професійної діяльності. Тому, особистісний аспект психологічної готовності пов'язаний з формуванням таких індивідуально-психологічних якостей як цілеспрямованість, професійно-педагогічні переконання, ідеали, погляди, професійна етика, професійна відповідальність, педагогічна вимогливість, допитливість, креативність, активність, працелюбність, ініціативність, самостійність, ерудованість; самокритичність оцінки і самооцінки та ін.

Провідну роль у формуванні психологічної готовності відіграє професіоналізація пізнавальних процесів особистості (сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява), що складають основу пізнавально-операційного компоненту.

Перцептивні властивості сприйняття проявляється у високій чутливості до зовнішніх подразників, у здатності сприймати незвичність і унікальність зовнішніх факторів. Неточність сприйняття педагога призводить до суттєвих помилок у використанні засобів впливу на учнів чи учнівський колектив, утруднює процес організації педагогічної взаємодії.

Особливістю уваги вчителя є її можливість до переключення, розподільності, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона характеризується достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією. В центрі уваги педагога повинен перебувати постійно колектив і окремі студенти, щоб забезпечити кожному активну позицію в процесі пізнавальної діяльності. Окрім того, він повинен зосереджувати увагу на власних діях, спрямованих на організацію процесу навчання.

Формування психічної готовності студентів потребує розвитку і вдосконалення пам'яті у відповідності з вимогами майбутньої педагогічної діяльності. Готовність пам'яті проявляється у запам'ятовуванні, зберіганні великого обсягу необхідної у майбутньому інформації, та швидкого і точного її відтворення в складних ситуаціях педагогічної діяльності, високим рівнем розвитку різних видів пам'яті.

Серед пізнавальних процесів значне місце займає педагогічне мислення, яке виявляється в уміннях визначати проблеми в педагогічних ситуаціях та

висувати гіпотези щодо можливих рішень, обґрунтовувати та прогнозувати наслідки.

Сформованість уяви проявляється в баченні можливостей трансформацій об'єкту, вмінні створювати образи на основі наявних конкретних деталей. Професійно розвинуті уява і мислення дозволяють моделювати в умі майбутні дії, вирішувати задачі, пов'язані з передбачуваними наслідками для практичної діяльності.

Професіоналізація пізнавальних процесів суттєво впливає на ефективність оволодіння студентами майбутньою педагогічною діяльністю.

Важливою властивістю психологічної готовності є *педагогічні здібності*: педагогічна спостережливість, педагогічне передбачення й уявлення, які створюють можливість учителю бачити внутрішній стан учня, заглянути в його духовний світ, аналізувати, систематизувати факти і явища, правильно оцінювати відносини в системі "вчитель - учень", передбачати кінцеві результати роботи.

Одним з аспектів пізнавально-операційного компоненту психологічної готовності майбутнього вчителя є високий рівень сформованості професійних знань сутності, змісту, структури, особливостей, вимог до особистості та умов професійно-педагогічної діяльності. Кожен студент повинен бути готовим до творчого використання набутих знань при виконанні задач професійної діяльності, що вимагає володіння відповідними вміннями. Знання і спеціальні вміння не зорієтовані на застосування в майбутній педагогічній роботі, не стають інструментами професійно напруженої діяльності й дуже швидко втрачаються, що позначається на рівні психологічної готовності до роботи в школі.

В силу того, що сучасна вища школа спрямовує свої зусилля переважно на накопиченні знань і розвитку інтелекту студентів, знання не завжди набувають особистісного сенсу та не стають системою цінностей для них, а навчання здійснюється як знеособлений процес. Тому, не менше уваги треба приділяти емоційному компоненту навчання. С.Л. Рубінштейн стверджував: «Самі емоції людини, являють собою єдність емоційного й інтелектуального, так само як пізнавальні процеси зазвичай створюють єдність інтелектуального та емоційного»[4, с.552]. Зосередженість уваги переважно на інтелектуальному аспекті навчання без урахування емоційного негативно позначається на формуванні психологічної готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Сформована психологічна готовність потребує гармонії інтелектуальної й емоційної сфер особистості, що визначає характер зв'язку між знаннями змісту діяльності і його переживаннями.

Особливістю педагогічної діяльності є те, що вона потребує великих вольових зусиль. Тому емоційний аспект психологічної готовності тісно пов'язаний з вольовим, що потребує самоконтролю і забезпечує стан мобілізації внутрішніх сил для визначення тактичних і стратегічних цілей, емоційний тонус, емоційну сприйнятливість, здатність управляти своїми діями в реальних ситуаціях педагогічної взаємодії.

Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в самооцінці та професійному самовдосконаленні. Самооцінка – це оцінка суб'єктом власних дій на основі особистісно значимих мотивів і установок, яка полягає в аналізі і корекції внутрішньо особистісної відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам.

Професійне самовдосконалення вчителя являє собою процес підвищення рівня сформованості компонентів структури психологічної готовності через конструктивне розв'язання протиріч між актуальним та ідеальним рівнями їх розвитку і усвідомленням майбутнім вчителем необхідності самовдосконалення. Щоб студент міг сам оцінити свою психологічну готовність до самовдосконалення та керувати цим процесом, необхідно правильно орієнтувати його в самостійних пошуках, спрямованих на усунення в самосвідомості особистості протиріччя між Я-реальне та Я-ідеальне. Запорукою професійного самовдосконалення майбутнього педагога є його здатність до самоосвітньої діяльності.

Отже, психологічна готовність як якісне новоутворення формується тільки в умовах фахової підготовки і являє собою стійкий і послідовний процес розвитку компонентів її структури з урахуванням специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Процес професійної підготовки повинен бути спрямований на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, що потребує виконання не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов. Достатня розвиненість і цілісне поєднання всіх компонентів структури психологічної готовності забезпечить ефективність підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – Мн.: Изд-во БГУ.– 176 с.
2. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология: [учебное пособие] / Левитов Н. Д. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
3. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / Моляко В. О. – К.: "Знання", 1989. – 256 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
5. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. В. Троцко. – К., 1997. – 54 с.
6. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Узнадзе Д. Н. – М., 1966. – 452 с.

Торбенко І.М.

### Психологічні особливості розвитку синдрому «емоційного вигорання» в професійній діяльності педагога.

Професії в сфері «людина – людина» є найбільш енергозатратними та стресогенними. Професійна діяльність педагога має безліч чинників, що провокують емоційне вигорання фахівців. «Професійне вигорання» відбувається тоді, коли немає морального задоволення або матеріального заохочення. Також до чинників «професійного вигорання» педагогів можна віднести емоційне навантаження та відповідальність за життя та здоров'я дітей [9, с.4].

Педагог, який відчуває психологічний та фізичний дискомфорт, не може забезпечити вихованцям необхідний рівень уваги, індивідуально – особистісний підхід та створити для дитини ситуацію успіху. Такий педагог не може гармонійно формувати культуру здоров'я у дітей, оскільки для цього необхідний особистісний приклад [5, с.7].

«Професійне вигорання» – це синдром, що розвивається на фоні хронічного стресу та призводить до виснаження емоційно- енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини [6, с.33].

«Професійне вигорання» – це динамічний процес і виникає поетапно у повній відповідності з механізмом розвитку стресу.

Стрес (в перекладі з англ. – напруження, нажим, тиск) - неспецифічна адаптаційна реакція організму на вплив (фізичний або психологічний), який порушує його гомеостаз, а також відповідний стан нервової системи організму (або організму в цілому).

В 1936 році канадський фізіолог Ганс Сельє вперше запропонував термін «стрес». За його висловом : «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требования. С точки зрения стрессовой реакции не имеет значения приятна или не приятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или адаптации» [1, с.12].

У науковій літературі є дані про те, що ризик виникнення синдрому «емоційного вигорання» підвищується вже на третьому-четвертому році професійної діяльності. У цей період для педагога вже зникає новизна робочої обстановки та новизна його присутності в колективі. Про нього вже не говорять, як про молодого недосвіченого спеціаліста, а навпаки, підвищують вимоги зі сторони колег по роботі, з'являються вимоги щодо самого себе.

Вчені встановили, що «професійне вигорання» відбувається у таких людей:

- швидше горять ті, хто асоціює свою роботу з своєрідним призначенням, місією, «комплексом рятівника»;
- найбільш схильні до згорання інтроверти (люди, які орієнтовані на свій внутрішній світ); інтроверти зазвичай чутливі, схильні до самоаналізу та

самокритики, їм не властиві спонтанні дії, вираження емоцій; у таких людей психосоматичні особливості організму не дозволяють підтримувати постійні комунікативні контакти з людьми [ 8, с.34];

- спад професійної діяльності педагогів спостерігається після 10 – 15 років роботи - так званий період педагогічної кризи, що супроводжується почуттям тривоги, самотності, зневіри в собі, домінуванням негативних переживань;
- синдром «емоційного вигорання» найчастіше розвивається у 40 – річних людей, коли настає пік погіршення біологічного стану здоров'я.

До свідомості педагогів слід довести такі науково вивірені твердження, що «емоційне вигорання» найчастіше спричиняється такими позиціями педагогів:

- «Мені не можна помилятися»;
- «Я повинен стримуватися»;
- «Я не маю права бути упередженим»;
- «Я повинен бути в усьому прикладом для наслідування» [5, с.9].

### **Виділяють 3 стадії «емоційного вигорання»:**

*1 стадія:* стадія забування.

На цій стадії людина все забуває, стає неуважною, знижується моторика.

*2 стадія:* стадія емоційного ступору.

Спостерігається відсутність інтересу до роботи, зниження контактів як з колегами, так і з членами сім'ї, з'являється апатія, пригнічується емоційний стан, людина перестає емоційно реагувати на певні життєві події.

На соматичному рівні відбуваються такі зміни організму :

- відсутність життєвих сил;
- недостатність життєвої енергії;
- головний біль;
- «мертвий» сон без сновидінь;
- збільшення ГРЗ ;
- постійна роздратованість.

*3 стадія:* повне особистісне вигорання.

Повна втрата інтересу до роботи – втрачається гострота мислення; втрата інтересу до життя в цілому. На цій стадії людина відгороджується від людей, надає перевагу спілкуванню з тваринами і самотнім прогулянкам на природі.

Науковці прорангували «емоційне вигорання» за типами нервової системи:

- першими вигорають -меланхоліки;
- другими - холерики;
- третіми - сангвініки;
- останніми – флегматики.

Прискорюють процес «професійного вигорання» також організаційні чинники:

- авторитарний стиль керівництва;

- відсутність можливості проявляти ініціативу;
- відсутність умов для ефективної роботи та відпочинку;
- незручне робоче місце [8, с. 34].

Методи гармонізації психофізичного стану:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло).
2. Емоційно – вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан).
3. Ціннісно – смисловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду).

Ефективною профілактикою «емоційного вигорання», підвищення рівня стресостійкості та зниження тривожності в роботі з педагогами може стати використання гумору, афоризмів, притч.

Сміх – це унікальне явище, що має силу відновлення: він може «зцілити» або «розбудити» людину, якщо вона знесилена, допомогти рухатися вперед в певній життєвій ситуації [7, с. 24].

На думку німецького філософа Іммануїла Канта: «Сміх дає відчуття здоров'я, активізує всі життєво важливі процеси: посилюється перистальтика кишечника і рухи діафрагми, досягається гармонія душі та тіла». Окрім того, нервова система людини заспокоюється, м'язова – розслаблюється, організм насичується киснем, виділяються «гормони щастя» - ендорфіни, тобто поліпшується самопочуття [7, с. 25].

Важливо нагадати педагогам, що позитивне мислення притягує лише позитив, зокрема:

- у навколишній світ – нові позитивні події, які можуть несподівано відбутися в житті людини;
- у внутрішній світ – внутрішній спокій і відчуття задоволення своїм життям [7, с. 28].

Слід пам'ятати, що психологічно здорова людина – це людина оптимістична, життєрадісна, весела, вона пізнає світ, використовуючи розум, почуття та інтуїцію. Така людина приймає саму себе, але при цьому визнає цінність та унікальність інших людей, її життя наповнене сенсом.

Можна вважати, що стержневим поняттям для опису психологічного здоров'я – є «гармонія».

Отже, як уникнути емоційного вигорання або «ефекту білого комірця» та зберегти психічне здоров'я?

- Мислити позитивно;
- Відпочивати на природі;
- Бути оптимістом;
- Сміятися;
- Займатися улюбленими заняттями (хоббі);
- Спілкування з приємними людьми (друзями, рідними) .

### **Список використаних джерел**

1. Сельє Г. //Стресс без дистресса//.- М.Прогресс, 1979.- 123 с.
2. Сельє Г.//Очерки об адаптационном синдроме//.М.Медгиз,- 1960.- 255 с.
3. Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка, //Професійне здоров'я педагога як умова ефективної виховної діяльності//.- 2005.- № 24.
4. Витковський А.- Когда вдруг заметишь, что тебе все равно//Первое сентября. - 2000. - № 14.
5. Журнал : «Психолог».- 2007.- № 36.- С.7 – 9.
6. Журнал: « Психолог дошкілля».- 2011.- № 11.- С. 29- 35.
7. Журнал: «Практичний психолог: дитячий садок».- 2014.- № 8.- С.24-28.
8. Журнал: «Практичний психолог: дитячий садок».- 2013.- № 3.-С.33- 37.
9. Журнал: «Практичний психолог: дитячий садок.- 2014.- № 6.-С.4– 11.

**Устименко С.Ф.**

### **Креативність як умова ефективності інноваційної діяльності педагога**

Інноваційний етап в розвитку суспільства, особливо в галузі освіти, передбачає суттєві зміни в різних аспектах освітньої діяльності, зокрема зміну традиційної (інформаційно-монологічної) освітньої моделі на інноваційну (інтенсивно-розвивальну).

Згідно з Положенням про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти, інноваційна освітня діяльність розглядається як розробка, поширення і застосування освітніх інновацій, які вперше створені, вдосконалені або впроваджені; освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво покращують результати педагогічної діяльності [12].

Проблема освітньої інноваційної діяльності відображена в дослідженнях таких українських психологів, як Ю.Гільбух, А.Фурман, І.Бех, І.Дичківська, О.Власова, О.Гуменюк та ін. В психології створені різні моделі інноваційної суспільної діяльності, що стосуються як освітньої сфери, так і інших аспектів суспільного життя.

Так, А.Фурман визначає інноваційну діяльність як систему цілеспрямованого та керованого вироблення та внесення змін, нововведень у окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на різних рівнях творення. Даний автор виокремлює чотири основні стратегії інноваційного соціального розвитку:

- **модерністську**, суть якої полягає у сукупності змін, спрямованих на отримання результатів у межах традиційної репродуктивної системи шляхом використання сучасних технологій;



- **трансформаційну**, яка характеризується системою змін, спрямованих на пошук нових форм, умов, способів організації досвіду творчої діяльності;
- **реформаційну**, що являє собою систему поступових нововведень, перетворень без змін наявних структур;
- **революційну**, котра виявляється в глибоких, якісних перетвореннях, що спрямовані на знищення застарілих структур. [13, с.28-29]

Відповідно інноваційна діяльність в сфері освіти являє собою внесення змін у форми, методи, засоби, зміст, способи організації та оцінювання результатів навчально-виховного процесу. На думку А.Фурмана, ця діяльність полягає у ініціюванні нововведень, виявленні авторської ініціативи, дослідженні умов реалізації новацій, їх моделюванні і освоєнні педагогами та викладацькими колективами.

Принципи інноваційної освіти розроблені психологом І.Бехом, до складу яких він відносить принцип задачної форми навчального змісту, інтеграції навчального знання, опори на здібності дитини, забезпечення виховної функції навчання, етико-мотиваційної контрастності у поступі вихованця до морально-духовної досконалості, емоційного зміщення у вчинковому переорієнтуванні суб'єкта, подолання схильності вихованця до мотиваційно-цільового квантування, непрямой виховної дії та інші. [1]

Одним із генезоутворюючих принципів інноваційної освіти, як вважає І.Бех, є принцип діяльності, до складу якого, зокрема входить творчість, що передбачає максимальну орієнтацію освітньої системи на розвиток творчості дитини, одним із показників якої, на думку цього автора, слід вважати розвиток здібностей, які визначають успішність виконання певної діяльності [1].

Таким чином, до інноваційної освітньої діяльності науковці відносять достатньо широке коло змін, які можуть набувати як характеру кардинальних перетворень, так і часткових нововведень, стосуватися діяльності окремого педагога і цілих педагогічних колективів, відбуватися на різних рівнях, здійснюватися як еволюційним, так і революційним шляхом.

Отже, інновації в освітній системі можуть виявлятися у змінах методологічних засад освіти, у використанні нових освітніх технологій, у пошуковій активності конкретного педагога, мотивації творчої діяльності.

До інноваційних навчальних технологій відносять проектне навчання, інтерактивне і діалогове навчання, контекстне і інформаційно-комунікативне (комбіноване і дистанційне), а також розвивальне і модульне навчання [4].

Особливістю всіх зазначених освітніх навчальних технологій є їх спрямованість на розвиток творчих здібностей дитини, забезпечення умов для реалізації творчого потенціалу вчителя і учня.

Проте, не всі науковці признають за інноваційною діяльністю позитивні результати. Дехто з них, як, наприклад, К.Кизима, відзначає, що інноваційний рух набуває загрозливого характеру, оскільки "...ніхто не знає, що таке "інновація".. і чи є кожна "інновація" позитивною [5,с.137]. Крім того,

дослідження свідчать про те, що хоча значний відсоток вчителів, які усвідомлюють необхідність використання інноваційних освітніх технологій, багато хто з них має лише потребу у ознайомленні з такими технологіями, вважають їх використання лише складовим елементом викладання, бачать незначні можливості їх використання при викладанні гуманітарних дисциплін, мають незначний рівень володіння методологією і методикою новітніх навчальних технологій, зокрема це стосується інформаційно-комунікативних технологій навчання. Так, за даними дослідження, 72% опитаних працівників дошкільних закладів зі стажем роботи більше 10 років, не бачать смислу у засвоєнні методології використання інформаційно-комунікативних технологій, практично не володіють ними, негативно ставляться до їх використання для розв'язання практичних задач, з цими технологіями практично не працюють [10].

Зрозуміло, що певний опір використанню інноваційних технологій пов'язаний з небажанням змінювати прийоми і способи виконання педагогічної діяльності, напрацьовані роками. Інноваційна діяльність педагога передбачає творче переосмислення свого досвіду, співвіднесення його з новими підходами, технологіями, їх елементами, ломку стереотипів педагогічної діяльності, власний творчий розвиток. Відмова від інноваційної діяльності в освітній сфері значно знижує її результативність, звужує можливості створення умов для творчості вчителя і творчого розвитку учнів. Тому в сучасних умовах до творчості вчителя пред'являються значні вимоги.

Одним із проявів творчих здібностей педагога є його креативність. Вперше, як відомо, термін креативність, що в перекладі означає створення, було використано у 1922 році Д.Сімпсоном, яким він позначив здатність людини відійти від стереотипного мислення. Незважаючи на те, що креативність вивчається в психологічній науці уже більше ніж півстоліття, на сьогоднішній день відсутня єдина теорія креативності. Як вказує К.Тейлор, існує 60 означень креативності, що свідчить як про складність самої проблеми, так і про стан її розробки в психології. Основними характеристиками креативності психологи вважають дивергентне мислення (Дж.Гілфорд, 1969), чутливість до проблем і пошук способів їх розв'язання (Е.П.Торренс, 1962, 1964), здатність долати стереотипи, широту асоціацій (С.Медник, 1969), здатність привносити дещо нове у досвід, породжувати оригінальні ідеї (М.Воллах, 1965). Вітчизняні науковці креативність розглядають як прояв пошуково-перетворюючої активності (В.М.Козленко, 1972), як інтелектуальну активність по відношенню до стимулу, що виходить за межі потрібної задачі, (Д.Б. Богоявленська, 1983), як творчу здібність (В.Н. Дружинін, 1999, 2001), як метафоричність, чутливість до всього незвичного, суперечливого, невизначеного (М.А.Холодна, 2002). Проблема творчості досліджувалась українськими психологами В.А.Ромен-цем (1975, 2001), В.А.Моляко (1983, 2000, 2005), Ю.Л.Трофимовим (1989) та ін. Нам імпонує точка зору сучасних російських психологів Т.Баришевої та Ю.Жигалова (2002), які розглядають креативність як інтегративне утворення, що має

складну структуру і виявляється у інноваційних перетвореннях у всіх сферах життя людини. У створеній ними теоретичній моделі креативності вони виділяють такі структурні компоненти, як мотиваційний, емоційний, інтелектуальний, естетичний, екзистенціальний, комунікативний, продуктивний і компетентнісний, які забезпечують продуктивність, новизну та готовність до творчих перетворень.() Схожу точку зору щодо структури креативності висловлює доктор психологічних наук Н.Вишнякова, яка також виокремлює в структурі креативності інтелектуальні, мотиваційні і емоційні складові(). В структурі творчих здібностей когнітивні і мотиваційні компоненти виділяє дослідник Д.Богоявленська [3]

Численні дослідники вказують на зв'язок креативності з когнітивними процесами (Д.Гілфорд, 1967; Я.Пономарьов, 1966, 1976; О.Нікіфорова, 1972; О.Матюшкін, 2001; М.Холодна, 2002 та інші). С.Меднік (1969) відмічає такі креативні характеристики мнемічних процесів, як швидкість репродукції та певні способи кодування і архівації інформації. Креативні прояви уяви, як вважають дослідники О.Нікіфорова, Я.Пономарьов, Л.Єрмолаєва-Томіна, характеризуються здатністю до можливих трансформацій образів, створенні оригінальних, незвичних, фантастичних образів. До особистісних проявів креативності відносять науковці мотиваційні і емоційні процеси (П.Симонов, 1992; А.Мелік-Пашаєв, 1998 та інші.). Саме прагнення до творчої самореалізації, задоволення від процесу творчості, позитивні емоції, що виникають при створенні оригінального продукту стають мотивами, що спонукають до творчої діяльності. Особливого значення ці процеси набувають при виконанні педагогічної діяльності, яка безперечно є творчою, оскільки пов'язана з розвитком дитини. Педагог постійно має справу з нестандартними ситуаціями, з необхідністю реагувати на їх зміни і приймати оперативне рішення щодо їх розв'язання.

Таким чином, креативність являє собою складне, багатовимірне утворення, що виявляється в різних сферах особистості і забезпечує успішність творчої діяльності людини.

Цікавим є питання щодо можливостей педагогічного впливу на розвиток креативності. В експериментальних дослідженнях, проведених під керівництвом В.Дружиніна, з'ясовано, що середовище здатне здійснювати вплив на розвиток поведінкового і мотиваційного компонентів в структурі креативності. Серед характеристик середовища, які найбільшу роль відіграють у розвитку креативності, виявились такі, як:

- мінімальна регламентація поведінки дитини;
- предметно-інформаційно збагачене середовище;
- зразки креативної поведінки дорослих;
- підтримка креативних проявів у поведінці дитини[9].

Як свідчать результати цих досліджень, розвиток креативності проходить дві основні фази, що розподіляються у часі: перша фаза охоплює вік від 3 до 5 років і являє собою етап розвитку первинної креативності, яка ще не співвідноситься з певним видом людської діяльності, цей етап є сезитивним

до наслідування взірців креативної поведінки оточуючих. Саме на цій фазі дитина, внаслідок браку життєвого досвіду і наукових знань про світ, легко фантазує, виходить за межі відомого, усталеного уявлення про предмети та їх функції. Умовами розвитку креативності на цій стадії є максимальне насичення середовища різноманітними предметами та організація активної взаємодії дитини з ними для збагачення сенсорно-перцептивного досвіду та стимуляція дитини до творення.

Друга фаза охоплює вік від 12-13 до 20 років, що відповідає підлітковому і юнацькому періодам онтогенезу. На цій фазі змінюється як сам характер творчої діяльності дитини, так і механізми розвитку креативності, а саме, відбувається спеціалізація творчої здібності, пов'язана з конкретним видом людської діяльності, а механізм наслідування замінюється, на думку В.Дружиніна, на механізм інтеріорізації "ідеального взірця" з наступною деідеалізацією[]. Здійснюється перенос засвоєних прийомів в нові умови і співвіднесення свого і чужого досвіду, починається творче експериментування, в ході якого виокремлюються власні прийоми і способи виконання творчої діяльності. Заключним етапом другої фази, як вважають Т.Баришева і Ю Жигалов, є інтеграція окремих проявів креативності в єдине структурне ціле і подальша індивідуалізація творчості [2].

Таким чином, в психологічній науці здійснені численні дослідження креативності, створено її теоретичні моделі, виділені і описані структурні компоненти, з'ясовано зв'язок креативності з пізнавальними, мотиваційними і емоційними процесами, виявлені певні умови розвитку креативності, її основні детермінанти, охарактеризовані основні риси креативних особистостей, але попри все це, проблема залишається актуальною. Актуальність її визначається відсутністю єдиного підходу до означення креативності, залишається не розв'язаним питання щодо того, чи є креативність лише властивістю когнітивної сфери особистості, чи вона характеризує всю особистість, чи є вона генетично обумовленою здібністю, чи являє собою прижиттєве утворення, чи можна розглядати її як загальну, чи як спеціальну здібність, чи піддається вона лише розвитку, чи можна її формувати в процесі навчання і виховання, чи має вона міру вираженості і багато інших не менш важливих для педагогічної практики питань.

Одне зрозуміло напевне, що для розвитку креативності дитини необхідно постійно залучати її до творчих видів діяльності, надавати зразки творчої поведінки. Безперечно, що створення умов для розвитку креативності у навчально-виховному процесі потребує творчого підходу до виконання завдань педагогічної діяльності з боку педагогів. Нетворчий вихователь, вчитель навряд чи зможе створити атмосферу творчості на занятті, бути взірцем творчої поведінки. Як уже відмічалось, важливою фазою у розвитку креативності є дошкільний вік, оскільки саме він найбільш сензитивний для розвививальних впливів з боку оточуючих людей.

З метою діагностики особистісної креативності у вихователів дошкільних дитячих закладів було використано методику Є.Є.Туніка, яка

дозволяє виявити чотири фактори креативної особистості, такі, як допитливість, уява, схильність до ризику і складність. Методика передбачає чотири варіанти відповіді на певні ствердження, один із яких має обрати опитуваний. При цьому позитивні і негативні варіанти відповіді оцінюються 2 балами, відповідь у формі “може бути” – 1 балом, а відповідь “не знаю” оцінюється мінус 1 балом. Кінцеве кількісне вираження того чи іншого фактора визначається шляхом додавання всіх відповідей, що співпали з ключем по першим трьом варіантам відповідей, і віднімання суми всіх відповідей “не знаю”. В якості опитуваних виступали студенти заочного відділення факультету дошкільної освіти трьохрічного і п’ятирічного терміну навчання у кількості 40 осіб, які працюють в системі дошкільної освіти.

Результати проведеного опитування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

## Результати діагностики особистісної креативності

Фактори креативності	Середні значення	Стандартне відхилення
Допитливість	15,2	2,4
Схильність до ризику	14,8	2,0
Складність	12,2	0,6
Уява	9,6	3,2
Сумарний	51,3	7,7

Як видно з представлених в таблиці даних, найбільшу вираженість має такий фактор як допитливість - середнє значення 15,2. Даний фактор характеризує особистість, яка цікавиться широким колом явищ, подій, постійно шукає нові способи мислення, розв’язання різноманітних задач, прагне пізнати якомога більше. Друге місце за ступенем вираженості посідає схильність до ризику – середнє значення дорівнює 14,3, що свідчить про готовність особистості відстоювати свої ідеї, ставити перед собою високі цілі і досягати їх; така особистість не боїться можливих помилок, не піддається чужому тиску. На третьому місці за рівнем вираженості є складність, що становить 12,2 бали середнього значення. Складність виявляється в орієнтації на пізнання складних явищ, інтересі до складних ідей, прагненні ставити перед собою складні завдання, виявляти наполегливість щодо їх вирішення. Найменшою мірою виражена уява як фактор креативності, оскільки її середнє значення становить 9,6 балів. Уява виявляється в здатності особистості бачити те, що для інших скрите, шукати нестандартні рішення, дивуватися з приводу різних подій, за елементами бачити ціле, фантазувати, створювати нове.

На підставі табличних даних можна побудувати усереднений профіль креативності групи.

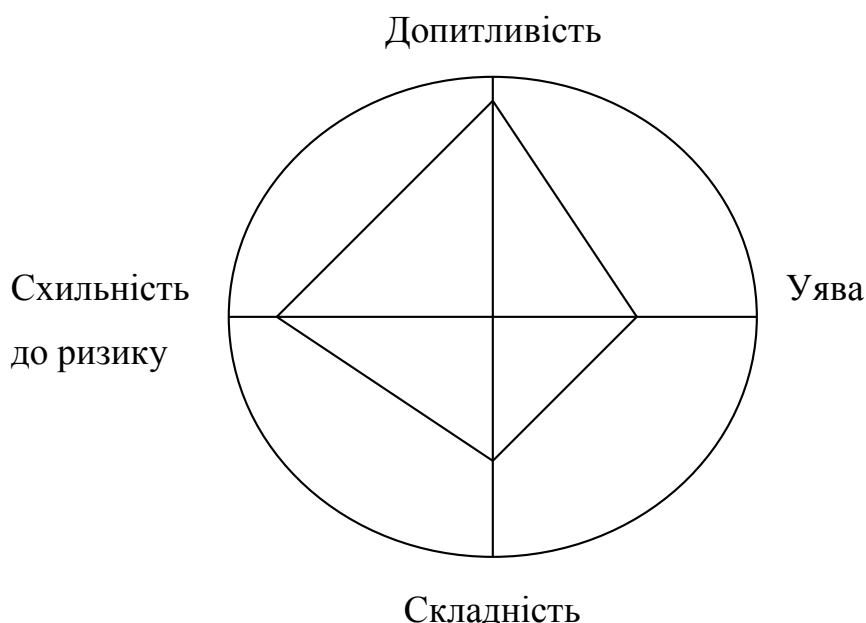


Рис. 1 Профіль креативності працівників дошкільних закладів

Зважаючи на те, що уява в роботі працівників дошкільних закладів має велике значення у плані розвитку творчості дітей, слід зазначити, що недостатній рівень її розвитку ускладнюватиме розв'язання завдань формування творчої особистості дитини.

Цікаво було з'ясувати чи пов'язані фактори креативності педагогічних працівників дошкільних освітніх закладів зі стажем роботи. Для того, щоб виявити динаміку проявів зазначених факторів, співставимо їх зі стажем педагогічної діяльності респондентів.

Дані, що відображають переважання певного фактору над іншими в залежності від стажу роботи представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Зв'язок креативності зі стажем роботи в системі освіти**

Фактори креативності	Стаж роботи в дошкільних закладах							
	До 5 р.		До 10 р.		До 20 р.		До 30 р.	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%
Допитливість	12	30,0	-	-	3	7,5	2	5,0
Схильність до ризику	7	17,5	4	10,0	3	7,5	1	2,5
Складність	1	2,5	5	12,5	2	5,0	-	-
Уява	-	-	-	-	-	-	-	-

Як свідчать дані таблиці, найбільш допитливими і схильними до ризику є працівники, стаж яких не перевищує п'яти років, складність же виявляється більшою мірою у вихователів, стаж роботи яких у системі дошкільної освіти знаходиться у межах від 5 до 10 років, в той час як в цій категорії повністю відсутня перевага допитливості. В категорії респондентів, стаж яких становить від 10 до 20 років однаковою мірою представлені такі фактори, як допитливість і схильність до ризику – відповідно по 7,5% опитаних. В категорії працівників, стаж яких знаходиться в межах від 20 до 30 років, переважає фактор допитливості, але лише у 5% з них. З прикрістю доводиться констатувати, що по такому фактору креативності як уява, не виявилось переважання в жодній з професійних груп.

Аналіз представлених в таблиці даних дозволяє виявити деякі тенденції щодо динаміки факторів креативності вихователів:

- намітилась тенденція до зниження допитливості в залежності в
- стажу з 30% у першій категорії працівників до 5% у останній;
- зі збільшенням стажу роботи в системі дошкільної освіти
- знижується схильність до ризику з 17,5% у першій категорії до 2,5% в останній категорії;
- складність як фактор креативності не має чіткої тенденції, але
- вершина складності припадає на категорію вихователів, стаж яких
- становить від 5 до 10 років;
- повністю відсутня перевага уяви над іншими компонентами
- креативності у всіх категоріях опитуваних.

Отже, отримані в ході дослідження дані дають підставу робити наступні висновки:

- по-перше, в структурі креативності опитаних вихователів в цілому по групі найбільшою мірою представлені такі показники креативності як допитливість і схильність до ризику, що характеризує творчу особистість з боку її готовності і здатності діяти творчо, отримувати нову інформацію, відстоювати свою позицію наперекір несприятливим обставинам;

- по-друге, в той же час зниження зі збільшенням стажу роботи в освітніх дошкільних закладах цих показників може свідчити про можливий опір впровадженню інноваційних технологій, виконанню інноваційної діяльності;

- по-третє, незначний рівень вираженості такого показника креативності як уява, на наш погляд, стримуватиме можливості розвитку творчого потенціалу дітей, оскільки, як було з'ясовано вище, саме дошкільний вік є сензитивним для розвитку творчої уяви і креативності в цілому.

Таким чином, проведене діагностування креативності вихователів, виявило дещо суперечливі тенденції: з одного боку мають місце фактори креативності, що сприятимуть здійсненню інноваційної діяльності, а з іншого боку їх поступове зниження зі збільшенням віку працівників і стажу роботи ускладнюватиме і унеможливуватиме перехід до інновацій в сфері освіти, що негативно позначатиметься на творчому розвитку дитини. Виявлені

тенденції потребують певної корекційної роботи з персоналом дитячих закладів, стаж яких перевищує п'ять-десять років.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Принципи інноваційної освіти // Освіта і управління. 2005. Т.8, № 3-4, - С.7-20.
2. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие /Т.А.Барышева.- СПб, 2002, - 205 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Дина Борисовна Богоявленская. – М.: Академия, 2002, - 320 с.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія /Олена Іванівна Власова. – К.: Наукова думка, 2005, - 285 с.
5. Гуманітарна експертиза: круглий стіл (частина друга) // Філософ. думка. 2005, №1, - С.137-159.
6. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційного психологічного закладу / О.Є. Гуменюк . Тернопіль, 2008 – 340 с.
7. Диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник) / Фетискин Н.П, Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М, 2002, - С.59-64.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004, - 352 с.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб, Питер, 1999, – 368 с.
10. Душутин В.К. Образование в постиндустриальном обществе: педагогика информационного мира / В.К.Душутин // Педагогическое образование и наука. 2002, №3, - С. 33-35.
11. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Евгений Павлович Ильин. – СПб, Питер, 2009, - 448 с.
12. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти. Проект // Директор школи, 1998, № 6, - С. 5-7.
13. Фурман А. Модель інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства //Освіта і управління. 2005. Т.8, № 3-4,- С. 24-37.



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

**Горяна С.Є.**

### **Формування конструктивних стратегій спілкування школярів в умовах використання інтерактивних технологій навчання**

**Постановка проблеми.** Розвиток системи освіти у культурно-історичних вимірах сучасного суспільства вимагає від психолого-педагогічної науки й практики модернізації методів і технологій навчання. Не викликає сумнівів той факт, що розвивальний потенціал продуктивних методик викладання навчальних дисциплін і технологій навчання (І.М.Дичківська, О.В.Лесіна, І.Підласий, І.В.Родигіна, В.П.Телячук, В.А.Терещенко та ін.) є дуже високим і реалізація його безпосереднім чином впливає на розвиток компетентностей школярів [3, с.34]; інтерактивні технології, зокрема, сприяють розвитку конструктивних стратегій спілкування школярів підліткового віку.

Інтерактивна модель навчання в цілому має на меті створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [2; 4]. Вона передбачає активність у навчальному процесі кожної особистості, гарантує позитивний кінцевий результат пізнавальної діяльності. Однією з форм інтерактивного навчання є співробітництво або кооперація – спільна діяльність вчителя і учнів для досягнення загальних цілей навчання. Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою [2; 4]. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь. Ця модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчально-виховного процесу.

**Викладення основного матеріалу.** Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень із даної проблеми (В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, М.С.Бургін, О.О.Бодальов, О.В.Киричук та інші) дозволив встановити посилення інтерактивності вчителя з учнями в умовах так званого діалогічного спілкування і взаємодії за рахунок усунення комунікативних бар'єрів, зростання взаєморозуміння між ними. Його ознаками є позитивне взаємospриймання учнів і вчителя, доброзичливі взаємини, взаєморозуміння, можливість виявити свою неповторність кожним з учасників, у тому числі у групових формах роботи, що із необхідністю потребують від учнів навичок конструктивного спілкування.

З метою уточнення базових тенденцій спілкування школярів підліткового віку нами було зорганізовано емпіричне дослідження на базі Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №88. Вибірку склали 43 учні 9-х класів віком 14-15 років. Основними векторами дослідження було обрано оцінку самоконтролю підлітків у спілкуванні (за методикою М.Снайдер) та рівень комунікативної толерантності особистості школярів вибіркової сукупності (згідно із опитувальником В.В.Бойко).

Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання означених тенденцій представлені у таблиці 1.

*Таблиця 1.*

**Виявлення базових тенденцій спілкування школярів підліткового віку**

Параметри аналізу	Самоконтроль у спілкуванні	Комунікативна толерантність особистості
	Кількість підлітків (у %)	
Рівень виявлення		
Високий рівень	16, 3% (7 осіб)	11, 6% (5 осіб)
Середній рівень	30, 2 % (13 осіб)	25, 6 % (11 осіб)
Низький рівень	53, 5 % (23 особи)	62, 8% (27 осіб)

Аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив, що переважна більшість школярів-підлітків (53,5% респондентів) демонструють низький рівень самоконтролю у спілкуванні. Це проявляється у прямолінійності висловлювань, стереотипності поведінки, неготовності змінювати її залежно від ситуації. Значна кількість школярів виявляє середній рівень самоконтролю (30,2% учнів 9-х класів), що свідчить про щирість підлітків у спілкуванні, проте нестриманість у своїх емоційних проявах. І лише 16,3% підлітків вибіркової сукупності мають високий рівень контролю: вони легко входять у будь-яку роль, гнучко реагують на змінення ситуації, добре відчують і навіть можуть передбачати враження, яке справляють на оточення.

Аналіз рівня комунікативної толерантності особистості у відповідях респондентів на питання методики В.В.Бойка дозволив визначити рівень терпимості школярів щодо інших людей. Було з'ясовано, що переважна більшість школярів виявила низький рівень комунікативної толерантності (62,8% учнів) і лише 11,6% підлітків мають високий рівень виявлення комунікативної толерантності у спілкуванні.

Результати психодіагностичного дослідження дозволяють говорити про недостатній рівень сформованості у школярів підліткового віку мовної культури, що позначається на стратегіях міжособистісного спілкування особистості в епоху дорослішання. Розглядаючи конструктивні стратегії спілкування як засновані на знаннях та чуттєвому досвіді здатності особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, Ю.Ємельянов наголошує

на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто можливість навчатися спілкуванню [цит. за 1, с.38]. А отже дана компетентність особистості потребує систематичного цілеспрямованого розвитку у спеціально створених умовах навчально-виховного процесу.

В основі формувального впливу щодо розвитку конструктивних стратегій спілкування школярів має бути комплекс інтерактивних методів навчання у контексті діяльнісного підходу [3, с.41] (табл.2).

Таблиця 2.

**Взаємодія учителя та учня щодо розвитку конструктивних стратегій спілкування**

<b>Конструктивні стратегії спілкування</b>	
<b>Діяльність вчителя</b>	<b>Діяльність учнів</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Використовує діалогічні методи.</li> <li>• Організовує дискусії. Розробляє правила ведення дискусії (краще спільно із учнями).</li> <li>• Спонукає висловлювати власну думку</li> <li>• Стимулює надання аргументованих відповідей.</li> <li>• Вчить правильно ставити запитання та відповідати на них.</li> <li>• Слідкує за культурою мовлення школярів і сам є взірцем цього.</li> <li>• Пропонує письмові роботи у формі твору, есе, листа до товариша, звіту про експедицію тощо відповідно до певної теми навчальної дисципліни.</li> <li>• Створює проблемні ситуації. Проводить нестандартні уроки, що розвивають комунікативні вміння – урок-подорож, прес-конференція тощо.</li> <li>• Практикує захист учнями творчих робіт та проектів.</li> <li>• Використовує інтерактивні методи навчання та прийоми педагогічної техніки комунікативної спрямованості – мозковий штурм, ділові ігри тощо.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Висловлює свою думку. Вміє аргументовано її довести.</li> <li>• Робить доповіді.</li> <li>• Вміє написати тези, план, реферат.</li> <li>• Проводить захист рефератів, проектів.</li> <li>• Ставить запитання до учнів та вчителя. Відповідає на запитання учнів та вчителя.</li> <li>• Здатний до толерантності у спілкуванні: визнає свої помилки, уникає категоричності, додержується культури дискусії.</li> <li>• Використовує адекватну лексику.</li> </ul>

**Висновки.** Однією із умов підвищення ефективності навчання є інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує

організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємної узгодженості, взаємопов'язаності, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активуючий вплив на особистість її учасників [4, с.621].

Сутність інтерактивних методів навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії учнів. Це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними об'єктами навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає розвиток конструктивних стратегій спілкування школярів. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Під час інтерактивного навчання учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення, виховуються почуття толерантності.

### **Список використаних джерел**

1. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А.Г.Дербеньова, А.В.Кунцевська. – Х.: Вид.група «Основа», 2009. – 191с. – (Серія «Тренінги в педагогічній практиці»).
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання./ Ірина Вікторівна Родигіна. - Х.: Вид.група «Основа», 2005. – 96 с. (Б-ка журн. «Управління школою»; вип..8 (32).
4. Терещенко В. А. Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями/ В.А. Терещенко // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім.Івана Огієнка, Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред..С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип..9. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 836с.- С.619 – 628.

**Дерипаска Т.О.**

### **Психомоторні ігри як умова розвитку рухових навичок у дітей дошкільного віку**

Формування у дошкільника цілісної картини світу, впровадження у психолого-педагогічну практику системного підходу до розвитку особистості – це сучасна мета реформування системи дошкільної освіти України (О.Л. Кононко, Т.О. Піроженко).

Проте особливе занепокоєння у фахівців різних галузей викликає погіршення функціонального та соматичного стану дошкільників на фоні малої рухової активності, порівняно з дітьми такого ж віку 70-80-х рр. ХХст.

Важливим завданням для вихователів є реалізація фізкультурно-оздоровчих програм, делегованих Міністерством освіти і науки України, в основі яких рекомендується використання ігор, вплив яких на розвиток дітей є багатофункціональним, у тому числі і на фізичний [1]

Гра є провідною діяльністю дошкільника, тому потрібно використовувати всі її якості, які можуть допомогти навчити дітей рухам, діям, необхідних в різних видах діяльності.

Д.Б. Ельконін пропонує розглядати гру як символіко-моделюючий тип діяльності, в якому операційно-технічна сторона мінімальна, скорочені операції, предмети умовні. У грі відбувається перенесення значень з одного предмету на інший, вона надає максимальні можливості орієнтації в оточуючому світі [3].

А.І. Бикова зазначає, що поступове підвищення рухових можливостей в грі дітей дошкільного віку, з урахуванням їх фізичних і психічних особливостей, можливі за рахунок розширення арсеналу доступних їм ігор психомоторного спрямування, що в кінцевому підсумку дозволяє вирішувати все більш складні освітні завдання [2].

Уперше термін «психомоторика» в науку ввів І.М. Сеченов. Під цим поняттям він розумів зв'язок різних психічних явищ із рухами й діяльністю людини. На його думку, первинним елементом психомоторної діяльності людини є рухова дія, що є руховим рішенням елементарної задачі, або, іншими словами, досягнення елементарної усвідомленої мети одним або декількома рухами. [8]

С.О. Філліпова зазначає, що механізмом формування рухових навичок є: усвідомленість виконання руху на початковому етапі, поступова автоматизація дії зі збереженням частки її усвідомлення. Свідоме виконання рухових навичок спочатку здійснюється зоровим контролем, з їх автоматизацією збільшується роль кінестетичного контролю, а надалі відбувається взаємодія зорового і м'язового контролю [11].

У дошкільному віці урізноманітнюється діяльність дитини, удосконалюються рухи руки, пов'язані з використаннями інструментів і знарядь праці (ножиці, пензлик, олівець та ін.).

Д.Ельконін зазначає, що у «дошкільному віці перебудова рухів і дій дитини полягає у тому, що вони починають практично виконуватися, контролюватись і регулюватись самою дитиною на основі уявлення про майбутню дію та умови її здійснення». [3]

Незважаючи на досить велику кількість досліджень психомоторики поняття «психомоторні ігри» не мають загальноприйнятого визначення. На нашу думку, *психомоторні ігри* – це ігри, що сприяють розвитку рухових навичок, загальної і дрібної моторики, та які, в свою чергу, стимулюють розвиток психічних процесів дітей дошкільного віку. До психомоторних ігор можна віднести наступні: рухливі ігри та ігрові вправи з елементами спортивних ігор, народні ігри, пальчикові ігри, ігри-шнурівки, ігри з

лічильними паличками, піском, водою, тістом, папером, ігровий самомасаж тощо.

Детальніше зупинимося на видах психомоторних ігор для розвитку дрібної моторики та на їх впливові на формування рухових навичок у дітей старшого дошкільного віку.

**Пальчикові ігри** – різновид психомоторних ігор у вигляді інсценізації будь-яких римованих історій, казок за допомогою пальців.

О. Нефьодова, Л. Савіна, О. Узорова вказують на важливість застосування їх у роботі з дошкільниками, які можна проводити як у сім'ї, так і у дошкільних навчальних закладах. У такий спосіб розвиваються уміння керувати своїми руками, виробляється спритність, уміння концентрувати увагу на одному виді діяльності. Ці ігри захопливі, сприяють розвитку мовлення і творчій діяльності, є досить емоційними [9, 10].

Іншим різновидом психомоторних ігор на розвиток дрібної моторики є **ігри-шнурівки**. М. Монтесорі та її послідовники вважають, що ігри-шнурівки сприяють виробленню навичок шнурування. Крім того, розвивають концентрацію уваги, логічне мислення, пам'ять, а також готують руку дитини до письма.

**Ігри з лічильними паличками**. О.В. Власова та О.В. Зеркалій зазначають, що складання фігурок із паличок є відмінним засобом для розвитку дрібних м'язів пальців, передпліччя, окоміру. Нескладні завдання допоможуть дитині розвинути увагу, уяву, ознайомитися з геометричними фігурами і поняттям про симетрію [7].

**Ігри з піском і водою** стабілізують емоційний стан дитини, розвивають тактильну чутливість, дрібну моторику, координацію рухів у системі «око-рука» навчають дитину прислухатися до власних відчуттів, аналізувати результати дослідів. Це також є показниками загального фізичного і рухового розвитку. Ці ігри сприяють розвитку мовлення, уваги, пам'яті та є засобом для профілактики і корекції [6].

**Ігровий самомасаж** – це різновид тактильної гімнастики, завдяки якій у мозок поступає потік імпульсів від екстерорецепторів, а також від пропріорецепторів м'язів і суглобів.

І.Малюкова наголошує на доцільності використання ігрового самомасажу кистей рук для розвитку дрібної моторики та вдосконалення координаційних здібностей рук дітей, що є ефективним, універсальним, розвивальним засобом. Важливим є застосування масажних прийомів у формі ігрових процедур, які супроводжуються художнім словом у виконанні самої дитини [4].

**Ігри з тістом** сприяють нормалізації тону м'язів рук й активізації дрібної моторики. На думку Г. Одиноквої, ігри сприяють розвитку зорового сприймання, пам'яті, образного мислення, стимулюють формування навичок, необхідних для успішного навчання у школі. Крім того, діти вивчають різноманітні властивості тіста, ознайомлюються з об'ємною формою,

пропорціями предметів. У дошкільників розвивається точність рухів рук, формуються конструктивні здібності [5].

О.О. Яловська вказує на важливість *психомоторних ігор з папером*, які сприяють тренуванню дрібних м'язів рук, робить їх рухи сильними і координованими. Зміст ігор полягає у згинанні, розгинанні, скачуванні, скручуванні, перегортанні паперу. Робота з папером завершується певним результатом, але, щоб його досягти, потрібно опанувати необхідні навички, проявити терпіння [13].

Враховуючи теоретичне обґрунтування впливу психомоторних ігор на розвиток дрібної моторики дошкільників, було організовано експериментальне дослідження, яке передбачало перевірку рівня розвитку рухових навичок дітей старшого дошкільного віку до і після застосування у педагогічному процесі системи даних ігор.

Експериментальне дослідження здійснювалось на базі дошкільного навчального закладу № 145 м. Кривий Ріг, було залучено 40 дітей старшого дошкільного віку, по 20 осіб у групах №7 та №10.

Нами була використана методика дослідження рівня сформованості рухових навичок кисті та пальців (дрібної моторики) Т. Візеля [12].

Після проведення констатувального експерименту ми визначили, що високий рівень сформованості рухових навичок кисті та пальців мають 30% дітей групи №7 і 25% дітей групи №10. Середній рівень властивий 45% дітей групи №7 і 40% дітей групи №10. Низький рівень результатів показали 25% дітей групи №7 і 35% дітей групи №10. Оскільки більш низькі показники мають дошкільники групи №10, тому експериментальною групою стануть діти саме цієї групи.

Формувальний експеримент передбачав розробку системи психомоторних ігор та впровадження її у навчально-виховний процес експериментальної групи. Нами були визначені три рівні складності ігрових завдань для розвитку рухових навичок дітей старшого дошкільного віку. Впровадження системи психомоторних ігор проходило у три етапи: *підготовчий, практичний, активно-ігровий*.

*Підготовчий* етап передбачав підготовку дітей до участі в психомоторних іграх, зокрема, ознайомлення їх з правильним виконанням окремих рухів, правилами ігор, певними властивостями обладнання та матеріалів тощо.

До змісту психомоторних ігор даного етапу ми віднесли наступні:

- ігровий самомасаж: «Помиємо руки», «Надягаємо рукавички», «Солимо капусту», «Зігріємо руки», «Гуси скубуть траву»;
- пальчикові ігри: «Пальчики вітаються», «Бігунці», «Млинок», «Моя сім'я», «Гра на фортепіано»;
- ігри на основі методу Марії Монтесорі: «Прищіпки у кошику», «Попелюшка», «Намісто», «Гудзик», «Проштовхувач»;
- ігри з папером: «Склади серветку», «Паперові сніжки», «Зроби намисто», «Підзорна труба», «Віяло»;

– ігри з піском і водою: «Незвичні сліди», «Нірки для тварин», «Гече струмок», «Хвилі», «Юний дослідник», «Чарівна губка»;

– ігри з лічильними паличками: «Довга доріжка», «Парканчик», «Віяло», «Фігурки», «Дерева».

*Практичний* етап роботи реалізувався в навчально-виховному процесі дошкільного закладу. Його метою було занурення в ігрову діяльність, вправлення дітей в набутих вміннях і навичках, їх удосконалення під час виконання певних ігрових вправ та ігор. Зміст ігор, рухові завдання, правила і взаємодія дітей поступово ускладнювалися.

До змісту психомоторних ігор другого етапу ми віднесли наступні:

– ігровий самомасаж з використанням предметів: «Крутись, олівцю», «Не боюся колючок», «Неслухняні кульки», «Подорож їжачка»;

– пальчикові ігри-інсценівки: «Квіточки», «Зайчики», «Коники», «Їжачок», «Замок»;

– ігри на основі методу М. Монтесорі: «Чарівні шнурочки», «Веселі прищіпки», «Попелюшка», «Квітка-семицвітка», «Одягаємо ляльку»;

– ігри з папером: елементи оригамі та квілінгу «Скрути бублик», «Галлявина з квітами» «Метелик», «Човен з вітрилом», «Повітряний змій»;

– ігри з піском і водою: «Шукаємо з допомогою сита», «Килим-літак для принцеси», «Злови рибку», «Корабель, що не тоне»;

– ігри з лічильними паличками: «Човник», «Окуляри», «Грибок», «Сани», «Будиночок».

*Активно-ігровий* етап передбачав закріплення та вдосконалення набутих рухових умінь і навичок дітей і введення їх у активну, самостійну ігрову діяльність. На цьому етапі ширше використовувалися в іграх більш складні рухи. Успішність його полягала у тому, що дошкільників привчали займатися цілеспрямовано, з орієнтуванням на результат психомоторної гри.

До змісту психомоторних ігор третього етапу ми віднесли наступні:

– пальчикові ігри у тіньовому театрі: «Дерево», «Зайчик», «Птах», «Гусак», «Собака»;

– ігри на основі методу Марії Монтесорі: «Маленький аптекар», «Вишивальниці», «Різнокольорове скло», «Шершаві літери і цифри», «Математичний планшет», «Побудуємо гніздо»;

– ігри з папером: оригамі - «Пташка», «Слон», «Мишка», «Жабка» та квілінгу - «Метелик», «Гусениця», «Квітка» та ін.;

– ігри з піском і водою: «Веселі кухарі», «Водовози», «Візерунки на піску», «Чарівний замок», «Малюємо піском»;

– ігри з різними видами мозаїк та конструкторів;

– різноманітні графічні вправи.

Аналізуючи отримані у процесі формуючого експерименту результати, було встановлено, що високого рівня розвитку рухових навичок дрібної моторики досягли 60% дітей експериментальної групи середній рівень - 35%, низький рівень розвитку залишився у 5% (див. Табл. 1).



Таблиця 1

**Оцінка динаміки змін у рівнях розвитку рухових навичок дрібної моторики дітей експериментальної і контрольної груп**

Рівні розвитку дрібної моторики	Показники експеримент. групи					Показники контрольної групи				
	До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця	До форм. експ.		Після форм. експ.		Різниця
	%	к-сть	%	к-сть	%	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	25	5	60	12	+35	30	6	40	8	+10
Середній	40	8	35	7	-5	45	9	40	8	-5
Низький	35	7	5	1	-30	25	5	20	4	-5

Отже, показники високого та середнього рівня розвитку навичок дрібної моторики експериментальної групи після проведення формувального експерименту підвищилися. Тоді як в контрольній групі зміни не стали значними: високий та середній рівень - 40% дітей, низький - 20%.

Для перевірки ефективності розробленої програми нами було використано t-критерій Стюдента для парних виборок. Аналіз динаміки змін у рівнях розвитку рухових навичок дрібної моторики дітей показав існування статистично достовірних відмінностей ( $t_{\text{емп.}}=7,87$  при  $p \leq 0,01$ ) в експериментальній групі дошкільників, у контрольній таких змін не виявлено ( $t_{\text{емп.}}=1,83$  при  $p=0,08$ ).

Таким чином, на підставі позитивної динаміки у рівнях розвитку рухових навичок дрібної моторики дітей експериментальної групи, можна зробити висновок, що для підвищення рухової активності дітей доцільно використовувати психомоторні ігри в педагогічному процесі дошкільного закладу. Вони є досить ефективним методом опанування дошкільниками рухових дій, приваблюють дітей динамізмом, можливістю вияву фізичної активності, водночас здійснюють важливий вплив на розвиток психіки й становлення особистості.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: (нова редакція)/ Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. — К.: Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Быкова А.И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям/ А.И. Быкова. — М.: Учпедгиз, 1961. — 152 с.
3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах/ Д.Б.Эльконин. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
4. Малюкова И. Игровой массаж как способ подготовки руки к письму/ И. Малюкова// Дошкольное воспитание. — 2008. — №2. — С. 79-82.
5. Одинокова Г. Игры с тестом, развитие умения лепить/ Г.Одинокова// Дошкольное воспитание. — 2007. — №2. — С. 63-70.
6. Розвивальні ігри з водою та піском / Упор. Юрченко Н.Ф. — Х.: Вид. група «Основа», 2010. — 207с.

7. Розвиток дрібної моторики рук/ Упор. О.В. Власова; іл.. О.В. Зеркалій. Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 159с.
8. Сеченов И.М. Избранные произведения/ И.М. Сеченов. – М.: АН СССР, 1952. – Т. 1. – С.60.
9. Савіна Л.П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят/ Л.П. Савіна. – Київ: Школа, 2002.
10. Узорова О., Нефьодова О. Пальчикова гімнастика/ О. Узорова, О.Нефьодова. – Київ: Школа, 2003.
11. Филиппова С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму/ С.О. Филиппова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 1999.
12. Яловська О.О. Пальчики дошкільнят: розвиваємо руку – розвиваємо мозок/ О.О. Яловська. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 228с.

**Красовська О.А.**

### **Роль емоцій в навчальній діяльності підлітків**

Емоції відіграють важливу роль в еволюції людини, в індивідуальному розвитку, допомагають адаптуватися до динамічних умов життя. Емоції виконують свої функції завдяки здатності організувати й мотивувати когнітивні процеси й поведінку. Вони є найголовнішою характеристикою людської особистості. Емоції супроводжують людину все життя при спілкуванні, роботі, грі, навчанні тощо. Знання емоційного світу підлітка допоможе вчителю виправити відхилення в емоційних реакціях, що з'являються та допомогти сформулювати позитивної установки на навчання.

Вчителі, класні керівники в своїй праці часто зустрічаються при спілкуванні з учнями та при спостереженні за ними з такими фактами, які викликають в них ускладнення та непорозуміння. Одні з таких фактів відносяться до емоційної сфери окремого, конкретного учня; інші є рисами, характерними вже для цілих груп школярів. Проблема підвищення ефективності шкільного навчання – одна з вічних та найскладніших у психолого-педагогічній практиці. Дослідження вчених, передовий досвід переконує в тому, що ефект від застосування будь-якого педагогічного засобу незмірно збільшується, якщо вчитель зуміє викликати в учнів позитивні емоції і почуття, викликати інтерес до всього гарного, морально високого, необхідного для життя. Виникає проблема – навчитися так розуміти емоційне життя школяра, щоб знайти найбільш плідні шляхи впливу на нього.

Різні теоретичні і педагогічні аспекти даної проблеми отримали висвітлення в наукових працях Луначарського А.В., Сухомлинського В.О., Ушинського К.Д., Толстого Л.М., Чернишевського М.Г.

Сучасний потік інформації впливу надмірно раціоналізує навчальну діяльність, робить її більш інтенсивною та динамічною. В таких умовах емоційний фактор має суттєве значення для цілеспрямованого коригування пізнавальної активності учнів. Але дослідження Н. П. Фетіскіна (1993), І. А.

Шуригіна (1984), А. Я. Чебикіна (1989), свідчать про явне емоційне неблагополуччя навчального процесу. [3,135] На основі дослідження А. Джерсільда і Д. Теша щодо американських дітей, (звичайно, треба врахувати, що система уроків та їх організація в американській школі носять інший характер, ніж у вітчизняній школі, але не можна забувати і про наявність спільних моментів в процесі навчання), можна зробити висновок, що учні середніх і старших класів оцінюють вчителя за його працю, педагогічну майстерність.

Емоції - особливий клас психічних явищ, які проявляються у формі безпосереднього пристрасного переживання суб'єктом життєвого змісту цих явищ, предметів і ситуацій для задоволення своїх потреба почуття - вибіркоче і стійке емоційне ставлення індивіда до певних предметів і до явищ навколишнього світу.

Опитування щодо того, які якості вчителя подобаються найбільше дало такі результати: 33% учнів віком 12-18 років - вказали такі якості як вчителя, як - цікаво проводить заняття, допомагає, багато знає, дозволяє висловлювати свою думку, та 28% - якості як педагога, що не має «любимчиків», є об'єктивним, допомагає при невдачах. [2,45]

Найвагоміший внесок у формування почуттів учнів вносить вчитель, намагаючись «заразити» позитивними емоціями учнів та налаштувати їх на роботу. Коли учень любить школу і у зв'язку з нею у нього виникають численні переживання, що зачіпають його внутрішній світ, вчителі можуть набагато успішніше впливати на нього, ніж на байдужого учня. Так як емоції визначають ставлення особистості до діяльності, то вчителю важливо, щоб ставлення учня до навчального процесу, до потреби у знаннях, та наявності інтересу було позитивним і активним.

Вчитель повинен бути обережним під час емоційного регулювання. Підлітковий вік (11-15 років) зазвичай називають перехідним (від дитинства до юнацтва), частіше – важким (для батьків та педагогів), а іноді – критичним віком. Під впливом статевого дозрівання відбуваються різкі зміни у будові та життєдіяльності організму підлітка. Це стосується росту, ваги, фізіологічних функціях внутрішніх органів, зміни вищої нервової діяльності, рис поведінки та особливостей самої психіки підлітка. Свого часу В.А. Сухомлинський наголошував, що підлітковий вік – це друге народження особистості, адже перший раз народжується жива істота, другий раз – громадянин, активна, мисляча, діюча особистість, яка бачить не тільки оточуючий світ, але й саму себе. Ті зрушення, що відбулися у ході розвитку підлітка, призводять до того, що в емоційному житті підлітка починається новий етап. Змінюється самопочуття підлітка. Це відноситься до його загального емоційного тону та зміни настрою та душевного стану. Однією із суттєвих особливостей розвитку підлітка є те, що він прагне до самостійності та в нього відбувається ріст самооцінки. Підлітки прагнуть виражати себе, свої здібності. Також утворюється виразна потреба у нових соціальних зв'язках з однолітками, більш тісними, ніж раніше. Збільшується прагнення до суспільних дій з

однолітками та збільшується потреба в колективі, тому життя класу стає для підлітка набагато ближчим. [4,117]

Підлітки відрізняються запальністю, бурхливим проявом своїх почуттів, стійкістю емоційних переживань(можуть довго не забувати образи). Емоції підлітка є суперечливими та часто чергуються і змінюються, а поведінка є імпульсивною.[4,133]

Метою даної статті є визначення впливу емоцій на навчальну діяльність підлітків.

