

Міністерство освіти і науки України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра загальної та вікової психології

**Актуальні проблеми психології
в закладах освіти**

Збірник наукових праць

Випуск 8

УДК 159.9 : 37.015.3 (082)

ББК 88.4

Рецензенти:

А.В.Шамне доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України, м.Київ

З.М.Мірошник доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м.Кривий Ріг

О.А.Ткаченко кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м.Кривий Ріг

Редакційна колегія:

Н.М.Токарева (головний редактор) – доктор психологічних наук, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

Ю.М.Карандашев доктор психологічних наук, професор, Університет Яна Кохановського в Кельцах (Польща)

Т.В.Сенько доктор психологічних наук, професор, Університет Яна Кохановського в Кельцах (Польща)

К.В.Пилипенко (відповідальний секретар) – кандидат психологічних наук, Криворізький державний педагогічний університет (Україна)

Міжнародна наукова рада:

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

С.Л.Богомаз кандидат психологічних наук, доцент, Вітебський державний університет (Білорусь)

Хенрик Нога доктор педагогічних наук, професор, Краківський педагогічний університет (Польща)

Т.І.Ронгінська доктор психологічних наук, професор, Зеленогурський університет (Польща)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету від 12.04.2018 року (протокол № 10)

Актуальні проблеми психології в закладах освіти : збірник наукових праць / за наук. ред. Ю.М.Карандишева, Т.В.Сенько [та ін.]; заг. ред. Н.М.Токаревої. – Вип. 8. – Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2018. – 268 с.

Збірник містить результати наукових теоретичних і емпіричних досліджень актуальних проблем організації навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього простору. Тематика публікацій свідчить про різноманітність інтересів психологічної спільноти. Опубліковані матеріали адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Зміст

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Даценко О.А. Технології життєтворчості особистості.....	6
Карандашев Ю. Н. Определение базального графа.....	14
Лауткина С. В. Языковая культура личности: психолого-педагогические основы изучения и формирования.....	24
Неведюк К. А. Адаптивність як предиктор психологічного благополуччя особистості.....	32
Пінська О.Л. Сутність і змістовна характеристика самореалізації особистості.....	36
Токарева Н.М. Психолінгвістична парадигма проблеми психологічного моделювання особистісних конструктів.....	45

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Король В.М., Петренко О.А. Теоретико-методологічний аналіз проблеми розумового розвитку школярів різного віку.....	58
Крамаренко О.С. Взаємозв'язок креативності та успішності навчання у юнацькому віці.....	61
Кріпак В.В., Прахова С.А. Особливості профілів фрустраційного реагування сучасних підлітків.....	65
Логвиненко Т.І. Психологічна тривожність як фактор успішності навчання студентів.....	70
Прахова С.А. Значимість акцентуацій характеру в предикторній структурі фрустраційних станів учнів різних вікових груп.....	73
Прахова Т.Ю., Таран І.І. Загальні закономірності розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку.....	79
Скірко А.О. Вибір копінг-стратегій у юнацькому віці.....	82
Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці.....	86

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

Власенко О. С. Сучасні парадигми дослідження рольової структури особистості майбутнього психолога.....	95
Горяна С.Є., Ярмак І.А. Екологічна складова випереджаючої освіти для сталого розвитку в навчально-виховному процесі закладу середньої загальної освіти.....	100
Макаренко Н.М. Розвиток креативного мислення майбутнього педагога як передумова результативної діяльності.....	103
Мерва І.С. Рольова позиція особистості сучасного студента-психолога.....	110

Павлухіна М.О. Комунікативні здібності студента-філолога.....	113
Ткаченко О. А. Проблема формування ефективного індивідуального стилю педагогічної діяльності в проектній парадигмі.....	117
Удовиченко Д.М. Професійні компетенції учителя як умова організації його виховної діяльності на засадах психолого-педагогічного проектування.....	127
Yanchevskaya A. Psychological characteristics of the effect of anxiety on the status of the student-psychologist in the group.....	132

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

Богомаз С. Л., Пашкович С. Ф. Аналіз розробки ідей проблеми девицій в Республіке Беларусь.....	136
Команда О.Є. Особливості навчання англійської мови молодших школярів згідно концепції «Нова українська школа».....	147
Маринюк Т.В. Розвиток мислення засобами творчої гри в умовах ГПД.....	151
Панченко А.В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій.....	155
Сабадаш Ж.Ф. Сучасні технології управлінської діяльності керівника закладу освіти.....	160
Статівка В. В. Діалогове навчання як інноваційна педагогічна технологія.....	166
Шавенко І. В. Особливості виховання дітей з вадами мовлення.....	173
Шевченко О.М. Шкільна соціалізація учнів початкових класів як умова єдності навчання і виховання.....	177
Шкварла І. С. Комунікативно спрямоване навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності.....	180

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Бессмертна С.Ф. Роль сім'ї у гендерній соціалізації підлітків.....	188
Васильєва А. В. Особливості міжособистісних відносин підлітків з однолітками як умова їх особистісного розвитку.....	192
Герасімова Д.Р. Особливості сприймання сім'ї дітьми дошкільного віку.....	198
Лагута А.Л. Причини та профілактика лихослів'я у молодіжному середовищі.....	202
Лісовецька А.В. Конфлікт як прояв соціальних відносин.....	207
Милашевич Е. П., Орлянович Н.Ю. Влияние депривации в семье на проявление агрессивности и враждебности подростков.....	210
Печенюк І. Психологічні детермінанти самотності в підлітковому віці.....	220

Ронгинская Т.И. Основные факторы успешности лидерского поведения: обзор теоретических подходов.....	227
Сенько Т.В. Личностное поведение матерей при их взаимодействии с детьми.....	235
Сулік О.А. Сором'язливість у міжособистісних відношеннях як результат геймеризму.....	251
Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань	
Бойко К.В. Аватарки та їх психологічний зміст.....	255
Квітка Н.В. Контент-аналіз сучасних фільмів жахів.....	258
Кириченко О.Ю. Проблема розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці..	262
Відомості про авторів.....	265

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

УДК 159.923

Даценко О.А.

Технології життєтворчості особистості

Анотація: Стаття присвячена проблемі успішної життєтворчості людини. Робиться спроба виявлення та аналізу операційно-дієвого компоненту екзистенційної продуктивності. Підкреслюється роль життєтворчих дій та життєвих стратегій як технологій життєздійснення.

Ключові слова: життєтворчість, життєтворчі дії, життєві стратегії.

Аннотация: Статья посвящена проблеме успешного жизнетворчества человека. Делается попытка выявления и анализа операционально-действенного компонента экзистенциальной продуктивности. Подчеркивается роль жизнетворческих действий и жизненных стратегий как технологий жизнеосуществления.

Ключевые слова: жизнетворчество, жизнетворческие действия, жизненные стратегии.

Abstract: The article is devoted to the problem of successful human life-creation. An attempt is made to detect and analyze the operational-effective component of existential productivity. Emphasizes the role of life-giving actions and life strategies as technologies of life-realization.

Key words: life-making, life-affirming actions, life strategies.

Постановка проблеми. Проблема життєтворчості особистості для психологічної науки не являється новою. Але особливу актуальність вона набула саме зараз, коли в період кризи нашого суспільства, людина намагається знайти шляхи продуктивного життєздійснення, найбільш цілісної і адекватної репрезентації себе світу. Цей контекст проблем включає ряд питань, які ще потрібно вирішити психологічній науці. Серед них виділяють, дослідження внутрішніх психологічних механізмів продуктивного життєздійснення; виявлення умов, факторів та механізмів життєвої продуктивності особистості; визначення критеріїв, щодо оцінки успішності життя, як по об'єктивним показникам, так і по суб'єктивному відношенню самої людини до свого життєвого успіху.

Круг проблем, що намітились в дослідженні, мають ряд обґрунтувань. По – перше: незважаючи на те що, сучасний етап наукового пошуку характеризується розвитком теорій, концепцій, підходів, щодо психологічного аналізу явищ життєвого шляху, відносно проблеми життєвої продуктивності взагалі, та зокрема її операціонального аспекту, спостерігається не достатня кількість як теоретичних так і практичних розробок; по – друге: джерелом проблеми виступає тенденція розвитку психології особистості, адже саме особистість розглядається як активне, творче начало життєдіяльності; по – третє: практика реального життя вказує на необхідність утворення тренінгово – корекційної бази, впровадження якої

підвищувало б відчуття власної цінності та продуктивності, особливо в періоди життєвих криз.

Аналіз досліджень. Проблемою життєтворчості займалась достатня кількість як зарубіжних так і вітчизняних дослідників: К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Ш. Бюлер, Л. С. Виготський, Є. І. Головаха, І. С. Кон, Д. О. Леонт'єв, К. Левін, А. Маслоу, С.Л. Рубінштейн, Х. Томе, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін. Серед сучасних українських учених слід зазначити: С.Д. Иаксименка, М. Й. Боришевського, Л. Ф. Бурлачука, О. А. Донченко, О. В. Киричука, В.М. Доній, І.Г. Єрмакова, Л.В. Сохань, В. О. Роменця, М. В. Савчина, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Титаренко, В.О. Татенко та ін. Проте слід зауважити, що питання життєтворчості є недостатньо розкритим у науковій психологічній літературі. Досліджені окремі складові життєтворчості: структура життєтворчої компетентності (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, І.Г. Єрмаков, Л. Е. Орбан-Лембрик, Є.І. Єрмаков, С.Д. Максименко та ін.), онтогенез життєздійснення та життєтворчості (М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Ю. В. Мороз та ін.). Процеси життєтворчості пов'язуються вченими з різними особистіними утвореннями, структурами та механізмами людини (І. Бех, В. Моляко, П. Єршов, М. Каган, С. Максименко, А. Сухоруков, С. Степанов, М. Савчин та ін.), виявляються з критеріями розвиненої самоактуалізації (Р. Ануфрієва, О. Саннікова, В. Татенко, Н. Чепелева та ін.). Але, цілісної концепції життєтворчості з урахуванням операційно-дієвої її складової в науці поки ще не розроблено.

Мета статті: виявлення та обґрунтування операційно-дієвих компонентів життєтворчості, визначення їх взаємозв'язку з іншими структурами особистості.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях людина розглядається як активний суб'єкт, що створює власне життя, здатен підкорювати і перетворювати оточуючий світ. Ця унікальна можливість трансформацій різних елементів буття інтерпретується як життєтворчість. Життєтворчість розуміється як вищий прояв сутнісних сил, життєвого та творчого потенціалу особистості; духовно-практична діяльність людини, спрямована на свідоме, самостійне і творче визначення та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного проекту і передбачає свідоме ставлення до головних екзистенційних проблем, характерних для кожного етапу життєвого шляху особистості [1; 6; 7].

Стосовно проблеми життєтворчості в науці є різні підходи. Але найбільш розповсюдженими є діяльнісний і суб'єктні підходи. Діяльнісна парадигма представлена в працях В.Каліна, Є.Колесникова, Л.Сохань, Р. Ануфрієвої та ін., де життєтворчість визначається як сукупність діяльнісних характеристик життя; як діяльність, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення індивідом своєї індивідуальної біографії [2; 6]. Причому ця діяльність спрямовується у двох напрямках: на творче життєздійснення, самокреативність, виявлення чогось унікального в собі та його реалізація на рівні життєвого шляху; та вирішення криз і подолання проблемних ситуацій (Н.Пов'якель, Т. Титаренко, Н.Чепелева, Р. Ануфрієва та ін.).

Аксіоматичним положенням в психології є точка зору, яка підкреслює надсубстанціональність особистісного в процесах життєтворчості. Основою розвитку категорії суб'єкта життя стала концепція людини С.Л. Рубінштейна, який сформулював класичне визначення суб'єкта як ініціатора активності і доповнив його визначеннями самодетермінації, саморозвитку та самовдосконалення [15]. Для розуміння суб'єктності життєтворчості принциповим є положення С.Л. Рубінштейна про два основні способи існування: життя в системі безпосередніх зв'язків в площині «об'єкт – діяльність – суб'єкт», де людина постає як суб'єкт різних видів активності та діяльності; та життя в системі вищого рівня «світ – буття – суб'єкт життя» [15]. Існування людини в другій площині, на думку С.Д. Максименко, забезпечується єдністю трьох особистісних аспектів – біологічного, соціального і духовного, і яке спрямоване на глобалізацію і модернізацію життя та «здатність до вираження» [10, с.5]. Це інтегративна, духовна практика суб'єкта організовувати умови свого існування, перетворювати і розширювати свій простір, змінювати систему відношень до середовища, інших людей і до себе, відповідно до вищого призначення. Дана наукова парадигма розкриває підхід до людини, як суб'єкта, що свідомо реалізує цільовий чи смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму та розкриває свій екзистенційний потенціал. На думку науковця, особистість стає справжнім суб'єктом життя тоді, коли може вирішувати наступні завдання: узгодження особистісних потреб, здібностей, очікувань з умовами та вимогами діяльності; розбудова життя відповідно до власних цілей і цінностей; постійне прагнення до досконалості через вирішення суперечностей; продуктивна самореалізація; інтегрує такі характеристики, як активність, рефлексивність, незавершеність, відкритість, ініціативність, творчість, компетентність, самодетермінація, саморегуляція, усвідомленість, самостійність та ін. [10, с.5-13].

Досліджуючи суб'єктність життєтворчості Л.В. Яновська зазначає про існування особливої, індивідуальної енергії людини, яка визначається як життєтворча активність і розкривається в першу чергу, як можливості трансценденції (здатність «виходу за межі ситуації»), можливості рефлексії (як аналіз та розуміння) і можливості смислобудови (здатність до виявлення нових смислів і їх втілення в практиці життя) [18]. Саме здатність до трансценденції, виявлення надситуативної активності як уміння перетворювати і підкорювати зовнішні обставини на власну користь виступає психологічною детермінантою успішної життєтворчості. Рефлексія, в даному випадку, «виводить» суб'єкта за межі буденності і дозволяє зайняти позицію аналітика, критика, творця. Процес усвідомлення власного життя, забезпечує послідовне емоційно-когнітивне відображення показників насиченості, послідовності, осмисленості, задоволеності та продуктивності життя у його загальному ціннісно-світоглядному аспекті та самого себе з точки зору життєтворчої компетентності [18, с.11]. Таким чином, рефлексія дозволяє осмислити життя у його змістових та динамічних показниках, виявити ті проблемні моменти, що інгібують духовне зростання та продуктивність.

Суб'єктність життєтворчості, як зауважують І.Єрмаков, Г.Несен та ін., полягає в такому способі організації буття, де особистість вільна у виборі власного шляху, створює умови для успішної його реалізації, а також втілює в процес життєздійснення власне творче начало [12]. Ця здатність виступати творцем умов життя, складає родову сутність людини, спрямована на ефективну перебудову буття, що на рівні життєвого шляху концептуалізована і практично реалізована у вигляді успіхів або досягнень. Для здійснення процесу життєтворчості необхідно створення чи усвідомлення образу, ідеалу життєвого шляху. Тобто людина із самого початку власного свідомого процесу життєтворчості починає конструювати образ життя - бажаний, ідеальний результат, досягнення якого породжує відчуття успіху або щастя. Розвиненість особистості визначається тим вище, чим більше вираженою є потреба людини в індивідуальному зростанні, чим більше самостійний вибір вона здійснює, чим більше технологій життєтворчості застосовує.

Особистість як суб'єкт життєтворчості не лише моделює образ успішного життя, але й відшукує засоби його практичного втілення. Як зауважують Л. Сохань, І.Єрмаков, Г.Несен реалізація життєвого проекту відбувається за рахунок актуалізації різних екзистенційних механізмів, наприклад життєтворчих дій, компетентностей, навичок тощо [12].

В контексті гуманістичної психології життєтворчі дії розуміються з позиції складного утворення, як інтеграція різних форм духовної та практичної активності особистості, що спрямована на проектування, програмування, планування та творче здійснення свого індивідуального життя. К.Роджерс зазначав, що «життєтворчі дії – це особливі дії та висока майстерність у творчій побудові особистістю життя, що ґрунтується на знанні його законів, розвиненій самосвідомості та володінні системою технологій програмування та здійснення життя» [16, с.35]. Це складна, багаторівнева, полімодальна і мультиструктурна система потенцій що охоплює: «уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; здатність обирати адекватні та ефективні способи розв'язання життєвих проблем; знання своїх особистих якостей; здатність до самовдосконалення та самозмін; здатність розуміти й оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні способи спілкування, проявляти толерантність у стосунках; уміння керувати собою й обставинами свого життя тощо[9]».

Доволі широкий дефінітивний аналіз «життєтворчих дій» представлено в працях вітчизняних науковців К. Абульханової-Славської, Д. Леонтьєва, О.Васильєвої, С. Степанова, Л. Коростильової, Є.Вахромова та ін. Так Є. Вахромов визначає життєтворчі дії як інтеграцію різних видів компетентностей, які розкривають загальні здатності людини в тих чи інших сферах життєдіяльності [5, 7]. На думку Ю.В. Крючкової [9], дії власної екзистенції зумовлені уявленнями особистості про структуру суспільства й про власне місце та роль у ньому на всіх вікових етапах й допомагають людині оптимізувати свій життєвий шлях, планувати власну життєдіяльність, досягати акме. У площині психологічних досліджень проблем життєтворчості, проведених І.Т. Кучерявим та іншими, життєтворчі дії розглядаються як духовно-практичні дії, що спрямовані

на формування такої особистості, яка постійно прагне до самовдосконалення та розвитку своїх потенцій, здатна до самореалізації, творчого проектування, пов'язаного з виробленням життєвої концепції та життєвого кредо; процес реалізації людиною свого життя в часовій і просторовій перспективі; чинник здобуття життєвої мудрості [8, с.114-116]. Науковцем зауважується, що квінтесенція життєтворчих дій розкривається у різноманітних функціональних можливостях суб'єкта: це і процес творення свого життя; реалізація життєвих проектів засобом цільової дії; усвідомлення себе й світу; самопроектування, ствердження власних цінностей; соціальна творчість та відповідальність [8, с. 117].

Значуще відображення ідей життєтворчості та відповідних умінь представлено в роботах представників української психологічної школи С.Д. Максименка, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, В.М. Ямницького, І.Г. Єрмакова, І.О. Мартинюка, А.І. Підласої, та інших. Автори інтерпретують життєтворчі дії, як цілісне утворення, системну властивість усієї особистості, що характеризує її здатність зберігати і оптимально розвивати себе, своє життя, успішно діяти у різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві проблеми [9; 10; 12; 13; 17]. Наголошуючи на структурній організації життєтворчих дій науковці виділяють два блоки: 1) базовий (особистісно-центрований); 2) додатковий (суспільно-центрований). До першого блоку віднесено фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, творчу, життєтворчу та ментальну складову екзистенційних дій. На основі базових умінь відбувається становлення додаткових дій, до яких належать соціальні, соціально-рольові, комунікативні, інформативні, трудові та ін. дії, що визначають успішність особистості в конкретних сферах її життєдіяльності [12].

На думку І.Г. Єрмакова, сфера життєтворчих дій представлена як інтегративна система різних диспозицій та якостей людини. До структури досліджуваного феномену він включає загальнокультурні, допрофесійні, професійні, аутопсихічні, соціально-психологічні, громадянські, комунікативні, інформаційні, інтелектуальні, рефлексивні та інші установки особистості [12, с.224-227]. Досліджуючи структурну організацію життєтворчих дій, О.Д. Джура наголошує на системі наступних компонентів: 1) знання (теоретичні і практичні (життєва мудрість)); 2) уміння й навички (ситуативно-надситуативний потенціал); 3) життєтворчі здібності (аналітичні, поведінкові, прогностичні); 4) життєвий досвід (складається з усвідомленого та неусвідомленого індивідуального досвіду й творчого використання та наслідування досвіду інших осіб); 5) життєві досягнення (особисте щастя, соціальний статус, самореалізація). Життєтворчі дії автор розглядає як комплекс певних особистісних якостей, які детермінують продуктивне життєздійснення особистості, а їх формування розуміє як розвиток і збагачення всіх основних життєзабезпечувальних особистісних структур. [6, 7-9].

Загально відомим є положення про те, що якість і задоволеність життям залежить від того, які життєтворчі дії застосовує людина, які стратегії життя вона обере. На думку К.А. Абульханової-Славської, «...життєва стратегія в найзагальнішому вигляді - це постійне перетворення умов, ситуацій життя

відповідно до цінностей особистості через актуалізацію різних екзистенційних дій ... » [1, с.67]. Авторка виділила три основні ознаки життєвої стратегії: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-можу» і застосування дій для досягнення мети.

На думку С. Степанова, під життєвою стратегією розуміється спосіб планування особистістю власного життя, що включає вибір цілей та засобів їх реалізації, типові способи долаючої поведінки, систему уявлень про успішність та способи її досягнення [16, с.35]. Це складний комплекс соціальної, культурної й психологічної проекції індивіда на власне майбутнє, в якому відображається функція цілепокладання та дієвість суб'єкта. Життєва стратегія, з точки зору науковця, виступає своєрідним регулятором соціальної поведінки, який організує цілісність життєдіяльності, визначає спосіб буття та виступає найважливішим фактором продуктивності і психологічного благополуччя.

Як зазначають Т.Резнік і Ю. Резнік, життєва стратегія особистості - це вибір пріоритетних напрямків свого розвитку, це спосіб свідомого планування і конструювання простору буття відповідно до уявлень про успішне існування [14, с.101]. Життєва стратегія є раціональним способом ставлення до життя, включає життєві цілі, як ідеальний образ майбутнього результату діяльності щодо реалізації власних потреб; життєві домагання, що підкреслюють роль та значення індивідуально встановлених цілей; життєві орієнтації, що відображають собою загальні суб'єкт-об'єктні зв'язки індивіда щодо ситуацій своєї життєдіяльності; життєтворчі дії як набір певних форм і способів активності у досягненні мети. Застосування тієї чи іншої стратегії, на думку науковців, є поетапним процесом і включає ряд рефлексивних стадій [14, с.102]:

- аналіз та оцінка умов існування, реальних проблем життєвого середовища;
- усвідомлення ціннісної системи: власних мрій, надій, життєвих пріоритетів, цілей, цінностей та ідеалів, особистісної картини світу;
- розуміння свого життєвого призначення, мети життя, власних прагнень до самореалізації, того, що ж насправді бажано отримати від життя;
- усвідомлення системи конкретних особистісних мотивів, потреб і інтересів, як безпосередніх стимулів діяльності;
- розуміння процесу зіткнення домагань та очікувань, мрій та надій із реальними можливостями, із вольовими та іншими психологічними характеристиками особистості;
- усвідомлення життєвої перспективи, побудови на її основі життєвих планів і намірів, проектування власної життєвої програми та життєвого сценарію, вибір життєвих стратегій, що сприяють виходу за межі повсякденного існування і життєвій продуктивності;
- вибір методів реалізації побудованих планів і намірів, що припускає наявність у особистості системи життєтворчих умінь та дій.

Доволі актуальним в даному проблемному полі є питання про класифікацію видів або типів життєвих стратегій. Сучасна психологія пропонує доволі розгорнутий контекст різних видів стратегій. Так, наприклад, в дослідженнях

О.С.Васильєвої та О.А.Демченко зазначається про: стратегії життєвого благополуччя, стратегії життєвого успіху, стратегії самореалізації [4,с.78]. Є.П. Варламова і С.Ю. Степанов виділяють типи життєвих стратегій за критерієм творчого ставлення до подій життя: 1.творча унікальність - відображає креативне ставлення людини до власного життя, коли перетворююча ініціатива призводить до високої продуктивності; 2. пасивна індивідуальність - представляє собою стихійний, випадковий характер формування подієвої картини життя, коли її змістовність залежить не від його зусиль суб'єкта, а визначається зовнішніми обставинами; 3. активна типовість - відображає прагнення людини «бути як всі», коли зусилля спрямовані на досягнення загальноприйнятих цілей і цінностей; 4. пасивна типовість - характеризує уніфікований характер соціальної поведінки, відповідність суспільним стереотипам та нормам [16]. В.О. Моляко, відповідно до концепції творчої конструктології виділяє наступні стратегії: пошуку аналогів, комбінаторних дій, реконструювання, універсальну, випадкових підстановок [11]. А.А. Деркач зазначає про стратегії переживання, планування та творчості [9]. О.Г. Злобіна, В.О. Тихонович наголошують на стратегіях виживання та творення [7].

Відповідно до зазначених типів, постає питання про те, яка саме стратегія, сприяє успішній життєтворчості особистості. Науковці не дають конкретної відповіді на це питання зазначаючи про те, що результати життєдіяльності виявляють свою значущість у відповідності до особистісних прагнень, потреб, уявлень про успішне існування в умовах що склалися. Якщо, наприклад, людина орієнтована на споживання, то для неї успішними будуть рецептивні стратегії, якщо в пріоритеті духовність, творчість та саморозвиток то, зазвичай вектор життєтворчих дій буде спрямований на розкриття креативного потенціалу, пізнавальних можливостей, вольового ресурсу, соціального досвіду та духовного багатства людини.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми життєтворчості виявив надзвичайну складність феномену, зокрема в плані виявлення операційно-дієвого компоненту і окреслив перспективи майбутніх наукових досліджень.

Список використаної літератури.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская .- М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Анциферова Л.И. Системный подход в психологии личности / Л.И.Анциферов // Принцип системности в психологических исследованиях. - М.,1990. -С.61 -78.
3. Баррон Ф . Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф.Баррон // Вопросы психологии . - 1990. - No 2.- С.153-159.
4. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека /О.С. Васильева, Е.А. Демченко // Вопросы психологии. - 2001. - No2.- С. 74-85

5. Вахромов Е.Е. Вершины жизни и пути их достижения: Самоактуализация, акме и жизненный путь человека /Е.Е.Вахромов // Прикладная психология и психоанализ.- 2001. -№ 4.- С.18-23; 2002-№1. - С. 5-14.
6. Джура О.Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження життєтворчості особистості / О.Д.Джура // Нова парадигма:[журнал наукових праць] / голов. ред. В.П.Бех.; Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова; Творче об'єднання "Нова парадигма"/ - Вип. 83. - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009.- С.4-10
7. Жизнь как творчество: (Социально-психологический анализ) / [Шинкарук В.И., Сохань Л.В., Шульга Н.А. и др.]. - Киев:Наукова думка, 1985. - 302 с.
8. Кучерявий І.Т. Творчість - основа розвитку потенційних джерел особистості: Навчальний посібник / І.Т. Кучерявий,О.І.Клепіков. - К.: Вища школа, 2000.- 288 с.
9. Крючкова Ю.В. Життєтворчість особистості як прояв самоактуалізації з огляду побудови нею картини світу / Ю.В.Крючкова // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К.:«Логос», 2007. - Том 7, випуск 10. - С.192-199.
10. Максименко С.Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості / С.Д.Максименко, К.С.Максименко // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-та ім. І.Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. -Вип.5. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009.- С.4-13.
11. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В.О. Моляко // Психологія і суспільство. - 2007. -№ 4. - С. 6-10.
12. Мистецтво життєтворчості особистості: [Наук.-метод.посібник : У 2 ч.] / Ред. рада: В.М.Доній (голова),Г.М.Несен (заст.гол.), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авт.колект.) та ін. -К. : ІЗМН, 1997.-758с.
13. Пурло О. Життєтворчість як творчий процес / О.Пурло //Соціальна психологія. - 2008. - № 6. - С. 78-85.
14. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности / Т.Е.Резник, Ю.М.Резник // Социологические исследования. 1995. -№ 12.-С. 100-105.
15. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) /С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии.- 1986. - № 4. -С. 101-108.
16. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю.Степанов. - М.: Наука, 2000 -174с.
17. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы /[Отв. ред. Сохань Л.В., Тихонович В.А.] - Киев:Наукова думка, 1982. - 372 с.
18. Яновська Л.В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: Автореф. дис..канд. психол.наук 19.00.07 / Л.В.Яновська. Південноукр. держ. ун-тім. К.Д.Ушинського. -Одеса, 2006. -19 с.
19. Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості / В. М. Ямницький // Психологія і суспільство. – 2009. –№4 (38). – С. 145–153.

УДК 159.9 (075.8)

Ю. Н. Карандашев

Определение базального графа

Аннотация: В статье предлагается определение понятия базального графа, лежащего в основе широко известного, но так и не понятого диалектического метода.

Ключевые слова: диалектический метод, базальный граф.

Ю. М. Карандашев. Визначення базального графа.

Анотація: В статті пропонується визначення поняття базального графа, що лежить в основі широко відомого, але так і не сприйнятого діалектичного методу.

Ключові слова: діалектичний метод, базальний граф.

Yu. N. Karandashev. Definition of the basal graph.

Abstract. The article proposes the definition of the concept of a basal graph underlying the widely known but completely unappreciated dialectical method.

Key words: dialectical method, basal graph.

Постановка проблемы. Во времена, казалось бы, совсем недавние, много говорилось о диалектическом методе, определяемом законом отрицания отрицания, реализуемом в триаде «тезис-антитезис-синтез». Но вот оказалось [4], что сам Гегель, автор диалектического метода, пользовался другой процедурой, которую мы сейчас называем базальным графом, но его содержание так и не удалось разглядеть классикам марксизма-ленинизма в гегелевских текстах.

Изложение основного материала исследования. Итак, чтобы описать систему в графах, надо вернуться к теории графов, которая располагает для этого: а) элементами, называемыми *вершинами* графа, и б) связями, называемыми *рёбрами* графа. Это – традиционный способ описания структуры, известный с древности и успешно применяемый сейчас.

Вершина графа носит точечный характер, даже называется она по-английски *point*. Это значит, что у неё нет ни модальности, ни формы, ни чего другого. Единственное, что у неё есть, – это место, которое не может быть занято другой вершиной. При наличии связей с другими вершинами, вершина может характеризоваться также локализацией в их структуре. Однако она не может иметь ориентации: как ни поверни её вокруг своей оси, она будет тождественна самой себе.

Ребро графа носит протяжённый характер. Эта протяжённость выражается в том, что одним своим концом ребро входит в одну вершину, а вторым в другую, тем самым связывая их между собой. Эта связь может быть односторонней: тогда говорят о однонаправленном ребре, – или двусторонней: тогда говорят о двунаправленном ребре. Этот последний в теории графов называют также ненаправленным, что менее соответствует природе вещей. Ребро не имеет ни модальности, ни длины: связь – его главная функция.

Классическое определение графа как множества вершин с заданным на нём

множеством связей носит одноуровневый характер, потому что вершины графа и его рёбра находятся в одной плоскости. Чтобы наделить какой-либо граф конкретным содержанием, нужно назвать и определить каждую его вершину и ребро. Тогда граф начинает выступать в роли модели объекта, содержание которого ему приписано.

Граф даёт только структурное описание. Чтобы представить через него динамику объекта, она должна быть заложена в определении вершин и рёбер графа. В противном случае, чтобы описать динамику через структуру, нужно брать шкалу времени и каждому её пункту приписать свой собственный граф, который будет пусть незначительно, но отличаться от предыдущего и последующего. Поэтому традиционный граф мало приспособлен к описанию динамики объекта и в силу этого имеет существенные ограничения.

Обзорно сопоставляя между собой понятия вершины и ребра, можно отметить, что вершины представляются нам как относительно устойчивые части структуры объекта, в то время как рёбра выступают для нас в качестве изменчивых, динамических элементов структуры, в силу своей связывающей функции выступающих в роли отношений между вершинами.

Вершины традиционного графа можно представить в виде перекрёстков, а связывающие их рёбра как улицы, соединяющие один перекрёсток с другим. Движение на перекрёстках всегда богаче движения на улицах, потому что на перекрёстке с одной улицы можно попасть на несколько других, а улицы не оставляют выбора. Из каждого перекрёстка можно сделать *развязку*, которая исключает обязательные на перекрёстке правила движения или светофоры, его регулирующие. Благодаря развязке перекрёсток превращается в отрезки дороги уличного характера с разветвлениями. Иначе говоря, каждая вершина графа может быть представлена в качестве развязки подходящих к нему рёбер, что часто используется в электрических цепях.

Отсюда делаем вывод, что вершины не так просты, как кажется, а разнообразие подходящих к ним рёбер в значительной степени усложняет внутреннюю структуру вершины, выступающую основой будущей развязки. Но в традиционном графе мы не можем увидеть внутренней структуры вершин, а соответственно определить взаимные связи рёбер. Чтобы открыть себе путь к анализу глубинных отношений, описываемых традиционным графом, надо в первую очередь превратить его рёбра в вершины. Понятно, что это будут не исходные вершины традиционного графа, а новые, *рёберные* вершины. Проблема, однако, заключается в том, что, превратившись из исходного ребра в производную вершину, исходное ребро теряет своё главное качество – обеспечивать связь одной вершины исходного графа с другой вершиной. Ведь у ребра два конца и оно растягивается от одной вершины до другой, а вершина не в состоянии взять на себя этой функции. Однако есть выход! Рёберная вершина производного графа может протянуть рёбра к обоим вершинам исходного графа, которые она, будучи ребром, связывала между собой. Что же это за новые рёбра?...

Дальнейший ход рассуждений сопроводим рисунками графов. Рассмотрим

простой неориентированный граф G .

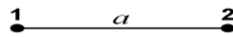


Рис.1. – Неориентированное ребро a графа G

Он состоит из вершин 1 и 2, соединённых неориентированным ребром a . К вершинам пока вопросов нет, а вот *неориентированность* ребра a нужно пояснить. Мы понимаем его как канал, по которому проходит сигнал: может идти в направлении от вершины 1 к вершине 2, а может идти от вершины 2 к вершине 1. Иначе говоря, это – дорога, открытая в двух направлениях, т. е. двусторонняя. Вот только знаков направления на ней не повешено. Поэтому по краям ребра a повесим стрелки-знаки, указывающие направления движения влево и вправо.

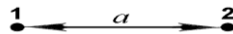


Рис.2. – Двухнаправленное ребро a графа G

Таким образом, стрелки ребра показывают нам разрешённые направления движения по нашему рёберному мосту. Жители берега 1 могут свободно перейти на берег 2, а жители берега 2 – на берег 1. В результате они оказались соседями, так как одни могут придти к другим, и наоборот. *Соседний* – по-английски *adjacent*, т. е. *смежный*. Это значит, что вершины 1 и 2 смежны. Добавим к этому, что смежны *обоюднo*, потому что движение разрешено в обе стороны. А теперь представим себе тот же мост, но уже для автомашин. Причём находящийся в ремонте, а потому движение на нём попеременно одностороннее.

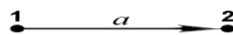


Рис.3. – Однонаправленное ребро a графа G

Далее поделим его единственное ребро условно на две половины: а) левую, принадлежащую вершине 1, и б) правую, принадлежащую вершине 2. Повторяю, это деление – условное. С его помощью мы указываем на отличительные признаки ребра, которое существует тогда и только тогда, когда своими двумя сторонами опирается на вершины. Короче говоря, ребро обязано заканчиваться вершиной с каждой из своих сторон.

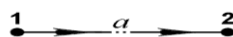


Рис.4. – Однонаправленное ребро a графа G , поделённое на заднюю и переднюю части

Учитывая, что ребро a является не просто линией, а мостом, по которому жители могут переходить с берега 1 на берег 2, – обе половины моста оснащены стрелками одностороннего движения. В результате вершина 1 оказалась

инцидентна левой, *задней* половине моста, т. е. *дорсально*, а вершина 2 – правой, *передней*, т. е. *вентрально*. Проще говоря, в первом случае житель входит на мост, а во втором сходит с него. Следующим шагом превратим ребро a исходного графа G (рис.4) в вершину A нового графа, перенеся в него также вершины 1 и 2.

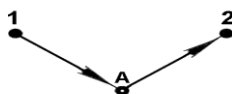


Рис.5. – *Вершинизация ориентированного графа G*

Слово «вершинизация» (*pointing* – *овершинивание*) не самое лучшее из возможных терминов, но зато самое точное. Превратив ребро a в вершину A , мы избавились от рёбер графа G . Теперь у нас уже три вершины: две исходные и одна рёберная вершина, – а значит новые рёбра будут носить уже не основной, а вспомогательный характер. Итак, поскольку в исходном графе G вершина 1 *дорсально* инцидентна ребру a , постольку в производном графе вершина 1 соединяется направленным ребром $1A$ с вершиной A . Поэтому оно является *выходящим* по отношению к вершине 1. Далее, поскольку в исходном графе G ребро a *вентрально* инцидентно вершине 2, постольку в производном графе вершина A соединяется направленным ребром $A2$ с вершиной 2. Поэтому оно является *входящим* по отношению к вершине 2. Таким образом, рёбра графа рис. 5 получены нами на основе условий инцидентности. Рис. 3 содержал граф с вершинами 1, 2 и единственным ребром a . Его простота – залог того, что нами освоены первичные понятия. Теперь же рассмотрим граф G рис. 6 с вершинами 1, 2, 3 и рёбрами a и b .

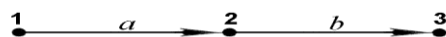


Рис.6. – *Исходный двухрёберный граф G*

Его *вершинизация* приводит к следующему графу.



Рис.7. – *Частичный двухрёберный вершинный граф исходного графа G*

Итак, поскольку в исходном графе G вершина 1 и ребро a инцидентны *дорсально*, постольку в производном графе вершина 1 соединяется направленным ребром $1A$ с вершиной A . Далее, поскольку в исходном графе G ребро a и вершина 2 инцидентны *вентрально*, постольку в производном графе вершина A соединяется направленным ребром $A2$ с вершиной 2. Затем, поскольку в исходном графе G вершина 2 и ребро b инцидентны *дорсально*, постольку в производном графе вершина 2 соединяется направленным ребром $2B$ с вершиной B . Затем, поскольку в исходном графе G ребро b и вершина 3 инцидентны *вентрально*,

постольку в производном графе вершина B соединяется направленным ребром $B3$ с вершиной 3. – Но это пока только повторение *вершинизации* на двухрёберном графе.

На рис. 6 ребро a вентрально инцидентно вершине 2, а она, в свою очередь, дорсально инцидентна ребру b , потому что они имеют общую вершину 2 в направлении от пары 1-2 к паре 2-3. Минувя упоминания о вершине 2, можно прямо записать, что ребро a вентрально смежно ребру b . Короче говоря, ребро a переходит в ребро b через вершину 2. Данное сочетание является условием перехода от любого заданного графа G к его рёберному графу $L(G)$, при котором (условии) возникает направленное ребро, связывающее, в нашем случае, вершину A с вершиной B . Но переход вида $L(G)$, с одной стороны, превращает рёбра в вершины, а с другой, *растворяет* исходные вершины в рёбрах взаимопереходов. За счёт этого сохраняется традиционное определение графа как множества вершин с заданным на них множеством рёбер. Иначе говоря, несмотря на факт преобразования граф остаётся, тем не менее, одноуровневым. Напомним, что в отличие от рёберного графа тотальный граф сохранял исходные вершины.

Процедура *вершинизации* графа не должна быть половинчатой, иначе она потеряет всякий смысл. Поэтому переход от смежности рёбер в исходном графе к порождению соответствующего ребра в производном графе – должен быть заменён на порождение соответствующей вершины в производном графе. При этом инцидентности новорожденного ребра с вершинами A и B должны быть перенесены на новую вершину (2), представленную на графе рис. 8.

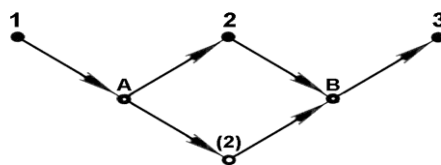


Рис.8. – Полный двухрёберный вершинный граф исходного графа G

Рёбра a и b на графе рис.8 превращаются в вершины A и B графа на рис. 7. Смежность рёбер a и b через вершину 2 на графе рис. 6 является условием того, что от вершины A к вершине B графа рис. 7 должно быть проведено направленное ребро (2), являющееся своего рода проекцией вершины 2 исходного графа, через которую обеспечивается смежность рёбер a и b . При этом дорсальная инцидентность вершины A с гипотетическим ребром (2) превращается во вспомогательное направленное ребро $A(2)$, а вентральная инцидентность гипотетического ребра (2) превращается во вспомогательное направленное ребро $(2)B$. Однако думается, что данный вид опосредствования в объяснении появления вершины (2) через прямое направленное ребро AB – является вообще ненужным, поскольку существует прямой ход от смежности рёбер a и b исходного графа к появлению вершины (2). Благодаря ему *вершинизация* избавляется от традиционной исторической мешанки.

Граф рис. 6 имел вершину 1, связанную ребром a с вершиной 2, которая, в свою очередь, связана с вершиной 3 ребром b . *Вершинизация* этого графа привела

нас сначала к графу рис. 7, который оказался, однако, неполным, потому что не учитывал смежности рёбер a и b , порождающей вершину (2). Допостроение последней привело к полному двухрёберному вершинному графу. Двигаясь далее в этом направлении, возьмём в качестве исходного следующий граф.

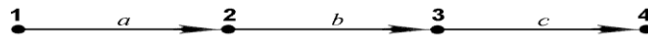


Рис.9. – Исходный трёхрёберный граф G

Его полным трёхрёберным вершинным графом будет следующий граф, который, по сути, мало чем отличается от полного двухрёберного графа рис. 8. Процедура построения его та же самая. Единственное отличие состоит в том, что если в двухрёберном существовала только одна вершина вида (2), то в трёхрёберном появилась подобная ей вершина (3), с которой она смежна. И понятно, что условие смежности порождает новую вершину, названную (B), благодаря которой трёхрёберный вершинный граф становится полным.

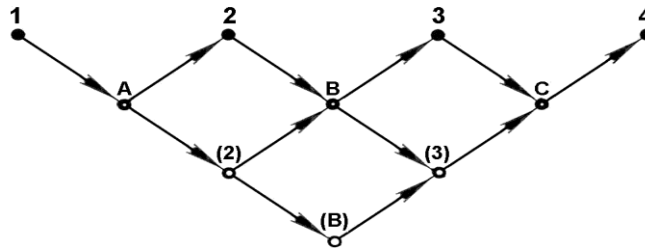


Рис.10. – Полный трёхрёберный вершинный граф исходного графа

Вершинизация ребра (2)-(3) в вершину (B), наступающая после *вершинизации* ребра (A)-(B) в вершину (2) и ребра (B)-(C) в вершину (3), является, по сути, повторением одноактной процедуры перехода к рёберному графу, а потому развёртывает исходный граф во всей и полноте.

Далее совершим ещё один, последний шаг, окончательно подтверждающий прозрачность процедуры *вершинизации*. Возьмём в качестве исходного 4-рёберный граф рис. 11 и построим для него полный вершинный граф.

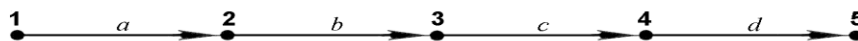


Рис.11. – Исходный 4-рёберный граф G

Левая верхняя часть производного графа рис. 12 полностью повторяет полный 3-рёберный вершинный граф рис. 10. Сместив его на шаг вправо, мы получим его неполное расширение до 4-рёберного графа. Полное же расширение достигается порождением вершины [3], производной от смежности вершин (B) и (C). Этот завершающий акт подобен процедуре выведения вершины (B) в полном 3-рёберном вершинном графе на рис. 10. Надо полагать, он является образующим.

Дальнейшее движение в направлении расширения *рёберности* исходного графа G уже теряет смысл, поскольку повторяет предыдущее и не даёт ничего

нового. Понятно также, что граф рис. 12, как и любой другой вершинный граф, можно перевернуть вверх ногами, т. е. относительно горизонтальной оси. Тогда направлением его развёртывания было бы движение не сверху вниз, а снизу вверх.

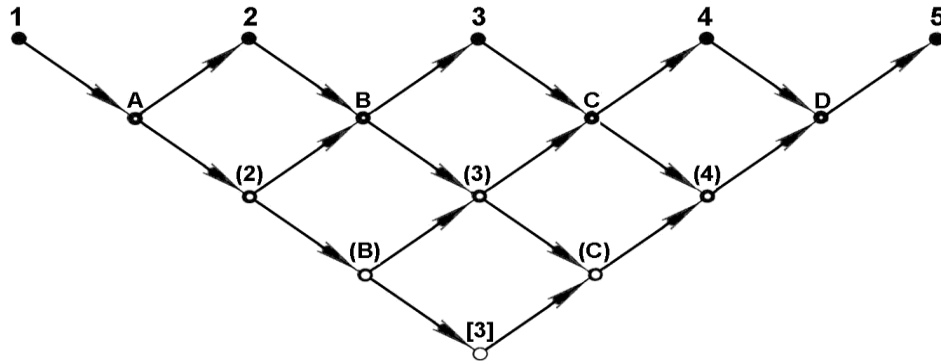


Рис.12. – Полный 4-рёберный вершинный граф исходного графа G

Глядя на исходный граф G , обратим внимание на две его особенности. Первая состоит в том, что он является графом, однозначно соответствующим классическому определению графа: *множество вершин с заданным на нём множеством рёбер*. Казалось бы, с какой стати самое общее в теории графов понятие называть особенностью, т. е. частным случаем?...

В вершинном графе налицо вершины, только вершины и ничего кроме вершин. Именно вершины несут тут смысловую нагрузку, которая в исходном графе была поделена между вершинами и рёбрами. Однако поскольку рёбра превратились в вершины, то смысловых рёбер не осталось, а функция их связи с исходными вершинами перешла к вспомогательным рёбрам, которые, в отличие от смысловых рёбер, не отличаются большим разнообразием. С другой стороны, именно они образуют тот скелет, который связывает смысловые вершины.

Природу этих вспомогательных рёбер проследим на примере следующего графа.

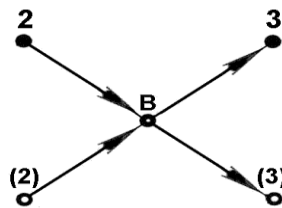


Рис. 13. – Рёберная крестовина отношений испускания и поглощения для произвольной вершины B

В качестве центральной здесь выбрана вершина B . Вершины 2, 3, (2) и (3) ничем не отличаются формально от вершины B , а потому тоже могут выступить в качестве центральной и, следовательно, иметь вспомогательные рёбра того же вида, что и вершина B . Разумеется, частности будут другими, но основа сохранится. Это легко проверить, обратившись к графу рис. 12 и выбрав в нем

любую вершину в качестве центральной, отнеся её соответственно к её собственной окружению.

Граф рис. 13 напоминает компас. Разница только в том, что у настоящего компаса задана вертикальная ось, верхняя часть которой указывает на север, а нижняя – на юг. В нашем случае нет сторон света, но есть *родители* вершин. Их – два. Для вершины В *родителями* являются вершина 2 (левый верхний угол) и вершина 3 (правый верхний угол). Первая из них является источником, который порождает вершину В, а вторая – стоком, куда она возвращается. Поэтому ребро $2В$ мы будем называть ребром *испускания*, а ребро $В3$ – ребром *поглощения*. Вместе с тем, вершина В сама является источником и стоком. В качестве *источника* она порождает вершину (3), а потому ребро $В(3)$ выступает как ребро *испускания*. Вершина В является также *стоком* по отношению к вершине (2), а потому ребро $(2)В$ является ребром *поглощения*. Из вышесказанного следует, что все вспомогательные рёбра, идущие сверху вниз, т. е. от субстанциального уровня материи в направлении высших её форм, являются рёбрами *испускания*, а идущие от высших форм материи к низшим, являются рёбрами *поглощения*. Этими двумя видами рёбер, исходя из субстанциальной основы материи, создаются новые вершины, участвующие в существующем круговороте форм материи.

Однако рёберной крестовины вершины В недостаточно, чтобы объяснить процессы зарождения и и исчезновения вершин. Поэтому обратимся к графу следующего рисунка.

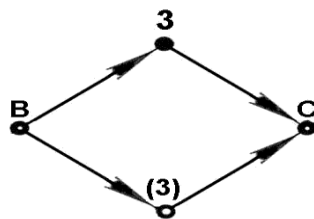


Рис.14. – Рёберный ромб цикла образующих вершин

Условием смежности вершин В и С является то, что вершина В *вентрально* инцидентна вершине 3, а последняя *дорсально* инцидентна вершине С. Из их смежности следует возможность вершины (3), испускаемой вершиной В и поглощаемой соответственно вершиной С. Глядя шире, можно сказать, что имеет место зависимость существования вершины (3) от существования вершины 3. Разумеется, как В, так и С – имеют входящие в них и выходящие из них рёбра со стороны, но наличие вершины 3 является условием, необходимым чтобы могло возникнуть ребро (3). Эта закономерность охватывает не только единичный ромб графа рис. 14, но и всю систему, описываемую графом рис. 12.

Дополняя рёберную крестовину графа рис. 13 рёберными ромбами графа рис. 14, получаем граф рис. 15. Из него видно, что вершина (3) дорсально смежна вершине (2) через вершину В, а значит, эти две вершины являются родителями вершины (В). Точно так же вершина (3) вентрально смежна вершине (4) через вершину С, а потому эти две вершины являются родителями вершины (С).

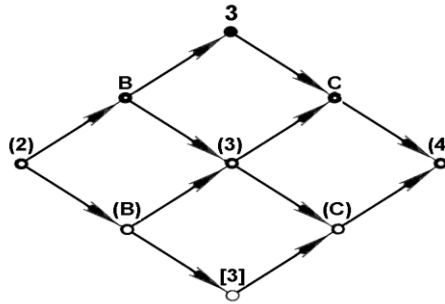


Рис.15. – Четырёх-клетка сети ромбических циклов графа рис.12

Вершина (3) испускается вершиной В и поглощается вершиной С, а значит, вершина 3 является вершиной смежности вершин В и С. И наконец, вершина (3) является вершиной, через которую вершина (В) вентрально смежна с вершиной (С), а потому вершина (3) является их общим потомком.

* * *

Выводы. Основным недостатком определений *тотального* графа Бехзадом [8] и Харари [7b] как *всеохватывающего* – является то, что из смежности и инцидентности элементов исходного графа они выводят смежность вершин производного графа, а потому вводят между ними новое ребро. Оно вводится между вершинами того же уровня, а не соседних. Поэтому, собственно, и возникают трудности. В обоих определениях за вершины в их конечном варианте принимается множество вершин и множество рёбер исходного графа. Соответственно новых вершин, производных от $B3C$, не возникает: взамен их вводится смежность (adjacent), т. е. ребро между уже заданными вершинами.

В 1972 году, занимаясь теорией графов и параллельно читая гегелевскую «Науку логики», я предложил соединять смежные вершины не одним ребром, а несколькими. Эта идея была навеяна множественностью переходных процессов, о которых писал Гегель. В 1967 году Бехзад назвал кратные рёбра параллельными, а в 1997 Балакришнан ввёл используемое ныне понятие мультиграфа. До указанного периода, в память о Гегеле, я называл эти графы диалектическими или Д-графами. Но только в 1989 дал им развёрнутое описание в книге «Развивающиеся роботы будущего» [6].

Главным недостатком *реберизации* (edging) графа (как моно-, так и мульти-) было то, что исходный граф при переходе к производному терялся из виду. Связь с ним сохранялась, да и воспроизвести его не составляло труда, но из поля зрения при переходе к результирующему графу он выходил. Соответственно, получалось, что работаешь или с исходным графом, или – с рёберным графом. Объединить эти два графа – значило иметь некоторый инвариант этих двух описаний, по отношению к которому каждое оказалось бы частным случаем. И тогда отпала бы нужда в постоянной интерпретации содержания исходного графа в содержании рёберного графа, и наоборот.

Потребность в таком инварианте ещё более усиливалась, когда нужно было работать в трёх уровнях: исходный граф, рёберный и рёберный от рёберного. А поскольку таких рёберных графов можно было брать сколь угодно, то и число

описаний різко возрастало. Соответственно процедура их взаимного соотнесения усложнялась, а у читателя, впрочем как и у автора, возникало ощущение непреходящей головной боли.

Хотя создатели понятия тотального графа двигались, отталкиваясь от понятия рёберного графа, предложенного в 1932 Уитни, они не разделили смежность и инцидентность. Смежность (adjacent) – это или когда две вершины соединяются ребром, или два ребра – вершиной, а инцидентность – это когда соединяются вершина и ребро. Пусть у нас есть ребро a и две вершины, 1 и 2: ребро выходит из вершины 1 и входит в вершину 2. Иначе говоря, вершины 1 и 2 смежны от 1 к 2 в силу ориентации ребра. Ребро a хвостом (дорсально) инцидентно вершине 1 и носом (вентрально) инцидентно вершине 2. С учётом направленности ребра первое не может считаться. Но даже с учётом этого факта понятия смежности и инцидентности дублируют друг друга, т. к. из направленной смежности вершин следует инцидентность первой вершины с ребром и инцидентность ребра со второй вершиной, и наоборот.

Поэтому Бехзад, а за ним Харари, вместо единичного перехода к тотальному графу совершили почему-то два перехода: по смежности и по инцидентности. Отсюда вывод: нужно исключить одно из них. Выбирая из двух версий, я остановился на транзитивности, т. е. переходе одного ребра в другое через вершину. Следует отметить, что теория графов указывает на матрицу смежности вершин, но не рёбер, что, собственно, и могло послужить причиной замешательства у авторов понятия тотального графа. Ведь переход от ребра к ребру через вершину – это не то же самое, что переход от вершины к вершине через ребро. Для первого есть понятие транзитивности, переходности, но нет матрицы смежности, а для второго нет этой транзитивности, но есть матрица смежности.

В нашем случае схема меняется. Нет нужды в матрице смежности, ибо речь идёт о переходе ребра в ребро, а не вершины в вершину. Конечно, можно построить матрицу смежности рёбер, а числами на пересечении дать количество вершин перехода, но это уже не принципиально. И тем более нет смысла в матрице инцидентности, которая повторяет уже имеющуюся в наличии информацию.

Итак, процедура перехода к введённому мною [6] базальному графу (я называл его ранее *тотальным*, потому здесь исправляю эту ошибку), заключается в следующем: а) вершины исходного графа представляются в виде вершин базального графа, б) ребра исходного графа представляются также в виде вершин базального графа, в) вершины первой группы соединяются в базальном графе новыми вершинами с вершинами второй группы в том случае, если в исходном графе они были смежны. При этом производный базальный граф по определению является также мультиграфом.

Определение *метода* изучения является необходимым этапом исследования, без которого целый ряд дальнейших действий зависает в замешательстве перед, казалось бы, несложными препятствиями. Отталкиваясь от предшествующих философских систем, начиная с древности и кончая своей

современностью, Гегель глубоко понимал серьёзность данного вопроса. Он отдавал себе отчёт в том, что недооценка даже малейшего аспекта в проблеме метода обернётся сомнениями в достоверности предлагаемой им философской системы. Поэтому он настолько тесно сближал гносеологию и онтологию, что метод исследования превратился в онтологию, т. е. теорию бытия, а последняя приобрела форму логического метода.

Список использованной литературы

1. Гегель, Г.В.Ф. *Наука логики*: В 3-х томах. Т.1. Москва: Мысль, 1970.
2. Гегель, Г.В.Ф. *Наука логики*: В 3-х томах. Т.2. Москва: Мысль, 1971.
3. Гегель, Г.В.Ф. *Наука логики*: В 3-х томах. Т.3. Москва: Мысль, 1972.
4. Карандашев, Ю.Н. *Механизм становления материи в учении Гегеля о бытии*. Бельско-Бяла: Addendum, 2017.
5. Карандашев, Ю.Н. *Психология развития: Часть 2: Общая теория систем*. Минск, 1997.
6. Карандашев, Ю.Н. *Развивающиеся роботы будущего*. Минск: Вышэйшая школа, 1989.
7. а) Харари, Ф. *Теория графов*. Москва: Мир, 1973.
б) Harary, F. *Graph theory*. Addison-Wesley, 1969.
8. Behzad, M. A criterion for the planarity of a total graph. *Proc. Cambridge Philosophical Society*, v.63 (1967), pp.679–681.
9. Whitney, H. Congruent graphs and the connectivity of graphs. *Amer. J. Math.*, v.54 (1932), pp.150–168.

УДК: 159.9

С. В. Лауткина

Языковая культура личности: психолого-педагогические основы изучения и формирования

Аннотация: В статье представлены результаты изучения языковой культуры личности как психологического феномена. Описаны функции, структурно-содержательные и операциональные характеристики данного явления. Исследованы особенности языковой культуры детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и нормальным речевым развитием. Выявлена зависимость между сформированностью компонентов языковой культуры и успеваемостью по предметам языкового цикла. Полученные данные могут использоваться педагогами и психологами с целью прогнозирования предрасположенности к низкой языковой культуре.

Ключевые слова: языковая культура личности; постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогический подход; речевой, мыслительный и эмоциональный компоненты; метод контрастных групп; дети с нормальным речевым развитием; дети с речевыми нарушениями; успеваемость.

С.В.Лауткіна. Мовна культура особистості: психолого-педагогічні засади вивчення і формування

Анотація: У статті представлені результати вивчення мовної культури особистості як психологічного феномена. Описано функції, структурно-змістовні і операціональні характеристики даного явища. Досліджено особливості мовної культури дітей молодшого шкільного віку з мовними порушеннями і нормальним мовним розвитком. Виявлено залежність між сформованістю компонентів мовної культури і успішністю з предметів мовного циклу. Отримані дані можуть використовуватися педагогами і психологами з метою прогнозування схильності до низької мовної культури.