У дослідженні впливу емоцій на навчальну діяльність підлітків прийняло участь 48 учнів з 7 класу(23 учня з 7-А і 25 учнів з 7-Б) Криворізької педагогічної гімназії. Для виявлення впливу емоцій на навчальну діяльність підлітків використовувалися методики співвідношення емоцій з навчальним предметом та кольоровий тест за М.Люшером.

Згідно з першою методикою, кожен з учнів вказав ті емоції, які він відчуває найчастіше під час кожного з запропонованих навчальних предметів. Результати анкетування 7-А і 7-Б класу подані в таблиці 1 і таблиці 2.

Таблиця 1.

### **Кількісна характеристика емоцій учнів 7-А класу**

Емоції	Інтерес%	Радість%	Подив%	Гнів%	Смуток%	Огида%	Страх%	Сором%	Втома%
Назва предмету	Інтерес%	Радість%	Подив%	Гнів%	Смуток%	Огида%	Страх%	Сором%	Втома%
Українська література	39.1	56.3	-	-	2.3	-	-	-	2.3
Англійська мова	30	43.4	-	-	2.3	2.3	2.3	2.	17.4
Світова література	17.4	34.7	2.3	-	17.3	-	-	2.3	26
Алгебра	53.2	18.4	18.4	-	2.3	-	2.3	2.3	2.3
Фізика	43.5	8.6	13	-	32.6	-	2.3	--	
Хімія	43.4	26	26	-	-	-	2.3	-	2.3
Біологія	39.1	8.6	26	-	6.9	6.9	-	-	13.2
Історія України	52.1	21.7	17.4	-	-	-	-	2.3	6.5

Таблиця 2.

**Кількісна характеристика емоцій учнів 7-Б класу**

Емоції									
Назва предмету	Інтерес%	Радість%	Подив%	Гнів%	Смуток%	Огида%	Страх%	Сором%	Втома%
Українська література	46	34	4	-	-	-	8	4	4
Англійська мова	20	32	4	4	4	-	16	4	16
Світова література	30.4	-	8.7	30.6	17.3	4.3	8.7	-	-
Алгебра	56.5	8.7	8.7	-	-	4.3	4.3	4.3	13.2
Фізика	25	-	12.5	4.2	8.3	12.5	16.6	4.2	16.6
Хімія	45.8	8.3	16.6	-	-	-	12.5	-	16.6
Біологія	27.0	4.2	12.5	4.2	8.4	16.7	-	-	27.0
Історія України	50	41.6	4.2	-	-	-	-	-	4.2

З таблиць видно, що на уроках у школярів переважають позитивні емоції, такі як, інтерес, радість, подив. Позитивні емоції діти найчастіше отримують на уроках української літератури (радість 56,3% в учнів 7-А та 46% інтересу в учнів 7-Б), алгебри (радість 43% та інтерес 56,6%), історії України (50% інтерес у 7-А та 52,1% інтерес у 7-Б), хімії (43,3% інтерес у 7-А та 45,8% інтерес у 7-Б). Негативні емоції діти частіше відчують на таких уроках як фізика (страх 16,6% та втома 16,6%) та світова література (26% втоми в учнів 7-А та 30,6% гнів в учнів 7-Б), біологія (13,2% в 7-А та 27% в 7-Б втома). На уроках англійської мови більшість учнів відчуває радість (43,4% у 7-А та 32% у 7-Б), але також і негативні емоції як страх (16% у 7-Б) та втома (17,4% у 7-А та 16% у 7-Б).

За другою методикою, кожен з учнів написав навпроти кожного навчального предмета колір, який з ним асоціюється. Результати анкетування наведені у таблиці 3.

Таблиця 3.

## Асоціювання предметів з кольорами учнями 7-А та 7-Б класів

Колір	Сірий	Жовтий	Чорний	Зелений	Фіолетовий	Червоний	Коричневий	Синій
Назва предмету								
Українська література	24	30.4	4.2	20.8	-	4.2	4.2	16.7
Англійська мова	33.3	12.5	20.8	4.2	12.5	16.7	8.3	4.2
Світова література	4.2	12.5	45.8	-	4.2	16.7	-	20.8
Алгебра	-	20.8	4.2	20.8	12.5	20.8	8.3	16.7
Фізика	8.3	-	16.7	4.2	33.3	29.2	12.5	4.2
Хімія	29.2	4.2	-	12.5	16.7	16.7	12.5	8.3
Біологія	16.7	-	4.2	41.7	0.25	12.5	8.3	-
Історія України	4.2	12.5	8.3	8.3	4.2	12.5	25	20.8
Колір	Сірий	Жовтий	Чорний	Зелений	Фіолетовий	Червоний	Коричневий	Синій
Назва предмету								
Українська література	17.4	43.5	-	-	13	4.3	8.7	13
Англійська мова	8.7	4.3	34.8	8.7	8.7	21.7	13	-
Світова література	21.7	13	21.7	4.3	13	8.7	-	8.7
Алгебра	-	17.4	-	30.4	17.4	17.4	8.7	13
Фізика	8.7	-	4.3	8.7	26	17.4	17.4	17.4
Хімія	26	13	-	-	8.7	21.7	13	17.4
Біологія	8.7	4.3	13	47.8	8.7	13	4.3	4.3
Історія України	17.4	8.7	13	8.7	8.7	-	26	17.4

Проаналізуємо результати, представлені в таблиці. За домінуючим кольорам в груповий вибірці можна визначити емоційно-оцінне ставлення учнів до предмета.

Зі зеленим кольором асоціюється алгебра у 30,4% учнів 7-А класу, та у 47,8% учнів 7-А класу і у 41,7% учнів 7-Б класу з біологією. Вибір зеленого кольору говорить про те, що учні проявляють незалежність на цих уроках, зосереджують увагу на предметі, можуть демонструвати оригінальність суджень. Цікаво, що учні обох класів мають асоціацію української мови в жовтим кольором (43,5% та 30,4%). Психологічна розшифровка жовтого кольору дозволяє припускати, що ці учні відчують інтерес до предмета, виявляють допитливість. Психологічна розшифровка червоного кольору свідчить про те, що на цих уроках 20,8% учнів 7-Б відчують інтерес, потребу в досягненні, у володінні, в лідерстві, проявляють високу пошукову активність, можуть проявляти агресивність, підвищену збудливість. 20,8% учнів з 7-Б класу співвідносять історію України і синій колір. Це говорить про

те, що під час вивчення цього предмету учні почувають себе спокійно, та відчувають задоволеність. В той же час, з сірим кольором у 21,7% асоціюється світова літературою, у 26% - хімія у учнів 7-А класу та 33,3% учнів англійська мова і 29,2% - хімія у учнів 7-Б класу. Вибір сірого кольору свідчить про нейтральне відношення, відсутності емоцій, пасивному сприйнятті, байдужості, спустошеності на уроці. 26% учнів асоціюють хімію з коричневим кольором. Психологічна розшифровка коричневого кольору дозволяє припустити, що ці учні на уроках часто відчувають тривогу, фізичний дискомфорт. 34,8% учнів 7-А негативно відносяться до англійської мови, а 20,8% учнів 7-Б до світової літератури, так як вони асоціюють ці предмети з чорним кольором, який символізує гнів, ненависть, страх. [1,20]

В діаграмах зазначено успішність учнів протягом перших 12 тижнів навчального року з наведених предметів учнів 7-А та 7-Б класу у відсотках.

### Співвідношення рівня успішності учнів 7-А та 7-Б класів

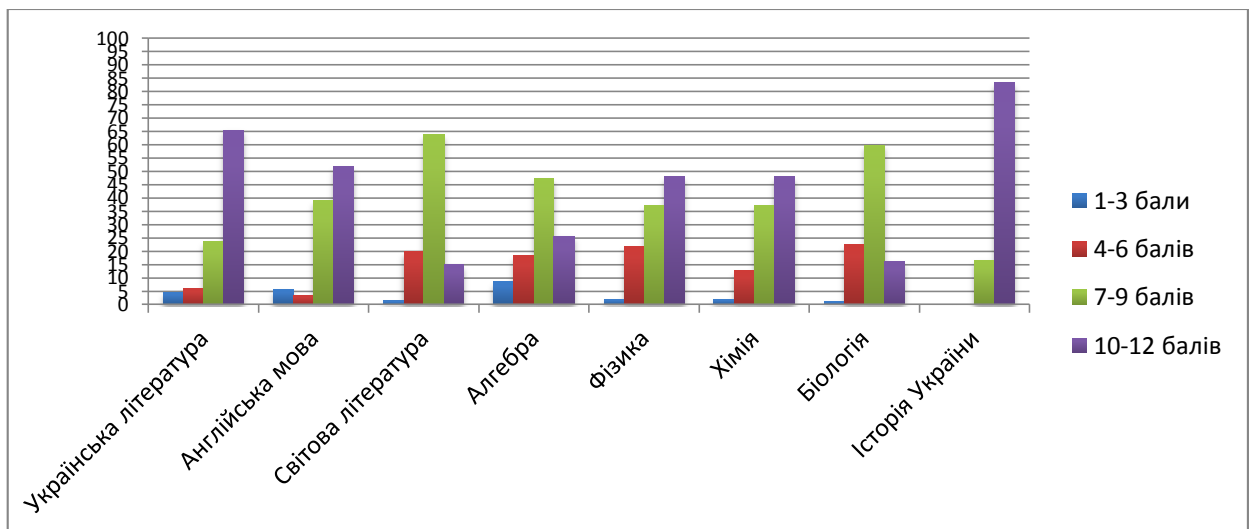


Рис.1 Успішність учнів 7-А.

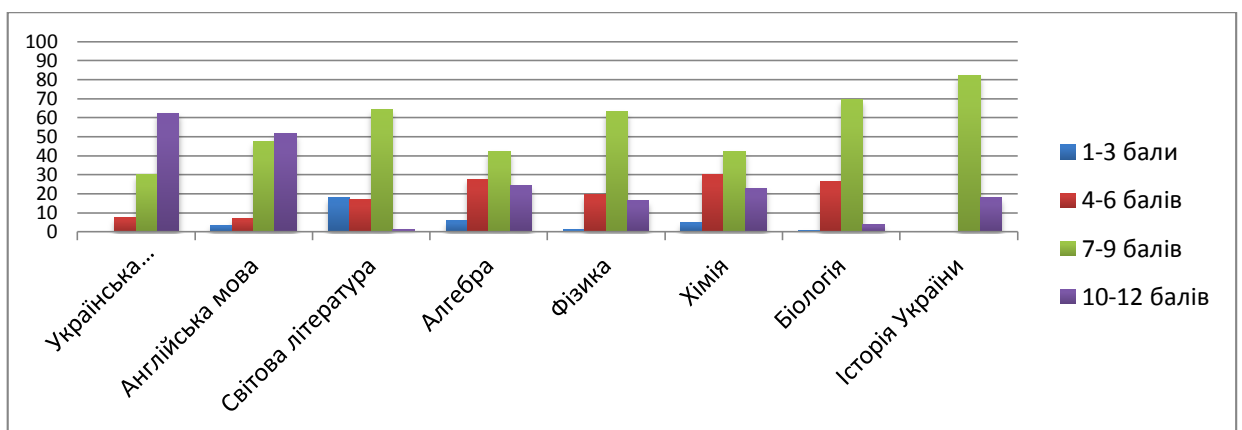


Рис.2 Успішності учнів 7-Б

Результати навчальної діяльності свідчать що, успішність учнів 7-А класу на уроках вища на уроках хімії, української літератури, історії України. Якщо

співставити ці дані з результатами кольорового тесту, то можна побачити, що саме на цих уроках відчують переважно радість та інтерес. А найменше високих оцінок та найбільше оцінок середнього рівня, у порівнянні з іншими предметами, на уроках світової літератури та біології, де наявні негативні емоції, такі як: втома, огида, смуток; та асоціювання з цими предметами чорного, сірого та коричневого кольорів. В 7-Б бачимо аналогічну тенденцію: на уроках української літератури, англійської мови, алгебри, які асоціюються з жовтим, червоним, зеленим кольорами, учні відчують інтерес, подив, радість та мають високі оцінки, і майже не мають оцінок початкового рівня. На уроках світової літератури, фізики та біології, які асоціюються з сірим, чорним кольорами, в учнів переважають негативні емоції - оцінок високого рівня або дуже мало, або майже немає, а кількість оцінок середнього рівня - велика.

Порівнявши результати анкетування з успішністю учнів, можна сказати, що позитивне ставлення учнів до навчальних предметів (тобто асоціація їх з синім, жовтим, червоним та зеленими кольорами) підкріплюється відповідним рівнем знань учнів, про що говорять їх оцінки. Дослідження показало, що більшість учнів, які відчують позитивні емоції на уроках добре навчаються. Також можна відмітити той факт, що два паралельні класи мали близькі результати, (наприклад позитивне відношення до уроків української літератури, історії України) це говорить про те, що вміння вчителя, його педагогічна майстерність має неабияке значення для регуляції емоційного забарвлення уроку. Отже, отримані результати підтверджують думку, про те позитивні емоції мають позитивний вплив на навчальну діяльність школяра.

#### **Список використаних джерел**

1. Люшер М. Цвет вашего характера. - М.: Вече, Персей, АСТ, 1996.- 105с.
2. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности /А.Я.Чебыкин – М.: 1986.-160с.
3. Чебыкин А.Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную активность/ А.Я. Чебыкин // Психологический журнал. – 1989. - №4.- Т.10 – с.135-142
4. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон - М.: Просвещение,1966.–160с.

**Петренко Г.**

#### **Інтернет як засіб підвищення пізнавальної активності старшого підлітка (теоретичне обґрунтування)**

На сьогоднішній день у сучасному суспільстві відбувається швидкий розвиток і використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життя. Новітні технології сприяють відповідним змінам в освіті. Особливу роль займають комп'ютерне і комп'ютеризоване навчання.



Проблема формування пізнавальної активності у дітей старшого підліткового віку з використанням на уроках інтернет - ресурсів цікавила багатьох учених. Її вивчали спеціалісти в галузі психології та педагогіки - Л.П.Аристова, Ш.І.Ганелін, В.В.Давидов, М.І.Єникеев, Л.В.Занков, М.М.Левіна, І.Я.Лернер, В.Ф.Паламарчук, П.І.Підкасистий, Р.Ігнатова, М.М.Скаткін, Т.І.Шамова, Г.І.Щукіна та ін..

Метою роботи виступає: зробити теоретичний аналіз наукової літератури щодо ознайомлення з можливостями використання інтернету для підвищення пізнавальної активності старшого підліткового віку на основі наукових праць В.І.Лозової, Е.С.Полат, С.В.Тітової та інші.

Загально відомо, що навчання виконує важливу функцію у будь-якому суспільстві - функцію зв'язку, наступності між поколіннями в передачі, відтворенні та розвитку накопиченого досвіду. І.Я.Лернер виділяє такі основні компоненти освіти: передача знань, передача досвіду діяльності, передача досвіду творчості, творчої діяльності і, нарешті, передача досвіду емоційно ціннісних відносин. Певно, в інформаційному суспільстві всі ці компоненти зберігаються і розвиваються [5, 96]. В.І.Лозова відзначає, що персональний комп'ютер (ПК), виступає інноваційним дидактичним засобом, який сприяє розвитку пізнавальної активності. Залучення ПК на уроках, сприяє підвищенню рівня мотивації навчання, а також розвитку таких властивостей психіки як увага, пам'ять, спостереження [6, 164].

Використовуючи глобальну мережу Інтернет в навчальних закладах, створюються умови для отримання будь-якої необхідної учням і вчителям інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів, необхідну літературу і т.д.

Як стверджує М.А.Арутюнян, завдяки Інтернету на уроках можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати вміння писемного мовлення школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення предмету. Крім того, колосальні можливості для розширення кругозору школярів, налагоджувати і підтримувати ділові зв'язки і контакти зі своїми однолітками з різних країн [1, 18].

А.Н.Ждан вважає, що підлітки можуть брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться по мережі Інтернет і т.і. Вони можуть отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють в даний момент в рамках проекту. Це може бути спільна робота школярів та їхніх зарубіжних однолітків з однієї або декількох країн [3, 256].

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Е.С.Полат вважає, що базовий набір послуг може включати в себе:

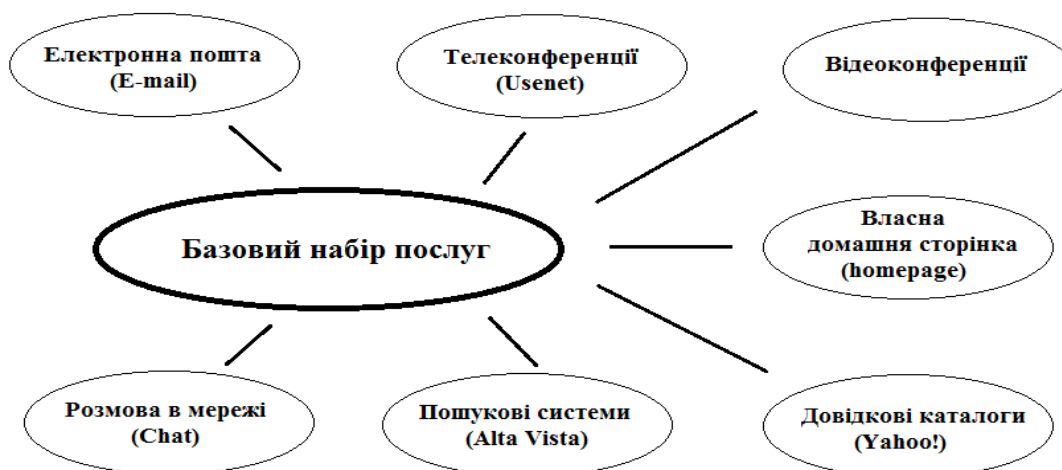


Рис.1.1. Базовий набір послуг Інтернету

Ці ресурси можуть бути активно використані на уроці [8, 17].

На думку С.В.Тітової, середовище Інтернет дозволяє вийти за тимчасові і просторові рамки, надаючи її користувачам можливість спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми. Однак, не можна забувати про те, що Інтернет - лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно впровадити його використання в процес уроку [9, 267].

В англійській літературі Ю.А.Коваленко виділяє такі види учбових інтернет-ресурсів:

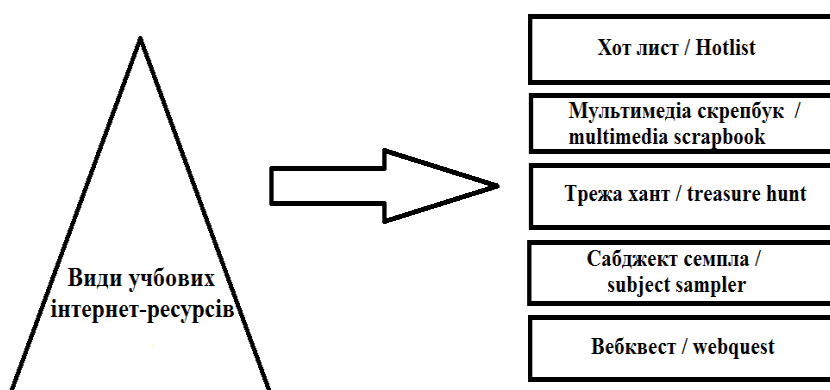


Рис.1.2.Види інтернет-ресурсів

- - Хот лист(hotlist) – список посилань на текстові Інтернет-ресурси; [4, 37]

- - Мультимедіа скрепбук (multimedia scrapbook) – список посилань на текстові, графічні, аудіо- та відео- Інтернет-ресурси;

- - Трежа хант (treasure hunt) – посилання на різноманітні сайти по темі, що вивчається; питання по кожному розділу; загальне питання на цілісне розуміння теми;

- - Сабджект семпла (subject sampler) – (за Buehl Doug) посилання на текстові та мультимедійні матеріали мережі Інтернет; питання по кожному розділу; аргументація своєї власної думки по дискусійному питанню, що вивчається; [10, 49]

- - Вебквест (webquest) – посилання на текстові та мультимедійні матеріали мережі Інтернет; питання по кожному розділу; аргументація власної думки по дискусійному питанню, що вивчається; загальне питання дискусійного характеру.

Buehl Doug зазначає, що хотлист – «A list of Web pages that you keep in one place for easy access». Його достатньо просто створити й він може бути корисним в процесі навчання. Хотлист не вимагає часу на пошуки необхідної інформації. Все, що потрібно – це лише ввести ключове слово в пошукову систему Інтернету й так отримати потрібний хот лист.

Мультимедійний скрепбук – «A list of links to a variety of media and content types on a certain topic. There are: photographs, maps, stories, facts, quotations, sound clips, videos, virtual reality tours, etc». Всі файли можуть бути легко завантажені учнями і використані в якості інформаційного та ілюстрованого матеріалу при вивченні предмету на певну тему [10, 49].

Трежа хант – багато в чому нагадує хот лист та скрепбук. Він містить посилання на різноманітні сайти по темі, що вивчається. «The only difference - each of the links contains questions on appropriate topic». Ю.А.Коваленко вважає, що за допомогою цих запитань вчитель направляє пошуково-пізнавальну діяльність учнів.

В кінці трежа ханту учням задається одне більш загальне питання на цілісне розуміння теми. Розгорнута відповідь на нього буде включати відповіді на попередні більш детальні питання по кожному з сайтів [4, 37].

Сабджект семпла – це наступний по складності Інтернет-ресурс в порівнянні з трежа-хантом. Він складається із посилання на текстові та мультимедійні матеріали, а після вивчення кожного аспекту учням необхідно відповісти на поставлені запитання. Проте, на відміну від трежа-ханту, де проходить вивчення фактичного матеріалу, сабджект семпла, націлений на обговорення соціально-загострених та дискусійних тем. «Students interpret information, develop a perspective, and make a conclusions».

Учням необхідно не лише ознайомитись з матеріалом, а й аргументувати свою думку з приводу дискусійного питання. При груповій роботі, І.А.Давидова радить одну тему розбивати на декілька аспектів. Після обговорення свого аспекту в групі учні можуть представити результати цього обговорення всьому класу. Серед вмінь, що розвиваються, слід відзначити вміння висловлювати та аргументувати свою точку зору, визначати причинно-наслідний зв'язок подій, оцінювати вчинки й давати характеристику персонажів, фактів та подій [2, 193].

Вебквест – самий складний тип навчальних Інтернет-ресурсів. «Webquests are mini-projects in which a large percentage of the input and material is supplied from the Internet». Він включає всі складові вказаних вище чотирьох матеріалів й передбачає проведення проекту за участю всіх учнів.

Урок розпочинається з того, що клас знайомиться з загальними відомостями з теми, яка вивчається, тобто, поринають в проблему майбутнього проекту. Потім учні поділяються на групи, і кожній групі надається якийсь один аспект теми для вивчення та обговорення. Р.П.Мильруд зазначає, що вчителю слід для кожної групи підібрати ресурси мережі Інтернет в залежності від аспекту, що вивчається. [7] Після вивчення, обговорення та повного розуміння конкретної проблеми учні перегруповуються так, щоб в новостворених групах було по одному представнику від первинних груп. В процесі обговорення всі учні визнають один від одного вже всі аспекти проблеми, що обговорюється.

На думку Е.С.Полат, при такому обговоренні учні повинні висловити свою власну думку, робити висновки, прогнозувати можливий подальший перебіг подій. У результаті, через вивчення матеріалу та його обговорення учні повинні дати відповідь на одне загальне запитання дискусійного характеру. До того ж, в своїй викладацькій діяльності вчитель може або сам створити навчальні Інтернет-ресурси, або скористатись готовими на спеціальних сайтах [8, 14].

Правильне розуміння мотивації служить необхідною передумовою продуктивної роботи викладача. Він має використовувати такі інноваційні методи і підходи до навчання, ініціювати, цілеспрямовано розвивати і поглиблювати пізнавальний інтерес до предмета, активно залучаючи підлітків до експериментальної діяльності, застосовуючи форми і методи інтерактивного навчання.

Означені новітні комп'ютерні технології активно використовувалися нами під час практики у школі. За допомогою цих інноваційних засобів ми підвищували пізнавальну активність школярів при вивченні іноземної мови, про що буде представлений детальний опис у освітньо-кваліфікаційній роботі.

### **Список використаних джерел**

1. Арутюнян М.А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности подростков: (на материале изучения иностранных языков) // М.А.Арутюнян. – 1993. – 18с.
2. Давыдова И.А. Английский язык: Методика ускоренного обучения // И.А.Давыдова. – М, 1996. – 193с.
3. Ждан А.Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков // А.Н.Ждан. – М, 1992. – 256с.
4. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов // Ю.А.Коваленко. – 1999. – №4. – 37 – 41с.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности // И.Я.Лернер. – М: Знание, 1990. – 96с.

6. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников // В.И.Лозовая. – Тбилиси, 2000. – 164с.
7. Мильруд Р.П. Співпраця на уроці іноземної мови // Р.П.Мильруд. – 1991. – № 6.
8. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Е.С.Полат. – Иностранные языки в школе, 2001. – № 2, 3. – 14 – 17с.
9. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков // С.В.Титова. – М: Изд-во МГУ, 2003. – 267с.
10. Doug B. Classroom Strategies for Interactive Learning // В.Doug. – 2nd Ed., 2001. – 49р.

**Пожидаєв І.В., Сліпченко С.Б.**

### **Психолого-педагогічні аспекти посилення ролі загальнолюдських цінностей в сучасному освітянському просторі**

Перебудова нашого суспільства вимагає посилення ролі загальнолюдських цінностей в сучасному освітянському просторі. Головною силою в процесах оновлення є людина, а звідси вагомим значення набуває процес її гуманізації, тобто відродження поваги до неї, до її духовності, морально-етичних засад життя. Суть процесу – відхід від культу сили, від зневаги до людини; реабілітація загальнолюдських цінностей, які становлять «золотий фонд» справжнього гуманізму, доброти, справедливості, чесності, сумлінності, правдивості, людської гідності тощо.

Боротьба за утвердження цих цінностей є складовою частиною перебудови й політики нашої держави: яка людина, такий і продукт її праці. Загальнолюдські цінності – важливе надбання народу. Вони дійшли до нас завдяки народній мудрості, моралі, пісням і думам, казкам і легендам, іграм і танцям, звичаям і традиціям, народному мистецтву. І наш сьогоднішній потяг до чистих джерел цінностей значною мірою обумовлений саме дефіцитом людяності, ностальгією за втраченими моральними цінностями.

Поняття добра і зла, чесності і справедливості втілює в собі народна педагогіка, що дійшла до нас у вигляді переказів, правил поведінки та ідеї любові до ближнього. Разом із народною педагогікою ці цінності увійшли до творчості письменників, поетів, філософів: Сковороди, Котляревського, Шевченка, Франка та інших. У їхніх творах народ завжди віддає свої симпатії не сильному та жорстокому, а доброму та справедливому.

Дійсним носієм загальнолюдських цінностей був В.О.Сухомлинський. Людяність, народність, чесність Василь Олександрович вважав джерелом усіх позитивних якостей особистості. Виховайте порядну людину, і вона буде патріотом, інтернаціоналістом, працелюбом, колективістом.

Ми, вчителі повинні постійно заглиблюватись у внутрішній світ дитини як у світ унікальний, повинні постійно підкреслювати пріоритет сім'ї, дотримуватися сімейних традицій, обрядів та звичок. Саме при таких умовах

учень сприймається як вільно діюча творча особистість, зайнята своєю діяльністю, тобто як її суб'єкт. Учитель у цих умовах виступає як організатор навчально-виховного процесу.

Тому вчитель, з яким учень взаємодіє, має відповідати рівневі розвитку учня, його культурі, ерудиції. Однією з важливих рис професіоналізму педагога повинна бути здатність впливати на почуття школярів, зачіпати їхні емоції. Одночасно вчитель має нести й певні оцінні характеристики, тобто підказувати дитині, як слід поставитися їй до певної ситуації.

Педагог мусить дбати, аби криниця, з якої дитина черпає свої судження про людину, була чистою. Йдеться, передусім, про урок і атмосферу шкільного життя в цілому, де на кожному кроці повинна випромінюватися любов і повага.

Чистим має бути джерело людяності й поза школою. У сім'ї, на вулиці не меншою мірою, ніж у школі, дитина шукає й повинна знаходити відповідь на запитання: як до чогось поставитися?

Що ж може сприяти психологічному підґрунтю розвитку загальнолюдських цінностей у роботі вчителя?

1. Історія минулого нашого народу. У предків маємо вчитися любові до людей, бо багато з них віддали за неї своє життя.

2. Культ сім'ї та рідної домівки. Сталося так, що «безадресність» нашого життя зробилася модною. Рідний дім і сім'я перестали бути предметом уваги навіть у шкільних підручниках.

3. Цінності літературних джерел. Якщо літературу подавати не як «суху» науку чи класову позицію письменника, а як художнє слово, як людинознавство, що несе образи людей з їхнім суперечливим життям, вчинками, злетами й падіннями. Література має доступ до глибин духовно-емоційного життя дитини через сприйняття не лише інтелектом а й серцем, почуттям.

4. Рідна мова. Слово є носієм образу. Сприймання духовних загальнолюдських цінностей повинно здійснюватись найперше через рідну мову, через яку започатковується взагалі пізнання світу й людей. Потрібно, щоб усі найбільші духовні прагнення дитини закарбувалися у рідному слові. Сьогодні рідне слово потребує захисту. Слепою і глухою є людина, яка не знає мов інших народів. Втрата ж рідної мови – це втрата витоків духовності й людяності.

5. Народознавство. Під ним розуміють дисципліну, що передбачає ознайомлення учнів з народною культурою, етнографією, фольклором, ремеслами, символікою, звичаями.

Таким чином, ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості. Вони закріплені життєвим досвідом індивіда і відмежовують значуще, істотне для людини від незначного, несуттєвого.

Сукупність сформованих, усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду систему координат, що забезпечує стійкість спадкоємність певного типу

поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів людини. Внаслідок цього ціннісні орієнтації виступають найважливішим фактором, що регулює й детермінує поведінку людини.

Для сучасного сьогодення нашої країни та будівництва суспільства нового типу активізується такий структурний елемент загальнолюдських цінностей як соціально-політичний принцип, яким керується більшість громадянського населення світового співтовариства.

Результатом дотримання соціально-політичних принципів у сучасному освітянському просторі можемо відзначити приближення особистості учнів до високого рівня сформованості громадянськості. Як зазначає С.М. Додурич «нинішній етап формування українського суспільства потребує передусім активізації громадянського виховання як основи соціалізації, розвитку особистості, здатної до демократизації суспільного життя на засадах рівності, взаємної відповідальності й почуття власної гідності». [1]

Для педагогічної практики сучасної школи, яка залишається основним соціальним інститутом, ставиться першочергова задача виховання особистості, що здатна до самоосвіти, самовиховання та яка володіє громадянськими якостями. Від майбутнього громадянина вимагають уміння дотримуватися демократичних принципів та вирішувати гострі проблеми, знаходячи справедливі рішення.

Але рішення цих задач ускладнюється через дві групи причин. По-перше, через наявність певних тенденцій нігілізму у сучасному суспільстві до моральних цінностей. По-друге, у збільшення акценту на збагачення матеріальних цінностей.

Зважаючи на це, робота сучасного вчителя в напрямку формування громадянських якостей сучасних учнів потребує ретельного вивчення їх особистого, а саме духовного світу школярів. У зв'язку з цим, вона повинна бути спрямованою на визначення рівня сформованості громадянськості.

І на цьому освітньому рівні неабиякого значення набувають уроки літератури, мови, краєзнавства. Саме через твори українських корифеїв Т.Г.Шевченка, І.Франка, Л.Українки учні отримують уроки людяності, духовного збагачення. Учні починають розуміти український народ. А через розуміння історії нашого народу приходить і усвідомлення причетності себе до всього того, що відбувається навколо молоді. Саме вміння розуміти інших, бути толерантною, відповідальною, знаходити компроміс, становить сучасний рівень активної громадянської позиції.

Досягнення високого рівня її сформованості може бути забезпечено тільки у єдності роботи на двох базисних основах. формування у шкільній молоді відбувається на двох базисних основах. Це школа і сім'я. Як зазначає О.Роговець «тотожність змістового наповнення кожної з них забезпечує цілісність і послідовність громадянського становлення дитини» [3]

У зв'язку з вищевказаним, продуктивною роботою школи та вчителя в цьому напрямку вважається формування структурної єдності виховних моментів як під час уроку, так і в позаурочні години. Один із принципів

виховання сучасного учня, полягає в посиленні ролі загальнолюдських цінностей взагалі, та громадянських цінностей зокрема. Важко не прийняти точку зору Л.В.Корінної, яка стверджує, що важливою складовою громадянських цінностей можна вважати культурологічну. [2]

Щодо моделі діяльності вчителя з формування громадянськості, одним із компонентів з яких вона складається є «теоретико-методична компетентність, яка характеризується психолого-педагогічною підготовкою вчителя до формування громадянських ціннісних орієнтацій»[4]

Підводячи підсумок, зазначимо, що при виконанні завдань формування нової людини, здатної захищати державні інтереси, створювати гуманістичні відносини у суспільстві, одне з головних місць займає посилення ролі загальнолюдських цінностей у сучасному освітянському просторі, з урахуванням соціально-психологічних змін, що відбуваються в нашому суспільстві.

#### **Список використаних джерел**

1. Додурич С.М. <http://studentam.net.ua/content/view/7854/97/>.
2. Корінна Л.В. [<http://studentam.net.ua/content/view/7836/97/>].
3. Роговець О. Взаємодія сім'ї і школи як чинник виховання громадянської культури особистості//Рідна школа. – 2009.- №1.- С.31-34.
4. Сліпченко С. Інноваційна модель педагогічної діяльності вчителя з формування громадянських ціннісних орієнтацій у старшокласників//Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. - 2008.- Вип.4.- 180с.

**Сергєєва Т.О.**

#### **Психологічні основи формування самостійності у школярів підліткового віку.**

Підліток – людина, яка вже відійшла від дитинства, але ще не стала дорослою особистістю, в повному розумінні достатньо розвиненою та самостійною. Взагалі, вчені визначають два види молодіжної культурно-соціальної спрямованості:

1. Конфігуративну (молодь враховує минуле, проектує його на сучасне).
2. Префігуративну (орієнтація лише на майбутнє, на побудову перспектив) [1, с.60].

Підлітки ставлять перед собою різні пріоритетні завдання, щоб посісти гідне місце в цьому світі (в залежності від впливу соціально-економічних, національних і етнокультурних особливостей):

- орієнтуються на особистісні досягнення;
- вважають за головне добре спілкування з іншими людьми;
- понад усе ставлять розумовий розвиток та інтелект.



Але змінюються і стиль життя, і мислення, і сам світ – технічно, інформаційно. Тому головне завдання сучасного вчителя – не тільки передати знання та вміння учню, а зуміти підготувати їх самостійно діяти й приймати рішення в нових умовах мобільного та динамічного суспільства.

Кожен індивід повинен мати такі якості:

- власні моральні принципи та свідому позицію;
- бути лабільним, здібним засвоювати й переробляти інформацію та строрювати щось нове;
- бути самостійним, творчим, ініціативним і соціально відповідальним.

Психологи стверджують, що лише діяльність, побудована на основі самоуправління, формує самостійну особистість. Але, на жаль, на заваді цьому постає так зване «харизматичне панування» вчителя, яке трактується як «привілейоване, безумовне підкорення йому» з боку учня, що призводить до втрати вміння самовиражатися [3, с.156]. Ні в якому разі не можна загубити паростки самостійності у підлітка. Тільки педагогіка співробітництва та партнерства допоможе учням шукати і знаходити правильні рішення, робити висновки, вчитися на власному чи чужому позитивному досвіді. Чи дозволяємо ми це зробити юним особистостям, чи достатньо довіряємо їм? Аргументи декого з дорослих не на користь молоді:

- незрілі;
- недосвідчені;
- неготові;
- інфантильні;
- меркантильні;
- пасивні.

Ще у XVIII столітті існували закони «Великої хартії вольностей» дитини:

- на життя;
- на захист;
- на суспільну турботу.

Про майбутню людину говорили: «Життя її – жарт, устремління наївні, почуття – мимолітні...». Проте дитина, підліток, юнацтво вже живуть, сьогодні і зараз, думають і діють, нехай подекуди й помилково, але без цих, на перший погляд, незграбних спроб, вони ніколи не будуть самостійними.

Психологічна наука визначає самостійність як стан особистості, що включає в себе: здатність ставити перед собою завдання; здатність утримувати в пам'яті кінцеву мету дії і організовувати свої дії в руслі її досягнення; здатність робити певною мірою складні дії без сторонньої допомоги, співвідносити отриманим результат з вихідним наміром [5, с. 407].

Де виробляються такі навички? У колективі, в сім'ї. Яке їхнє значення? Підвищують психологічну значущість, сприяють розвитку індивідуальності учня як самостійного індивіда.

Велику роль у цьому процесі становлення особистості відіграють засоби масових комунікацій – телебачення, радіо, кіно, журнали, газети, особливо –

Інтернет. Інформаційність, всеохоплюваність, доступність, просторовість, широкоосяжність – ось основні риси сучасних ЗМІ та ІТК, які дають величезні можливості для розвитку молоді особи. Водночас спостерігаємо й негативний їх вплив на розвиток людини, «кліпиться» певний заданий образ, не дозволяючи творчо розвиватись, виробляти власні позиції та погляди, самовдосконалюватися, що звужує рамки для створення соціально активної, самостійної особистості, без якої динамічне суспільство майбутнього не зможе існувати й діяти. Дія – це вчинки, і треба подумати, чому? Як? Навіщо? Як сприйме це оточення? І тут значна роль відводиться психології соціальної адаптації, яка повинна:

- пристосувати особистість до соціального середовища;
- сприяти оптимізації всіх високих внутрішніх поривів;
- співставляти власне «я» та «ми»;
- навчити бути відповідальним за власну поведінку.

Виникає запитання: чи можливо взагалі учням-підліткам упоратись з самостійністю та відповідальністю? Допомагає дати на нього відповідь «Психологія підліткового віку» (сучасна назва – «Вікова психологія розвитку»). Л.С.Виготський визначив періоди зовнішнього і внутрішнього конфлікту, коли «треба» бореться з «хочу», і назвав їх періодами «бурі й натиску». У цей час підліток переоцінює свої «самостійні» навички й часто густо замість осмисленого вчинку, як-то кажуть, «наламає дров», наробить помилок. Але без самостійних спроб не відбудеться й становлення особистості. Звідси і поняття «самостійність». Саме у підлітковому віці зростає дух незалежності, жадає свободи від зовнішнього контролю, розпочинається свідоме самовиховання, підвищується внутрішня самостійність [6, с. 63].

Едуард Шпрангер, автор «Психології юнацького віку», визначив стадії духовного розвитку дітей 12 – 14 років:

- поява життєвого плану;
- налаштування на свідому побудову свого життя;
- поступове залучення до різних сфер життя;
- самостійна оцінка власних дій.

Таким чином дитяча залежність змінюється дорослою самостійністю, в основі якої лежить біологічне та культурне становлення. Вони не співпадають ні за термінами, ні за змістом (так званими фазами). Негативна – це період сумнівів, метань, необдуманих, не самостійних учинків, а часом і пагубних звичок і неправомірної поведінки.

Позитивна – пізнання свого внутрішнього світу через критику, самоаналіз, самооцінку. Учні прагнуть діяти ефективно, цілеспрямовано, рішуче. Учителі та батьки повинні постійно прищеплювати учневі-підлітку почуття впевненості, повноцінності, щоб не виникло відчуття некомпетентності, невпевненості, неуспішності в рішенні певних проблем, конкретних завдань; тобто, ми формуємо соціально рольову та особистісну визначеність підлітка.

Видозміни самостійності:

- 1) «рольовий мораторій» (з латинської «відстрочка») – час юнацьких спроб;
- 2) «час перспектив» - вияви почуттів, емоцій; добрі справи, осмислені вчинки; дії, спрямовані на добродійність та людяність.

Американські психологи Л.Датта М.Парлоф представили підліткову самостійність як

Рання дорослість
Опора на власні сили
Емоціональна рухливість
Бажання пізнавати
Бажання «виділитися»
Творчі задатки
Потреба у досягненнях

Бажання перемагати
Цілеспрямованість
Особистісні амбіції
Відчуття індивідуальності
Спонтанні реакції
Ріст інтересів
Творча активність

Цікаву назву дали самостійності психологи – «дисциплінована ефективність», що означає самоконтроль, самовибір, розумне обґрунтування дій, готовність до виконання будь-якого виду діяльності, рішучу налаштованість на результат, уміння звільнитися з-під влади звичайних уявлень і заборон, шукати нові асоціації та непроторенні шляхи.

Отже, самостійність – це вміння вільно, але правильно діяти; це організованість, самоконтроль, уміння себе дисциплінувати та відповідати за власні дії.

Інколи замість цих ознак учень-підліток виявляє імпульсивність, бунтарство, любов до ризикованих учинків, відхилення від загальноприйнятих канонів, роздратованість при невдачах, негативізм, пасивність та інфантильність, агресивність, слабку контрольованість.

Ми, сучасні педагоги, повинні навчити учнів підліткового віку бажати пізнавати й досліджувати більше нового, незвіданого; робити рішучі спроби застосовувати набуті знання, вміння та навички на практиці; отримати й закріпити життєві компетентності шляхом особистої участі в різних видах життєдіяльності; спрямовувати свої сердечні пориви, сміливі мрії, нестримні бажання «гори звернути», надлишок сил і недолік досвіду на формування власної самостійності, яка, проте, буде існувати і діяти лише у рамках розумного, необхідного, дозволеного, при цьому творчого та окриленого.

Зроблю сам.

Якщо не знаю – запитаю.

Думкою далеко я сягаю,

Сильна і крилата моя мрія.

Хочу, щоб розумна була й дія,

І моральні вчинки, і спокійні –

Вивірені, гарні, самостійні.

### **Список використаних джерел**

1. Баєв Б. Ф. Психологія навчання. - К.: Вища школа, 1994. – с. 59-61.
2. Ключевський В.О. Листи. Щоденники. Афоризми. К.: Наука, 2004. – 334 с.
3. Кон І.С. Психологія ранньої юності. – К.: Просвіта, 2009. – 254 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.
5. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М, 2000. –608 с.
6. Переведенцев В.І. Соціальна зрілість підлітка. – М.: Знання, 2010. – с.63.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

**Сокур С.А.**

## **Фізичне здоров'я школярів як передумова гармонійного психічного розвитку дитини**

**Постановка проблеми.** Фізичне виховання дитини у сучасних умовах інформатизації та загальної комп'ютеризації суспільства набуває науково-практичного і державного значення, адже здоров'я нації безпосередньо пов'язане із рівнем фізичної культури кожного свідомого громадянина. Підтримання (а іноді й відновлення) фізичного здоров'я особистості є важливою складовою підвищення загальної розумової працездатності дитини у період дорослішання в умовах навчально-виховного процесу. «Здоров'я – це збереження резервних можливостей органів і фізіологічних систем організму», наголошують М.С.Корольчук та А.Ф.Косенко [4, с.196], розглядаючи фізичний розвиток дитини із позицій загального (оздоровчо-лікувального) цілісного впливу на організм.

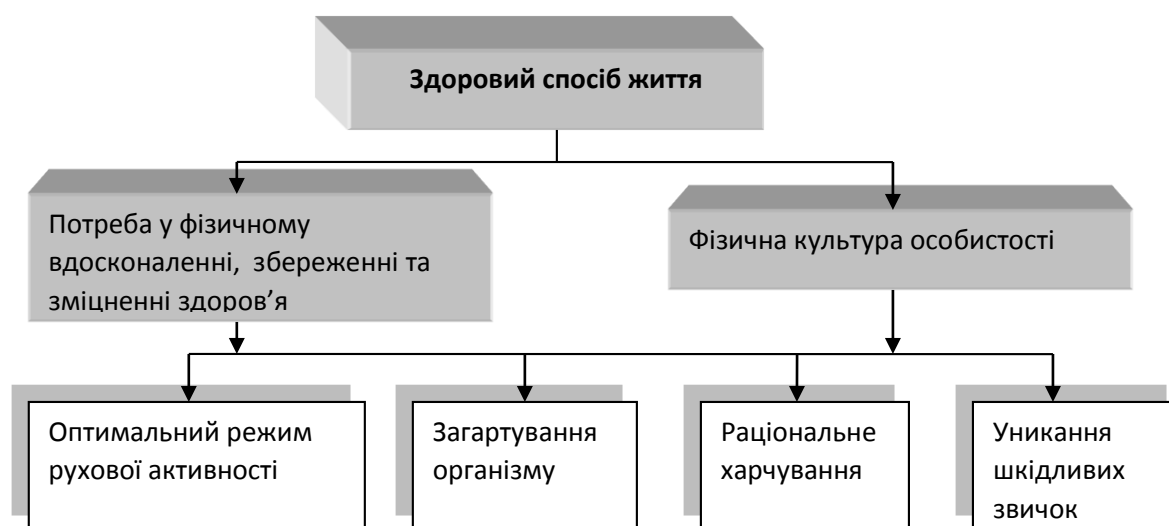
У практику організації роботи сучасної школи широко впроваджуються різноманітні освітні й оздоровчі програми, що сприяють формуванню валеологічної грамотності, організації здорового способу життя, розвитку фізичної культури учнів. Водночас, як засвідчує досвід, показники фізичного здоров'я школярів стабільно знижуються.

З огляду на означене *метою* даної роботи стало привернення уваги психолого-педагогічної спільноти до проблеми фізичного здоров'я учнів освітніх закладів як визначального компонента психічного розвитку особистості.

**Викладення основного матеріалу.** Аналіз наукової та методичної літератури (Л.Г.Апанасенко, В.І.Бобрицька, М.С.Корольчук, А.Ф.Косенко, С.А.Полиевский, А.Г.Щедрина та ін.), а також особистий практичний досвід роботи вчителем фізкультури у загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів дозволяють стверджувати, що фізичне здоров'я людини є передумовою адекватного психічного становлення у генезі буття і позначається на

стабільності емоційно-вольової системи та конструктивності пізнавальних процесів (мислення, пам'яті тощо).

Фізичне здоров'я особистості ми розглядаємо як рівень росту і розвитку органів та систем організму (згідно із біологічною програмою індивідуального розвитку), основу якого складають морфологічні і функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції людини (С.В.Попов). Розвиток фізичного здоров'я дитини можливий лише в умовах культивування здорового способу життя, психологічним компонентом і рушійною силою якого (див. рис.1) є потребово-мотиваційне забезпечення свідомого прагнення до фізичного удосконалення, збереження та зміцнення здоров'я.



**Рис.1. Основні компоненти здорового способу життя**

Важливою складовою здорового способу життя особистості є фізична культура особистості (В.К.Бальсевич, Л.І.Лубишева), специфічний зміст якої становить раціональне використання людиною розвивального потенціалу одного або декількох видів фізкультурної діяльності в якості чинника оптимізації свого духовного і фізичного стану [2;3].

Особливо значущим елементом здорового способу життя людини, і фізичної культури зокрема, є оптимальний режим рухової активності, актуальність якого зростає періоди інтенсивного росту і розвитку організму (С.Б.Тихвинський, І.М.Воронцов). Рухи дитини у вигляді різних форм «м'язової діяльності» (фізичні вправи, гімнастика, ігри тощо) стимулюють ріст, розширюють функціональні можливості всіх систем організму, підвищують працездатність. За даними науковців (М.В.Антропова, О.Г.Аракелян, М.С.Корольчук, В.П.Лук'яненко, Г.П.Сальнікова, О.В.Силіна та ін.) рівень збереження і зміцнення здоров'я школярів перебуває в тісному взаємозв'язку від оптимального режиму рухової активності [1; 4]. Достатня рухова активність є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості дитячого організму, впливає на формування психофізичного статусу дитини (Є.М.Єсіна, Є.М.Піманова, А.С.Солодков та ін.). Разом з тим, дослідження із медицини, фізіології, фізичної культури [1; 2; 3; 4] підтверджують, що

більшість школярів ведуть пасивний (гіподинамічний) образ життя, віддаючи перевагу телевізору і комп'ютеру; через уроки фізичної культури і спортивні секції реалізується лише 40% рухової активності дитини. Це позначається на загальному фізичному стані здоров'ї сучасних учнів, розвитку і прогресуванні хронічних захворювань, таких як ожиріння, порушення зору, порушення постави, серцево-судинних захворювань тощо. Саме тому, на нашу думку на часі є повернення досвіду проведення динамічних пауз на уроках, **фізкультхвилинок**, які дозволяють знизити стан стомленості на уроках, сприяють відновленню фізичної та розумової працездатності, підвищують емоційний рівень, знімають статичні навантаження. Після оздоровчо-релаксаційних вправ учні стають більш активними, їх увага активізується, з'являється зацікавленість у подальшому засвоєнні знань.

Час проведення фізкультхвилинки на уроці можна обирати довільно, керуючись такими ознаками як зниження активності школярів на уроці, порушення уваги, прояви перших ознак втоми. Форма організації та проведення фізкультхвилинок (табл.1) можуть бути різними, що залежить, перш за все, від вікових особливостей учнів, типу уроку та умов, в яких проводиться навчання.

Таблиця 1.

**Схема проведення фізкультхвилинок**

Класи	Кількість і час проведення	Тривалість	Зміст
1 клас	Дві : через 10 хвилин та через 20 хвилин після початку уроку	1,5-2 хвилини кожна	I фізкультхвилинка: 2-3 вправи для рук, плечового поясу, тулубу; II фізкультхвилинка: 1-2 вправи для покращення мозкового кровообігу («Насос»), зняття втоми з плечового поясу і рук (повороти, оплески, «Пружинка»), мобілізація уваги, вправи для очей
2-4 класи	Одна: через 20-25 хвилин після початку уроку	3 хвилини	1-2 вправи для покращення мозкового кровообігу (самомасаж потилиці, шиї), зняття втоми з плечового поясу і рук (кругові рухи плечима, кистями рук), тулуба (нахили, кругові оберти), для мобілізації уваги, вправи для очей
5-9 класи	Одна: починаючи з 3-го уроку через 20 хвилин після початку уроку	2-3 хвилини	
10-11 класи	Одна: починаючи з 4-го уроку через 20 хвилин після початку уроку	2-3 хвилини	

Вправи фізкультхвилинки повинні бути різноманітними, тому що одноманітність знижує інтерес до них, а значить – їх результативність. Вправи можуть виконуватися стоячи або сидячи, поєднуючись у комплекси із 3-5 вправ, які повторюються по 4-6 разів. Також можна для заповнення динамічної паузи долучати комп'ютер та мультимедійний екран, використовувати такі фактори впливу на психіку як музика, поезія, кольорове забарвлення тощо. Важливо забезпечити позитивний емоційний фон виконання вправ.

**Висновки.** Аналіз наукової та методичної літератури підтверджує актуальність ідеї про необхідність вивчення особливостей формування основ здорового способу життя в сучасному навчально-виховному процесі.

На фоні негативної динаміки щодо зниження фізичного здоров'я дітей та підлітків одне із провідних місць у формуванні фізичної культури учнів загальноосвітньої школи має відігравати розвиток потребо-мотиваційної сфери особистості школярів, що дозволяє їм свідомо долучатися до процесу пізнання і формування індивідуальної філософії здоров'я.

Розширення можливостей оптимізації режиму рухової активності школярів за рахунок динамічно-оздоровчих та релаксаційних фізкультхвилин на уроках сприятливо вплине на збереження і зміцнення здоров'я дітей, дозволить використовувати час уроку більш інтенсивно та результативно. Хвилинки сприяють й збереженню психічного здоров'я учнів. Діти більше спілкуються один з одним, вчаться допомагати та підтримувати один одного, що впливає на зміни їх комунікативної культури.

### **Список використаних джерел**

1. Антропова М.В. Що треба знати про рухової активності і загартування дітей. / М.В. Антропова // Фізична культура в школі. – 1993. – №3. – С.28-36.
2. Бальсевич В. К. Фізична культура : молодь і сучасність / В. К. Бальсевич, Л. І. Лубишева // Теорія і практика фізичної культури. – 1995. – № 4, С. 2-7.
3. Лубишева Л. І. Концепція формування фізичної культури людини./ Л. І. Лубишева. – М : ГЦОЛІФК, 1992. – 120 с.
4. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб./ [М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко та ін]; за ред. М. С. Корольчука. – К.: Фірма «Інкос», 2002. – 272 с.

**Стадник Є.Ю.**

### **Психологічні особливості виховної діяльності з учнями різних темпераментів**

Тема статті актуальна на сьогоднішній день, так як навчальним закладам потрібні професіонали своєї справи, які здатні знайти індивідуальний підхід до кожного учня, особливо до підлітка. Виховуючи дитину, не можна ставити

завдання переробити темперамент, але за будь-якого його типу можна виховати всі необхідні позитивні якості особистості та її поведінки.

Мета даної статті полягає в тому, щоби виявити основні підходи в навчально-виховному процесі до учнів у підлітковому віці з різними типами темпераменту.

Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є передусім спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму. Багатьма спеціальними психологічними та фізіологічними дослідженнями доведено, що природжене змінюється залежно від умов життя і виховання.

І.П. Павлов у відомій "Відповіді фізіолога психологам" підкреслював, що завдяки надзвичайно великій пластичності вищої нервової діяльності ніщо в ній не залишається незмінним, непіддатливим, а все завжди може бути досягнуте, замінене на краще, аби тільки були створені відповідні умови.

І.П. Павлов визначив чотири основні типи нервової системи, близькі до традиційної типології Гіппократа-Галена. Порівнюючи свої типи нервової системи з типологією Гіппократа-Галена, фізіолог описує їх так:

- 1) сильний, рівноважений, рухливий тип - сангвінік;
- 2) сильний, рівноважений, інертний тип - флегматик;
- 3) сильний, нерівноважений тип - холерик;
- 4) слабкий тип - меланхолік.

Темперамент як динамічна характеристика психічної діяльності особистості має певні властивості, які позитивно або негативно позначаються на його проявах. Розрізняють такі основні властивості темпераменту, як сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність, екстравертованість та інтровертованість [5; с. 194].

В підлітковому віці активно формується характер на основі темпераменту, це особливий період життя, під час якого, вчителю необхідно якомога краще побудувати відносини з учнем та допомагати його становленню як самосвідомої людини[2].

На думку Г.Айзенка, стійкі особистісні риси людини розподіляються по двох основних параметрах: інтроверсія-екстраверсія (спрямованість на свій внутрішній світ або спрямованість назовні) і стабільність-нестабільність (рівень нейротизму).

Типові екстраверти орієнтовані на світ зовнішніх об'єктів, через що особистісна значущість явищ суб'єктивного світу у них часто є пониженою. Для типових інтровертів характерною є фіксація інтересів особистості на явищах власного суб'єктивного світу, які мають найвищу цінність для них [4].

На деяких вікових етапах розвитку людини, наприклад у підлітковому віці, вікові та індивідуальні особливості важко диференціювати. Імпульсивність, нестриманість, вразливість підлітків, якщо не зважати на обставини, в яких вони виявляються, легко витлумачити як прояв індивідуальних рис і вікових особливостей. А в навчально-виховній роботі



важливо відрізнити вікове від індивідуального, щоб правильно визначити необхідні виховні заходи [1; с. 432].

Для правильної організації виховання, боротьби з недоліками і поліпшення спілкування дитини з людьми необхідно знати, до якого типу темпераменту вона належить. Уміння його визначати необхідне для правильного спрямування розвитку особистості молодшого школяра, розуміння особливостей його поведінки, запобігання небажаним реакціям дитини тощо [3; с. 378].

Урахування у вихованні і навчанні дітей їхніх індивідуально-типологічних особливостей дає змогу правильно спроектувати їх мету, обрати оптимальні виховні впливи. Ігнорування ж може стати основною причиною розвитку у дітей негативних рис: у сангвініка — розпорошеності інтересів; у флегматика — безініціативності, байдужості, лінощів, млявості, апатії; у холерика — нестриманості, різкості, імпульсивності; у меланхоліка — сором'язливості, замкнутості, невпевненості, образливості [6; с. 385].

Таким чином, можна зупинитися на наступних порадах, щодо взаємодії з учнями різних темпераментів.

В роботі зі сангвініком важливим принципом має стати створення дружньої атмосфери у взаєминах між дитиною і вчителем. Можуть бути корисними і підбадьорювання, і розповідь про подальші перспективи роботи. Головне — досягти того, щоб учень накопичував досвід виявлення відповідної вимогливості до себе, наполегливості у праці. Корегувати недоліки найкраще шляхом індивідуального контролю за організацією учнем життєвої спрямованості, режиму праці й відпочинку.

Флегматика можна певною мірою розхитати. Найкраще це робити шляхом активізації рухової сфери дитини, яка тісно пов'язана з суто психічною. Істотну роль тут може відіграти залучення учнів-флегматиків до рухливих ігор (особливо на відкритому повітрі), участь у спортивних змаганнях. Розворушити млявих, розбудити їхнє самолюбство, активізувати емоційну сферу, щоб створити необхідне вольове напруження, — ось основний принцип подолання інертності.

В роботі із холериком потрібне уміння бути підкреслено спокійним, лагідним і витриманим навіть при вибухах дитячого гніву. Ніякі моралізування, насмішкваті зауваження, покарання недопустимі. Краще ізолювати дитину на якийсь час, заспокоїти, разом з нею поміркувати над тим, що трапилося. Особливо необхідно систематично контролювати дотримання ними правил, якості й повноти виконання завдань, вимог дорослих.

В роботі із меланхоліком конче необхідне визнання їх значущості, схвальні оцінки вчинків. Негативні стимули, скажімо, низькі оцінки, як правило роблять на цих дітей гальмуючий, дезорганізуючий вплив. Тому бажано утримуватися від таких оцінок. Натомість доцільно стимулювати дітей шляхом систематичного підбадьорювання, навіювання віри у власні сили, розкриття резервів, котрі ними ще не приведені в дію, тощо.

### **Список використаних джерел**

1. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник для студ. психол. і педагог, спеціальностей / М.Й Варій - 2-ге видан., випр. і доп. - К.: «Центр учбової літератури». - 2007. - 968 с.
2. Загальна психологія: підручник / за ред. С.Д. Максименка. - 3-тє вид., переробл. і доп. - Вінниця: Нова Книга, 2006. - 688 с.
3. Кузьменко В.У. Індивідуальний підхід: десять кроків // Дошкільне виховання, 2006. - № 7. - С 10 - 12.
4. Савчин М.В. Загальна психологія: навчальний посібник / М.В. Савчин. У двох частинах. Частина I. Видавнича фірма «Відродження», 1998. - 159 с.
5. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоєва. - К.: Міленіум, 2005. - 520 с.
6. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / О.В. Скрипченко та ін. 2-ге вид. - К.: Каравела, 2007. - 400 с.

**Титаренко О.О.**

### **Маніпулятивні впливи у сучасній школі**

**Постановка проблеми.** У сучасному соціумі досить актуальною є проблема маніпуляції учнями, адже школа – це один із найстійкіших, соціальних інститутів, «генетична матриця» культури. Відповідно до цієї матриці формуються наступні покоління. Тому створення людини із новими, більш бажаними характеристиками, які б полегшили маніпуляцію її свідомістю, стає причиною принципіальних змін у системі освіти.

**Аналіз останніх наукових праць.** Існує досить велика кількість літератури, присвяченої темі маніпуляції свідомістю. Для початку, слід визначити тлумачення слова «маніпуляція». Корінь слова "маніпуляція"- латинське слово manus - рука (manipulus - пригорща, жменя, від manus і ple-наповнювати). У словниках європейських мов слово тлумачиться як поводження з об'єктами з певними намірами, цілями. Звідси походить і сучасне переносне значення слова - спритне поводження з людьми як з об'єктами, речами [5].

Оксфордський словник англійської мови трактує маніпуляцію як «акт впливу на людей або управління ними зі спритністю, особливо із зневажливим підтекстом, як приховане управління або обробка»[3]. Мішенню дій маніпулятора є дух, психічні структури людської особистості.

Г.Шиллер стверджує, що для досягнення успіху маніпуляція повинна залишатися непомітною. «Успіх маніпуляції гарантований, коли об'єкт маніпуляції вірить, що все, що відбувається природно і неминуче. Коротше кажучи, для маніпуляції потрібно фальшива дійсність, в якій її присутність не буде відчуватися»[2]. Ще важлива, хоча і не настільки очевидна ознака, яку він

виділяє, це те, що до людей, свідомістю яких маніпулюють, ставляться не як до особистостей, а як до об'єктів, особливого роду речей. Але все ж, на його думку, маніпуляція - це частина технології влади, а не вплив на поведінку друга чи партнера.