Ключові слова: мовна культура особистості; постмодерністський соціокультурно-інтердетерміністській діалогічний підхід; мовленнєвий, розумовий і емоційний компоненти; метод контрастних груп; діти з нормальним мовленнєвим розвитком; діти з мовленнєвими порушеннями; успішність.

S.V. Lautkina. The language culture of the personality: psychology and pedagogical bases of the studying and formation

Summary. The article deals with the results of the studying of the language culture of a personality as the psychological phenomenon. Functions, structurally informative and operational characteristics of this phenomenon have been described. The language culture peculiarities of junior students with speech disorders and those who are with normal speech development are investigated. The relation between the components of language culture formation and academic achievement in language subjects have been revealed. The data can be used by educators and psychologists to predict aptitude to low language culture.

Keywords: language culture of the personality, post-modern socio-cultural-interdeterministic dialogic approach, speech mental and emoyional componets, method of contrasting groups, children with normal speech development, children with speech disorders, academic achievement.

Постановка проблеми. Современное состояние языковой культуры личности характеризуется слабым знанием литературного языка, искажением языковых норм, снижением уровня владения словом, приверженностью штампам, немотивированными заимствованиями, тиражированием ошибок, использованием жаргонизмов, языковой беспомощностью в новых ситуациях, деформацией языкового поведения и культуры общения. Данные проблемы выходят за пределы языка и стали проблемами общества, т.е. для современного общества характерно снижение культуры пользования языком.

Анализ актуальных исследований проблемы. Конструкт языковой культуры в своей структуре содержит как социокультурные, так и языковые составляющие. Языковые и социокультурные характеристики конструкта изучались в лингвистике и культуре речи (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, С.И. Ожегов, А.А. Реформатский, Л.В. Щерба), в философии (Ж. Деррида, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, М. Хайдеггер), в культурологических

(С.С. Аверинцев, Р. Барт, В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, М. Фуко, У. Эко), антропологических (М.М. Бахтин, Б. Малиновский, К. Леви-Строс), педагогических (Ф.И. Буслаев, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.М. Савельева, К.Д. Ушинский, Н.М. Шанский) исследованиях. Однако анализ работ показал отсутствие системных исследований языковой культуры в контексте психологии. Психолингвистические (Н.Н. Жинкин, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия), психологические (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В. Гумбольдт, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, З.Фрейд) исследования посвящены роли языка в культурном процессе (часть/элемент/инструмент/форма культуры), отдельным аспектам и характеристикам языка, интердетерминациям языка и мышления, языка и памяти, языка и эмоций и др. Следует отметить несомненную ценность и значимость имеющихся исследований, но они не отражают всех составляющих изучаемого феномена, не дают экспликацию дефиниции языковой культуры, не показывают в полной мере функциональных, структурно-содержательных и операциональных характеристик данного психологического конструкта. Это дает основание считать данную проблематику малоизученной в психологии.

Цель исследования состоит в определении структурно-содержательных, функциональных и операциональных характеристик языковой культуры. *Общую методологическую основу* исследования составил *постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогический подход* (В.А. Янчук) [1].

Изложение основного материала исследований. В сложных взаимосвязях между языком и культурой нерешенными остаются вопросы о функциях языковой культуры (*функция – значение, назначение, роль*). Нами не найдено в литературе ни одной классификации *функций языковой культуры*. Поэтому мы представляем свою *классификацию функций языковой культуры*. За основу теоретического анализа был взят перечень *функций культуры* Б.С.Ерасова, С.П. Мамонтова, Э.В. Соколова; *языка* – В.З. Демьянкова, Ю.Д. Дешериева, Р. Якобсона; *речи* – В.А. Аврорина, А.К. Марковой и ряд других. Все функции разделены на *три* большие группы по *трем* основным критериям: 1) фиксация и передача информации человечеством и отдельными индивидуумами; 2) правила регуляции поведения людей и оценки их поведения, поступков с точки зрения предписаний, норм; 3) социальное и индивидуальное в языковой культуре. На основании перечисленных критериев выделены и описаны *девять функций языковой культуры* [2].

По результатам анализа литературы по проблеме исследования и опираясь на результаты проведенного интервью, была выполнена операционализация изучаемого конструкта (рисунок). Конструкт «языковая культура» в его структурном аспекте состоит из *мыслительного, эмоционального и речевого компонентов*. Данные компоненты включают следующие операциональные понятия: «*категориальное обобщение*», «*анализ*», «*понятия*», «*лексика*», «*грамматика*», «*монологическая устная речь*», «*монологическая письменная речь*», «*простые предложения*», «*сложные предложения*», «*эмоционально окрашенные речевые высказывания*», «*эмоциональная лексика*». Перечисленные

операциональные характеристики подвергнуты измерению в для выявления индикаторов выделенных операциональных понятий.

Эмпирическое исследование языковой культуры проводилось на базе общеобразовательных школ г. Витебска. Всеми видами исследования охвачено 300 учащихся 1–4 классов в возрасте 6–10 лет. В исследовании использовался метод контрастных групп: основная группа (ОГ) – 120 детей с нормальным речевым развитием и контрастная группа (КГ) – 180 детей с речевыми нарушениями (по данным ПМПК, в дошкольный период диагностировано «Общее недоразвитие речи» (III ур.р.)). Изучение письменной речи проводилось на материале 177 сочинений испытуемых 3–4 классов.

Общее количество привлеченных к исследованию детей составило 477 человек.

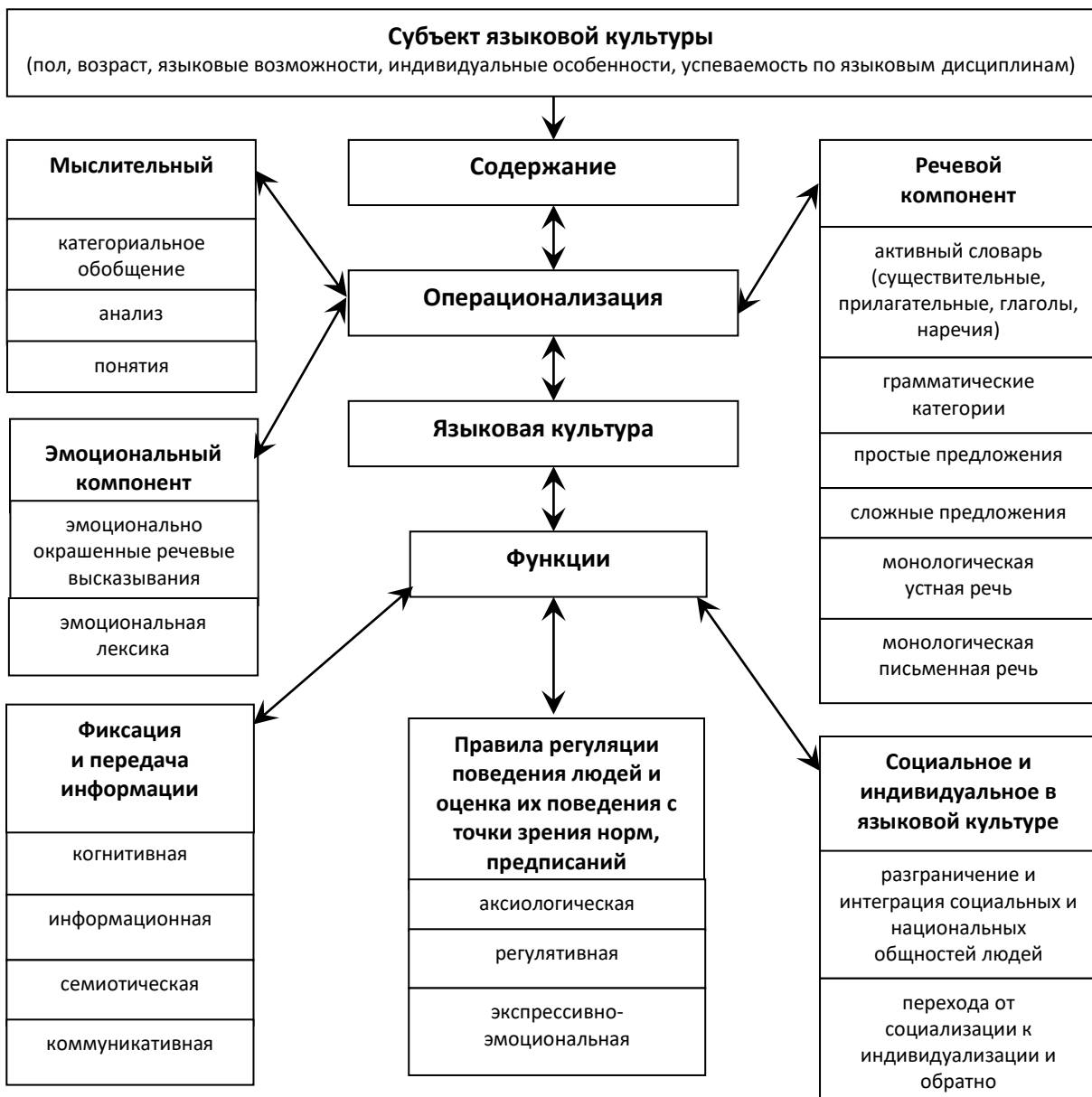


Рис. 1 – Психологический конструкт «языковая культура»: структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики

С целью изучения *мыслительного компонента* языковой культуры

отобраны следующие методики: «Сравнение понятий» (В.М. Блейхер, С.Я. Рубинштейн), «Определение понятия» (В.М. Блейхер, М.П. Кононова), «Четвертый лишний» (С.Я. Рубинштейн), «Противоположности» (И.Т. Власенко). Для изучения *речевого компонента* языковой культуры были использованы: «Составление рассказа», письменное сочинение «Как я провел(-а) лето?». Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью программы SPSS 11.5: описательная статистика; расчет средних и среднеквадратичных отклонений (Т - тест); непараметрический метод для сравнения более чем 2-х независимых групп с помощью критерия Краскала-Уоллиса; корреляционный, дисперсионный, регрессионный и факторный анализы.

По результатам психодиагностики операциональные составляющие *мыслительного компонента* языковой культуры детей КГ характеризуются следующим образом: при *сравнении понятий* – актуализацией наглядных, ситуационных, малозначимых, несущественных, неустойчивых связей или функциональных признаков; при *определении понятия* – трудностью определения слов как с конкретным значением, так и с абстрактным; при выделении *четвертого лишнего* – несоответствием между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий, расхождением между импрессивным и экспрессивным предметным словарями, невозможностью объяснения своего выбора сложным предложением; при подборе антонима в методике «Противоположности» – бессистемным поиском антонима, трудностью соотнесения его со словом-стимулом семантически, застреванием в поиске антонима на этапе семантического или грамматического оформления слова; при *анализе* объекта («Заяц», «Белка») – нецеленаправленностью, непланомерностью, односторонностью анализа, перечислением лишь наглядно представленных внешних признаков объекта. Испытуемые из ОГ демонстрируют: при *сравнении понятий* – выделение и фиксацию относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов, их отношений или способов действий с ними; при *определении понятия* – точность определения слов как с конкретным значением (всегда), так и с абстрактным (несколько реже), частое введение понятия в категорию (класс); при выделении *четвертого лишнего* – отнесение тех или иных выводов к целому классу сходных явлений, применение некоторой схемы решения задачи, умение видеть одни и те же закономерности в разных ситуациях, актуализацию родовых понятий при обобщении предметов, но, также, как и КГ, затруднения в формулировании своего выбора сложным предложением; при подборе антонима в методике «Противоположности» – мгновенное нахождение противоположного слова из предъявленных; при *анализе* объекта – целенаправленность, многосторонность, тонкость анализа.

Операциональные составляющие *речевого компонента* языковой культуры детей КГ характеризуются в *лексике* – бедностью, ограниченностью, неточностью словаря, наличием вербальных и литеральных парафазий; в *грамматике* – аграмматизмом; в *синтаксисе простого и сложного предложения* – бедностью и однообразием используемых средств фразовой речи (коротких фраз,

номинативных предложений, нарушений порядка слов в предложении, пропусков значимых элементов предложения), ошибками при построении предложений (пропусками слов, дублированием элементов фразы, застреванием на отдельных словах, отсутствием связующих элементов между предложениями); *в монологической устной речи* – недостаточностью логики и структурированности изложения, ограниченностью отбора языковых средств и грамматических категорий, низкой вариативностью синтаксических конструкций, неумением передавать причинно-временную последовательность событий, несформированностью представления о композиции; *в монологической письменной речи* – недостаточным объемом связного письменного высказывания (слов, предложений в тексте) и лексико-морфологическим разнообразием (существительных, прилагательных, местоимений), редкостью использования трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста, большим количеством дисграфических и орфографических ошибок.

Дети *ОГ* отличались от *КГ* в *лексике* – адекватностью и широтой словаря, отсутствием вербальных и литеральных парафазий; *в грамматике* – точностью употребления грамматических категорий; *в синтаксисе простого и сложного предложения* – вариативностью синтаксических конструкций; *в монологической устной речи* – более высокой речевой активностью и творческой инициативой, логикой и структурированностью изложения, умением передавать причинно-временную последовательность событий, фантазийностью выбранного сюжета, выделением существенных свойств предметов; *в монологической письменной речи* – адекватным лексико-грамматическим структурированием высказывания, правильным отбором языковых средств и грамматических категорий, достаточным объемом связного письменного высказывания, использованием трехчастной композиционной структуры и параллельной связи при передаче содержания текста, незначительным количеством дисграфических и орфографических ошибок.

Обобщение эмпирических данных об уровне сформированности языковой культуры по результатам выполнения методик (всего 7 измерений) позволило выделить 3 уровня сформированности языковой культуры у испытуемых. Так, *I «низкий»* уровень языковой культуры выявлен у 13,9% *ОГ* и 42,14% *КГ*; *II «средний»* – 50,79% *ОГ* и 49,21% *КГ*; *III «высокий»* – 35,31% *ОГ* и 8,65% *КГ*.

С целью выявления скрытых (латентных) признаков языковой культуры, установления внутренних закономерностей и взаимосвязей изучаемого явления нами проведен *факторный анализ*. В *ОГ* выявлено два доминирующих фактора в развитии языковой культуры как системного конструкта: «*базовые элементы рассказа*» и «*категориально-понятийная база*», для формирования составляющих языковой культуры детей *КГ* ведущей характеристикой являются «*базовые элементы рассказа*». Результаты одномерного *дисперсионного анализа* показали, что в 1-2 классах на успеваемость по языковым дисциплинам значимо влияют следующие факторы: *ОГ* – категориальное обобщение ($p \leq 0,001$); *КГ* – анализ ($p \leq 0,05$); сочетание связной речи и анализа ($p \leq 0,05$); сочетание категориального обобщения, связной речи и анализа ($p \leq 0,05$). В 3-4 классах в *ОГ* на успеваемость

влияет уровень анализа у детей ($p \leq 0,05$). Также установлено, что успеваемость статистически значимо ($p \leq 0,01$) связана между собой в двух группах (ОГ – $r = 0,90 > 0,65$; КГ – $r = 0,77 > 0,60$), однако связь между языковыми предметами в КГ слабее, чем в ОГ.

Также выделены и описаны *индикаторы* (доступные наблюдению и измерению характеристики изучаемого объекта) *языковой культуры* в контексте *успеваемости по языковым дисциплинам* (всего шесть предметов). Так, успеваемость в ОГ характеризуется умением определять ($p \leq 0,05$) и сравнивать понятия ($p \leq 0,05$), подбирать антонимичные ряды ($p \leq 0,01$), анализировать объекты при описании ($p \leq 0,05$), использовать в речи глаголы ($p \leq 0,05$) и сложные предложения ($p \leq 0,05$), создавать монологические связные высказывания ($p \leq 0,05$). Успеваемость в КГ характеризуется умением определять ($p \leq 0,01$) и сравнивать понятия ($p \leq 0,01$), подбирать антонимические пары ($p \leq 0,01$), анализировать объекты при их описании ($p \leq 0,01$), актуализировать словарь существительных ($p \leq 0,05$), наречий ($p \leq 0,05$), местоимений ($p \leq 0,01$), простых предложений ($p \leq 0,01$), монологически связно рассказывать ($p \leq 0,01$). Проведенный пошаговый регрессионный анализ полученных эмпирических данных позволил вывести 12 уравнений регрессии. Полученные уравнения позволяют прогнозировать рост успеваемости по каждой из шести языковых дисциплин в двух группах испытуемых.

Выводы и перспективы исследований. Таким образом, феномен «языковая культура» является сложным, интегральным, многокомпонентным конструктом. *Языковая культура* – интердетерминированная культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией. Языковая культура имеет *трехкомпонентное строение*: мыслительный, эмоциональный и речевой компоненты. Она выполняет ряд социальных *функций*. *Мыслительный и речевой компоненты* являются определяющими в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. Существуют *содержательные различия* в развитии мыслительного и речевого компонентов у *детей с развитой языковой культурой* (адекватность и точность употребляемых понятий; целенаправленность, планомерность, многосторонность, тонкость анализа; богатство активного словаря; правильность грамматических форм; развернутость, целостность, последовательность связной монологической устной и письменной речи; разнообразие синтаксических конструкций) и *детей с неразвитой языковой культурой* (функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий, отсутствие абстрактных понятий, целенаправленности и планомерности анализа; бедность активного словаря; ошибочность употребляемых грамматических конструкций; ограниченность, фрагментарность, непоследовательность монологической устной и письменной речи; обилие орфографических и дисграфических ошибок; недостаточность

использования в речи простых и сложных синтаксических конструкций).

С увеличением срока обучения с 1 по 4 класс у *детей с нормальным речевым развитием* проявляется тенденция к *увеличению* показателей *мыслительного* («категориальное обобщение», «анализ», «понятия») и *речевого компонента* («лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения»); у *детей с нарушениями речи* обнаруживается тенденция к *константности* показателей вышеназванных компонентов и их операциональных характеристик. Вне зависимости от класса обучения дети с нормальным речевым развитием имеют статистически значимые более высокие показатели категориального обобщения, анализа, активного словаря, монологической устной речи, чем дети с нарушениями речи.

Описаны *индикаторы* сформированности языковой культуры в контексте успеваемости. К *индикаторам развитой языковой культуры* относятся: умения определять и сравнивать понятия; обобщать отдельные признаки и группировать объекты по родовой принадлежности с введением обобщающих понятий; целенаправленный и точный поиск антонима, семантическое соотнесение его со словом-стимулом; планомерность, многосторонность и тонкость анализа объекта; логика и структурированность изложения, вариативность отбора лексических и синтаксических средств в устной речи; высокая речевая активность; большой объем письменного высказывания и лексико-морфологическое разнообразие; использование трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста; отсутствие дисграфических и орфографических ошибок в письменных работах.

Индикаторы неразвитой языковой культуры характеризуются широким набором характеристик и выявляют: наличие наглядных, ситуационных, малозначимых, несущественных, неустойчивых или функциональных связей при сравнении понятий; трудность определения слов, как с конкретным значением, так и с абстрактным; несоответствие между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий; бессистемный поиск антонима, трудность соотнесения его со словом-стимулом семантически, застревание в поиске антонима на этапе семантического или грамматического оформления слова; нецеленаправленность, непланомерность, односторонность анализа, перечисление при анализе лишь наглядно представленных внешних признаков объекта; бедность и однообразие используемых средств фразовой речи, отсутствие трехчастной композиционной структуры при передаче содержания текста, многочисленный аграмматизм, параллельная связь в описании объекта, низкая речевая активность, наличие паузации, персеверативности, вербальных и литеральных парафазий, недостаточная ясность речи, многочисленные дисграфические и орфографические ошибки на письме.

Представленное теоретико-эмпирическое исследование и подобранный методический комплекс позволяют с высокой степенью достоверности прогнозировать отставание в формировании мыслительного и речевого

компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик. Методический комплекс может служить основанием для разработки системы диагностики, направленной на отбор детей, имеющих предрасположенность к низкой языковой культуре. В последующем возможно создание программ по целенаправленному формированию языковой культуры как системного психологического конструкта с учетом выявленных особенностей ее проявления у детей с различными языковыми возможностями.

Список использованных источников:

1. Янчук В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии. *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3. С. 179–192.
2. Лауткина С. В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: монография. Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. 174 с.

УДК 159.922

Неведюк К. А.

Адаптивність як предиктор психологічного благополуччя особистості

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні засади проблеми психологічного благополуччя та адаптивності особистості. Визначено головні характеристики цих феноменів, показано їхній зв'язок. Встановлено, що адаптивність особистості виражається у її задоволеності життям, у психічній та емоційній врівноваженості, в адекватності її поведінки соціальним вимогам та конгруентності внутрішнім цінностям і бажанням. Обґрунтовується прогностична роль адаптивності особистості щодо її психологічного благополуччя.

Ключові слова: психологічне благополуччя, адаптивність особистості, позитивне функціонування, задоволеність, пристосованість.

Неведюк К. А. Адаптивность как предиктор психологического благополучия личности

Аннотация. В статье проанализированы теоретические основы проблемы психологического благополучия и адаптивности личности. Определены основные параметры этих феноменов, показано их связь. Установлено, что адаптивность личности выражается в ее удовлетворенности жизнью, в психической и эмоциональной уравновешенности, в адекватности ее поведения социальным требованиям и конгруэнтности внутренним ценностям и желаниям. Обосновывается прогностическая роль адаптивности личности по отношению к ее психологическому благополучию.

Ключевые слова: психологическое благополучие, адаптированность, позитивное функционирование, удовлетворенность, приспособляемость.

Neveduk K. A. Adaptability as a predictor of psychological well-being personality

Annotation. The article analyzes the theoretical foundations of the problem of psychological well-being and personality adaptability. The basic parameters of these phenomena are determined, their connection is shown. It has been established that the person's adaptability is expressed in her satisfaction with life, in mental and emotional equilibrium, in the adequacy of her behavior to social requirements and congruence to inner values and desires. The prognostic role of person's adaptability in relation to her psychological well-being is substantiated.

Key words: psychological well-being, adaptability, positive functioning, satisfaction, capacity for adjustments.

Постановка наукової проблеми. Вивчення позитивного функціонування людини є актуальною проблемою дослідження сучасної психології. Феноменом, що характеризує таке позитивне функціонування людини виступає психологічного благополуччя. Бути психологічно благополучним – це щастя для кожної людини. Проте висока динамічність плину життя, невизначеність та хаотичність змін, нарощування складності буття людини, соціокультурні зміни і трансформації, кризи з якими стикається людина кожного, дня не дають можливості їй почувати себе задоволеною життям. Проте адаптивність як здатність особистості оптимально пристосовуватися до життя, керувати соціальним середовищем, вміло використовувати свої знання і вміння, адекватно сприймати дійсність, є запорукою психологічного благополуччя. Зв'язок психологічного благополуччя й адаптивності особистості у психологічній науці розглядалися досить мало. До того ж, проблема психологічного благополуччя є особливо актуальною у сучасному трансформаційному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою психологічного благополуччя вчені активно почали займатися з 60-х років ХХ століття. Аналіз літературних джерел [4; 5; 6; 7] показав, що перші з досліджень виникли на основі ідей про позитивне функціонування особистості в рамках гуманістичних теорій. Це нароби Б. Ананьєва, Ш. Бюлер, Е. Еріксона, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, С.Р. убінштейна, К. Г. Юнга та ін. Теоретичну базу для вивчення феномену психологічного благополуччя як окремого поняття заклали роботи Н. Бредберна [4], який вважав за необхідне опиратися перш за все на суб'єктивні почуття задоволеності – незадоволеності людини власним життям. Дослідження психологічного благополуччя представлені в працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як А. Аргайл, Р. Вінховен, А. Вотермен, Е. Дісі, Е. Кологривова, А. Кронік, М. Норман, О. Осадько, Е. Позднякова, Р. Раян, П. Фесенко, Т. Шевеленкова. Власне поняття психологічного благополуччя було обґрунтоване американською дослідницею К. Ріфф та визначається як налагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, задоволеності собою та навколишнім світом.

У психологічній науці явище адаптивності розглядається у зв'язку з дослідженням проблем адаптації особистості в контексті загальної психології

(Б. Ананьєв, В. Асєєв, О. Асмолов, В. Петровський, В. Розов, С. Рубінштейн); психології особистості (А. Адлер, А. Бандура, Дж. Келлі, А. Маслоу), психології розвитку (Г. Балл, Дж. Боулбі, Л. Виготський); соціальної психології (А. Алдашева, Г. Андрєєва, М. Бобнєва, Л. Філіпс).

Як бачимо, психологічна література має багатий арсенал дослідження і визначення даних понять, але досі недостатньо висвітленою залишається проблематика взаємозв'язку психологічного благополуччя і адаптивності особистості.

Мета статті – теоретичний аналіз проблеми зв'язку психологічного благополуччя і адаптивності особистості.

Викладення основного матеріалу дослідження. У сучасному розумінні поняття психологічного благополуччя немає одностайної думки щодо його феноменології. Вперше цей термін ввів у науку Н. Бредберн і бачив його як співвіднесення позитивного і негативного афектів, що виникають у відповідь на обставини оточуючого середовища. Домінуюча емоція має значення у тому, наскільки людина відчуває себе щасливою і задоволеною. Розвиваючи ідеї Н. Бредберна, Е. Дінер додає до цього визначення когнітивний компонент ставлення до себе і до оточуючих та називає це «задоволеність життям» [5]. Виокремлюючи ті ж самі структури, А. Аргайл узагальнює їх терміном «щастя», яке прирівнює до суб'єктивного (психологічного) благополуччя [1]. Зазначені дефініції поняття належать до гедоністичної концепції, оскільки в своїй основі мають суб'єктивізм, власні переживання людини, її оцінку власного стану, ставлення до оточення.

Існує ще один підхід до визначення поняття психологічного благополуччя – евдемоністичний, який базується на розумінні цього феномену як результату розвитку і саморозвитку особистості. А. Макгрегор і Л. Літл, зазначають, що поняття психологічного благополуччя слід розглядати як конструкт, що складається з двох елементів: щастя (задоволеність життям, позитивні емоції, негативні афекти) і осмисленість (зв'язаність, цілі та особистісне зростання) [4]. Як вказує К. Ріфф, особистість, перетворюючи себе, перетворює навколишній світ і в такий спосіб досягає внутрішньої гармонії. Також авторка зазначає, що не всі дії, які несуть в собі позитивні емоції та сприяють задоволенню особистості, прямо пов'язані з її психологічним благополуччям. В структурі психологічного благополуччя К. Ріфф виокремила шість компонентів: самоприйняття, позитивні відносини з оточуючими, автономія, особистісне зростання, керування навколишнім середовищем, наявність цілей в житті [7].

Окремої уваги заслуговує аналіз феномену психологічного благополуччя, представлений у роботах вітчизняних дослідників П. Фесенка та Т. Шевеленкової [6]. На їхню думку, поняття психологічного благополуччя є складним цілісним переживанням, що виражається у суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою й особистим життям, а також пов'язане з базовими людськими цінностями та потребами. Визначення психологічного благополуччя представлено в руслі позитивного функціонування особистості (Д. Бірр, Ш. Бюлер, А. Маслоу К. Роджерс, Г. Олпорт), як психічне і психологічне здоров'я (А. Вороніна).

Щодо аналізу проблеми адаптивності, то серед науковців, які досліджували цю проблему, також немає одностайної думки. Сучасні дослідження адаптаційної проблематики у зарубіжній та вітчизняній психології демонструють певні тенденції: підхід до адаптації як до побудови системи продуктивної взаємодії особистості і середовища, розуміння кінцевої мети адаптації як самоактуалізації та самореалізації особистості (Е. Еріксон, Г. Сельє, А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, А. Налчаджян В. Березін, А. Реан та ін.). Така трансформація суті поняття адаптації пов'язана із зміщенням акцентів наукового вивчення з біологічних та психофізіологічних процесів на процеси особистісного і соціального характеру. Виокремлюють різні види адаптивності: фізіологічна, психологічна, соціальна, соціально-психологічна [2].

Психологічний (особистісний) рівень адаптивності означає найкраще пристосування рис особистості до ситуацій, які змінюються, та виражається у сформованості адаптаційних здібностей, оптимізації прогресивного розвитку особистості. Окреслений рівень має вираження у розвитку здібностей, змінах мотиваційної сфери, ревізії самооцінки й рівня домагань, змінах рис характеру, у становленні індивідуального стилю діяльності.

Соціальний рівень адаптивності означає успішність адаптації особистості до соціуму, характеризує процеси соціальної ідентифікації та особливості стилю соціальної взаємодії, а також має вираження в засвоєнні соціальних ролей (гендерних, статусних, комунікативних тощо) у певній групі та поза нею (засвоєння етнокультурних традицій).

Соціально-психологічна адаптивність особистості визначається як такий стан взаємин особистості та групи, коли особистість без тривалих внутрішніх та зовнішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціальні потреби та повною мірою йде назустріч рольовим очікуванням референтної групи, переживає стан самоствердження.

Інтегральними критеріями адаптивності виступають також стан здоров'я, тривалість активного життя людини (Б. Ананьєв), психічну рівновагу (І. Дерманова, А. Жмириков), сформованість продуктивного копінгу (Н. Веселова), досягнення моральної зрілості особистості (М. Бобнева), ступінь реалізації особистісного потенціалу (А. Жмириков), рівень наявного й перспективного задоволення актуалізованих потреб (А. Кузнецов), гармонійність структури особистості (А. Алдашева, Н. Колизаєва), адекватність суб'єктивної картини світу реальному його стану (В. Очеретяний). Т. Посохова вважає критерієм адаптивності емоційну стійкість, рівень емоційного інтелекту [3].

Таким чином, як показує аналіз досліджень, основними ознаками адаптивності особистості є здатність пристосовуватися у різних сферах життя, бути задоволеним життям, психічно й емоційно врівноваженим, ефективно входження в соціальне середовище і встановлення адекватних особистісних стосунків з ним, сприйняття своєї поведінки як конгруентної внутрішнім цінностям і бажанням особистості. Якщо особистість має такі характеристики, вона добре адаптована до умов життя, її можна вважати психологічно благополучною.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізовані теоретичні підходи до визначення психологічної сутності феноменів психологічного благополуччя та адаптивності особистості дають можливість стверджувати, що адаптивність особистості є предиктом її психологічного благополуччя. Адже людина, задоволена своїм життям та собою, яка має адекватні стосунки з оточуючим світом, пристосовується до життя відповідно до умов, може задовольнити свої потреби, є психологічно благополучною.

Перспективні напрями дослідження ми вбачаємо в емпіричному вивченні характеру зв'язку адаптивності та психологічного благополуччя особистості, розробці та апробації корекційної роботи щодо розвитку адаптивності особистості як фактору підвищення рівня її психологічного благополуччя.

Список використаної літератури

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
2. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
3. Санникова О. П. Адаптивность личности : Монография / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. – Одесса : Издатель Н. П. Черкасов, 2009. – 258 с.
4. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105-114.
5. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций / П. П. Фесенко // Научные труды аспирантов и докторантов. – Вып. 46. – М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2005. – С. 35-48.
6. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
7. Ryff C. D. The contours of positive human health / C. D. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. – 1998. – Vol. 9. – P. 719-727.

УДК 159.923

Пінська О.Л.

Сутність і змістовна характеристика самореалізації особистості

Анотація. У статті проаналізовано сутність дефініції «самореалізація», розглянуто взаємозв'язок і взаємообумовленність її діяльнісно-цільових, ціннісно-сміслових, мотиваційно-потребнісних і оціночно-рефлексивних змістовних характеристик. Акцентовано увагу на структурно-функціональних компонентах самореалізації.

Ключові слова: самореалізація, цілі, цінності, смисл, мотиви, творчий потенціал, потреби.

Пинская Е.Л. Сущность и содержательная характеристика самореализации личности

Аннотация. В статье проанализирована сущность дефиниции «самореализация», рассмотрено взаимосвязь и взаимообусловленность ее деятельностно-целевых, ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных и оценочно-рефлексивных характеристик. Акцентируется внимание на структурно-функциональных компонентах самореализации. **Ключевые слова:** самореализация, цели, ценности, смысл, творческий потенциал, потребности.

Pinska O.L. Essence and content characteristic of self-realization of personality.

Annotation. The essence of the definition "self-realization" is analyzed in the article, the interrelation and interdependence of its activity-purpose, value-semantic, motivational-demanding and evaluative-reflective characteristics is revealed. Attention is focused on the structural and functional components of self-realization.

Key words: self-realization, goals, values, meaning, creativity, needs.

Постановка проблеми. Нові структурно-змістові зміни в сучасному суспільстві, що характеризуються нестабільністю, невизначеністю, відчуттям непередбачуваності завтрашнього дня, руйнуванням моральних орієнтирів, ставлять людину перед необхідністю індивідуального вирішення складних питань, пов'язаних з пошуком себе, з визначенням своїх можливостей і бажань, свого місця у світі. Ці питання напряду пов'язані з проблемою самореалізації, з формуванням потреби в ній, з умінням бачити, знаходити, створювати умови, які сприяють переводу потреби в самореалізації із потенційної в актуальну.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз досліджень свідчить, що у психологічній науці проблема самореалізації особистості досліджується в різних аспектах: пошук механізмів розвитку особистості як детермінант самореалізації (К. А. Альбуханова-Славська, Л. В. Галажинський, В. П. Зінченко, Л. А. Коростильова, Д. А. Леотьев, В. І. Слободчиков та ін.); визначення змісту і розведення понять «самореалізація», «самоактуалізація», «самоідентифікація», «саморозвиток» (І. Б. Дерманова, Л. А. Коростильова, Е.В.Сайко, Т.Н.Тимофеева, Г.А.Цукерман та ін.). можливості саморегуляції, саморозвитку, самореалізації (К. А. Альбуханова-Славська, Л.І.Анциферова, Д. А.Леотьев, О. А.Конопкін, Л. А. Коростильова, В.В.Столін Радул та ін.). можливості самореалізації людей в різних видах професійної діяльності (Н.К.Бакланова, І.В.Коновалова, Н.Н.Радул, О.Ю.Рибаків, та ін.).

Водночас аналіз наукових праць показав, що потребують подальшого дослідження питання, пов'язані зі специфікою становлення і розвитку даного психологічного феномену в онтогенезі.

Мета статті полягає в уточненні дефініції «самореалізація», розкритті її змістовних характеристик та структуро-функціональних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Термін «самореалізація», який бере свій початок у філософії античності (в роботах Аристотеля), за всю історію вивчення

набув багато трактовок, однак єдиного підходу до визначення його сутності так і не було сформульовано. Одними з перших свої погляди на проблему самореалізації виразили зарубіжні психологи гуманістичного напрямку (А.Маслоу, К.Роджерс, Е. Фромм та ін.), які розкривали сутність категорії «самореалізація» через близький за змістом термін «самоактуалізація». В їх працях самоактуалізація розглядалася як усвідомлене прагнення людини до реалізації своїх потенціалів і одночасно як механізм і процес розвитку людини з метою стати повноцінною функціонуючою особистістю. Найбільш повно самоактуалізація розкрита А.Маслоу, який визначає її як прагнення людини до того, щоб стати тим, ким вона здатна стати, тенденцію актуалізувати те, що міститься в її внутрішньому потенціалі. Визначивши ієрархію людських потреб, А.Маслоу стверджував, що тільки тоді, коли людина, задовольнивши свої базові потреби, створює основи для виникнення в подальшому вищих потреб, вона отримує можливість більш уважно відноситися до себе, прислуховуватися до власних почуттів, приймати на себе відповідальність за обраний шлях і таким чином, в кінцевому рахунку, досягати стадії самореалізації. Самореалізація по А.Маслоу є процесом, який полягає в реалізації людиною свого внутрішнього потенціалу. Людина сама творить своє життя, ставить перед собою цілі і визначає шляхи і способи їх досягнення [14, с.49].

У сучасній психології поняття «самореалізація» визначається як «виявлення і розвиток індивідуальних здібностей у всіх сферах діяльності» [15, с. 292], «найбільш повне виявлення особистістю індивідуальних і професійних можливостей [8, с. 133]. З точки зору І.Ф.Ісаєва, М. І. Ситникової самореалізація – це процес перебудови внутрішніх структур людської психіки, тобто сутнісних сил людини (особистісні здібності, потреби, знання, уміння, навички), що опредметнюються в практичній діяльності [18]. Э.В. Галажинський стверджує, що самореалізація є «тим інтегруючим фактором, з яким пов'язано вирішення проблем життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватних для самоздійснення і формування життєвих стратегій» [3, с. 7]. На думку Л.В. Коростильової, «процес самореалізації в загальному вигляді являє собою здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в кожний даний момент часу» [11, с.52]. Як «свідомий, цілеспрямований процес розкриття і опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності», визначає самореалізацію Л. Н Коган [9, с.147].

Як бачимо серед науковців немає єдності думок щодо визначення сутності поняття «самореалізація». Проте слід зазначити, що при всій варіативності поглядів на проблему, науковці пов'язують самореалізацію з розкриттям сутнісних сил людини, розумінням самореалізації як провідної рушійної сили особистості, визнанням особливостей поєднання внутрішніх стимулів і зовнішніх умов саморозвитку, свідомим аналізом особистісних прагнень, умінь, зусиль та дій, здійсненням самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошуком і утвердженням свого особливого шляху в кожний даний момент часу.

Розуміння людиною власної сутності і призначення, можливостей і обмежень, здібностей, самооцінки, умінь розпоряджатися своїм життям і нести відповідальність за прийняті рішення, неможливе без особистісної самореалізації. Методологічним принципом в дослідженні самореалізації особистості є розуміння людини як істоти діяльній. В контексті діяльній підходу «самореалізація особистості проявляється як діяльній-процесуальній принцип становлення особистості» [19, с. 9] і розглядається як діяльність, що спрямована на створення людиною свого життя, самої себе і виступає як внутрішній, суб'єктивній її смисл.

Проте, як зазначають О.А. Кисельова, М.А. Недашківська «не всяка діяльність є самореалізація. Необхідна умова самореалізації – свідомо постановка особистістю мети своєї діяльностей» [7, с.122]. Тільки тоді, коли мету діяльностей свідомо визначає сам суб'єкт і прагне здійснити свою життєву мету, наголошують науковці, коли мета є внутрішньою детермінантою діяльностей особистості, самореалізація має місце. При цьому, успішність самореалізації детермінується усвідомленістю і прийняттям особистістю суспільних цілей як особистісно значимих. І чим цінніші і значиміші для суспільства життєві цілі особистості, тим більша ступінь здійснення, «виконання» самореалізації людини. Слід зазначити, що соціально зріла особистість не просто свідомо ставить і вибудовує в єдину лінію свої життєві цілі, вона також бере на себе відповідальність за їх реалізацію [там же, с. 124, с. 130].

Прагнення особистості до більш високих цілей при зорієнтованості на соціально значимі цілі, здійснюється тоді, коли у людини є сильній збуджувальній мотив для особистісного зростання. Загально відомо, що мотив – це збудження до діяльностей, пов'язане з задоволення потреби суб'єкта, причина яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають його активність. Сукупність стійких мотивів, які знаходяться в певній ієрархічній залежності, створюють мотиваційну сферу особистості. Тому продуктивна самореалізація можлива лише за умови створення належній мотиваційній основи, як сукупності внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльностей, визначають її поведінку, форми діяльностей, надають цій діяльностей спрямованість, орієнтовану на досягнення певній мети особистісних і суспільних цілей. Суттєвий вплив на мотивацію діяльностей людини здійснюють потреби, які активізують людину на пошук мети, досягнення якої може задовольнити цю потребу. Базовою потребою, що мотивує різні види діяльностей людини та визначає її ефективність, А. Маслоу вважав потребу в самореалізації. Потреби в самореалізації об'єднують спонуки, пов'язані з прагненням людини до найповнішої реалізації набутих знань, умінь, здібностей, особистого потенціалу [14]. Цю думку поділяє Л. М. Коган стверджуючи, що настійлива внутрішня потреба спонукає до самореалізації. Самореалізація у цьому розумінні виступає як безкорислива, бо єдиний її «зиск» – прагнення до виконання своєї життєвої мети, до власного вільного розвитку [10, с. 137].

В ряді наукових досліджень (1, 2, 4, 17) доведено, що індивід, включаючись у життя суспільства, повинен не лише правильно сприймати, розуміти предмети, різні соціальні явища та їх значення для людей, а й

«привласнити» їх, зробити ціннісними особисто для себе. Цінність конкретної особистості зумовлена тим, у чому вона вбачає головний зміст людського існування і як реалізує свою концепцію життя. У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять індивідуально-особистісні цінності, які виступають підґрунтям для формування цілей і завдань процесу самореалізації, визначають результативність і вектор цього процесу і виступають своєрідною мірою її продуктивності.

І.Ф. Ісаєв, розкриваючи компоненти цінностей самореалізації, акцентує увагу на таких з них: цінності-цілі – визначають значення цілей самореалізації; цінності-засоби – фіксують значення засобів здійснення самореалізації; цінності-відносини – відображають значення ставлень як основного механізму функціонування цілісної особистості; цінності-значення – виявляють сенс самореалізації; цінності-якості – розкривають зміст якостей, необхідних для самореалізації особистості [18]. До того ж цінності не існують окремо одна від одної, так само як не можуть існувати ізольовано від діяльності особистості чи суспільства.

Ті цінності, які виступають для особистості в якості стратегічних цілей її діяльності називають ціннісними орієнтаціями особистості. На думку Ю.В.Артюхової, «ціннісні орієнтації – це внутрішній компонент самосвідомості, який впливає на мотиви, інтереси, установки, потреби особистості. Вони відмежовують істотне для даної людини від несуттєвого. У силу цього, ціннісні орієнтації виступають важливим чинником, що обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості» [2, с.6]. За В.Г. Алексеевою, ціннісні орієнтації є формою включення суспільних цінностей в механізм діяльності і поведінки особистості. Система ціннісних орієнтацій – це «основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичної поведінки людей» [1. с.63]. Як зазначає Є.І.Головаха «Несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно життєвих цілей і планів, є найважливішою умовою успішної самореалізації людини у майбутньому [4, с.15]. Отже, ціннісні орієнтації займають особливе місце у психологічних утвореннях особистості і допомагають у побудові пріоритетів у мотивах, поведінці чи уподобаннях людини.

Цінність, що займає найвище положення в системі ціннісних орієнтацій, та має для індивіда найбільшу значимість, визначає провідну спрямованість особистості [1. с. 65]. Домінуюча спрямованість життя особистості на реалізацію певних життєвих цінностей визначає смисл життя. Науковці розкривають поняття «смысл життя» як узагальнений та усвідомлений принцип життя (К.О.Альбуханова-Славська), найбільш узагальнене смислове утворення системи особистісного цілепокладання (Т.М.Титаренко), ієрархію життєвих цінностей, що підпорядковані головній меті (В.Є Чудновський). Потреба у визначенні смислу життя, на думку І.Е. Бекешкіної, входить до складу насущних потреб особистості. Незадоволеність потреби в смислі життя веде до обезсмищення життєвого шляху. Смыслжиттєва визначеність необхідна людині для відчуття міцності, стійкості і спрямованості життя, надання йому цільності в часі і різноманітних проява [7,

с.133]. Смысл не суб'єктивний, людина не винаходить його, а знаходить у світі, в об'єктивній дійсності (Франкл). Саме тому Д.О. Леонтьєв, установивши стійкий кореляційний зв'язок життєвого і особистісного смислу людини, підкреслює: якщо життєвий смысл виступає об'єктивною характеристикою відношення об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єкта, то особистісний смысл виступає формою відображення життєвого відношення у свідомості суб'єкта, в образі світу [13, с.168-169]. У психології розвитку особистості розрізняють «засвоєння» смислу життя – вже відомого, «заданого» людині, і «осягнення» смислу, яке характеризує більш високий ступінь особистісного розвитку і відбувається у процесі постійного діалогу людини зі світом та собою [16, с.84]. Форми об'єктування смислу життя індивідів виступають способами їх самореалізації (А.Н.Грибакін).

Теоретичний аналіз свідчить, що самореалізація не є одномоментною дією, що приводить особистість до завершеності і повної досконалості. Це постійний рух до все нових можливостей, що відбувається шляхом подолання себе заради себе самого. Самореалізуючись, особистість завжди виходить за межі досягнутого нею. З цієї точки зору самореалізація є творчістю [16, с.171-172]. Пов'язуючи проблему самореалізації з питаннями виникнення, сутності і характеру творчих сил людини, розглядаючи самореалізацію з точки зору форм, в яких може протікати цей процес, Д.О.Леонтьєв використовує поняття «культуралізація» (опредметнення людини в об'єкті) і «персоналізація» (опредметнення, ідеальна представленість себе в іншій людині) як дві взаємопов'язані форми реалізації людиною своєї родової сутності в вільній творчій діяльності [13, с.156]. Л.А.Коростильова розуміє процес самореалізації «...як здійснення можливостей розвитку «Я» шляхом власних зусиль, співтворчості, співдії з іншими людьми, соціумом і світом в цілому» [11, с. 52].

Через потребу в творчості, в соціально-перетворювальній діяльності, здійснюється потреба особистості в самореалізації [10, с. 137], а «прагнення до творчої самореалізації є проявом істинної природи людини, яка не залишає її вибору [3, с.25].

Виходячи з того, що самореалізуючись особистість завжди прагне, найбільш повно втілити, виразити свою родову сутність, продуктивна самореалізація детермінується творчим потенціалом, який розглядається як інтегруюча якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері своєї діяльності, що має суспільне значення [16, с. 169]. Основними складовими творчого потенціалу є духовний і трудовий потенціал у їх взаємозв'язку. Фундаментальним для онтогенезу особистості визнається духовний потенціал, який визначається як «інтегральна характеристика психічних можливостей (інтелектуальних, емоційних, вольових) її самореалізації» [цит. за 16, с.167].

Домінуючою властивістю творчого потенціалу виступає здатність здійснювати особливий вид творчості – життєтворчість, яка являє собою вищу форму творчого самовираження людини. В науковій літературі життєтворчість визначається як зміна смислової системи особистості відповідно до нових задач та

умов (Д.О.Леонт'єв), як духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування і здійснення свого життя (Л.В.Сохань), як свідома регуляція власного життя, що охоплює раціональну, емоційно-чуттєву, операційно-дієву сфери особистості (Л.Н.Коган), як особливий вид діяльності, спрямований на створення індивідуального життєвого шляху, що регулюється динамічною системою смислів і цінностей життя (О. Даценко). Життєтворчість виступає способом самореалізації.

Згідно з поглядами науковців (Б.Г. Анан'єв, М. Й.Боришевський, Л.С. Виготський, І.С.Кон, Д.О. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, І. І. Чеснокова та ін.) велике значення для продуктивної самореалізації мають такі індивідуальні характеристики особистості як самопізнання, самооцінка, рефлексія.

Самопізнання забезпечує усвідомлення себе і свого місця в системі діяльності, уточнення, конкретизацію і розширення системи знань про себе, про свій «Я» – образ як особистості. У процесі самопізнання у людини формується адекватне уявлення про саму себе, свій внутрішній світ, здібності і потреби, тобто правильний образ «Я», на основі якого потім розбудовується мислинна модель бажаного майбутнього і особистість свідомо прагне використовувати ці знання з метою самовдосконалення. Отже, самопізнання виступає необхідним етапом на шляху людини до самореалізації. Тому чим повніше і адекватніше людина пізнає себе, тим більш повною буде самореалізація.

Слід зауважити, що знання про себе поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості. Самооцінка як одна з ключових складових внутрішнього світу людини – її «Я», визначається у психологічній літературі як: « компонент самопізнання, який включає поряд із знаннями про себе, власну самооцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків»[10, с.87]. Зіставляючи реальну поведінку з вимогами «Я-концепції», особистість виробляє ряд стійких самооцінок, які з певною мірою адекватності дозволяють з'ясувати свій духовний та фізичний стан, свої відносини з зовнішнім світом та іншими людьми. Виступаючи регулятором поведінки і діяльності особистості, самооцінка дозволяє людині критично ставитися до себе, виробити вміння обирати реальну мету, змінювати поведінку і уявлення про власне «Я». Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини, тому завжди носить суб'єктивний характер: може бути адекватною (людина ставить цілі, що відповідають її здатностям, вмінням, можливостям, і яких вона реально може досягти), або неадекватно завищеною чи заниженою.

Діяльністю самопізнання, що виражає аналітичні дії особистості, пов'язані із самооцінкою, виступає особистісна рефлексія. Рефлексія як здатність суб'єкта відображати свої власні стани, особистісні якості, відносини, вчинки, переживання, ціннісні орієнтації, допомагає не тільки усвідомити себе (яким він бачить себе зараз; яким би він хотів стати в майбутньому; яким на його думку його бачать інші), але, при необхідності, і перебудувати їх. Стимулюючи осмислення і усвідомлення себе, визначаючи особистісний смисл тієї чи іншої події, рефлексія, сприяє видозміненню шкали цінностей особистості і створенню системи нових життєвих орієнтирів. Л.А.Петровська підкреслює, що

«...рефлексуючи власні прояви, людина отримує можливість виробляти нові форми активності, внутрішньої і зовнішньої» [цит. за 7, с.156]. З появою рефлексії, як стверджує С. Л. Рубінштейн, «виникає здатність принципово нового, більш якісного способу буття, який виходить за межі безпосередніх зв'язків і сприяє конструктивній самореалізації» [17, с.112].

Самореалізація як складне інтегроване психологічне утворення являє собою складну систему взаємодетермінованих структурно-функціональних компонентів. З точки зору І. Д. Єгоричевої основними компонентами структури самореалізації особистості виступають: самоідентифікація, саморозвиток, самоактуалізація, які є окремими типами діяльності. Самоідентифікація представлена автором як спеціально організована суб'єктом діяльність з метою ототожнення самого з собою на основі самосвідомості, визначення себе і відношення до себе у співвіднесенні з іншими і у відносинах з іншими, самоприйняття, «виявлення» себе в широкій дійсності. і на відповідному рівні формування уявлення особистості про себе як про цінність [6, с.28].

Особистісні зміни, які відбуваються в процесі самоідентифікації, слугують основою для виникнення нового типу діяльності – саморозвиток, яку людина спрямовує на саму себе, з метою позитивної самозміни в напрямку свого «ідеального Я», а також результат цієї діяльності. Значимим надбанням для особистості в процесі саморозвитку стає оволодіння рядом важливих психологічних характеристик: віри у свої здібності виконувати поставлені завдання; орієнтації на досягнення на відміну орієнтації на уникнення невдач; інтернального локусу контролю, що проявляється у здібності приймати відповідальність за свої дії, погляди, за події власного життя на себе. Мотиваційна основа саморозвитку полягає у збагаченні особистістю своїх сутнісних сил для кращої самореалізації в майбутньому, з метою наближення до ідеального «Я-образу» [6, с.29].

Наступний компонент структури самореалізації – самоактуалізація. Як спеціально організована суб'єктом діяльність, метою якої є виявлення потенційних можливостей, діяльнісних потреб, життєвих смислів, уявлень про власне призначення у світі і переведення їх на наступний етап (власне самореалізацію) в активну форму у вигляді мотивів, які приводять до прагнення їх реалізації, а також результат цієї діяльності, розглядає само актуалізацію І.Д.Єгоричева [6, с.30].

При цьому автор зазначає, що всі вказані структурні компоненти взаємопов'язані і взаємообумовлені. Зміст запропонованих автором структурних елементів самореалізації обумовлюється ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками людини, її мотиваційно- потребнісною сферою.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що самореалізація як складний психологічний феномен основними моментами якого є усвідомлення образу свого «Я», як унікального, неповторного світу, пошук і вибір цінностей, смислів, здійсненню яких особистість хоче присвятити своє життя, виступає. вищим, кінцевим результатом саморозвитку особистості. Збігаючись за своєю суттю з свідомою творчою діяльністю, в якій утверджуються цінності, реалізуються

потреби у перебудові внутрішніх структур людської психіки, зростанні, самовдосконаленні як особистісних здібностей, так і внутрішніх якостей особистості, самореалізація виступає як її внутрішній суб'єктивний смисл. Самореалізація як універсальна здатність особистості відноситися до себе як до суб'єкта залежить як від соціальних можливостей, умов, так й від внутрішніх якостей особистості, її спрямованості і прагнення до самостійної реалізації суспільно і особистісно значимих цілей і завдань.

Список використаної літератури

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С.63-70.
2. Артюхова Ю. В. Ценности и воспитание /Ю. В. Артюхова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С.117-121.
3. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: Дис...д -ра психол. наук / Э. В. Галажинский – Томск, 2002. – 54 с.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
5. Даценко О. А. Психологічний фундаменталізм життєтворчості особистості /Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства: монографія / кол. авторів; ред.. М. Н. М. Токарева. – Кривий Ріг: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. – 220 с.
6. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность / И. Д. Егорычева // Мир психологи. – 2005. – № 3 (43). – С.11-32.
7. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / отв. ред. Л. В. Сохань. – К.: Наукова думка, 1987. – 280 с.
8. Каджаспарова Г. М., Каджаспаров А.Ю. Педагогический словарь Г. М. Каджаспарова., А. Ю. Каджаспаров. – М., 2000. – 133 с.
9. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н.Коган. – М.: Политиздат. 1984. – 252 с.
10. Кон И С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989 – 255 с.
11. Коростылева Л. А. Психология самореализации: брачно-семейные отношения личности / Л. А Коростылева. – СПб . : Изд-во С.-Петербур. ун-та ., 2000. – 242 с.
12. Леонтьев Д.А Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой регуляции / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 286 с.
13. Леонтьев Д.А Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леотьева, В.Г.Щур. – М. – С.156 –175.
14. Маслоу А. Психология бытия: Пер.с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефл.-бук: К: Ваклер , 1997. – 304 с.
15. Осипов Г. В. Социологический и энциклопедический словарь / Г. В Осипов. – М., 1998. – 292 с.

16. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч. метод. посібник /Ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.]. Київ: ІЗМН, 1996.– 792 с.

17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Москва: Педагогика, 1973. – 416 с.

18. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. Учебное пособие / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – Москва-Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.

19. Токарева Н.М. Генеза особистості у вимірі екзистенційної психології / Н.М. Токарева //Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: «НВП» Інтерсервіс», 2003. – С.7-15.

УДК 81.23 : 159.922.8

Н.М.Токарева

Психолінгвістична парадигма проблеми психологічного моделювання особистісних конструктів

Анотація. У статті представлено теоретико-методологічний огляд концептів позиціонування феноменологічних універсалій мови і мовлення у психолінгвістичних вимірах науки. Історіогенез проблеми дозволяє означити динаміку наукових поглядів на характеристики мови і мовлення, котрі забезпечують соціальні, інтелектуальні та особистісні функції людини. Розглянуто найбільш ґрунтовні теоретичні моделі породження та розгортання мовлення. Визнано, що у психолінгвістичній та когнітивній парадигмах досліджень доцільним є використання модельних уявлень щодо логіко-сміслової організації мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості.

Ключові слова: мова, мовлення, мовна компетенція, мовленнєва компетентність, моделювання, дискурсивна практика, комунікативна поведінка, психолінгвістика.

Н.Н.Токарева. Психолінгвістическая парадигма проблемы психологического моделирования личностных конструктов

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический обзор концептов позиционирования феноменологических универсалий языка и речи в психолінгвістических измерениях науки. Исторіогенез проблемы позволяет обозначить динамику научных взглядов на характеристики языка и речи, обеспечивающие социальные, интеллектуальные и личностные функции человека. Рассмотрены наиболее обоснованные теоретические модели порождения и развертывания речи. Признано, что в психолінгвістической и когнитивной парадигмах исследований целесообразно использование модельных представлений о логико-смысловой организации рече-мыслительной деятельности личности.

Ключевые слова: язык, речь, языковая компетенция, речевая

компетентность, моделирование, дискурсивная практика, коммуникативное поведение, психолингвистика.

N.N.Tokareva. Psycholinguistic paradigm of the issue of psychological modelling of personal constructs

Summary. The article represents theoretical and methodological review of the positioning phenomenological universals of concepts of language and speech in the dimensions of psycholinguistic science. The historical genesis of the problem allows to indicate the dynamics of scientific views on characteristics of language and speech themselves, which provide social, intellectual and personal functions of a human. It considers the initial theoretical models of generation and development of speech. It is admitted that the use of model representations concerning the logical and semantic organization of speech and thinking activity of the individual is expedient in the psycholinguistic and cognitive paradigms of research.

Key words: language, speech, linguistic competence, speech competence, modelling, discursive practice, communicative behaviour, psycholinguistics.

Постановка проблеми. Системне означення психологічного вектору моделювання особистісних конструктів суб'єктів життєтворчості неможливе без урахування комунікативного досвіду людства у вимірах соціокультурного простору. Найвищий рівень просторової структури репрезентує мова – своєрідна універсалія, котра вибудовує соціальний простір і означає символічний спосіб комунікації. У даному контексті не викликає сумнівів доречність звернення до вивчення феноменів мови й мовлення, що активно досліджується у лінгвістиці (мовознавстві) та психолінгвістиці (теорії мовленнєвої діяльності).