Є.Л.Доценко в книзі «Психологія маніпуляції» розглядає таку особливість маніпуляції як психічний вплив: «Він не тільки спонукає людину, що знаходиться під таким впливом, робити те, чого бажають інші, він змушує його хотіти це зробити» [4].

Потреба у вивченні цілей, методів та прогнозування можливих результатів маніпуляцій учнями у школах визначає **актуальність даної роботи.**

**Мета** нашого дослідження – виявити відкриті та приховані методи маніпуляції учнями та визначити вік учнів, найбільш піддатливий до маніпуляторів.

У сучасній школі вчителі використовують як відкриті засоби маніпулювання, так і приховані. У відкритій маніпуляції найчастіше використовується «заликування», тобто «знижу оцінку», «викличу батьків», «відведу до директора (завуча)», «дам додаткове завдання», «залишу після уроків» і так далі. Також до відкритої маніпуляції, на наш погляд, відноситься прямо протилежний спосіб - «задобрювання», тобто «виправлю оцінку», «закінчите чверть добре, то поїдемо в ліс (на екскурсію)», «захистіть честь навчального закладу на олімпіаді (змаганнях) пробачу пропуски, підтягну по предмету».

Відкрита маніпуляція найпростіший спосіб впливу на учнів, набагато важче використовувати приховану маніпуляцію. Наприклад, вчитель може проводити урок так, що всі учні будуть брати участь у навчальному процесі, а часу на погану поведінку не залишиться. Коли вчителі проводять свої заняття у вигляді ділових ігор, то і матеріал, пройдений на уроці, запам'ятовується і засвоюється набагато краще, ніж на звичайних уроках. Також учитель може різними способами викликати інтерес учнів до свого предмета або до теми уроку, змушуючи їх тим самим включитися в рішення якої-небудь проблеми або завдання. Вчителю легко приховано керувати дітьми, якщо він у них має авторитет, у своїх учнях бачить особистостей, володіє хорошим почуттям гумору.

Серед вчених, які займалися проблемою маніпуляції учнями у школах, значний внесок зробив В.П.Шейнов. У своїх працях дослідник наводить різні види і методи маніпуляції, використовувані в школі:

1. Маніпуляція «Донощики».
2. Маніпуляція «Улюбленці».
3. Маніпуляція «Залишаю після уроків весь клас!».
4. Маніпуляція «Зниження оцінки». [1, с.147]

Школярі володіють низьким рівнем здатності до опору маніпулятивним впливам, так як сучасними системами навчання і виховання не передбачено формування у дітей психологічного захисту від маніпуляцій. Стихійно розвинені в учнів способи захисту не забезпечують психологічної безпеки. Для того, щоб не стати об'єктом маніпуляції, потрібно знати способи і техніку захисту від неї.

**Виклад основного матеріалу.** З метою виявити наявність маніпулятивного впливу у школі, ступінь його відкритості, визначити, який вік учнів найбільш вразливий до такого впливу, нами проведено наступне констатуюче дослідження. Було проаналізовано маніпуляції в системі «учитель-учень» під час навчально-виховного процесу у молодшій (1-4 клас), середній (5-8 клас) та старшій (9-11 клас) вікових групах однієї з загальноосвітніх шкіл міста. Всього було відвідано 15 уроків. В основу дослідження використання маніпуляцій була покладена класифікація, розроблена В.П.Шейновим [1, с.147]

Аналізуючи отримані результати можна зазначити, що найбільша кількість (48%) маніпуляцій належить до категорії «Залишу після уроків весь клас». Зазвичай вчитель загрожує це зробити, щоб звернути на порушників невдоволення всього класу, сподіваючись вплинути таким чином на винуватців. Тим самим вчитель перекладає відповідальність за підтримання порядку на учнів. Але це обов'язок вчителя, і тільки його. Діти не розбираються в таких тонкощах, але інтуїтивно відчують, що тут щось нечесно. І обурення своє завжди направляють на вчителя. Підтверджуючи свою нездатність закликати до порядку порушників, вчитель одночасно втрачає частину свого авторитету. Мішенню впливу тут є бажання дітей іти додому, а приманкою - беззахисність учнів перед владою вчителя. Вербальними прикладами таких маніпуляцій є наступні: «Або зараз всі зробимо тишу, або на перерву ніхто не піде»; «Якщо Саша зараз не заспокоїться, то ми всі залишимося на шостий урок»; «Покажімо як ми усі можемо себе гарно вести. Богдане, ти за нас чи проти нас?»

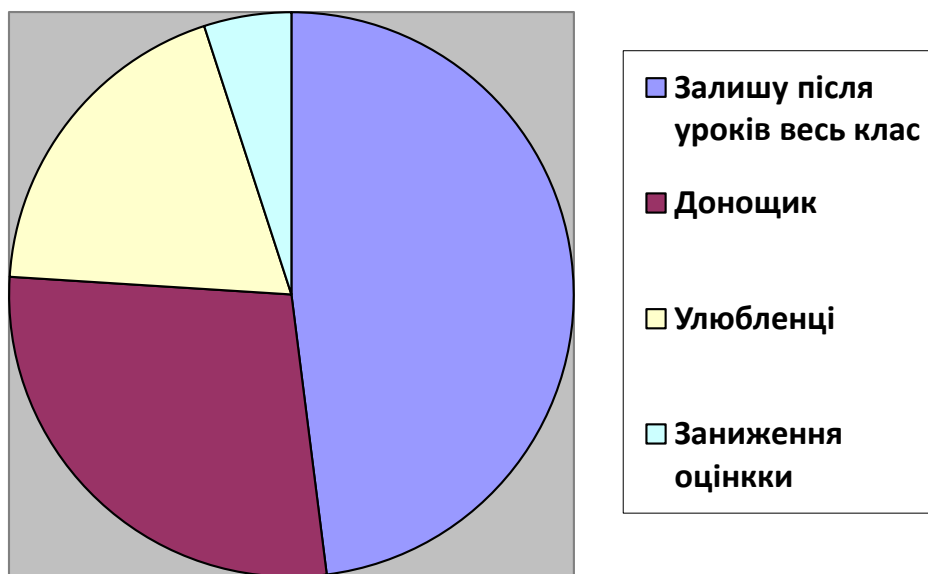
Достатньо велика кількість (28%) маніпуляцій належить до категорії «Донощик». Деякі вчителі привчають дітей доповідати, хто порушує встановлені правила (лихословить, хуліганить, курить і т.п.). Донощиків заохочують. Мішенню впливу є бажання дитини отримати похвалу і підтримку старшого. Приманкою - заохочення і «особливі відносини». Іншою стороною цієї маніпуляції є, по-перше, ненависть, якою платять діти донощикам. По-друге, виробляється звичка до доносів, яка (на відміну, скажімо, від американського суспільства) в нашій культурі засуджується. Наприклад: «Я зараз вийду, а Катя мені потім доповість, хто себе погано поводить»; «Саша, слідкуй щоб ніхто не розмовляв. Якщо хтось порушуватиме дисципліну – одразу іди в учительську і скажи мені».

19% усіх маніпуляцій підлягає під категорію «Улюбленці». Вчителю спокійніше, коли серед учнів є «свої», яких він підкупив тим, що більш лояльно ставиться до їхніх відповідей і письмових робіт. Певним чином, тут

спрацьовує маніпулятивна техніка «правила взаємного обміну». Мішень впливу і приманка тут точно такі ж, як і в попередній маніпуляції. Згубність наявності улюбленців в тому, що діти (більшість з них) страждають від несправедливого ставлення до них. А діти ставляться до несправедливості вкрай болісно. Із улюбленців же виростають підлабузники, які ще в дитинстві відчули блага від осіб, що володіють якоюсь владою.

Найменш часто було використано маніпуляцію типу «Заниження оцінки». Грубою помилкою є те, що вчитель знижує оцінку учневі зі свого предмету за погану поведінку. Є спеціальні покарання за поведінку: можна писати зауваження в щоденнику, викликати батьків і так далі. Мішень впливу - бажання учня мати ту оцінку, яку він заслужив. Приманка - фактична неможливість опротестувати оцінку, адже розбір цього інциденту виставить учня в ще гіршому світлі - розкриє його «подвиги». Спроби змінити ситуацію приречені на провал в силу корпоративної солідарності вчителів. І класний керівник, і завуч, і директор самі натерпілися від порушників спокою, тому безумовно підтримають вчителя.

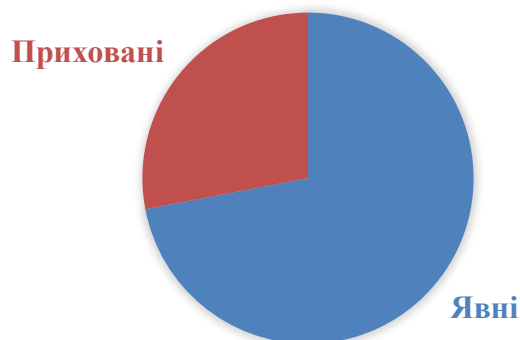
Саме тому протест постраждалих від цієї маніпуляції не йде далі обурення у розмові з самим учителем. Маніпуляцію «Заниження оцінки» простежуємо у наступних виразах: «Хто зараз заговорить, тому на бал зменшую оцінку», «Тим, хто швидше закінчить, я можу поставити вищу оцінку». У графічному вигляді види шкільних маніпуляцій представлені на рис.1.



**Рис.1 Види маніпуляцій за класифікацією В.П. Шейнова**

Також ми визначили, що явні маніпуляції у системі «учитель-учень» переважають на прихованими (72% і 28% відповідно) (див.Рис.2).

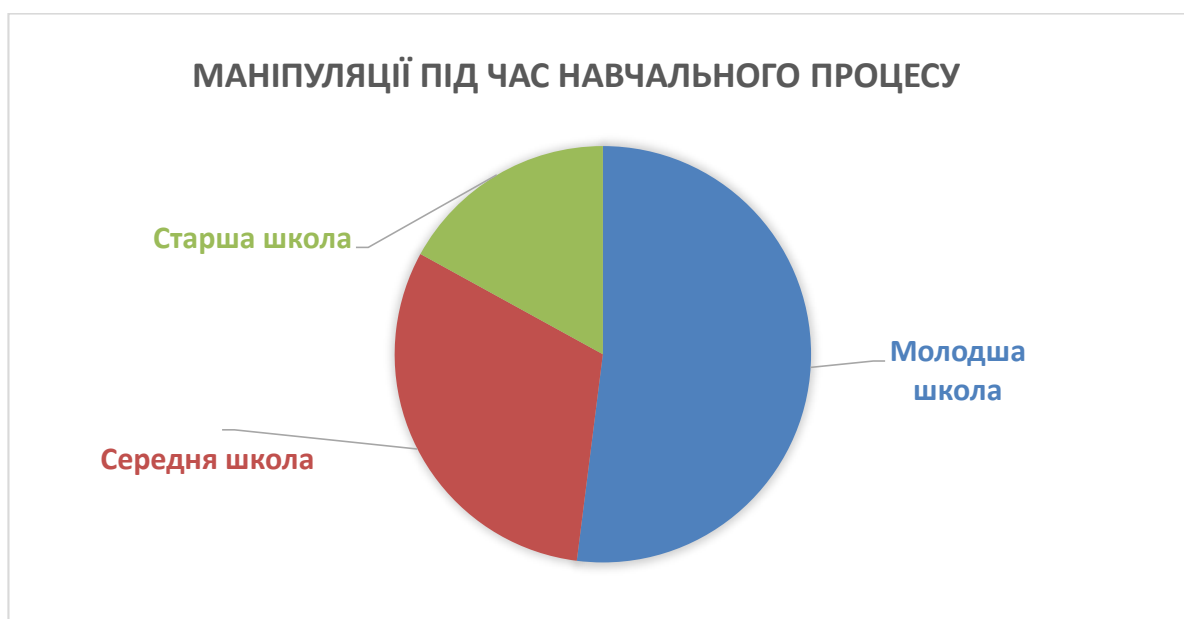
## СПІВВІДНОШЕННЯ ВІДКРИТИХ ("ЯВНИХ") ТА ЗАКРИТИХ ("ПРИХОВАНИХ") МАНІПУЛЯЦІЙ



**Рис.2** Співвідношення явних і прихованих маніпуляцій.

Пояснення даного феномену бачимо у тому, що вчитель, як правило, не володіє тонкощами маніпулятивного впливу, як правило використовуючи масове та оперативне маніпулювання (а не міжособистісне або стратегічне). Крім того, вчитель використовує такі маніпулятивні техніки впливу, які засновані на використанні нормативного впливу. Зважаючи на те, що у учнів переважає автоматична, стереотипна поведінка, у спілкуванні з ними, можна не вдаватися до таких тонкощів як «застосування принципу контрасту», прийому «нога в дверях», письмові зобов'язання тощо.

Також можна зробити висновок, що загальна частота виявлення маніпуляції учнями є наступною: у молодшій школі – 52%, у середній – 31%, у старшій – 17%.



**Рис.3** Частота маніпулювання під час навчального процесу.

Найчастіше маніпулювання спостерігається у молодших класах, що можна пояснити і соціальною ситуацією розвитку, і підвищеною довірою

учнів до вчителя, і недостатнім ступенем розвиненості у молодших школярів рефлексивності, аналітичності.

**Висновки.** Підсумовуючи вище зазначене, можна говорити про маніпуляцію учнями як різновиду маніпуляції. Маніпулювання масовою свідомістю - програмування думок і прагнень людей, їхніх настроїв і психічного стану з метою забезпечення такої поведінки, яка необхідна групі небагатьох власників засобів маніпуляції, що здійснюють такий вплив, переслідуючи свої особисті корисливі цілі. Це вид духовного, психологічного впливу, а не фізичне насильство чи загроза. Це прихований вплив, факт якого не повинен бути помічений об'єктом маніпуляції.

Межі статті не дають можливості розкрити повністю проблему маніпуляцій свідомістю у сучасній школі. Ми плануємо зробити це у інших наукових роботах та презентаціях при вивченні психологічних особливостей маніпуляції масами.

#### Список використаних джерел

1. Шейнов В.П. Маніпулювання свідомістю / В. Шейнов. . – М.: Харвест, 2010 – 768 с.
2. Шиллер Г. «Маніпулятори свідомістю» / / [www.antiglobalizm.org / antiglob.html](http://www.antiglobalizm.org/antiglob.html)
3. Сімсон Дж. Оксфордський словник англійської мови / Дж. Сімсон, Е. Вейнер. - Кларендон Прес, 1989 – 1099 с.
4. Доценко Є.Л. Психологія маніпуляції: феномени, механізми і захист. / Є. Доценко — М.: ЧеРо, Видавництво МДУ, 2000 — 344с.
5. Кара-Мурза С.Г. «Маніпуляція свідомістю» / / [www.kara-murza.ru/manipul.htm](http://www.kara-murza.ru/manipul.htm)

**Ткаченко О.А.**

#### Моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації

**Актуальність дослідження.** Гуманістично орієнтований педагогічний процес вимагає від учителя вміння будувати діалогічні стосунки з учнем, що в свою чергу, потребує наявності в його свідомості відповідних елементів.

Відомості, що були отримані нами в результаті численних бесід, дискусій, диспутів дозволяють затверджувати, що вчителі погоджуються з необхідністю відновлення шкільної освітньої системи й важливість звертання до внутрішнього світу дитини, але при цьому вони висловлюють сумніви із приводу власної готовності до здійснення індивідуально-особистісної, ціннісно-сміслової педагогічної діяльності. Серед умов, що сприяють таким сумнівам вони вказують стрімке збільшення інформаційного поля в сучасному суспільстві й, як наслідок, постійне ускладнення навчальних програм. Предметно-центроване навчання, орієнтоване на об'єктивні способи пізнання, в таких умовах приводять до виникнення в професійній свідомості педагога

певного когнітивного дисонансу, ослаблення якого часто досягається за рахунок переваги монологічних методів і прийомів навчання.

Звертаючись до свого педагогічного досвіду, учителі відзначають, що, по-перше, в умовах монологічного навчання учні запам'ятовують більше інформації за менш короткий проміжок часу. І, на перший погляд, таке навчання здається більше ефективним. Звичайно, при більш глибокому аналізі вчителі визнають, що стиль роботи, що склався як результат реалізації подібних когніцій, часто штовхає учнів на запам'ятовування навчального матеріалу без його розуміння. По-друге, досвід показує, що учням вдається здійснювати досить велику кількість навчальних дій без розуміння їхнього дійсного смислу. Усвідомлення вчителями таких фактів створює передумови для переваги монологічних форм навчання.

**Мета даного дослідження** полягає в пошуку шляхів усвідомлення вчителями переваг діалогічного навчання для рішення завдань підвищення продуктивності знань учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Будь-яка пізнавальна діяльність людини спрямована на формування чітких і ясних подань про навколишню дійсність. Щоб засвоювані знання сприяли успіху у відповідній діяльності, тобто щоб мала місце продуктивність знань, вони повинні бути, насамперед, зрозумілі для людини. Незрозуміла інформація просто захаращує розум, тому що людина не може нею користуватися. В основі своєї він позбавлений творчого початку. Таким чином, розуміння виступає як неодмінна умова й передумова усвідомленого засвоєння знань. У відповідності зі структурою акту засвоєння (сприйняття - розуміння - закріплення - застосування) розуміння є обов'язковим етапом виникнення нового знання. Саме тому закономірності процесу розуміння повинні враховуватися при побудові структури пояснення, підготовці дидактичних матеріалів, створенні й використанні засобів наочності.

Психологічний аналіз проблеми розуміння з погляду різних методологічних підходів (когнітивного, психолінгвістичного, семантичного, соціально-психологічного, психогерменевтичного) приводить до визнання діалогічної природи розуміння.

Психологи (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Бал, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Л. С. Виготський, О. М. Крутій, Г. М. Кучинський, Ж. Пиаже, Н. В. Чепелєва) розглядають діалог у якості одного з основних механізмів розуміння. З якої би точки зору автори не розглядали діалог, чи то виділяючи його комунікативні й когнітивні аспекти, чи то внутрішній і зовнішній діалог, чи то розглядаючи вплив діалогічної взаємодії на психічний розвиток у цілому або на окремі психічні процеси, чи то мова йде про діалог як про здібність людини, - у їхніх тлумаченнях можна знайти загальні риси. Визнається значення діалогу для психічного розвитку людини, для ефективності пізнавальних процесів, зокрема розуміння. Таким чином, ми можемо констатувати, що зв'язок проблематики розуміння й діалогу на сучасному етапі розвитку психологічного знання є загальноновизнаним.



Основою світосприймання є мова, вивчення якої дає можливість одержувати систематичні відомості про світ, тому що в мові закладене бачення світу, його розуміння. Оскільки елемент може бути правильно осмислений лише на тлі цілого, то для розуміння слова необхідний текст, а для його інтерпретації - контекст. Таким чином, первинною даністю навчання є мовлення й текст, а основним методом стає реконструкція смислу, герменевтичне дослідження, діалог.

Завдання сучасної освіти - навчити учня не чужому досвіду, а прагненню до усвідомлення й утворення свого, що народжується через запитання до дійсності, через діалогічність суб'єкта з нею.

Надійним методологічним підґрунтям для вирішення цієї задачі є психологічна герменевтика – напрям досліджень особистого досвіду людини, зафіксованого в різного роду текстах. Текст – одне з основних понять психологічної герменевтики тлумачиться в різних сенсах – як письмове або усне повідомлення і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти свій досвід. Текст розглядають як модель реальної міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто, в тексті закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автору повідомлення, з іншого – програма роботи реципієнта з ним. Розуміння тексту – процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, що був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення. В тексті прийнято виділяти два рівні зовнішній (когнітивний) і внутрішній (смисловий). Перший представляє собою реальні тексти, окремі фрази та висловлювання, різні типи дискурсу. Розуміння того, що представлено на когнітивному рівні тексту, відтворення смислу, закладеного у текст його автором, відносять до зовнішнього когнітивного (значеннєвого) рівня розуміння. Другий рівень – смисловий - неструктурована смислова множина, яка не має ані центру, ані периферії, знаходить свою структурну упорядкованість тільки на рівні мовного вираження і може бути представлена для іншої особистості тільки в зовнішньому тексті. Розуміння на смисловому рівні може здійснюватись на двох підрівнях – осмисленні, або інтерпретації, яку можна розглядати як «накидання смислу на текст», тобто привнесення реципієнтом власного смислу у текст та переосмисленні, тобто трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему. Розуміння смислу на смисловому рівні веде до синтезу, породження нових смислів, яке відбувається завдяки діалогічній взаємодії смислових систем автора і реципієнта [5].

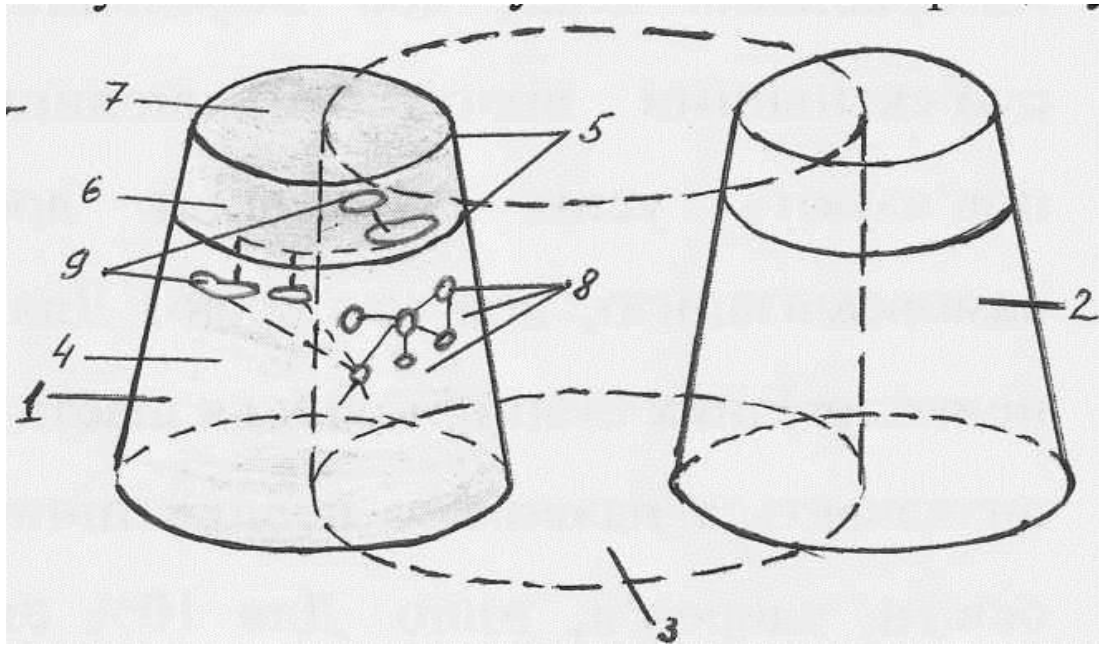
У дидактиці прийнято виділяти кілька рівнів засвоєння навчального матеріалу (наприклад, репродуктивний і творчий). Очевидно, що ці рівні засвоєння головним чином визначаються рівнями розуміння.

Якщо для репродуктивного рівня можливе засвоєння без розуміння (просто запам'ятати з можливістю репродуктивно, тобто дослівно або близько до тексту відтворити), то для творчого рівня, передбачається більш-менш глибоке розуміння. Рівень творчого засвоєння, який іноді називають рівнем трансформації, тобто можливості використовувати знання в нових нестандартних ситуаціях, уже передбачає повне й максимально глибоке розуміння засвоєного навчального матеріалу.

Формування діалогічного досвіду можливе в умовах систематичної діалогічної, смислопошукової взаємодії з об'єктами й суб'єктами пізнання, яка передбачає сприйняття, інтерпретацію, розуміння, створення й пред'явлення тексту й відображає логіку пізнання особистістю відносин між текстами-питаннями й текстами-відповідями. Механізмом формування діалогічного досвіду є діалогічна ситуація як момент актуалізації проблеми діалогічного відношення особистості в утворенні й засвоєнні нею діалогічного способу пізнання тексту в умовах «со-бытийной общности» (С. В. Белова). Реалізація даного механізму можлива за умови організації відповідного навчального середовища.

Зазначені вище теоретичні положення дозволяють нам представити діалогічну навчальну ситуацію у вигляді моделі текстуального простору (рис. 1). Текст учителя можна визначити як форму спілкування, у якій відбита комунікативно-пізнавальна діяльність педагога, реалізований задум, структура думок, які він хотів донести до учня, а також закладена програма їх інтерпретації учнем, що регулює процес взаємодії з текстом учителя, сприяє адекватному його розумінню учнем.

В умовах використання монологічних форм навчання перед учителем стоїть завдання побудови тексту, який в суто лінгвістичному розумінні складається з послідовності мовних одиниць і замикається в межах повідомлення не виходячи за ці межі. Для сучасного гуманітарного знання характерним є зміщення акценту на реципієнта, в нашому випадку учня, виключна увага до його ролі у процесі сприйняття, розуміння, інтерпретації. Сприймаючи повідомлення учень будує свій «текст назустріч», використовуючи для цього раніше побудовані схеми, аналогії тощо, безумовно, базуючись на «смісловій основі» вихідного повідомлення, однак доповнюючи його своїми інтерпретаціями, своїм баченням ситуації, аналогіями, асоціаціями і т. ін. Для розуміння нової інформації важливо, щоб було актуалізовано саме ті аналогії та асоціації, які мають з нею суттєвий зв'язок. Але проблема розуміння часто полягає в тому, що в досвіді учня або взагалі відсутні потрібні елементи, або вони не актуалізуються у потрібний момент, або актуалізовані елементи не мають логічного зв'язку з новою інформацією чи є помилковими, що утруднює розуміння останньої.



1 – текстуальний простір комунікатора (учителя); 2 – текстуальний простір реципієнта (учня); 3 – спільний текстуальний простір комунікатора і реципієнта; 4 – смисловий рівень тексту; 5 – когнітивний рівень тексту; 6 – текст комунікатора, представлений засобами внутрішньої мови; 7 – текст комунікатора, представлений вербальними та невербальними засобами; 8 – задум, структура думок комунікатора; 9 – елементи текстуального простору, що задіяні в актах смислопородження, смислопобудови і складають концепти, конструкти, ідеологеми, інтерпретаційні рамки, ядра смислу, зокрема, емоційно-оцінне відношення до інформації, яку потрібно донести до реципієнта, програма її інтерпретації реципієнтом, що регулює процес взаємодії з текстом комунікатора, сприяє адекватному його розумінню реципієнтом

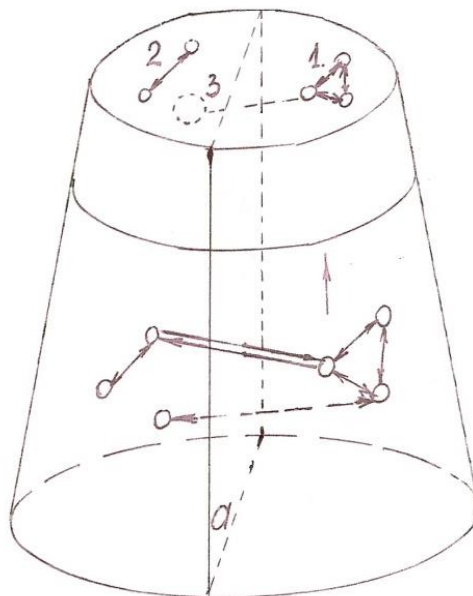
**Рис. 1. Модель текстуального простору діалогічної навчальної ситуації**

Кучинський Г. М. [1; 2; 3] затверджує, що вплив зовнішнього діалогу на розумові процеси індивідів опосередкований їхніми внутрішніми діалогами, так само як і зворотний вплив ходу розумового процесу індивіда на ті або інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований більш-менш розгорнутим внутрішнім діалогом. Розмежовує ці поняття автор у такий спосіб: «У зовнішньому діалозі різні взаємодіючі значеннєві позиції розвиваються реальними співрозмовниками, у внутрішньому - різні взаємодіючі значеннєві позиції розвиваються тим самим суб'єктом» [3, с. 19]. Внутрішній діалог утримує в собі структуру зовнішніх діалогів, які існували раніше і аналогічні за структурою зовнішньому діалогу. Відмінність же полягає в тому, що внутрішній діалог існує в згорнутому вигляді і його функціонування як діалогу зазвичай не усвідомлюється [4, с. 103-104]. Між тим, саме невідрефлексовані неузгодженості, суперечності, що виникають у внутрішньому діалозі, можуть слугувати підґрунтям для неправильного розуміння нової інформації. «Зовнішній діалог одночасно запускає внутрішній, але без внутрішнього діалогу не може бути зовнішнього, і сам

внутрішній діалог виходить у зовнішній, проектується в нього. Тому важливо орієнтуватися на внутрішній діалог іншої людини. Ще краще адресувати висловлення внутрішньому діалогу» [там же].

На рисунку 2 представлено модель діалогічного текстуального простору учня.

Ознаками діалогічного тексту можна вважати наявність порушень зв'язків між текстовими елементами відносно до гіпотетично існуючої площини  $a$  (рис. 2), що виявляються на різних рівнях тексту учня та існують у формі їхньої невідрефлексованості, неузгодженості, суперечності, або склеяності, злиття, конгломерованості. Якщо таких порушень немає, узгоджені на смисловому рівні елементи (елемент 1 на рис. 2) легко актуалізуються на когнітивному рівні. Наявність таких порушень призводить до того, що на когнітивному рівні відповідні елементи виступають для учня не тільки як суперечливі, але і як непов'язані між собою (елемент 1 та 2 на рис. 2), і як взагалі відсутні (елемент 3 на рис. 2). Отже, перед учителем постає задача розпізнавання в тексті учня ознак внутрішнього діалогу як критичних пунктів зародження діалогу зовнішнього і підтримки діалогічної інтенції учня. Для вирішення цієї задачі вчителю необхідно актуалізувати необхідні (у рамках певної теми уроку) компоненти особистого досвіду учня, представлені відповідними елементами на смисловому рівні його текстуального простору й перевести їх на когнітивний рівень уже в мовній формі. Таким чином, буде сформований необхідний контекст для нової інформації, причому бажано, щоб контекст носив проблемний характер. Щоб нова інформація сприймалася учнем як необхідна, її поява повинна виступати умовою рішення цієї проблеми.



**Рис. 2. Модель діалогічного текстуального простору учня**

Примітки: 1 – відрефлексовані зв'язки між елементами тексту; 2 – невідрефлексовані зв'язки між елементами тексту; 3 – суперечності, неузгодженості між елементами тексту ПСК.

Розуміння в теорії пізнання являє собою осмислення відображеного в знанні об'єкта пізнання, формування смислу знання в процесі дії з ним. Які ж

дії необхідно здійснити зі знанням, щоб зрозуміти його, надати йому смисл? Щоб конкретизувати елементи текстуального простору діалогічної навчальної ситуації, які необхідно актуалізувати для розуміння різних дидактичних об'єктів були запропоновані наступні дії.

Для явищ: знати зовнішній прояв; уміти по зовнішніх ознаках даного явища відрізнити від схожих або родинних; уміти визначити істотні й несуттєві ознаки явища; розбиратися у внутрішніх механізмах явища (які закони або закономірності лежать у його основі); уміти виділити кількісні характеристики (якщо вони є в наявності) і дати їм математичну або графічну інтерпретацію; знати причини виникнення й можливі наслідки (наслідку) явища, що відбувається; бачити практичну значимість і область можливого застосування.

Для процесів: розуміти умови здійснення; знати зовнішні ознаки протікання; уміти виділити основні параметри процесу й установити співвідношення між ними; розбиратися в математичних характеристиках; уміти знайти співвідношення з аналогічними процесами; розуміти графічні характеристики; бачити можливості керування процесом і можливості його практичного застосування.

Для законів: розуміти сутність формулювання закону й фізичний (хімічний, біологічний і т.д.) його зміст; розбиратися в суті понять, що утворюють закономірний зв'язок, і математичних відносин між ними; розуміти графічну інтерпретацію закону; уміти визначити область чинності закону й виводити наслідку з даного закону; уміти вказати можливе практичне використання.

Для величин: розуміти визначення величини й сутність зв'язків між підпорядкованими величинами; бачити місце даної величини в системі родинних величин; знати одиниці виміру й прилади для виміру даної величини.

Для різних установок, приладів, машин і т.ін.: розбиратися в конструктивних особливостях; знати й розуміти фізичні й інші явища, що лежать в основі роботи окремих блоків і частин машини (установки); розбиратися у взаємодії й функціонально-конструкційних зв'язках окремих частин і деталей; передбачати можливі несправності; знати способи діагностики несправностей і шляхи їхнього усунення; уміти визначити шляхи поліпшення енергетичних, економічних і інших показників; розпізнавати відмінність і подібність у порівнянні з однотипними моделями.

Для правил: усвідомити суть формулювання правила; уміти привести приклади на використання даного правила; уміти вказати виключення із правила.

Для доказів: чітко усвідомити, що відомо, а що варто довести; уміти повторити, хід доказу; уміти пояснити, чому такий-то висновок випливає з попередніх; бачити альтернативні аргументи; уміти привести можливі наслідки з результату доказу.

Для понять: осмислити визначення поняття; виявити істотні ознаки; визначити обсяг поняття; виділити основні характеристики поняття; усвідомити характер зв'язків між підпорядкованими поняттями, що утворюють дане поняття; визначити місце даного поняття в системі інших понять; уміти знайти подібність і відмінність у порівнянні з однотипними поняттями.

Методика моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації за всіма розглянутими принципами була впроваджена нами на курсах підвищення кваліфікації вчителів (музикантів, хіміків, біологів). Аналіз проведених наприкінці занять письмових відгуків дає змогу стверджувати, що використання зазначеної методики покращує розуміння педагогами принципів діалогічного, проблемного навчання (*«Я краще тепер розумію, що таке діалогічне навчання», «я уявляю, що проблема – це діалогічні відношення в досвіді учня. Мені стало легше це уявляти»*), покращує, структурує процес підготовки до занять (*«...такі малюнки допомогли мені зрозуміти як планувати подачу нового матеріалу», «Я по іншому почала розуміти необхідність актуалізації опорних знань. Перелік таких «опор» повинен допомогти в роботі»*), сприяє сприйманню учителем учня в якості суб'єкта, а не об'єкта навчання (*«Я думаю, що прописування ходу уроку уявляючи таку модель сприятиме бажанню витратити час на мотивування учня», «цікаво про взаємодію внутрішнього та зовнішнього діалогів. Зрозуміло, чому діти мовчать на уроці»*). Такі свідчення дають можливість стверджувати, що моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації сприяє усвідомленню вчителями переваг діалогічного навчання для рішення завдань підвищення продуктивності знань учнів, і, як наслідок, більш широкого використання відповідних форм і методів навчання в своїй педагогічній практиці.

**Висновки.** Психогерменевтичний погляд на діалогічну навчальну ситуацію дозволяє визначати її як динамічний текстуальний простір тексту-діалогу, багатословний текст складної структури, що включає текст учителя, текст учня, а також міжтекстовий простір, до якого належить інформація, доступна розумінню всіх учасників навчального діалогу. В кожному тексті традиційно розрізняють зовнішній когнітивний та внутрішній смисловий рівні. Процес розуміння учнем нової інформації переважно буде спрямований саме на смисловий рівень її тексту. Сенси обох учасників діалогу виявляються у зовнішніх рівнях текстів і сприяють створенню певного міжособистісного семіотичного простору, який, водночас, виступає одним з основних контекстів для інформації, що повинна бути зрозуміла. Розуміння можна розглядати як розуміння-дію, що значною мірою визначається особливостями різних дидактичних об'єктів, і потребує конкретизувати елементи текстуального простору діалогічної навчальної ситуації, які необхідно актуалізувати. Визнання текстуальної природи діалогічної навчальної ситуації і уявлення її як визначеного текстуального простору дозволяє моделювати різні варіанти цієї ситуації. Таке моделювання збагачує уявлення учителів про діалогічну природу навчання, сприяє усвідомленню

ними переваг діалогічного навчання для рішення завдань підвищення продуктивності знань учнів.

**Перспективу подальших пошуків** із зазначеної теми ми бачимо у збагаченні емпіричного матеріалу стосовно результатів використання методики моделювання текстуального простору діалогічної навчальної ситуації і більш ретельній перевірці наслідків впровадження цієї методики як умови розвитку діалогічної складової в свідомості вчителя, його вміння будувати діалогічні стосунки з учнем для вирішення навчальних задач.

### **Список використаних джерел**

1. Кучинский Г. М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 92-121.
2. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск: Вышэйша школа, 1983. – 190 с.
3. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Геннадий Михайлович Кучинский. – Минск, 1988. – 234 с.
4. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры / Валерий Иванович Олешкевич. – М., 1997. – 180 с.
5. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

**Токарева Н.М.**

### **Розвивальний потенціал педагогічного спілкування у вимірах освітнього простору**

**Постановка проблеми.** Характер сучасного інформаційного суспільства детермінований процесами соціального діалогу, зокрема – вимірами активної комунікації, яку можна розглядати як інтенсифікацію наявних комунікативних інтенцій, переведення їх у більш технологічну форму (із залученням засобів мовного коду та інших семіотичних систем), що декларує досягнення прогнозованого результату на відміну від випадкового процесу [9, с.19]. «Дієва участь особистості у різнорівневих ситуаціях взаємодії із іншими «Я», – наголошує С.О.Мусатов, – ...уявляються у цьому вимірі особистості ключовими для неї подіями індивідуальної долі» [6, с.54]. У даному контексті мовлення особистості трансформується у форму поведінки, що зумовлює регулювання суб'єктивних станів мовної особистості (не лише як носія мовної компетентності, але й як носія інтелектуальної здатності створювати нові знання на підставі накопиченого досвіду) на засадах узгодження мовлення із дійсністю, залучення фонду знань співрозмовників, використання різного роду установок та конвенцій у комплексі реалізації комунікативної компетенції суб'єктів взаємодії. У площині означеного не

викликає сумнівів системоутворювальний характер комунікативного виміру буття людини (Т.П.Архипович, Г.Я.Буш, З.А.Гетьман, С.О.Мусатов, Г.Г.Почепцов та ін.) у її індивідуальному (прагматичному) та теоретичному (онтологічному) зрізах.

Під комунікацією (лат. *communico* – спілкуюсь із кимось) розуміють смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії. У контексті знакових систем «комунікація постає як процес, у якому учасники оперують значеннями за допомогою символічних повідомлень, тобто як операція з інформацією», – наголошує дослідник парадигми комунікативної лінгвістики Ф.С.Бацевич [3, с.28].

Засвоєння соціального досвіду особистості, напрацювання соціально-особистісних моделей поведінки можливі лише в умовах комунікації, що відзначається суб'єкт-суб'єктними зв'язками і взаємостосунками (М.М.Бахтін, М.Бубер, О.Розеншток-Хюсси, С.Л.Франк та ін.; Г.М.Андрєєва, Г.О.Балл, О.Г.Ковальов, С.О.Мусатов, В.М.Мясищев, О.О.Бодальов, С.Л.Братченко та ін.). У контексті міжособистісної взаємодії розрізняють два основних типи комунікативних стратегій – монологічний та діалогічний (Г.О.Ковальов), що виокремлюються на підставі внутрішньоособистісної позиції людини у спілкуванні (у координатах «Я – Інший») і детермінують вибір засобів реалізації комунікативного задуму. Яскраво виражену комунікативну природу має навчально-виховний процес, у контексті якого методологічного значення набуває постановка проблеми педагогічного спілкування як смислоутворювального елементу комунікації у діалогічному за своїми глибинними джерелами світі (М.М.Бахтін).

З огляду на означене **метою** даної статті є теоретичний аналіз можливостей розвитку школярів-підлітків засобами педагогічного діалогу.

**Аналіз ключових досліджень і публікацій.** Основою більшості сучасних психолого-педагогічних (А.Г.Волинець, Г.В.Дьяконов, С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський, С.О.Мусатов та ін.) та філософсько-культурологічних (І.І.Васильєва, П.С.Гуревич, С.О.Копилов, Т.П.Ліфінцева, В.М.Юрченко та ін.) досліджень феномену **діалогу** визнана антропофілософська концепція М.М.Бахтіна, згідно з якою «глибини душі» людини, її буття (зовнішнє, і внутрішнє) розкриваються лише у напруженому спілкуванні [1; 2]. Ідеї онтологічної первинності діалогічних стосунків між людьми (особистісних взаємин між Я та Іншим) і релятивності людського існування та світосприймання «пронизують усі компоненти онтологічно-естетичної системи М.М.Бахтіна і конституують фундаментальні поняття та категорії бахтинського діалогізму як поза-знаходження, двоголосся, поліфонія, амбівалентність, смислова позиція, культура, самосвідомість, метод, карнавалізація, гумор тощо», – у контексті досліджень діалогічного підходу у психологічній науці та практиці наголошує Г.В.Дьяконов [5, с.22].

У науковому доробку М.М.Бахтіна діалог представлений як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості і самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [2, с.338],



рушійною силою психогенезу. У діалозі людина конститує і розкриває себе як особистість, як суб'єкт самодетермінації, вільного самовизначення відносно дійсності, усвідомлюючи власну «самобутність, яка набуває свого повного і універсального вираження саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття» [2, с.121]. Подієва змістовність діалогу (здійснення «події буття») зумовлює його інтерпретацію як простору духовно-смыслового і морально-етичного вимірів життя людини, що трансформують абстрактно-теоретичне, умовно-потенційне ставлення до життєвого дискурсу у реальні акти і практичні дії людини як відповідального суб'єкта буття та спів-буття.

Існування людини безпосередньо пов'язане із Іншим [1; 2], що зумовлює формування світоглядних позицій особистості (ціннісно-смыслових інтенцій), засвоєння репертуару доступних для осмислення ролей та поведінкових стратегій у площині міжособистісної взаємодії (що означають інтерсуб'єктну інтенційність діалогу). Діалог інтерпретується як особлива форма взаємодії між рівноправними і рівнозначними свідомостями [1, с.327]: усе вітальне за своєю сутністю діалогічне. Відомий теоретик діалогу відзначає наявність абсолютної естетичної нужди людини в іншому суб'єкті життєтворчості, в активності Іншого, що споглядає, запам'ятовує, збирає і об'єднує, і яка єдина може створити її зовні закінчену особистість [1, с.33]. Референтні Інші сприяють процесу формування уявлень людини про себе (екзистенційному ствердженню та естетичному завершенню Я) і довкілля, підтримують (а іноді й суттєво впливають на процес) прийняття рішень і здійснення виборів у контексті ментального поля суб'єкта.

Звернення до діалогу як пояснювального принципу побудови суб'єктивної реальності простежується і у релігійно-філософській концепції Мартина (Мордехая) Бубера (Martin Buber), відомим прибічником традицій хасидизму, який задекларував існування таких мовних феноменів («основних слів»), що не позначають дещо існуюче, а, після вимовляння, породжують існування: «Я – Ти», «Я – Воно». Згідно із дослідженнями М.Бубера, основне слово «Я – Ти» породжує і стверджує світ стосунків, тоді як «Я – Воно» породжує досвід [4].

У площині дослідження різнопланових стосунків у житті людини М.Бубер приділяє особливу увагу «Я – Ти»-взаємодіям.

Визнання ідеї абсолютної рівності Я і Ти – суб'єкта і об'єкта – дозволяють М.Буберу звільнитися від ілюзій, що стримують свободу вибору і реалізацію автентичної самості особистості. «Я» знаходить підтвердження у «Ти», яке засвідчує факт його само-буття і виражає духовну сутність діалогічного світоставлення людини. Через інтерсуб'єктивність, взаємодію двох суб'єктів Інший постає у неповторній унікальності одиничності.

«Будь-яке справжнє життя є зустріч», – наголошував М.Бубер [4, с.132]; зустріч (а отже – діалог) Я і Ти є справжнім, сповненим смыслом буттям. Діалог для М.Бубера є радикальним досвідом визнання самобутньої «іншості» Іншого (як того, що «не є Я»; рівного суб'єкта із особистісними

властивостями), а діалогічний принцип – онтологічним, оскільки означає основні стосунки між людиною і буттям. Міжособистісне спілкування у даному контексті інтерпретується як «діалогічне життя» суб'єктів культурно-історичного простору цивілізації, що є умовою виникнення здатності до маніпуляцій із навколишнім світом і психологічно бажаних змін у контакті з Іншим.

Змістовну характеристику ідей М.Бубера розвинули у своїх дослідженнях К.Ясперс і французькі літератори і філософи А.Камю, Ж.-П.Сартр, Е.Іонеско за посередництвом поняття «комунікація», точніше – «екзистенційна комунікація», у площині якої Інший сприймається і трактується не як об'єкт, а як самість. Філософія онтологічного діалогізму М.Бубера є глибоко гуманістичною; відновлення безумовної цінності особистості людини через спілкування (діалог) із іншими особистостями робить його учіння значущим для сучасного світу (П.С.Гуревич, Т.П.Ліфінцева, Г.С.Померанц та ін.; Ch.Axelrod, M.Diamond, L.Silberstein etc ).

Теоретичні засади концепції діалогу, розроблені у працях М.М.Бахтіна і М.Бубера, визначають головні ознаки етики діалогу як доміанти комунікативної культури, розкривають інформаційний та морально-інтегративний зміст функцій діалогу у комплексі конструктивного способу людського спілкування. Методологічні ідеї М.М.Бахтіна отримали подальший розвиток також у науковому доробку В.С.Біблера, С.Л.Братченко, Г.Я.Буша, Г.О.Ковальова, Г.М.Кучинського, О.М.Матюшкіна, Е.А.Родіонової, Т.О.Флоренської, А.У.Хараша та ін.

Важливим напрямком психологічних досліджень діалогу є когнітивний вектор аналізу рефлексивно-пізнавального потенціалу діадичної взаємодії (А.В.Брушлинський, Г.М.Кучинський, О.М.Матюшкін, В.О.Полікарпов Е.А.Тайсіна та ін.). Системні дослідження проблемного мислення та пізнавальної активності особистості у науковому доробку О.М.Матюшкіна [8] доводять, що продуктивна пізнавальна діяльність має діалогічну природу і структуру, а дидактично організований діалог є важливим механізмом розвитку пізнавальних здібностей учнів і однією із умов успішності організованого групового мислення. «Особистісна структура мислення спочатку формується, а згодом проявляється як задана типом і структурою діяльності і умовами міжособистісного спілкування (взаємодії)», – наголошує науковець [8, с.220-221]. Діадичне спілкування інтерпретується О.М.Матюшкіним як «безпосереднє джерело вищих форм духовного життя людини – потреб і мотивів, теоретичного мислення і творчих здібностей людини» [8, с. 219].

Діалогічні контури філософських екзистенційно-антропологічних світоглядних позицій М.М.Бахтіна, М.Бубера, С.Л.Франка та інших знаходять відображення у дослідженнях самосвідомості особистості («Я-для-себе», «Я-для-Іншого», «Інший-для-мене») як іманентної сторони («само-буття») життєтворчості (К.О.Абульханова-Славська, Т.Н.Березина, Б.В.Кайгородов,

Д.О.Леонтєв, В.В.Столін та ін.). Згідно із фундаментальними напрацюваннями.

Значний теоретичний інтерес викликає також аналіз діалогу як вищого рівня організації стосунків і спілкування між людьми (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Г.Я.Буш, Г.В.Дьяконов, Ю.М.Ємельянов, Г.О.Ковальов, В.О.Мединцева, В.М.М'ясищев, А.У.Хараш та ін.), найбільш органічного первинній міжсуб'єктній природі психіки людини, а тому найбільш оптимального для нормального психічного функціонування і особистісного розвитку людей, реалізації їхніх потреб.

В якості основи діалогічної взаємодії Г.В.Дьяконов, у контексті методологічного обґрунтування діалогічного підходу у психологічній науці і практиці, означає «екзистенційно-онтологічний зміст діалогу, який долає форми наявно-адаптивної реальності і сприяє розкриттю людини перед людиною і сходження до нових вимірів особистісно-творчого та інтерсуб'єктно-трансцендентного буття» [5, с.133]. Діалогічне спілкування створює передумови для обміну духовними цінностями (Х.Й.Лийметс) та виявлення суб'єктності та суб'єктивності особистості як носія комунікативної культури. Культура діалогічної форми спілкування, таким чином, стає необхідною умовою гуманізації **педагогічного спілкування** – багатопланового процесу організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між педагогом та учнями, зумовленого цілями і змістом їх спільної діяльності.

За визначенням О.М.Леонтєва педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу [7, с.3]. Педагогічне спілкування характеризується подвійною спрямованістю, поліінформативністю (багатоплановістю мовленнєвого повідомлення, де реалізуються одночасно усі його характеристики: змістовність, виразність, впливовість, та відображуються різні рівні: предметний, смисловий тощо), високим рівнем репрезентативності, суб'єктною представленістю автора у тексті (І.О.Зимня). Як форма навчальної взаємодії педагогічне спілкування є умовою оптимізації навчання і розвитку особистості самих учнів у контексті обміну особистісними смислами, що зумовлює розуміння моделюючого характеру означеної діяльності.

У педагогічній діяльності спілкування виступає як відкрита і динамічна система розподілу (і перерозподілу) функцій його учасників, зміни ролей під час розв'язування навчальних задач, як чинник соціально-психологічного забезпечення навчально-виховного процесу (табл.1): організації спільної діяльності, управління її перебігом, регулювання взаємовідносин суб'єктів (А.А.Брудний, Г.В.Дьяконов, І.О.Зимня, Я.Л.Коломинський, Б.Ф.Ломов, О.В.Нестерова, А.О.Реан, В.М.Целуйко, Т.Д.Щербан, Т.С.Яценко).

**Психологічні особливості кваліфікованого педагогічного спілкування у порівнянні із міжособистісною комунікацією**

Професійно-педагогічне спілкування	Міжособистісне спілкування
Професійне <b>цілеспрямоване і довільно зорганізоване</b> спілкування, форма реалізації здійснення спільної навчальної діяльності суб'єктами даного процесу (педагога із учнями)	Особистісно-зорієнтоване спілкування, що виникає <b>спонтанно</b> у площині особистісного простору людини; міжсуб'єктна комунікація
Є умовою <b>оптимізації навчання і розвитку</b> особистості самих учнів у контексті обміну науково-пізнавальною інформацією та особистісними смислами	Забезпечує <b>психологічний комфорт</b> при обміні пізнавальною та афективно-оціночною інформацією
Ситуативно обумовлене, раціональне спілкування, що передбачає глобальність і багаторівневність здійснення	Позаситуативне персональне спілкування, переважно однорівневого типу
<b>Полімодальне</b> спілкування, у структурі якого переважають соціально-рольовий та діловий рівні взаємодії	Домінує <b>інтимно-особистісний рівень</b> спілкування, що характеризується психологічною близькістю, співпереживанням, емпатійністю
Активний <b>конструктивний діалог</b> наставника (фасилітатора) із учнями, що передбачає надання фахової підтримки і кваліфікованої допомоги завдяки контролю за тенденціями особистісного становлення школярів протягом дорослішання та оптимального емоційного напруження у стосунках	<b>Несистемність</b> психологічної підтримки, допомоги у суб'єктивному самовизначенні та усвідомленні перспектив генези буття спричиняють значні навантаження на психіку людини, непродуктивні витрати енергії
Психологічна атмосфера гуманістичного освітнього простору сприяє <b>послабленню</b> особистістю психологічних <b>захистів</b> , що розширює можливості прийняття нової інформації щодо себе задля розвитку та самоздійснення	Непередбачуваність комунікативного простору зумовлює <b>активне залучення</b> системи психологічних <b>захистів</b> , що спричиняють усталеність первинних (фіксованих) інтегральних структур особистості
Варіативність гуманістично-розвивального освітнього середовища сприяє формуванню <b>гнучкості поведінки</b> , моделюванню оптимальних особистісних конструктів, що дозволяє уникати закріплення неефективних поведінкових сценаріїв життєтворчості	Фіксованість індивідуального досвіду комунікації може спричинити виникнення небажаних поведінкових стереотипів, наприклад, закріплення неконструктивних моделей поведінки, уникання певних ситуацій, людей тощо
Освітнє середовище <b>цілеспрямовано сприяє</b> формуванню умінь та навичок організації міжособистісної взаємодії, що є надійним підґрунтям для подальшого саморозвитку особистості	<b>Мінімально впливає</b> на процес удосконалення моделей спілкування суб'єкта із людьми, які його оточують

Своєрідність педагогічного процесу виражається у органічному поєднанні елементів особистісно-орієнтованого, соціально-орієнтованого і предметно-орієнтованого спілкування, що зумовлює єдність ділового і психологічного контакту вчителя і учнів (І.О.Зимня, І.М.Логвінов С.В.Саричев І.В.Страхов). Діловий контакт визначається змістом і формою навчального спілкування у площині моделювання ділової атмосфери уроку, що спричиняє розвиток пізнавальних інтересів, активності, самостійності та творчого початку у межах виконання учбової діяльності.

Діловий контакт визначається змістом і формою навчального спілкування у площині моделювання ділової атмосфери уроку, що спричиняє розвиток пізнавальних інтересів, активності, самостійності та творчого початку у межах виконання учбової діяльності. Реалізація психологічного контакту детермінує динаміку особистісних змін учнів під впливом навчання і виховання у напрямку розвитку автентичної особистості, яка є суб'єктом діяльності і соціальних відносин, детермінованих стійкою системою гуманістичних буттєвих (екзистенційних) цінностей.

Вагомим елементом оптимізації педагогічного спілкування (і особливо у роботі із підлітками) є трансформація домінантної рольової позиції педагога у напрямку від авторитетного експерта до фасилітатора творення конструктивної моделі міжособистісного спілкування на підставі осмислення персонального досвіду.

Інформаційно-навчальна функція педагогічного спілкування забезпечує процес обміну матеріальними і духовними цінностями (трансляцію досвіду культурно-історичного рівня існування цивілізації у термінології, І.О.Зимньої) і тим самим створює умови для розвитку позитивної мотивації навчально-виховного процесу в умовах ситуації спільного пошуку та роздумів. Організація спільної діяльності суб'єктів педагогічного рольового спілкування програмує соціальні моделі поведінки, сприяє різноплановим виявам особистості школярів: усвідомленню свого «Я», осмисленню своєї особистісної значущості, формуванню адекватної самооцінки і перспектив особистісної життєтворчості.

Діалогічна форма педагогічного спілкування відзначається конструктивністю і поліфонічністю взаємодії, передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків (безкорисливо-альтруїстичне зосередження, безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня, їх рівноцінності у довірливому діалозі і спільній творчості). Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, що сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності або визнання їхньої невідповідності нормативним стандартам домінуючого дискурсу соціокультурного простору («деконструкція фактичності» (Дж.Фрідман, Д.Комбс) персональних наративів, демонстрація їхньої неочевидності та неоднозначності). Усвідомлення плюралізму істини та

різноманітності можливої концептуалізації подій надає зацікавленим особам можливість інтеріоризувати сприйняті концепти до власних нарративних історій та здійснити конструктивну ревізію системи особистісних конструктів.

Взаєморозуміння суб'єктів діалогічного вектору педагогічного спілкування (полісуб'єкта у термінології І.В.Вачкова) забезпечує механізм **семантичного резонансу**, що означає момент переживання схожості, впізнавання, розуміння у площині унікального семантичного простору («єдиного поля розуміння»), який поєднує індивідуальні фрагменти (сенси як особистісні значення) внутрішнього світу кожного суб'єкта. Семантичний резонанс процесуально аналогічний послідовності сприймання: **Сприймання – емоційне враження – розуміння – емоційне ставлення – активність** і відповідає принципам, що регламентують мотиваційну основу вибірковості сприймання:

- принципу резонансу – однозначно і швидко сприймаються ті стимули, що відповідають потребам, цінностям особистості;
- принципу захисту – стимули, що суперечать прийнятним особистістю морально-етичним нормам та її очікуванням, а також потенційно ворожі, сприймаються гірше або викривляються;
- принципу настороженості – стимули, що загрожують цілісності особистості або її нормальному психічному функціонуванню, розпізнаються швидше за інші [10, с.62].

У процесі педагогічного спілкування інформація, смисл якої співпадає із особистісним або наближується до нього (резонує), спричиняє позитивність установок прийняття і зумовлює «розширення самості» (extended self) у термінології У.Найссера.

Конструктивне педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним та емоційно-комфортним (Г.В.Дьяконов, І.О.Зимня, І.М.Логвінов, О.Б.Орлов, С.В.Саричев) для усіх суб'єктів комунікації – мовних особистостей, які є носіями мовленнєвої компетентності і певних знань, що детермінують виявлення інтелектуальної здатності створювати нові знання на підставі накопиченого досвіду діалогічної взаємодії. Умовою успішності педагогічної взаємодії (у контексті навчально-виховного процесу) є формування діалогічної позиції дорослих, що забезпечує можливість децентрації і створює оптимальні умови для розуміння і прийняття особистості дитини [5, с.238].

Характер взаємин суб'єктів педагогічного спілкування залежить від здатності педагога враховувати вікові особливості школярів, і зокрема – властиве підліткам прагнення до дорослості та дотримання психологічної дистантності у полісуб'єктному середовищі, що відображує параметри психологічної суверенності особистості у сфері міжособистісних стосунків і забезпечує становлення індивідуального стилю усвідомлюваного саморозвитку (О.І.Калмикова, С.К.Нартова-Бочавер, Є.М.Шиянов).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Психологічний континуум діалогу як вищого рівня організації спілкування у площині

багатокомпонентної структури комунікації між людьми активно використовується у системі організації освіти, хоча евристичний потенціал даного феномену далеко не вичерпано.

Діалогічна взаємодія тлумачиться науковцями як необхідна складова гуманізації стосунків у межах освітнього простору. У контексті необхідності оптимізації навчально-виховного процесу конструктивне педагогічне спілкування детермінує характер соціально-психологічного клімату у навчальних групах, сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і зниженню рівня емоційного напруження, що загрожують психічній рівновазі учасників процесу. Визнання педагогами права підлітків на суверенність психологічного простору і паритетність міжособистісних стосунків детермінують реалізацію розвивального потенціалу комунікації у системі «учитель – підліток», сутнісною характеристикою якого є особистісна налаштованість суб'єктів взаємодії, позитивність і автентичне прийняття особистості Іншого як неповторної індивідуальності.

Аутентичний зміст особистісного становлення в умовах схильного до еkleктики інформаційного суспільства визначається специфікою комунікативної ситуації, що зумовлює необхідність міждисциплінарного дослідження діалогу як гносеологічної моделі існування психічних, лінгвістичних, естетичних та інших аспектів соціо-культурного простору життєтворчості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бахтин М.М. Естетика словесного творчества : монографія / Михайл Михайлович Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 420 с.
2. Бахтин М.М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук / Михайл Михайлович Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с. (Серія: Альма-матер)
4. Бубер М. Веление Духа: Избранные произведения / М. Бубер ; ред. и сост. Н. Файнгольд.– Иерусалим.: Изд. Р.Портной, 1981. – 360 с.
5. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : монографія / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им.В.Винниченко, 2007. – 847 с.
6. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці : монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.] ; за ред. Г.О.Балла. – Кировоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
7. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. Новое в жизни, науке, технике. / А.Н. Леонтьев // Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – С. 3–11.
8. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество : монографія / Алексій Михайлович Матюшкин – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. (Серія «Психологи Отечества»)

9. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Георгий Георгиевич Почепцов – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер – 2003. – 656 с.

10. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2009. – 432 с. – (Серия «Учебное пособие»).

**Федорова Л.О.**

### **Фізіологічні основи психічної діяльності та поведінки учнів**

Пізнати самого себе, розкрити мотиви вчинків людей – це намагання кожної мислячої людини. Таке пізнання дозволяє краще орієнтуватися та виховувати себе. Як цього досягти? Ніщо, звісно, не може замінити життєвого досвіду, але він недостатній, якщо не узагальнюється, не висвітлюється наукою.

Чи підпорядковується психологічна діяльність певним закономірностям? По-перше, свідомість, мислення є фізіологічною основою психологічної діяльності а поведінки. По-друге, людина – член суспільства, тому його поведінка відображає закономірності суспільного розвитку. Нову область науки, яка стала основою психології, створив І.П. Павлов. Для виховання особистості вона має пріоритетне значення. На жаль, не всі (батьки, вчителі) спираються на цю науку при спілкуванні із сучасними учнями. Насправді, ми маємо можливість завдяки психології проникнути в найтонші процеси мозкової кори, що керують поведінкою дітей. [2,с.310]

Поспостерегаємо за сучасними учнем...

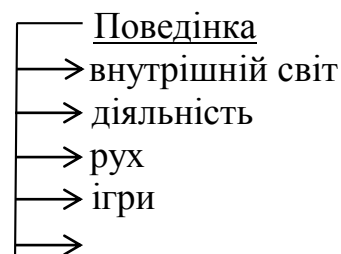
Нерідко він грубіянить, не слухається, погано готує уроки, отримує низькі оцінки, буває непосидючим, нетерплячим; йому бракує наполегливості: при перших же труднощах нервує, кидає заняття. На зауваження реагує хворобливо, « вибухає як порох». У чому ж річ? Справа може бути в його характері, у вихованні або ще у кількох причинах:

- були надто строгими із ним;
- виявляли надмірну вимогливість;
- у якийсь момент згубили власний авторитет.