Постановка завдання. Задля уточнення вимірів проблемного поля розгортання контенту феноменів мови і мовлення у площині моделювання особистісних конструктів суб'єктів освітньо-виховного процесу нами був здійснений теоретико-методологічний аналіз концептів позиціонування феноменологічних універсалій мови і мовлення у психолінгвістичних вимірах науки. Основним завданням ми вважали означення векторів історіогенезу проблеми породження мовлення та структурування мовленнєво-мисленнєвої діяльності як передумови логіко-сміслової організації комунікативного моделювання особистісного профілю людини.

Аналіз досліджень із даної проблеми. У історії дослідження мови і мовлення можна виокремити два спрямування аналізу:

- 1) вживання означених термінів як синонімічних, наприклад у класичних психологічних роботах (W.Wundt) та у дослідженнях генези дитячого мовлення (Н.А.Рибніков, А.Н.Гвоздев та ін.);
- 2) експліцитне розмежування понять мова і мовлення за функціональними ознаками (Ch.Bally, J.Baudouin de Courtenay, A.Gardiner, W.von Humboldt, A.Sechehaye, F.de Saussure & etc.).

Більш поширеним у теоретико-методологічних дослідженнях лінгвістів та психолінгвістів є друге спрямування, задеклароване на початку ХХ ст.

Фердинандом де Соссюром, котрий запропонував чітке розмежування феноменів *мови* (*langue*) як абстрактної надіндивідуальної системи, *мовної здатності* (*faculte` du langage*) як функції індивіда (обидві ці категорії поєднуються поняттям *langage*, або мовленнєвої діяльності) і *мовлення* (*parole*) – індивідуального акту, що реалізує мовну здатність через посередництво мови як соціальної системи. У даному контексті елементи мови розуміються як одиниці, що володіють не лише своїм значенням (*le sens*), але й своєю значимістю (*le valeur*), котра визначається місцем у системі відношень елементів мови. Це змінює уявлення про об'єкт структурної лінгвістики, який уже не ототожнюється лише з мовними текстами та звуковим матеріалом, але включає в себе також мисленнєві, психічні процеси, що відбуваються у свідомості людини [8].

У сучасних наукових вимірах мовознавства і психолінгвістики, попри наявність суперечливих тенденцій, мова і мовлення інтерпретуються як діалектична єдність відносно незалежних явищ різного рівня абстракції, що характеризується водночас як дистинкція (від лат. *distinctio* – розділення, розрізнення, відмінна ознака) та інтегративна цілісність. Мова й мовлення детермінують відображення картини світу, в центрі якої знаходиться «мовна особистість»; означені системні утворення вплетені у процеси сприймання, збереження і передання інформації, вони є необхідним компонентом когнітивної діяльності людини. Характеристика мови як засобу формування самосвідомості, рефлексії, а разом з тим – самовираження і саморегуляції, зумовлює аналіз даної знакової системи (мови) у контексті становлення, розвитку та існування особистості. Мова сприяє формуванню самосвідомості, образу «Я», що передбачає відображення і вербалізацію суб'єктивних інтересів, станів, дій особистості. І.О.Зимня підкреслює, що співставлення себе та іншого у комплексі реалізації свідомістю функції рефлексування не може здійснюватися без мовних засобів, у яких фіксуються значення [3, с.31–32]. На підставі аналізу науково-методологічної філософської та психолінгвістичної літератури Н.І.Чуприкова виокремлює три ідеї, що обґрунтовують роль мови у розумовому розвитку людини:

- 1) членорозділеність мови призводить до членорозділеності думки;
- 2) необхідність мови для опредмечування та утримання абстракцій;
- 3) операції із знаками дозволяють людині виходити далеко за межі безпосередньо даного у відчуттях і сприйманні [10, с.19].

Сучасна психологія і мовознавство відзначають актуальність мови у процесі організації пізнавального досвіду («мовна апперцепція»), що обумовлює співвіднесення суб'єкта мовлення із предметною дійсністю через її номінацію, індикацію, опосередкування вищих психічних функцій людини, задоволення комунікативної та пізнавальної потреб, детермінованого попереднім мовним досвідом індивіда. Найбільш ґрунтовні теоретичні та методологічні дослідження проблеми взаємовідношення слова із думкою (або й більш широко – із свідомістю, психічним переживанням) представлені у парадигмі *психолінгвістики* (N.Chomsky, H.Clark, J.Greene, P.Johnson-Laird, G.Miller, B.Musgrave, C.Osgood, K.Pike, D.Slobin & ets; Т.В.Ахутіна, О.О.Леонтьєв,

О.Р.Лурія, Т.М.Ушакова, Н.І.Чуприкова та ін.). Психолінгвістичний вектор наукових досліджень зорієнтований на вивчення системи улаштування і функціонування мовленнєвих механізмів людини, але під певним кутом зору – у плані їх співвіднесеності із структурою мови (О.О.Леонт'єв). Психолінгвістика використовує теоретичні та емпіричні прийоми як психології, так і лінгвістики задля дослідження розумових процесів, покладених в основу оволодіння мовою та її використання [7, с.21] у мовленні.

Одним із перших презентував психолінгвістичну модель породження мовлення як процесу втілення думки у слово Ч.Оsgood [13] – визнаний лідер психолінгвістичного спрямування американського необіхевіоризму. В якості основного пояснювального принципу динаміки мовленнєвої діяльності суб'єкта Ч.Оsgood використав ідею медіативних процесів: «репрезентативні процеси опосередкування» (representational mediation processes) пояснюють механізм становлення слова у контексті зв'язку із зовнішньою дійсністю і внутрішніми реакціями. Характерними особливостями осгудовської психолінгвістики є ідеї реактивності, індивідуалізму та атомізму, що є очевидним, зокрема, у трактуванні розвитку дитячого мовлення: дитина засвоює окремі слова та конструкції і лише вторинно узагальнює їх і формує загальні мовні категорії [цит. за 7, с. 6–7]. Центром теорії Ч.Осгуда стала рівнева модель мовленнєвої поведінки, структурними елементами якої є такі рівні як мотиваційний (базові одиниці – речення), семантичний (одиниці – слова та їх конструкції), рівень послідовностей (одиниці – фонетично оформленні слова) та інтеграційний рівень (базові одиниці – склади), що дозволяє простежити послідовність процесів породження мовлення та усвідомити елементарні причинні зв'язки між означеними явищами.

Новий підхід у психолінгвістичному розумінні проблеми породження мовлення виявляється у контексті трансформаційної (генеративної) граматики Ноєма Хомського [11], згідно із якою при формуванні мовленнєвого висловлювання (речення) у мисленні людини складається система суджень, котрі виражають суб'єктивне значення речення і утворюють його глибинну структуру. Поняття, ідеї, цінності особистості (глибинні структури) не є нерозривно пов'язаними із конкретною мовою, але можуть бути вираженими різноманітними лінгвістичними засобами (поверхневими структурами) універсальної граматики. Процес перетворення глибинних структур (зорових, слухових, дотикових образів та інших сенсорних репрезентацій) у поверхневі (слова, знаки, символи, що використовує людина для опису або відтворення первинного сенсорного досвіду) є послідовною серією трансформацій, які слугують фільтрами первинного досвіду особистості, і супроводжується частковою втратою або викривленням інформації [11].

Суттєвим досягненням теорії Н.Хомського є подолання атомізму концепції Ч.Осгуда, що ілюструє на прикладі трактування засвоєння мови: «згідно із школою Н.Хомського, – наголошує, зокрема, О.О.Леонт'єв, – це не оволодіння окремими мовними елементами, а засвоєння системи правил формування осмисленого висловлювання» [цит. за 7, с.9].

Наприкінці 60-х років ХХ ст. вектор інтересу зарубіжної психолінгвістики змінюється: від перевірки «психологічної реальності» трансформаційної моделі *мовної компетенції* (language competence) як потенційного знання мови до розробки моделей *мовної активності* (language performance) – використання мови у контексті активної взаємодії суб'єктів мовленнєвої діяльності (H.Clark, E.Clark, M.Garrett, J.Green, D.Slobin & ets). Цікавим можна вважати і досвід дослідження мовленнєвої свідомості суб'єкта у межах *дискурсивної психології*, зокрема – ідеї критичного дискурс-аналізу Нормана Феркло, що є теоретичною основою комплексного аналізу системи використання мови і загальних соціальних практик особистісної життєтворчості агентів текстотворення. Norman Fairclough відносить поняття «дискурс» до семіотичних систем та інтерпретує його як спосіб використання мови (соціальної практики), що надає значення життєвому досвіду, заснованому на певній точці зору [12]. Дискурси беруть участь у створенні соціальної ідентичності і соціальних стосунків (поряд із знаннями і системами значень), що детермінує розуміння/аналіз текстових утворень у єдності із іншими текстами, у соціальному контексті. Мовленнєвий акт у трьохвимірній моделі Нормана Феркло розглядається як *комунікативна подія* (конкретний випадок використання мови), що складається із трьох вимірів: текст (мовлення, письмо, візуальне зображення або їх поєднання), дискурсивна практика, що передбачає породження і сприймання текстів, та соціальна практика [12]. Усі три виміри мають бути долучені до дискурс-аналізу комунікативної події. Дискурси, що синтезуються при утворенні, сприйманні та інтерпретації тексту, мають певну лінгвістичну структуру, яка позначається на даних процесах. Аналіз тексту передбачає виявлення формальних особливостей (словник, граматики, синтаксис речень і смислових цілей), за допомогою яких дискурси реалізуються лінгвістично. Аналіз дискурсивної практики сконцентрований на виявленні особливостей використання суб'єктами комунікації доступних дискурсів для моделювання текстового повідомлення та його інтерпретації у процесі сприймання. Дискурсивна практика, у межах якої людина використовує мовні структури для відтворення і сприймання текстів, позначається на формуванні і формулюванні текстів у соціальній практиці. Водночас, формально-лінгвістичні характеристики тексту впливають на утворення (артикуляцію) текстової конструкції та її використання у культурно-соціальному контексті [12, с.71–73], що містить як дискурсивні, так і недискурсивні елементи.

У критичному дискурс-аналізі Norman Fairclough активно досліджується не лише відображення у дискурсі соціального досвіду суб'єкта, а й можливість змінення дискурсу особистості (його динаміка) у процесі побудови нових комбінацій особистісного досвіду. Дискурсивна психологія дотримується позицій інтеракціонізму у контексті розуміння ідеї активного використання людиною дискурсу як гнучкого і динамічного ресурсу: «Мова набуває свого значення у справах людини згідно із тим, як вона функціонує у паттернах взаємодій», – наголошував Кеннет Гірген [цит. за 9, с.37].

Інтерпретація теоретичних положень мовленнєво-мисленнєвої діяльності у вітчизняній психології (радянського та пострадянського періодів історії)

традиційно здійснюється у площині теоретичних положень «школи Л.С.Виготського», відзначеної працями О.М.Леонтьєва, О.Р.Лурії, А.Н.Соколова, М.І.Жинкіна, ідеї яких продовжені у науковому доробку О.О.Леонтьєва, І.О.Зимньої Л.В.Сахарного, Т.В.Ахутіної, Т.М.Ушакової та ін. Науковці даного спрямування трактують мовлення не як систему мовленнєвих реакцій, а як активну і цілеспрямовану мовленнєву діяльність, намагаючись «відобразити у своїх теоретичних побудованнях діалектику суспільства і особистості, відкрити соціальну природу і соціальну обумовленість мовленнєвої діяльності», що дозволило органічно «вписати» процеси мовлення і мовленнєвого сприйняття у систему діяльності людини [цит. за 7, с.13].

У логіці аналізу психологічної організації процесу породження мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз діяльності центральна ідея може бути виражена загальною формулою: відношення думки до слова є процес трансформації думки у слово і слова – у думку (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія). Мовлення, як засіб спілкування, згідно із теоретичними позиціями О.Р.Лурії [6], розгортається у двох реальних процесах: з одного боку, мовлення може втілювати думку, формулюючи її у формі висловлювання («втілення думки у систему кодів мови»), що передає інформацію співрозмовнику (експресивне мовлення); з іншого боку, відбувається зворотний процес – декодування (аналіз і розуміння) сприйнятого висловлювання, що зумовлює перетворення розгорнутого висловлювання у згорнуту думку (імпресивне мовлення) – рис.1.

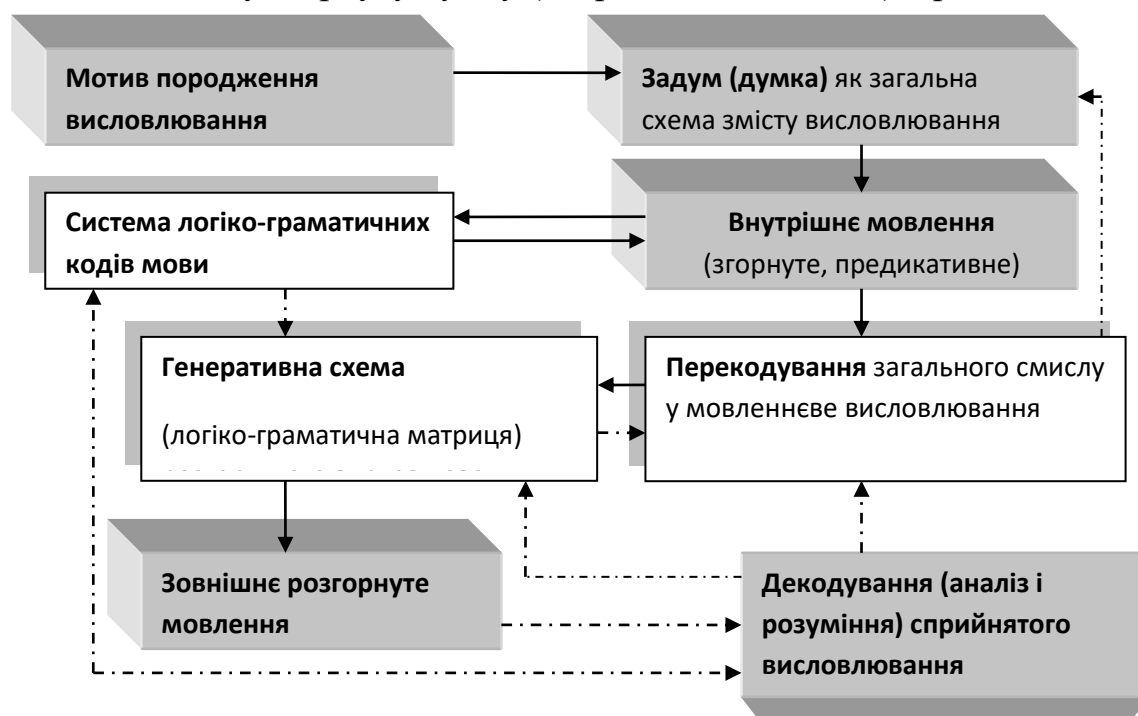


Рис.1. - Модель розгортання мовлення (за О.Р.Лурією)

Рушійною силою розгорнутого мовленнєвого процесу, згідно із моделлю розгортання мовленнєвої діяльності О.Р.Лурії, є мотив, що опредмечує бажання сформулювати потребу, означити прохання, вимогу (спричиняє висловлювання прагматичного типу); мотив може детермінувати необхідність передати

інформацію, налагодити контакт із іншою людиною (зумовлює формулювання висловлювань пізнавального, інформативного типу) або за допомогою мовленнєвого висловлювання здійснити афективне розрядження. Мотив спонукає до появи думки (або задуму), що інтерпретується як загальна (дифузна) схема змісту майбутнього висловлювання. Перекодування задуму і створення генеративної схеми (логіко-граматичної форми) розгорнутого мовленнєвого висловлювання відбувається за допомогою механізму внутрішнього мовлення, що долучає вихідний задум до системи граматичних кодів мови і актуалізує засвоєні раніше суб'єктом мовлення граматичні структури (матриці) розгорнутого мовленнєвого висловлювання. У форматі означеного розгортається зовнішнє мовлення, що може варіюватися залежно від характеру (усного чи письмового) мовленнєвого висловлювання [6, с.60–64].

Більш структуровано інтерпретує процес породження мовлення як послідовність взаємопов'язаних фаз діяльності О.О.Леонтьєв [4; 5], модель якого (рис.2.) створена на підставі фундаментального аналізу концептуальних положень теорії мовленнєвої діяльності Л.С.Виготського та теорії діяльності О.М.Леонтьєва.



Рис.2. - Модель породження мовлення (за О.О.Леонтьєвим)

«Мовленнєва діяльність – процес творчий, а не просте перекодування «смислу» у текст», – наголошує О.О.Леонтьєв [цит. за 7, с.15]. О.О.Леонтьєв [5, с.49–50] як основні фази породження мовлення розглядає такі: мотивацію; означення думки (мовленнєвої сентенції); опосередкування думки у внутрішньому слові (внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання); опосередкування думки у значеннях зовнішніх слів (реалізація внутрішньої програми); опосередкування думки у словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення (у тому числі процес фонації)). О.О.Леонтьєв особливо підкреслює той момент, що між мотивом і результатом наявна динамічна система конкретних дій та операцій, спрямованих на досягнення бажаного [4, с.26].

Являючи собою внутрішній, «операційний», механізм діяльності, означена динамічна система обумовлює швидкість, автоматизм виконання діяльності, і зокрема – мовленнєвої. У даному контекстуальному просторі науковець розглядає мовленнєве висловлювання як мовленнєву дію у межах цілісного акту діяльності, якому притаманні такі ознаки як вмотивованість, цілеспрямованість, тричленність структури (створення плану, його реалізація і аналітичне порівняння результату із задумом), ієрархічна організація [4]. Подібне трактування мовленнєвої дії передбачає можливість виділення змістовної (обумовленої задачею дії) та операційної (детермінованої умовами дії) частин структури мовленнєвого акту. Змістовна складова мовленнєвої дії програмується; до такої програми входять ті ознаки дії, які, керуючи її конкретним здійсненням, водночас не залежать від цього здійснення [4, с. 151–153].

Предметом мовленнєвої діяльності О.О.Леонтьєв називає думку як форму відображення складної ієрархічної структури різнопорядкових зв'язків між предметами і явищами реальної дійсності: міжпонятійних зв'язків, суб'єктно-об'єктних та предикатних відношень, смислових зв'язків між новим і даним, що детермінують суб'єктивну значущість висловлювання і визначають загальну логіку мовленнєвого контексту. Внутрішнє програмування мовленнєвого висловлювання передбачає реалізацію двох взаємопов'язаних процесів оперування одиницями суб'єктивного коду: приписування даним одиницям певного смислового навантаження із подальшим вибудовуванням функціональної ієрархії цих одиниць. Характер коду програмування може варіюватися у широких межах, проте найбільш типовим випадком є вторинний зоровий образ, що виникає на мовній основі. Серед елементів внутрішнього програмування, як наголошують у психолінгвістиці (М.М.Гохлернер, П.Б.Невельський, І.А.Рапопорт), важливу роль відіграє суб'єктивне відчуття мови як неподільне переживання відповідності форми і змісту мовленнєвого висловлювання, фізіологічною детермінантою якого є сигнали узгодження або неузгодження породжуваних мовних форм із сформованими на підставі попереднього досвіду особистості структурними різнорівневими схемами мови. Долучення ланки «внутрішнього програмування» до структури мовленнєвого механізму дозволило О.О.Леонтьєву реалізувати теоретичні уявлення щодо механізмів довільної діяльності, напрацьовані зарубіжними (Дж.Міллер, Е.Галантер і К.Прибрам

(J. Miller, E. Gallanter, C. Pribram)) та вітчизняними (П. К. Анохін, М. О. Бернштейн, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія та ін.) науковцями.

Принципово близьку модель породження мовлення запропонувала **І. О. Зимня**, яка вивчала психологічні та психолінгвістичні аспекти оволодіння іноземними мовами у парадигмі суб'єкт – суб'єктних відносин [3]. В основу психологічної схеми породження мовлення І. О. Зимньої, згідно із твердженням Т. В. Ахутіної, покладено принципи, що походять із ідей Л. С. Виготського та М. О. Бернштейна: від загального до окремого, від недиференційованого до чітко диференційованого; правило паралельного, а не послідовного включення усіх рівнів, хоча в межах кожного рівня відбувається часове представлення («поле готовності», «розгортка очікування» утворюються одночасно скрізь); принцип сполученості рівнів, коли ланка одного рівня є компонентом іншого; принцип знаходження кінцевої відповідності (зворотного зв'язку) [цит. за 1, с. 61–62].

Мовленнєву діяльність І. О. Зимня тлумачить як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою і обумовлений ситуацією спілкування процес передання або прийняття повідомлення, тобто процес продукції і рецесії» [3, с. 74]. Згідно із теорією діяльності О. М. Леонтєва джерелом мовленнєвої діяльності І. О. Зимня визначає комунікативно-пізнавальну потребу («необхідність», «нужду» у вираженні думки і отриманні мовленнєвої інформації). Означена потреба реалізується у предметі мовленнєвої діяльності – думці і трансформується у комунікативно-пізнавальний мотив цієї діяльності, що спонукає до розгортання таких мовленнєвих процесів (видів мовленнєвої діяльності) як говоріння, слухання, читання, письмо і думання [3, с. 73–79].

Визначаючи мовлення як спосіб формування і формулювання думки, І. О. Зимня у мовленнєвій діяльності виокремлює три рівня (рис. 3):

- 1) мотиваційно-спонукальний, представлений складною взаємодією потреб, мотивів і цілей мовленнєвої дії; даний рівень обумовлює формування комунікативного наміру, що пояснює характер і мету мовленнєвої дії;
- 2) орієнтовно-дослідницький (аналітико-синтетичний), що за змістом визначає предметний план діяльності: дослідження умов діяльності, виділення предмету, залучення засобів і способів формування та формулювання власної або чужої (заданої ззовні) думки, знарядь діяльності тощо. Це рівень планування, програмування і внутрішньої мовної організації предметного змістовного плану мовленнєвої діяльності;
- 3) виконавчий, що реалізує (об'єктивує) задум [3, с. 75–77].

Мова (мовна знакова система) інтерпретується І. О. Зимньою як засіб існування, формування і вираження означеної думки у процесі реалізації мовленнєвої діяльності. «Вибір способу формування і формулювання думки (який свідомо або інтуїтивно формується у процесі спілкування) залежить, – як наголошує І. О. Зимня, – від а) умов спілкування (форми і рольових стосунків); б) індивідуальних особливостей самого суб'єкта діяльності; в) культурно-історичних (етно-соціокультурних) традицій мовного колективу, якому належить дана людина» [3, с. 80].

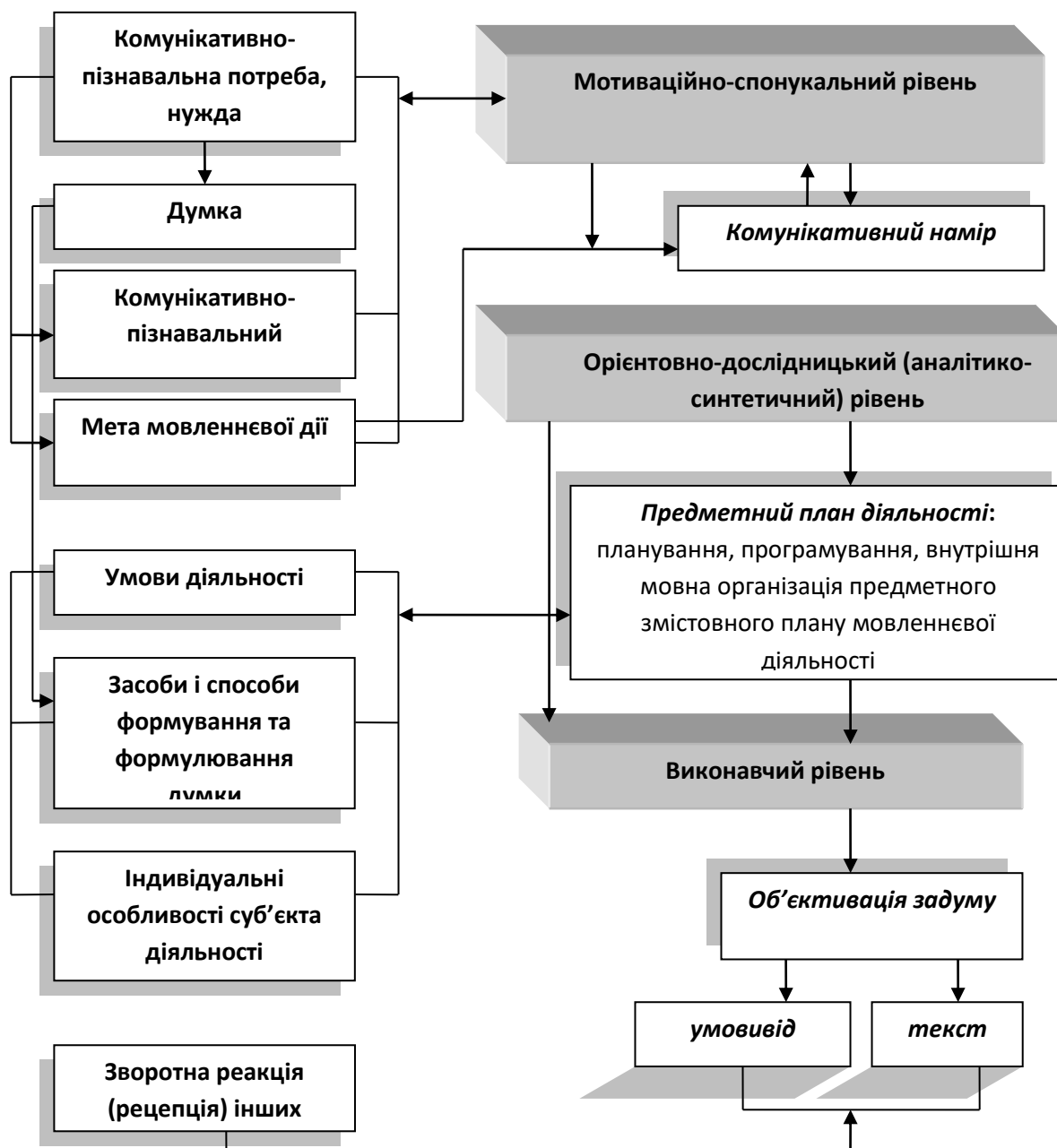


Рис.3. - Модель породження мовлення (за І.О.Зимньою)

Кожний із способів (внутрішній, зовнішній усний та зовнішній письмовий) характеризується різним ступенем розгорнутості, предикативності, зовнішнього вираження (експліцитності), оформленості. У якості продукту рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання) І.О.Зимня називає умовивід, свідомо (або несвідомо) сформований суб'єктом у процесі рецепції; продуктом письма та говоріння є висловлювання, текст. Будь-який текст являє собою самостійний вид діяльності мовної особистості із чітко окресленим психологічним контуром (Т.П.Архипович, З.А.Гетьман, М.І.Жинкін, І.О.Зимня). «Текст, – за визначенням І.О.Зимньої – це матеріалізоване втілення мовленнєвої діяльності, у якому об'єктивується уся сукупність психологічних умов її реалізації, індивідуально-

психологічні та діяльнісні особливості її суб'єкта» [3, с.81–82]. У тексті реалізується мовленнєва інтенція промовця; при формуванні задуму враховуються цілі й умови комунікації: у зв'язку з ними визначаються тематична спрямованість тексту, мовні засоби, що розкривають задум. Результатом продуктивних видів мовленнєвої діяльності у моделі І.О.Зимньої є зворотна реакція інших людей на продукти мовлення («сміслові сприймання»), що наближує теоретичні концепти І.О.Зимньої до розуміння комунікативних моделей поведінкових реакції особистості у соціальному просторі.

Мовленнєва діяльність реалізується за посередництвом загального мовленнєвого механізму, що активно досліджувався у роботах М.І.Жинкіна, І.О.Зимньої, Т.М.Ушакової та ін. [2; 3; 9]. Означений механізм реалізується у комплексі загальнофункціональних механізмів: осмислення, випереджувальне відображення (у формі імовірнісного прогнозування і «випередження»), пам'ять та специфічно мовленнєвих механізмів: операційних, смислоутворювальних, фонаційних тощо. Осмислення визначається І.О.Зимньою як один із основних механізмів мовленнєвої діяльності, «процес встановлення (у продукції) або відтворення (у рецепції) смислових зв'язків у висловлюванні» [3, с.83], що обумовлює смисловою організацію повідомлення. Внутрішнім механізмом такої організації є перекодування за рахунок об'єднання інформаційних контентів, смислового групування, роз'єднання матеріалу на частини, виділення головного, «смислових опорних пунктів», встановлення еквівалентних замінів тощо (М.І.Жинкін, О.О.Смирнов, О.М.Соколов).

Результатом смислового перекодування сприйнятого повідомлення є його реконструкція і динамічна смислова перебудова залежно від актуальних характеристик породжуваного тексту (смислоорганізованість вербального матеріалу, структура тексту, узгодження смислових кодів суб'єктів комунікації тощо). Актуалізація мовного матеріалу у мовленнєвій діяльності відбувається за посередництвом процесів пам'яті, що забезпечує лексичну різноманітність, глибину і багатоплановість предметного змісту висловлювання, сприяє збереженню лексико-граматичних схем узгодження слів, правил моделювання синтаксичних конструкцій, необхідних для адекватного кодування і декодування повідомлення.

Важливу роль у мовленнєвій діяльності відіграє механізм випереджувального відображення (О.М.Леонт'єв, О.М.Соколов, І.М.Фейгенберг, І.О.Зимня та ін.), який, згідно із дослідженнями М.І.Жинкіна [2], є двоплановим. У рецептивній формі організації мовленнєвої діяльності (слухання, читання) означений механізм виявляється через імовірнісне прогнозування (висунення у процесі сприймання тексту найбільш імовірних гіпотез із подальшим їх підтвердженням або спростуванням на підставі лінгвістичного і комунікативного досвіду), що обумовлює швидкість процесів, глибину проникнення у зміст сприйнятого тексту. У продуктивній формі мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) механізм випереджувального відображення виявляється через випереджувальний синтез, під дією якого створюється «цілісне об'єднання, у якому наступна ланка має бути упереджена попереднім імпульсом» [2], що

дозволяє наблизити у часі елементи суб'єктивного досвіду. Дія випереджувального синтезу поширюється на рівень фрази, смислового уривку або тексту в цілому за трьома лініями упередження у мовленнєвій послідовності: словесно-артикуляційній стереотипія (у межах слова); лінгвістичні зобов'язання (між словами, пов'язаними лінгвістичною імовірністю); смислові (текстові) зобов'язання розкриття задуму, що виявляються на відрізках висловлювання більших за речення і пов'язані із предметно-логічним та емоційно-оціночним планом висловлювання [3, с.89].

Означені механізми є проявами інтелектуальної діяльності людини, відповідно їх розвиток зумовлює не лише формування навичок мовленнєвої діяльності, але й особистісний розвиток в цілому. Мовлення – явище психологічного плану і, на думку Т.М.Ушакової, «є реалізацією людини, її особистості, інтелекту, афективної сфери. Включення мови є необхідним, надзвичайно специфічним і корисним засобом на шляху здійснення мовлення» [9, с.26–27]. У науковому доробку *Т.М.Ушакової* представлена модель вербалізації думки [9], структура якої може бути застосована для опису єдиного мовленнєво-мисленнєво-мовного механізму, що функціонує як при породженні мовлення, так і при його сприйманні. У площині досліджень Т.М.Ушакової мовленнєва діяльність – це не лише сприймання мовленнєвих сигналів і вимовляння слів; повноцінне мовленнєве спілкування передбачає розуміння мовлення і можливість його синтезування для вираження смислу. Зміст психічного світу і його «інтенційна зарядженість», на думку Т.М.Ушакової, становлять основу породження мовлення, спрямованого на екстеріоризацію внутрішніх семантичних станів («станів свідомості та субсвідомості») суб'єктів говоріння [9, с.215–216].

Фундаментальність дослідження психолінгвістичних аспектів мовлення та мовленнєвих функцій дозволило Т.М.Ушаковій визначити, що реальною одиницею мовленнєвого спілкування та міжособистісної взаємодії суб'єктів мовленнєво-мовної діяльності є текст, включений у життєву ситуацію задля комунікативної мети [9]. Зв'язність, цілісність і семантична завершеність розглядаються як основні ознаки текстових одиниць. Текст безпосередньо співвіднесений із мовленнєвим наміром і метою мовленнєвого акту. На рівні тексту втілюється складний задум висловлювання, відбувається взаємодія мови і мислення у контексті моно-, діа-, полілогів.

Висновки. У контексті забезпечення взаємодії суб'єктів у вимірах спілкування мовлення перетворюється на форму комунікативної поведінки людини, виявляє прояви характеру, ставлення до інших людей, життєві і соціальні позиції, що детермінує можливості коригування особистісних конструктів та поведінкових сценаріїв суб'єктів життєдіяльності засобами комунікативної прагматики та моделювання. Зважаючи на те, що мовлення і мова є складними феноменами психіки людини, у психолінгвістичній та когнітивній парадигмах досліджень доцільним є використання модельних уявлень щодо логіко-смислової організації мовленнєво-мисленнєвої діяльності особистості, сутність якої виявляється в упорядкуванні людиною перебігу думки у процесі прийняття вербального повідомлення і породження мовленнєвого висловлювання.

Особливим модусом функціонування мовлення у контексті категоріальної організації засобів мовного коду є комунікація, ефективність якої передбачає адекватний відбір мовною особистістю мовленнєвих одиниць відповідно до конкретної ситуації спілкування та контексту когнітивно-комунікативної діяльності, здійснюваною із метою досягнення максимального впливу на інших суб'єктів комунікації.

Здійснений аналіз не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на інтегрування психолінгвістичної складової до теорії комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів освітньо-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса : монография / Татьяна Васильевна Ахутина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации : монография / Николай Иванович Жинкин – М.: Наука, 1982. – 159 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монография / Алексей Алексеевич Леонтьев – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики : учебник / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
6. Лурия А. Р. Речь и мышление / Александр Романович Лурия. – М : Изд-во МГУ, 1975. – 120 с.
7. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин ; [пер. с англ. Е. И. Негневицкой] / под общ. ред. и с прелісл. А. А. Леонтьева – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр; [пер. с фр. А. М. Сухотина] / науч. ред., прелісл. и прим. Н. А. Слюсаревой. – М.: Логос, 1998. – 425 с.
9. Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолінгвістики : монография / Татьяна Николаевна Ушакова – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с. (Серия «Достижения в психологии»)
10. Чуприкова Н. И. Принцип словесно-знаковой сигнализации, речевое общение и умственное развитие / Наталия Ивановна Чуприкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С.19 – 29.
11. Chomsky, Noam. Language and Mind, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, NY, 1968.
12. Fairclough, N. Discourse and Social Change/ Norman Fairclough. Cambridge: Polity Press, 1992
13. Osgood, Charles E. The Measurement of Meaning / Charles E. Osgood, George Suci, & Percy Tannenbaum. – Urbana: University of Illinois Press, 1957.

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

УДК: 159.95

Король В.М., Петренко О.А.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми розумового розвитку школярів різного віку

Анотація. У статті надано загальну характеристику особливостей розумового розвитку учнів шкільного віку. Розкрито класифікацію розумових операцій. Визначено стратегію використання нових технологій у роботі з учнями різного шкільного віку.

Ключові слова: шкільний вік, розумовий розвиток, розумові операції.

Король В.Н., Петренко Е.А. Теоретико-методологический анализ умственного развития школьников разного возраста

В статье надана общая характеристика особенностей умственного развития учеников школьного возраста. Раскрыта классификация умственных операций. Определена стратегия использования новых технологий в работе с учениками разного школьного возраста.

Ключевые слова: школьный возраст, умственное развитие, мыслительные операции.

Korol V.N., Petrenko E.A. Theoretical and methodological analysis of the problem of mental development of schoolchildren.

Summary. The article presents the general characteristics of the peculiarities of mental development of school-age pupils. It is revealed the classification of mental operations. The strategy of new technologies use in work with different school-age pupils.

Keywords: school age, mental development, mental surgery.

Постановка проблеми. Проблема розумового розвитку школярів у різних її аспектах вивчається багатьма сучасними вітчизняними та зарубіжними вченими-дослідниками, які розробляють проблему розумового розвитку учнів з точки зору потенціального психологічного, соціального та педагогічного впливів. Враховуючи актуальність даної проблеми **метою** нашої статті став теоретико-методологічний аналіз розумового розвитку школярів різних вікових груп.

Результати теоретичного дослідження проблеми. Базову теоретичну основу існуючих досліджень розумового розвитку школярів різного віку утворюють провідні положення про мисленнєві здібності як такі (Н. Бадмаєва), окремі процеси мислення (С. Максименко), процес наочності (З. Калмикова, Н. Менчинська), індивідуальний стиль розумової діяльності (Л. Собчик), про взаємозв'язок мотивації та розумового розвитку (Л. Божович, В. Мухіна),

характеристики сімейного виховання (О. Захаров, С. Болтівець,) різноманітність структури відносин у соціумі (О. Кононко), фактори психомоторного розвитку (В. Клименко, Л. Роговик) та саморегуляції школярів (М. Боришевський), окремі індивідуальні характеристики, взаємозалежність розумового розвитку та різних розумових здібностей (В. Крутецький), сформованість готовності до учіння (фізичної, психологічної, соціальної), до процесу навчальної діяльності (Н. Гуткіна, В. Мухіна). Значна кількість досліджень вказує на залежність розумового розвитку від фізичного (А. Біне, Т. Ілляшенко, О. Романенко), від обраних методів навчання (А. Новіков), на взаємну залежність самооцінки та розумового розвитку (А. Валлон).

При дослідженні цієї важливої для розвитку школяра проблеми актуальним залишається визначення структурних елементів, які опосередковують сам процес розумового розвитку: поетапність розвитку функціональної асиметрії півкуль головного мозку (В. Леутін, О. Ніколаєва); психомоторних складових (В. Клименко, Л. Роговик), сенсомоторних, мовленнєвих, розумових компонентів (О. Скрипченко), емоційно-вольових, вмотивованість розвивальних процесів, урахування накопичених знань та рівня сформованості здатності до мислення (М. Акімова, В. Козлова). Перспективним є також визначення процесів мислення та психомоторного розвитку, визначення мотивації діяльності, що є чинниками розумовий розвиток школяра у різні вікові періоди.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетними напрямками на яких зосереджена увага сучасної педагогіки і психології є такі: 1) діагностика факторів розумового розвитку учнів; 2) вивчення особливостей самого процесу пізнавальної діяльності; 3) система виховання і навчання розумово обдарованих дітей; 4) розвиток сучасних технологій розумового виховання; 5) розвиток інтелектуальних здібностей; 6) роль навчання у розумову розвитку дитини, його характерні особливості, зміст, а також форми і методи навчання [1; 2; 3].

Більшість дослідників сходяться на тому, що розумовий розвиток - ступінь розвитку в дитини пізнавальних процесів (відчуттів і сприймання, мислення та мовлення, пам'яті й уваги), сформованість умінь міркувати, обґрунтовувати свої думки, діяти адекватно до вимог старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, вибудовувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями [2].

Відбувається розумовий розвиток дитини одночасно із психічним і є свідченням її інтересів, почуттів тощо. Виявляється він в обсязі, характері та змісті знань, рівні розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, запам'ятовування, уваги, мислення), пізнавальних здібностей, характері провідної діяльності.

Неабияке значення має й те, як дитина намагається пізнати навколишні предмети і явища, чи виявляє при цьому пізнавальний інтерес, допитливість. Згідно з дослідженнями психологів, темп розумового розвитку в дошкільному віці значно вищий порівняно з пізнішими віковими періодами, а допущені в цей час помилки у вихованні важко подолати в майбутньому.

У розумовому розвитку дитини важливу роль відіграють усі психічні процеси. Пам'ять дає дитині необхідний матеріал для мислення. Вона є основою формування вмінь і навичок. Запам'ятовування збагачує досвід і розширює кругозір, без яких неможливий розвиток здібностей і діяльності дітей [7]. Емоції надають своєрідного забарвлення сприйманню, уявленням, судженням. Пізнавальну діяльність супроводжують такі почуття, як допитливість, сумнів, упевненість, що тісно пов'язані з пізнавальними інтересами.

Одним із важливих показників розумового розвитку дитини є рівень розумової активності - здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення. Діти не просто засвоюють знання, а й збагачують цей процес власним досвідом, що зумовлює виникнення нових, оригінальних пропозицій, здогадок. За належної підтримки дорослих діти прагнуть одержати якомога більше нових знань, що має важливе значення для формування їхньої розумової активності [4].

Накопичення певного фонду знань є важливою умовою інтелектуальної і активної пізнавальної діяльності. Без запасу систематизованих знань не може розвиватися жодна цінна якість розуму. Накопичення певного фонду знань учнем передбачає перш за все оволодіння конкретним навчальним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, назвами, датами, поняттями різного роду (загальними, частковими, конкретними, абстрактними), зв'язками і залежностями, які існують між ними і знаходять відображення у правилах, законах, закономірностях, формулах. До знань відносять також уявлення про галузі і способи застосування цих знань, а також володіння методами їх використання [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. В цілому, оволодіння інтелектуальними вміннями - це оволодіння навчальними вміннями, або вміннями навчальної діяльності. Нам вже відомо, що навчальні вміння поділяються на загальні навчальні вміння, які використовуються під час вивчення будь-яких навчальних дисциплін, і спеціальні, необхідні для оволодіння знаннями з окремої галузі чи окремої навчальної дисципліни. У зв'язку з цим можемо прийти до висновку, що розумовий розвиток учнів є важливою психологічною проблемою, якій мають приділяти значну увагу сучасні вчителі-предметники, психологи та науковці.

Список використаної літератури

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1996. – 252 с.
3. Забродський М.М. Вікова психологія / М.М. Забродський. – Тернопіль, 2005. – 356 с.
4. Колесіна Т. Діагностика і корекція психічного розвитку дітей / Т. Колесіна // Початкова школа. – К. – 2000. – №6. – С. 40–43.

5. Пільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина / Ю.З. Пільбух. – К., 1993. – 124.
6. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1999. – 175 с
7. Черемушкина Л.В. Развитие памяти детей. – Ярославль, 1997. – 192 с.

УДК 378.015.31

О. С. Крамаренко

Взаємозв'язок креативності та успішності навчання у юнацькому віці

Анотація. В статті наведено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку креативності та успішності навчання студентів у вищому навчальному закладі, яке дозволило прослідкувати залежність рівня успішності навчання студентів від характеру їх креативності. Встановлено, що зв'язок двох феноменів (творчого та інтелектуального) є прямим, проте слабким: рівень розвитку креативності особистості юнацького віку має опосередкований вплив на рівень його навчальних досягнень.

Ключові слова: креативність, рівень розвитку креативності особистості, успішність навчання, рівень навчальних досягнень.

Крамаренко О.С. Взаимосвязь креативности и успешности обучения в юношеском возрасте.

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования взаимосвязи креативности и успешности обучения студентов в высшем учебном заведении, которое позволило проследить зависимость уровня успешности обучения студентов от характера их креативности. Установлено, что взаимосвязь двух феноменов (творческого и интеллектуального) – прямая, однако слабая: уровень развития креативности личности юношеского возраста имеет посредственное влияние на уровень его учебных достижений.

Ключевые слова: креативность, уровень развития креативности личности, успешность обучения, уровень учебных достижений.

Kramarenko O. S. The relationship of creativity and success of training in adolescence.

Abstract. The article presents the results of empirical research on the relationship of creativity and success of students in higher education, which is possible to trace the dependence of the level of success of students learning the nature of their creativity. It was found that the relationship between the two phenomena (creative and intellectual) - straight, but weak: the level of development of creativity of adolescents person has direct impact on the level of educational achievements.

Key words: creativity, personal level of creativity, success training, the level of educational achievements.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, яке переступило поріг

третього тисячоліття, констатує ствердження ідей самоцінності особистості, функціональної значимості та актуалізації інтелектуального потенціалу, і зокрема – креативності кожної конкретної особистості [4, с. 31]. Щоб вирішити проблеми, характерні для сьогодення, суспільству необхідні активні, творчо мислячі суб'єкти діяльності. Здатність молоді до неочікуваного погляду на усталену природу речей, розкутість та сприйнятливість до нестандартних підходів щодо вирішення проблем – величезний капітал суспільства. В умовах, коли кожна людина повинна бути конкурентоспроможною, починаючи з навчання і закінчуючи ринком праці, тільки творчий підхід до будь-якої справи допоможе людині зайняти гідне місце у житті.

У контексті педагогічної психології проблема креативності часто співвідноситься із успішністю навчання. Разом з тим, проблемне поле взаємопов'язаності креативності та успішності навчання студентства залишається відкритим для наукової дискусії. Можливі виміри впливу та зв'язки даних понять широко обговорюються у науковій літературі, проте про остаточні висновки щодо означеного питання говорити зарано.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Сфера креативності досить складна для досліджень і викликає значні труднощі в інтерпретації, тому що емпіричне поле фактів, які стосуються даної проблематики, надзвичайно широке [4, с. 31–36]. Навколо вивчення проблеми креативності об'єдналися дослідники, які володіють різноманітними знаннями, методами та уявленнями про це питання та такі, що пропонують різноманітні шляхи вирішення даної проблеми. Більшість робіт, присвячена цій проблемі, пов'язані з іменами зарубіжних психологів (Т. Амабайль, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, Е. П. Торранс, К. Роджерс, Р. Стернберг та ін.). У вітчизняній та російській психології поняття «креативність» переважно розглядається як синонім слова «творчість». Особливий вклад в дослідження цього напрямку внесли фундаментальні праці Д.Б.Богоявленської, Я.О.Пономарьова, О.М.Матюшкіна, а також роботи таких дослідників, як В.М.Дружинін, В.М.Козленко, В.С.Юркевич, О.Л.Яковлева та інші. Розвитком питання успішності навчання займалися такі вчені як Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, С.Л.Рубінштейн, К.Левін та багато інших. У словниках подаються різноманітні трактування цього поняття. Наприклад, в великому тлумачному психологічному словнику під редакцією Артура Ребера подається таке визначення: «Креативність – розумові процеси, котрі ведуть до рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій або інших продуктів, котрі є унікальними і новими» [2, с. 222].

Інтелектуально розвинені діти здобувають хорошу освіту, стають науковцями, порівняно багато заробляють, досягають високого соціального статусу, успішно адаптуються в суспільстві. Однак високий (і навіть надвисокий) рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень [5]. Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і креативністю стала основою особистісно-мотиваційного і психометричного підходів у дослідженні зв'язків креативності та інтелекту.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження стало теоретичне вивчення та прикладне дослідження особливостей прояву креативності особистості юнацького віку (студента) у площині аналізу впливу рівня розвитку

креативності на успішність навчання студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток спеціальних здібностей юнаків та юнок тісно пов'язаний з формуванням інших якостей їх особистості, від яких залежить результативність діяльності, в ході якої він відбувається. До них належать такі якості, як зацікавленість певною діяльністю, витримка, організованість, наполегливість у роботі, відповідальність та, зокрема, креативність [1, с. 626].

На підставі виокремлених теоретичних даних нами було сплановане і виконане емпіричне дослідження. Базою дослідження був обраний географічний факультет Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ). Вибірку склали 40 студентів I-III курсів географічного факультету віком 18–21 рік. Психодіагностичним інструментарієм визначення рівня креативності нами були обрані модифікації тестів Дж.-П. Гілфорда та Е. П. Торранса, запропоновані дослідницею Туник О. Є. [3, с. 54]. Показники креативності ми визначали за субшкалами побіжності, гнучкості та оригінальності.

В ході дослідження нами було встановлено, що рівно половину вибірки (50 %, 20 осіб) становлять ті студенти, що мають середній рівень креативності (100–200 балів); вагому частину вибірки (37,5 %, 15 осіб) становлять студенти, котрі належать до групи респондентів із низьким рівнем креативності (< 100 балів); та лише 12,5 % (5 осіб) вибірки становлять респонденти із проявом креативності на високому рівні (> 200 балів). Обробка даних дозволила з'ясувати кількісну характеристику вибірки щодо виявленого рівня показників креативності: побіжності (рос. «беглость»), гнучкості та оригінальності. Нами було з'ясовано, що відповідно до рівня виявлення різних факторів креативності переважають такі групи студентів:

- 1) за фактором *побіжності* (рос. «беглость»): 87,5 % – студенти із низьким рівнем побіжності; 10 % – із середнім рівнем побіжності; 2,5 % – студенти із високим рівнем побіжності (рос. «беглость»).

Такі дані дають підставу для висновку, що респонденти даної вибірки в переважній більшості не схильні до варіативності творчих рішень та мають обмежений потенціал можливості знаходити якомога більше шляхів вирішення поставлених задач; для студентів складає неабияку важкість процес знаходження можливого варіанту рішення існуючих творчих проблем.

- 2) за фактором *гнучкості*: 67,5 % – студенти із середнім рівнем гнучкості креативності; 22,5 % – із високим рівнем; 10 % – із низьким рівнем гнучкості.

Такі показники рівня виявлення гнучкості творчого мислення говорять про те, що студенти вибірки мають можливість швидко переключатися від однієї направленості вирішення задачі до іншої; студенти виявляють схильність до гнучкого творчого мислення, яке дозволяє знаходити різнобічні варіанти вирішення нагальних задач.

- 3) за фактором *оригінальності*: по 45% відповідно складають студенти із показником оригінальності креативності на низькому та середньому рівнях; 10 % – студенти із низьким рівнем оригінальності.

Середній показник розвитку рівня оригінальності студентів свідчить, що студенти мають можливість своєчасно, нестандартно та продуктивно вирішувати поставлені перед ними задачі; оригінальність мислення дуже важлива у процесі навчання та майбутнього викладання нині студентів педагогічного ВНЗ.

Для дослідження рівня успішності було оброблено особисті дані (індивідуальні навчальні картки) студентів, в яких наведено бали, що отримав студент за іспити під час останньої (зимової) сесії. В подальшому було розраховано середній бал успішності студента за допомогою математичного методу середнього числа. Дослідження рівня успішності навчання студентів показало, що переважна більшість респондентів, а саме 55% (22 особи із 40) мають задовільний рівень успішності (найнижчий серед виокремлених); добрий рівень навчальних досягнень мають 35 % студентів (14 осіб); відмінний же рівень успішності притаманний лише 10 % респондентів (4 особи).

Співставлення даних щодо виявлених рівнів креативності та успішності навчання респондентів дозволило виокремити базові групи респондентів (див. табл.1.)

Таблиця 1.

Розподіл респондентів за групами по рівню креативності та успішності

Рівень успішності навчання	Кількість респондентів
Високий рівень креативності	
Відмінний	2,5 % (1 особа)
Добрий	7,5 % (3 особи)
Задовільний	2,5 % (1 особа)
Середній рівень креативності	
Відмінний	7,5 % (3 особи)
Добрий	15 % (6 осіб)
Задовільний	27,5 % (11 осіб)
Низький рівень креативності	
Відмінний	0
Добрий	12,5 % (5 осіб)
Задовільний	25 % (10 осіб)

Висновки і перспективи подальших розвідок. Співставлення показників рівня креативності та успішності студентів показав, що неможливо виявити чіткої залежності двох досліджуваних показників. Загалом, простежується тенденція до прямої залежності показників креативності та успішності: високий рівень креативності відповідає доброму та відмінному рівням успішності. Проте, максимальні показники креативності досліджуваних (696,8) відповідають задовільному рівню їх навчальних досягнень (3,25). Мінімальні показники досліджуваних (40,4) відповідають тому ж задовільному рівню навчальних досягнень студента (3,25). А отже, зв'язок показників креативності та успішності наявний, проте досить слабкий та мінливий. Таке явище можна пояснити тим, що студенти із задовільним рівнем успішності є загалом пасивними та

незацікавленими особами, тому виявляються пасивними у відношенні феномену креативності. Натомість високі досягнення студентів є цілком виправданими та пов'язаними із відповідно високим та середнім рівнями креативності, що можна пояснити активною життєвою позицією, зацікавленістю у пізнанні оточуючого світу та відповідними творчими проявами у всіх сферах життя.

Подальший кореляційний аналіз отриманих результатів за рівнем креативності та успішності студентів показав, що коефіцієнт кореляції складає 0,069, чого не вистачає для повного підтвердження гіпотези, щодо прямого впливу розвитку творчих здібностей індивіда на успішність його навчальної діяльності. Зв'язок двох факторів (творчого та інтелектуального) є прямим, проте слабким. Із повною впевненістю ми можемо стверджувати, що рівень розвитку креативності особистості юнацького віку має опосередкований вплив на рівень навчальних досягнень студентства. Тому питання зв'язку креативності та успішності навчання особистості залишається у відкритому проблемному полі вивчення.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Большой толковый психологический словарь; под ред. А. Ребера. – Москва : Вече-Аст, 2000 – 591с.
3. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002 – 172 с.
4. Токарева Н. М. Комунікативне програмування креативних моделей поведінки особистості // Психологічна детермінація креативної поведінки : монографія / авт. колектив : С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]; за ред. Токаревої Н. М. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – С. 31–55.
5. Токарева Н. М. Комунікативне моделювання креативних сценаріїв самопрезентації підлітками // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 10 (17) – С. 36-41.

УДК: 159.922.7

Кріпак В.В., Прахова С.А.

Особливості профілів фрустраційного реагування сучасних підлітків

Анотація. Визначено особливості фрустраційних реакцій учнів підліткового віку. Розкрито основні параметри типів і напрямків фрустраційного реагування школярів середньої та старшої ланки. Здійснено системний аналіз тенденцій та паттернів фрустраційних реакцій учнів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

Ключові слова: фрустраційні реакції, паттерни, підлітки, вікові особливості.

Крипак В.В., Прахова С.А. Особенности профилей фрустрационного реагирования современных подростков.

Аннотация. Определено общие и отличительные особенности фрустрационных реакций учеников подросткового и раннего юношеского возраста. Раскрыты основные параметры типов и направлений фрустрационного реагирования школьников средней и старшей ланки. Осуществлен системный анализ тенденций и паттернов фрустрационных реакций учеников с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: фрустрационные реакции, паттерны, подростки, возрастные особенности.

Kripak V.V., Prakhova S.A. The features of profiles of frustrstion reaction of modern teenagers.

Summary. There are determined the features of frustration reactions of pupils of teens. The basic parameters of types and directions of frustration reaction of students of middle and senior groups are revealed. It is carried out the system analysis of the tendencies and patterns of frustration reactions of students taking into account age and individual characteristics.

Keywords: frustrstion reaction, patterns, modern teenagers, age features.

Постановка проблеми. Кризові явища, які спостерігаються у житті сучасного українського суспільства роблять школярів потенційно уразливими до впливів різного роду фруструючих обставин. Від реакцій учнів на негативні фрустраційні та стресові ситуації залежить їх соціальне благополуччя і психологічна рівновага. Це визначає один з важливих напрямків роботи шкільного психолога - діагностику факторів виникнення потенційних фрустраційних станів учнів. Особливо це стосується підлітків, які в силу своїх вікових особливостей часто реагують на змінні умови життя досить емоційно, а інколи і відверто негативно. Така їх позиція є протилежною до фрустраційної толерантності і може мати досить складні наслідки для психіки дитини.

Результати теоретичного дослідження. На сьогоднішній день сфера психічних станів продовжує бути недостатньо вивченою областю психології, що можна пояснити специфікою її проміжного становища в загальній структурі психічних явищ. Аналіз значної кількості робіт присвячених вивченню фрустраційних станів дає можливість вважати їх частиною складного структурно-системного утворення, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації. Проблема вивчення фрустраційних станів обумовлена рядом методологічних труднощів, які незмінно виникають в процесі пошуку оптимальних методів реєстрації і вивчення вельми складних зовнішніх і внутрішніх змін, що активізуються у процесі систематичного повторення фрустраційних станів.

Методика та процедура дослідження. Експериментальне дослідження проводилось на базі двох навчальних закладів м. Кривого Рогу (Криворізька

загальноосвітня школа № 69, Криворізький науково-технічний металургійний ліцей № 16). У якості основної методики для вивчення особливостей реакцій учнів на невдачу і способи виходу із ситуації, яка перешкоджає діяльності або задоволенню потреби особистості був використаний тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга. Серед чисельних модифікацій даної методики нами було обрано класичний варіант тесту «Rosenzweig Picture – Frustration Study» в адаптації Н. Тарабріної.

Розроблений С. Розенцвейгом тест належить до класу проєктивних методик і передбачає діагностику особливостей поведінки учнів у фрустраційних ситуаціях [1, с. 6]. Тест «PF-stady» направлений на виявлення індивідуальних способів поведінки у фрустраційних ситуаціях, які повсякчас виникають у процесі соціальної взаємодії людини з оточуючим світом. Данні методики, у поєднанні з результатами дослідження інших психологічних характеристик, можуть слугувати одним із показників конструктивного, або, навпаки, неконструктивного розвитку особистості [8]. У зв'язку з цим, результати тестування представляють інтерес не лише в діагностичному плані, але й як один із чинників проведення психокорекційної й розвивальної роботи з підлітками.

Процес обробки статистичних даних передбачав чотири послідовні стадії: 1) побудова профілів фрустраційного реагування; 2) оформлення зразків; 3) аналіз наявних тенденцій; 4) інтерпретація та узагальнення результатів. Особливу цінність у контексті нашого дослідження мало визначення сумарного профілю реакцій, що розглядається як основний показник, який відображає характерний для певної особи спосіб реагування на фрустраційну ситуацію [1, с. 27].