Як запобігти нервовим розладам та зміцнити нервову систему?

Є область науки, коло питань, які цікавлять як педагогів, так лікарів та психологів – це встановлення законів психічної поведінки учнів. Жоден учитель не зрозуміє поведінки, не зуміє правильно оцінити і керувати взаємним процесом навчання та виховання, не ознайомившись з цією наукою. Поведінка людини, особливо шкільного віку дуже багатобарвна та індивідуальна. У чому різниця? У сім'ї, спадковості, віці, інтересі та особистих вродження і набутих якостей. Побудуємо таку схему, що відтворює зв'язок та поведінку учня [3,с.250]





Уся зовнішня діяльність людини відбувається під впливом нервових імпульсів. Письмо та малювання, вправи, спортивні ігри – все це наші рухи які є кінцевим результатом ланцюжка «відчуваю-думаю-дію». Якщо ж ми звернемося до свідомості дитини внутрішнього світу, то визнаємо, що без нього, як частини мозку порушуються все фізіологічні та психологічні процеси. Так при багатьох психічних хворобах свідомість затемнюється, стає схожою на книжку сторінки якої переплутані. Усе, що нас оточує відображається викривлено. Особливо важко доводиться дітям. Вони мають нестійку психіку, тому повинні пристосовуватись до зовнішніх умов удома, в школі та на вулиці. Томі особливо не сприяють такі фактори, як бідність, жорстке ставлення дорослих, відсутність любові та доброти. [4,с.251]

Для нормального існування в суспільстві в шкільному колективі учневі необхідно постійно координувати вплив зовнішнього середовища і своєї поведінки.

Це тільки здається, що все відбувається само по собі насправді ж працюють так звані нервові зв'язки яких є три групи:

1. спостережні (органи почуттів, смаку, зору).
2. Чутливі (збудження або гальмування).
3. Виконавчі (м'язи, залози, рефлексії).

Отже вся діяльність дітей - це робота рефлексів. Учитель повинен так вплинути на учнів, щоб запрацювали всі імпульси та органи почуттів.

Колись, (за історичним свідченням) у монастирських приютах для підкинутих дітей було чисто, їх добре годували, але не давали ласки, іграшок, спілкування, руху. Така скудність зовнішніх чинників призводить до пасивного стану й самотності. Діти 2-річного віку не могли ні ходити, ні сидіти, ні сміятись. Дуже відставали у розвитку. Також оточіть учнів теплом і ласкою, бо чужих дітей не буває. Любити значить перш за все допомагати пізнавати наш світ, бути готовими пристосуватись до його змін, тобто адаптуватися до вимог, до нових учнів, до більшої кількості предметів чи вчителів до переходу у середню школу 5 класників.

Але бувають випадки, коли наша зовнішня дія викликає в учня протилежний результат (не збудження, а гальмування). Для прикладу подамо ряд ситуацій.

Ситуація 1. Урок, учитель пояснює новий матеріал задає запитання і викликає саме того хто відволікається й був не уважний.

Учень попросив повторити запитання бо не почув його.

Ситуація 2. Урок, скука, учениця читає книжку, тому не зрозуміла чому учні засміялись. Щось цікаве пропустила.

В обох випадках відбулося гальмування нервових центрів. Причина: нецікаво.

Ситуація 3. Мама доручила сину знайти до школи до аптеки. Він пообіцяв, але повернувшись додому повідомив, що одержав 12 балів та й більше нічого.

Висновок: забув виконати прохання матері, бо більш яскрава подія витіснила все останнє.

Отже не слід вимагати від учнів зразу все згадувати, або миттєво все виконувати. Чим цікавіше буде на уроці, тим краще він буде пам'ятати, сприймати та осмислювати навчальний матеріал. Тож першочергове завдання вчителя на уроках:

- Впроваджувати інтерактивні технології навчання.
- Використовувати новітні форми та методи
- Не переобтяжувати непосильними завданнями, продумувати обсяг робіт, що відповідає віковим, розумовим та психічним особливостям кожного учня. [9,с.57]

Виявляється є чітке пояснення цьому, яке має наукову назву втомлюваність клітин. Завдання не повинні бути важкими, нецікавими, інакше учні будуть стомлюватись. Звідси виникає необхідність якомога частіше змінювати на уроці види робіт, творче їх добирати, обов'язко включати в урок фізкультпаузу для відпочинку. (так званої психологічної паузи учня). Такі моменти відпочинку називаються захисними, або охоронними. Узагалі тактовна та поведінка вчителя у ставленні до учня:

- обов'язковий компонент їхнього партнерського спілкування.

До морального кодексу учителя належить:

- не образь;
- не оцінюй учня, а його вчинок;
- не наказуй оцінкою;
- створи гарний настрій і позитивний мікроклімат.

Чому змінюється настрій дитини кілька разів на день? Це явище пояснює як біологія, так і психологія: збудження і гальмування нервової системи розповсюджуються спочатку в одному місці, а потім у другому. Якщо увияти настрій у вигляді кульок, які світяться, то вони б гасли і загорялись, як знак переміни настрою. Тут учитель повинен майстерно заохочувати та стимулювати учнів до творчої діяльності, вчити їх мотивувати свої знання та вчинки. Для цього необхідно розмовляти з дитиною часто і щиро про улюблені заняття друзів, бо саме вони є чи не головними порадиниками, одностудцями учнів, особливо старших класів. Психологи виявили іще один цікавий факт: якщо якусь роботу виконуєш один, то це виходить більш повільно ніж у колі друзів, які шуткують, підбадьорюють, підтримують.

Велике значення для організації практичної діяльності учня має режим дня. Якщо він правильно побудований, то нервова система буде працювати без перевантаження і втоми.

Важливим у сучасній системі освіти та навчання є поняття «динамічній стереотип». Повторення та закріплення формує доводить звички і навички до автоматизму. Але, на жаль, є багато негативних звичок, які необхідні превентивно попереджувати: паління, вживання алкоголю та наркотичних речовин. Психологія називає несприйняття пагубних звичок «захищеними рефлексами». Чим довше закріплюється звичка, тим важче викликається її гальмування нервовою системою.

Перевиховати молоду людину, щоб вона стала повноправним суб'єктом спілкування, була частиною комунікативного процесу, вміла розділяти свої потреби й бажання «хочу» й «можу» орієнтуватися в інформаційному просторі, самовдосконалюватися і розвиватись, як інноваційна особистість – творчо і креативно. Тобто ми педагоги повинні виховувати юних дослідників-науковців. Наука визначає термін «дослідницький рефлекс»: бачення і пізнання нового, незнаного, всебічне його вивчення. Але цей рефлекс, або інтерес може згаснути з часом, або набриднути. Тому вчителю необхідно показати нове у старому, навчити використовувати нові якості предмета, розкривати суть явища, докопуватись до істини. Дайте учневі творче завдання, запропонуйте проблемне запитання і обов'язково потім нагородіть порцією овацій.

Учитель ненав'язливо скеровує діяльність кожного учня, не забуваючи про існування рефлексу свободи, особливо коли дитина підліткового віку прагне все вирішувати самостійно без порад, вважаючи, що вже все розуміє, знає і вміє. У цьому підтримуйте її, але в міру: нехай створить особистий проект, змодельює ситуацію, проаналізує, фактично зробить висновки, дасть власну оцінку, але з вами разом. Творячи самостійно учні реалізують свої мрії, будують плани, цілеспрямовано діють, досягають задумів, виявляючи впевненість, та наполегливість у подоланні перешкод. Ми побачимо учня особистістю – зорієнтовану на результат. Як буде діяти молода людина у різних ситуаціях, ще буде залежати від типу темпераменту.

Головне поведінку учнів можна корегувати: нетактовний стане вихованим, грубий стриманим, конфліктний – толерантним. Але це можливо при врахуванні психологічних особливостей і закономірностей. При коректному ввічливому ставленні до кожної особистості. При нашому вмінні бачити у дитині найкраще, вміти уважно вислуховувати, зрозуміти, вчасно підтримувати і допомагати – делікатно й тактовно, вдумливо і виважено.

### **Список використаних джерел**

1. Венгер Л.А. психологічні питання підготовки дітей до навчання в школі. / Л.А. Венгер – К, 2000.-289с.
2. Мухіна В.С. Дитяча психологія. / В,С, Мухіна –М., 1995-313с.

3. Овчарова Р.В. Практична психологія в початковій школі. /Р.В.Овчарова.-М., 1999-261с
4. Петровский А.В. Соціальна психологія колективу /А.В. Петровский, В.В. Шпанський. –К., 2012-291с.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология ростов н/Д: «Феникс», 2003.544с.
6. Психология: учеб. Ред. А.А.Крілова – М. Т.К. Велби, Издательство Проект, 2005-752с.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выгодский.-М: Педагогика Пресс, 1999-122с.
8. Станіславська Г.П. Розвиток творчих здібностей школярів.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007-64с.
9. Штернберг Р.Дж. Интеллект, приносящий успех/ Пер. с англ..- Миск: Попурри, 2000-368с.

**Яні Л.О.**

### **Робота психологічної служби з батьками на сучасному етапі**

Соціально- відповідальні батьки багато зусиль затрачають для того, щоб їхні діти вирости досконалими особистостями, максимально самореалізувалися в житті. Однак ці зусилля не завжди дають очікувані результати, що великою мірою залежить і від системи сімейних цінностей, рівня особистісної культури кожного з батьків, у тому числі педагогічної культури. Педагогічна культура батьків — компонент загальної культури, який акумулює в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї. Виявляється вона в розумінні та усвідомленні батьками своєї відповідальності за виховання дітей, у ставленні до них, в оцінюванні їхньої поведінки, у реальній діяльності та спілкуванні з ними, а також у здійсненні продуктивних зв'язків з іншими виховними інститутами (дошкільними закладами, школою, позашкільними закладами).[1] Для цього дорослі мають бути не лише належно вихованими, а й педагогічно освіченими. Навіть найсерйозніші прорахунки педагогів не позначаються так фатально на розвитку особистості дитини, як неправильна поведінка батьків. Тому виховання батьків необхідне і для успішності процесу виховання дітей, і для здоров'я суспільства.[1] Педагогічна культура батьків є складною і динамічною системою, її утворюють такі компоненти: 1) педагогічні знання — уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, про основні завдання виховання. Виявляються вони у ставленні до дитини, в оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею; 2) педагогічна і психологічна компетентність - здатність зрозуміти потреби дітей, раціонально спрямувати зусилля і засоби на уміння бачити перспективи розвитку дитини;

3) педагогічна рефлексія - вміння батьків аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх педагогічних помилок;  
4) педагогічна емпатія - співпереживання, адекватна реакція на вчинки й почуття дітей.

Педагогічна культура батьків — це осмислений, а іноді й неусвідомлений досвід власного дитинства, результат освіти, самоосвіти, психологічного розвитку особистості. Особливо вона актуалізується з народженням дитини, яка своєю появою на світ, своїми кроками у світ і по життю стимулює бурхливий розвиток педагогічної культури батьків. Нерідко батьки виходять у своєму розвитку на необхідний рівень педагогічної культури тоді, коли їхні діти стали дорослими, осмислюючи власні промахи, помилки, нереалізовані можливості.[2] Це ще раз підтверджує важливість ролі дідуся і бабусь у спрямуванні процесу виховання дітей у сім'ї, накладає особливу відповідальність на працівників дитячих дошкільних закладів за роботу з батьками дітей стосовно збагачення педагогічних знань, підвищення педагогічної культури.

Прилучення особистості до педагогічної культури починається уже в її дошкільні роки, коли вона отримує перші уроки виховання у своїй сім'ї та дошкільному закладі, на підсвідомому рівні засвоюючи прийоми педагогічного впливу. Отже, дошкільний заклад разом із сім'єю формує майбутнього сім'янина, здійснюючи водночас роботу щодо педагогічної освіти батьків.

Ініціатором й організатором ефективної взаємодії із сім'єю є дошкільний заклад. Ця взаємодія підпорядкована інтересам розвитку дитини, у кожному конкретному випадку обумовлюється її особливостями і особливостями сім'ї, в якій вона виховується. Вона потребує специфічних знань, такту, високої соціально-педагогічної культури її учасників - батьків і вихователів.

Педагогічна освіта батьків покликана збагатити родинне виховання, сприяти зміцненню всіх його ланок, передусім педагогічної компетентності. Особлива відповідальність покладається на педагогів щодо педагогічної освіти тих батьків, у сім'ях яких виховуються діти з порушеннями розвитку. Загальним спрямуванням взаємодії сім'ї і дошкільних установ є педагогізація сімейних стосунків, а також емоційне збагачення атмосфери дитячого садка. У цьому процесі відбуваються різноспрямовані збагачувальні впливи на батьків, їхніх дітей, а також педагогів.

Усвідомлення батьками позитивних та ймовірних негативних наслідків перебування дитини впродовж дошкільного віку у сімейному вузькому колі допоможе їм впевнитися у доцільності поєднання сімейного виховання із суспільним, принаймні, на етапі старшого дошкільного віку. Це сприятиме кращій соціалізації малюка, формуванню в нього комунікативних здібностей, вміння рахуватися з іншими людьми.

Сімейна педагогіка стоїть зараз перед дилемою – або вона й надалі розвиватиметься у традиційному руслі (вважатиме дитину об'єктом своїх впливів сповідуватиме знансцентризм, абсолютизуватиме розумовий

розвиток, орієнтуватиме дитину на змагальність тощо), або має оновити своє світобачення, переоцінити усталені стереотипи виховання і навчання дитини, збагатити практику новим духовним змістом.[3] Це вкрай важливо з огляду на нові реалії. Тому на перший план виходять завдання родинного виховання:

- забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей;
- своєчасне звертання до спеціалістів у разі потреби його корекції;
- виховання дитини на основі природо відповідності та з урахуванням її психофізіологічних і вікових особливостей;
- піклування про нормальний розвиток відчуттів і сприймань дитини (органів зору, слуху, смаку, нюху, дотику);
- забезпечення розумового розвитку дітей, зокрема пам'яті, уваги, мислення, уяви, допитливості;
- озброєння елементарними знаннями про довкілля;
- залучення дітей до світу знань та народної мудрості через доступні їм форми сприймання: казки, оповідання, прислів'я, примовки, вірші, пісні, лічилки, загадки тощо;
- забезпечення пізнавальної активності, розвитку творчих і художніх здібностей в ігровій та інших формах діяльності;
- своєчасне виявлення ранньої обдарованості, створення умов для талановитих дітей;
- формування духовності, забезпечення всебічного і повноцінного розвитку дітей на засадах національної культури й духовності свого народу, залучення їх до активної участі в кращих народних традиціях, звичаях, обрядах для дітей;
- навчання дитини рідної мови, прищеплення їй навичок культури спілкування;
- виховання шанобливого ставлення до батьків, старших, до свого роду, народу, культурних надбань, звичаїв, традицій інших народів;
- психологічна та фізична підготовка дітей до навчання в школі;
- привчання до самообслуговування, започаткування основ трудового виховання на фоні загальної сприятливої трудової атмосфери в сім'ї та відповідальності за трудові доручення;
- формування моральних цінностей дитини з позиції добра, милосердя, чуйності, благодійності, гідності, справедливості, емоційної співпричетності, розуміння й поваги інших;
- створення сприятливих умов для розвитку моральної самооцінки дитини, що базуватиметься на ставленні її до себе як суб'єкта гуманних, доброзичливих стосунків з оточуючими.[3]

**Методи сімейного впливу на дошкільників:** привчання, вправління, особистий приклад батьків, пояснення, порада, вимога, єдність вимог батька і матері, сутгестії (навіювання), довіра, повага дитини, заборона, погроза, примушування, покарання, заохочення (подяка, похвала, схвалення, нагорода, подарунок).

**Формула здорового батьківства:** виводиться з двох основних компонентів — з любові й вимогливості, що приводять у дію цілу систему стимулів і стримувань дитячої поведінки. Зосередження тільки на любові за рахунок вимогливості може призвести до неповаги до батьків і їхнього авторитету. Авторитарність спричинює гнітючу атмосферу в сім'ї, ображає дитину і дає їй підстави думати, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. Необхідно знайти розумний баланс.[4]

**Батьківські помилки:** відсутність у сім'ї стратегії виховання дитини, недооцінка етапу дошкільного віку в розвитку особистості, халатність, безтурботність, лінощі, хвалькуватість, надмірна принциповість, авторитарність, настроєність на покарання, негативне оцінювання дитини, егоїзм, самоствердження за рахунок інших (зокрема, дитини), обмеження способу включення дитини в життя сім'ї, маніпулювання почуттями, маятникоподібне виховання, гіперопіка дитини, гіперпротекція (недостатність опіки і контролю), емоційне відчуження, неприйняття дитини, гіперсоціальний тип поведінки, егоцентричне виховання дитини.

**Причини батьківських помилок:** відсутність спеціальних педагогічних і психологічних знань, досвіду спілкування з дітьми певного віку, не сформованість педагогічного мислення, навичок догляду за дітьми, некритичне ставлення до особистої педагогічної діяльності, нездатність до самокритики взагалі, небажання самовдосконалюватись і підвищувати рівень загальної та педагогічної культури.[4]

Виховання батьків передбачає допомогу їм у вихованні дітей. Його сутність і завдання свого часу точно окреслив Лев Толстой, стверджуючи, що «всі труднощі виховання є наслідком того, що батьки, не лише не позбавляючись від власних недоліків, а й не вважаючи їх недоліками, виправдовуючи їх у собі, намагаються не бачити цих недоліків у своїх дітях».[5]

У вихованні батьків, як правило, використовують індивідуальні форми з огляду на особливості сім'ї, індивідуальні якості кожного з учасників подружжя. Виховання батьків повинно ґрунтуватися на принципах демократизації і гуманізації, воно має зміцнити віру батьків у професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти їх і допомогти їм у вирішенні конкретних проблем, у взаємодії з ними тощо. У своїй педагогічній освіті батьки повинні побачити можливості розвитку спілкування і спільної діяльності з дитиною, зробити свою педагогічну позицію більш адекватною, гнучкою, прогностичною.

Не менш важливо, щоб стосунки батьків і педагогів вибудовувалися на партнерських засадах, оскільки успішно виховувати дітей можуть лише батьки, які поважають себе. Це вимагає від педагогів поваги до них і створення умов, за яких батьки зможуть найплідніше виявити свої позитивні якості та здібності, звільнитися від хибних поглядів щодо виховання своєї дитини. Саме за таких умов педагог зможе пробудити у батьків інтерес до самопізнання і самовиховання. [5] Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за

умови правильно налагодженого педагогічного спілкування з ними, яке повинно відбуватися за дотримання таких правил:

- щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання у спілкуванні з ними;
- залучення батьків до оцінювання успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку;
- заохочення батьків до участі у спільній роботі з дитиною і педагогом, колективом дошкільного закладу;
- вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення;
- доброзичливість, оптимістичність, привітність у стосунках з батьками.

Батьки повинні відчувати щиру повагу до них як до особистостей, зацікавленість їхніми думками і справами.

Ефективні програми виховання батьків запропонували американські вчені. Засновані вони на наданні психотерапевтичної допомоги різним типам сімей. Наприклад, концепція психотерапевта Хайма Жіно спрямована на «деневротизацію» емоційної сфери батьків завдяки усвідомленню ними своїх «почуттів, цінностей і очікувань» у процесі відкритого діалогу з дитиною. Цю роботу він рекомендує здійснювати у тренінгових групах батьків, поділяючи її на такі етапи:

1. Створення комфортності, усвідомлення значущості спільних проблем учасників занять, виокремлення толерантного лідера (люди здатні до сприймання нових знань, продуктивного вирішення власних і спільних проблем за відсутності реальних загроз їм).

2. Робота над подоланням стереотипів батьківського мислення, виявлення реальних причинно-наслідкових зв'язків між почуттями і вчинками їх та їхніх дітей.

3. Формування конкретних навичок самоаналізу й аналізу поведінки дітей на основі усвідомлення амбівалентності (подвійності) людських стосунків. Через аналіз власних реакцій батьки доходять висновку про те, що емоційний досвід не є ні логічним, ні обґрунтованим, а існування на перший погляд суперечливих почуттів є більше нормою, ніж небажаним фактом у житті людини.

4. Формування навичок психологічної адаптації, відкриття нових педагогічних підходів до нормування поведінки, успіхів у навчанні дітей та інших проблем сімейного виховання на основі індивідуального підходу до кожної сім'ї, дитини, батька, матері.[5]

Програма «Тренінг ефективності батьків» педагога і психотерапевта Томаса Гордона має на меті стимулювання процесу поступового самоотождолення батьків з «моделлю демократичних взаємин». Працюючи з дітьми, які, на думку їхніх батьків, мали психологічні проблеми, Т. Гордон виявив, що насправді батьки були незадоволені своїми взаєминами з дітьми, не вміли вирішувати власні проблеми і проблеми дітей, взаємодіяти з ними. Вони відчували, що не можуть реалізуватися як батьки. Подоланню цього, на



його погляд, сприяє вироблення здатності говорити про свою дитину в термінах конкретних особливостей і фактів її поведінки, а не оцінок її як особистості; усвідомлення важливості власної поведінки стосовно поведінки своїх дітей; відвертості у спілкуванні; розуміння захисних реакцій дітей на несправедливі вимоги; запобігання авторитарності у взаєминах з дітьми.[5]

Отже, виховання батьків спрямоване на визнання ними рівноцінності дитини і дорослого як особистостей, спільне особистісне зростання, розвиток співпереживання і співчуття, формування навичок саморегуляції поведінки.

### Список використаних джерел

1. Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками / І.М. Рибальченко. – Х. : Основа, 2007. – 208 с.
2. Основа, 2007. – 208 с.
3. Мудрість виховання: Книжка для батьків / Упорядники Б. М.Бим-Бад, Е.Х.Д.Днепров, Р. Б.Корнетов. – М.: Педагогіка, 1987. – 288 з.42
4. Рубченко А. До. Підходи до проблеми дитячо-батьківських взаємин у вітчизняній психології// Питання психології. – 2005. - №4.-с.98-114.
5. Система роботи з батьками: модель співпраці міського відділу освіти і навчальних закладів / [ред. рада : Т. Вороніна, І. Стеценко, М. Мосієнко та ін.]. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
6. Інтернет ресурси:Українські підручники онлайн <http://pidruchniki.ws>

**Ярмак І. А.**

### **Формування комунікативної компетентності учнів під час роботи над текстом**

**Постановка проблеми.** У наш час набуває особливої актуальності стимулювання рецептивної й продуктивної мовленнєвої діяльності учнів, спонукання їх до виконання комунікативних завдань, що є важливою умовою й необхідним компонентом процесу праці, пізнання й орієнтації людини у світі. Тому перед школою сьогодні постало основне завдання – сформувати таку мовну особистість, яка поєднувала б в особі мовця комунікативну компетенцію, прагнення до творчого самовираження, вільного, природного здійснення різнобічної мовної діяльності. Відправним пунктом в організації такої роботи є розуміння того, що найбільш надійний шлях перетворити навчання мови у розвивальний процес – це можливість поставити учнів перед потребою розв'язувати комунікативні завдання, тобто завдання спілкування.

Комунікативна компетенція – це загальна здатність особистості, яка характеризується складними вміннями, навичками, що базуються на знаннях, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певну комунікативну функцію (В.Жуков, Ж.Крайнова, К.Пономарьова та ін.). Вона являє собою комплексну характеристику мовної особистості, котра включає сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії,

умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретних соціально-побутових ситуаціях спілкування в ролі адресанта і адресата. Іншими словами, це функціональне використання мовленнєвих засобів у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Успішне формування комунікативної компетенції школярів залежить від сприятливих дидактичних та психологічних умов, які забезпечуються у навчальному процесі. Такими, на нашу думку, можуть бути: урахування вікових особливостей учнів, успішна соціалізація та сприятливі соціальні умови, стимулювання учнів до свідомого й ефективного спілкування, моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування, сприятливі умови для реалізації комунікативного задуму та адекватна комунікативна поведінка співрозмовників.

**Викладення основного матеріалу.** Важливим чинником формування комунікативної компетентності школярів є використання у процесі навчання текстів, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетенції, мовленнєвих ситуацій та групових форм роботи, що ставлять перед мовцем комунікативні завдання, вирішення яких потребує швидкого і правильного орієнтування в умовах спілкування, вміння планувати своє мовлення, працювати та взаємодіяти з іншими учнями, тобто вибирати зміст акту спілкування, знаходити адекватні засоби для передання цього змісту, забезпечувати зворотний зв'язок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4; 5] дозволяє стверджувати, що у роботі із молодшими школярами досягнення успішної комунікативної взаємодії вчителя й учнів прямо залежить від уміння вчителя адекватно діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Водночас, цілеспрямоване формування комунікативної компетентності школярів на уроках рідної мови потребує розвитку уміння підпорядковувати свій твір певному задуму, висловлювати в ньому свою думку, свою позицію, свої емоції, ставлення до інших, до їх вчинків; уміння збирати, накопичувати матеріал, відбирати важливе, головне і другорядне відповідно до теми і задуму; уміння систематизувати матеріал, обдумувати і складати план, працювати над композицією – початком, основною частиною, кінцівкою; уміння щодо мовної підготовки тексту: готувати словник відповідно до теми, вибирати слова, словосполучення, фразеологію, образи; підготовка фрагментів майбутнього тексту; уміння складати текст, в усному мовленні – імпровізувати, в писемній формі – записувати без помилок, логічно послідовно розташовувати текст і ділити його на абзаци; уміння вдосконалювати написане, редагувати, перевіряти орфографію, пунктуацію.

Особливу увагу учнів, на наш погляд, слід звертати на формування уміння визначати комунікативну мету висловлювання. Для цього вони повинні вміти поставити запитання до тексту: Що хотів автор цим сказати? До чого він нас закликає? Який висновок з цього ми можемо зробити? Після вправлень із готовими текстами переходимо до складання власних висловлювань, в яких учні повинні врахувати визначену вчителем

комунікативну мету, спрямовану на досягнення цілей та намірів спілкування (переконати, спонукати, запитати, перепросити, заспокоїти, погодитись /не погодитись, апелювати, критикувати, втішити, уточнити, захистити, піклуватися). Ефективними можуть бути такі завдання:

- Тобі доручили виступити перед учнями 1-2 класів на засіданні гуртка шанувальників природи. *Твоя мета:* переконати школярів у необхідно-бережливого ставлення до природи.

- До тебе звернулася молодша сестричка із запитанням «Що таке - війна?». *Твоя мета:* поясни маленькій сестричці, щоб вона могла зрозуміти, що таке війна і що таке мир.

Однією із складових процесу формування комунікативної компетенції молодших школярів є робота над усвідомленням елементів фактичного змісту тексту (визначення дійових осіб, місця, часу дії, теми та мети висловлювання). Досвідчені вчителі домагаються правильного розуміння учнями тактичного змісту тексту, завдяки формулюванню дітьми відповідей на запитання *Хто? Що? Де? Коли? Як? Чому?* тощо.

Однак, на наш погляд, для більш ефективного формування комунікативної компетенції молодших школярів необхідно значно розширити перелік таких завдань і запитань. Зокрема необхідно точно визначити кількість дійових осіб у тексті, їх особливості, характер, поведінку, взаємини з іншими персонажами, особливості їх мовлення тощо. Це дасть змогу у подальшій роботі під час продукування власних висловлювань враховувати специфіку адресата, адже важливою умовою, що забезпечує формування комунікативної компетенції школярів, є робота над урахуванням специфіки адресата мовлення. Учні повинні зрозуміти, що добір мовних засобів, групування думок і взагалі весь стиль висловлювання великою мірою залежить від того, кому воно адресоване. Головна задача мовця – забезпечити адекватне розуміння висловленого своїм співрозмовником, зробити його доступним для певної вікової категорії людей залежно від їх інтелектуальних, вікових та інших можливостей, життєвого досвіду, обізнаності чи необізнаності з проблемою, яка обговорюється. При цьому слід керуватися реакцією співрозмовника на висловлену адресантом думку, при необхідності вносити відповідні корективи і не забувати про власний комунікативний намір.

Оволодіння комунікативними вміннями та навичками має здійснюватися в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів має організовуватися таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

**Висновки.** Процес навчання є моделлю мовленнєвої комунікації. З позицій комунікативного підходу процес навчання мови повинен будуватися адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування. Йдеться, перш за все, про максимальне наближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно-вмотивована

мовленнєва поведінка вчителя та учнів, предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби учнів.

Аналіз результатів навчання дозволив визначити основні закономірності формування комунікативної компетенції молодших школярів: дотримання у процесі роботи над текстом функціонально-комунікативного підходу; акцентування уваги учнів щодо дотримання ними відповідної комунікативної поведінки у різних навчальних ситуаціях спілкування залежно від мети та умов спілкування; забезпечення мотивації мовленнєвої діяльності школярів завдяки спеціально розробленій системі комунікативних вправ та моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування; використання на уроках текстів, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетенції молодших школярів.

#### **Список використаних джерел**

1. Вашуленко М. С. Комунікативний підхід / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 1991. – № 8. – С.12-14.
2. Жуков В. Коммуникативная компетентность / В. Жуков. – М : Наука, 1991. – 234 с.
3. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови / Ж. Крайнова // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С.24-28.
4. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2007. – № 10. – С.11-15.
5. Родигіна І. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. Родигіна. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.

## Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Бабюх Х.

### Юридические аспекты воспитания ребенка родителями

**Абстракт:** Процесс воспитания детей чрезвычайно ответственный и нередко создает разнообразные дилеммы. В статье акцентируется внимание на том, что определенные стороны отношений в семье находятся под охраной конституции и родители имеют право воспитывать своих детей в соответствии с собственными взглядами и убеждениями. С другой стороны, конституция является гарантом прав каждого ребенка и требует их соблюдения каждым человеком, который несет ответственность за ребенка. Главная цель статьи – анализ прав родителей по отношению к детям и детальное рассмотрение проблемы автономии подрастающего ребенка, а также указание на рекомендуемые принципы формирования правильных отношений в семье, позволяющих соблюдать законные права как родителей, так и их детей.

**Ключевые слова:** родительская власть, права родителей в отношении воспитания детей, права детей, автономия ребенка.

Babiuch H.

### Prawne aspekty wychowania dziecka przez rodziców

#### Ewolucja koncepcji opieki nad dzieckiem. Krótki zarys problemu

W czasach historycznie najodleglejszych dziecko było traktowane jak przedmiot, własność rodziców, przede wszystkim ojca, który miał prawo całkowitego decydowania o relacjach rodzinnych, a w szczególności o losie swego potomstwa. Dawne ludy dozwalały ojcu zabicie własnego dziecka i złożenie jego ciała jako rytualnej ofiary czczonemu bóstwu.

Świat starożytny w zasadzie nie uznawał ochrony biednych, słabych, upośledzonych, niezdolnych do samodzielnego istnienia, gdyż nie mogli oni służyć społeczeństwu. Tym samym dzieci pozamażeńskie, chore, słabe, kalekie, osierocone i bezdomne, pozostawione bez opieki w praktyce skazane były na włóczęgostwo, tułaczkę i nierzadko na zagładę<sup>1</sup>. Jaskrawy przykład pozbawiania prawa do życia dzieci nie będących silnymi i zdrowymi potomkami odnajdujemy w dziejach Sparty. O losach dziecka od chwili jego narodzin decydowali wyłącznie spartańscy urzędnicy państwowi. Stan każdego noworodka podlegał ocenie eforów<sup>2</sup>, a rodzice musieli respektować ich diagnozę i polecenia. Dziecko uznane przez efora za zbyt słabe musiało zostać wyrzucone przez rodziców na cmentarz położony w górach Tajgetos. Wyjątkowo dziecko skazane na śmierć mógł z tego miejsca zabrać

<sup>1</sup> M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 33.

<sup>2</sup> Eforowie (gr.), w starożytnej Sparcie pięciu najwyższych urzędników („nadzorców”) wybieranych na jeden rok przez zgromadzenie ludowe (apelle); decydowali o polityce wewnętrznej i zagranicznej, przed nikim nie odpowiedzialni; za: *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. I, Warszawa 1983, s. 682.

helota<sup>1</sup> i z litości wychować na niewolnika. W Sparcie rozwój i kształtowanie osobowości pozostawionych przy życiu dzieci odbywało się pod nadzorem państwa. Od siódmego aż do trzydziestego roku życia chłopcy zdobywali przygotowanie do bezwzględного posłuszeństwa, męstwa wojennego i pragnienia odnoszenia zwycięstwa. Program wychowania realizowany był w specjalnym systemie koszarowym w oderwaniu od środowiska rodzinnego<sup>2</sup>.

Znaczący wpływ na określenie statusu dziecka w świecie dorosłych miało prawo rzymskie, ponieważ emanowało na regulacje przyjmowane w wielu innych krajach. W Rzymie uznawano rodzinę za naturalne środowisko, w którym miało się rozwijać i wychowywać dziecko. Z reguły wychowaniem małego dziecka zajmowała się matka, ale kiedy chłopiec kończył siódmy rok życia, przechodził pod opiekę ojca. Ojciec decydował o wychowaniu i nauczaniu syna. Mógł też podjąć decyzję o oddaniu dziecka pod opiekę doświadczonego żołnierza, polityka bądź prawnika. Po ukończeniu 16. lub 17. roku życia na znak pełnoletniości chłopiec zakładał męską togę i opuszczał dom rodzinny, aby rozpocząć następny etap swego rozwoju i przygotować się do uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym<sup>3</sup>.

Opieka nad dzieckiem praktycznie była realizowana przez rodzinę, a państwo nie ingerowało w zakres władzy ojca. Według prawa rzymskiego, w stosunku do dziecka przysługiwało ojcu rodziny prawo życia i śmierci (*pater familias*). Ojciec mógł porzucić potomstwo słabe, kalekie (z wyjątkiem dziecka pierworodnego), a także sprzedać bądź oddać poszkodowanemu w celu odrobienia przez dziecko szkody, jaką ono wyrządziło czynem niedozwolonym<sup>4</sup>.

Prawo życia i śmierci, które przysługiwało ojcu, zniósł Walentynian I w 356 r. naszej ery. Od tej pory zabicie lub porzucenie dziecka było traktowane jak przestępstwo,

a ograniczona władza ojca pozostawiała mu jedynie prawo karcenia dzieci. Ojciec rodziny został zobowiązany do utrzymania i wychowania swoich dzieci, a wykonywanie władzy ojcowskiej wobec własnego dziecka traktowano jako bezpośredni przymus. Wprowadzony obowiązek alimentacyjny trwał aż do czasu, gdy dziecko było w stanie samo się utrzymać<sup>5</sup>. W literaturze przyjmuje się, że edykt Walentyniana I stanowił początek powolnej, ale systematycznej ewolucji prawnej ochrony dziecka, gdyż gwarantował dzieciom prawo do życia (współcześnie

---

<sup>1</sup> Heloci (gr.), w starożytnej Sparcie ludność zależna, potomkowie podbitych mieszkańców Lakonii i Mesenii; przypisani do działek ziemi spartiatów, uprawiali je, płacąc daninę w naturze, źle traktowani, wzniesiali często powstania; chcąc utrzymać w posłuszeństwie h., spartiaci urządzali zbrojne wyprawy, tzw. krypteje, w czasie których wielu helotów ginęło; za: *Encyklopedia Powszechna PWN*, t. II, Warszawa 1983, s. 184.

<sup>2</sup> Por. Z. Marciniak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 1978, s. 16.

<sup>3</sup> M. Balcerek, *Prawa dziecka...*, s. 34.

<sup>4</sup> Zob. W. Rozwadowski, *Prawo rzymskie*, Warszawa 1991, s. 209.

<sup>5</sup> Zob. Balcerek, *Prawa dziecka...*, s. 38.

wywodzi się prawo do życia z samej istoty człowieczeństwa, a nie z nadania)<sup>1</sup>.

Na kształtowanie sytuacji dziecka w rodzinie bez wątpienia wywarły wpływ wielkie organizacje religijne, a zwłaszcza dominujący w obszarze europejskim Kościół rzymsko-katolicki i cerkiew prawosławna. Kościół nie uznawał potomstwa urodzonego poza świętym węzłem małżeńskim. Skutkiem tego dzieci małżeńskie otaczano aureolą świętości oraz kapłańskim błogosławieństwem, natomiast dzieci nieślubne były wyjęte spod prawa i z reguły także pozbawione opieki. Przez wiele lat nie widziano możliwości zrównania w prawach dzieci małżeńskich z dziećmi pozamałżeńskimi, gdyż – jak argumentowano – w ten sposób doszłoby do „zrównania małżeństwa z nałożnictwem i konkubinatem”<sup>2</sup>.

Kształcenie i wychowanie dzieci w średniowieczu organizowane było przez poszczególne stany. Zamożniejsze grupy społeczne tworzyły dla swych dzieci szkoły oraz instytucje oświatowe i opiekuńcze. Natomiast dzieci pochodzące z warstw najuboższych wdrażane były od najmłodszych lat do pracy w gospodarstwie domowym, mającym najczęściej charakter warsztatu produkcyjnego. Dzieci, które zostały pozbawione bezpośredniej opieki rodziców, często wykorzystywano jako bezbronną i bezpłatną siłę roboczą. Ówczesne dzieci ulicy, podrzutki, sieroty traktowane były zależnie od dobrej woli ludzi. Funkcjonujące nieliczne organizacje świeckie i religijne pomagające biednym oraz potrzebującym miały charakter dobroczynny. Roztaczanie opieki nad dziećmi wynikało z litości a nie z obowiązku<sup>3</sup>.

Pierwsze oznaki zmiany stosunku do dziecka zaczęły pojawiać się dopiero na przełomie XVIII i XIX stulecia pod wpływem filozofii oświecenia i nowych procesów ekonomiczno-społecznych<sup>4</sup>. Ważne znaczenie dla rozwoju współpracy międzynarodowej na rzecz dziecka miał I Ogólnoświatowy Kongres Dziecka zorganizowany przez Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w dniach 24–28 sierpnia 1925 r. Uczestniczyło w nim ponad 1040 delegatów z 53 krajów oraz wielu przedstawicieli różnych wyspecjalizowanych organizacji państwowych i międzynarodowych. Szczególnym osiągnięciem Kongresu było uznanie praw wszystkich dzieci bez względu na narodowość, pochodzenie, rasę czy wyznanie<sup>5</sup>.

Przełomowe znaczenie w systemie ochrony praw dziecka w skali międzynarodowej miało przyjęcie przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. Konwencji o prawach dziecka<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Por. M. Szymaniak, *Od prawa do życia do prawa samostanowienia*, [w:] E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa 1992, s. 7.

<sup>2</sup> M. Balcerek, *Prawa dziecka...*, s. 41.

<sup>3</sup> Por. I. Jundziłł, *Dziecko, ofiara przemocy*, Warszawa 1993, s. 10.

<sup>4</sup> Zob. A. Marek, *Prawo karne*, Bydgoszcz 1992, s. 28.

<sup>5</sup> M. Balcerek, *Prawa dziecka...*, s. 114–115.

<sup>6</sup> Postanowienia KPD weszły w życie 2 września 1990 r. po ratyfikowaniu przez dwudzieste państwo. Dwanaście lat później, w roku 2002, Konwencję ratyfikowało już 192 państw. Polska, będąc inicjatorem KPD, przystąpiła do niej

### **Pojęcie władzy rodzicielskiej i wybrane aspekty jej wykonywania**

Ze względu na psychofizyczną niedojrzałość dziecka poddane jest ono trosce i władzy rodzicielskiej i, mimo że dziecko jest podmiotem swoich praw, z reguły nie może podejmować samodzielnych decyzji wywołujących skutki prawne, ani dochodzić swoich praw przed właściwymi organami władzy. Uprawnionymi do występowania w imieniu dziecka są jego rodzice lub w określonych sytuacjach opiekunowie prawni, bądź inne osoby odpowiedzialne za dziecko<sup>1</sup>.

Zakres władzy rodzicielskiej wobec dziecka określają normy prawne. Na gruncie przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego<sup>2</sup> władzę rodzicielską można zdefiniować jako kompleks powiązanych wzajemnie ze sobą praw i obowiązków rodziców w stosunku do osoby dziecka<sup>3</sup>. Podstawowym kryterium rozstrzygającym o treści oraz o wykonywaniu władzy rodzicielskiej jest dobro dziecka<sup>4</sup>. Dobro dziecka z reguły pozostaje w harmonii z interesem rodziców, lecz w sytuacji kiedy dochodzi do rozbieżności między tymi wartościami, interes rodziców powinien zejść na dalszy plan, jeśli w żaden sposób nie da się go pogodzić z interesem dziecka<sup>5</sup>.

---

jako jedno z pierwszych państw. Z powodu długiej procedury ratyfikacyjnej przyjęte przez Polskę zobowiązania zaczęły obowiązywać dopiero 7 lipca 1991 r.

<sup>1</sup> E. Czyż, 1998, *Prawa dziecka*, [w:] *Helsińska Fundacja Praw Człowieka- Szkoła Praw Człowieka*, Zeszyt 5, Warszawa, s. 132.

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, tekst jednolity: Dz.U. z 2012 r., poz. 788 z późn. zm..

<sup>3</sup> Szerzej o władzy rodzicielskiej: E. Czyż, J. Szymańczak, 1993, *Prawa dziecka w rodzinie*, [w:] *Wokół praw dziecka*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, cz. I, Warszawa, s. 6; H. Dolecki, 1983, *Ingerencja sądu opiekuńczego w wykonywanie władzy rodzicielskiej*, Warszawa, s. 23 i n.; G. Rdzanek-Piowar, 1999, *Prawa i obowiązki rodziców a ingerencja władz publicznych*, [w:] *Prawa rodziny – prawa w rodzinie*, red. T. Jasudowicz, Toruń, s. 235–252.

<sup>4</sup> Pojęcie „dobro dziecka” w rozumieniu przepisów prawa rodzinnego najpełniej zdefiniowała W. Stojanowska, przyjmując, że dobro dziecka oznacza „kompleks wartości o charakterze niematerialnym i materialnym niezbędnych do zapewnienia prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka oraz do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień; przy czym wartości te są zdeterminowane przez wiele różnorodnych czynników, których struktura zależy od treści stosowanej normy prawnej i konkretnej, aktualnie istniejącej sytuacji dziecka, zakładając zbieżność tak pojętego dobra dziecka z interesem społecznym”; W. Stojanowska, 1999, *Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego jako dyrektywa jego stosowania*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyńskiego, Poznań, s. 98. Por. Z. Radwański, 1981, *Pojęcie i funkcja dobra dziecka w polskim prawie rodzinnym opiekuńczym*, S.C., t. XXI, s. 2 i n.; L. Kochecki, 1993, *Opieka nad małoletnim*, Warszawa, s. 11–14; M. Śladkowski, 2000, *Wysłuchajcie małego człowieka*, „Prawo i Życie”, nr 8, s. 36; S. L. Stadniczeńko, 2002, *Urzeczywistnianie dobra dziecka*, [w:] *Rzecznictwo praw dziecka w Polsce*, red. S. L. Stadniczeńko, Konin, s. 12 i n.

<sup>5</sup> Uchwała pełnego składu Izby Cywilnej Sądu Najwyższego z dn. 9.06.1976 r. III CZP 46/75 OSNCP 1976/9 poz. 184.



Rodzice mają prawo i obowiązek wychowania oraz ukierunkowania dziecka, które pozostaje pod ich władzą rodzicielską<sup>1</sup>. Wychowanie obejmuje sferę fizyczną (dbałość o życie, zdrowie, sprawność fizyczną) oraz sferę duchową (utrwalanie reguł moralności, wyrabianie w dziecku poczucia godności, poszanowania dla innych ludzi i samego siebie)<sup>2</sup> i powinno zmierzać do wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka z uwzględnieniem jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości<sup>3</sup>. Na podstawie art. 48 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (dalej: Konstytucja)<sup>4</sup> rodzicom przysługuje prawo do wychowania dziecka zgodnie z ich własnymi przekonaniami, ale proces wychowawczy powinien uwzględniać stopień dojrzałości dziecka oraz wolność jego sumienia, wyznania i przekonań. Dodatkowo art. 72 ust. 3 Konstytucji wskazuje, że osoby odpowiedzialne za dziecko są zobowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka. Regulacje te gwarantują rodzicom pierwszeństwo w zakresie wychowania i kształtowania postaw dziecka, kierowania się własnymi przekonaniami w wykonywaniu funkcji wychowawczej rodziny, ale równolegle podkreślają, że działania wychowawcze podejmowane przez rodziców są ograniczone prawami dziecka<sup>5</sup>.

### **Władza rodzicielska a autonomia dorastającego dziecka**

Zastosowane w normie konstytucyjnej pojęcie „dojrzałość dziecka” trudno jednoznacznie sprecyzować ze względu na jego ocenny charakter. Można przyjąć, że dziecko w miarę dorastania powinno mieć możliwość podejmowania wyboru zasad i wartości oraz realizowania potrzeby współdecydowania o swoim życiu. Nie należy traktować praw dziecka jako naruszenia autonomiczności rodziny, bądź jako nadania dziecku nazbyt uprzywilejowanej pozycji wobec rodziców, ale dostrzegać w nich potrzebę zmniejszenia nacisku na kontrolowanie życia dziecka do tego stopnia, „aby w obrębie pewnych determinizmów uzyskać tzw. autonomię funkcjonalną, tj. swobodę w doborze środków i sposobów radzenia sobie z problemami i własnym życiem zgodnie z osobistymi wartościami, celami, aspiracjami i marzeniami”<sup>6</sup>. W zakresie autonomii osobistej wykształca się w

---

<sup>1</sup> Art. 96 § 1 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego: „Rodzice wychowują dziecko pozostające pod ich władzą rodzicielską (...). Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotowywać je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień”.

<sup>2</sup> J. Winiarz, 1965, *Ochrona praw matki, dziecka i rodziny*, Warszawa, s. 228–229.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 228–229.

<sup>4</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.

<sup>5</sup> W. Skrzydło, 1999, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., komentarz*, Kraków, s. 47.

<sup>6</sup> Tak: L. Pytka, 1995, *Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży*, Opieka, Wychowanie Terapia, nr 1, s. 21. W literaturze psychologicznej podkreśla się, że autonomia, w kontekście relacji między rodzicami a młodzieżą, jest pojęciem złożonym i nieuchwytnym, ściśle wiąże się z niezależnością, samostanowieniem lub wyznaczaniu sobie własnych praw. W ujęciu prawnym autonomia oznacza, że człowiek podejmuje decyzje jako wolna i racjonalna jednostka, która żyje w społeczeństwie takich samych jednostek. Pojęcie autonomii niekiedy redukuje się

dziecku mechanizm kontroli wewnętrznej, czyli tzw. samokontroli, która powinna prowadzić do „możliwie bezkonfliktowego, harmonijnego funkcjonowania w grupach społecznych”<sup>1</sup>.

Zdarza się jednak, że nawet w prawidłowo funkcjonujących rodzinach mają miejsce trudności wychowawcze. Zwłaszcza dzieci dorastające, w ramach wzrastającej autonomii osobistej, mogą podejmować decyzje i działania narażające je na niebezpieczeństwo, z którego nie zawsze małoletni sobie zdaje sprawę (np. zagrożenie narkomanią, demoralizacją). Nie należy więc wykluczyć uzasadnionej ingerencji rodziców w pewien zakres sfery prywatności dziecka, jeśli zachodzi niebezpieczeństwo zagrożenia dobra dziecka<sup>2</sup>. Formy ingerencji powinny być adekwatne do konkretnej sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko (np. ograniczenie swobody poruszania się w trosce o bezpieczeństwo, zaniechanie kontaktów z określonymi osobami zagrażającymi dziecku)<sup>3</sup>.

System środków wychowawczych jest ograniczony przepisem art. 40 Konstytucji RP, zgodnie z którym „Nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych”. Zdaniem W. Skrzydło zakaz stosowania kar cielesnych obowiązuje we wszystkich relacjach międzyludzkich, a generalny charakter artykułu, który nie przewiduje żadnych ograniczeń, odnosi się także do życia rodzinnego w stosunkach między rodzicami a dziećmi<sup>4</sup>. Podobne stanowisko wyraża J. Mazurkiewicz, dowodząc, że jeśli w chwili uchwalenia ustawy zasadniczej żadna norma prawa polskiego nie przewidywała dopuszczalności wymierzania kar cielesnych, a konstytucyjny przepis zakazuje ich stosowania, to znaczy, że odnosi się do tego, co było.<sup>5</sup> Zwolennicy poglądu rozciągnięcia konstytucyjnego zakazu stosowania kar cielesnych na relacje rodziców wobec dzieci podnoszą, że art. 40 w związku z art. 72 Konstytucji RP gwarantujący ochronę praw dziecka należy odczytywać w kontekście konstytucyjnej zasady wynikającej z art. 30 Konstytucji

---

do sytuacji oddzielenia się dzieci od rodziców lub przejęcia odpowiedzialności za siebie. Tak ujmowane pojęcie autonomii może podlegać relatywizacjom kulturowym. Za: F. C. Power, A. M. R. Power, B. L. Bredemeir, D. L. Shields, 2006, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson, M. Flekkøj, *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk, s. 104-105.

<sup>1</sup> L. Pytka, 1995, *Granice kontroli...* *op. cit.*, s.21; Helena Babiuch, *Konstytucyjne prawa rodziców w zakresie wychowania dzieci* [w:] M. Jabłoński (red.), *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, Wrocław 2014, s. 182.

<sup>2</sup> Por. A. Cisek, 1995, *Pozalimentacyjne obowiązki dziecka wobec rodziców w świetle przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, Przegląd Prawa i Administracji, t. XXXI, Wrocław, s. 141.

<sup>3</sup> L. Pytka, 1995, *Granice kontroli...* *op. cit.*, s. 21; H. Babiuch, *op.cit.*, s. 183.

<sup>4</sup> W. Skrzydło, 1999, *Konstytucja Rzeczypospolitej ... op. cit.*, s. 40.

<sup>5</sup> J. Mazurkiewicz, J. Zaporowska, 1998, *Wychowanie bez pasów i kijów*, Rzeczpospolita z 11. 02. 1998 ([www.archiwum.rp.pl](http://www.archiwum.rp.pl), data korzystania 12.10.2013).

poszanowania przyrodzonej i niezbywalnej godności człowieka<sup>1</sup>. Poglądy te znalazły swój wyraz w przepisach art. 96<sup>1</sup> znowelizowanej ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy wyraźnie zakazujące stosowania kar cielesnych wszystkim osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim<sup>2</sup>. Zakaz stosowania kar cielesnych wywołuje ciągłą dyskusję o możliwość o stosowania przez rodziców tzw. klapsów. W literaturze można spotkać odmienne poglądy. R. Krajewski twierdzi, że „po wprowadzeniu ustawowego zakazu stosowania wobec dzieci kar cielesnych nie jest możliwe obejmowanie zakresem przedmiotowego kontratypu takich wobec nich oddziaływań, nie oznacza, że każdy przypadek klapsa danego dziecku przez rodziców lub opiekunów powinien wiązać się z ich odpowiedzialnością karną za przestępstwo naruszenia nietykalności cielesnej (art. 217 k.k.), gdyż pozostawałoby to w sprzeczności z racjonalizmem prawa karnego, jak też naruszałoby jego subsydiarny charakter, zupełnie niepotrzebnie wkraczając w relacje między rodzicami a dziećmi<sup>3</sup>.”

Jak słusznie zauważa T. Smyczyński, przepisy polskie w kwestii władzy rodzicielskiej należy analizować z perspektywy Konwencji o prawach dziecka<sup>4</sup>, która nakłada na państwa-strony zobowiązanie do respektowania w krajowym porządku prawnym uznanych, uniwersalnych standardów ochrony praw dziecka. Obowiązek podmiotowego traktowania dziecka wynikający z art. 72 ust. 3 Konstytucji RP odpowiada art. 12 Konwencji o prawach dziecka, który wymaga wysłuchania dziecka we wszystkich sprawach jego dotyczących. Przy czym T. Smyczyński podkreśla, że: „obowiązek wysłuchania dziecka i w miarę możliwości wzięcia pod uwagę jego poglądu może być jednak niewłaściwie pojmowany, w szczególności w stosunkach dziecka z rodzicami. Chodzi o to, żeby nie przeciwstawiać praw dziecka uprawnieniom i obowiązkom wynikającym z władzy rodzicielskiej”<sup>5</sup>. Wiąż łącząca rodziców i dziecko ma szczególny „rodzinnoprawny” charakter, stąd powstają wątpliwości, czy regulować prawnie ten

<sup>1</sup> Szerzej o rozważaniach na temat znaczenia pojęcia godności człowieka w polskim porządku konstytucyjnym: K. Complak, 2002, *O prawidłowe pojmowanie godności osoby ludzkiej w porządku RP*, [w:] *Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP*, red. B. Banaszak, A. Preisner, Wrocław, s. 63 i n. oraz M. Jabłoński, 2002, *Rozważania na temat znaczenia pojęcia godności człowieka w polskim porządku konstytucyjnym* [w:] *Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP*, red. B. Banaszak, A. Preisner ...*op. cit.*, s. 81 i n.

<sup>2</sup> Szerzej: H. Babiuch, *op. cit.*, s.183 i n.

<sup>3</sup> R. Krajewski, 2010, Kontratyp karcenia małoletnich po wprowadzeniu prawnego zakazu stosowania wobec nich kar cielesnych. Teza nr 1, Palestra 1-2, s. 49-55. Por. M. Andrzejewski, 2010, Komentarz do artykułu 96<sup>1</sup> Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, LEX/2010; J. Zatorska, 2011, Komentarz do zmiany art. 96<sup>1</sup> Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wprowadzonej przez Dz. U. Z 2008 r. Nr 220 poz. 1431, LEX/el. 2010.

<sup>4</sup> *Konwencja o prawach dziecka*, Nowy Jork 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 z późn. zm.

<sup>5</sup> T. Smyczyński, 1999, *Uwagi o reformie polskiego prawa rodzinnego*, [w:] *Prawa rodziny – prawa w rodzinie* red. T. Jasudowicz, ...*op. cit.*, s. 131-132.

obszar stosunków, a jeśli tak, to w jakim stopniu. Problem, czy dziecko może dochodzić swoich praw wobec rodziców, pozostaje otwarty<sup>1</sup>.

Na gruncie art. 5 Konwencji o prawach dziecka przyznaje się wiodącą rolę rodzicom przy realizacji praw dziecka, która jest powiązana z „koncepcją normatywną władzy rodzicielskiej”<sup>2</sup>. Dlatego zdaniem T. Smoczyńskiego propozycje zmian polskiego prawa rodzinnego idące w kierunku przyznania dziecku roszczenia wobec rodziców jest „wychowawczo szkodliwa i juredycznie wadliwa”<sup>3</sup>. Ponadto pogląd, że w sprawach dotyczących władzy rodzicielskiej dziecko, bez względu na wiek, nie może być stroną w postępowaniu sądowym znajduje oparcie w orzecznictwie Europejskiej Komisji Praw Człowieka jak i Sądu Najwyższego<sup>4</sup>. W tym kontekście art. 48 Konstytucji RP należy odczytywać jako gwarancję autonomii rodziców w sprawach wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniem. Przepis ten ma na celu przede wszystkim ochronę dzieci przed indoktrynacją ze strony państwa, narzucanej wbrew woli i przekonaniom rodziców<sup>5</sup>.

### **Granice poszanowania prawa rodziców do wychowania zgodnie z własnymi przekonaniem w edukacji szkolnej dziecka**

Prawo rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniem oraz prawem kierowania dzieckiem muszą być szanowane w procesie edukacji szkolnej dziecka. Pochodną tego prawa jest wolność wyboru przez rodziców dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne, gwarantowana w normach prawa międzynarodowego i krajowego.

Korzystając z tych praw i wolności, rodzice winni uwzględniać, w kontekście realizacji prawa dziecka do nauki, autonomię i prawa dziecka w coraz większym stopniu, w miarę dorastania dziecka. Wyważenie odpowiednich proporcji tych relacji w rzeczywistości bywa niezwykle trudne, a niekiedy prowadzi do konfliktu w relacjach rodzice–dziecko<sup>6</sup>. Powstaje wiele pytań: Czy rodzice powinni pozwolić dziecku na samodzielne decydowanie o wyborze szkoły? Czy rodzice mogą dokonać wyboru profilu nauczania dającego większe szanse rozwoju w dorosłym życiu wbrew oczekiwaniom dziecka i zainteresowaniom dziecka? Czy rodzice powinni nakłaniać dziecko do wyboru określonej religii? Czy powstrzymać się od wychowania religijnego o określonej opcji, aby stworzyć dziecku możliwość swobodnego wyboru w dorosłym życiu? Inaczej mówiąc, chodzi o to, w jakim

---

<sup>1</sup> Zob. T. Sokołowski, 1999, *Wolność myśli, sumienia i wyznania dziecka*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia, praca zbiorowa*, red. T. Smoczyńskiego, Poznań, s. 260; H. Babiuch, *op.cit.*, s. 186.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 132.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 133.

<sup>4</sup> T. Smoczyński, 1999, *Uwagi o reformie...op. cit.*, s. 132.

<sup>5</sup> Zob. J. Boć (red.), 1998, *Konstytucje Rzeczypospolitej oraz komentarz do Konstytucji RP z 1997 r.*, Wrocław, s. 95; T. Smoczyński, 2005, *Uwagi o reformie...op. cit.*, s. 132.

<sup>6</sup> Szerzej np. A. Kwak, A. Mościskier, 2002, *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Warszawa 2002, s. 88 i n.

stopniu rodzice powinni pozostawić decydowanie o przyszłości dziecka samemu dziecku<sup>1</sup>.

Na gruncie polskiej konstytucji podmiotem wolności wyboru typu szkoły są rodzice (prawni opiekunowie) dziecka (art. 70 ust. 3 zd. 1). Jak wcześniej zauważono, prawo to koresponduje z szerszym prawem rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniem (art. 48 ust. 1), zwłaszcza w sferze wychowania i nauczania moralnego i religijnego (art. 53 ust. 3). W przypadku dokonywania przez rodziców wyboru szkoły (przedszkola) o określonej orientacji religijnej (np. katolickiej, ewangelicznej), czy też posyłania dziecka na lekcje religii w szkole, należy zwrócić uwagę na wkroczenie prawa rodziców w sferę wolności dziecka. Dziecko, jak każdy człowiek, ma konstytucyjnie zagwarantowaną wolność sumienia i religii (art. 53 ust. 1) oraz prawo do wychowania z uwzględnieniem wolności sumienia, wyznania oraz przekonań samego dziecka stosownie do stopnia jego dojrzałości (art. 48 ust. 1 zd. 2). Swoboda rodziców w kształtowaniu i ukierunkowaniu rozwoju dziecka, rozumiana jako „zaszczepianie i umacnianie w dzieciach określonego światopoglądu, przekonań, systemu wartości, zasad obyczajowych, moralnych i etycznych”<sup>2</sup>, jest ograniczona prawami dziecka. Stąd może dochodzić do kolizji wolności sumienia i religii rodziców z wolnością sumienia i religii dzieci w procesie wychowania i kształcenia dziecka, a rodzice mogą mieć wątpliwości, czy mają prawo narzucać swojemu dziecku własne poglądy, czy może nie<sup>3</sup>.

W kwestii wolności sumienia i wyznania dziecka mają zastosowanie postanowienia Konwencji o prawach dziecka, które przełamują tradycyjne ujmowanie praw rodziców w omawianej sferze. Należy zauważyć, że w świetle wcześniej przyjętych międzynarodowych regulacji, zarówno w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (art. 26 ust. 3), jak i Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych (art. 18 ust. 4), wolność wyboru rodzaju nauczania dla dzieci przysługuje rodzicom (opiekunom prawnym), którzy w wyborze kierują się własnymi poglądami, a nie poglądami dziecka. Dopiero Konwencja o prawach dziecka po raz pierwszy uznała, że również dziecko ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania (art. 14)<sup>4</sup>. W tym ujęciu wolność ta należy do sfery osobistej dziecka, a co za tym idzie, rodzice mają jedynie prawo do ukierunkowania dziecka w zakresie korzystania z wolności religii i przekonań samego dziecka. Rodzice, wykonując prawo i jednocześnie obowiązek ukierunkowania dziecka, muszą brać

<sup>1</sup> Zob. F. C. Power, A. M. R. Power, B. L. Bredemeir, D. L. Shields, 2006, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci* [w:] : S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Ericsson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji...*, *op. cit.*, s. 103; H. Babiuch, *op. cit.*, s. 185.

<sup>2</sup> L. Garlicki, 1999-2005, *Komentarz do artykułu 48*, [w:] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, red. L. Garlicki, Warszawa, s. 1.

<sup>3</sup> Szerzej: H. Babiuch, *op. cit.*, s. 185 i n.

<sup>4</sup> Por. A. Łopatka, 2000, *Dziecko – jego prawa człowieka*, Warszawa, s. 79.

pod uwagę stopniowe zwiększanie się dojrzałości i samodzielności dziecka<sup>1</sup>. Ze względu na znaczne różnice w indywidualnym rozwoju dziecka Konwencja praw dziecka nie wskazała granicy wiekowej, od której rodzice powinni zmniejszać stopień swojej ingerencji w ukierunkowaniu dziecka przy wyborach związanych z jego przekonaniami<sup>2</sup>.