На основі профілю числових даних для кожного учня було складено три основних і один додатковий зразок. Перший виражає відносну частоту різних напрямків відповідей, незалежно від їх типів (екстрапунітивні, інтрапунітивні та імпульсивні відповіді розставляються у порядку їх убування). Другий зразок виражає відносну частоту типів відповідей незалежно від їх напрямків (перешкоджаюче-домінантні, самозахисні, потребово-наполегливі). Третій зразок виражає відносну частоту трьох факторів, які зустрічаються найчастіше, незалежно від типів і напрямків відповідей. Четвертий додатковий зразок включає порівняння відповідей екстрапунітивного та інтрапунітивного характеру у ситуаціях «перепони» і ситуаціях «звинування» [7].

Із метою визначення ступеню мінливості реакцій учнів проводився подальший аналіз тенденцій на основі вивчення листа відповідей з якого видно наскільки часто змінюються типи і напрямки реакцій школярів на різні фрустраційні ситуації [8]. Тенденція виявляється показовою тільки в тому випадку, якщо міститься щонайменше у чотирьох відповідях і має мінімальну оцінку $\pm 0,33$.

Аналіз результатів дослідження. Кількісно-якісний аналіз результатів дослідження на загальній вибірці учнів ($N = 102$) показав явне переважання екстрапунітивних реакцій (52,9 %) самозахисного та перепоново-домінантного типів (рис. 1.1.).

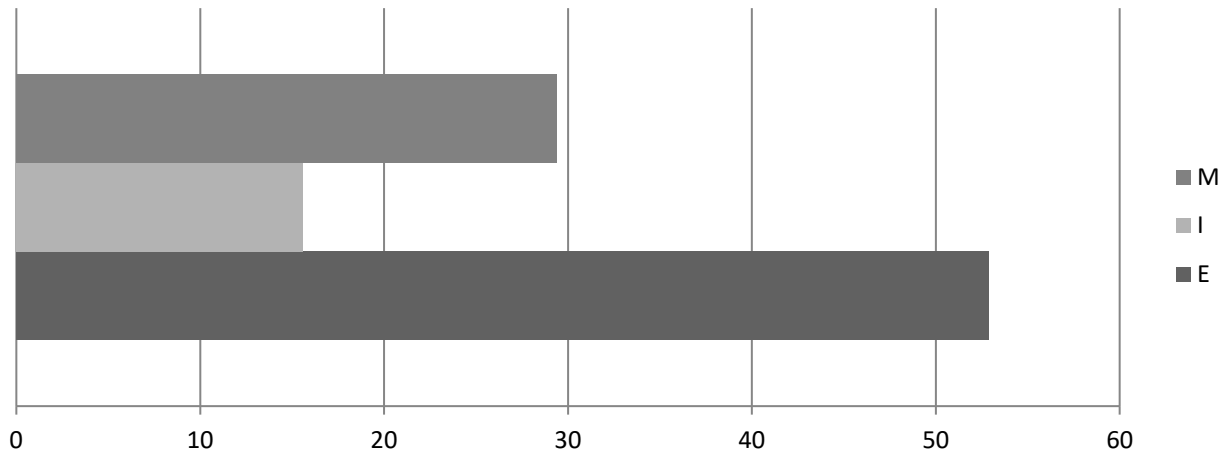


Рис. 1.1. Діаграма напрямків фрустраційного реагування підлітків

Цей показник вказує на те, що більшість підлітків засуджують зовнішню причину фрустрації, в їх відповідях підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, іноді розв'язання останньої вимагають від іншої особи.

Наступний за значимістю показник припав на імпульсивні реакції - 32 % учнів відповіли в імпульсивній манері, тобто такій де фруструюча ситуація розглядається як дещо несуттєве і незначне у житті людини. Передбачається, що вона вирішиться сама собою і будь-яке звинувачення оточуючих або себе є повністю відсутнім. Найменший відсоток (15,6 %) складають учні у відповідях яких переважали інтраімпульсивні реакції. Такі реакції спрямовані на самих себе і передбачають прийняття особистістю провини або ж відповідальність за виправлення складної життєвої ситуації.

За типами реакцій (рис. 1.2.) абсолютну більшість мають самозахисні реакції (64 %), які проявляються в активності особистості у вигляді засудження іншого, заперечення або визнання власної провини і повністю спрямовані на захист власного «Я». У 20 % учнів переважає тип реакцій, який визначається як потребово-наполегливий, тобто в їх відповідях простежується прагнення знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації в формі сподівання, що час і нормальний хід подій сам вирішить проблемну ситуацію.

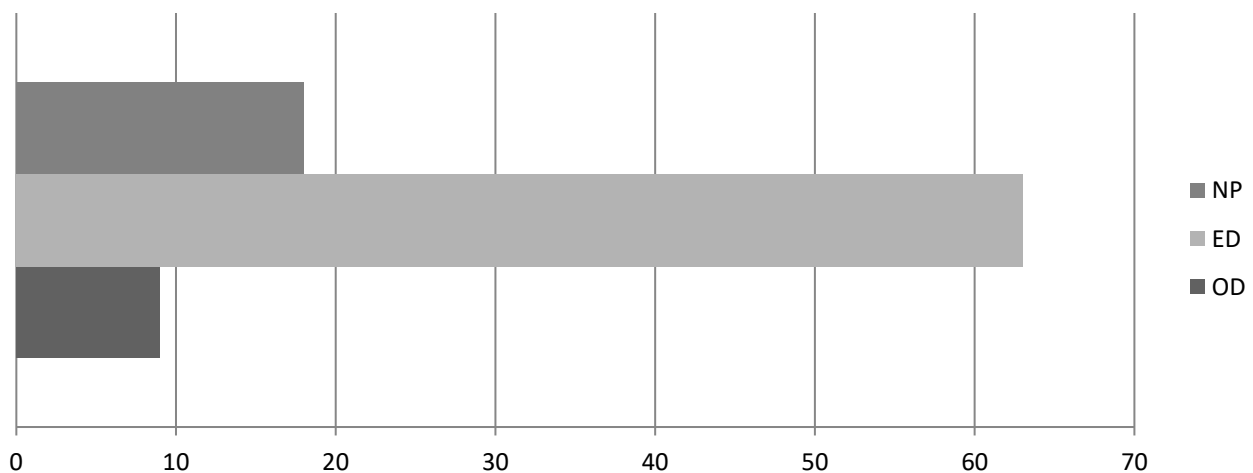


Рис. 1.2. Діаграма типів фрустраційного реагування підлітків

Аналіз даних показав, що для пі сучасних підлітків характерним є неконструктивне реагування на фрустраційні ситуації. Поєднання домінуючого «Е» напрямку і самозахисного «ЕД» типу реакцій характеризується агресивними проявами із використанням звинувачень оточуючих і активним невизнанням власної вини.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Реалії сьогодення потребують від сучасного підлітка включення в розгалужену систему суспільних відносин та сформованості таких якостей як соціальна адаптованість, впевненість у собі, стійкість до стресів та вміння конструктивно реагувати на фрустраційні ситуації, які є невід'ємною частиною життя сучасного суспільства. Однак, як показують результати нашого дослідження, абсолютній більшості підлітків притаманні неконструктивні профілі фрустраційного реагування, що робить цю проблему актуальною для шкільних психологів і перспективною для розробки корекційних психологічних програм у напрямку конструктивізації реакцій учнів у фрустраційних ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Данилова Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство / Е. Е. Данилова. – Москва : Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. – 102 с.
2. Климова А. А. Трансактная версия фрустрационного теста С. Розенцвейга как техника диагностики личности / А. А. Климова // Перспективы науки. – 2010. – № 3. – С. 24 – 29.
3. Лубовский Д. В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике / Д. В. Лубовский // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 151 – 154.
4. Тіхонова М. І. Індивідуально-психологічні фактори емоційної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку / М. І. Тіхонова // Психологія : зб. наук.праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 20. – С. 180 – 190.
5. Чернобровкин В. Н. Диагностика фрустрационных реакций педагогов / В. Н. Чернобровкин, В. А. Чернобровкина. – Киев : НПЦ Перспектива, 2000. – 73 с.
6. Якунин В. А. О связи психических состояний и свойств личности / В. А. Якунин // Психология состояний : хрестоматия / ред. А. О. Прохоров. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – С. 178 – 183.
7. Ясюкова Л. Я. Фрустрационный тест Розенцвейга диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство / Людмила Аполлоновна Ясюкова. – Санкт-Петербург : Иматон, 2007. – 128 с.
8. Rosenzweig S. The Rosenzweig picture-frustration study, children's form / S. Rosenzweig // Projective techniques with children. – New York, 1960.

УДК 378.091:159.942.5

Т.І.Логвиненко

Психологічна тривожність як фактор успішності навчання студентів

Анотація. В статті наведено результати емпіричного дослідження впливу психологічної тривожності студентів на успішність їх навчання у вищому навчальному закладі, яке дозволило прослідкувати зміни рівня тривожності студентів у повсякденному житті (особистісна тривожність) та у ситуації іспиту (ситуативна тривожність) і виявити ряд закономірності впливу тривожності на успішність студентів університету. Встановлено, що психологічний стан тривожності, будучи суб'єктивним фактором, суттєво впливає на успішність і продуктивність діяльності, особливо – навчальної.

Ключові слова: тривожність, ситуативна тривожність, особистісна тривожність, успішність навчання, рівень тривожності студентів.

Т.И.Логвиненко. Психологическая тревожность как фактор успешности обучения студентов

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования влияния психологической тревожности студентов на успешность их обучения в высшем учебном заведении, которое позволило проследить изменения уровня тревожности студентов в повседневной жизни (личностная тревожность) и в ситуации экзамена (ситуативная тревожность) и выявить ряд закономерности влияния тревожности на успеваемость студентов университета. Установлено, что психологическое состояние тревожности, будучи субъективным фактором, существенно влияет на успешность и продуктивность деятельности, особенно - учебной.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, успешность обучения, уровень тревожности студентов.

T.I.Logvinenko. Psychological anxiety as a factor of success studies

Summary. The article presents the results of an empirical study of the effect of students psychological anxiety on the success of their education in a higher educational institution, which made it possible to trace changes in the anxiety level of students in everyday life (personal anxiety) and in the situation of the exam (situational anxiety) and to reveal a number of patterns of the influence of anxiety on student performance university. It is established that the psychological state of anxiety, being a subjective factor, significantly affects the success and productivity of the activity, especially the educational one.

Key words: anxiety, situational anxiety, personal anxiety, successful education, level of anxiety of students.

Постановка проблеми. В умовах нестабільного соціально-економічного, політичного стану та постійних перетворень у сучасному суспільстві психологічні

реакції людей постійно змінюються, зростає загальна тривожність світосприймання, що у свою чергу впливає на поведінку, стосунки з іншими людьми та успішність будь-якої діяльності. В повсякденному житті стан тривожності розуміється як неспокій, схвильованість та навіть страх, що може бути викликаний чисельними причинами: від нового знайомства до складання іспиту. Особливо актуальною проблема тривожності є для студентського періоду життя, коли вагомим джерелом переживань стає навчання – основний вид діяльності, що забезпечує збагачення культурно-історичного та особистісного досвіду.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Проблемне поле досліджень тривоги і тривожності у психологічній науці широко представлене роботами зарубіжних (Р. Мей, Ф. Перлз, К. Роджерс, Ч. Спілбергер, З. Фрейд та ін.) та вітчизняних (Ф.Б. Березін, О.М. Захаров, Г.М. Прихожан, Я. Рейковський та ін.) науковців. У психологічній літературі виокремлюються різні концептуальні підходи щодо розумінні цього поняття: біогенетичний, біхевіористичний, гуманістичний, когнітивний, гештальттерапевтичний тощо. Беззаперечно науковцями визнається той факт, що особистісна тривожність – це стійка властивість особистості, котра має когнітивний, емоційний та операційний аспекти і відіграє переважно негативну функцію у життєдіяльності людини. Зокрема, Ф.Б. Березін, розглядаючи тривогу як емоційний стан, використовує тривожний ряд, що об'єднує декілька афективних проявів, розташованих у порядку наростання: відчуття внутрішньої напруженості → гіперестезичні реакції → власне тривога → страх → відчуття невідворотності катастрофи, що насувається → тривожно-боязке збудження. Афективні прояви тривожного ряду безпосередньо впливають на процес адаптації: при переході до кожного наступного елементу переживань адаптивні можливості індивіда зменшуються [1, с.13–21].

У соціально-психологічному профілі студентства [5, с.246–261] виявлення тривожності мають переважно емоційний характер, що супроводжується зростанням дратівливості, агресивності, ригідності. Аналіз досліджень [1–5 та ін.] дозволяє виокремити серед внутрішніх психологічних детермінант особистісної тривожності внутрішню конфліктність, нестійку ідентичність, низьку самооцінку, котрі знаходяться у взаємозв'язку із опосередкованою переживанням емоційного неблагополуччя системою взаємин із значимими однолітками.

Постановка завдання. В цілому аналіз наукової літератури свідчить про досить широкий діапазон проблем досліджуваного питання. Дане дослідження є ще однією спробою означити тенденції впливу тривожності на успішність навчання студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою перевірки значущості впливу тривожності на успішність навчальної діяльності сучасних студентів нами було сплановане і виконане емпіричне дослідження на базі Криворізького державного педагогічного університету. Вибіркову сукупність склали 40 студентів географічного факультету віком 18–21 рік. У своєму дослідженні ми виходили із припущення, що психологічний стан тривожності, будучи суб'єктивним фактором, суттєво впливає на успішність і продуктивність

діяльності студентства, особливо – навчальної діяльності.

В якості психодіагностичного інструментарію була обрана методика дослідження рівня тривожності Спілбергера-Ханіна (шкали особистісної та ситуативної тривожності) [3, с.111]. Тестування виконувалося у передсесійний період, що дозволило ґрунтовно вивчити рівень виявлення студентами ситуативної тривожності.

Результати вимірювання (табл.1) засвідчили, що більшості студентів (55% респондентів) притаманний високий рівень особистісної та ситуативної тривожності, що пояснюється напруженістю юнацтва під час сесійних випробувань, страхом перед неуспіхом тощо.

Таблиця 1.

Співвідношення рівня успішності та рівня тривожності студентів

Рівень тривожності	Рівень успішності	Кількість студентів	Частка студентів
Дуже високий (ДВТ)	Високий (ВУ)	5	12,5%
	Достатній (ДУ)	0	0
	Середній (СУ)	9	22,5%
Високий (ВТ)	Високий (ВУ)	3	7,5%
	Достатній (ДУ)	6	15%
	Середній (СУ)	9	22,5%
Нормальний (помірний) (ПТ)	Високий (ВУ)	0	0
	Достатній (ДУ)	1	2,5%
	Середній (СУ)	7	17,5%
Низький (НТ)	Високий (ВУ)	0	0
	Достатній (ДУ)	0	0
	Середній (СУ)	0	0

Разом із тим 45% респондентів виявили помірний рівень тривожності: це, переважно, студенти, які не хвилюються за перебіг сесії через впевненість у своїх знаннях, адекватно високу самооцінку, а також мало вмотивовані студенти, котрі не розраховують на високий бал за іспит.

Для виявлення тенденцій залежності між рівнем тривожності студентів та їх навчальною успішністю, нами були вивчені індивідуальні картки студентів і за допомогою математичного методу обчислення середнього числа вирахований рівень їх успішності. Серед вибіркової сукупності студентів 20% є відмінниками, а 27,5 % навчаються на достатньому рівні. Більша частина респондентів (23 особи) мають середній рівень успішності. Співставлення двох рядів даних – рівня тривожності та рівня успішності студентів (див. табл.1) – дозволяє стверджувати, що до категорії осіб із дуже високим та високим рівнем тривожності належать студенти-відмінники – 8 осіб (20% від загальної кількості респондентів); 45% (18 студентів) із середнім рівнем успішності також належать до високо тривожних осіб, що доводить вплив рівня тривожності на невисокий рівень навчальної успішності. Інші студенти (14 осіб) мають середній та достатній рівні успішності, їх рівень ситуативної та особистісної тривожності однаковий, тому його вплив на успішність не простежується.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Аналіз наукової літератури та результати емпіричного дослідження дозволяють нам розглядати тривожність у студентському періоді життя як індивідуально зумовлену реакцію особистості на ситуації, що виникають у навчальній діяльності та супроводжуються появою сильних емоційних переживань. Значна частина студентів (55%) мають високий загальний рівень особистісної тривожності. Це пояснюється індивідуально-психологічними особливостями кожного з них. Найнижчі із отриманих показників тривожності (особистісної та ситуативної) мають студенти, котрі у переважній більшості навчаються на середньому рівні, не дуже переймаються успішністю, є самовпевненими та спокійними (12%). Дуже високий та високий показники ситуативної тривожності в ситуації екзамену виявлено у студентів-відмінників, котрі переважно схильні сприймати іспит як загрозу їх самооцінці та соціальному статусу (20% респондентів), але здатні мобілізувати потенційних ресурс задля отримання успіху. Високий рівень тривожності також характерний для студентів, чий рівень успішності знаходиться на середньому рівні (45% студентів). У випадку цих студентів високий рівень ситуативної тривожності зумовлює дезорганізацію їх діяльності, посилення рівня переживань, послаблення розумових процесів, що призводить до недостатньо високих оцінок на екзамені.

Подальші наукові розвідки у вивченні феномену особистісної та ситуативної тривожності студентів ми вбачаємо у співставленні показників серед студентів різних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога / Ф. Б. Березин // Психическая и психофизиологическая адаптация человека / под ред. Ф. Б. Березина. – Ленинград : Наука, 1988. – С.13– 21.
2. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер // Тревога и тревожность. Хрестоматия /сост. и общ. ред. В. М. Астапова. – Москва : ПЕРСЭ, 2008. – с. 175–207.
3. Стишенок И. В. Защитные механизмы психики [Електронний ресурс] / И. В. Стишенок. // Психология – психологический образовательный сайт. Режим доступа до статті – <http://psychologiya.com.ua/psixika/3515-zashhitnye-mexanizmy-psixiki.html>
4. Токарева Н. М. Основы педагогической психологии : навчально-методичний посібник – Кривий Ріг : ТОВ «НВП «Інтерсервіс»», 2013 – 158 с.
5. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник [для студ. вищих навч. закладів] – Київ : НУБіП, 2017 – 548 с.

УДК: 159.922.7

Прахова С.А.

Значимість акцентуацій характеру в предикторній структурі фрустраційних станів учнів різних вікових груп

Анотація. Досліджено предикторну структуру фрустраційних станів учнів різних вікових груп. Акцентовано увагу на значимості у цій структурі акцентуацій

характеру, які розглядаються у якості потенційної детермінанти виникнення фрустраційних станів. Представлені результати експериментального дослідження акцентуацій характеру та їх взаємозв'язку з фрустраційними реакціями школярів різних вікових груп (молодші школярі, підлітки, юнаки).

Ключові слова: фрустраційні стани, детермінанти, акцентуації характеру, учні різних вікових груп.

Прахова С.А. Значимость акцентуаций характера в предикторной структуре фрустрационных состояний учеников разных возрастных групп.

Аннотация. Исследована предикторная структура фрустрационных состояний учеников разных возрастных групп. Акцентируется внимание на значимости в этой структуре акцентуаций характера, которые рассматриваются в качестве потенциальных детерминантов возникновения фрустрационных состояний. Представлены результаты экспериментального исследования акцентуаций характера и их взаимосвязи с фрустрационными реакциями школьников разных возрастных групп (младшие школьники, подростки, юноши).

Ключевые слова: фрустрационные состояния, детерминанты, акцентуации характера, ученики разных возрастных групп.

Prakhova S.A. The importance of personalitys accentuation in the predictor structure of the frustration states of the pupils of different age groups.

Summary. It is studied the predictive structure of frustration states of pupils of different age groups. The emphasis is placed on the importance in this structure the accentuations of personality, which are considered as potential determinants of the emergence of frustration states. There are presented the results of experimental study of personality accentuations and their correlation with frustration reactions of pupils of different age groups (younger schoolchildren, teenagers, young men).

Keywords: frustration states, determinants, personalitys accentuation, the pupils of different age groups.

Постановка проблеми. Змінні умови існування сучасного суспільства виводять на новий рівень проблему фрустраційних станів, які на сьогоднішній день стали невід'ємною частиною людського життя. У рамках представленого дослідження ми виходимо з позиції, що фрустрація є складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає у багаторівневому процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації. Провідну роль у ньому відіграє складне поєднання когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових та рефлексивно-поведінкових процесів, які виступають детермінантами, що діють у відповідності з віковими характеристиками та соціально нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації. У цьому контексті наявним бачиться існування прямого зв'язку між фрустраційними станами і акцентуаціями характеру учнів, який є наявним у вибірках учнів всіх вікових груп, хоча і має відмінності у відповідності до вікових характеристик окремих школярів.

Результати теоретичного дослідження. Зазначена проблема підіймається в роботах ряду дослідників (А. Лічко [9], К. Леонгард [8], С. Подмазін, І. Сібіль [13] та ін.), які заклали підвалини вивчення питання акцентуацій характеру та психічних процесів, що з ними пов'язані. Традиційна точка зору полягає в тому, що під акцентуаціями розуміється надмірне посилення окремих рис характеру, що ознаменується відхиленнями (які є крайніми варіантами норми) у психології і поведінці людини [1, с. 171]. Акцентуації – це, по суті, ті ж індивідуальні риси, але вони наділені тенденцією до переходу у патологічний стан [8, с. 40]. За визначенням А. Лічко ці порушення можуть виникнути в силу «біологічних перетрубацій під час пубертатного періоду, або частіше під впливом особливого роду психічних травм або важких ситуацій у житті» [4, с. 45].

На сучасному етапі дану проблему розробляють такі дослідники як І. Бушай [3], О. Запхляк [5], С. Морозюк [11], Н. Панасенко [12] та ін., однак їх роботи, як правило, зосереджені на проблемі структурних компонентів і динаміки рис характеру. Зокрема, Н. Панасенко досліджує особливості образу «Я» акцентуєваних підлітків із девіантною поведінкою [12]; І. Бушай розробляє проблему психокорекції «Я-образу» підлітків-акцентуантів [3]; С. Морозюк піднімає питання акцентуацій характеру та їх впливу на загальну ефективність учбової діяльності [11]; О. Запхляк займається розробкою проблеми впливу акцентуацій характеру на агресивність [5]. І хоча представлені вище роботи напряму і не присвячені проблемі зв'язку акцентуацій характеру і фрустрації вони все ж містять серйозний теоретичний матеріал та розставляють акценти в дослідженні зазначеної проблеми.

Узагальнюючи висновки представлених досліджень можна зазначити, що варіативність рис характеру особистості проявляється, як в якісному різноманітті, так і в кількісному виразі. У той час, коли кількісний вираз тієї або іншої риси характеру досягає межових величин і тим самим переходить на межу норми, тоді і з'являється акцентуація характеру [1, с. 170]. При цьому, зазначені риси є настільки загостреними, що «обумовлюють підвищену вразливість особи по відношенню до певного роду впливів і ускладнює її адаптацію в конкретних специфічних ситуаціях» [9, с. 210]. Отже, акцентуєвані риси характеру викликають певну дисгармонію в мотиваційно-потребовій та емоційно-вольовій сферах особистості, заважають успішному протіканню процесу соціалізації і не дають нормально адаптуватися в суспільстві, що потенційно робить людину особливо вразливою до впливу фрустраторів.

Представлена вище думка знаходить емпіричне підтвердження в роботах ряду науковців. Зокрема, української дослідниці Л. Кузнецової, яка на прикладі підлітків доводить, що специфічне поєднання акцентуєваних рис визначає певне коло факторів фрустрації особистості, рівень фрустраційної толерантності, а також тип і силу реакцій-відповідей учнів. Результати її емпіричних досліджень показують, що у підлітків з вираженими акцентуаціями характеру (різних типів) спостерігаються деструктивні ефекти фрустрації, низька фрустраційна толерантність та недолік у навичках конструктивного виходу з проблемної ситуації [7]. Отже, маючи відомості про тип акцентуацій характеру дитини,

можна передбачити особливість її фрустраційної реакції та дати оцінку можливим деструктивним наслідкам фрустрації.

Методика та процедура дослідження. Дослідження проводилось на базі Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16. Для діагностики типу акцентуацій учнів було використано класичну методику вивчення акцентуацій характеру К. Леонгарда у його модифікованому варіанті Г. Шмішека [4]. Теоретичним конструктом тесту є концепція «акцентуєваних рис» К. Леонгарда, яка представлена широким спектром теоретико-практичних напрацювань у цьому напрямку [2, 4, 8]. Дана методика пройшла широку апробацію (В. Блейхер, І. Крук, 1986 р. Л. Бурлачук, В. Духневич, 1998 р., Ю. Кортнева, 2004 р. та ін.) і активно використовується у різних клініко-психологічних та психодіагностичних дослідженнях, які направлені на виявлення акцентуєваних рис характеру як дітей, так і дорослих [6]. У нашій роботі було використано дитячий варіант тесту (для підлітків та юнаків – класичний, а для молодших школярів – адаптований (зі змінами у формулюваннях окремих питань)). При вивченні фрустраційних реакцій учнів був використаний класичний тест «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга (дитячий і дорослий варіанти).

Аналіз результатів дослідження. Інтерпретація результатів тесту Г. Шмішека здійснювалася за допомогою спеціального ключа з яким порівнювалися відповіді учнів по кожній представленій шкалі де максимальна сума балів дорівнювала двадцяти чотирьом [10]. Однак враховуючи неоднозначну кількісну структуру окремих шкал, до основних підрахунків додавався спеціальний коефіцієнт вирівнювання, у наслідок чого сума отриманих балів множилася на визначений диференційований коефіцієнт, що в результаті дало можливість отримати кількісний показник і побудувати відповідні профілі школярів-акцентуантів різного віку (кількісні результати представлені на рис. 1.1.).

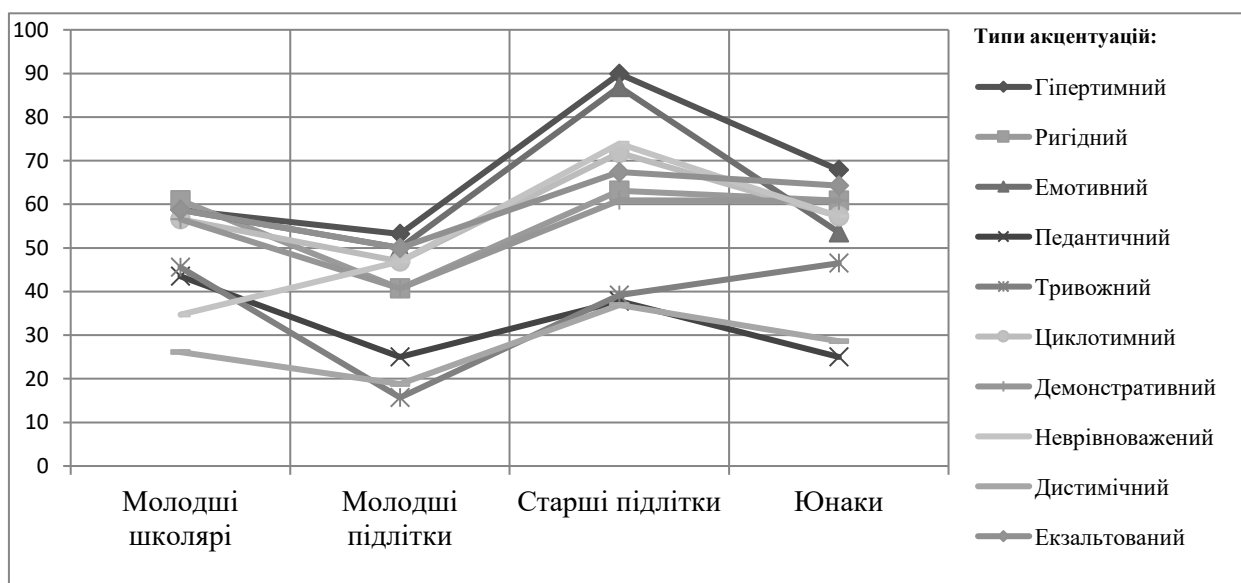


Рис. 1.1. Діаграма типів акцентуацій характеру учнів різних вікових груп (за методикою К. Леонгарда – Г. Шмішека)

У загальній вибірці учнів найвищий рівень мають такі типи акцентуацій як гіпертимний (61,4 %), екзальтований (60 %), емотивний (63 %),

циклотимний 53,1 %, ригідний (51 %). Характерним є те, що зазначені типи є найбільш вираженими саме в учнів старшого підліткового віку, яким притаманне підвищення показників акцентуацій у порівнянні з молодшими школярами та молодшими підлітками.