Naturalnym jest, że małe dziecko w większym stopniu zależne jest od decyzji podejmowanych przez rodziców oraz często przejmuje automatycznie poglądy i przekonania religijne swoich rodziców. Natomiast dziecko od około 13-16. roku życia zwiększa swoje rozeznanie w sprawach dotyczących kształtowania własnego poglądu i nie ma obowiązku przejmować przekonań religijnych czy moralnych rodziców<sup>3</sup>. W tym wieku zwiększa się również zakres korzystania z omawianej wolności dziecka, a w tym prawa np. do odmowy uczestniczenia w edukacji religijnej, czy uczęszczania do szkoły wyznaniowej. W związku z tym dziecko kształcące się w szkole średniej ma już zazwyczaj prawo podejmowania decyzji, wspólnie z rodzicami lub samodzielnie, o wyborze szkoły, czy uczestnictwie w lekcjach religii<sup>4</sup>.

Konflikt z wyborem szkoły i rodzaju kształcenia może mieć miejsce nie tylko w relacjach między rodzicami i dzieckiem, lecz również między samymi rodzicami. W przypadku braku porozumienia rodziców co do kierunku, w jakim należy wychowywać i nauczać dziecko właściwym do rozstrzygnięcia sporu jest sąd opiekuńczy<sup>5</sup>.

Sąd opiekuńczy obowiązany jest do udzielenia pomocy rodzicom, jeżeli pomoc ta jest potrzebna, co do należytego wykonywania władzy rodzicielskiej. Na przykład, w sytuacji gdy rodzice mają trudności wychowawcze, sąd opiekuńczy udziela rodzicom odpowiednich wskazówek z tego zakresu<sup>6</sup>. Sąd opiekuńczy, podejmując rozstrzygnięcie, kieruje się nadrzędną wartością, jaką jest dobro dziecka. Na gruncie polskiego prawa rodzinnego już w 1962 r. Sąd Najwyższy podkreślił, że „wydając jakiegokolwiek decyzje w przedmiocie wychowania dziecka, sądy winny mieć na uwadze okoliczność, że władza rodzicielska przysługuje rodzicom nie w ich interesie, lecz w interesie dzieci i w każdym wypadku, kiedy dobro dziecka tego wymaga, sądy winny działać z urzędu i podejmować tylko takie decyzje, w wyniku których dziecko miałoby zapewniony należyty rozwój fizyczny

---

<sup>1</sup> Por. T. Sokołowski, 1987, *Władza rodzicielska nad dorastającym dzieckiem*, Poznań, s. 79 i n.

<sup>2</sup> Zob. A. Łopatka, 2000, *Dziecko – jego prawa ...op. cit.*, s. 80.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 81.

<sup>4</sup> Por. M. John, 2006, *Poszanowanie poglądów dzieci*, [w:] : S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Ericsson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji...op. cit.*, s. 140 i n.; H. Babiuch, *op. cit.*, s. 187.

<sup>5</sup> Art. 97. § 1. kodeksu rodzinnego i opiekuńczego stanowi: „Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, każde z nich jest obowiązane i uprawnione do jej wykonywania. § 2. Jednakże o istotnych sprawach dziecka rodzice rozstrzygają wspólnie; w braku porozumienia między nimi rozstrzyga sąd opiekuńczy.

<sup>6</sup> Por. W. Stojanowska, 1991, *Odpowiedzialność za dziecko: rodziców, organizacji i ciał społecznych, państwa*, [w:] A. Łopatka, 2000, (red.), *Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie*, Warszawa, s. 31.

i duchowy oraz zostałyby należycie przygotowane do pracy dla dobra społeczeństwa”<sup>1</sup>.

Nakaz stosowania w procesie stanowienia oraz stosowania prawa „dobra dziecka” potwierdził również Trybunał Konstytucyjny w orzeczeniu z 23 kwietnia 2003 r.<sup>2</sup>. Dobro dziecka stanowi „jądro wszystkich przepisów o prawach dziecka”, jest instrumentem wykładni obowiązujących norm oraz dyrektywą w przypadku ich stosowania, a także stanowi kryterium oceny przy podejmowaniu decyzji w sprawach dziecka i rozstrzyganiu kolizji interesów dziecka z interesem innych osób, a zwłaszcza rodziców<sup>3</sup>. Dodatkowo na mocy art. 72 ust. 3 Konstytucji RP w toku ustalania praw dziecka w zakresie jego wychowania i kształcenia religijnego i moralnego dziecko ma prawo być wysłuchane, a jego zdanie powinno być „w miarę możliwości” uwzględnione<sup>4</sup>. Jak słusznie zauważa L. Garlicki „nie ulega wątpliwości, że w miarę zbliżania się do granicy lat 18” wzrasta stopień dojrzałości dziecka, a co za tym idzie, wzrasta autonomia w zakresie wolności sumienia, wyznania i przekonań dziecka<sup>5</sup>.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że dzieci kształtują swoje poglądy, wartości i przekonania na podstawie społecznych doświadczeń osadzonych w konkretnej kulturze, dlatego powinny uczestniczyć w miarę swoich możliwości w życiu szkolnym, religijnym, społecznym czy politycznym. Rolą dorosłych jest wprowadzenie dziecka do życia w społeczności i wspomaganie go w wyborze „istotnych celów i preferencji życiowych”<sup>6</sup>. Jak słusznie dostrzega J. Boć i M. Jabłoński, na gruncie art. 48 Konstytucji RP „prawidłowa realizacja prawa do wychowania wymaga, aby rodzice kierowali się stopniem dojrzałości dziecka (...) w żadnym razie działania rodziców nie powinny naruszać przysługującej dziecku wolności sumienia i wyznania. Dziecko nie może być zmuszane przez rodziców do akceptowania określonych przekonań”<sup>7</sup>. Dziecko powinno mieć zapewniony swobodny wybór w sferze wyznania zgodnie z własnym sumieniem, a w miarę dorastania i osiągnięcia wyższego stopnia dojrzałości należy dziecku umożliwić „samodzielne decydowanie o wartościach przez niego postrzeganych i uznawanych

---

<sup>1</sup> Postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z 25 maja 1962 r. 3 CR 821/61, Biuletyn Informacyjny Sądu Najwyższego 1963/1 poz. 11. Por. Wyrok Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z 12 lutego 1998 r. I CKN 499/97.

<sup>2</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 kwietnia 2003 r. K18/02 OTK ZU 2003/4A poz. 32.

<sup>3</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 kwietnia 2003 r. K18/02 OTK ZU 2003/4A poz. 32. Por. W. Stojanowska, 2000, *Władza rodzicielska pozamałżeńskiego i rozwiedzionego ojca. Studium socjologiczno-prawne*, Warszawa, s. 32.

<sup>4</sup> L. Garlicki, 1999-2005, *Komentarz do artykułu 72 ...op. cit.*, s. 7.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 6; zob. H. Babiuch, *op. cit.*, s. 185.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>7</sup> J. Boć (red.), 1998, *Konstytucje Rzeczypospolitej oraz komentarz...op. cit.*, s. 95.

nawet wtedy, gdy pozostają one w sprzeczności z wartościami uznawanymi przez rodziców”<sup>1</sup>.

### **Podsumowanie**

W podsumowaniu normatywnych koncepcji i doktrynalnych sporów o relacje między prawami rodziców do wychowania dziecka a prawami samego dziecka i jego autonomią postępującą wraz z dorastaniem, należy uznać za słuszną tezę, że dziecko powinno być współuczestnikiem i współpartnerem w życiu rodzinnym, w tym także w życiu szkolnym, a jego podmiotowe traktowanie winno stać się punktem wyjścia dla całego procesu wychowania i kształcenia. Rozwój dziecka stymulowany przez wymianę doświadczeń i obopólny dialog wydaje się najbardziej optymalnym wzorcem<sup>2</sup>. A zatem, z konstytucyjnie i ustawowo gwarantowanych praw i wolności rodziców oraz praw i wolności samego dziecka wynika, iż nie są one sobie przeciwstawne, ale mają na celu jak najlepsze zabezpieczenie interesu i dobra dziecka. Obie strony tych swoistych relacji rodzinnych winny dążyć do wzajemnego zrozumienia i harmonizowania życia rodzinnego. Ukształtowanie takich działań wychowawczych wymaga jednak gruntownej wiedzy o wzajemnych zależnościach procesu kierowania rozwojem dziecka w normatywnie wskazanych granicach.

### **Bibliografia**

1. Andrzejewski M. Komentarz do artykułu 96<sup>1</sup> Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. – LEX/2010, 2010.
2. Boć J. (red.). Konstytucje Rzeczypospolitej oraz komentarz do Konstytucji RP z 1997 r., Wrocław, 1998. – S. 95.
3. Complak K. *O prawidłowe pojmowanie godności osoby ludzkiej w porządku RP / Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP // red. B. Banaszak, A. Preisner. – Wrocław: Wydawnictwo C.H. Beck, 2002. – S. 62-80.*
4. Czyż E. *Prawa dziecka // Helsińska Fundacja Praw Człowieka – Szkoła Praw Człowieka, Zeszyt 5. – Warszawa: Wydawnictwo Exit, 1998, – S. 132-149.*

---

<sup>1</sup> Ibidem, s. 96.

<sup>2</sup> W literaturze wskazuje się, że powszechnie występujące konflikty na linii rodzic–dziecko mają swe źródło w braku stosowania prawidłowych metod porozumiewania się. Aby pomiędzy rodzicem a dzieckiem można było mówić o pełnej komunikacji idącej w dwóch kierunkach, zaleca się do stosowanie przez obie strony relacji następujących reguł: 1) dzieci należy uważnie słuchać i wykazywać zainteresowanie tym, co mówią do rodziców; 2) rodzice nie powinni wyrażać ocen bez wypowiedzi dziecka, a nastawiać się raczej na zrozumienie jej rzeczywistego sensu; 3) rodzice i dzieci powinni swobodnie, a także szczerze wyrażać własne odczucia; 4) obie strony powinny stosować w miarę jednoznacznie formy przekazu; 5) rodzice powinni wyrażać zgodę również na te wybory i decyzje dziecka, które różnią się od ich poglądów; 6) chwalenie dziecka i okazywanie mu, że zauważa się jego pragnienia bycia samodzielnym; 7) unikanie podawania gotowych odpowiedzi i „cennych rad” (o wiele skuteczniejsze jest pozwolenie dziecku na znalezienie samodzielnie wyjścia z trudnej sytuacji); 8) powstrzymanie się od krytykowania dziecka i odbierania mu nadziei (będąc realistami, rodzice często „gaszą” entuzjazm dziecka, zanim ono podejmie jakiegokolwiek działanie); 9) ustalenie, koniecznie wraz z dzieckiem, zakresu jego obowiązków. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991, s. 239. Por. M. Śladkowski, *Uwzględnianie woli dziecka przy wykonywaniu władzy rodzicielskiej*, Jurysta 2000 nr 6, s. 11.



5. Czyż E., Szymańczak J. Prawa dziecka w rodzinie // Wokół praw dziecka, cz. I. – Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1993. – S. 3-15.
6. Dolecki H. Ingerencja sądu opiekuńczego w wykonywanie władzy rodzicielskiej, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1983.
7. Garlicki L. Komentarz do artykułu 48 / Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz // red. L. Garlicki. – Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe: Kancelaria Sejmu, 1999-2005. – S. 1-6.
8. Garlicki L. 1999-2005, Komentarz do artykułu 72 / Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz // red. L. Garlicki. – Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe: Kancelaria Sejmu, 1999-2005. – S. 7-11.
9. Gordon T. Wychowanie bez porażek. – Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1991.
10. Jabłoński M. Rozważania na temat znaczenia pojęcia godności człowieka w polskim porządku konstytucyjnym / Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP // red. B. Banaszak, A. Preisner, C. H. Beck. – Wrocław, 2002. – S. 81-96.
11. John M. Poszanowanie poglądów dzieci // S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøj, Prawa dzieci w edukacji. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006. – S. 140-159.
12. Kwak A., Mościskier A. Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie. – Warszawa: Wydawnictwo "Żak", 2002.
13. Łopatka A., Dziecko – jego prawa człowieka. – Warszawa: Polskie Wydawnictwo Prawnicze IURIS, 2000.
14. Power F.C., Power A.M.R., Bredemeir B.L., Shields D.L. Demokratyczna edukacja i prawa dzieci / Hart S., Cohen C.P., Erickson M.F., Flekkøj M. // Prawa dzieci w edukacji. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006. – S. 101-123.
15. Rdzanek-Piwowar G. Prawa i obowiązki rodziców a ingerencja władz publicznych / Prawa rodziny – prawa w rodzinie // red. T. Jasudowicz. – Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa "Dom Organizatora", 1999. – S. 235-252.
16. Skrzydło W. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., komentarz, Zakamycze. – Kraków, 1999.
17. Smyczyński T. Uwagi o reformie polskiego prawa rodzinnego / Prawa rodziny – prawa w rodzinie // red. T. Jasudowicz. – Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa "Dom Organizatora", 1999. – S. 125-134.
18. Sokołowski T. Władza rodzicielska nad dorastającym dzieckiem. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1987.
19. Sokołowski T. Wolność myśli, sumienia i wyznania dziecka / Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia, praca zbiorowa // red. T. Smyczyński. – Poznań: Wydawnictwo "Ars Boni et Aequi", 1999. – S. 260-273.
20. Stojanowska W. Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego jako dyrektywa jego stosowania

/ Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia // red. T. Smoczyński. – Poznań: Wydawnictwo "Ars Boni et Aequi", 1999. – S. 98-110.

21. Stojanowska W. Odpowiedzialność za dziecko: rodziców, organizacji i ciał społecznych, państwa / Konwencja o prawach dziecka a prawo polskie // red. A. Łopatka, Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 1991. – S. 31-45.

22. Stojanowska W. Władza rodzicielska pozamałżeńskiego i rozwiedzionego ojca. Studium socjologiczno-prawne, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2000.

23. Winiarz J. Ochrona praw matki, dziecka i rodziny. – Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1965.

24. Zatorska J. Komentarz do zmiany art. 96<sup>1</sup> Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wprowadzonej przez Dz. U. Z 2008 r. Nr 220 poz. 1431, LEX/el. 2010, 2011.

### **Czasopisma**

1. Cisek A. Poza alimentacyjne obowiązki dziecka wobec rodziców w świetle przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego // Przegląd Prawa i Administracji, t. XXXI, Wrocław. – 1995.

2. Krajewski R. Kontratyp karcenia małoletnich po wprowadzeniu prawnego zakazu stosowania wobec nich kar cielesnych. – 2010. – Teza nr 1, Palestra 1-2. – S. 49-55.

3. Mazurkiewicz J., Zaporowska J. Wychowanie bez pasów i kijów // Rzeczpospolita z 11. 02. 1998 (<https://archiwum.rp.pl/>, data korzystania 12.10.2013). – 1998.

4. Pytka L. Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży // Opieka - Wychowanie – Terapia. – 1995. – Nr 1. – s. 21.

5. Śladkowski M. Wysłuchajcie małego człowieka // Prawo i Życie. – 2000. – Nr 8. – s. 36.

6. Śladkowski M. Uwzględnianie woli dziecka przy wykonywaniu władzy rodzicielskiej // Jurysta. – 2000. – Nr 6. – S. 11.

### **Akty normatywne i orzecznictwo**

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.

2. Konwencja o prawach dziecka, Nowy Jork 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 z późn. zm.

3. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, tekst jednolity: Dz.U. z 2012 r., poz. 788.

4. Postanowienie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z 25 maja 1962 r. 3 CR 821/61, Biuletyn Informacyjny Sądu Najwyższego 1963/1 poz. 11. Por. Wyrok Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z 12 lutego 1998 r. I CKN 499/97.

5. Uchwała pełnego składu Izby Cywilnej Sądu Najwyższego z dn. 9.06.1976 r. III CZP 46/75 OSNCP 1976/9 poz. 184.

6. Uchwała pełnego składu Izby Cywilnej Sądu Najwyższego z dn. 9.06.1976 r. III CZP 46/75 OSNCP 1976/9 poz. 184.

7. Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 kwietnia 2003 r. K18/02 OTK ZU 2003/4A poz. 32.

8. Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 28 kwietnia 2003 r. K18/02 OTK ZU 2003/4A poz. 32.

**Войцеховска Л.**

### **Синдром пустого гнезда в опыте родителей возраста средней зрелости: теоретический анализ**

*Абстракт:* В статье автор характеризует теоретические аспекты синдрома пустого гнезда в опыте родителей возраста поздней зрелости. Особое внимание акцентирует на описании возраста средней зрелости, как этапа развития человека, его границах и всесторонней характеристике; сравнительному анализу понятий „стадия пустого гнезда” и „синдром пустого гнезда”; анализу понятия „синдром пустого гнезда” по отношению к женщинам и мужчинам.

*Ключевые слова:* стадия пустого гнезда, синдром пустого гнезда, опыт родителей, возраст средней зрелости.

**Wojciechowska L.**

### **Syndrom pustego gniazda w doświadczeniach rodziców w średniej dorosłości: rozważania teoretyczne**

#### **Wstęp**

Rozwój rodziny wyznaczany jest przez zachodzące, wraz z chronologicznym wiekiem rodziców i dzieci, zmiany w pełnionych rolach społecznych oraz we wzajemnych interakcjach pomiędzy tymi rolami (Duvall, 1957; Ziemska, 2001). Na tej podstawie wyłaniane są stadia, które uwzględniają pełną historię życia rodziny oraz jej członków. Liczne stadia odnoszą się do czasu, w którym rodzice zajmują się opieką, kształtowaniem i socjalizacją dzieci. Jednak zadania etapów rozwoju rodziny, związane z trwającym wiele lat procesem wychowania ulegają zasadniczemu przeobrażeniu wraz z osiągnięciem przez dzieci dorosłości. Naturalny proces dążenia do samodzielności oraz uniezależnienia się od wpływu rodziców pociąga wówczas za sobą decyzję młodych dorosłych o odejściu z domu rodzinnego. Zdarzenia te przypadają najczęściej na tzw. wiek średni rodziców, określany we współczesnych teoriach psychologicznych jako średnia lub środkowa dorosłość (Appelt, 2005; Wray, 2007) i wiążą się z koniecznością przygotowania się przez pokolenie rodziców do nowych wyzwań – uznania podjęcia przez dzieci samodzielnego życia za fakt rozwojowy, pogodzenia się z utratą kontroli nad ich życiem, czy pokonania emocjonalnej pustki po ich odejściu z domu.

#### **Cechy średniej dorosłości jako okresu rozwojowego**

Rozważenie specyficznych cech środkowej dorosłości wymaga w pierwszym rzędzie umiejscowienia tego okresu na osi czasu oraz wyznaczenia jego rozpiętości w toku życia człowieka. Najprościej ujmując, średnia dorosłość lokalizowana jest

pomiędzy wczesną a późną dorosłością (Heckhausen, 2001; Magai, Halpern; 2001). Należy do jednego z najdłuższych etapów ludzkiego życia i podlega dalszemu wydłużaniu, wraz z procesem zwiększania się średniej długości życia ludzi (Appelt, 2005; Staudinger, Bluck, 2001). Podkreśla się, że wydłużanie się średniej dorosłości odnosi się zwłaszcza do kobiet, ponieważ zwiększa się ich czas wolny od rodzenia dzieci, a opieka zdrowotna i stan higieny stwarzają możliwości zapewnienia długiego, zdrowego życia (Aldwin, Levenson, 2001; Lachman, Bertrand, 2001; Moen, Wethington, 1999).

Dokładne wytypowanie granic wiekowych środkowej dorosłości nie jest jednak łatwe, co wynika głównie z braku znaczących i obserwowalnych wydarzeń życiowych mogących ułatwić ustalenie początku i końca tego okresu. Najczęściej przyjmuje się, że średnia dorosłość rozpoczyna się bądź w późnych latach trzydziestych, bądź we wczesnych czterdziestych, a kończy w późnych latach pięćdziesiątych lub sześćdziesiątych, czyli wówczas, gdy uważa się, że zaczyna się czas starości (Lachman, Bertrand, 2001; Olejnik, 2011; Turner, Helms, 1999; Wray, 2007). Jednakże tak ujmowane kryterium wieku chronologicznego nie satysfakcjonuje psychologów. Odwołując się do wyników badań (np. Brim, 1992 za: Moen, Wethington, 1999), psychologowie zwracają uwagę na fakt, że wśród dorosłych w średnim wieku występuje ogromna indywidualizacja ścieżek rozwoju (Appelt, 2005; Moen, Wethington, 1999), co przemawia za zmniejszaniem się znaczenia zegara biologicznego odmierzającego czas w przeżytych latach, i zwiększaniem się udziału tak czynników środowiskowych, jak i osobistych doświadczeń w toku rozwoju oraz w ramach adaptacji do zadań życiowych.

Innym sposobem zdefiniowania granic średniej dorosłości, choć także budzącym wątpliwości, jest poszukiwanie szczególnie wyróżniających się zdarzeń życiowych. Finalne zdarzenie dla tego okresu wiązane jest przede wszystkim z przejściem na emeryturę. Nie zaprzeczając roli zakończenia pracy zawodowej dla osób w średnim wieku, uznano ten wskaźnik za niewystarczająco trafny, ponieważ uwzględnia on wyłącznie rolę zawodową, a ponadto odnosi się do przebiegu drogi życiowej bardziej cechującej mężczyzn niż kobiety, pomija zaś specyfikę życia tych kobiet, które nigdy nie podejmowały pracy zawodowej (Staudinger, Bluck, 2001). Nielatwe jest również znalezienie punktu startowego środkowej dorosłości. Kierując się kryterium dotyczącym stadium życia rodziny, proponowano, aby był nim moment odejścia z domu ostatniego dziecka, oznaczający wejście rodziny w *stadium pustego gniazda* (Lachman i James, 1997 za: Lachman, Bertrand, 2001). Liczni badacze są zgodni co do tego, że fakt opuszczenia przez dzieci rodzinnego gniazda może mieć przełomowe znaczenie dla przebiegu rozwoju w średniej dorosłości (Lachman, Bertrand, 2001; Pillay, 1988). Jednak takie kryterium zawodzi, gdy osoby dorosłe żyją według odrębnych wzorów rozwojowych (np. rozwodzą się) i nie mają dzieci. Sugerowano więc, aby wyznaczać początek średniej dorosłości, szczególnie kobiet, na podstawie biologicznego zdarzenia, jakim jest menopauza<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> U mężczyzn byłyby to andropauza, choć jej przebieg jest mniej wyraźny niż u kobiet (Bee, 2004). Andropauza oznacza obniżenie się bądź zanik funkcji rozrodczych u mężczyzn (Appelt, 2005).

(Lachman, James, 1997 za: Lachman, Bertrand, 2001). Zakładano bowiem, bazując w większym stopniu na niesystematycznej obserwacji niż na badaniach naukowych, że menopauza prowadzi u kobiet do silnego wstrząsu fizycznego i psychicznego, wywołuje labilność emocjonalną, wzmożoną nerwowość, a także stany depresyjne (Bee, 2004; Gallicchio i in., 2007). Jednak badania podłużne przeprowadzone przez psychologów amerykańskich na kilkutyśięcnej próbie, nie potwierdziły istnienia znaczącego i negatywnego przełomu w życiu kobiet menopauzalnych. Okazało się, że wzory doświadczania menopauzy są u kobiet zróżnicowane i tylko zdecydowana mniejszość przeżywa w czasie przekwitania silnie negatywne uczucia (Bee, 2005; Rossi, 2004; Scholz, 1998).

W związku z istniejącymi trudnościami w ustaleniu granic średniej dorosłości, a jednocześnie wraz z przekonaniem, że taki okres istnieje i należy go wyłonić, zdecydowano o rezygnacji ze stosowania jednego kryterium na rzecz skumulowania wielu specyficznych wskaźników. Powstałe rozwojowe teorie (np. Havighurst, Neugarten, 1957; Havighurst, Schoeppe, 1952; Levinson, 1986; Neugarten, 1979) pozwoliły na ukazanie złożoności tego etapu życia tak pod względem biologicznym, jak i pod kątem wypełniania społecznych oczekiwań. Wynika z nich, że jest to czas, w którym dokonuje się ustabilizowanie życia rodzinnego, uzyskuje się zadowalające efekty zaangażowania w karierę zawodową, przejawia się troskę o dobrostan własnych dzieci oraz starzejących się rodziców, a także osiąga się spełnienie w rolach służących szeroko rozumianemu społeczeństwu (Lachman, Bertrand, 2001; Staudinger, Bluck, 2001). Jednocześnie jest to czas porządkowania systemu wartości i budowania nowej tożsamości z uwzględnieniem zmian zachodzących w biologicznym wyposażeniu oraz wynikających z zasady, że w tym okresie człowiek ma za zadanie przeistoczyć się z podlegającego procesowi socjalizacji w socjalizującego (Neugarten, 1979), czyli przekazującego młodemu pokoleniu w postaci spadku zgromadzone wcześniej zasoby swojej wiedzy i umiejętności (Erikson, 2002; McAdams, 2001; Neugarten, 1979).

Wprowadzona przez E.Eriksona (1997) i rozwijana przez McAdamsa (2001) koncepcja generatywności przybliżyła główne kierunki i cele działań jednostki w średniej dorosłości. Generatywność oznacza postawę troski i koncentracji na przyszłych pokoleniach, na ich dobrostanie, rozwoju emocjonalno-społecznym i poznawczym, jak również jest nastawieniem na wspieranie instytucji, które rozwój młodej generacji mogłyby stymulować. Dodatkowo, pod pojęciem generatywności, choć z ujęciem tym nie wszyscy się zgadzają, kryje się zabieganie o własny rozwój dorosłego w środku życia oraz wiążące się z przekształcaniem tożsamości kreowanie siebie (Erikson, 2002; McAdams, 2001). Uważa się, że generatywne nastawienie i zgodne z nim działanie wynikają z wewnętrznych potrzeb, a także z oczekiwań społecznych, kierowanych do osób w wieku średnim (McAdams, 2001; Wojciechowska, 2008; 2010).

Powyższe rozważania mają za zadanie wprowadzenie w specyfikę okresu środkowej dorosłości z punktu widzenia podejmowanych zadań przyczyniających się do osiągnięcia satysfakcji życiowej i zdrowia psychospołecznego, a także pod kątem występujących tu źródeł stresu, możliwych kryzysów czy obniżenia poczucia

dobrostanu. W grupie potencjalnych zdarzeń mogących wywołać negatywne przeżycia, poza menopauzą/andropauzą, przejściem na emeryturę czy śmiercią współmałżonka, znajduje się opuszczenie przez dzieci rodzinnego gniazda (Neugarten, 1979).

### **Stadium pustego gniazda a syndrom pustego gniazda**

W trakcie osiągnięcia przez pokolenie rodziców okresu środkowej dorosłości, ich potomstwo na ogół żegna się z latami dzieciństwa oraz adolescencji i wkracza w stadium wczesnej dorosłości. Przed młodymi dorosłymi stają nowe cele związane z włączaniem się w coraz szersze kręgi społeczne oraz z konstruowaniem własnej koncepcji siebie i świata. Młodzi pragną w związku z tym niezależności, samodzielności oraz wyzwolenia się spod permanentnej kontroli i opieki rodzicielskiej. Podejmują wobec tego decyzję o wyprowadzeniu się z domu rodzicielskiego<sup>1</sup>. Po opuszczeniu przez dorosłe dzieci domu rodzinnego, rodzina macierzysta dociera do *stadium pustego gniazda*, podczas gdy młode pokolenie zabiega o stworzenie własnej komórki rodzinnej (Raup, Meyers, 1989). Jeżeli w rodzinie jest jedno dziecko, bez trudu można ocenić pojawienie się etapu opuszczonego siedliska. Natomiast gdy w rodzinie jest więcej dzieci, stadium pustego gniazda może być osiągnięte, gdy wszystkie dzieci odejdą z domu rodzinnego, a proces ten rozciąga się na wiele lat (Duvall, 1957; Ziemska, 2001). Obejmuje on dwie fazy życia rodziny, które wyłoniła na podstawie badań M. Ziemska (2001), a mianowicie: a) Fazę rodzicielską z dzieckiem, które się wyprowadziło z domu rodziców i z dziećmi pozostającymi nadal pod opieką rodziców; oraz b) Fazę małżeńską wtórną, po odejściu z domu wszystkich dzieci. Pierwszą z wymienionych tu faz można określić jako pustoszenie gniazda, natomiast druga byłaby klarownym stadium pustego gniazda.

A zatem, rozstawanie się dorosłych dzieci z rodzicami stanowi normatywny element procesu rozwoju młodego pokolenia. Oczekuje się, że również ze strony rodziców w sposób naturalny zostanie podjęte wyzwanie przystosowania się do zmian w strukturze rodziny i do utraty wpływu na dorosłe dziecko lub dzieci. Wśród wielu rodziców można zaobserwować zadowolenie z racji uzyskania przez potomstwo samodzielności. Doceniają oni zakończenie działalności wychowawczej i możliwości wykorzystania uzyskanego dzięki temu wolnego czasu na rzecz realizacji osobistych celów lub uładzenia relacji małżeńskich, niejednokrotnie mocno nadwyrężonych wieloletnim zaabsorbowaniem dziećmi (Turner, Helms, 1999).

Jednak nie zawsze tak bywa, a jak dowodzą psychologowie, objawy niepokojenia się z odejściem dzieci z domu rodzinnego są w większym stopniu

---

<sup>1</sup> Istnieją liczne grupy młodych dorosłych, którzy nie odchodzą z rodzinnego gniazda i przedłużają czas istnienia w rodzinie gniazda pełnego, a czasami przepelnionego, gdy w rodzinie wychowywane są młodsze dzieci, a do rodziny dołącza partner/ka dorosłego dziecka lub/i ich potomstwo. Problem ten nie jest w artykule rozwijany, ponieważ przedmiotem prezentowanych rozważań jest puste gniazdo.

obecne u kobiet niż mężczyzn<sup>1</sup>. Przeżycia smutku, żalu, utraty sensu życia, występujące u matek tak w fazie rozwoju rodziny, w której pierwsze dziecko podejmuje samodzielne życie (Ziemska, 2001), jak i wtedy, gdy kolejne dzieci odchodzą z domu oraz w sytuacji, gdy nie pozostaje przy rodzicach żadne dziecko (tamże), określane są jako *syndrom pustego gniazda* (Wojciechowska, 2008).

### **Syndrom pustego gniazda u kobiet**

Początkowo pojęcie syndromu pustego gniazda pojawiło się w związku z badaniami nad depresją kliniczną kobiet w średnim wieku (Borland, 1982; Oatley, Jenkins, 2003; Pillay, 1988). Tak się złożyło, że wśród chorujących na depresję kobiet, większość stanowiły te, których dorosłe dzieci odeszły z domu i się usamodzielnily. Powiązано w sposób nieuprawniony te dwa fakty jako przyczynę i skutek oraz stwierdzono, że przyczyną depresji kobiet jest pustka domowego ogniska. Pierwotnie więc syndrom pustego gniazda oznaczał depresję, na którą cierpiały kobiety po zakończeniu procesu wychowania dzieci.

W dalszych badaniach kobiet, których dzieci odeszły z domu, nie ustalono szczególnego nasilenia objawów depresji (Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2001; Harkins, 1978; Lowenthal, Chiriboga, 1972). Nasuwał się więc wniosek, że silna reakcja depresyjna w sytuacji odejścia dzieci może pojawić się u wybranych kobiet, ale nie jest ona ani jedyna, ani powszechna, jak również trudno uznać ją wyłącznie za skutek opustoszałego gniazda. Ostatnio przyjmuje się, że *syndrom pustego gniazda* to nieprzystosowawcza reakcja na przejście rodziców, zwłaszcza zaś matek w okres postrodzicielski czyli doświadczanie uczucia smutku, żalu i pustki z powodu usamodzielnienia się dzieci, a także lęku przed samotnością i obawy przed brakiem wsparcia ze strony dzieci w przypadku utraty sił lub choroby. Przejawiać się może w działaniach zmierzających do podtrzymania relacji z dzieckiem na dawnych zasadach (oczekiwanie na liczenie się ze zdaniem matki, uwzględnianie jej sugestii, kierowanie się jej systemem wartości), wzmożonej ingerencji w jego samodzielność (narzucanie się ze swoją pomocą), prowokowaniu do stałej koncentracji dziecka na osobie matki (szantażowanie złym stanem zdrowia) oraz nie wykazywaniu dążenia do znalezienia nowego obiektu miłości (Maciejak, 2000).

Zanalizujmy cechy kobiet słabo przystosowujących się do nowego układu ról w rodzinie i do usamodzielnienia się dzieci. Uważa się, a badania to potwierdzają, że kobiety realizujące w sposób tradycyjny swoją społeczną rolę są bardziej skłonne do negatywnego przeżywania rozstania z dorosłymi dziećmi. Należą do nich kobiety słabiej wykształcone, niepracujące zawodowo, nastawione na zaspokajanie potrzeb rodziny, rezygnujące z własnego rozwoju i osobistych zainteresowań, żyjące życiem poszczególnych członków rodziny (Pillay, 1988; Powell, 1977; Raup, Meyers, 1989). Ujmowana tradycyjnie rola kobiety jako gospodyni domowej uważana jest za szczególnie niekorzystną dla zdrowia psychicznego, i odwrotnie, praca

---

<sup>1</sup> Pogląd ten bazuje nie tyle na badaniach, co raczej na niewielkiej liczbie badań mężczyzn. W dalszej części artykułu pewne dane na ten temat zostaną przytoczone.

zawodowa kobiet stanowi ważny warunek jej dobrego samopoczucia (Powell, 1977).

Za istotny czynnik narażający kobietę na syndrom pustego gniazda jest też nadmierne angażowanie się matki w realizację potrzeb dziecka, przesadna na nim koncentracja powodująca wzrost oczekiwań co do dalszego poddawania się syna lub córki zabiegom troski i opieki (Williams, 1977 za: Borland, 1982). Wyzwalanie się dorosłego dziecka spod kurateli czulej matki może być odebrane jako brak wdzięczności, czy jako sygnał, że staje się ona osobą zbędną. Z czynnikiem tym wiąże się kolejny, mówiący o tym, że syndrom jest bardziej nasilony oraz wychodzenie z niego tym trudniejsze, im bardziej matka spostrzega swe dziecko jako niedojrzałe i niekompetentne w samodzielnym radzeniu sobie z dorosłością (Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2001; Ryff, Schmutte, Lee, 1996; Wojciechowska, 2008). Nadopiekuńcza matka ma niemal zagwarantowaną niezaradność dziecka i poważny argument, by je od siebie uzależnić. Ześrodkowanie uwagi matki na potomstwie może w konsekwencji całkowicie wypełnić jej czas i ograniczyć możliwość szukania innych, alternatywnych ról (Raup, Meyers, 1989). Z kolei brak osobistego pola dla jej działań stanowi znaczące źródło przeżyć składających się na syndrom pustego gniazda.

Większość kobiet szybko przystosowuje się do rozstania z dorosłymi dziećmi, a jeżeli dzieci nie zrywają więzi z matkami i utrzymują z nimi kontakt, lęki, poczucie pustki i obawa przed samotnością, nie występują. Bycie oddzielnie, lecz psychicznie blisko z dziećmi, stanowi ważny warunek pomyślnego przystosowania się kobiet do dorosłości dzieci. Jak wskazują badania (White, Edwards, 1990), partnerskie relacje z synami lub córkami wpływają na podwyższenie się samopoczucia psychicznego matek. Warto dodać, że panujące w rodzinie demokratyczne stosunki w okresie dzieciństwa i dorastania stanowią dobry grunt do budowania na podobnej zasadzie stosunków z dorosłym dzieckiem (Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2001; Seiffge-Krenke, 2006). Kolejny czynnik sprzyjający dobremu przystosowaniu się matek do procesu usamodzielniania się dorosłych dzieci to panujący w rodzinie ciepły klimat emocjonalny i utrzymywanie zadowolających, bliskich relacji ze stałym partnerem/mężem (Wojciechowska, 2008). Koncentracja na współmałżonku, rekonstrukcja tego, co było przed laty w ich związku najlepsze, czyli przeżywanie wtórnego miesiąca miodowego, wypełnia emocjonalną lukę, jaka powstała po usamodzielnieniu się dzieci (Turner, Helms, 1999). Uzupełnieniem charakterystyki matek dobrze radzących sobie z odejściem dzieci z domu jest to, że wśród nich dominują dobrze wykształcone i zaangażowane w pracę zawodową oraz potrafiące zorganizować sobie wolny czas poprzez realizację własnych zainteresowań i zamiłowań (Maciejak, 2000; Wojciechowska, 2008).

### **Syndrom pustego gniazda u mężczyzn**

Tradycyjne podejście do procesu socjalizacji i kształtowania tożsamości rodzajowej wyznacza normy, według których od kobiety oczekuje się troski o zachowanie bliskości i więzi emocjonalnych w rodzinie, a także opieki nad dzieckiem do czasu osiągnięcia przez nie samodzielności (Gilligan, 1982 za: Skoe, 1998). Mężczyznom znacząco częściej przypisuje się zobowiązania odnoszące się



do roli zawodowej i nieobecność w codziennych sytuacjach życiowych (Bakiera, 2013; Fromm, 2000). Mimo że w dziedzinie przepisów ról rodzicielskich następują systematyczne zmiany, a ojcowie coraz częściej angażują się w proces wychowania dzieci, nie zaowocowało to jeszcze zbyt wieloma badaniami dotyczącymi doświadczeń rodzicielskich ojców, w tym także, związanymi z odejściem z domu rodzinnego dorosłego potomstwa.

Na problem rozstania ojców z dorosłymi dziećmi, jako jeden z nielicznych, zwrócił uwagę D.J. Levinson (1986) w swej koncepcji struktury życia. Dostrzegł on dylemat ojców, którzy w średniej dorosłości, a dokładniej pomiędzy 45 a 50 rokiem życia starają się nawiązać bliższy kontakt ze swymi dziećmi, w poczuciu, że ich dotychczasowa koncentracja na pracy zawodowej doprowadziła do zaniedbania i rozluźnienia więzi z młodym pokoleniem. Doznają jednak rozczarowania na skutek niedoceny swych zabiegów, ponieważ trafiają na czas, w którym wkraczające w dorosłość dzieci dążą do usamodzielnienia się i osiągnięcia niezależności. Traktują więc chęć zbliżenia się ku nim ojców jako spóźnioną i zbędną. Doznawane wówczas przez ojców odczucie przykrości i bezsensu swoich działań, poczucie rozminięcia się własnych potrzeb z oczekiwaniami dzieci są określane przez Levinsona (1986) jako syndrom pustego gniazda. Mechanizm powstawania syndromu jest więc odmienny niż u matek, które w toku życia nie mają na ogół deficytu kontaktu z dzieckiem, a smutek i żal pojawiają się u nich w reakcji na fakt odejścia dziecka z domu, nie zaś na trudność w porozumiewaniu się z nim.

Wyniki nielicznych badań nad zespołem pustego gniazda u ojców zdają się dowodzić, że większość z nich nie przeżywa szczególnego dramatu z powodu usamodzielnienia się dzieci. Szacuje się, że podobnie jak u kobiet, tylko około 22-25 % mężczyzn odczuwa smutek, żal i poczucie nieszczęścia po odejściu ostatniego dziecka z domu (Lewis, Duncan, 1991). Pewne dane wskazują nawet, że tak u kobiet, jak i u mężczyzn, sytuacja domu bez dzieci wywołuje wręcz uczucie ulgi i podwyższa w kierunku pozytywnym ocenę własnego życia małżonków (tamże). Jedno ze źródeł dostarcza jednak odrębnych rezultatów. Wynika z niego, że mężczyźni po wyprowadzeniu się dzieci z domu doświadczają silniejszych negatywnych emocji niż kobiety (Back, 1971 za: Lewis, Duncan, 1991). Przejawia się to u nich w szukaniu zapomnienia poprzez całkowite oddanie się pracy zawodowej, przybierające charakteru uzależnienia. Stwierdzone w tym badaniu różnice pomiędzy matkami i ojcami wyjaśnia się pozytywnym wpływem na kobiety zyskania większej ilości czasu wolnego po zmniejszeniu się rozmiaru obowiązków związanych z opieką nad dziećmi.

Na podstawie powyższych danych wypada skonstatować, że wiedza o doświadczaniu przez ojców rozstania z dorosłymi dziećmi jest nadzwyczaj uboga. Brak jest podstaw do często spotykanej opinii, że mężczyźni nie doznają kryzysu związanego z pustym gniazdem, jak również zbyt mało jest argumentów przemawiających za przeciwnym sądem. Można jedynie założyć, że wśród mężczyzn odczuwających syndrom pustego gniazda, mogą występować odmienne wzorce niż u kobiet przeżywających rozstanie z dziećmi. Dla zrozumienia tego problemu konieczne wydaje się podjęcie badań, których podstawą teoretyczną może

być wstępnie koncepcja syndromu według Levinsona czy koncepcja generatywności w ujęciu Eriksona .

### **Podsumowanie**

Na zakończenie można stwierdzić, że syndrom pustego gniazda jest faktem i jest doświadczany przez matki w środkowej dorosłości, a także zapewne przez ojców. Nie należy jednak przeceniać jego nasilenia, rozmiaru oraz trwałości. Większość rodziców zdaje sobie sprawę z procesu rozwojowego dzieci i z konieczności podjęcia przez nie zadania oddzielenia się od rodziny macierzystej. Syndrom pustego gniazda występuje u stosunkowo małej grupy kobiet i mężczyzn, szacowanej na około 22-35% (Lewis, Duncan, 1991; Wojciechowska, 2008) oraz, co jest pocieszające, wykazuje tendencję do zanikania po około dwóch latach od opuszczenia przez dzieci domu rodzinnego (Harkins, 1978). Niepokój mogą wzbudzać jedynie te kobiety, u których syndrom nabiera cech stałości i które realizują swe potrzeby wcielając się w rolę dominujących i ingerujących w życie młodego małżeństwa, teściowych. Być może podobne zachowania są udziałem mężczyzn.

Rozważania na temat syndromu pustego gniazda warto spuentować frazą zaczerpniętą z jednego z artykułów: problem tkwi nie tyle w pustym gnieździe, ile w pustej kobiecie (Oliver, 1982 za: Raup i Meyers, 1989) i uzupełnić ją odniesieniem do mężczyzn.

### **Literatura**

1. Aldwin C.M., Levenson M.R. Stress, coping and health at midlife: A developmental perspective / M.E. Lachman (red.) // *Handbook of midlife development*– New York: John Wiley & Sons, 2001. – S. 188-214.
2. Appelt K. Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? / A.I. Brzezińska (red.) // *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. – S. 503-552.
3. Bakiera L. *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. – Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2013. – SS. 354,
4. Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*. – Poznań: Wydawnictwo Zysk I S-ka, 2004. – SS. 723.
5. Borland C.B. A cohort analysis approach to the empty nest syndrome among three ethnic groups: A theoretical position // *Journal of Marriage and the Family*, 1982, 44, 1, pp. 117-129.
6. Dennerstein L., Dudley E., Guthrie J. Empty nest or revolving door? A prospective study of women's quality of life in midlife during the phase of children leaving and re-entering the home // *Psychological Medicine*, 2002, 32, pp. 545-550.
7. Duvall E.M. *Family development*. – Chicago: J.B.Lippincott Company, 1957. – SS. 533.

8. Erikson E.H. *Dzieciństwo i społeczeństwo*. – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997. – SS. 451.
9. Erikson E.H. *Dopełniony cykl życia*. – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2002. – SS. 137.
10. Fromm E. *O sztuce miłości*. – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000. – SS. 131.
11. Gallicchio L. Schilling C., Miller S.R., Zacur H., Flaws, J.A. Correlates of depressive symptoms among women undergoing the menopausal transition // *Journal of Psychosomatic Research*, 2007, 63, pp. 263-268.
12. Harkins E.B. Effects of empty nest transition on self-report of psychological and physical well-being // *Journal of Marriage and the Family*, 1978, 40, 3, pp. 549-556.
13. Havighurst R.J., Neugarten B.L. *Society and education* – Boston: Allyn and Bacon, 1957. – SS. 465.
14. Havighurst R.J., Schoeppe A. A validation of development and adjustment hypotheses of adolescence // *The Journal of Educational Psychology*, 1952, 43(6), pp. 339-353.
15. Heckhausen J. Adaptation and resilience in midlife / M.E. Lachman (red.) // *Handbook of midlife development*. – New York: John Wiley & Sons. – 2001. – S. 345-394.
16. Lachman M.E., Bertrand R.M. Personality and the self in midlife / M.E. Lachman (red.) // *Handbook of midlife development*. – New York: John Wiley & Sons. – 2001. – S. 279-309.
17. Levinson D. A conception of adult development // *American Psychologist*. – 1986, 41, 1, pp. 3-13.
18. Lewis R.A., Duncan S.F. How fathers respond when their youth leave and return home // *Prevention in Human Services*. – 1991, 9, 1, pp. 223-234.
19. Lowenthal M.F., Chiriboga D. Transition to the empty nest: Crisis, challenge, or relief? // *Archives of General Psychiatry*. – 1972, 6, January, pp. 8-14.
20. Maciejak E. *Sposób spędzania wolnego czasu i satysfakcja z pracy zawodowej a Syndrom Pustego Gniazda u kobiet* // Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem L. Wojciechowskiej. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2000. – SS. 180.
21. Magai C., Halpern B. Emotional development during the midlife years // M.E. Lachman (red.) *Handbook of midlife development*. – New York: John Wiley & Sons, 2001. – S. 310-344.
22. McAdams D.P. Generativity in midlife // M.E. Lachman (red.) *Handbook of midlife development*. – New York: John Wiley & Sons, 2001. – S. 395-443.
23. Moen P., Wethington E. Midlife development in a life course context / S.L. Willis, J.D. Reid (red.) // *Life in the middle. Psychological and social development in middle age*. – San Diego: Academic Press, 1999. – S. 3-23.
24. Neugarten B.L. Time, age, and life cycle // *American Journal of Psychiatry*. – 1979, 136, 7, pp. 887-894.

25. Oatley K., Jenkins J.M. *Zrozumieć emocje*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003. – SS. 434.
26. Olejnik M. Średnia dorosłość // J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011. – S. 312-323.
27. Pillay A.L. Midlife depression and the „empty nest” // *Psychological Reports*. – 1988, 63, pp. 591-594.
28. Powell B. The empty nest, employment, and psychiatric symptoms in college-educated women // *Psychology of Woman Quarterly*. – 1977, 2, 1, pp. 35-43.
29. Raup J.E., Meyers J.E. The empty nest syndrome: Myth or reality? // *Journal of Counseling and Development*. – November/December, 1989, 68, pp. 180-183.
30. Rossi A.S. The menopausal transition and aging processes // O.G. Brim, C.D. Ryff, R.C. Kessler (red.) *How healthy are we? A National Study of Well-Being at Midlife* Chicago: The University of Chicago Press, 2004. – S.153-201.
31. Ryff C.D., Schmutte P.S., Lee Y.H. How children turn out: implications for parental self-evaluation // C.D. Ryff, M.M. Seltzer (red.). *The parental experience in midlife*. – Chicago: The University of Chicago Press, 1996. – S. 383-422.
32. Scholz R. *Przekwitanie. Przygoda w środku życia*. Warszawa: Wydawnictwo J&BF, 1998. – SS. 141.
33. Seiffge-Krenke I., Leaving home or still in the nest? Parent-child relationships and psychological health as predictors of different leaving home patterns // *Developmental Psychology*. – 2006, 42, 5, pp. 864-876.
34. Skoe E.E.A. The ethic of care: Issues in moral development / E.E.A. Skoe, A.L. von der Lippe (red.). // *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective*. London: Routledge, 1998. – S.143-171.
35. Staudinger U.M., Bluck, S. A view on midlife development from life-span theory / M.E. Lachman (red.) // *Handbook of midlife development*. – New York: John Wiley & Sons, 2001. – S. 3-39.
36. Turner J.S., Helms D.B. *Rozwój człowieka*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – SS. 725.
37. White L., Edwards J.N. Emptying the nest and parental well-being // *American Sociological Review*. – 1990, 55, pp. 235-242.
38. Wray S. Women making sense of midlife: Ethnic and cultural diversity // *Journal of Aging Studies*. – 2007, 21, pp. 31–42.
39. Wojciechowska L. Generatywność w średniej dorosłości z perspektywy teorii Dana McAdamsa / E. Rydz, D. Musiał (red.) // *Z zagadnień psychologii rozwoju*. Tom II. – Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2008. – S. 51-63.
40. Wojciechowska L. Generativity and a sense of mental well-being in women in early and mid-adulthood / E. Rydz, D. Musiał (red.) // *The psychology of human development – selected issues* T.I. – Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL JP II, 2010. – S. 179-203.

41. Ziemska M. Zmiany w relacjach małżeńskich w cyklu życia rodziny / M. Ziemska (red.) // *Rodzina współczesna*. – Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2001. – S. 44-57.

## Єрис П.

### Особливості стосунків між батьками та підлітками в сучасних умовах

Актуальність обраної теми не викликає сумнівів, зважаючи, перш за все, на те, що значення сім'ї в житті кожного індивіда і в житті суспільства неможливо переоцінити. Серед факторів, що мають першочергове значення для формування соціально-психологічного здоров'я підлітків, зокрема їх емоційної сфери, важливе місце посідає сім'я як невід'ємне середовище його життєдіяльності. Сучасні підлітки занурені у величезний потік інформації, тому батьки повинні володіти особливою культурою та майстерністю виховання для того, щоб мати можливість плідно впливати на процес формування соціальної компетентності своїх дітей. Підліток будує свою поведінку, основується на суб'єктивній оцінці того, що відбувається навколо нього.

**Мета статті** – теоретико-експериментальний аналіз особливостей стосунків між підлітками та батьками в сучасному світі.

Основний зміст та специфічна відмінність підліткового віку полягає у переході від дитинства до дорослості у всіх напрямках розвитку дитини. Важливість цього віку в онтогенезі визначається тим, що у ньому закладається загальний напрямок формування моральних і соціальних настанов особистості. Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Мухіна В.С. зазначає: «Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні» [1, с.43]. Взагалі підлітки прагнуть до самостійного вирішення проблем у житті, охоче беруть відповідальність по вирішенню та прийнятті рішень, але водночас з цим чекають підтримки і допомоги з боку батьків.

Ю. І. Фролов, зазначає, що спілкування батьків і підлітків має ряд особливостей. Наприклад, підліток завжди як «губка» поглинає те, що роблять батьки, і починає копіювати це, показуючи що він також дорослий і має такі ж права і можливості. Тому можна сказати, що весь розвиток підлітка базується на рівнянні на дорослого. Вчений вказує: «Саме у спільній діяльності дорослий має реальні можливості впливати на становлення особистості підлітка, його дорослішання. Для цього йому надзвичайно важливо зайняти правильну позицію в стосунках з дитиною» [2, с.83-84].

Ставлення підлітка до дорослих може з часом змінюватись і набувати негативного або позитивного характеру. Підліток занадто критично оцінює слова дорослих, аналізує детальніше їх вчинки, сказане ними, та соціальну позицію батьків, але ці вимоги можна віднести до суперечливого питання.

Мухіна В. С. зазначає: “Підліток прагне самостійності, протестує проти опіки, контролю, недовіри, відчуваючи водночас тривогу за необхідність долати проблеми, сподівається на допомогу і підтримку дорослого, але не завжди відверто зізнається у цьому” [1, с.52]. Також можна зауважити, що на підлітка позитивно впливає спільна діяльність із дорослими, яку організують основуючись на спільних інтересах і захопленнях, зміст яких може бути різноманітним. За допомогою такого методу, дитина пізнає внутрішні переживання, думки та внутрішній світ дорослих, вчиться взаємоповазі і турботі між людьми.

Емоційні стосунки і виховання дітей у родині відіграють важливу інтегруючу роль, за допомогою якої, всі живучи в ній, почувають себе єдиними, відчувають тепло і підтримку з боку один одного. Почуття любові і довіри працює на зменшення переживань, без яких, нажаль, не буває сімейного буття.

Часто стосунки батьків з підлітками супроводжуються конфліктами, негативним ставленням один до одного, проявами грубості та жорстокості. Це пов'язано, зазвичай, з прагненням до самостійності, яку дорослі не сприймають і не підтримують. Психологія дітей підліткового віку базується на тому, що вони прагнуть від батьків врахування їх думок, настроїв та бажань, не виносять недовіри, байдужості, насмішок, нотацій, особливо, коли це відбувається в присутності друзів. Заброцький М. М. говорить: «Компетентні, досвідчені батьки знають, що передбачити та попередити конфлікт легше, ніж подолати його наслідки, і, відповідно, вибудовують свою взаємодію з підлітками». Вчений вказує, що такі батьки дбайливо і з розумінням ставляться до внутрішнього світу, переживань, захоплення дитини, проблем, поєднують високий рівень вимог з високою повагою до особистості. Саме це робить дорослих значущими і потрібними підлітку [3, с.22].

Р. Байярд вирізняє такі чинники, які впливають у сім'ї на особистість дитини, і умовно поділяє їх на три групи:

**1) Рівень інтелектуального розвитку сімейного оточення**, який суттєво впливає на темпи розвитку дитячого інтелекту і його перспектив;

**2) Емоційний вплив на особистість дитини** виступає як джерело й, водночас, як сфера прояву почуттів, емоцій, відчуттів;

**3) Духовний вплив батьків на дитину** – родина дає змогу дитині розкрити простір особистісних почуттів; співпереживання, співучасті, допомоги, підтримки, любові, відданості тощо [4, с.175-179].

Т. В. Ковальова та О.К. Степанова вказують, що характер відносин і їх ступінь впливу на підлітка нараховує безліч факторів. По-перше, наявні індивідуальні властивості підлітка, тобто результат взаємодії факторів, як генетичних так і оточуючого середовища. По-друге, психологічна атмосфера в родині, тобто психосоціальні якості батьків, матеріальний і соціальний стан родини, рівень освіти батьків, та багато інших. По-третє, власна активність підлітка. Соціальний досвід, який отримує дитина у родині стає джерелом індивідуалізації особистості, яке активно перетворилося [5, с.59 ].

Отже, багато батьків вважають, що незалежно від віку підлітки є недостатньо дорослими, щоб бути самостійними. З цього виходить, що дитина росте, і в той же час залишається несамоствійною. Таке ставлення батьків може призвести до виникнення відчуття безвідповідальності підлітка за свої вчинки чи спровокувати конфлікт між батьками, які не визнають право своєї дитини на самостійність, і підлітком, який прагне довести свою здатність відповідати за вчинки і поведінку. Досить часто стереотип поведінки в сім'ї переноситься підлітком і на стосунки з вчителями й ровесниками.

З метою вивчення особливостей стосунків підлітка з батьками було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 12 учнів 10-А класу Довгинцівської педагогічної гімназії. В ході дослідження було використано проєктивну методику «Малюнок сім'ї» та анкетування, спрямоване на визначення особливостей взаємодії батьків та підлітків.

За результатами аналізу анкетування було виявлено, що лише **50 %** підлітків оцінюють ситуацію, що склалася в родині як благополучну, інша половина сумнівається, зазначаючи, що ситуацію можна розцінювати «коли як». Серед досліджуваних лише 42% прагне отримати психологічну підтримку близьких дорослих у особистих справах, тоді як **8%** підлітків категорично не хочуть ділитися тим, що їх турбує. Половина опитаних (**50%**) вибірково у своєму спілкуванні і ділиться з батьками лише час від часу. Це говорить про певне напруження у стосунках підлітків з батьками, це у більшій мірі виникає через недовіру підлітками своїх інтимних питань батькам, тобто підліток соромиться, або думає що його не зрозуміють.

Характер взаємовідносин між дітьми та їх батьками, не можна назвати двостороннім зважаючи на те, що **67 %** опитаних підлітків цікавляться роботою своїх батьків, натомість лише **42 %** батьків знайомі з колом друзів своїх дітей і лише **65%** з них приходять в гості у батьківський дім. З цього можна зробити висновок, що батьки настільки заклопотані, що не мають часу на знайомство з друзями своїх дітей, і подають приклад підліткам так само не цікавитись життям батьків, таку ситуацію також не можна охарактеризувати як благополучну.

Ситуація щодо розуміння характеру взаємин сучасних батьків і дітей ускладнюється, коли мова йде про характер та особливості проведення вільного часу. Так, **16%** підлітків не беруть участі у побутових, хатніх клопотах, пов'язаних з прибиранням, підготовкою свят тощо. Майже **42%** учнів проводять своє дозвілля поза межами дому, тоді як **76%** відверто говорять про те, що не мають спільних з батьками інтересів, занять, захоплень.

Таким чином, результати анкетування дозволили зробити висновок, що підлітки прагнуть до дорослості, перш за все, через обмеження спілкування на особистісні теми з дорослими, а також через розмежування сфер діяльності, відсторонення інтересів.

Але отриманні результати не дали змоги оцінити в повній мірі особливості стосунків батьків та підлітка, саме тому доцільно провести більш глибоке дослідження з використанням проєктивної методики «Малюнок

**сім'ї». Вона призначена для виявлення особливостей внутрішньосімейних стосунків, зокрема, за малюнками можна діагностувати відносини підлітків з членами родини, їх ставлення до них і почуття, які виникають.**

Згідно з методикою проведення підліткам було запропоновано намалювати на аркуші формату А4 свою родину. Під час малювання здійснювалося спостереження за ходом виконання поставленого завдання, зокрема, аналізувалися порядок заповнення вільного простору, порядок розташування персонажів, емоційний настрій під час зображення чого чи іншого персонажу. По завершенню малювання учні мали підписати або назвати всіх зображених персонажів на малюнку.

Кожен з 12 малюнків було інтерпретовано окремо, але узагальнення отриманих результатів дозволило виокремити риси, характерні для більшості з них, і відповідно зробити висновки стосовно характеру взаємовідносин між членами родини у їх сім'ях.

Так у більшості малюнків:

- 53% підлітків зображали себе на відстані від всіх інших членів родини, що дозволяє говорити про відчуження, ізольованість;

- у 57% малюнків намальовані члени родини дистанційовані один від одного, відстань між ними говорить про наявність психологічного відчуження;

- наявність штриховки на малюнках свідчить про тривогу підлітків, про ставлення до того чи іншого члена родини, що промальовується з більш сильним натисканням олівця чи ручки.

Таким чином, можна зробити висновки що підліткам батьки приділяють недостатньо уваги, між ними часто існує недовіра в певних моментах та ситуаціях. Також підлітки відчують напругу та труднощі в спілкуванні з деякими членами родини.

Все це спричиняє появу непорозумінь між батьками та їх дітьми і ускладнює й так доволі складне у психологічному плані життя підлітків. Тому результати діагностики дозволили зробити висновок, що підлітки прагнуть бути дорослими, приймати рішення самостійно, але з іншого боку бажають визнання батьками.

### **Список використаних джерел**

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество/В.С. Мухина. - Академия, 1999. - 456с.
2. Фролов Ю. И. Психология подростка: Хрестоматия/ Ю.И. Фролов.- Российское педагогическое агенство, 1997. - 526 с.
3. Заброцький М. М. Вікова психологія: Навчальний посібник/ Микола Миколайович Забродський. - МАУП, 1998. - 92 с.
4. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток/ Р. Байярд, Д.Байярд. -М: Семья и школа, 1995. - 195с.
5. Ковалева Т. В., Степанова О. К. Подростки смутного времени (к проблеме социализации старшеклассников)/Т. В. Ковалева, О. К. Степанова/ Социс. - 1998.- №8. - 56-63с.



Ковжижина А.

## Особливості насильства серед підлітків та юнаків у шкільному середовищі

Насильство в школах є однією з проблем освітньої галузі України. Школи мають і можуть відігравати важливу роль у справі захисту від насильства.

Сучасні освітні заклади є одним з інститутів соціалізації особистості. Умови в школі повинні сприяти всебічному розвитку дитини, а насильство є негативним фактором розвитку.

Вказане соціальне явище є не новим, хоча тривалий час факт його існування не визнавався. В результаті у працівників освітньої системи низький рівень знань та технологій роботи з означеної проблеми. А школярі також не знають, до кого можна звернутися за допомогою.

**Мета:** теоретично проаналізувати та експериментально виявити особливості насильства в шкільному середовищі серед підлітків та юнацтва.

Узагальнюючи існуючі дослідження з цієї проблеми, визначено, що проблемою жорстокого ставлення до дітей займалися Т. М. Алексеєнко, О.С. Вінгловська, О.Н. Волкова, О.М. Ісаєва, З.А. Малькова, Г.М.Міньковський, В. М. Оржеховська, О. М. Руднева та ін.

Зокрема, В. М. Зуєв розуміє під насильством будь-яке приниження людини, що веде до обмеження фізичного та духовного потенціалу індивіда, заважає оволодіти реально заданою повнотою можливостей особистісного розвитку, це панування волі однієї людини над волею іншої [4, 9].

Насильство над дітьми, як зазначають Т.Ф.Алексеєнко та О.В.Бойко, можна розглядати в межах чотирьох різновидів:

- Нехтування – хронічна нездатність батьків чи осіб, які здійснюють догляд, забезпечити основні потреби дитини у відповідності до її віку.
- Психологічне насильство – поведінка особистостей, яка завдає шкоди емоційному розвитку дитини та її почуттю власної гідності. Виражається постійною критикою, образами, приниженням, висміюванням тощо.
- Фізичне насильство – поведінка особистостей, яке спричиняє фізичне травмування дитини.
- Сексуальне насильство – поведінка особистостей, яке передбачає всі види сексу між дорослими та дітьми, а також змушування дітей займатись сексом між собою [5;18].

О.Н. Волковою та О.М. Ісаєвою було встановлено, що більшість дітей відчуває на собі різноманітні форми фізичного та психологічного насильства. Виявлений взаємозв'язок: діти, які переживають насилля вдома, стикаються з психологічним і фізичним насиллям і в школі також [2].

Т. Мерцалова вказує, що діти, які страждають від насильства можуть набувати наступних рис характеру: занижену самооцінку, невпевненість у

собі, а також можливі несформованість вольових якостей та потреб. Крім того, часто спостерігається підвищена тривожність, страх, який може породжувати агресію як компенсаторний механізм [3, 26].

Найбільш характерними особливостями поведінки дітей підліткового віку, постраждалих від жорстокої поведінки, є:

- втечі з дому;
- спроби суїциду;
- делінквентна поведінка;
- вживання алкоголю, наркотиків [3, 29].

Таким чином, тема насильства є досить актуальною. Для дітей характерна тенденція до все глибшого усвідомлення даної проблеми в ході дорослішання. Насильство негативно впливає на формування особистості школяра.

Дослідження було проведено в березні 2014 року в Криворізькій загальноосвітній школі № 1 серед учнів середніх та старших класів методом анонімного анкетування. Загалом було опитано 78 учнів, з яких 43 дівчини та 35 хлопців.

Нами була використана анкета «Проблема шкільного насильства», яка містила 14 запитань у трьох блоках. Перший блок – соціально-демографічний. Другий – спрямований на з'ясування видів та поширення шкільного насильства серед учнів. Третій блок, спрямований на з'ясування особливостей звернення за соціально-психологічною допомогою учнів у випадках шкільного насильства [1, 72-74].

В результаті інтерпретації отриманих даних виявлено поширеність наступних видів насильства: більшість опитаних (64%) засвідчили наявність психологічного насильства, трохи більше третини (39 %) – фізичного і 9% – економічного.

Серед різновидів психологічного насильства основним є давання прізвиськ. Фізичне насильство проявляється у зумисному штовханні, побитті. Економічне насильство – у відбиранні речей і грошей. Розглянемо поширеність видів насильства за статевим розподілом. На психологічне насильство вказали 35% дівчат (27 осіб) та 30% хлопців; на фізичне – 21% дівчат (16 осіб) та 18% хлопців (14 осіб); на економічне – 6% (5) дівчат та 3% (2) хлопців.

Таким чином, за вказаними різновидами насильства дівчата переважають хлопців.

Крім того, були встановлені причини знущань (за версіями досліджуваних), які подані за частотою вираженості:

- поведінка самої жертви - 55% (43 респонденти),
- зовнішній вигляд - 40% (31 учень),
- жертва не може за себе заступитися - 32% (25 учнів),
- фізичні обмеження - 24% (19 учнів),
- матеріальний статус - 19% (15 учнів),
- самопровокування агресії - 15 % (12 учнів),

- належність до певного етносу, національності чи раси - 13% (10 учнів). Решта 19% (15 респондентів) не визначилися з відповіддю.

Таким чином, переважаючою причиною насильства визначеною учнями є поведінка самої жертви.

На запитання «Чи відбуваються у вашому класі бійки між учнями?» більшість респондентів (54%) відповіли: «Так, інколи». При цьому ті, хто вказував, що бійки відбуваються «дуже часто» (13%), були переважно чоловічої статі, а «часто» (12%) відповіли респонденти жіночої статі. 6% відповіли, що бійок у їхньому класі не буває.

На запитання «Чи були ви коли-небудь учасником або свідком такої ситуації у вашій школі, коли група учнів обирає собі жертву, якій дають прізвиська, дражнять, залякують?» 56% учнів відповіли стверджуюче, 15% вказали, що приймали участь у знущанні над жертвою, а 10% були в ролі жертви. 31% школярів вказали, що вони чули про ситуацію насильства у школі.

Серед 45% респондентів, які відповіли, що їм невідомо про ситуацію насильства у школі, 15% вказали «часто» і «дуже часто» відбуваються бійки між учнями в їх класі, а 28% визнали, що інколи відбуваються бійки. Зважаючи на відповіді очевидців насильства, можна зробити висновок, що кількість як жертв, так і кривдників є дещо більшою, ніж було вказано під час опитування. Причиною цього може бути небажання учасників розповідати про ситуацію.

Щодо статевої приналежності кривдника, то респонденти назвали учнів обох статей. Більшість опитаних вважають, що кривдниками частіше є хлопці (40% випадків).

Щодо вікових особливостей кривдника, то більшість респондентів вказали, що кривдниками є учні старших класів (50%), 26% відповіли, що однокласники, 13% – однолітки, і 13% учнів не написали відповіді.

На основі цих відповідей можна зробити висновок, що переважаючими кривдниками є хлопці старших класів.

На запитання «Чи були ви в ролі жертви, коли інші школярі знущалися з вас?» 26% відповіли «так, інколи», 4% – «так, декілька разів на місяць», 3% – «так, декілька разів та тиждень», 4% – «майже щодня». Однак у достовірності цих даних не можна бути впевненим, зважаючи на значну кількість респондентів, які засвідчили про наявність психологічного та фізичного (39%) насильства у школі. Причиною невеликої кількості відповідей може бути небажання жертв насильства розповідати про свій досвід. Також, ймовірно, що не всі учні можуть чітко визначити, які саме дії проти них можна вважати насильством, та в яких ситуаціях і обставинах їх можна назвати жертвами.

Щодо звернення за допомогою жертв насилля було виявлено, що за допомогою звертається менше половини дітей (42%). На основі отриманих результатів нами було проранжовано осіб, до яких звертаються жертви насилля за допомогою: 1. друзі, 2. класний керівник чи вчитель, 3. батьки, 4. психолог, 5. директор.

Необхідно констатувати, що підлітки та старшокласники досить рідко звертаються за допомогою до спеціаліста-психолога, а також батьки мають лише 3 ранг за зверненням, що є не досить добрим показником.

Серед тих, хто був у ролі жертви інколи, – 8% по допомогу не зверталися, 4% зверталися до батьків, 8% – до друзів, і по одній особі – до класного керівника, психолога та директора. Серед тих, хто був у ролі жертви частіше (декілька разів на місяць, на тиждень чи щодня), 4% ні до кого не зверталися по допомогу, за допомогою до друзів зверталися 4%, до батьків – 3%, до – 3% , 1% – до класного керівника.

72% (56 учнів) зазначили, що у школі їм розповідають, як запобігти насильству, хто може допомогти. 28% (22 респонденти) не отримують такої інформації. Найбільше респондентів (42%) відповіли, що інформацію отримують від психолога, 36% – від учителя, 14% – від директора, 12% – від батьків, по 1% – від друзів і з телевізора. А 9% учнів не дали відповіді на це запитання.

Оцінка ефективності допомоги показала: для 4% (3 респонденти) допомога виявилася дуже ефективною (2 з них зверталися до друзів, 1 – до психолога). Ефективною допомога була для 18% (14 учнів: 6 зверталися до друзів, 5 – до батьків, 3 – до класного керівника). Малоєфективною допомога виявилася для 10% (8 опитаних: 3 особи зверталися до друзів, 2 – до класного керівника та батьків, 1– до директора). Для 3% (2 учні), які довірилися класному керівникові, допомога була визнана неефективною.

В ході опитування було встановлено, що майже третина учнів (27%) не знають, що зробити для покращення стосунків. 26% школярів вказали на взаємне позитивне ставлення один до одного (поважати, дружити, любити, підтримувати, допомагати), а 26% вважають, що не потрібно ображати, давати прізвиська.

Крім того, 6% пропонують бути стриманішими, подивитися на себе збоку, змінити характер, гарно поводитися і подавати приклад добрими вчинками; 6% – щоб учні знали, що вони рівні, поговорити з ними.

5% пропонують увести систему штрафів для кривдників; 3% вважають важливим не відповідати насиллям на насилля, а поговорити і з'ясувати причину конфлікту; щоб сильні заступалися за слабших, пропонують 3%. Потрібно кривдників відправляти до психолога – вважають 4%; і по 1 респонденту написали «тримати кривдників під контролем, не провокувати інших», «карати кривдників, увести єдину форму і навіть побити кривдника».

Підсумовуючи відповіді школярів середніх і старших класів щодо шкільного насильства, можна зробити висновок, що системне цілеспрямоване насильство між учнями у школі існує. Переважаючий вид насильства у школі – психологічне Дівчата частіше є жертвами, а кривдниками найчастіше виступають старші хлопці. Основною причиною насильства є поведінка самої жертви. Таким чином, змінивши власну поведінку, школяр може перестати бути жертвою.

### **Список використаних джерел**

1. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі? / К. Б. Савельєв, Т.М. Салата // Наук. зап. НаУКМА. Сер. Пед., психол. науки та соц. робота. – 2009. – Т. 97. – С. 71-75.
2. Волкова Е.Н., Исаева О.М. Школьное и домашнее насилие: взаимосвязь и взаимная обусловленность/ Е.Н. Волкова, О.М. Исаева // Психологическая наука и образование. – 2013. - №4. – С.56-65.
3. Мерцалова Т. Насилие в школе: что противопоставит жестокости и агрессии? / Т.Мерцалова // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25–32.
4. Насильство у школі: Аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти і вчителі в її розв'язанні. / Є. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексеєнко. – К.: Інтертехнодрук, 2009.
5. Соціально-економічні причини насильства в сім'ї в Україні: аналіз проблем та шляхи запобігання. / Т. Ф. Алексеєнко., О. В. Бойко та ін. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004.

**Levanidova Yana**

### **Understanding of the hermeneutic approach as an art of the interpretation of the interaction between external (clothing) and internal (character) factors.**

**Розуміння герменевтичного підходу як мистецтва інтерпретації взаємозв'язку зовнішніх (одягу) та внутрішніх (характеру) факторів.**

**Formulation of the problem:** Our society has always been interested in the ability of understanding the inner world of a person by means of external manifestations. That is why a great number of different researches concerning connection of nonverbal signs, handwriting, body structure with individual characteristics, peculiarities of their tempers (especially character accentuations) were found. Thus, for example, Eugene LeDonne proposed the theory that was based on the similarity of different types of the body constitutions with five geometrical figures - a quadrangle, a triangle, a circle, an oval and a cone [1]. However, in spite of sufficient use of similar achievements (particularly Sheldon's or Kretschmer's constitutional theories of a personality), they bear only approximate facts and require some additional sources of information about the individual peculiarities. Preferences in the personal choice of clothing style, colour (that a person chooses consciously and forms during some period of time) can also give some definite information about a personality, his or her character. As we are future employees in the social sphere of the relationships «Person-to-Person», it is very important for us to acquire a significant skill to notice allusions to definite characterological differences in «signs» of clothing and its colours.

**Aim:** Our research is focused on checking the availability of connection between preferences in the personal choice of clothing style, its colour and traits of a character (character accentuations) in senior adolescence from the point of view of hermeneutics as the method of comprehension and interpretation.

**Analysis of scientific works:** Hermeneutics as an art of explanation of translation and interpretation of texts that are difficult to understand, was known even from the Classical Antiquity, however, the very scientifically-literary hermeneutics began developing from the Renaissance. So, the hermeneutic doctrine started to be studied by prominent philosophers (F.Schleiermacher, M.Heidegger, H.Gadamer, W.Dilthey) and outstanding psychologists (A.Lorenzer, S.Freud, C.Jung). Moreover, hermeneutics also helps to analyze and interpret information about a personality from “nonverbal” sources to which are paid more and more attention nowadays. It should be noticed that hermeneutics cannot be considered as a scientific method. That is why using hermeneutics knowledge we cannot achieve some definite and exact results. However, hermeneutics allows us to reveal “invisible and secret” traits of a person’s character that could be left unnoticeable without the right interpretation, gives us an opportunity to find and understand nonverbal signs in the right way.

**Thus, “nonverbal” signs** consist of gestures, mimicry, intonation, laughter, a human pose, etc. There has recently appeared the tendency to include environment, surrounding social conditions, setting, and the objects that are used for connection with the surrounding world in the structure of nonverbal means. They are clothing, cosmetics and a person’s appearance in general. These means create a visual system of signs that complete, strengthen and sometimes they can even replace the means of verbal communication namely words. Besides it, the objects that are associated with the participants of interaction can also influence on their physical attraction. They are called artefacts. M. Nepp claims that it can be clothing, cosmetics, glasses, jewellery and accessories [2].

Nowadays a great many of scientists (J. Flügel, O.Khartzii, etc.) study the correlation between clothing and people’s characters, because the problem of necessity in some definite external adornment is formed on the basis of researching clothing from the psychological point of view. Moreover, it is connected with people’s demands and functions that are carried out by clothing [3], [5].

Taking into the consideration the aim of our research, we have also studied the peculiarities of character formation. In general, modern psychology regards a character (phenotype by I. Pavlov) as a complex formation of innate and acquired traits that become apparent in constant relations and typical ways of people’s behavior. A character can reveal to a greater or lesser extent. The same things can happen concerning the traits of character, especially when each of them has different quantitative degree of manifestation. In psychology particular traits of a character and their combinations that excessively reveal, extreme variation of norm are called accentuations of a character. A. Lichko considered that accentuations were the extreme variations of norm where some traits were excessively intense and as the result selective vulnerability to psychogenic impacts and stability to others [7].

The discovery of the phenomenon of accentuations belongs to K. Leonhard. He based his conception on the idea of people's major and additional traits' existence [8]. There are few major traits, but they create the kernel of an individual, determine their development, adaptation, mental health. If major traits begin improving and developing, they determine a personality on the whole, leave an imprint on him or her and under certain circumstances can destroy the whole structure of an individuality.

**Presentation of the main material.** We carried out an experimental research for the purpose to determine the correlation between accentuations of a character and turnout. The sample was consisted of 11 survey respondents, who were students (senior adolescence). Our research was conducted in three stages. The first stage was a theoretical one that was based on adaptation of the scientifically-psychological literature. On the second stage we conducted the diagnostics in order to determine existence of character accentuations in adolescence (the method of A.S.Prutchenkov). As a result, we found out that 4 students had harmonious characters that were without obvious deviations, 7 out of 11 students had character accentuations (for example, cycloid psychosis, psychasthenic, antihypothymos, antisensitive, anticonformal, antipsychasthenic, dysthymic). By means of the observation we defined the peculiarities of respondents' clothing. Using the recommendations that were written in a sisters Sorins' book «The language of clothing» [9] we worked out the psychological portraits of each student depending on the preferences in the clothing choice.

According to the results of the test (the occurrence of character accentuations) and observations (preferences in the clothing choice) we had found out the main people's characterizations that were offered to our respondents in order to estimate their traits by the degree of «coincidence - lack of coincidence» (using the 5-point grading scale). The method of mathematical statistics (according to Spearman) was used for checking the received results. We found out that not every student agreed with suggested characteristics. That is why we decided to determine the average index of the coincidence rate of a characteristic and the style of the attitude to clothing with the help of a Spearman's rank. According to this goal, we determined the average index of the coincidence rate of a characteristic and also interpreted the appointed style of the attitude to clothing into the nominal scale. Consequently, we received the coefficients of the correlation that were not significant ( $p_1=0,55$ ,  $p_2=0,112$ ,  $p_3=0,453$   $p>0,05$ ). As a result, we confirm that clothing style is not a reliable source for a complete and accurate characteristic of a person.

**Conclusions from the research.** Thus, we can say that it is possible to reveal some typical traits of an individual with the help of clothing and appearance, but there is not any probability that this result will be accurate. That is why we should remember that in order to receive correct comprehension of the peculiarities of a person, it is necessary to have enough information about additional factors, for example, environment, upbringing, surroundings, attitudes (symptom complex), that can greatly influence on people's characters.

### **The list of references**

1. Ледо Э.Трактат о человеческой физиогномии/Э.Ледо. –М.:Богданов, 1895.- С.456.
2. Нэпп М., Холл Д.Невербальное общение.Учебник/Д.Холл,М.Нэпп. – СПб.:Прайм-Еврознак, 2004. –С.256.
3. Michael Carter. J. C. Flügel//<http://fashion-history.lovetoknow.com/fashion-history-eras/j-c-fluegel>
4. Flügel J.C.The Psychology of Clothes// J.C. Flügel. –London:Hogarth Press, 1930
5. Харцій О.М.Візуальна психодіагностика. Навчальний посібник (модульний варіант)/О.М.Харцій. –Львів.:Магнолія 2006, 2012. –С.224.
6. Скрипченко О.В. Загальна психологія. Підручник/О.В.Скрипченко. –К.:Либідь, 2005. –С.464.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология индивидуальных различий.Тексты/В.Я.Романова,Ю.Б.Гиппенрейтер. –М.:Изд-во МГУ, 1982. – С.288-318.
8. Леонгард К. Акцентуированные личности/К.Леонгард. –Ростов н/Д:Феникс, 1997. –С.544.
9. Сестры Сорины.Язык Одежды. –Луганск:Глобус, 1999.- С.194.

**Сасенко Н.О.**

### **Соціально-психологічна детермінація психічного здоров'я юнаків**

В умовах системних змін у суспільстві докорінно змінюється соціальна ситуація розвитку індивідуально-психологічних властивостей особистості та психічних функцій організму. Різновекторні і довготривалі впливи несприятливих соціальних, економічних, екологічних, психологічних чинників у сучасних реаліях життєдіяльності спричиняють зростання нервово-психічного напруження людини, що значною мірою обумовлює збільшення деструктивних переживань і девіації у поведінці (Л.Ф.Бурлачук, Б.Д.Карвасарський, М.С.Корольчук, А.Є.Личко, Т.М.Титаренко та ін.). Необхідність корегування моделей поведінки особистості в ситуації системних змін вимагає комплексного аналізу механізмів соціалізації і зокрема соціально-психологічних детермінант моделювання життєвих сценаріїв особистості. Особливої значимості в цьому контексті набувають соціально-психологічні аспекти формування особистісних форматів інтегративної Я – концепції у юнацькому віці.

Актуальність ситуаційного аналізу поведінки стимулюється, перш за все, запитом практики, прагненням пояснити труднощі існування людини у змінному соціальному середовищі.

В багаторівневому, суперечливому процесі пристосування людини до змінних умов існування внутрішньоособистісні когнітивно-інформаційні процеси, на наш погляд, не є основними детермінантами, а діють згідно із



соціокультурним нормативним контекстом. Особистісні конструкти суб'єкта життєтворчості моделюються у соціальному просторі, змінюються залежно від соціальних дискурсів і еґо-ідентичності людини. Становлення особистості періоду дорослішання відбувається під закономірним, але не завжди усвідомлюваним нею впливом соціального значимого оточення (реалізуються основні модальності соціального впливу), що забезпечує ефективність функціонування людини у певних умовах буття.

В цьому плані цікавим є досвід західноєвропейської соціальної психології і зокрема дослідження соціальних психологів Оксфордського університету під керівництвом М. Argyle, які соціальну ситуацію розглядають як природний фрагмент соціального життя, що визначається включеними у нього людьми, місцем дії і характером розгортуваних дій чи діяльності [цит. за 3, с. 284-285]. Узгодження означених елементів і визначає конструктивність (нормативність) чи деструктивність (девіації) життєвого сценарію особистості. Серед критеріїв нормативності особистості J. Kulka називає суб'єктивну задоволеність, ідентичність, інтегральність, цілісність, що набувається у період тривалої соціалізації, автономність (незалежність), типову для гармонійного дорослого, адекватність сприймання реальності, адекватне самопізнання і самопереживання, толерантність щодо фрустрації, резистентність до стресу, соціальну адаптованість та оптимальне самоствердження [цит. за 2, с. 203]. Сформованість даних ознак особистості передбачає високий рівень розвитку самосвідомості, гармонійність особистісних структур, цілісність і самостійність світогляду. Проте не кожна особистість може бути відзначена як зріла. Значна кількість людей (і особливо серед юнаків, що лише набувають досвіду життєтворчості) у ситуації невизначеного майбутнього втрачають сенс життя, у них з'являється зневіра в перспективності розвитку (самоактуалізації), в успіху, в існуванні істинних цінностей. Юнаки стають беззахисними перед зовнішніми впливами: вони втрачають здатність регулювати свою активність, обирають неконструктивні моделі поведінки, демонструють аномальні прояви у сфері міжособистісних взаємин, що, у свою чергу, гальмує розумовий розвиток людини, призводить до зниження ефективності діяльності, зростання кількості нервово-психічних розладів (А.М.Іваницький, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, Н.Ю.Максимова, Е.Л.Милютіна, Г.В.Морозов, Ю.Л.Трофімов та ін.). З огляду на означене психічне здоров'я особистості і психосоціальний комфорт мають суттєве соціокультурне значення й належить до найважливіших проблем сучасності.

У Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ) зазначено: «Здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, але й повне фізичне, душевне та соціальне благополуччя» [цит. за 1, с. 10], що свідчить про тісний зв'язок психосоматичного стану людини із внутрішніми і зовнішніми факторами. Аномалії психічного розвитку особистості виявляються у проявах дисгармонії, втраті психічної рівноваги, порушенні адаптивних можливостей тощо.

З метою уточнення тенденцій виявлення порушень психічного здоров'я

юнаків нами було здійснено моніторинг когорти осіб призовного віку, направлених у період 2012-2014 років для проведення стаціонарної військової психіатричної експертизи (уточнення попереднього діагнозу медичного обстеження у РВК) до Психоневрологічного диспансеру (ПНД) міста Кривого Рогу.

Загальну вибірку склали 153 особи чоловічої статі віком 17-25 років.

Критерії психічних та поведінкових розладів суб'єктів вибіркової сукупності визначалися згідно із показниками Міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10) адаптованими до практичного використання. Систематизація даних стаціонарної військової експертизи дозволила виокремити три групи респондентів:

- 1) особи із проявами легкої розумової відсталості (F-70 за МКХ-10);
- 2) особи із ознаками специфічних нервово-психічних розладів (зокрема, психопатії – хворобливі стани, зумовлені біологічною (спадковою чи природженою) неповноцінністю нервової системи [1, с.43]: F-60 за МКХ-10);
- 3) особи із проявами ендогенних психічних захворювань.

Узагальнені результати моніторингу представлені у таблиці 1.

*Таблиця 1.*

**Загальна картина виявлення психічних розладів серед юнаків вибіркової сукупності**

<i>Види психічних розладів</i>	<i>Вибіркова сукупність</i>	<b>2012 рік N = 52 особи</b>	<b>2013 рік N = 50 особи</b>	<b>2014 рік N = 53 особи</b>
	<i>Кількість досліджуваних окремої нозологічної групи у %</i>			
Легка розумова відсталість (F 70)		<b>67</b>	22	59
Психопатії (F 60)		31	<b>66</b>	30
Інші розлади (шизофренія, неврози, органічні розлади тощо)		2	<b>12</b>	<b>11</b>

Аналіз отриманих даних по вибірковій когорті 2012 року засвідчив серед направлених на експертизу осіб домінування юнаків першої групи – із ознаками легкої розумової відсталості (F-70 за МКХ-10) було виявлено 67% респондентів. До даної групи у рівній кількості увійшли юнаки, народжені у період із 1987 по 1993 рр. та ті, хто народився у період із 1993 по 1995 рр. В

ході проведення експертизи діагноз «Легка розумова відсталість» (за МКХ-10 – F-70) підтвердився у всіх хлопців, які народились протягом 1993-1995 рр. У тих же, хто народився до 1993 року, легка розумова відсталість була підтверджена лише у 15 % випадків.

При обстеженні психічного здоров'я юнаків другої групи (направлені із діагнозом «Психопатія» (за МКХ-10 – F-60 – специфічні розлади особистості)), тільки у 10% випадків підтвердився попередній діагноз. У інших 90% респондентів були виявлені різні типи акцентуації характеру без ознак формування психопатії. Також, примітно те, що всі представники другої групи народились у період із 1987 по 1993 роки.

У всіх представників третьої групи діагнози підтвердились.

Протягом 2013 року з метою проведення стаціонарної військової експертизи до ПНД були скеровані 50 осіб, обстеження яких дозволило зафіксувати схожі тенденції виявлення деструктивних явищ психічного здоров'я. Як і у 2012 році до першої групи респондентів увійшли у рівній кількості юнаки, які народились до 1993 року і ті, що народились у період 1993-1995 років. За результатами психодіагностичного дослідження діагноз «Легка розумова відсталість» підтвердився у 80 % юнаків 1993-1995 років народження і не підтвердився у жодного з хлопців 1987-1993 років народження.

У респондентів другої групи, до якої увійшли 61% юнаків 1987-1993 років народження і 39% юнаків 1993-1995 років народження діагноз «Психопатія» підтвердився у 15% хлопців 1987-1993 років народження та у 10% юнаків 1993-1995 років народження.

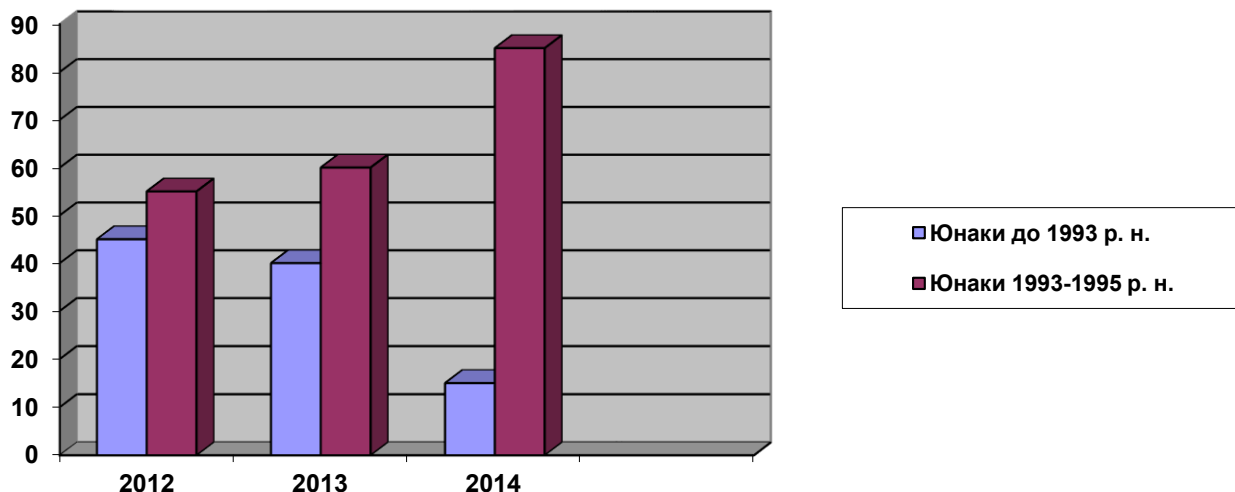
У юнаків третьої групи усі попередні діагнози знайшли підтвердження в ході стаціонарного обстеження.

Протягом 2014 році в психіатричних відділеннях ПНД м.Кривого Рогу було проведено 53 стаціонарні військові експертизи (див. табл.1). До першої групи респондентів увійшли 15% хлопців 1987-1993 років народження та 85% хлопців 1993-1995 років народження. Діагноз «Легка розумова відсталість» підтвердився у 68% юнаків 1993-1995 років народження і зовсім не підтвердився у тих, хто народився до 1993 року.

У другій групі, яка складалася із 65% хлопців, народжених до 1993 року, та 35% юнаків 1993-1995 рр. народження, діагноз «Психопатія» підтвердився у 15% призовників 1987-1993 років народження та у 8% респондентів 1993-1995 років народження.

У межах третьої групи діагнози респондентів підтвердились.

Співставлення кількості підтверджених при проведенні стаціонарної військової експертизи випадків виявлення розумової відсталості серед юнаків призовного віку виявило прогресуючу динаміку даного діагнозу серед респондентів 1993-1995 років народження порівняно із юнаками, які народились до 1993 року (рис.1).



*Рис. 1. Результати співставлення показників виявлення легкої розумової відсталості серед респондентів*

Якісний аналіз виявленої тенденції також дозволив зафіксувати відмінності між когортами юнаків призовного віку. Так, більшість юнаків 1987-1993 років народження із діагнозом «Легка розумова відсталість» без особливих труднощів виконують рахункові операції легкого та середнього ступенів складності, знають та вміють користуватися таблицею множення, мають певний багаж шкільних знань та достатній рівень соціальної адаптації. Більшість із них мають сім'ю та роботу, а дехто – ще й інтереси поза роботою та сім'єю.

Хлопцям, які народились у період із 1993 по 1995 роки і яким виставлений діагноз «Легка розумова відсталість», притаманні такі ознаки:

- різке звуження кола інтересів, яке зводиться до комп'ютерних ігор (в окремих випадках виявляється навіть комп'ютерна залежність);
- вкрай низький рівень вербального інтелекту;
- труднощі при виконанні простих рахункових операцій (множення та ділення взагалі виявляються недоступними);
- незнання таблиці множення;
- нездатність будувати прості логічні умовиводи;
- дуже низький рівень шкільних знань та загальної обізнаності (деякі навіть не можуть назвати державу, в якій проживають);
- соціальна дезадаптація.

При порівнянні характеристик представників обох груп стає очевидною різниця між патологічними проявами психіки юнаків 1987-1993 років народження та тих, хто народився у 1993-1995 роках. Відмінності, зокрема, можуть бути пояснені символічним значенням 1993 року в історії України – року економічної катастрофи, коли гіперінфляція сягнула рекордного рівня, масових акцій протесту. І головне – люди зневірилися; психічні дистреси та дезінтеграція особистості не могли не позначитися на виховних функціях родини і школи. Покоління дітей, народжених у цей непростий період,

відобразило суперечливий характер соціально-психологічної складової генези буття людини у несталому суспільстві. При відсутності кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу особистості втрачені сенситивні періоди інтелектуального та особистісного розвитку обумовлюють труднощі соціалізації означеного покоління у період дорослішання.

Отримання юнаками діагнозу «Розумова відсталість» за результатами проведення стаціонарної військової експертизи спричиняє певні обмеження, які ускладнюють їм подальше життя: звуження кола доступних професій, неможливість отримати водійські права, обмеження кола доступних навчальних закладів тощо. При цьому діагноз «Розумова відсталість у ступені легкої дебільності» не передбачає соціального захисту особистості (і зокрема – виплати пенсії), що може стати причиною неадекватних захисних реакцій, асоціальних деструктивних дій у майбутньому.

Узагальнюючи, слід зазначити, що реалізація ідеї забезпечення психічного здоров'я у вимірах соціального простору вимагає від суспільства перегляду пріоритетів у сфері виховання і навчання особистості періоду дорослішання.

Діагностика розумової відсталості дитини на ранніх стадіях і професійний психолого-педагогічний супровід особистісного становлення можуть конструктивно позначитися на реалізації потенційних можливостей особистості. Своєчасне надання цілеспрямованої психологічної допомоги на засадах гуманності і прагматичності детермінує змінення психічної реальності особистості, сприяє гармонізації психічного життя, обмежує виявлення психопатологічної симптоматики розвитку.

Особистісний формат життєвого сценарію можна розглядати не як виявлення сукупності незмінних рис людини, а як реалізацію індивідуальних можливостей активності суб'єкта у певному культурно-смісловому просторі. А отже на них можна впливати шляхом соціально-психологічної стимуляції окремих складових особистісних конструктів, що обумовлюють виникнення особистісно значимих цілей і установок.

Суб'єктивна значимість життєтворчості знижує імовірність створення ілюзорної штучної реальності, що провокує деструктивні прояви поведінки. Адекватна соціально-психологічна детермінація адаптивних механізмів розвитку і саморозвитку особистості навіть в умовах суспільної невизначеності забезпечить відмову від шаблонних захисних реакцій і прийняття моделей гнучкої поведінки на шляху саморегуляції життєвого сценарію.

### Список використаних джерел

1. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посіб. / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко [та ін.] / за ред. М. С. Корольчука. – К.: Фірма «ІНКІОС», 2002 – 272 с.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебн. Пособ. – М.: МЕДпресс, 2001. – 432с.

3. Шихерев П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН; КСП +; Академический Проект, 1999. – 448с.

**Сенько Т.В.**

**Межпоколенное семейное взаимодействие и его взаимосвязь с полноценным развитием и социализацией детей**

**Введение**

Исторически образ человека старшего поколения тесно связан с категорией жизненного опыта, его постепенного накопления и передачи молодым. Все механизмы общественного бытия, такие как обычаи, традиции, преемственность, наследие и др., предполагают уважение к предкам и высокий авторитет старшего поколения. Представители старшего поколения в таком обществе – «законченный образец жизни, как она есть», прожитое ими – основная схема будущего для их детей [1]. Взаимоотношения возрастных слоев четко регламентированы, каждый член многопоколенной семьи четко знает свое место. Однако *характер отношений* между поколениями постоянно изменяется. Стремительные темпы развития современного общества не всегда позволяют найти применение знаний и опыта людей старшего поколения. Молодые люди вынуждены учитывать мнения ученых, ориентироваться на взгляды и поведение современников и авторитет старших уже *не может* служить для них главной опорой. События, необратимо изменившие отношение человека к миру природы и к самому человеку (компьютеризация, атомная энергетика, глобальная информатизация, открытия в области генетики вплоть до клонирования живых существ, космические исследования и оружие массового уничтожения), привели к разрыву преемственности жизни, к конфликту между поколениями [2, с. 109].

Сегодня общество поставлено перед необходимостью вырабатывать *новые нормы отношений* между людьми разных поколений. В общественном сознании существует масса как позитивных, так и негативных стереотипов, связанных со старением и старостью и далеко не всегда имеющих под собой реальную основу [3, с. 834]. Подобные стереотипы мешают воспринимать пожилых людей дифференцированно, как индивидуумов с действительно существующими между ними различиями и часто приводят к негативным последствиям как для пожилых людей, так и для молодого поколения. Более того, эти стереотипы отрицательно влияют на самочувствие пожилых людей [4, с. 3-17]. Интерес к анализу ценностной значимости толерантности молодого поколения по отношению к старикам обеспечивается прежде всего социальным заказом на современном этапе развития общества, а также необходимостью поиска универсальных, «всевременных» механизмов построения человеческих отношений. Признание авторитета и мудрости старших, уважение к их опыту должно

дополняться осознанием ценности современных инноваций. Более того, особенно важным сегодня является создание условий для *межпоколенной трансмиссии культуры*, которая включала бы в себя информационный поток не только от старшего поколения к младшему, но и обратно, так как молодежная интерпретация современной ситуации и культурного наследия несомненно оказывает влияние на старшее поколение.

### **Преимственность поколений**

*Смена поколений* – это прежде всего процесс обеспечения *преимственности* развития человеческого рода в период его качественного обновления, становления нового типа деятельности людей. Главное *содержание* этого процесса – совместно-разделенная деятельность взрослых и детей по изменению условий жизни. При этом важно понимать, что отношения в системе «взрослые-дети» есть *отношение взаимное* – насколько родители, дедушки и бабушки вкладывают душу в ребенка, настолько и он развивает и одухотворяет их [5, с. 154-163; 6, с. 145-155; 7, с. 40-45].

*«Дедушка и бабушка... С огромным душевным теплом вспоминаю время проведенное с ними – их терпение, которое они всегда проявляли в отношениях со мной и радость, которую они принесли в мое детство...»* (Марта, 36 лет)<sup>1</sup>.

*«Я стараюсь делать все, что бы моего сына связывала с его бабушками и дедушками такая же сильная связь, как меня с моими бабушкой и бабушками. Мои родители и родители моего мужа очень много помогают нам в воспитании сына. И я, и муж работаем, учимся и не представляем, как бы мы справились без их помощи. Я даже представить себе не могу, что моим ребенком мог бы заниматься кто-то кроме них. Они и меня поддерживают и во всем помогают. Благодаря их помощи я совсем скоро получу диплом магистра! Они всегда готовы помочь, я могу рассчитывать на них каждую минуту – стоит только взять телефон и позвонить... Мой малыш очень любит оставаться с бабушками и дедушками. Он знает, что с ними можно покататься с горы на санках, построить игрушечную железную дорогу и пойти на настоящую, что бы понаблюдать за огромными поездами, починить сломанные машинки, выстроить замок из песка, поплавать в бассейне и многое другое... Один дедушка рассказывает ему разные истории, а бабушка поет колыбельные песни, что бы он побыстрее заснул. С одной бабушкой он лепит вареники с вишнями, печет пироги, а потом они угощают всю нашу семью и это доставляет нашему малышу огромную радость. Со второй бабушкой он рисует, лепит, занимается аппликацией, учит буквы и цифры. Ему всего три года, но он так много умеет! Мама моего мужа – педагог на пенсии. Она всю жизнь учила детей математике и сейчас с огромной радостью вводит внука в мир знаний. У нее, в отличие от меня,*

<sup>1</sup>Здесь и далее примеры взяты из материалов консультативной работы автора со студентами и магистрантами Силезийского университета в Катовицах, Государственной высшей профессиональной школы в Новом Сонче и Университета им. Вителона в Легнице (2009 – 2014); перевод с польского – автор.



*всегда есть для него время. И это не потому, что я – мама – меньше, чем бабушка, люблю нашего малыша. Просто у меня очень много времени занимает моя работа и учеба... А когда сынишка находится у бабушки с дедушкой, я за него спокойна. Мы с мужем знаем, что всегда можем рассчитывать на наших родителей! Благодаря бабушкам и дедушкам наш малыш целыми днями занят чем-то интересным и возвращается вечером домой довольный и счастливый. А у меня на душе всегда спокойно и радостно от того, что сынишка всегда сыт, здоров и в хорошем настроении от общения с любимыми дедушками и бабушками» (Арина, 35 лет).*

*«Важно, что мы с мужем приучаем детей к определенным нормам и правилам, которые хорошо известны нашим родителям, и они стараются их не нарушать. Если у моей мамы или у мамы моего мужа возникают какие-то сомнения относительно правильности нашей с мужем позиции по отношению к вопросам воспитания, мы всегда обсуждаем этот вопрос вместе и находим выход из сложившейся ситуации. Я стараюсь прислушиваться к советам родителей, потому что хорошо понимаю, что они хотят только добра и для нас, и для наших малышей. Я не завидую той близости, которая существует между моими детьми и нашими родителями, т.к. хорошо понимаю, что детям требуется именно такая связь – любовь и тепло не только мамы и папы, но и бабушек и дедушек, а бабушкам и дедушкам необходима любовь внуков. Всех нас связывает одна цель – создать как можно более благоприятные условия для роста и развития наших детей. Их любви хватает для всех нас, и ни у кого нет оснований для зависти. Нет ничего страшного в том, если малыши не хотят слезать с колен бабушки или ни на шаг не отходят от дедушки. Это значит, что им с ними хорошо и они их любят» (Анна, 40 лет).*

*«Для бабушек и дедушек их внук – это самый замечательный ребенок на свете! Общение с ним делает их счастливыми, они чувствуют себя нужными и значимыми людьми, не ощущают одиночества. Они веселы и активны, постоянно находятся в движении, в приятных заботах и хлопотах. Они много читают и рассказывают внуку, объясняют, чему учит та или иная сказка. Никто с таким терпением не перечитывает малышу одну и ту же любимую сказку бесконечное число раз, как бабушка, никто другой не обсуждает так детально и эмоционально каждый поступок главного героя. Меня очень радует и то, что сынишка, возвращаясь вечером домой, всегда рассказывает мне, чем он занимался у бабушки с дедушкой, во что они играли вместе, какие книжки читали, куда ходили на прогулку с дедушкой и чем вкусных угощала его бабушка. Я слушаю эти рассказы и меня перестают мучать мысли о том, что я провела еще один день на работе, а не со своим сынишкой... Я счастлива, что имею такие возможности и очень ценю помощь, внимание и заботу наших родителей. Понимаю, что никогда не смогу отблагодарить их за все, что они делают для нас и стараюсь сделать для них как можно больше приятного» (Катерина, 37 лет).*



«Бабушки и дедушки играют огромную роль в жизни ребенка и его родителей. Одно поколение отличается от другого, но всегда остается неизменным одно – и для моей мамы и для моего отца, и для меня, бабушки и дедушки всегда были опорой в жизни, а для моего пятилетнего сына его дедушки и бабушки тоже поддержка и опора. Ситуация, в которой я живу, и помощь наших с мужем родителей в воспитании нашего малыша дает мне возможность понять, какие теплые отношения связывают дедушек и бабушек с внуком. Я хорошо понимаю, что эти отношения различны в разных семьях, в разных культурах и в разных социальных группах, но эти отношения везде существуют, потому что дети всегда имеют бабушек и дедушек. Бабушки и дедушки имеют больше свободного времени, чем родители ребенка, они более терпеливы и внимательны по отношению к нему. Нам – молодым – стоящим на пороге взрослой жизни, часто не хватает в отношениях с нашими детьми мудрости и жизненного опыта наших родителей и наших бабушек и дедушек» (Анита, 27 лет).

Важность раннего опыта в связи с взаимодействием поколений предполагается целым рядом теорий социализации и исследованиями, которые базируются на положении, о взаимовлиянии детей, родителей и других близких членов семьи, их личностных установок и/или воспитательного воздействия.

Многопоколенная семья складывается как минимум из *трех поколений*. Чаще всего это *старшее поколение* – дедушка и бабушка или один из них, *среднее поколение* – молодые родители и *младшее поколение* – дети, проживающие совместно, но часто независимо друг от друга с экономической точки зрения, но, вместе с тем, часто вместе занимающиеся ведением домашнего хозяйства. Сегодня, когда продолжительность жизни в высокоразвитых странах значительно увеличилась, появляются и *четырёхпоколенные семьи*: прабабушка (статистика показывает, что продолжительность жизни женщин большая, чем у мужчин), бабушка и дедушка, родители и дети. Такая многочисленная семья создает хорошие условия для самых различных социальных контактов всех ее членов и с этой точки зрения ее жизнь несомненно богаче, чем жизнь других семей. Каждый член такой семьи постоянно сталкивается в ней с самыми разнообразными жизненными ситуациями, в том числе и с конфликтными [8, с. 189-208], с разнообразными личностными особенностями как детей, так и взрослых. Жизнь в такой семье создает условия для:

- обучения положительному взаимодействию всех членов семьи,
- понимания поведения другого человека, его интересов и потребностей,
- умения отказываться при необходимости от своих интересов, если этого требуют интересы другого человека или семьи в целом,
- преодоления различного рода семейных проблем и конфликтов.

Кроме множества *позитивных сторон*, жизнь в многопоколенной семье имеет и свои *негативные* стороны. Постоянная опека ребенка, помощь и бесконечные советы, не дающие ему возможности подумать и принять

самостоятельное решение, приводят к тому, что ребенок привыкает к подобной ситуации, у него не развивается самостоятельность, он становится неспособным к принятию собственных решений и постоянно ожидает помощи от других. В многопоколенной семье существует много возможностей для такого поведения взрослых (особенно бабушек и дедушек) к детям и, соответственно, в таких семьях больше возможностей для низкого уровня развития самостоятельности детей [9, с. 80-95]. Кроме того, дети, которые находятся в постоянном контакте только со взрослыми людьми, не получают достаточного опыта в общении со сверстниками. Проблемы могут возникать и у старшего поколения. К сожалению, далеко не всякая многопоколенная семья предлагает своему старшему члену психологическую поддержку, обеспечивает жизненное пространство для самореализации, создает новые смыслы его жизни. Многие пожилые люди вообще не могут или затрудняются сказать что-то определенное по поводу того, чего ждут от них в семье. Другие воспринимают ожидания своих семей, направленные на них, как хозяйственно-бытовую поддержку, как помощь по дому и практически не упоминают о востребованности своего *жизненного опыта* и своих *личностных качеств*. При этом в современном урбанизированном обществе статус домашней работы низок, она часто воспринимается как нечто навязанное извне, и для современных пожилых людей такая самореализация оказывается недостаточной, не приносит удовлетворения. Вопрос о выборе способа жизни, самоопределения в пожилом возрасте, в том числе достойного места в семейной структуре, остается сегодня открытым. Вместе с тем, отношения между поколениями важны для каждого поколения в семье, независимо от того, живут они под одной крышей или на расстоянии друг от друга – это прекрасная воспитательная среда *для детей*, которая может создать полноценные условия для уважительного отношения *к людям старшего поколения*, передающим духовные ценности, семейные традиции и сохраняющим непрерывность жизненного пространства каждой семьи, а также создание благоприятного эмоционального климата для людей старшего поколения.

Исследования показывают, что наиболее частой формой контактов бабушек и дедушек с внуками, живущими не очень далеко друг от друга – в одном городе или селе, являются *посещения друг друга*<sup>1</sup>. В группе *внуков* о таких семейных встречах говорят 94% участников исследования, а в группе испытуемых старшего поколения – все. Анализ *желания частого общения с внуками* показывает, что 94% бабушек и дедушек хотят этого. Важно отметить, что у испытуемых наблюдается здоровый подход в отношении общения с внуками: 68% из них хотят как можно чаще видеться и общаться с внуками, 26% – нет, так как кроме общения с внуками, хотят иметь время и для себя. Среди 6% бабушек наблюдается желание постоянного общения с внуками. Это свидетельствует о их сильной эмоциональной привязанности к ним.

---

<sup>1</sup> Т.В. Сенько: Материалы исследований автора.

Интересным фактом является то, что мужчины чаще, чем женщины, хотели бы проводить больше времени со своими внуками (соотношение 80% к 60%).

Сравнительный анализ *желания частых встреч* старшего поколения с младшим и младшего со старшим показывает, что большее желание этих встреч есть у бабушек и дедушек, чем у внуков в подростковом и юношеском возрасте. Это может быть объяснено тем, что молодежь ориентирована на общение со своими сверстниками-друзьями, они с удовольствием общаются с ними, имеют много интересных дел. Кроме того, они постоянно – и в школе, и дома – окружены приятелями и знакомыми, и у них нет дефицита общения. Это ограничивает их свободное время, которое они могли бы потратить на общение со своими бабушками и дедушками, а частота установившихся в семье межпоколенных встреч (семейные вечера, дни рождения, праздники) их вполне устраивает и не разрушает эмоциональной привязанности между поколениями в семье. Совершенно иначе обстоят дела с людьми старшего поколения – бабушками и дедушками. Количество друзей, знакомых и членов семьи с течением времени у них уменьшается, они становятся слабее, часто чувствуют себя одинокими. В связи с этим, они хотят чаще видеться со своими близкими – детьми и, конечно же, внуками, им необходимо общение с ними, они чувствуют себя нужными им. Именно внуки могут удовлетворить большую часть эмоциональных потребностей своих бабушек и дедушек.

Бабушки и дедушки, живущие далеко друг от друга и не имеющие возможности часто встречаться с внуками, используют те возможности, которые мы рассмотрели выше. Большая разница между старшим и младшим поколениями наблюдается при использовании для общения *телефонных разговоров* и *обмене фотографиями*. В полтора раза больше испытуемых старшего поколения используют эти формы контактов. Общение с помощью *писем* характерно для бабушек и дедушек в два с половиной раза больше, чем для их внуков. Вместе с тем, большая часть внуков чаще используют более современные возможности общения на расстоянии – *смс, электронную почту* и *скайп*.

Приведенные результаты свидетельствуют, что старшее поколение чаще использует хорошо известные традиционные способы контактов со своими внуками и реже – современные средства связи. При этом следует отметить, что это касается прежде всего более старых бабушек и дедушек, чья профессиональная деятельность никогда не была связана с техникой, компьютерами и т.п. Для них именно внуки являются первыми помощниками в овладении современной техникой, сотовыми телефонами и т.п. Для более молодого поколения бабушек и дедушек такие проблемы характерны в меньшей степени. Одной из первых обратила на это внимание М Мид, описывая культуру и направления развития культурных образцов между поколениями. Основные функции в этом направлении выполняют родители, передающие детям образцы поведения, социальные и семейные нормы и ценности. Два поколения взаимно обучаются при этом, но младшее поколение *более чувствительно* к постоянным техническим и технологическим

новшествами, и, поэтому, именно оно становится способным на определенном возрастном этапе своего развития передавать старшему поколению определенную систему ценностей, культурных образцов, норм и правил поведения [10]. Важно и то, что такая роль младшего поколения по отношению к старшим членам семьи, приносит им много удовлетворения и позитивных эмоций. Молодые люди в таком взаимодействии с бабушками и дедушками удовлетворяют свои притязания на доминантные формы личностного поведения, учатся положительно-доминантному взаимодействию с людьми, что позволит им в будущем строить положительные отношения с близкими людьми в своих собственных семьях, а так же с коллегами на работе. Как видим, постоянные контакты с людьми старшего поколения в семье, даже тогда, когда они не живут под одной крышей со своими детьми и внуками, приносит много пользы для каждого поколения.

### **Психологическое исследование межпоколенных связей**

Рассматривая проблему связи поколений в обществе и семье как *механизма психологического исследования* важно рассмотреть основные направления их изучения:

- «коллективного бессознательного»;
- «родового бессознательного»;
- «родительского программирования»;
- «семейных концепций»;
- патологизирующее семейное наследование.

Именно такой подход дает возможность понять как связи поколений влияют на формирование личности и межличностного межпоколенного семейного взаимодействия.

1. *Изучение «коллективного бессознательного»*, как такой сферы психики человека, которая является жизненно необходимым источником мудрости, норм, ценностей и правил, одной из важнейших составляющих структуры человеческой личности, представляющей собой хранилище следов памяти наших исторических предков, причем, может быть, не только людей, но и еще более древних эволюционных предшественников [11, с. 158-170]. Хотя идеи о существовании «коллективного бессознательного» и составляющих его архетипах не поддаются пока эмпирической проверке, интерес к ним со стороны современных психологов, философов, теологов не ослабевает.

2. *Изучение «родового бессознательного»* как формы психической наследственности и стремления человека в жизни реализовать притязания своих предков – родителей, дедов, прадедов. Особенно ярко их влияние обнаруживается в важные моменты жизни, имеющие судьбоносный характер: когда человек совершает свой профессиональный выбор, ищет место работы или спутника жизни. Решая важнейшие вопросы самоопределения, он не является совершенно «свободным». В своем лице он представляет род, своих прародителей, делегировавших ему «поручения» [2, с. 111; 12]. Однако это не означает, что судьба человека запрограммирована и остается лишь следовать

инстинктивным побуждениям. Человек всегда *может преодолеть навязанные тенденции, опереться* на собственные внутренние резервы и *построить* свою судьбу осознанно.

3. Роль «родительского программирования» и описание различных вариантов воздействия семьи и отдельных ее членов на личность ребенка, описывается при использовании понятия «сценарий». «Сценарий – это постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется... еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей. Этот психический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора» [13, с. 175-176]. Такое бессознательное принятие ребенком предписывающего «образа» своей будущей взрослой жизни – судьбы «победителя» или «побежденного», «неудачника». Истоки многих жизненных сценариев лежат даже не в родительской семье, а в более ранних поколениях. Важно, *что* именно знает человек о своих прародителях и прапрародителях, какие испытывает чувства по отношению к ним. Незамысловатая реплика или рассказ о предках могут свидетельствовать о характере «сценарных предписаний», которым следует человек. Чувства по отношению к предкам могут выражаться в *гордости* за них без какой-либо надежды на то, чтобы превзойти достигнутое ими, в *идеализации предков* – романтической или парадоксальной, ориентированной на одну, своеобразно выхваченную, черту – «бодрая старушка» или в *соперничестве* – «я добьюсь больших успехов, чем они, и докажу всем, что я лучший!». В целом к прародителям испытывают более интенсивные чувства, чем к родителям: «к прародителям относятся с благоговением или ужасом, тогда как родители вызывают восхищение или страх» [14, с. 195]. В целом, *механизм раннего программирования жизненного сценария* в семейном воспитании заключается в необходимости учитывать не только непосредственные воздействия на ребенка, но и более общие представления его самого о своих близких и родных.

4. Изучение «*семейных концепций*» позволяет в рамках позитивной психотерапии рассмотреть важность психологического «наследия» человека и небезразличности *происхождения* как фактора идентичности [15]. «Семейные концепции» определяют правила отношений к людям и вещам: от одного поколения к другому передаются не столько материальные блага, сколько стратегии переработки конфликтов и формирования симптомов, структуры мировоззрения и структуры отношения, которые переходят от родителей к детям. Концепции берут начало в критических переживаниях одного из членов семьи, в религиозных и философских идеях, укореняются, усваиваются детьми и передаются следующему поколению детей. Частично они осознаются и формулируются старшими членами семьи в сжатой форме в виде любимых поговорок, наказов детям, комментариев к ситуациям: «Будь верным и честным, но покажи, на что ты способен» или «У нас все должно быть, как в лучших домах». Большой же частью они остаются неосознанными и воздействуют на человека не явно. Исследование истории семейных концепций



соотносится с понятиями «историческое сознание», «укорененность», «отсутствие корней», «коллективное прошлое». Желания, требования, обиды, поступки, которые выглядят сегодня немотивированными, обретают смысл в контексте простирающихся в прошлое семейных концепций. Когда социальная и семейная ситуация изменяется, старая программа перестает отвечать актуальным потребностям. У членов семьи накапливаются проблемы, страхи, навязчивые ритуалы и зависимости, до тех пор пока один из них не разрывает порочный круг активным вмешательством. Поэтому один из важнейших принципов *позитивной семейной психотерапии* – принцип *установления связи между семейной традицией, идентичностью и проблемами человека* [15]. Построение «концептуального семейного древа» является эффективным средством выявления значимых тем и постановки задач в терапии, в которую вовлекаются несколько поколений (родители, бабушки, дедушки, а иногда и прабабушки, прадедушки).

5. *Патологизирующее семейное наследование* характерно для дисфункциональных семей и проявляется в формировании, фиксации и передаче эмоционально-поведенческого реагирования от прародителей к родителям, от родителей к детям, внукам и т.д. Ригидные, иррациональные, жестко связанные между собой убеждения, заимствованные у представителей старшего поколения, формируют личность, малоспособную к адаптации, страдающую пограничными нервно-психическими расстройствами. Выявлена *связь пагубных стилей воспитания между поколениями*, грубого и отвергающего поведения, плохого обращения с детьми. Доказана связь враждебного стиля личности матери, воспитанной в жестких условиях, с ее депрессией и жесткой дисциплиной по отношению к собственным детям. Промежуточными звеньями этого процесса выступают *переменные семейных отношений и личности членов семьи разных поколений*, такие как супружеский конфликт, враждебный стиль межличностного взаимодействия, депрессивные аффекты и личностная нестабильность [16, с. 38-60; 17, с. 218-240]. Результаты ретроспективных исследований взрослых женщин и мужчин, направленные на изучение *связи между неоптимальным воспитанием в семье и негативными личностными характеристиками ребенка*, показали, что менее позитивное воспитательное воздействие взрослых разных поколений в семье связано с депрессией или негативными личностными характеристиками детей [18, с. 31-36; 19, с. 83-96; 20, с.27-39].

В рамках рассмотренных подходов внимание специалистов в большей мере привлекают явления *искажающего влияния* неосознаваемых детерминант на поведение молодого человека, а так же явления «негативного» психологического наследования. Анализ материалов, в которых рассматриваются проблемы взаимоотношений разных поколений в семье показывает также, что она скорее поставлена, сформулирована, чем исследована и решена. Связь между поколениями, преемственность опыта имеют важнейшее значение, хотя и не всегда осознаются самими членами семьи – родителями, детьми и внуками.

### Заклучение

Результаты исследований помогают лучше понять *динамику отношений между поколениями* и показывают, что воспитание, передаваемое от поколения к поколению, бывает менее, чем оптимальным, и, к сожалению, довольно часто не способствует полноценному развитию и социализации детей, а также созданию психологического комфорта для людей старшего поколения. Психологическая характеристика главных проблем, связанных с межпоколенным взаимодействием в семье, показывает, что не только в прошлом, но и в настоящем, *образ человека старшего поколения* тесно связан с категорией жизненного опыта, его постепенного накопления в виде обычаев, традиций, преемственности поколений, наследия и передачи молодым людям. Вместе с тем, стремительные темпы развития современного общества часто приводят к тому, что знания и опыт старшего поколения не всегда находят применение в силу совершенно изменившихся условий, обстоятельств и законов, что приводит ко многим сложностям в отношениях между поколениями. В данной ситуации важно понять, что только *встречное движение старшего и младших поколений друг к другу* может позволить наладить содержательный диалог поколений, а также взаимопонимание в межпоколенном взаимодействии и избежать проблем и конфликтов.

### Список цитированных источников

1. Мид М. Культура и мир детства. – Москва: Изд-во «Наука», 1988. – 430 с.
2. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силиевой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
3. Крайг Г. Психология развития. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2002. – 988 с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3-17.
5. Сенько Т.В. Личностные факторы, семейные отношения и воспитание между и внутри поколений // Актуальні проблеми в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Изд-во ТОВ, «НВП «Інтерсервіс», 2013. – С. 154-163.
6. Сенько Т.В. Подготовка психологов к решению проблем в межпоколенном семейном взаимодействии. [в:] Актуальні проблеми в закладах освіти: збірник наукових праць. Кривий Ріг: Изд-во Видавничий дім. 2012. – С. 145-155.
7. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть седьмая: Межпоколенное семейное взаимодействие. Бельско-Бяла, 2013. – 212 с.
8. Senko T. Problemy, trudności i nieporozumienia w kontaktach międzypokoleniowych /red. naukowa Yuri Karandaszew, Tatiana Senko,

Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się. – Mysłówice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach. – 2011, s. 189-208.

9. Filipczuk H. Rodzina a rozwój psychiczny dziecka. – Warszawa: Wyd. Nasza Księgarnia, 1981. – 312 s.

10. Mead M. Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 2000. – 133 s.

11. Юнг К. Аналитическая психология /К. Юнг //История зарубежной психологии. Тексты / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – С. 158-170.

12. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер Ком, 1998. – 608 с.

13. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Санкт-Петербург: Изд-во «Братство», 1992. – 400 с.

14. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: Семья как терапевт. – Москва: Изд-во Смысл, 1993. – 331 с.

15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 1999. – 652 с.

16. Burgess R.L., Youngblade L.M. Social incompetence and the intergenerational transmission of abusive parental practices. G.T. Hotaling, D.Finkelhor, J.T. Kirkpatrick, M.A. Straus (Eds.) //Family abuse and its consequences: New directions In research. – Beverly Hills, CA: Sage, 1988. – 38-60 pp.

17. Caspi A., Elder G.H.J. Emergent family patterns: The intergenerational construction of problem behaviour and relationships. R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.) //Relationships within families. – Oxford, UK: Oxford University Press, 1988. – 218-240 pp.

18. Belsky J. Psychological maltreatment: definitional limitations and unstated Assumption // Developmental and Psychopathology. – 1991. – № 3. – 31-36 pp.16.

19. Belsky J. The determinants of parenting // Child Development. – 1984. – №55. – 83-96 pp.

20. Szymczyk L., Barczyk A., Pedagogizacja rodziców jako forma wsparcia w tworzeniu klimatu wychowawczego w rodzinie // Nauczyciel i Szkoła, Nr 1-2 (46-47), 2010. Wkładka nr 3: Metody i formy współpracy nauczyciela wychowawcy z rodzicami, S. 27-39.

**Скрипник В.О.**

### **Вплив засобів масової інформації на формування свідомості підлітків**

Ми живемо в період інформаційної війни. Більшість людей знаходить під впливом Інтернету, телебачення, преси, радіостанцій. Люди повністю довіряють тій інформації, яку їм надає мас-медіа. Особливий вплив ЗМІ мають на підлітків. Оскільки саме у підлітковому віці починає активно формуватись



свідомість та самосвідомість, підлітки шукають ідеалів для наслідування серед «зірок», вони повністю повторюють їхні дії, намагаються наслідувати їхній стиль тощо. Отже, дослідження впливу ЗМІ на свідомість підлітків є дуже важливим та актуальним питанням.

Засоби масової інформації стали головним інструментом поширення повідомлень, що впливають на суспільну свідомість. Н.С.Леонов справедливо зазначав, що інформація стала інструментом влади. Коли було виявлено сприйнятливості людської психіки до навіювання, інформація у формі пропаганди й агітації стала головним важелем управління людьми. Вона поступово замінила собою грубу силу, насильство, яке довгий час вважалося єдиним і неодмінним знаряддям управління [1].

ЗМІ традиційно впливають на суспільну свідомість і поведінку людей, спонукаючи їх до досягнення тих чи інших цілей. У періоди еволюційного розвитку структура та функції ЗМІ, як правило, роблять внесок у стійке функціонування суспільства в цілому. Однак у перехідну епоху розвитку суспільства окремі структури ЗМІ знаходять інші темпи життя, вони можуть розвиватися поза функціонуванням один з одним і суспільством в цілому, що проявляється у вираженні ідей та інтересів, часом далеких від суспільних потреб. Все, що ми дізнаємося про наше суспільство і навіть про світ, в якому живемо, ми дізнаємося зі ЗМІ, - вважає німецький соціолог Н. Луман. - З іншого боку, про самих ЗМІ ми чули такого, що не можемо довіряти цьому джерелу. Ми опираємося їх впливу, підозрюючи, що нами маніпулюють [2].

Метою даної статті є характеристика впливу ЗМІ на свідомість підлітків.

Вплив засобів масової інформації на процес сприйняття, на свідомість підлітків нерідко досягається за допомогою стереотипів, іміджів та міфотворчості.

Процес сприйняття — це лише механічне узгодження невідомого явища зі стійкою загальною формулою (стереотипом). Тому ЗМІ стандартизують повідомлення, тобто особливим чином «доводять» інформацію до стереотипу, (загальної думки) для сприйняття людиною повідомлення без зусиль і беззастережно, без внутрішньої боротьби й критичного аналізу. Стереотипи формуються під впливом двох факторів: несвідомої колективної переробки й індивідуального соціокультурного середовища, а також, безумовно, за цілеспрямованого ідеологічного впливу ЗМІ. За допомогою стереотипів легко маніпулювати свідомістю підлітків, оскільки стереотип тісно пов'язаний із життєдіяльністю суспільства в цілому і конкретних груп підлітків зокрема. ЗМІ привчають людину мислити стереотипами і знижують інтелектуальний рівень повідомлень так, щоб вони перетворилися на інструмент затьмарення свідомості.

В умовах інформаційної цивілізації ЗМІ мають величезні можливості для маніпулювання, вони вже сьогодні здатні домагатися від людей потрібного світосприйняття, закладати необхідні стереотипи поведінки, програмувати їхні бажання, формувати реальну односторонність у країні й світі. Засоби масової інформації, насамперед телебачення, нині не стільки

відбивають та інтерпретують дійсність, скільки конструюють її за своїми правилами і за установками замовників. Маючи всі можливості впливу на людей, їхню психіку, ЗМІ в майбутньому потенційно можуть підім'яти під себе всі інші галузі влади, поставити їх у залежність від власних інтересів. Це створює серйозну небезпеку для стійкого розвитку сучасного суспільства, одним з головних принципів якого є принцип поділу влади. Вихід з даної ситуації полягає у посиленні правового регулювання та суспільного контролю діяльності ЗМІ, вихованні критичного відношення до них [4].

Для виявлення впливу засобів масової інформації на підлітків було проведено анкетування. В даному анкетуванні взяли участь 30 осіб різного віку (від 13 до 15 років). Вони мають різні смаки, різні погляди на життя, порізноmu ставляться до оточення, виховуються в різних сім'ях. Цим вони відрізняються, але спільним у них є те, що вони багато часу приділяють засобам масової інформації. Результати подані у вигляді таблиць .

В таблиці 1 розглядаються види ЗМІ, яким підлітки довіряють найбільше.

Таблиця 1

**Найвпливовіші види ЗМІ**

Вид ЗМІ	Показники	%
	Кількість осіб	
Телебачення	14	47
Інтернет	13	43
Друковані видання	3	10

Отже, як видно з таблиці, більшість підлітків, а саме 47% довіряють телебаченню, найменше – друкованим виданням (10%).

В таблиці 2 представлені результати відповідей щодо новин, які найбільше цікавлять підлітків.

Таблиця 2

**Типи новин**

Новини	Показники	%
	Кількість осіб	
Події в країні (світі)	12	40
Шоу-бізнес	8	27
Спорт	7	23
Наукові відкриття	3	10

Виявилось, що найбільше цікавлять події в країні та світі (40%), на другому місці – події в шоу-бізнесі (27%), третє місце посідають спортивні новини (23%). На жаль, наукові відкриття посіли отсанне місце. Їм надали перевагу лише 10% підлітків.

Дані щодо жанрів телепередач, яким підлітки надають перевагу, представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

### Типи телепрограм

Жанр	Показники	%
	Кількість осіб	
Розважальні програми	10	33
Пізнавальні програми	6	20
Музичні шоу	8	27
Танцювальні шоу	3	10
Паранормальні шоу	3	10

Отже, найцікавішими для підлітків є розважальні програми, їм надали перевагу 33%, на другому місці – музичні шоу, третє місце займають пізнавальні програми (20%), значно менша частина – інші. Таким чином, пізнавальним програмам підлітки не надають великого значення.

З метою виявити, чи здійснює телебачення вплив на свідомість підлітків, було поставлено запитання про те, які програми впливають на них найбільше. Виявлені дані подані в таблиці 4.

Таблиця 4

### Переважаючі види програм

Жанр	Показники	%
	Кількість осіб	
Пізнавальні програми	11	37
Документальні програми	7	23
Паранормальні шоу	2	7
Такі передачі відсутні	10	33

Отже, як свідчать дані таблиці, найбільший вплив мають пізнавальні програми. В цілому, 60% підлітків цікавляться пізнавальними і

документальними програмами. Прикро, але в той же час, 33%, що складає третину опитуваних підлітків, вказали, що не існує передач, яким би вони надавали перевагу. Слід відмітити, що 23% надали перевагу документальним програмам.

В таблиці 5 подані результати опитування щодо героїв телепередач, яких підлітки хотіли б наслідувати.

Таблиця 5

**Зразки для наслідування**

Діючі особи	Показники	%
	Кількість осіб	
Документальних програм	5	17%
Розважальних програм	12	40%
Героїв кінофільмів	1	3%
Таких героїв немає	12	40%

Дані таблиці свідчать про те, що у багатьох підлітків не існує героїв для наслідування. Привертає увагу і той факт, що 40% віддають перевагу героям розважальних програм. На жаль, героям докоментальних програм перевагу віддають лише 17%.

Таким чином, проведений аналіз свідчить про те, що:

- 1) серед видів ЗМІ підлітки віддають перевагу телебаченню та Інтернету;
- 2) переважаючими видами телевізійних передач є розважальні;
- 3) найбільший вплив здійснюють пізнавальні та документальні програми, а найбільший інтерес викликають події в країні, що характеризує різноманітність підліткових інтересів, їх суспільну активність;
- 4) в той же час насторожує те, що значний відсоток підлітків не має зразків для наслідування.

Отже, в ході дослідження виявлено, що ЗМІ впливає на інтереси підлітків. Виявлені ті програми, які мають вплив на підлітків. Підлітки надають перевагу розважальним програмам. Як виявилось, ЗМІ не надають зразків поведінки героїв, яких хотіли б наслідувати підлітки. В той же час, чимала частина підлітків, а саме ті, кого цікавлять пізнавальні та документальні програми, не задовольняють свої потреби та інтереси, оскільки на телебаченні переважають розважальні шоу.

**Список використаних джерел**

1. Леонов Н.С. Інформаційно-аналітична робота в зарубіжних установах/Н.С.Леонов - М., 1996,-ст..
2. Луман Н. Реальність мас-медіа /Н.Луман//Вітчизняні записки. 2000,№4. С. 431.

3. Трудный подросток: причины и следствия // Под ред. В.А. Татенко.- К., 1985.-165 с.

**Смирнова Н.В.**

### **Психологическая готовность студенческой молодежи к браку и семейной жизни**

#### **Введение**

Институт семьи относится к разряду тех социальных явлений, значение которых уникально как для отдельного человека, так и для всего общества. Семейная жизнь, открывая человеку возможности для личностного роста и счастья, одновременно предъявляет к нему и немало требований. Вместе с тем многие молодые люди принимают решение о вступлении в брак необдуманно, не осознавая принимаемой на себя ответственности, не научившись эффективно общаться с партнером, т.е. не будучи готовыми к вступлению в брак и семейной жизни. Зачастую в результате их ожидания и надежды оказываются неоправданными, возникают конфликты, насилие в семье и молодые люди разводятся.

Кроме того, в нашей стране в настоящее время наблюдаются все признаки «второго демографического перехода» (распространение юридически неоформленных форм совместной жизни и альтернативных форм семьи, переход к плюралистическим моделям семьи, переход к индивидуалистически ориентированной «зрелой» паре партнёров с одним ребенком и сознательному планированию рождения ребенка) [20], т.е. семья как социальный институт претерпевает серьезные трансформации. В последние десятилетия наблюдается также тенденция снижения престижа семьи и ценности брачно-семейных отношений, увеличивается доля населения, сознательно выбирающего одиночество в качестве приемлемого стиля жизни.

В сложившейся ситуации перед всеми социальными институтами, в том числе и перед высшим образованием, поставлен социальный заказ преодоления негативных тенденций в молодежной среде по отношению к семье и браку, создание системы непрерывной подготовки молодежи к будущей семейной жизни.

#### **Актуальность исследования**

Актуальность исследования психологической готовности студенческой молодежи к семейной жизни связана с рядом противоречий. Во-первых, реальные отношения, представления, знания о браке у молодых людей не всегда совпадают с объективными требованиями, которые брак предъявляет к человеку в современных условиях жизни. Во-вторых, в работах советских психологов второй половины XX в. по психолого-педагогическим проблемам подготовки молодежи к семейной жизни (Л.Н. Гудкович, И.В. Гребенников,

И.В. Дубровина, С.В. Ковалев, И.С. Кон, Б.С. Круглов, Е.Д. Марьясис, Ю.М. Орлов, Л.Н. Тимощенко и др.), подчеркивалось, что потребность в семье должна воспитываться и формирование личности семьянина должно осуществляться на всех этапах развития личности соответственно его возрасту. Однако, изменения в обществе привели к необходимости пересмотреть многие теоретические положения и их реализацию на практике, чтобы максимально приблизить их к современным условиям. Это дало толчок к появлению диссертационных исследований по проблемам формирования готовности к семейной жизни (Н.Ю. Ярыгина[19], С.В. Жолудева, Е.И. Зритнева[5], О.Н. Гноевая, Е.П. Гуляева, Т.В. Носакова, А.А. Конокотин и др.).

В-третьих, в большинстве указанных выше работ решались задачи подготовки к семейной жизни в старшем школьном возрасте, а проблема формирования готовности к семейной жизни студентов вуза только начинает разрабатываться. Однако при этом существует мировая тенденция повышения среднего возраста вступления в брак. Так, в развитых странах Европейского Союза средний возраст вступления в первый брак заметно увеличился: среди женщин с 23 лет в 1980 году до 30 лет в 2011 году, среди мужчин – с 26 до 32 лет. По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь в 1995 году женщины впервые вступали в брак в среднем в возрасте 21,6 года, в 2000 году – в возрасте 22,8 лет, в 2010 году – 24, 4 года, то уже в 2013 году средний возраст женщин, впервые вступающих в брак, составил 25 лет. Что касается мужчин, начинающих семейную жизнь, то динамика показателей среднего возраста вступления в первый брак такова: 1995 г. – 23,6 лет, 2000 г. – 25 лет, 2010 г. – 26,5 лет, 2013 г. – 27,1 лет.

Возможности вузов в решении данной проблемы рассмотрены в диссертационных работах М.В. Семиной (2002), П.А. Решетова (2004)[10], С.М. Пителина (2005)[8], Ф.Я. Кочкаровой (2006)[6], Т.Ю. Сорокиной (2007)[13], Т.А. Федоровой (2009)[15] и др. При этом явно существует дефицит психологических исследований, в том числе направленных и на изучение психологического компонента готовности к семейной жизни.

Совокупность обозначенных противоречий позволила обозначить проблему исследования, которая заключается в поиске и разработке эффективной программы работы со студенческой молодежью, обеспечивающей формирование у них психологической готовности к семейной жизни.

### **Анализ литературы**

В философско-психологической литературе выделяется ряд подходов к проблеме подготовки молодежи к брачно-семейным отношениям: *теоцентрический*, согласно которому при подготовке молодежи к созданию семьи важная роль отводится взаимоотношениям между родителями; *натуоцентрический*, в котором особое внимание уделяется взаимоотношениям матери и ребенка; *антропоцентрический*, утверждающий,

что открытая атмосфера в семье способствует свободному самовыражению личности, воспитывает у ребенка умение решать жизненные проблемы; *социоцентрический*, с которым связаны два центральных принципа развития семьи: отказ от борьбы за власть и учет потребностей членов семьи [2, с. 172].

Желание вступить в супружеский союз и степень готовности к семейной жизни далеко не равнозначные понятия. Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, выделяют готовность молодежи к браку – систему социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества [16, с. 460]. Готовность к браку – интегральная категория, включающая целый комплекс аспектов: 1) готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям; 2) подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству; 3) способность к самоотверженности по отношению к партнеру; 4) эмпатийный; 5) высокая эстетическая культура чувств и поведения личности; 6) умение разрешать конфликты конструктивным способом, способность к саморегуляции собственной психики и поведения [17, с. 118–119].

Понятие «способность к браку», которое было введено В.С. Торохтием, предполагает несколько составляющих: 1) способность заботиться о другом человеке; 2) способность сочувствовать, сопереживать, сострадать; 3) способность к кооперации, сотрудничеству, межличностному общению; 4) высокая этическая и психологическая культура [14].

В процессе самой жизни дети перенимают от старших поколений знания об отношениях к человеку другого пола, о браке, о семье, усваивают нормы поведения; у них начинают развиваться чувства товарищества, дружбы, чести, достоинства, что способствует формированию представлений о любви как высшем человеческом чувстве, о брачно-семейных отношениях. При этом данный процесс, как правило, носит стихийный характер и довольно трудно прогнозируется. А при нынешнем высоком темпе жизни естественный механизм передачи таких знаний уже явно недостаточен и поэтому такой важной становится специальная подготовка детей и молодежи в учебных заведениях к созданию в будущем своей семьи; к выполнению супружеских и родительских обязанностей; к воспитанию детей. При этом нельзя не учитывать и изменяющееся отношение молодых людей к институтам семьи и брака.

Исходными моментами готовности человека к браку и семье являются деятельное понимание им общественной значимости своих действий, определенных обязательств друг перед другом, ответственность за семью и детей, добровольное принятие неизбежных в семейной жизни забот и ограничение личной свободы. И поэтому основными направлениями подготовки подрастающего поколения к семейной жизни, как считает И.В. Гребенников, должны стать следующие: социальный, нравственно-

этический, правовой, психологический, физиолого-гигиенический, педагогический и хозяйственно-экономический[3, с. 56].

Так, проблема подготовки к семейной жизни является одной из важнейших, так как сама готовность к браку и семейным отношениям предполагает способность разумно организовать всю жизнедеятельность семьи и включает в себя социальный, нравственный, психологический, педагогический и др. аспекты, не сформированность которых может приводить к отсутствию у молодых супругов тех умений и способностей, которые необходимы для создания крепкой и дружной семьи.

Психологический компонент готовности к брачно-семейным отношениям, как уже было обозначено выше, редко становится предметом специального изучения. Условно можно обозначить три направления исследований, направленных на изучение психологической готовности к семейной жизни: 1) в рамках рассмотрения проблемы подготовки молодежи к браку (И.В. Гребенников, И.В. Дубровина[4], С.В. Ковалёв, Н.И. Козлов, Т.М. Разумихина, В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер и др.); 2) исследования проблем возрастного развития личности (Г.С. Абрамова, Г. Крайг, А.А. Реан, Э. Эриксон и др.); 3) это исследования различных проблем семейной жизни, например периодизации семейной жизни, условий «правильного» выбора партнера, условий благополучного супружества, а также причин и особенностей супружеских конфликтов (И.В. Гребенников, А.Н. Обозова, В.А. Сысенко, Б.Ю. Шапиро и др.). То есть в позициях исследователей нашли отражение три основные идеи: психологическая готовность личности к созданию и осуществлению семейной жизни – это интегративное образование, включающее в себя много составных частей и формирующееся в определенный возрастной период, это определенный уровень личностной зрелости и важнейшее условие успешности решения различных проблем, возникающих по ходу семейной жизни как деятельности (см. также [19]).

По мнению В.Т. Лисовского, в понятие «готовность к браку» включается целая система социально-психологических установок личности, определяющая ее эмоционально-положительное отношение к семейному образу жизни, ценностям супружества. Особое значение в этой системе он отводит нравственной и психологической подготовке [7, с. 79], в том числе формированию личности с высокой культурой чувств и поведения, воспитание характера, способствующего сотрудничеству супругов, родителей и детей, ответственности перед семьей, знанию психологии личности, супружеских взаимоотношений, методов разрешения супружеских и семейных конфликтов, способов саморегуляции собственной психики и поведения.

Как показывают многочисленные исследования и социологические опросы, вступление в брак требует существенного изменения образа жизни молодых людей, который вытекает из необходимости координировать, согласовывать ритм своей жизни с ритмом жизни другого человека. Совместная жизнь требует постоянного согласования действий партнеров, от



чего зависит крепость брачных уз. Психологическая подготовленность к семейной жизни есть подготовленность к межличностному общению и сотрудничеству, а умение приспособиться к привычкам, чертам характера другого человека, понимание его внутренних душевных переживаний является важнейшим показателем готовности человека к дальнейшей семейной жизни.

Среди многих аспектов проблемы формирования психологической готовности молодежи к семейной жизни, в качестве одного из важнейших, как указывает Л.Б. Шнейдер [16, с. 461], можно выделить правильное понимание молодежью роли семьи и брака в современном обществе, что связано с особенностями формирования у них установок, ориентации на вступление в брак.

Также необходимо понимать, что психологическая зрелость личности во внутрисемейных отношениях не достигается одномоментно и зависит от многих факторов. В качестве одного таких факторов выделяется потребность в психологической готовности и способности к выполнению сначала роли супругов, а затем – родителей. Каждая социальная роль включает определенные ожидания, которые предъявляются к её исполнителю. Поэтому готовность к роли мужа и жены означает четкое знание этих ожиданий (т.е. прав и обязанностей) и желание их выполнять.

Учет особенностей характера и устойчивости чувств является важным условием создания успешной молодой семьи. От того, насколько совместимы по важнейшим психологическим свойствам партнеры по браку, зависит нравственный климат семьи, ее будущее. Основой психологической несовместимости могут стать несовпадение взглядов на мир и семейную жизнь, несовпадение темпераментов, ярко выраженные акцентуации характера, завышенная/заниженная самооценка, чрезмерные требования к себе и другому и пр.

В ряде психологических исследований сделаны попытки показать, какие личностные качества будут отрицательно сказываться на будущей семейной жизни (см., например, [4, с. 147; 11, с. 38; 12, с. 36 и др.]). Например, к таким качествам относят аморальность, явное стремление к превосходству и лидерству, безответственность, вспыльчивость, двуличность, мрачность, транжирство, неотзывчивость, скупость, сварливость и пр.

Юношу или девушку нельзя считать подготовленными к браку, если они не имеют ясного представления о том, зачем вступают в брак, чего ждут от семьи, какие семейные отношения хотят построить, какие обязанности на них налагает супружество и будущее родительство. Будущие супруги должны быть готовы к тому, чтобы сознательными совместными усилиями создать благоприятные условия для жизни семьи в целом и для каждого ее члена в отдельности.

Таким образом, психологическая подготовленность к брачно-семейным отношениям означает восприятие человеком целого комплекса знаний, требований, обязанностей, социальных стандартов поведения, которыми

регулирується семейная жизнь и включает в себя коммуникативные умения, владение способами саморегуляции, умение преодолевать конфликтные ситуации и т.д. Весь этот комплекс, к сожалению, зачастую формируется стихийно, а, следовательно, чтобы повысить уровень психологической подготовки молодежи к браку и семейным отношениям, необходима специальная психологическая подготовка. Причем в свете постоянного повышения возраста вступления молодых людей в брак такая специальная подготовка должна вестись не только в школе, но и на последующих ступенях получения профессионального образования, в том числе и в вузах.

### **Результаты эмпирического исследования**

В целях изучения уровня готовности к семейной жизни современных студентов было осуществлено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 72 студента в возрасте от 18 до 23 лет, из них 30 юношей и 42 девушки, обучающихся в филиале Российского государственного социального университета в г. Минске и в Полесском государственном университете.

Основным методом сбора данных выступил метод тестирования. Реализовывался он с помощью следующих методик. Тест-карта оценки готовности к семейной жизни И.Ф. Юнда [18, с. 218–219] использовалась для диагностики уровня готовности (недостаточный, удовлетворительный или достаточный) юношей и девушек к семейной жизни.

Опросник Д. Олсона «Диагностика сплочённости и гибкости семейной системы» [1, с. 583–587] в данном исследовании применялся для изучения представлений студенческой молодёжи о семейной системе в их будущих семьях, в том числе была изучена степень эмоциональной близости, наличие или отсутствие душевных, теплых эмоциональных отношений, а также то, насколько семейная система способна гибко приспосабливаться, изменяться при воздействии стрессоров. Согласно диагностической модели Д. Олсона, по данным критериям – сплоченность и гибкость, можно выделить 16 типов семейных систем. Из них 4 являются сбалансированными или функциональными, 8 – среднесбаланси-рованными или полуфункциональными и 4 крайних типа – несбаланси-рованными или дисфункциональными.

Методика «Ценностные ориентации» [9, с. 637–641] разработана Милтоном Рокичем как тест личности, направленный на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. В данном исследовании мы оценивали значимость в мотивационно-ценностной сфере студенческой молодёжи такой ценности, как счастливая семейная жизнь.

Эмпирическое изучение уровня готовности к брачно-семейным отношениям юношей и девушек, обучающихся в вузе, показало, что из 72 испытуемых 45 человек (63%) имеют удовлетворительный уровень готовности к семейной жизни, остальные – достаточный уровень (27

студентов, или 37%). Недостаточный уровень готовности к брачно-семейным отношениям не был выявлен ни у одного испытуемого.

По результатам опросника Д. Олсона «Диагностика сплочённости и гибкости семейной системы» были получены показатели сплочённости и гибкости семейной системы, определяющие гармоничность или негармоничность семьи. Чаще всего студенты, представляя самую хорошую семью, которую они мечтают создать в будущем, описали её семейную систему с объединённым уровнем сплочённости (49 студентов, или 68%), что характеризуется высокой степенью эмоциональной близости, лояльностью во взаимоотношениях и определенной зависимостью членов семьи друг от друга. Также в представлениях студентов о своей будущей семье встречаются описания сплочённости с запутанным (18%) и с раздельным (14%) уровнем. Для запутанной семейной системы характерна чрезмерная эмоциональная близость (слияние) и лояльность, отсутствие личного пространства, независимости у членов семьи. Раздельный уровень характеризуется умеренной сплочённостью.

Ещё одной значимой характеристикой семейной системы является гибкость, характеризующая насколько семейная система способна гибко приспосабливаться, изменяться при воздействии стрессоров, а также решать жизненные задачи, возникающие перед ней при движении по стадиям жизненного цикла. Не сбалансированные по параметру гибкости семейные системы характеризуются ригидностью или хаотичностью.

Большинство студентов (57 человек, или 79%) представляют свою будущую семью как семью с высокой степенью непредсказуемости, т.е. как хаотичную семью. Такой тип системы имеет неустойчивое и ограниченное руководство и испытывает недостаток лидерства, а принимаемые супругами решения могут являться импульсивными и непродуманными. Возможно, такие результаты связаны в первую очередь с отсутствием четких и явных представлений об особенностях функционирования семейной системы.

На основании полученных результатов по критериям сплочённости и гибкости были определены дисфункциональный, полуфункциональный и функциональный тип системы в семьях, которые юноши и девушки хотели бы создать в будущем (таблица 2.6). В целом, из 72 студентов, принимавших участие в исследовании, больше половины (48 человек, 67%) представляют свою будущую семью как полуфункциональную (среднесбалансированную), 18% (13 студентов) – как функциональную (сбалансированную) и 12 студентов (15%) – как дисфункциональную (несбалансированную).

В исследовании были определены и наиболее значимые ценности в ценностно-мотивационной сфере современной студенческой молодежи (см. Таблицу 1).

**Ценностно-мотивационная сфера студенческой молодёжи**

Ранговое место	Ценность
1	<b>Здоровье</b>
2	<b>счастливая семейная жизнь</b>
3	<b>Любовь</b>
4	наличие хороших друзей
5	материально обеспеченная жизнь
6	интересная работа
7	уверенность в себе
8	активная деятельная жизнь
9	Развитие
10	жизненная мудрость
11	общественное призвание
12	Свобода
13	продуктивная жизнь
14	Познание
15	счастье других
16	развлечения
17	творчество
18	красота природы и искусства

Так, следует отметить, что в ценностно-мотивационной сфере студенческой молодежи первое ранговое место занимает здоровье (физическое и психическое), второе – счастливая семейная жизнь, третье – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком).

Более глубокий анализ значимости такой ценности, как «счастливая семейная жизнь» показал, что большинство испытуемых присваивали ценности «счастливая семейная жизнь» первое (24%), второе (22%) или третье (20%) места. Для 6 студентов (9%) данная ценность занимает 4-е место, а для 13% (9 человек) – 5-е место в списке значимых ценностей. Остальные 10 студентов (12%) поставили данную ценность с 6-го по 13-е места.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что для студенческой молодежи наиболее характерен удовлетворительный уровень готовности к семейной жизни, а свою будущую семью 67% испытуемых представляют как семью с полуфункциональным типом семейной системы. Такая ценность как «счастливая семейная жизнь» у большинства студентов, принявших участие в исследовании, находится в зоне значимых ценностей.

На основании анализа полученных результатов можно сделать вывод о том, что знания молодых людей в области брачно-семейных отношений являются недостаточными, а представления не совпадают с теми требованиями, которые семейная жизнь предъявляет к человеку.

**Выводы и заключение**

Для достижения социальной зрелости, в том числе и к созданию будущей семьи молодежь требуется готовить, причем в самых разных аспектах (социальном, нравственно-этическом, правовом, психологическом, физиолого-гигиеническом, педагогическом, хозяйственно-экономическом). При подготовке к семейной жизни особенно актуальным является усиление нравственно-психологических аспектов воспитания. Бесспорным фактом является то, что выпадение психологического аспекта в подготовке к семейной жизни ведет к множеству негативных последствий: неудовлетворенностью браком, повышению внутрисемейной конфликтности, увеличению числа разводов и т.д.

Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни должна являться неотъемлемой составной частью общей системы воспитания как в школе, так и в учреждениях, обеспечивающих получение профессионального образования. При этом формирование психологической готовности юношей и девушек к вступлению в брак и созданию семьи должна стать, прежде всего, целью психологической службы вузов.

На основе результатов проведенного эмпирического исследования считаем обоснованной необходимость выделения в содержании высшего образования задачи, направленной на подготовку студентов к будущей семейной жизни.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что полученные результаты могут стать основой для проведения в учреждениях высшего образования просветительской работы по вопросам подготовки студентов к семье и браку. Практические психологи могут использовать материалы исследования в системе добрачного консультирования в процессе прогнозирования проблем и трудностей будущей семейной жизни и своевременной их профилактики, а также при проведении тренингов и семинаров, направленных на оказание помощи в подготовке к браку и выработке эффективных стратегий поведения в супружеских отношениях.

#### **Список использованных источников**

1. Бебчук, М.А. Практическая психодиагностика семьи: метод. пособие с приложением / М.А. Бебчук, Е.А. Рихмаер. – Москва: Бионика, 2011. – 652 с.
2. Граненкова, Е.С. Теоретико-методологические подходы к изучению готовности к семейной жизни / Е.С. Граненкова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 172–175.
3. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – Москва: Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Дубровина, И.В. Проблемы подготовки молодежи к семейной жизни / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 146–151.
5. Зритнева, Е.И. Социально-психологические основы и педагогические условия формирования готовности молодежи к браку и семейной жизни / Е.И. Зритнева // Семейная психология и семейная терапия. – 2005. – № 3. – С. 13–28.

6. Кочкарова, Ф.Я. Психологическая готовность студентов-юристов к созданию семьи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ф.Я. Кочкарова. – Карачаевск, 2006. – 141 с.

7. Лисовский, В.Т. Социально-психологическая готовность к браку / В.Т. Лисовский // Молодёжь: любовь, брак, семья (Социологическое исследование) / В.Т. Лисовский. – Санкт Петербург: Наука, 2003. – С. 79–105.

8. Пителин, С.М. Формирование готовности студентов к созданию семьи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.М. Пителин. – Астрахань, 2005. – 167 с.

9. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах–М, 2004. – 672 с.

10. Решетов, П.А. Педагогические условия совершенствования подготовки студентов вузов к семейной жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / П.А.Решетов. – Москва, 2004. – 226 с.

11. Сизанов, А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни: пособие для родителей / А.Н. Сизанов. – Минск: Народная асвета, 1989. – 112 с.

12. Силяева, Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб.пособие / Е.Г. Силяева. – Москва: Академия, 2002. – 192 с.

13. Сорокина, Т.Ю. Особенности брачно-семейных установок студенческой молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.Ю. Сорокина. – Самара, 2007. – 240 с.

14. Торохтий, В.С. Психология социальной работы с семьёй / В.С. Торохтий. – Москва: ЭКСМО Пресс, 2006. – 376 с.

15. Федорова, Т.А. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к семейной жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Федорова. – Челябинск, 2009. – 178 с.

16. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.

17. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учеб.пособие для вузов / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

18. Юнда, И.Ф. Социально–психологические основы семейной жизни / И.Ф. Юнда, Л.И. Юнда. – Киев: Выша школа, 1990. – 238 с.

19. Ярыгина, Н.Ю. Мотивационно–смысловая готовность к семейной жизни: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.Ю. Ярыгина; ПИ РАО. – Москва, 2007. – 20 с.

20. Van de Kaa, D.J. The Idea of a Second Demographic Transition in Industrialized Countries [Electronic resource] / D.J. Van de Kaa // Paper presented at the Sixth Welfare Policy Seminar of the National Institute of Population and Social Security, Tokyo, Japan, January 29, 2002. – Tokyo, 2002. – Mode of access: <http://www.demographic-research.org/volumes/vol19/62/references.htm>. – Date of access: 15.01.2015.

## Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Євтушок О.О.

### Вплив темпераменту на мотивацію людини у навчальному та трудовому процесі

Проблема мотиваційної спрямованості людини на сьогоднішній день залишається актуальною. Актуальною дана проблема є для будь-якої вікової категорії: як для школярів та студентів, так і для людей старшого віку. Це проявляється в тому, що в будь-якому віці мотивація дуже впливає на спрямованість людини до діяльності.

Оскільки на процесі виконання діяльності позначається не тільки мотивація, а й темпераментні характеристики, важливо встановити зв'язок між ними.

Метою даної статті є визначення наявності зв'язку темпераменту і мотивації. Існує різноманітна література, яка присвячена даній темі. Це роботи авторів як вітчизняної так і зарубіжної психології. Однак, ще мислителі давнини почали розглядати питання темпераменту людини. З цього і почали зароджуватись відомості щодо темпераментних характеристик. Звісно, це був лише початок розвитку психологічних знань, та й на цьому їх розвиток не закінчився, тому кількість праць із вивчення людини почала тільки зростати. Серед вчених, що розглядали питання мотивації та темпераменту, значний внесок здійснили: Е.П.Ільїн, Х.Хекхаузен, О.М.Леонтев, І.П.Павлов та багато інших.

Темперамент відбиває динамічні аспекти поведіння, переважно вродженого характеру, тому властивості темпераменту найбільш стійкі і постійні в порівнянні з іншими психічними особливостями людини, і однаково проявляючись у різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів, залишаються постійними і в зрілому віці і у взаємозв'язку характеризують тип темпераменту.

Одна з точок зору, яка належить Д. Мак-Клелланду стверджує, що мотивація досягнення може розвиватися і в зрілому віці в першу чергу за рахунок навчання. Як підкреслює Л. Джуелл "крім того, вона може розвиватися в контексті трудової діяльності, коли люди безпосередньо відчують усі переваги, пов'язані з досягненнями".[2,6]

Аналізуючи роботи Маклеланда, Аткинсона, Кларка, Х.Хекхаузен наголошує на тому, що мотив досягнення пов'язується, на сам перед, з успішністю діяльності.[6]

Здійснюючи огляд досліджень з проблеми мотивації, Е.П. Ільїн відзначає, що в вітчизняній психології не існує єдиного розуміння мотиву і мотивації. Дослідники розглядають мотиви як потребу, як мету, стани людини, властивості, тощо. Вони поділяють мотивацію на дві категорії: сукупність чинників та мотивів, та процес. [3]

З метою діагностики мотиваційної спрямованості використовувалась методика Т.Елерса, що дозволяє виявити рівень мотивації до успіху. Тип темпераменту визначався за методикою О.Белова.

Опитування проводилося у двох вікових групах: 18-25, 26-50. Кількість опитуваних – 80 осіб. З них: 48 в категорії 18-25 років, решта – 32 особи в категорії 26-50 років.

Тест на темперамент по О.Белову представляє собою 4 блоки питань по 20 варіантів. Після чого складається формула з процентним співвідношенням результатів тестування, а на завершення, отриманні знання інтерпретуються. Ми обрали саме цей тест, тому що він досить простий для опитуваного, необхідно лише поставити '+', чи '-'. І результати подаються у процентному співвідношенні, що дозволяє легко порівнювати з результатами теста Т.Елерса.

При діагностиці особистості на виявлення мотивації до успіху Т.Елерс виходив з положення, що особистість, у якій переважає мотивація до успіху, має середній або низький рівень ризику. При сильній мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак, такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть до успіху.

Отримані результати представлені у вигляді наступних діаграм і таблиць.

Таблиця 1

**Результати тесту на визначення типу темпераменту**

Тип темпераменту	Кількість	Відсоток
Сангвініки	28	35%
Холерики	18	22,5%
Флегматики	23	28,75%
Меланхоліки	11	13,75%

Для більшого уявлення представимо дані таблиці у вигляді кругової діаграми.

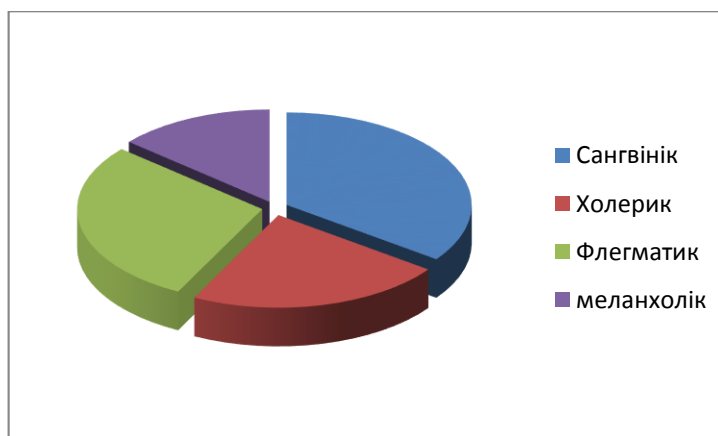


Рис1. Результати тесту за методикою О.Белова



З діаграми бачимо, що кількість сангвініків та флегматиків найбільша(63,75%), холерики зустрічаються рідше(22,5%), серед опитаних була представлена найменша кількість людей з меланхолічним типом темпераменту(13,75%).

Опрацювавши тест на визначення мотивації до успіху, отримали наступні результати, які представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати тесту на визначення рівня мотивації до успіху**

Рівень мотивації	Кількість	Відсоток
Низький	10	12,5%
Середній	18	22,5%
Помірно високий	25	31,5%
Високий	27	33,7%

Дані таблиці подамо у вигляді діаграми.

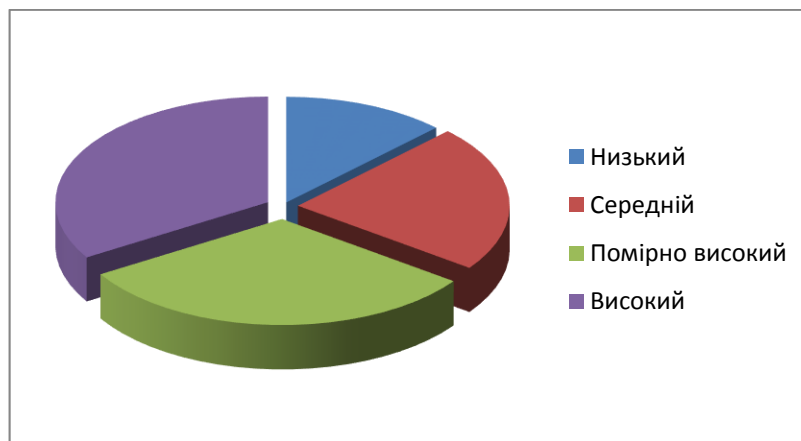


Рис 2.Рівні мотивації до успіху

З діаграми видно, що кількість опитуваних з високим та помірно високим рівнем мотивації найбільша(65,2%), з низьким рівнем мотивації опитуваних була найменша кількість(12,5%).

Для виявлення впливу темпераменту на мотивацію до успіху співставимо дані, отримані за допомогою обох методик.

Таблиця 3

**Порівняння результатів дослідження**

Темперамент	Рівень мотивації до успіху							
	Низький		Середній		Помірно високий		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Сангвінік	0	0	5	17	13	48	10	35
Холерик	1	5,5	2	11,1	4	22,2	11	61,2
Флегматик	1	4,3	9	39,1	7	30,4	6	26,2
Меланхолік	8	72,7	2	18,2	1	9,1	0	0

З таблиці видно, що у сангвіників переважає помірно високий рівень мотивації(48%), у холериків – високий рівень(61,2%), у флегматиків – середній рівень(39,1%), меланхоліків – низький рівень мотивації до успіху(72,7%). Це пояснюється тим, що люди з холеричним типом темпераменту сильні та цілеспрямовані, що може спонукати їх до досягнення успіху своєї діяльності. Сангвіники характеризуються як люди сильні, врівноважені, рухливі, досить вимогливі до себе, тому такі люди, найчастіше, мають високий та помірно високий рівні мотивації до досягнення успіху. Що стосується флегматиків, це люди врівноважені, сильні, але інертні, через що їх мотивація знаходиться в межах від середнього до високого рівнів. Меланхоліки – слабкий тип людей, вони дуже чутливі, невпевнені в собі, тому і рівень мотивації у них відповідний – низький .

Отже,проведене дослідження дає підстави стверджувати, що існує тенденція до зв'язку між типом темпераменту і мотивацією до успіху, що має бути враховано педагогом у організації навчальної діяльності, а керівником - трудової діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. 1.Гипенрейтер Ю.Б.Введение в общую психологию: курс лекций /Ю.Б.Гипенрейтер.-М: Изд-во Моск. ун-та, 1988.-320с.
2. 2.Джуелл Л. Індустріально-організаційна психологія: підручник для вузів /Л.Джуелл.-П:Пітер,2001.-720с.
3. 3.Ильин Е.П.Мотивация и мотивы/Е.П.Ильин.-П: Питер,2002.-512с.
4. 4.Максименко С.Д. Общая психология/С.Д.Максименко, О.В.Соловьянко.-К:МАУП,2000.-528с.
5. 5.Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии/Я.Стреляу.-М:Прогресс, 1982.-34с.
6. 6.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность/Х.Хекхаузен.-П:Пітер, 2003.-860с.

**Маліцька Л.Б.**

#### **Психологічні аспекти невротичних розладів особистості**

Соціальні ситуації сьогодення зачепують найбільш загальні механізми людської психіки і характеризують загальнолюдські культурно-історичні (навіть анатомо-біологічні) особливості адаптаційної психодинаміки. З огляду на масштабність психотрамуючих чинників, які впливають на сучасне суспільне життя людини, помітно виділяється збільшення кількості і варіативності особистісних, невротичних розладів в різних верствах населення.

Невроз – психогенний (здебільшого конфліктогенний) нервово-психічний розлад, що виникає в наслідок руйнування особливо значущих життєвих відносин людини і проявляється у специфічних клінічних

феноменах при відсутності психотичних явищ. Невроз характеризується: по-перше, зворотністю патологічних зрушень, що характеризує невроз, як зрив вищої нервової діяльності різної тривалості в часі; по-друге психогенною природою захворювання, яка на думку В.М.Мясищева, визначається наявністю змістового зв'язку між клінічною картиною неврозу, особливостями системи відносин та патогенною конфліктною ситуацією особистості; третє - специфічність клінічних проявів, що визначаються домінуванням емоційно-афективних і соматовегетативних розладів. Окремо виділяються системні неврози, тобто первинні психогенні розлади вищої нервової діяльності локального характеру, певної структури корково-підкоркової системи головного мозку, що зумовлюють вибіркові розлади функціональної діяльності окремих анатомо-фізіологічних систем: серцево-судинної, травної, дихальної та ін.[1] Системний невроз поняття динамічне. Певний психогенний розлад, що виникає як системний може трансформуватися в загальний невроз і навпаки, в клінічній картині загального неврозу з часом конкретизується і переважає розлад однієї системи.

Психотравматизація – головна причина виникнення неврозу, її патогенне значення визначається складним взаємозв'язком з багатьма передумовами( генетична складова, «надбана схильність»), що є результатом всього життя людини, історії формування її організму та особистості. Врахування всіх вроджених і прижиттєвих обставин, отримання валідних даних, порівняльні характеристики здебільшого ускладнюються, а індивідуальна своєрідність особистості може призводити до протиріч у діагностиці.

В роботах Н. Eysenck на основі експериментально – психологічних досліджень розглядається питання про значущість рівня інтелекту в розвитку неврозів.[2] .Автор робить висновок, що у людей з середнім рівнем розвитку інтелекту невроз розвивається рідше, ніж у тих чий показники рівня розвитку інтелекту відхиляються від середнього рівня. Головним в діагностиці психогенеза неврозів - є розуміння їх основних клінічних форм як зафіксованих особливостей окремих механізмів хворобливого сприйняття і переробки життєвих труднощів. В.М.Мясищевим була запропонована класифікація невротичних конфліктів по їх генезу, тобто у відповідності з врахуванням внутрішніх особистісних механізмів їх розвитку. Він виділяє конфлікти істеричного, obsesивно-психастенічного і неврастенічного типу.

Перший з них визначається занадто завищеним рівнем домагань особистості, які весь час поєднуються з недооцінкою або повним ігноруванням об'єктивних реальних умов, чи-то вимог оточуючих. Слід підкреслити значну перевагу вимогливості до оточуючих, на відміну від вимог до себе, та відсутність критичного ставлення до власної поведінки. В генезі цього типу конфлікту істотне значення набуває історія розвитку особистості і процес формування системи її життєвих стосунків. Здебільшого в силу хибного виховання у таких осіб послаблюється здатність гальмувати власні бажання, що входять в протиріччя з суспільними вимогами і нормами. Егоцентризм і

афективність спонукають до переживань та невдач, які в свою чергу створюють амбівалентність претензійності з одного боку та невпевненості з іншого. Портретна характеристика поведінки вирізняється брехливістю, схильністю до симуляції, театральністю, демонстративністю.

Другий (обсесивно-психастенічний) тип невротичного конфлікту обумовлений насамперед протиріччям власних внутрішніх тенденцій і потреб, боротьбою між бажаннями та обов'язком, між моральними принципами та особистісними схильностями. Навіть якщо одна з тенденцій стає домінуючою, але наражається на протидію інших, відбувається не послаблення, а різке посилення нервово-психічного напруження і виникнення невроту нав'язливих станів.

Конфлікт третього типу (неврастенічний) представляє собою протиріччя між можливостями особистості, з одного боку та її намаганнями і завищеними вимогами до себе. В підґрунті виникнення цього типу конфлікту лежить хибний напрям виховання, що стимулює нездорове прагнення до особистісного успіху без реального врахування сил і можливостей індивіда

Важливим і невід'ємним компонентом структури невротичного конфлікту, тісно пов'язаним з незадоволеними потребами, є психологічні компенсаторні механізми, до яких використовується термін – захисні механізми. Людина, що заходиться в невротичному стані, шляхом використання найбільш адекватних психологічних компенсаторних механізмів, виконує відносно себе психотерапевтичні функції. Але компенсаторний механізм, який використовується людиною не завжди є оптимально адекватним для підтримання психологічного гомеостазу особистості і поява невротичних симптомів може бути наслідком такої неадекватності. В роботах Т.М.Мішиної наведені різні прийоми компенсації: одні ведуть до локального, часткового послаблення напруженості при збереженні конфлікту і його коренів, інші, адекватно діючи, вказують на реальний вихід з конфлікту через відновлення діяльності.[3]

Сутність психопатогенетичного потенціалу надзвичайних ситуацій, які останнім часом загострили суспільне життя нашої країни, полягає у зіткненні попередньо сформованої організації Его (особистості) з новою, незвичною і травмуючою для психіки ситуацією реальної загрози життю та здоров'ю, раптових втрат і масованого дискомфорту. Необхідність дотримуватися в цих складних умовах «принципу реальності» створює передумови для стресу усвідомлення, породжує інтрапсихічний конфлікт і наражає на тяжкі випробування інтегративну функцію Его. Первинний Его-стрес (стрес усвідомлення нової, психотравмуючої реальності) проявляється як складно організований динамічний клінічний симптомокомплекс і в той же час як засадовий фактор патогенеза психопатологічних наслідків надзвичайних ситуацій.

На думку М.М.Пуховського сам факт перебування в надзвичайних ситуаціях супроводжується автоматичною регресією психіки людини на рівень підліткової пубертатної кризи (13-18 років), що проявляється в

поведінці підкресленою дисциплінованістю, ретельним дотриманням субординації, готовності до самообмеження ініціативи, при одночасному підвищенні вірогідності емоційних спалахів, внутрішньо неопосередкованого руйнівного або хаотичного збудження, «підліткової поведінки».[4 ] Регресія людської психіки в умовах надзвичайних ситуацій на рівень підлітковості знаходить своє відображення у переживанні *role confusion* (рольової спутаності) і наступних проявах *identity crisis* (криза самовизначення). Надзвичайна загроза насаждає на психіку як зовнішній фактор, прояв критично некомфортних умов, спонукаючи сильний когнітивний дисонанс, актуалізуючи навіть незначні латентні деструктивні намагання і як наслідок створюючи ситуацію тотальної ревізії внутрішньої реальності (ідеалізованого Его-образу, Я-концепції). Надзвичайна загроза попередньо фруструє інстинкт самозбереження. На наступному етапі на перший план виходить фрустрація потреби самовизначення. Сутність ситуації «виживання за будь яку ціну» полягає у блокаді почуття внутрішньої свободи і самоцінності, надмірним гіперболізованим відчуттям незворотності небуття. Таким чином виникає інтрапсихічний конфлікт між намаганням «жити» (інстинктом самозбереження) і потребами самовизначення (спробам підтримання ідеалізованого Его-образу) . Актуалізація латентних деструктивних проявів заміняє процеси внутрішньо вільного і відповідального освоєння світу тенденціями адаптаційної психодинаміки .

В межах когнітивної моделі травматичні події можуть руйнуватися базові уявлення про світ і про себе. Патологічна реакція на стрес – неадаптивна відповідь на знецінення цих базових уявлень. Ці уявлення формувалися в ході онтогенезу і пов'язані з задоволенням потреби в безпеці та входять до складу «Я-концепції». В ситуації сильного стресу відбувається колапс Я-концепції. І хоча цей колапс є неадаптивним наслідком впливу стресу, в той же час він може бути адаптивним, бо надає можливість для ефективної реорганізації Я-системи. Неадаптивне подолання травми включає генералізацію страху, гніву, диссоціацію, постійне відігривання травми. Причина неадаптивного додання травми полягає у негнучкості, некорегуємості когнітивних схем.

Психофізіологічна наукова модель розглядає відповідь на травму - як наслідок тривалих фізіологічних змін. Варіабільність відповідей на травму обумовлена темпераментом . На думку Lifton, Horowitz, Green, при стресовому впливі підвищується обмін норепінефрина, що призводить до рівня росту плазматичного катехоламіна, зниження рівня норадреналіна, серотоніна в головному мозку людини, підвищення рівня ацетилхоліна, виникненню болезаспокійливого ефекту, опосередкованого ендогенними опіоїдами. Зниження рівня норадреналіна і падіння рівня допаміна в мозку корелюють з станом психічного ступору. Цей стан є центральним в синдромі відповіді на стрес. Болезаспокійливий ефект, опосередкований ендогенними опіоїдами, може призводити до виникнення опіоїдної залежності і пошуку ситуацій схожих на травмуючу. Зниження серотоніну інгібує роботу системи, що гальмує поведінку і призводить до генералізації умовної реакції

на пов'язані з первинним стресом стимули. Пригнічення функціонування гіпокампа може бути причиною амнезії на специфічний травматичний досвід.

Розроблена Горовіцем інформаційна модель, намагається поєднати когнітивну, психоаналітичну та психофізіологічну моделі. Стрес розглядається як маса внутрішньої та зовнішньої інформації, основна частина якої не може бути узгоджена з когнітивними схемами, тому стрес викликає інформаційне первантаження. Необроблена інформація переводиться із свідомості в підсвідоме але залишається в активній формі. Підкоряючись принципу запобігання болю, людина прагне зберегти інформацію у несвідомій формі, але у відповідності до тенденції завершення дії, інколи ,травматична інформація становиться свідомою, що є частиною процесу інформаційної обробки. По завершенню інформаційної обробки, досвід інтегрується і тоді травма більше не зберігається в активній формі свідомості. Біологічний фактор в комплексі з психологічним включений в цю динаміку. Феномен реагування такого роду – це нормальна реакція на шокуючу інформацію. Ненормальні ,вкрай інтенсивні реакції , що не являються адаптивними, блокують опрацювання інформації і її включення в когнітивні схеми індивіда.

В рамках концепції адаптаційної психодинаміки (психічної та психофізіологічної адаптації людини) пропонується розмежовувати два типи інтрапсихічного конфлікту: конфлікт між шляхом і результатом та подвійний конфлікт між шляхом і результатом . Конфлікт між шляхом та результатом описується наявністю двох боків цього єдиного типу: небажаний шлях до бажаного результату (аверсія – апетенція) і бажаний шлях до небажаного результату (апетенція – аверсія), що різняться часовими параметрами організації поведінки. Подвійний конфлікт між шляхом і результатом виникає при одночасній наявності двох тенденцій – потягу і уникання. При цьому дві можливі лінії поведінки можуть бути однаково привабливими (апетенція – апетенція) або непривабливими (аверсія – аверсія). Невротичний конфлікт актуалізує первинну інтерперсональну деструктивність намірів, необхідність вибору між добром і злом. В цьому сенсі культурно- соціологічна теорія неврозів підкреслює ключову роль структурної ієрархії інтрапсихічного конфлікту в невротичній еволюції особистості, коли пов'язується закономірно прогредієнтне проходження невротичного процесу з послідовною кристалізацією з багатьох актуальних внутрішніх конфліктів «базового конфлікту» ( між трьома основними установками інтерперсональних відносин « рух до людей», « рух проти людей» і «рух від людей») та подальшим переростанням базового конфлікту в центральний внутрішній конфлікт, який з поглибленням неврозу веде до розриву між ідеалізованим образом і актуальним Его. Виділяють дві характерні властивості невротичного інтерпесонального конфлікту: 1. Неусвідомлення глибинної деструктивності спонук і супротив намаганням поставити Его перед обличчям фактичних результатів подібної деструктивності; 2. Прогредієнтність невротичного процесу ( ілюзорно-віртуальна ефективність захистних конструкцій) з

централізацією конфлікту навіть до інтраментального розколу. Ці властивості пояснюють роль інтерпсонального конфлікту в процесуально-невротичній послідовності «стрес – конфлікт- тривога – захист – клінічна картина невротичної організації (еволюції особистості).

Невротична (ірраціональна, сигнальна, патологічна) тривога (почуття безпорадної невизначеності в небезпечних умовах), перемінна похідна психічного (емоційного) стресу вважається «стрижнем невротичної організації» і визнається відповідальною за більшу частину психічних розладів. Саме емоції виступають як такі форми реакцій, які змінюючи одна одну охоплюють весь організм і дозволяють йому відповідати на будь які впливи оточуючого середовища. Дезадаптивна тривожність (тривожні стани, виявляється у різкому зниженні або підсиленні інтенсивності тривожних переживань, які не відповідають стимулу та особливості соціальної ситуації і перешкоджають повноцінному функціонуванню особистості впливають дезорганізаційно на той вид діяльності, в якому проявляються.

Теорія функціональних систем надає нейрофізіологічне обґрунтування виникаючій іноді невідповідності тяжкості стресової ситуації самому незначному приводу (неадекватність психосоматичних реакцій на «малі» психогенії). Вирішальне значення при цьому набуває «внутрішнє приховане накопичення» аферентних імпульсів – нечисленні відбитки інтелектуальних, афективних і сенсорних подразників, загальний емоційний тон яких далеко не завжди сприймається людиною і не супроводжується суб»єктивними відчуттями в момент впливу. Прихована до часу , пускова інтеграція формується під впливом різноманітних екстеро- і інтерорецептивних імпульсів, що проходять через фільтр мотиваційної установки. Цей, накопичений пам'ятю за межами свідомості, багаж активно долучається до процесів аферентного синтезу. Конкретним поштовхом до прояву цієї системи аферентних імпульсів може стати будь який новий, незвичайний для індивіда подразник. Незвичайне, незрозуміле відчуття може спровокувати виникнення больової або орієнтувальної домінанти. Розвинувшись, цей стан може визначити характер і напрям відповідного фізіологічного акту або всієї подальшої життєдіяльності організму.

Це «внутрішньо приховане накопичення» неусвідомлюваних аферентних імпульсів створює, таким чином, передумови для активації психосоматичних розладів під впливом фактично вже відсутнього патогенного подразника. Пусковий стимул лише виявляє при цьому вже сформовану інтеграцію і задіює її у відповідний момент. За об'єктивною невиразністю пускового стимулу ховається «синтетична єдність» похідного від неї збудження. [5]

Фактором , що обумовлює локалізацію психосоматичних розладів стає страх смерті або інвалідизації, який хочь коли небудь виникав в попередньому життєвому досвіді людини. Особлива роль емоцій в утворенні патологічних змін матриці довготривалої пам'яті не вичерпується лише відтворенням колишнього соматичного стану чи окремих його частин. Своєрідним проявом

нових якостей, якими збагачується емоція в процесі накопичення життєвого досвіду, стає функціональна патологія, що формується по типу умовного рефлекса. Новоутворена патологічна матриця впливає на патологічний стан за тими ж законами що і в нормі. Формування матриці стійкого патологічного стану не виключає можливості подальшого її прогресування. Функціональні розлади, що пов'язані з оборотністю при певних умовах функціонально-структурних змін матриці довготривалої пам'яті, поступово перетворюються в незворотні розлади.

Скорочення енергетичних ресурсів нервових процесів, які визначають життєвий тонус організму, суттєво зменшує потенційні захистно-приспосувальні можливості особистості, його активність по відношенню до оточуючого світу і резистентність до умовно-патогенного впливу взагалі (психосоматичний імунітет). Зміна характеру інтерорецептивної аферентації обумовлює фізіологічно закономірну потребу ослаблого організму в переході до інших критеріїв суб'єктивної оцінки інформативної значущості сигналів і реагування на них більш стриманими, економними формами поведінки. Зниження біологічної активності при одночасній мобілізації захистно-приспосувальних механізмів відбивається на всіх етапах обробки інформації, що поступає до мозку – її сприйманні, формуванні та перетворенні, передачі по каналах зв'язку та збереженні і використанні під час аферентного синтезу.

Оцінка ступеню невротичних розладів в діагностичній практиці де термінується подіями сучасного і минулого особистості. Але одного розуміння психогенеза невроза недостатньо для успіху психотерапевтичної роботи. Слід відмітити, що досягнення усвідомлення людиною психологічних механізмів невротичних розладів не є суто раціональним, пізнавальним процесом – до нього обов'язково повинні бути включені достатньо значимі емоційні переживання, наявність яких і робить можливою необхідну перебудову особистості на засадах позитивних внутрішніх ресурсів. Виникнення цих переживань забезпечує існування психотерапевтичного контакту, в основу якого входять: довіра не тільки до професійних, а й особистісних якостей психотерапевта; віра в його відверту зацікавленість; готовність зрозуміти інтимні переживання пацієнта та здатність йому допомогти. Позиція і поведінка психотерапевта не мають бути занадто директивними: психотерапевт повинен уникати категоричних вказівок, рекомендацій, надавати поради відносно реальних життєвих проблем пацієнта, тому що такий стиль поведінки буде закріплювати наявну у більшості пацієнтів тенденцію ухиляння від прийняття рішень і замість бажаного результату (підвищення самостійності і активності особистості) ставить пацієнта у залежність від психотерапевта.

Лише при активній участі самого пацієнта в процесі психотерапії їм об'єктивно оцінюються його минулі вчинки і усвідомлюються руйнівні життєві позиції. Критична оцінка історії власного життя, у співпраці з психотерапевтом, самокритичне відношення до себе, до своїх вчинків в минулому та сучасному допомагають йому розумно, а не афективно



усвідомити і розв'язати наявний психологічний конфлікт та знайти раціональний виход з нього.

### **Список використаних джерел**

1. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / Владимир Николаевич Мясичев .- Л.: Изд. Ленинградского университета, 1960. – 427с.
2. Eysenck H.J. (Ed.) Behaviour therapy and the neuroses. – London.: Pergamon Press, 1960. – 479p.
3. Т.М.Мишина К исследованию психологического конфликта при неврозах/ Татьяна Михайловна Мишина. В кН.: Неврозы и пограничные состояния . – Л, 1972, с. 35-38.
4. Н.Н. Пуховский Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций / Николай Николаевич Пуховский . – М.: Академический Проект, 2000. – 286с.
5. Анохин П.К. Принципы системной организации функций / Петр Кузьмич Анохин . – М.: «Наука», 1973, с. 5-61.

**Расторгуєва В.М.**

### **Пісочна терапія – методика позитивного впливу на психічний та мовленнєвий розвиток дошкільників**

На сучасному етапі розвитку освіти відбуваються динамічні зміни, пов'язані з оновленням змісту та форм дошкільної освіти, пошуком нових перспективних моделей. Тому, на зміну традиційним приходять інтерактивні методи навчання й виховання, що дозволяють вирішити комплекс завдань і проблем, що стоять перед педагогами.

На сьогоднішній день існує безліч нетрадиційних методик. Але ефективність їх нововведень залежить від знання методики, систематичності та раціональності її використання.

Пісочна терапія – одна із нетрадиційних методик, яка використовується у роботі з дітьми, що мають труднощі в спілкуванні (ЗНМ), або взагалі не можуть розмовляти, дітьми з порушенням психічного розвитку (ЗПР), та дітьми, які перенесли психологічні травми. Їм важко усвідомити свої переживання, озвучити і висловити їх. Ігри з піском дають можливість таким дітям символічно працювати зі своїми внутрішніми конфліктами, шляхом перенесення різних переживань в образи.

Пісочна терапія спирається на природний прояв думок, почуттів, настроїв дитини, прийняття її такою, якою вона є. У такий спосіб задовольняються потреби практично кожної дитини в найбільш природних, комплексних способах гармонізації її внутрішнього світу.

Особливе значення для розробки психолого-педагогічних технологій пісочної терапії у навчально-виховному просторі має концепція засновника пісочної терапії К.Юнга про структуру і динаміку особистості та про

індивідуальне і колективне підсвідоме. За К.Юнгом, пісок – це символ життя у Всесвіті, а піщинки – це люди та інші живі істоти у цьому Світі. Пісок, вода та блакитний колір є прадавними елементами природного оточення людини, з яких, на думку давніх філософів, складався світ. Теоретичним фундаментом пісочної терапії може вважатися розроблена К.Юнгом техніка активної уяви, яка несе в собі величезний потенціал індивідуального та колективного підсвідомого [6]. Психіці людини, вважав видатний учений, властиве прагнення до цілісності та самозцілення.

Вперше пісочницю у ігровій психотерапії запровадила у 1929 році англійський дитячий психотерапевт М. Ловенфельд у Лондонському Інституті Дитячої Психології (методика «Техніка побудови Світу»). Дослідниця вважала цілющим тактильний контакт дитини з піском та водою. В ігри включалися різні предмети та іграшки. Діти самі додавали воду у пісок та будували там свій Світ.

Інший представник юнгіанської школи швейцарський аналітик Д.Калф, яка за порадою самого К. Юнга у 1956 році особисто вивчала у М.Ловенфельд її методику, намагалась дослідити інший аспект у пісочній терапії, а саме: питання створення для своїх клієнтів «вільного, захищеного простору», де, граючись з піском вони відчували б себе вільно. Вперше її книга на німецькій та англійській мові «Пісочна терапія» виходить у світ у 1966 та 1971 роках.

Американський психотерапевт Л.Штейнхард у своїх дослідженнях об'єднала психотерапію з арт-терапією. Спеціальна художня освіта Л.Штейнхард допомогла вченій подивитися на побудований дитиною власний Світ у пісочниці очима художника, своєрідного перекладача художніх образів на мову психології дитячої душі. Тому Л.Штейнхард у першу чергу цікавить тріада: дитина – психотерапевт – художній образ [4].

Саму пісочницю дослідники називають «ландшафтом дитячої душі» (Т.Зінкевич-Євстигнеєва), «мостом, який можна побудувати між підсвідомим та свідомим, між раціональним та емоціональним, між духовним та фізичним, між вербальним та невербальним» (Н. Сакович).

Російські науковці Т. Зінкевич-Євстигнеєва та Т. Грабенко розробили й успішно апробували систему пісочних ігор, спрямованих на навчання, розвиток та корекцію особистості дітей дошкільного віку [1]. Ними успішно розроблені теоретико-методичні засади пісочної терапії у психолого-педагогічній діяльності. Вченими визначені загальні та додаткові принципи взаємодії педагога з дитиною; конкретизовані основні психолого-педагогічні вимоги до пісочниці та її обладнання; розроблений казкотерапевтичний підхід до організації роботи дитини у пісочниці у чотирьох аспектах: проєктивна діагностика, психокорекція та психотерапія, психопрофілактика та власне навчання; розроблені навчально-корекційні ігри на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук, пізнавальні ігри та ігри на розвиток фонематичного слуху та корекцію звукоутворення, а також методика

навчання читанню та письму "Пісочна грамота" для дітей з особливими потребами [1].

Окремі розробки психотерапевтичних та психолого-педагогічних методик роботи у пісочній терапії проводились Н.Сакович та Г.Ель [3; 5]. Так, Н.Сакович визнає цінність пісочної терапії для педагогічного процесу у надзвичайній емоційно-позитивній реакції дитини на роботу із природними матеріалами: «заняття, які проводяться у пісочниці, дозволяють зробити процес виховання та навчання природнім й таким, що приносить радість відкриття та задоволення дітям та дорослим» [3]. Запроваджений у науковий обіг термін «педагогічна пісочниця» (Н.Сакович, Н.Кузуб, Е.Осіпчук).

Кожний педагог намагається зробити життя дитини в дошкільному закладі повноцінним, що буде можливим лише тоді, коли буде забезпечено високий рівень розвитку її особистісного потенціалу.

У пісочній терапії світ дитинства відкриває свої двері, і ці ж двері ведуть в несвідомі і приховані в ньому таємниці.

Метою даної терапії є не змінювати і переробляти дитину, не вчити її певним навичкам поведінки, а дати можливість їй залишатися самою собою.

Застосування пісочної терапії найбільш ефективний метод для роботи з дітьми дошкільного віку, а саме дітей із мовленнєвими, інтелектуальними, афективними та поведінковими порушеннями, як невербальний вид терапії, з метою дати відчуття безпеки знаходження у середовищі.

Дітям досить важко виражати власні переживання через недостатній розвиток вербального апарату, бідність уявлень або затримку розвитку, тому запропонована технологія є вельми корисною. Невербальна експресія з використанням різноманітних предметів, піску, води, а також конструктивних та пластичних матеріалів для дошкільнят найбільш природна, що стає особливо значущим за наявності у дитини певних мовних порушень. Кожна вибрана фігурка уособлює персонаж, який може взаємодіяти з іншими героями. Дитина сама придумує, про що вони говорять або що роблять; іноді вона може запросити педагога приєднатися до гри і виступати від імені будь-якого персонажа. У всіх цих випадках дитина відчуває себе господарем та режисером власного маленького світу, що розміщується у пісочниці. Створення пісочних композицій, на відміну від малюнка, не потребує будь-яких особливих умінь. Тут неможливо помилитися, зробити щось не так. Те, що раніше таїлося в глибині дитячої душі, виходить на світло; персонажі гри приходять в рух, виражаючи найбільш актуальні для дитини відчуття і думки.

Гра на піску з фігурками особливо плідна в роботі з тими дітьми, які не можуть виразити власні переживання. Діти із заниженою самооцінкою, підвищеною тривожністю та соромливістю зазвичай охоче вибирають фігурки та переключають на них свою увагу. Діти з нестійкою увагою вельми експресивні; гра дає їм багаті кінестетичні відчуття. Агресивні діти легко вибирають персонажі, що символізують «агресора» та його «жертву».

Успішним може бути застосування цього методу з дітьми, що переживають стрес в результаті втрати близьких або розлуки.

Заняття з піском поліпшують емоційний стан дітей: гіперактивних пісок урівноважує, скутих – розслабляє, тривожних – заспокоює, агресивних – втихомирює. Завдяки іграм з піском діти стають добрими, чуйними, уважними. В них формується почуття товариськості, культура людського спілкування.

Під час занять та після них усі діти задоволені й виходять із бажанням зустрітися знову. І це, мабуть, найголовніше, що дають дітям ігри з піском.

Отже, пісочна терапія – це унікальна можливість досліджувати внутрішній світ дитини за допомогою безлічі мініатюрних фігурок, підноса з піском, невеликої кількості води – і відчуття свободи та безпеки самовираження, що виникає в спілкуванні з педагогом. Це можливість висловити те, до чого важко підібрати слова, зіштовхнутися із тим, до чого важко звернутися безпосередньо, побачити в собі те, що зазвичай йде від свідомого сприйняття.

Пісочна гра – це органічний для дитини спосіб висловити свої переживання, досліджувати світ, вибудовувати відносини, і спосіб звичний, добре знайомий. Малюк грає в те, що у нього «болить». Відіграючи свої емоції, дитина кожного разу себе лікує. Батьки повинні бути поряд, підтримувати її в процесі «самолікування» і робити для себе висновки про те, що турбує їх сина або доньку в даний момент. Дуже важливо звернути увагу, чи буде зіграна сценка агресивною або, навпаки, ласкавою.

Ігри з піском є ефективним методом впливу на психічний та мовленнєвий розвиток дошкільників, збагачення їхнього словника, розвитку творчого потенціалу. А їх застосування у навчально-виховному середовищі сприяє оздоровленню підростаючого покоління, збереженню та зміцненню як фізичного, так і психічного здоров'я кожної дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Издательство «Речь»; «ТЦ Сфера», 2001. – 400 с.
2. Кэри Л. Семейная песочная терапия // Шефер Ч., Кэри Л. Игровая семейная психотерапия. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
3. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
4. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
5. Эль Г.Н. Человек, играющий в песок. Динамичная песочная терапия. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
6. Юнг К.Г. Вспоминания, сновидения, размышления / Перевод с нем. Булкиной И. – К.: AirLand, 1994. – 405 с.

**Табакіна Ю.В.**

**Корекція емоційних станів обдарованих підлітків засобами  
розвивальних проєктивних методик**

**Постановка проблеми.** Сучасний етап відродження самостійної України, її інтеграції в європейський та світовий інформаційний простір зумовлює динамічні перетворення в галузі освіти. За таких умов перед навчальними закладами нового типу, гімназіями та ліцеями, стоїть завдання виховання інтелектуально здібної, творчо обдарованої, самостійної, активної, здатної до самопізнання й самореалізації особистості, яка володіє компетентностями світового рівня, використовує здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізує нестандартні ситуації та робить життєвий і професійний вибір, усвідомлює особистий життєвий шлях. Все це зумовлює тенденції реформування освітнього простору: ускладнення навчальних програм, розширення програмового матеріалу, урізноманітнення позашкільної наукової роботи. І, звичайно ж, у такій ситуації значна увага психолого-педагогічної спільноти приділяється обдарованим та талановитим учням, творчі перемоги та наукові здобутки яких створюють елітність навчального закладу та підвищують його рейтинг. Водночас догматична система традиційного навчально-виховного процесу не враховує вектори суб'єктивної активності дитини, її здібності, інтереси та схильності, зорієнтована лише на формальний результат, висуває завищені вимоги до школярів, що, у свою чергу, спричиняє емоційні розлади обдарованих учнів. Найбільш вразливими у контексті означеного є підлітки, особистісний розвиток яких ускладнений емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки [2].

Емоційна сфера особистості, і зокрема – обдарованої особистості, завжди була предметом пильної уваги психологів (Н.А.Анікіна, Е.С.Белова, О.В.Запорожець, О.М.Матюшкін, Н.Н.Подьяков, С.Л.Рубінштейн, А.Таннебаум та ін.). Психологічні моделі обдарованості представлені у роботах Дж.Гілфорда, Е.де Боно, Дж.Галлаіра, Дж.Рензуллі, П.Торренса. Викликають інтерес дослідження феномену творчості Н.А.Анікіної [1], а також роботи Ю.З.Гільбуха, присвячені проблемам диференційованого навчання, що надає більше можливостей прояву індивідуальності дитини. Проте у сучасних умовах нестабільного соціокультурного розвитку суспільства проблемне поле психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини у закладах освіти не має повноцінного висвітлення у науковій літературі. Разом з тим досвід роботи практичних психологів закладів освіти є спробою заповнити певні прогалини у системі роботи освітніх установ із талановитою молоддю.

Пошук доступних, валідних та репрезентативних методів забезпечення гармонійного розвитку креативної особистості в умовах педагогічної інноватики [3, с.92-110] зумовив звернення до корекційно-розвивальних можливостей проєктивних методик.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Систематизація та узагальнення особистого досвіду роботи практичним психологом Криворізької педагогічної гімназії дозволив нам висунути *припущення*, що використання корекційно-розвивального потенціалу проєктивних методик не тільки сприяє розвитку креативних здібностей учнів, але й знижує рівень емоційного дискомфорту підлітків.

Задля перевірки даної гіпотези нами було організоване і проведене емпіричне дослідження, що мало за *мету* вивчення можливостей корекції емоційних станів обдарованих підлітків засобами розвивальних проєктивних методик.

Дослідження проводилося на базі Криворізької педагогічної гімназії. У дослідженні прийняло участь сорок п'ять гімназистів у віці від дванадцяти до п'ятнадцяти років. На психодіагностичному етапі були використані методики «Самооцінка емоційних станів»; Особистісний опитувальник Г.Айзенка та Методика оцінки тривожності Спілбергера-Ханіна.

Аналіз отриманих емпіричних даних виявив, що у 56% підлітків переважає стан тривоги, а у 43% - стан фрустрації (за методикою Г.Айзенка); 43% опитаних мають підвищений рівень особистісної та реактивної тривожності (за методикою Спілбергера-Ханіна). Самооцінка підлітками емоційних станів засвідчила, що спокійний стан притаманний 12,6% респондентів, стан захоплення означили 10,3% підлітків, врівноважений – 10,1%, а радісний – всього 9,3% підлітків вибіркової сукупності. Водночас тривожний стан виявлено у відповідях 19,2% гімназистів, напружений стан демонструють 16,9% підлітків, почуття зневіри присутнє у 14,4% відповідей.

З метою цілеспрямованої корекції деструктивних емоційних станів гімназистів підліткового віку та стимулювання виявлення креативності була створена програма корекційно-розвивальних занять, із залученням сучасних технологій: методу співпраці і співтворчості, імітаційних і рольових ігор. Особливий акцент був зроблений на використанні проєктивних методик для розвитку креативного мислення учнів, таких як мозковий штурм (Алекс Осборн), метод шести капелюхів (Едвард де Боно), ментальні карти (Тоні Бьюзен), метод синектики (Вільям Гордон) та метод фокальних об'єктів (Чарльз Вайтінг).

Після завершення системи занять із підлітками був виконаний контрольний зріз, що дозволив констатувати позитивну динаміку у виявленні емоційних станів респондентів вибіркової сукупності. Зокрема дані досліджень за методикою Айзенка показують, що кількість гімназистів із виявом високого рівня тривоги зменшилась з 56% до 14%, фрустрації – з 43% до 12%.

Аналіз показників реактивної та особистісної тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна засвідчив, що відбулося зниження проявів високого рівня особистісної та реактивної тривожності із 43% до 9%. Змінилися також показники самооцінки емоційних станів: спокійний стан наприкінці навчального року виявили 28,6% учнів, врівноважений – 25,1%, радісний –

23,3%, і захоплення – 21,3% респондентів. Напружений стан засвідчили відповіді 9,6% учнів, зневіра 7,4%. Найнижчий відсоток був зафіксований при виявленні тривожного стану: він складає 6,2%.

Як бачимо позитивні емоції у процесі корекційно-розвивального впливу значно зросли, а негативні, навпаки, знизили свої показники (рис. 1).

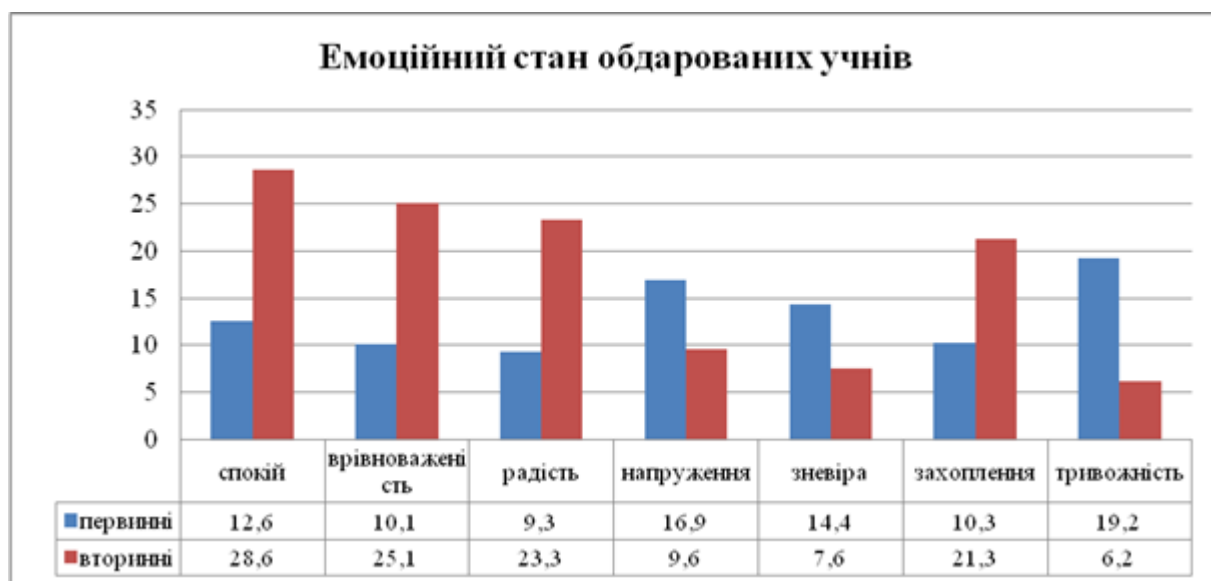


Рис. 1. Емоційний стан обдарованих учнів

Результати дослідження доводять доцільність використання корекційно-розвивальних проєктивних методик, які не тільки сприяють розвитку креативних здібностей учнів, але й знижують емоційний дискомфорт і гармонізують внутрішній стан дитини.

Психологічний супровід обдарованої дитини має завершуватися реальним, конкретним результатом, зокрема це:

- усвідомлення учнем свого багатогранного «Я», формування сукупності уявлень про себе, свій внутрішній світ;
- розуміння сутності пізнавальної діяльності – мислення, пам'яті, уваги, тренінг творчої уяви та мислення;
- формування таких якостей мислення, які дозволяють учневі по-новому сприймати навчальний матеріал із забезпеченням зворотнього зв'язку;
- навчання учнів новим способам дій і поведінковим реакціям, експериментування з новими стратегіями і стилями поведінки;
- допомога учневі в усвідомленому, особистісному виборі у складному сучасному житті;
- уникнення психологічного дисбалансу між внутрішнім світом і зовнішнім впливом;

З метою усунення дезорганізуючого впливу на особистість обдарованого підлітка наслідків негативних емоційних станів, необхідно проводити профілактичну психологічну роботу з діагностики і корекції проявів цих

емоційних станів. Вирішення цієї задачі можливо на основі створення діагностико-корекційної програми для психологічної роботи з підлітками.

### **Список використаних джерел**

1. Анікіна Н. педагогічна підтримка обдарованості. – К.: Шк.світ. – 2005. – 128 с.
2. Здібності. Обдарованість. Таланти: система роботи з обдарованими дітьми / упоряд. М.Голубенко. – К.: Шк.світ. – 2009. – 128 с.
3. Обдаровані діти : Діагностика та супровід / упоряд. Т.Червонна. – К.: Шк.світ. – 2008. – 128 с.
4. Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : методичний посібник / [С.Ф.Устименко, Н.М.Токарева, А.І.Воронін та ін.]. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – 268 с.
5. Туріщева Л. В. Особливості роботи з обдарованими дітьми. – Х.: Вид.група «Основа». – 2008. – 122 с.

**Халік О.О.**

### **Методика «Сімейна дошка» в психологічному консультуванні та психотерапії**

В сучасних умовах постійного дефіциту часу та завантаженості людина орієнтована на досить швидке розв'язання власних проблем за допомогою психолога або психотерапевта. Крім того, до сьогодні в суспільстві поширені міфи та очікування щодо швидкості появи бажаних змін. Тому спеціаліст в межах його теоретичної парадигми потребує універсальних методик та технік, які можуть застосовуватися в консультативному або психотерапевтичному процесі.

Досить цінними є методики, які можна використовувати як з метою діагностики, так і на етапі безпосередньої роботи з проблемою. Однією з подібних є методика «Сімейна дошка».

На думку К.Людевіга, розвитку «Сімейної дошки» сприяло поширення системного методу в психотерапії. Системний сімейний підхід запозичує з теорії систем твердження про те, що всі частини системи мають взаємовплив і взаємообумовлюють одна одну. М.Боуен, К.Вітакер, К.Людевіг, С.Мінухін, В.Сатір як прибічники системного підходу розглядають сім'ю у вигляді цілісної живої системи, а не як просте поєднання особистостей, пов'язаних родинними стосунками.

С.Мінухін вказує, що в процесі консультування необхідно враховувати, що сім'я – це система, яка має певну структуру, обов'язково включає підсистеми (батьківську, подружню, сиблінгову), кордони або межі. В ході психологічного консультування та терапії, на думку автора, відбуваються зміни в структурі родини, що призводить до змін в поведінці окремих її членів. Звертаючись до конкретного члена сім'ї, автор зазначає: «Допоможіть іншому



змінитись, і це дозволить змінитись вам у стосунках з ним, і змінить вас обох в межах підсистеми» [4].

Саме в межах сімейної терапії була створена концепція «Сімейної дошки», яка належить до фігурних технік, в 1978 році. В перших дослідженнях дошка використовувалася з окремими членами родини (К. Людевіг, Флієгер), а згодом і з цілою сім'єю (Вілкен).

Сучасні ж дослідження присвячені прикладному застосуванню методики. Наприклад, А.А. Шведовська та Т.Ю. Загвоздкіна вивчали особливості образу родини дошкільників, зокрема різні типи розстановок, враховуючи емоційну дистанцію між членами родини, інтенсивність та емоційне забарвлення цих стосунків. А також розглядали приклади розташування фігур відповідно до характеристик сімей [6, 120-124].

О.І. Єрмусевич, Т.С. Гурлева зазначають, що сімейна дошка сприяє налагодженню діалогічної взаємодії в сімейній системі. Автори вказують, що «сімейна дошка» сприяє встановленню комунікацій, «які не могли бути вербалізовані самі собою» [2, 312-313].

На сучасному етапі методика «Сімейна дошка» застосовується не лише в ході сімейного консультування, існують наступні можливості її використання:

- Індивідуальне консультування та психотерапія. Може використовуватися на етапі встановлення контакту та орієнтування клієнта на роботу, зокрема з дітьми та підлітками. А також на етапі збирання інформації про клієнта та етапі усвідомлення бажаного результату.
- Сімейне консультування та консультування подружжя. «Сімейна дошка» може бути використана на етапі пред'явлення сімейної історії психологу та етапі усвідомлення бажаного результату.
- Групова робота. Методика використовується в навчальних, терапевтичних групах та групах особистісного зростання за аналогією до індивідуальної терапії.
- Супервізія. Психолог при представленні випадку може скористатися дошкою, щоб показати власне бачення ситуації консультативного процесу або продемонструвати бачення ситуації клієнтом (якщо залучалась «Сімейна дошка»).

В традиційному варіанті «Сімейна дошка» складається з ігрового поля 50\*50 см та дерев'яних фігур великого, середнього та маленького розмірів з різною основою (квадратна символізує чоловічу стать, кругла - жіночу) зі схематичним зображенням облич без емоційної експресії.

Оскільки «Сімейна дошка» належить до фігурних технік, то можна звернутись до роботи Якоба Шнайдера, який розглядав можливості сімейних розстановок за допомогою фігур в індивідуальному консультуванні. Вчений зазначає, що до вибору фігур необхідно застосовувати два критерії:

1. Зручність та легкість застосування у для психолога. Клієнт в більшості випадків погоджується з використанням того методу, який пропонує психолог, якщо спеціалісту він підходить.

2. Фігури важливі не самі по собі, а як просторова проекція стосунків членів системи. Тому вони повинні мати якнайменше характерологічних відмінностей, щоб не відволікати від основного.

Автор проти використання «дитячих» фігур, оскільки, на його думку, вони можуть в окремих випадках навіювати орієнтацію на дитячий вік, порушуючи принцип «відсутності часу» [7].

Крім того, сучасні дослідники зазначають, що фігури на дошці можуть символізувати не лише людей, а й емоції чи почуття, наприклад, страх, неприязнь, ревності, любов тощо. Зазвичай для цього може бути використана спеціальна фігура великого розміру з восьмикутником в основі, яку клієнт також може використовувати за бажанням в розстановці.

Ігровим полем може виступати коробка вказаних розмірів або лист паперу, на якому необхідно відмежувати лінією зовнішнє поле (приблизно 5 см від краю по периметру) та внутрішнє поле.

Щодо параметрів аналізу в даній методиці, то А.Г. Лідерс зазначає, що лише два мають постійний зміст:

1). Просторова близькість-віддаленість фігур вказують на соціальну та емоційну дистанцію.

2). Спрямованість поглядів фігур свідчить про інтенсивність стосунків.

Розташування на дошці, розміри, форма фігур, послідовність розстановки їх на дошці – є додатковими непостійними параметрами, що мають неочевидне значення, яке необхідно з'ясувати у клієнта [3, 373-374].

Таким чином, символічні образи несуть інформацію для психолога та інших членів родини про спосіб взаємодії в родині, є "метакомунікацію" про стосунки.

На думку автора, особливостями методики «Сімейна дошка» є використання символічних фігур, економічний зовнішній вигляд, завчасно не визначена інтерпретація (залежить від мети дослідження), акцент на стосунках [3, 369-370].

Важливим є розгляд етапів або фаз використання «Сімейної дошки». Е. Гурова пропонує вирізняти наступні фази:

Фаза 1. Стандартна розстановка передбачає роботу клієнта з «дошкою» без втручання з боку психолога. Клієнт отримує інструкцію, фігури, поле і необхідний час для створення розстановки. Після цього психолог може задавати запитання: «Кого представляють фігури? Що ви хотіли зобразити? Що означає ваше розташування фігур? Чому ви цю фігуру розмістили на зовнішньому полі? Чому обрана саме така форма і розмір фігур?» тощо.

Фаза 2. Фаза інтервенцій. Психолог втручається в існуючу розстановку, наприклад, прибирає з поля важливу фігуру, виносить її на зовнішнє поле. Спеціаліст може вносити на поле ще одну фігуру, яка була використана клієнтом, а психолог вважає, що вона відіграє значну роль в даній ситуації. У клієнта з'ясовується ставлення до цього, аналізується його реакція.

Фаза 3. Динамічна гра. Допустима лише на початку консультативної сесії або всередині, оскільки потрібен час на її осмислення та аналіз. На цьому

етапі можливе використання інтервенцій з боку психолога. Крім того, гарним варіантом є надання можливості кожному з членів родини створити власну розстановку з метою подальшого порівняння і відрефлексування отриманого досвіду.

Фаза 3. Документування. Дана фаза передбачає фіксацію остаточної розстановки фігур у вигляді схематичного зображення на листі паперу або фотографії за допомогою технічних засобів [1, 114-116].

На нашу думку, якщо в першій фазі клієнт не може розставити фігури, вказуючи на складність завдання, то психолог може спробувати зробити це за нього, враховуючи отриману від клієнта інформацію та спираючись на власні емоції почуття. Потім необхідно запропонувати клієнту внести корективи в дану розстановку.

Крім визначених особливостей і переваг даної методики необхідно розглянути найбільш типові проблеми та помилки. Я.Шнайдер пропонує наступні:

- психолог розпочинає роботу з дошкою за відсутності в клієнта готовності;
- існуючі схеми психолога не дозволяють йому побачити новизну кожної розстановки;
- у психолога відсутня вирішальна інформація або її занадто багато;
- консультант керується «візуальними шаблонами й асоціаціями й тому не входить у резонанс із душею» [7].

Визначені помилки можливі при недостатності досвіду у психолога, при втраті нейтральності, при невчасності використання методики.

Таким чином, методика «Сімейна дошка» має досить широкі можливості застосування в сучасному консультативному процесі та психотерапії, є важливим елементом діагностики, а також сприяє розвитку комунікації в соціальних системах, зокрема сім'ї.

### Список використаних джерел

1. Гурова Е. Семейная доска: история создания методики и опыт использования/Е. Гурова // Семейная психология и семейная психотерапия. - 2003. - № 4. - С. 103-118.
2. Єрмусевич О.І., Гурлева Т.С. Діалог у сім'ї як чинник соціалізації особистості/ О.І. Єрмусевич, Т.С.Гурлева //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — Том XI. — Соціальна психологія. — Вип. 6. — Книга I. - С. 306-314.
3. Лідерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие/ А. Г. Лідерс. - 2-е изд., - М.: Академия, 2007. - 432 с.
4. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии/ С. Минухин, Ч. Фишман - М., 1998.

5. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики/ А.В. Черников. - Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независимая фирма "Класс", 2001. — 208 с.

6. Шведовская А. А., Загвоздкина Т.Ю. Диагностика образа семьи у детей дошкольного возраста с помощью методики "Семейная доска" / А. А. Шведовская, Т. Ю. Загвоздкина // Вопросы психологии. - 2014. - № 2. - С. 117-124.

7. Шнайдер Я. Семейная расстановка с помощью фигур в индивидуальной терапии/Якоб Шнайдер/ Практика семейной расстановки: Системные решения по Берту Хеллингеру (Составитель Г. Вебер) / Перевод с немецкого И. Д. Беляковой. — М.: Международный институт консультирования и системных решений, 2004. — 384 с.

**Черная О.Д.**

### **Восприятие цвета в детских рисунках.**

Детское изобразительное творчество как часть художественной культуры представляет собой совсем недавнее открытие в сравнении с другими видами творчества.

Интерес к детскому рисунку возник в связи с расширением границ поиска художниками новых средств выразительности. Уже Поль Гоген призывал «рисовать как дети», понимая под этим упрощение ради большей выразительности. Творчество детей начали возводить в ранг высокого искусства и серьезно говорить о его влиянии на выдающихся художников XX века. Хотя утверждение о творческой зависимости художников Матисса и Пикассо от детских рисунков звучит по меньшей мере как странное преувеличение. Что же заставляет говорить о художественной ценности и выразительности детских рисунков? Рассматривая хороший детский рисунок, видим: автор увеличивает, детализирует то, что для него главное, обобщает, уменьшает то, что для него несущественно, «оценивает» персонажей «цветом», не всегда заботясь о правдоподобии и достигает при этом ошеломляющей выразительности. Внутреннее содержание детских работ находит органическое выражение в цвете.

Даже выдающиеся художники говорили: «Цвет должен выражать живущее в нас понимание сущности жизни», «Цвет - не средство внешнего описания, а средство душевного выражения», «То, что я изображаю, я люблю или ненавижу». В произведениях искусства разных времен и направлений цветовой образ является могучим средством создания нужной эмоциональной атмосферы, выявления мироощущения автора, его отношение к изображаемому. Но если закономерности создания художественного образа во «взрослом» и в детском искусстве в принципе одни и те же, то и у детей мы сможем найти ту же способность подчинять цветовой решению выражению внутреннего содержания, своего отношения, чувства.

Доказательством этому может послужить следующий эксперимент: показываем ребенку контурный рисунок на сказочную тему. Рассказываем содержание изображаемого: это радостное, веселое событие в царстве добрых, любимых волшебников. И предлагаем ребенку раскрасить рисунок так, как он хочет. Потом маленький «испытуемый» получает для раскрашивания второй рисунок, но на этот раз дело происходит у злых колдунов и обстановка страшноватая, тревожная. Поскольку рисунок по содержанию тот же самый, то ребёнку предстоит разрешить задачу как выразить свое эмоциональное отношение с помощью цвета. В психологической практике встречается подобное упражнение для дошкольников, когда детям предлагают раскрасить два мяча: доброго и злого волшебника.

Психологи утверждают, что рисунок для ребенка - не искусство, а его речь: он «говорит» о вещах, ситуациях с помощью картинок, пока устная и письменная речь его еще бедна и несовершенна. И эта роль рисунка сохраняется лет до десяти, когда появляется ряд иных средств выражения, а собственные рисунки покажутся ребенку смешными и неуклюжими. От пяти до десяти лет - это «золотой век» детского рисунка, хотя «настоящий» рисунок появляется уже года в четыре. В это время каждый рисунок можно рассматривать с точки зрения освоения ребенком основных графических факторов: пространства, линии, цвета.

Именно восприятие цвета связано с эмоциональным мировосприятием ребёнка. Любовь детей к цветам «активной стороны» проявляется и в их рисунках. В работе В.С. Мухиной (1981) показано, что дети дошкольного и младшего школьного возраста чаще всего используют в своих рисунках цвета с характеристиками «яркий», «светлый», «чистый». Предпочтение их настолько выражено, что дети стараются использовать эти цвета при рисовании как можно чаще, что в свою очередь, приводит, с точки зрения взрослого наблюдателя, к нереалистическому изображению (в терминологии В.С. Мухиной — «неподражательный цвет»). Так возникают красные и желтые дома, самолеты, люди, деревья и т.д. Мрачные, холодные, темные тона используются детьми (особенно до 5-ти лет) только в тех случаях, когда взрослый просит их нарисовать нечто нелюбимое и неприятное для ребенка. При этом дети могут давать пояснения типа: «черное — грязное — некрасивое».

В психологии цвет используется для чтения эмоционального состояния ребёнка, особенно в проективных рисуночных методиках. Популярность этих методик объясняется несколькими причинами:

1. Процесс рисования оказывает исключительное растормаживающее действие на ребенка, уменьшает напряжение, возникающее при психологическом обследовании, способствует установлению эмоционального контакта с ребенком.

. Рисунки удобны в применении: во-первых, ребенок как бы сам фиксирует свои действия при помощи карандаша, движения мысли. Это дает

возможность психологу больше обращать внимание на изменения эмоционального состояния исследуемого, отмечать особенности процесса рисования.

Рисуночные методики - высокоинформативное средство познания личности ребенка, отражающее то, как ребенок воспринимает себя и других, какие чувства он переживает.

4. Процесс рисования особенно при изображении значимых для ребенка ситуаций, обладает психотерапевтическим действием. В рисунке ребенок как бы избавляется от личного напряжения, проигрывает возможные решения ситуаций

В данной статье примеры взяты из анализа рисунков проективной методики «Моя семья». Чувства человека тесно связаны с цветом. Чувства детей обычно не так богаты оттенками, но тоже много значат в жизни ребенка. Характерным в рисунках детей является то, что дети не считают обязательным, чтобы цвет на рисунке соответствовал реальной окраске предмета. Цвет как бы отделяется от вещей и явлений. Так на рисунке телевизор может быть изображён красного цвета. Или губы у всех членов семьи чёрные, а у папы - красные. В этом случае цвет придаёт особый смысл изображённой детали. Красный цвет - цвет активный, но в детских рисунках он чаще всего выступает как агрессивный, возбуждающий, несущий с собой конфликтность. Телевизор в полной дальнейшей интерпретации рисунка выступает как «враг». Он лишает ребёнка общения с родителями, которые изображены отвернувшимися от сына, смотрящими в сторону телевизора. Красный цвет губ у членов семьи (если это только не касается цвета маминой помады) говорит об исходящей вербальной агрессии.

Обязательно посмотрите на цвета, выбранные ребёнком. Так, обеспокоенные чем-то дети, рисуют темными, «тяжелыми» цветами. А яркие, нежные цвета говорят о хорошем настроении ребенка. Преобладание серого цвета в рисунках детей говорит о состоянии грусти, синего - интереса и грусти, зеленого - интереса, удивления, красного - гнева, желтого - удивления, коричневого - отвращения, черного - негативного отношения. Используя таблицу цветных профилей эмоций Люшера можно сказать, что сочетание в рисунке синего, желтого, зеленого цветов говорит об интересе, красного, желтого, зеленого - о радости, красного, черного - о гневе, коричневого и фиолетового - об отвращении, серый и синий цвет говорят о грусти. Коричневый и черный цвета сигнализируют о подавленности, дискомфорте, желтый, зелёный, синий об уравновешенности, положительных эмоциях. Холодные цвета свидетельствуют о конфликте в семье. Например, если ребёнок темными тонами рисует члена семьи (особенно черным). Это говорит о негативных чувствах малыша к данному человеку. Например, он нарисовал себя и папу в жёлто-зелёных тонах, а маму с черными волосами или в красной одежде. Этим он выражает свое внутреннее волнение по отношению к ней. Может быть, мама сильно занята и ему не хватает её ласки и общения с ней. Но при этом следует избегать упрощённой интерпретации. Нужно

обязательно побеседовать с ребёнком и выяснить, возможно, у мамы есть одежда такого цвета или он индивидуально вкладывает в этот цвет значение «красивый».

Цвет можно использовать в коррекционной работе. Ребёнку предлагаются различные задания с изменением цвета: раскрасить пейзаж, разделенный на две части: «мне грустно» и «мне весело». Или постепенно «улучшая» «настроение», изображённое на рисунке с помощью цвета, обязательно вывести ребёнка на «позитив».

Г. Фрилинг и К. Ауэр (1973), изучая цветовые симпатии людей в зависимости от их пола и возраста, выявили, что дети от 4-х до 10 лет отдают предпочтение красному, пурпурному, розовому и бирюзовому и отвергают черный, темно-коричневый и серый. Причем, в детском возрасте половые различия в цветовых предпочтениях не являются значимыми. Цветовые предпочтения детей авторы связывают с индивидуальными особенностями. «Очень живой и несобранный ребенок проявляет определенный интерес к красному; ребенок, склонный к фантазии, мечтательности, с открытой душой, но еще неспособный к самостоятельным действиям из всех цветов использует при рисовании, главным образом, желтый». Наблюдение на протяжении нескольких лет за изменениями цветовой гаммы в рисунках гиперактивных и агрессивных детей показало: доминирующий в 1-2-м классе красный цвет уступил место в 3-м классе зелёному и синему. Изменения наблюдались и в поведении детей и в отношениях с окружающими.

Несколько слов о воспитании стереотипов в детском восприятии. Стереотипы цветового восприятия формируются, конечно, по объективным причинам. Нужды повседневной жизни не позволяют воспринимать каждый оттенок цвета как нечто уникальное и иметь для него специальное название. Поэтому все оттенки зеленой гаммы мы определяем одним приблизительным термином - «зеленый». Поэтому снег для нас всегда белый, небо - голубое или серое и т.д. В изобразительной же деятельности это считается вредным, так как мешает верно видеть цвет объектов. Все это давно известно и много раз описано. Но есть другая сторона дела, остающаяся, кажется, незамеченной. Цветовые стереотипы не только мешают верно видеть вещи. Они мешают маленькому художнику выражать свои эмоции, обедняют процесс формирования мировосприятия, не дают внятно говорить на языке цвета.

Мы должны помочь ребенку связывать цвета, которые он избирает, с чувствами, которые он испытывает и хочет выразить. Но мы не должны думать, что нам известно, как правильно передать то или иное чувство, отношение определенными сочетаниями цветов. Мы не должны подталкивать детей к тем решениям, которые нам кажутся верными, иначе лишь создадим новый вид стереотипов. Если ребенок раскрашивает доброе и злое царство в разные цвета, значит, цвет служит ему выразительным средством. Задача в том, чтобы помочь ребенку понять и овладеть самим принципом зависимости цветового решения от внутреннего содержания. И пусть каждый воплощает этот принцип сообразно со своей индивидуальностью.

Как известно, в Японии эстетическому воспитанию уделяется большое внимание. Выпускник школы знает и умеет различать более двухсот названий цветов и их оттенков. Сверхзадача японского педагога: гармония в цвете - гармония в душе - гармония в жизни.

«Читая» детские рисунки однако не стоит забывать, что цвет-это лишь одна из составляющих, хотя и очень важная, и интерпретировать психологические проблемы ребёнка необходимо в контексте всего рисунка

### **Список використаних джерел**

1. Базыма Борис Алексеевич, кандидат психологических наук. — Цвет и психика. Монография. Харьков, 2001.
2. Дерибере М. Цвет в жизни и деятельности человека. М., 1965.
3. Кравков С.В. Цветовое зрение. М., 1951.
4. Купер М. Как понимать язык цвета.-М.: Изд-во Эксмо, 2004.-144с.
5. Мергут О., Страшнюк Ж. У гармонії з кольором. „Психолог” 2006 №37 С.17
6. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981. 240 с.
7. Фрилинг Г., Ауэр К. Человек, цвет, пространство. М., 1973.

**Шамне А.В.**

### **Врахування вікових особливостей підлітків в організації групових корекційних (тренінгових) занять**

Специфіка підліткового періоду розвитку як соціально-психологічного феномену зумовлена конкретно-історичними обставинами розвитку суспільства. «Дисгармонія соціально-економічного розвитку суспільства чітко позначається на особистісному становленні підлітків» [8], тому сучасні підлітки потребують системного психолого-педагогічного супроводу та комплексної підтримки, надання якої є важливим напрямком діяльності практичного психолога.

Аналіз основних проблем, із якими звертаються до психолога підлітки (більш докладно див. [7]) показує, що їх значна частина може бути розв'язана в межах соціально – психологічного тренінгу. Враховуючи специфіку підліткового віку (спілкування як провідна діяльність) тренінгова робота у підліткових групах може виконувати важливу роль у реалізації психолого-педагогічного супроводу психосоціального розвитку, сприяти корекції проблемних зон, прискоренню розвитку і самореалізації особистості у період дорослішання.

*Метою статті* є аналіз особливостей проведення соціально-психологічного тренінгу з учнями 9-10 класів КЗШ № 57.

У сучасній психології соціально-психологічний тренінг – це будь-яке активне соціально-психологічне навчання, яке здійснюється з опорою на



механізми групової взаємодії. Л. А. Петровська [6; с. 7] і Л. Ф. Анн [1, с. 33] позначають цим терміном практику психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи. А. Г. Грецов [3] визначає соціально-психологічний тренінг як активне навчання за посередництвом набуття життєвого досвіду, що моделюється у груповій взаємодії людей.

Тренінги розглядаються як синтетичні антропотехніки, які поєднують у собі навчальну й ігрову діяльність, що проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій (А.П.Ситніков). Тренінги цілеспрямовано використовуються з метою особистісного зростання, навчання новим психологічним технологіям або новим поведінковим паттернам.

А. Г. Лідерс та інші психологи підкреслюють, що тренінг с підлітками має бути орієнтованим на розв'язання нормативних віково-психологічних проблем і задач розвитку. Принципи підліткового СПТ відповідно відрізняються від базових принципів соціально-психологічного тренінгу, орієнтованого дорослих учасників [4]. Розробка тренінгових програм для підлітків має враховувати такі позиції.

1. Складність і багатомірність процесу групової психокорекційної роботи із підлітками вимагає ретельного методологічного обґрунтування і врахування таких принципів: принцип комплексності психологічної корекції; принцип єдності діагностики і корекції; принцип особистісного підходу; принцип діяльнісного підходу; ієрархічний принцип психологічної корекції; принцип каузальності [2, с. 83–86], принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач; принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей; принцип комплексності методів психологічного впливу; орієнтація на зону ближчого розвитку дитини; принцип наступності; емоційна насиченість занять (І.В. Дубровіна, А.О. Кінчер, Т.В. Кириченко, О.П. Кузікова, Б.М. Мастеров, Г.М. Прихожан, О. Сидоренко, Н.М. Толстих, М.В. Цзен; К. Фоппель, В.Д. Рейнуотер та ін.):

2. Зміст тренінгової програми для підліткової групи має формуватися на основі роботи з відповідною літературою про технологію проведення тренінгу, організацію тренінгової групи та принципи її роботи (І. Вачков, Ю.В. Пахомов, Л.А. Петровська, О. Сидоренко, М.В. Цзен; Д. Кейпл, К. Фоппель та ін.). Необхідно враховувати вікові особливості підлітків, специфіку їх групової корекції, форми якої, на думку Л.Ф.Анн [1] та інших психологів, суттєво відрізняються у 11, 13 та 15 років (Л.Ф. Анн, А.Г. Грецов, Є.В. Ємельянова, Є.М. Калюжна, Т.В. Кириченко, Л.О. Осьмак, Г.М. Прихожан, Н.Ф. Шевченко та ін.).

3. Під час розробки та впровадження тренінгової програми необхідно спрямовувати роботу тренінгової групи на активізацію процесу самопізнання, зміцнення компонентів самооцінки, навичок комунікативної взаємодії тощо, оскільки вікові ознаки та провідна діяльність підлітків визначають сенситивність цього періоду для розвитку самосвідомості та комунікативних навичок особистості.

4. До участі у соціально – психологічному тренінгу можуть бути залучені підлітки, які потребують групової психокорекції (наприклад, підвищення самооцінки, гармонізації стосунків з оточуючими, підвищення впевненості у собі тощо). У основу формування груп для тренінгу має бути покладено принцип добровільної участі підлітка. Крім *принципу добровільності* робота групи мають будуватися на принципах активності учасників, конфіденційності особистісної інформації, рівності позицій учасників, роботи за принципом «тут та зараз», особистісної захищеності.

В організації тренінгу із підлітками важливо враховувати *особливості вікового розвитку учасників тренінгової групи*. Л.О.Осьмак, Г.М.Прихожан, Н.М.Толстих, Н.Ф.Шевченко та інші психологи вважають, що активізацію процесу особистісного саморозвитку найкраще починати на початку підліткового віку. Але у середньому та старшому підлітковому віці корекційна робота у групі також може дати позитивний результат за наступних умов: урахування групової динаміки, взаємна стимуляція міжособистісних та внутрішньо особистісних процесів, взаємопроникнення змісту досвіду людини із міжособистісного простору в простір особистості.

Тому в основу програм розвитку особистості підлітка (групових та індивідуальних) бажано вкладати ідею про те, що будь-яке знання про себе залишиться тільки знанням, нічого не змінить у «образі Я», якщо не буде апробоване в міжособистісній взаємодії, у групі. Це підвищує значення групових форм роботи з підлітками, серед яких найбільш ефективним є соціально-психологічний тренінг.

*Часові межі* тренінгу з підлітками також мають свою специфіку. Наприклад, відомо, що дорослі учасники витримують 3 – 4 години вправ (з невеликою перервою через 1,5 – 2 години). Підліткам важко бути активним учасником тренінгу 3 години. Для них краще за все планувати заняття тривалістю до 2 годин, але якщо розділити кожне півтора-двогодинне заняття перервою на 20 – 30 хвилин, то можна ефективно працювати до 3 – 4 годин на день. Середня бажана тривалість і режим занять 1,5 – 2 години один раз на тиждень.

Основна *помилка тренерів*, які починають тренінгові заняття з підлітками – перенасиченість заняття вправами. Зайва інтенсивність може «нейтралізувати» отриманий досвід. Отже, краще менша кількість вправ, але кожна має бути добре продуманою і повноцінно обговореною у підлітковій групі. Найбільший розвивальний ефект досягається не за рахунок збільшення розмаїтості психотехнічних прийомів, а за рахунок найбільш повного використання *потенційних можливостей* кожної із комплексних вправ, включених у заняття. Тобто роботу з підлітками варто орієнтувати на використання багатофункціональних вправ, що сприяють вирішенню відразу кількох завдань. В той же час кожна вправа повинна бути проведена кілька разів: із ускладненнями, із передаванням функцій ведучого від дорослого до кожної бажаної дитини, іншими можливими варіаціями.

*Мотивація* відвідування тренінгових занять підлітками також має певну специфіку. Підлітки відрізняються за силою мотивації та наполегливістю при відвідуванні тренінгів. Із початкового числа учасників перших занять надалі самостійно продовжують їх відвідувати від 25 до 40 %, що пояснюється загальною нестійкістю інтересу підлітків до всіх формалізованих заходів і прагненням до неструктурованого проведення вільного часу. Це необхідно враховувати при формуванні групи: наприклад, набрати на тренінг більшу кількість учасників, ніж зазвичай. Це, звичайно, ускладнить проведення деяких вправ, збільшить їх тривалість, але і це можна запланувати.

Добре збираються і працюють групи підлітків, які і так вже організовані, наприклад, загони в літніх оздоровчих таборах, групи в коледжах, класи в школах і ліцеях. Якщо психолог планує проведення відкритих тренінгів, наприклад, з учнів різних класів, розраховувати, що на кожному наступному занятті буде один і той же склад, не варто. За даних умов необхідно побудувати коротке заняття із багатофункціональною вправою таким чином, щоб виконати якусь одну, але важливу задачу. Причому заняття має бути веселим, живим, так, щоб було цікаво і тим, хто був на попередньому занятті, і тих, хто прийшов вперше. При виборі вправ важливо враховувати *ступінь підготовленості учасників*, тобто їх досвід участі у тренінгах та ступінь їх особистісного та соціального розвитку – чим вони вищі, тим більше складні за сприйняттям обираємо вправи.

Соціально-психологічний тренінг дозволяє підліткам поглянути на себе і оточення зі сторони, віднайти власні потенції, розвинути навички спілкування, експериментуючи з різними стилями взаємостосунків. Оскільки група відображує суспільство у мініатюрі, підлітки – учасники групового процесу можуть за допомогою однолітків та психолога набути безцінну можливість отримання зворотного зв'язку та підтримки один одного. Тим самим з'являється можливість активізувати процеси саморозкриття і самопізнання та оптимізувати процес дорослішання.

### Список використаних джерел

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб: Питер Пресс, 2008. – 270 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М., 1999. – 267 с.
3. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2009. – 160 с.
4. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками / А. Г. Лидерс. – М.: Академия, 2004. – 185 с.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Класс, 1989. – 134 с.
6. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014 – 309 с.

7. Фельдштейн Д. И. Трудный подросток / Давид Иосифович Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЭК», 2008. – 208 с.

**Шамне Ю.В.**

### **Архитектурное и социально-педагогическое проектирование школы искусств в культурно-образовательной инфраструктуре города**

Практика последних десятилетий показывает, что гуманизация образования носит сегментарный характер, при котором создаются точки роста новой культуры формирующей среды в отдельных центрах дополнительного образования. В качестве примера можно привести детские школы искусств (далее – ДШИ). Их целью является развитие духовности ребенка и подростка – формирование ценностных ориентаций, социально-коммуникативного опыта, просоциального поведения, установок социокультурной толерантности. В школах искусств это достигается посредством побуждения к творчеству при изучении учебного материала и в авторской художественной деятельности учеников [6].

*Актуальность* учета психолого – педагогических особенностей в архитектурном проектировании ДШИ обусловлена их современным социокультурным значением, которое эти учреждения способны и должны осуществлять в процессе функционирования в городском образовательном пространстве. Как структурный элемент общей социокультурной системы города, ДШИ занимает специфическое место, формируя одновременно подсистемы «культура» и «образование» [7]. Включение в образовательный процесс различных категорий детского населения обеспечивает приобретение ими позитивного опыта самореализации в социуме и адаптации в условиях разобщенной и «ведомственно разбитой» территории города.

*Предмет* исследования — особенности архитектурного и социально-педагогического проектирования школы искусств как одного из субъектов культурно-образовательной среды города.

Школа искусств как центр социализации детей может включать совокупность традиционных и нетрадиционных направлений деятельности, открывающих возможность получения художественного образования разным категориям детей: традиционные – музыкальное, хореографическое, изобразительное; нетрадиционные (отделения адресной социальной направленности) – раннее эстетическое развитие (для дошкольников), общее эстетическое развитие, театральное, эстрадное (для подростков). Как любой социальный институт ДШИ может эффективно действовать, развиваться и способствовать решению социальных задач, если ее развитие соответствует социокультурной и социально-экономической ситуации с учетом её динамичной изменчивости,.

В современных условиях актуальным является совершенствование структуры и содержания деятельности таких учреждений с целью превращения их в «многофункциональные культурные центры», способные выполнять максимальное количество социокультурных функций, отвечать потребностям различных социальных и этнокультурных групп населения, выполнять основные задачи культурной и образовательной политики [7]. Большая роль в решении этой задачи принадлежит научно-теоретическому и практическому проектированию ДШИ с учетом комплекса психолого-педагогических, средовых, экологических и т.д. подходов.

Несмотря на обилие работ, посвященных проблемам проектирования профилированных учреждений дополнительного образования детей и подростков остается нераскрытой. Недостаточно исследованной является проблема учета специфики городской среды, культурно-образовательной инфраструктуры региона, его территориальных и социально-экономических условий, особенностей личностного развития современных детей и юношества (трансформация интересов и мотивов посещения учреждений дополнительного образования, появление новых направлений искусства, учет социально-культурной специфики культурных потребностей и т.д.).

Анализ школы искусств как центра социализации детей, которая является звеном социокультурного образовательного пространства города, нами были проанализирована существующая научно-методическая литература, обнаружены исследования, раскрывающие различные аспекты деятельности ДШИ (организационно-управленческие, теоретико-методические, профессионально-педагогические, учебно-воспитательные, художественно-просветительские) на уровне города, региона, страны:

- город как уникальный целостный социокультурный регион в аспекте становления и развития образовательной городской среды, выявление и решение социокультурных проблем, с которыми сталкивается система образования в процессе своего функционирования (Ю.И. Семичастнов, Е.А. Чопорова, Л.А.Пронина).

- деятельность ДШИ в исторической ретроспективе и в современном контексте (С.А. Шаронова, В.И. Горлинский, А.К. Бруднов, И.А. Вербя, В.П. Вахтеров, В.А. Горский);

- сущность, цели, задачи, функции учреждений дополнительного образования детей (Б.В. Куприянов, Л.Н Буйлова, Н.В Кленова, СВ. Кочнева);

- взаимодействие ДШИ и других субъектов городского образовательного

пространства, учреждений культуры и искусства, бизнеса и политики (Б.Ф. Смирнов, С.А. Шаронова, В.Н. Советкин Н.И. Фунтикова, Н.А. Чернова).

Синтез архитектурного и социально-педагогического проектирования предполагает использование разных подходов: социологический подход, который трактует культуру как фактор организации и социального воспроизводства какого-либо общества (Э. Дюркгейм, Л. Г. Ионин, М. С.

Комаров, Б. Малиновский, С. С. Фролов, К. Юнг и др.); концепции социализации (В. Г. Бочарова, Г. Н. Волков, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов, Г. Н. Филонов и др.); концепции художественного образования в психологии искусства (В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, Л. Г. Готкис, Б. Я. Землянский, Н. И. Сац и др.); личностно-ориентированный подход (Н. А. Алексеев., Г. А. Балл, В. В. Сериков и др.); инфраструктурно-отраслевой подход, который затрагивает проблемы структурно-функционального, проектировочного, информационно-коммуникативного характера в архитектуре, образовании, культуре и искусстве (Ю.П. Азаров, А.Л. Карамышев, А.П. Марков, В.С. Садовская, В.В. Туев); региональный подход, позволяющий сконцентрироваться на инфраструктурно-отраслевых проблемах социокультурной общности, отличной от других по геополитическим, этнокультурным, организационно-административным характеристикам (А.И. Арнольдов, Б.Е. Ерасов, С.Н. Иконникова, И.С. Каган, Л.Н. Коган, Д.С. Лихачев).

Возможности архитектурного проектирования должны усиливать педагогические возможности школы искусств как центра социализации. Архитектурное проектирование ДШИ предполагает, с одной стороны, учет архитектурно-художественных особенности проектирования общественных зданий и сооружений в целом, с другой – определение специфических функционально-типологических и градостроительных характеристик школы искусств в общей системе детских внешкольных учреждений, а также требований к составу помещений, площадям и планировочным решениям зданий ДШИ [1; 3].

К общим требованиям при проектировании зданий ДШИ относятся объединение отдельных помещений в функционально-планировочные элементы, исходя из требований технологии учебно-педагогического процесса, освещение помещений, акустических, звукоизоляционных, санитарных и противопожарных требований [3]. Наряду в общими положениями при проектировании школы искусств как центра социализации детей необходимо учитывать психолого – педагогические особенности особенности психологического восприятия цвета, пространства и т.д.

По мнению Е.С. Пономаревой , проблема использования цвета одна из самых сложных и многогранных в архитектурном проектировании и для ее решения требуются «совместные усилия архитекторов и представителей естественных и точных наук» [8]. Являясь свойством формы, цвет реагирует на среду и выражает внутреннее содержание. И по убеждению Ефимова А.В. «игнорировать его – значит отказываться от важного инструмента создания архитектурной формы» [4, с.24]. Использование колористики является ключом к решению многих проблем проектирований общественных зданий [2; 8].

Решение архитектурно – художественных задач колористики при проектировании ДШИ должно рассматриваться на основе системного подхода. Изучение природных форм и цветовых гармоний позволяет лучше

понять и полнее использовать возможности цвета в проектировании. Роль цвета многообразна, цвет входит в структуру мышления, является компонентом объемно-пространственного окружения, частью материальной и духовной культуры. Каждый отдельный цвет имеет силу воздействия и определённый характер воздействия на человека: физиологический, психологический (эмоциональный), символический (информативный), эстетический, экологический (формообразующий – в архитектурно-композиционном решении) [4].

Архитектурное проектирование ДШИ нуждается во всестороннем использовании цвета — носителя смысловой, эмоциональной и эстетической информации, знания особенностей его восприятия в пространстве, формообразующего действия, семантики, его роли в создании художественного образа архитектурного произведения, района, города. Проектирование колористики ДШИ целесообразно включать в общую систему художественного и архитектурно-градостроительного проектирования здания и рассматривать с точки зрения этой системы как целостное объемно-пространственное и цветовое проектирование, как целостное архитектурно-художественное произведение.

Цвет – это мощный инструмент воздействия, один из мощнейших факторов, влияющих на психику ребенка, его настроение, самочувствие (здоровье), зрительное восприятие размеров помещения [5]. Цвет – самый простой и действующий способ изменить восприятие пространства ДШИ.

Под воздействием цвета один и тот же предмет может производить впечатление лёгкого или тяжёлого, тёплого или холодного. Цвет может (и это особенно важно для пространства ДШИ) изменять впечатление ребенка о величине этого пространства, которое может показаться более просторным или тесным, правильным подбором цвета можно «раздвинуть» или «сузить» поверхности фасадов, «опустить» или «поднять» его акцентные части. От выбора цветового решения зависит, будет ли пространство ДШИ уютным и комфортным или наоборот «холодным» и раздражающим.

Цветовое оформление подбирается в соответствии с особенностями цветовидения и цветовосприятия детей, назначением каждого из помещений ДШИ и условиями его эксплуатации. Известно, что цветовое воздействие интерьера тем естественнее, чем более цветовые тона стен, пола и потолка соответствуют впечатлениям, получаемым человеком в природе: тональность пола по ассоциации с землей должна иметь более темную, насыщенную окраску; стены — по аналогии с пейзажем — будут светлее, а потолок совсем светлый, как небосвод. Для учебных помещений дошкольников и младших школьников рекомендуются радостные теплые тона во всем их многообразии.

#### **Список використаних джерел**

1. Адамович В.В., Бархин Б.Г., Варезкин В.А. и др. Архитектурное проектирование общественных зданий и сооружений. – М., 1984. – 543с.
2. Глинкин В.А. Свет и цвет в архитектуре и дизайне / В.А. Глинкин – М.: Стройиздат, 1982. – 355 с.

3. Гельфонд А.Л. Архитектурное проектирование общественных зданий и сооружений / А.Л. Гельфонд. – М.: Изд-во «Архитектура – С». – 2006. – 280 с.
4. Ефимов А. В. Цвет в архитектуре и градостроительстве / А.В. Ефимов // Знание. – №8 . –1981. – С.23-28.
5. Иконников А. В. Эстетические ценности предметно пространственной среды / А. В. Иконников. – М.: Стройиздат, 1990. – 467 с.
6. Комарова Л.Н. Актуальные аспекты функционирования детских школ искусств в современных социокультурных условиях / Л.Н. Комарова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств: Научный журнал. – М., 2009. – №3. – С. 152-156.
7. Михалева С.Е. Школа искусств как центр социализации детей в условиях северного города: Автореф. дис... канд. пед. наук / С.Е. Михалева. – Тюмень, 2004. – 17 с.
8. Пономарева Е. С. Цвет в интерьере / Е. С. Пономарева. –Минск: Высшая школа, 1984. – 189 с.
9. Сердюк И. И. Восприятие архитектурной среды / И. И. Сердюк. – Львов: Вища школа. –1979 – 371 с.



## **Відомості про авторів**

**Бабюх Хелена**, доктор юридических наук, проректор Университета им. Вителона в Легнице, Польша.

**Балєва Т.Ф.**, студентка факультету української філології, групи УФР-13, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна.

**Бугранова Юлія Володимирівна**, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти, групи ДВП-12-2, науковий керівник: к. пс.н., доцент Пилипенко Катерина Валентинівна.

**Булкіна Анастасія Євгенівна** студентка природничого факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи БП-12, науковий керівник: к.пс.н., доцент Ткаченко Олена Андріївна.

**Войцеховска Людвика**, доктор психологических наук, профессор университета в Зеленой Гуре, Польша; адьюнкт Варшавского университета, Польша.

**Горяна Світлана Євгеніївна**, заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель української мови та літератури Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 88.

**Даценко Оксана Анатоліївна**, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

**Дейнега Ольга Сергіївна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-2, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Дерипаска Тетяна Олександрівна**, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна.

**Драмарецька Марія**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-2, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Євтушок Олена Олегівна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-2, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Єрис Поліна**, студентка факультету української філології, групи УФР-12, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна.

**Карандашев Юрій Николаевич**, доктор психологических наук, професор Университет им. Вителона в Легнице, Польша; Государственная высшая профессиональная школа в Новом Сонче, Польша.

**Клубенко Наталія Миколаївна**, практичний психолог Комунального дошкільного навчального закладу №28 загального розвитку.

**Ковжижина Ангеліна**, студентка факультету української філології, групи УАФ-12, науковий керівник: к.пс.н., доцент Халік Олена Олександрівна.

**Красовська Ольга Андріївна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-2, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Кривокульська Любов Дмитрівна**, директор Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №57.

**Леванідова Яна**, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», групи АНФ-12, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

**Макара Любов Миколаївна**, заступник директора з навчально-виховної роботи Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 88.

**Маліцька Лоліта Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

**Нестерак Томаш**, магістр, Государственная высшая профессиональная школа в Новом Сонче, Польша.

**Нога Хенрик**, доктор педагогических наук, професор Педагогического университета в Кракове, Польша.

**Переславцева Юлія Леонідівна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-1, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Петренко Ганна Андріївна**, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», групи АНФ-10, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна..

**Пилипенко Катерина Валентіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

**Пінська Олена Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

**Пожидаєв Ігор Вікторович**, практичний психолог Криворізької гімназії № 91.

**Расторгуєва Вікторія Миколаївна**, практичний психолог Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад № 101.

**Рудик Катерина**, студентка факультету дошкільної та технологічної освіти, групи ДВП-11, науковий керівник: к. пс. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

**Саєнко Наталія Олександрівна**, практичний психолог Психоневрологічного диспансеру м. Кривого Рогу.

**Сенько Татьяна Владимировна**, доктор психологических наук, профессор, Университет им. Вителона в Легнице, Польша; Государственная высшая профессиональная школа в Новом Сонче, Польша.

**Сергєєва Тетяна Олексіївна**, учитель української мови та літератури Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 34.

**Серьогіна Катерина Андріївна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-1, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Скрипник Валерія Олегівна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-2, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Сліпченко Світлана Борисівна**, учитель української мови та літератури Криворізької гімназії № 91.

**Смирнова Наталья Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и конфликтологии филиала Российского государственного социального университета в Минске, Республика Беларусь.

**Сокур Світлана Анатоліївна**, вчитель фізичного виховання Криворізької загальноосвітньої школи I – III ступенів № 88.

**Стадник Єлизавета Юліанівна**, студентка факультету мистецтв КПІ ДВНЗ «КНУ», науковий керівник: к.п.н., доцент Лоліта Борисівна.

**Сулік Олександра**, студентка факультету іноземних мов КПІ ДВНЗ «КНУ», групи НАФ-13, науковий керівник: викладач Даценко Оксана Анатоліївна.

**Табакіна Юлія Вікторівна**, практичний психолог Криворізької педагогічної гімназії.

**Титаренко Ольга Олегівна**, студентка факультету іноземних мов, групи АНФ-13-1, науковий керівник: к. п. н., доцент Макаренко Наталія Миколаївна.

**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».

**Торбенко Ірина Миколаївна**, практичний психолог ККДНЗ № 161.

**Устименко Світлана Федорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

**Фадєєва Лілія Олександрівна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи І-13, науковий керівник: к.п.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Федорова Людмила Олексіївна**, вчитель біології КЗШ № 23.

**Халік Олена Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ».

**Чемерпільська Анна**, практичний психолог комунального дошкільного навчального закладу №85.

**Чорна Ольга Дмитрівна**, практичний психолог Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №85.

**Чорна Анна**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-1, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Шамне Анжеліка Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ «КНУ»

**Шамне Юлія Володимирівна**, студентка 4 курсу архітектурного факультету ДВНЗ "Придніпровська державна академія будівництва та архітектури". Науковий керівник: декан архітектурного факультету ДВНЗ "ПДАБА", професор Челноков Олександр Васильович.

**Шевченко Оксана Андріївна**, практичний психолог, II категорія, комунальний дошкільний навчальний заклад №132.

**Щічко Ірина**, студентка фізико-математичного факультету КПІ ДВНЗ «КНУ», групи МІ-12-2, науковий керівник: к.пс.н., доцент Устименко Світлана Федорівна.

**Яні Людмила Олександрівна**, практичний психолог комунального дошкільного навчального закладу № 257 загального розвитку.

**Ярмак Ірина Анатоліївна**, директор Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 88, вчитель української мови та літератури.

Наукове видання

**Актуальні проблеми психології в закладах освіти.**

Випуск 5

Українською, російською, польською, англійською мовами.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

Н.М. Токарева

Технічний редактор

К.В. Пилипенко