Кількісно-якісне співставлення даних у різних групах учнів (з переважанням конструктивних і неконструктивних профілів фрустраційного реагування (рис. 1.2.) показав, що у першій групі переважають високі показники гіпертимного (57,2 %), емотивного (61,5 %) та екзальтованого (60,7 %) типів, які визнаються відносно конструктивними за своїм наповненням та відрізняються такими параметрами як висока активність, підвищений фон настрою, рухливість, самостійність, життєрадісність, комунікативність, емоційність, не конфліктність тощо.

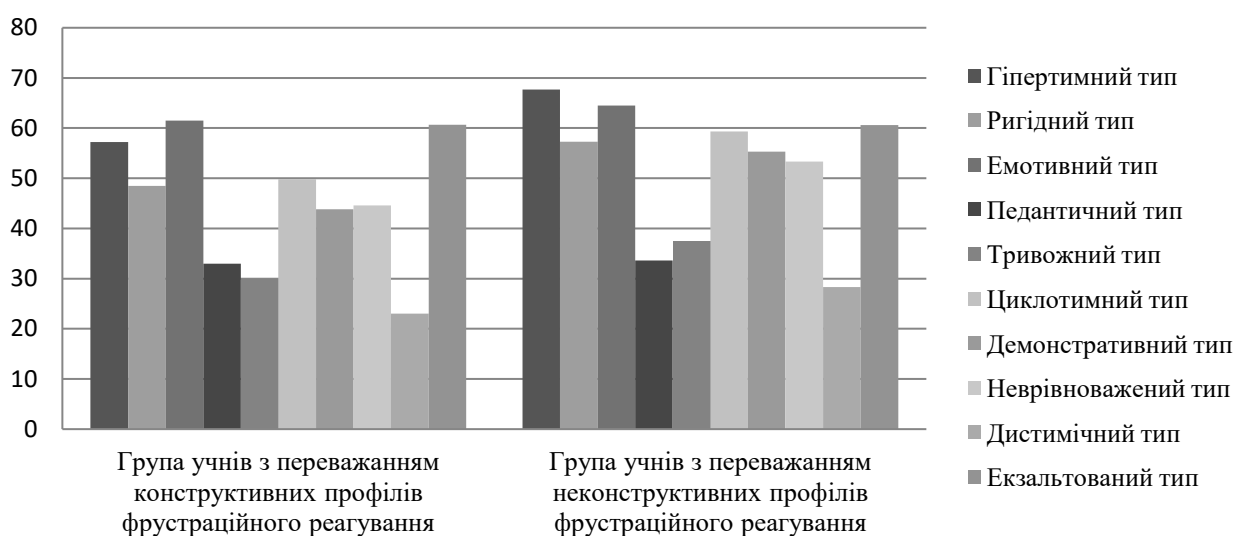


Рис. 1.2. Діаграма типів акцентуацій у групах учнів з переважанням конструктивних та неконструктивних профілів реакцій на фрустраційні ситуації

У той час, як у групі учнів із неконструктивними формами реагування на фрустраційні ситуації частіше проявляються такі типи акцентуацій як «ригідний» (57,3 %), «циклотимний» (59,3 %) у поєднанні з конструктивними «гіпертимний» (67,7 %), «емотивний» (64,5 %). При цьому, перші два типи акцентуацій характеризуються закритістю, відсутністю довіри до оточуючих, вразливістю до образ, настороженістю, частою зміною настрою, залежністю від зовнішніх обставин, дратівливістю тощо. На основі отриманих даних можна припустити, що навіть такі менш деструктивні види акцентуацій, як гіпертимний і емотивний типи у цій групі учнів будуть проявлятися у своїх крайніх негативних формах – імпульсивність, легковажність, дратівливість, тривожність та ін.

У процесі кореляційного аналізу було виявлено статистично значущі зв'язки між різними фрустраційними реакціями та акцентуованістю практично всіх рис характеру учнів різних вікових груп (при рівні значимості $p < 0,01$ та $p < 0,05$). Виключення склали такі типи, як циклотимний, демонстративний та екзальтований, з якими зафіксовані лише слабкі кореляційні зв'язки.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати проведеного дослідження дозволили визначити закономірність, що неконструктивним типам реакцій на фрустраційні ситуації, як правило, відповідають найбільш виражені (у негативному спрямуванні) акцентуації характеру, а з конструктивними реакціями цей зв'язок є зворотнім. Перспективним напрямком дослідження є більш детальне вивчення зв'язку акцентуацій і фрустраційних станів у розрізі лонгітюдного дослідження.

Список використаної літератури

1. Батаршев А. В. Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / Анатолий Васильевич Батаршев. – Москва : Психотерапия, 2006. – 283 с.
2. Блейхер В. М. Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – Киев : Здоровье, 1986. – 280 с.
3. Бушай І. М. Особливості психокорекції «Я-образу» підлітків-акцентуантів в системі психологічної служби школи / І. М. Бушай // Психологія : зб. наук. праць. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 3 (10). – С. 233 – 238.
4. Грушко В. С. Акцентуації характеру : [хрестоматія] / В. С. Грушко. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2008. – 352 с.
5. Запухляк О. З. Особливості агресії акцентуєваних підлітків / О. З. Запухляк // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2004, Т. VI. – Вип 1. – С. 152 – 157.
6. Кортнева Ю. Диагностика актуальной проблемы. Методика Леонгарда-Шмишека / Ю. Кортнева. – Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 240 с.
7. Кузнєцова Л. М. Особливості психічного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру / Л. М. Кузнєцова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 8. – С. 531 – 546.
8. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард [пер. с нем. В. М. Лещинский]. – Ростов на Дону : Феникс, 1997. – 544 с.
9. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / Андрей Евгеньевич Личко. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
10. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / Инна Германовна Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2005. – 992 с.
11. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности : [монография] / Светлана Николаевна Морозюк. – Москва : Изд-во Штыкова М. А. 2000. – 256 с.
12. Панасенко Н. М. Досвід корекційної роботи з акцентуєваними підлітками із девіантною поведінкою / Н. Д. Панасенко // Збірник наукових праць

Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. VII, Вип. 4. – Київ, 2005. – С. 217 – 226.

13. Подмазин С. И. Как помочь подростку с «трудным» характером / С. И. Подмазин, Е. И. Сибиль. – Київ : Научно-практический центр Перспектива, 1996. – 160 с.

УДК: 159.95

Прахова Т.Ю., Таран І.І.

Загальні закономірності розвитку пам'яті в учнів молодшого шкільного віку

Анотація. У статті надано загальну характеристику пам'яті учнів молодшого шкільного віку. Розкрито класифікацію видів пам'яті, які фігурують у молодших школярів. Визначено стратегію використання мнемотехніки у роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Ключові слова: молодший шкільний вік, мнемотехніка, пам'ять.

Прахова Т.Ю., Таран І.І. Общие закономерности развития памяти у учеников младшего школьного возраста.

Аннотация. В статье дана общая характеристика памяти учеников младшего школьного возраста. Раскрыта классификация видов памяти, которые фигурируют у младших школьников. Определена стратегия использования мнемотехники в работе с учениками младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьный возраст, мнемотехника, память.

Prakhova T.U., Taran I.I. General patterns of memory development of younger school age pupils.

Summary. The article presents the general characteristics of the memory of younger school-age pupils. It is revealed the classification of memory types appearing in junior pupils. The strategy of mnemonics use in work with younger school-age pupils is determined.

Keywords: younger school age pupils, mnemonics, memory.

Постановка проблеми. Вимоги сучасної системи української освіти ставлять перед молодшими школярами доволі високі завдання стосовно рівня засвоєння навчального матеріалу. Пріоритетність знань у різних навчальних галузях висуває на перше місце питання розвитку пізнавальних процесів учнів, таких як увага, мислення, пам'ять та ін. З практики роботи вчителів початкових класів можемо відмітити, що пріоритетними у процесі засвоєння і відтворення знань в молодшій школі є саме мнемічні фактори, які лежать в основі загального пізнання дійсності, яке не можливе без сприйняття інформації, що надходить ззовні. Проте образи зовнішнього світу, які виникають в корі головного мозку, не

зникають безслідно, залишають безпосередній відбиток, який може зберігатися протягом тривалого часу.

Результати теоретичного дослідження. Запамятовування, збереження і наступне відтворення особистістю її досвіду і складає сутність процесу пам'яті. Пам'ять є одним із п'яти пізнавальних процесів і паралельно бачиться потужним знаряддям інтелекту людини. Пам'ять - це психічний процес відображення досвіду людини шляхом засвоєння, збереження та подальшого відтворення обставин її життя та діяльності. Завдяки пам'яті розширюються пізнавальні можливості людини. У цілому, пам'ять як важливий пізнавальний процес забезпечує цілісність і розвиток особистості учня [3].

Одиницями роботи пам'яті є уявлення, що є образами раніше сприйнятих предметів, явищ, думок чи фантазій людини. Саме через уявлення пам'ять має тісний зв'язок з іншими пізнавальними процесами (відчуттями, сприйманням, мисленням та уявою), які дають основу для запамятовування і подальшого відтворення інформації.

Даний пізнавальний процес характерний для всіх живих істот, однак потрібно розрізняти: так звану генетичну пам'ять, що тримає та розгортає інформацію через гени, спадковість і виявляється через інстинкти та індивідуальну пам'ять, яка розвивається в ході життя істоти і виявляється через навички та інші інтелектуальні форми поведінки. Саме вона потрапляє в поле зору психології.

У цілому, пам'ять можна назвати складним пізнавальним процесом, який є неоднозначним з точки зору тлумачення його в контексті різних психологічних теорій. Існує ряд теорій функціонування пам'яті, які по-різному пояснюють роботу цього пізнавального процесу. Однією з них є асоціативна теорія роботи пам'яті де остання розглядається як набір асоціативних зв'язків, які накопичуються і ускладнюються протягом життя людини (асоціації різняться за схожістю, контрастом та суміжністю). У свою чергу нейронна теорія пояснює роботу пам'яті з точки зору фізіології: пам'ять працює в два етапи (запам'ятовування інформації, її пригадування). Окреме місце серед зазначених теорій займає біохімічна теорія, яка розглядає мозкові механізми пам'яті: під впливом збудження в корі великих півкуль головного мозку утворюються білкові молекули, які й утримують інформацію [1].

При роботі з учнями молодшого шкільного віку необхідно враховувати специфіку розвитку їх пізнавальних процесів, зокрема пам'яті. Залежно від того, що саме дитина запамятовує і відтворює розрізняють чотири види пам'яті: образну, рухову, емоційну та словесно-логічну.

Образна пам'ять виявляється у запамятовуванні образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їхніх властивостей, наочно даних зв'язків між ними. Залежно від того, якими аналізаторами молодший школяр сприймає об'єкти під час їх запамятовування, образна пам'ять буває зоровою, слуховою, нюховою, смаковою тощо. Досить часто ці види пам'яті працюють комбіновано: так, образ певної людини являє собою поєднання роботи зорової, слухової та нюхової пам'яті.

У свою чергу, рухова пам'ять виявляється в запам'ятовуванні й відтворенні людиною своїх рухів та їх поєднань. Рухова пам'ять є основою для формування різних умінь і навичок молодшого школяра, засвоєння усної та письмової мови, комплексів рухів тощо. З часом багато що зі змісту цього виду пам'яті набуває неусвідомлюваного характеру, щоб уникати зайвого психічного навантаження.

Рухова пам'ять у дітей виникає дуже рано. Її перші прояви відносяться до першого місяця життя. Першочергово вона виражається лише у рухових умовних рефлексах, які виробляються у дітей в цей час. В подальшому запам'ятовування і відтворення рухів починає приймати свідомий характер, тісно пов'язуючись і процесами мислення, волі тощо. К кінцю першого року життя рухова пам'ять досягає у дитини такого рівня розвитку, який є необхідним для засвоєння мови.

Однак розвиток рухової пам'яті не обмежується тільки періодом немовляти, він продовжується і в дошкільному і в молодшому шкільному віці. Це дозволяє дітям виконувати тонко координовані дії, які пов'язані з оволодінням письмовою мовою. Тому можемо говорити про те, що на різних ступенях розвитку прояви рухової пам'яті якісно не однорідні [3].

Емоційна пам'ять полягає в запам'ятовуванні й відтворенні людиною своїх емоцій та почуттів. Це один із найбільш ранніх видів пам'яті, що починає свою роботу ще в ранньому дитинстві. Спогади дитинства найчастіше пов'язані з глибокими переживаннями. Загалом яскраві, емоційно насичені події можуть зберігатися в пам'яті людини дуже довго.

Окремо варто зупинитися на словесно-логічній пам'яті, яка полягає в запам'ятовуванні думок, понять, суджень, умовиводів, які відображають істотні зв'язки і відношення предметів і явищ, їхні загальні властивості. На відміну від образної, рухової та емоційної пам'яті, яка є і у тварин, словесно-логічна пам'ять є специфічно людською пам'яттю на думки, судження, закономірності. Словесно-логічна пам'ять тісно пов'язана із мовленням і мисленням людини. Вона формується разом з ними і досягає свого завершального вигляду пізніше за рухову, емоційну та образну.

Отже, беззаперечним є те, що вчителі молодших класів мають враховувати психологічні особливості молодших школярів при викладанні навчальних предметів. Пріоритетними у цьому контексті є прийоми мнемотехніки, які допомагають у цікавій формі сформуванню асоціативні зв'язки, сконцентрувати увагу класу і краще засвоїти потрібну інформацію. У своїй роботі ми активно використовуємо такі ефективні прийоми, як «аналогія», «трансформація», «пиктограма», «індивідуальні асоціації» та ін. [4]. І як показує досвід роботи – навчальний матеріал, який викладається із залученням прийомів мнемотехніки засвоюється учнями в рази швидше та ефективніше ні той, який викладається у класичній манері традиційного навчання.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, загальним способом поліпшити пам'ять людини є формування вміння запам'ятовувати й відтворювати інформацію. Пам'ять розвивається тренуванням і наполегливою працею, яка спрямована на запам'ятовування, тривале збереження, цілковите й точне відтворення навіть найскладнішої інформації. Вчителям молодших класів

особливу увагу потрібно приділяти розвитку всіх зазначених видів пам'яті, що зробить процес засвоєння учнями навчального матеріалу більш ефективним. Для цього використовуються мнемотехнічні прийоми, які включають широкий спектр технік запам'ятовування інформації.

Список використаної літератури

1. Богучаров О. І. Шкільні страхи шестирічок та їх запобігання / О. І. Богучаров // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - № 5.- С. 1-3.
2. Кочерга О. Психічне здоров'я молодшого школяра / О. Кочерга, О. Васильєв // Бібліотека психолога. - 2003. – № 7, - С. 40-57.
3. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург, 2004. – 583 с.
4. Чепурний Г.А. Мнемотехніка: технологія ефективного запам'ятовування інформації в умовах сучасної освіти / Г.А. Чепурний. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 152 с.

УДК:159.922.736.4

А.О.Скірко

Вибір копінг-стратегій у юнацькому віці

Анотація. У статті представлено проблему вибору копінг-стратегій в юнацькому віці. Визначено, що саме в юнацькому віці проблеми морального, екзистенційного, професійного змісту, розвиток рефлексії суттєво впливають на виникнення, перебіг та переживання особистістю стресових ситуацій. За допомогою емпіричного дослідження встановлено, яким копінг-стратегіям в юнацькому віці надають перевагу. Доведено, що з віком вибір копінг-стратегій змінюється.

Ключові слова: копінг-стратегії, превентивне подолання, особливості вибору копінг-стратегій, юнацький вік.

А.О.Скірко. Выбор копинг-стратегий в юношеском возрасте.

Аннотация. В статье представлено проблему выбора копинг-стратегий в юношеском возрасте. Определено, что именно в юношеском возрасте проблемы нравственного, экзистенциального, профессионального содержания, развитие рефлексии существенно влияют на возникновение, ход и переживания личностью стрессовых ситуаций. С помощью эмпирического исследования установлено, каким копинг-стратегиям в юношеском возрасте отдают предпочтение. Доказано, что с возрастом выбор копинг-стратегий меняется.

Ключевые слова: копинг-стратегии, превентивное преодоления, особенности выбора копинг-стратегий, юношеский возраст.

A.O. Skirko. Choice of coping strategies in adolescence.

Summary. The article presents the problem of choosing coping strategies in adolescence. It is determined that it is precisely in youthful age that the problems of

moral, existential, professional content, development of reflection significantly affect the emergence, course and experience of the personality of stressful situations. With the help of an empirical study, it was determined which coping strategies in adolescence prevail. It has been proved that with age the choice of coping strategies varies.

Keywords: coping strategies, preventive overcoming, peculiarities of choosing coping strategies, youth age.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України, умови становлення особистості молоді стають все більш підвладними впливу кризових явищ політичного, суспільного, економічного характеру. Швидкі та значущі соціальні зміни актуалізують проблему вивчення психологічних особливостей активності юнаків і дівчат у складних життєвих обставинах, пошуку шляхів надання ефективної психологічної допомоги з метою сприяння розвитку здатності подолання стресів особистістю в юнацькому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі під терміном «копінг-стратегії» більшість спеціалістів (Р.Лазарус, Л.Мерфі, С.К.Нартова-Бочавер, С.Фолкман, Е.Фрайденберг та ін.) розуміють прийоми подолання складних стресових ситуацій, станів, умов, які свідомо використовуються людиною, а з позиції превентивного (запобіжного) подолання – у створенні та підтриманні ситуації (зміст завдань, умови, організація життя та діяльності суб'єкта) у відповідності до функціональних, конституційних, психологічних та інших можливостей людини [1, с. 36].

Особливості вибору копінг-стратегій особистістю (на думку С.К.Нартової-Бочавер) часто пов'язані із її Я-концепцією, самооцінкою, емпатією, віком, статевою приналежністю, умовами середовища та соціальним досвідом [2].

Специфічне становище молоді, обумовлене їх віковими особливостями, – між підлітковим віком та дорослістю – відображається і на їх долаючій поведінці: підлітки та дорослі знаходяться на різних полюсах переважного вибору стратегій подолання, а особи юнацького віку займають між ними середню позицію, – зазначає А.В.Лібіна [3, с. 131], що свідчить про пошукову активність юнацтва, їх експериментування у виборі стратегій подолання стресу.

Однак, подолання стресових ситуацій у юнацькому віці залишаються ще недостатньо вивченими. Саме в юнацькому віці (за твердженням Е.Еріксона) особистість є найбільш вразливою щодо різноманітних життєвих криз та стресів через свою спрямованість на самоствердження, юнацький максималізм, відсутність власного життєвого досвіду. В той же час період юнацтва є сензитивним до навчання психологічному подоланню стресових ситуацій через розвиток вольового та інтелектуального потенціалу особистості [4, с.344].

Реалізація основних потреб юнацтва призводить до відносної стабілізації особистості, формування Я-концепції, світогляду [5, с. 63 – 74]. Таким чином, вивчивши особливості психічного розвитку особистості в юнацькому віці, можемо зазначити, що проблеми морально-особистісного, екзистенційного, професійного змісту, становлення стійкої системи цінностей, розвиток рефлексії

суттєво впливають на виникнення, перебіг та переживання особистістю складних стресових ситуацій.

Мета статті: визначити найпоширеніший спосіб вибору копінг- стратегій в юнацькому віці (17 – 20 років).

Викладення основного матеріалу дослідження.

Дослідження проводилося у листопаді 2017 року в Криворізькому державному педагогічному університеті серед студентів 1, 2, 3 курсів факультету мистецтв. Загальну вибірку склали юнаки та дівчата у кількості 37 осіб.

Нами використано наступні методи та методики дослідження:

1.Теоретичний аналіз наукової літератури з метою визначення глибини розробленості теми.

2.Методика « Індикатор копінг-стратегій» Д.Амірхан (адаптований Н.А.Сиротой).

За методикою «Індикатор копінг-стратегій» (Д.Амірхан) були отримані результати дослідження студентів, які представлені в вигляді діаграми (вибірка була зроблена з найбільших показників).

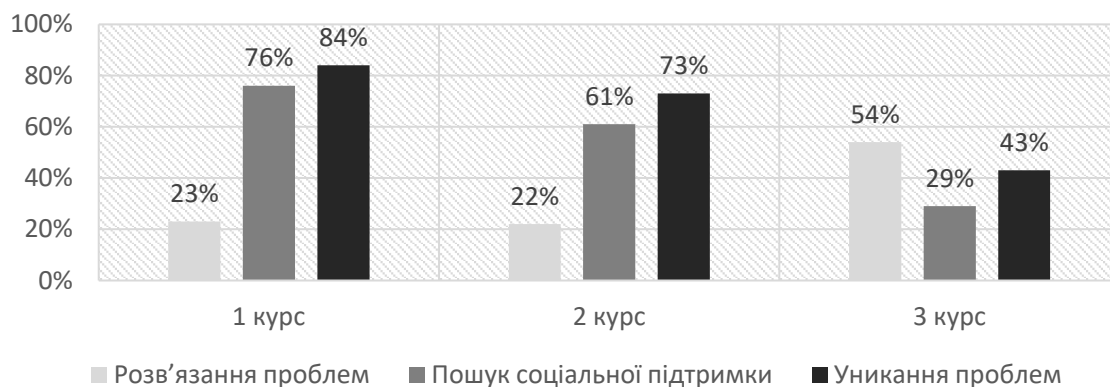


Рис.1.Результат дослідження студентів за методикою «Індикатор копінг-стратегій» (Д.Амірхан)

До базових копінг-стратегій науковці та практики відносять: по-перше, стратегія вирішення проблем (активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використовувати всі наявні у неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми); по-друге, стратегія пошуку соціальної підтримки (активна поведінкова стратегія, при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається по допомогу й підтримку до навколишнього оточення); по-третє, стратегія уникнення (поведінкова стратегія, при якій людина намагається уникнути контакту з навколишнім його дійсністю, піти від вирішення проблем).

Як ми бачимо, більшість студентів першого курсу обирають такі стратегії поведінки, як «пошук соціальної підтримки» (76%) та «уникання проблем» (84%).

В результатах, отриманих на другому курсі, ми бачимо, що ситуація є наближеною до ситуації першокурсників, але спостерігається тенденція до зменшення випадків потреби у пошуку соціальної підтримки (61%) . Проте, високим залишається прагнення до уникання проблем (73%).

На третьому курсі прослідковується тенденція до більшого розв'язання проблем (54%). Певною мірою зменшується кількість студентів, які намагаються знайти у стресовій ситуації соціальну підтримку (29%) та уникають проблем (43%).

Висновки. Більшість студентів першого курсу обирають такі стратегії поведінки, як «пошук соціальної підтримки» (76%) та «уникання проблем» (84%). Як виявилось, вони часто обирають втечу від проблеми, щоб уникнути конфліктів з батьками й не отримати покарання. Людина може використовувати пасивні способи уникнення, наприклад, відхід у хворобу або вживання алкоголю, наркотиків.

Стратегія уникнення - одна з провідних поведінкових стратегій при формуванні особистості в юнацькому віці. Така поведінка спрямована на подолання або зниження дистресу людиною. Стратегію уникнення використовують в тих випадках, коли: мало розвинені навички активного вирішення проблем, а також недостатність в розвитку особистісно-середовищних копінг-ресурсів. Однак представлена стратегія може носити адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи особистості.

На другому курсі ситуація є наближеною до ситуації першокурсників, але спостерігається тенденція до зменшення випадків потреби у пошуку соціальної підтримки (61%). Однак, залишається потяг до уникання проблем (73%). Досліджувані другокурсники, як виявилось, мають занижену самооцінку й у стресових ситуаціях більше покладаються на друзів.

На третьому курсі значно знижується кількість студентів, що шукають у стресовій ситуації соціальну підтримку (29%) та уникають проблем (43%).

Проаналізувавши інформацію, можна сказати, що спостерігається використання всіх трьох поведінкових стратегій, в залежності від ситуації. У деяких випадках людина може самостійно впоратися з труднощами, в інших йому потрібна підтримка оточуючих, або ж вона просто змінити своє відношення до проблемної ситуації, подумавши про її негативні наслідки.

Перспективу досліджень з цієї проблеми вбачаємо в розробці тренінгу, спрямованого на копінг-превенцію та відпрацювання ефективних копінг-стратегій в учбових закладах для зниження тяжкості проходження кризи юнацького віку.

Список використаної літератури

1. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / [наук.ред. А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 36
2. Нартова-Бочавер С.К. “Coping behaviour” в системе понятий психологии личности / С.К.Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 1994. [Електронний ресурс]: Веб-сайт «Электронная библиотека», режим доступа [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PJ051997/NCB-020.HTM#\\$p20](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/PJ051997/NCB-020.HTM#$p20)
3. Либина А.В. Совладающий интеллект : Человек в сложной жизненной ситуации / А.В.Либина. – М. : Эксмо, 2008. – С. 131

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон. – М.: “Прогресс”, 1996. – С. 131

5. Сирота Н.Я. Копинг- поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.Я.Сирота, В.М.Ялтонский // Обозреватель психиатрии и медицинской психологии, 1994. – №1. – С. 63 – 74

УДК. 159.922.8

Філоненко Ю.

Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці

Анотація. Стаття присвячена проблемі тривожності в юнацькому віці. Визначено та проаналізовано деякі психологічні детермінанти тривожності юнаків. Представлено результати діагностичного експерименту по виявленню рівня реактивної та особистісної тривожності юнаків.

Ключові слова: тривожність, спілкування, дезадаптація, фрустрація, емоційна нестійкість.

Аннотация. Статья посвящается проблеме тревожности в юношеском возрасте. Определены и проанализированы некоторые психологические детерминанты тревожности. Представлены результаты диагностического эксперимента, которые выявляют уровень переживания реактивной и личностной тревожности в юношеском возрасте.

Ключевые слова: тревожность, общение, дезадаптация, фрустрация, эмоциональная неустойчивость.

Annotation. The article is devoted to the problem of anxiety in adolescence. Some psychological determinants of anxiety of young men and women are identified and analyzed. The results of the diagnostic experiment on revealing the level of reactive and personality anxiety of young people are presented.

Key words: anxiety, communication, disadaptation, frustration, emotional instability.

Постановка проблеми. В епоху складних політичних та соціально-економічних перетворень, що відбуваються в наш час, в суспільстві поширюються різноманітні кризові процеси. Це напряду призводить до серйозних труднощів спілкування, появи депресій, фрустрацій, погіршення психологічного самопочуття населення. Особливо вразливими до таких радикальних змін, що викликають відчуття занепокоєності та тривоги, є юнаки.

Юнацький вік – це період надій та сподівань, коли перед молодою людиною стоїть задача подальшого життєвого самовизначення та фундаменталізація соціальних ролей. Стабільна соціально-економічна ситуація, сприятливі умови розвитку оптимізують процес дорослішання, роблять його безконфліктним та продуктивним. Натомість, реформи, кризи, революції тощо, призводять до соціальної нестабільності, появи у юнаків відчуття невизначеності перед майбутнім. Виникають депресії, тривоги, які з стану реактивності легко можуть

перейти в хронічний стан та набути статус особистісної якості. Ось чому, проблема тривожності, особливо в юнацькому віці, не втрачає своєї актуальності, а психологічна наука постійно працює в плані більш глибокого її дослідження.

Аналіз досліджень. Проблема тривожності особистості завжди посідала важливе місце у психології й на сьогодні є достатньо розробленою. Вивченням феномену тривожності займалися багато відомих вітчизняних та зарубіжних психологів, зокрема З. Фрейд, К. Хорні, Г. Фрейд, Дж. Тейлор, А. Прихожан, Р. Мей, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Ч. Спілбергер, та інші. Чинники виникнення тривожності як стійкої риси особистості досліджували Ю. Александровський, В. Астапов, Є. Єрмолаєва, Я. Омельченко, С. Ставицька, В. Бакєєв, С. Гроф, Ю. Зайцев, Ю. Клепач, Д. МакКлеланд, О. Ранк, К. Роджерс, Г. Салліван, К. Сидоров, Б. Філліпс, К. Хорні, І. Ясточкіна та інші.

Питання вікової динаміки тривожності в онтогенезі висвітлюється в роботах І. Дубровіної, Є. Данилової, О. Захарова, Є. Калюжної, В. Кисловської, Б. Кочубея, О. Малкової, О. Новікової, Т. Ольховецької, Н. Пасинкової та ін.

Особливості тривожності в юнацькому віці розглядали Р. Бернс, Л. Костіна, А. Прихожан, А. Мікляєва, П. Румянцева, Л. Божович, Б. Волков, В. Гарбузов, І. Дубровіна, Е. Еріксон, І. Єфімова, І. Кон, Ю. Лановенко, Т. Лук'яненко, А. Мудрик, В. Мухіна, Л. Обухова, Р. Попелюшко, В. Райх, К. Роджерс, Х. Ремшмідт, Д. Фельдштейн та інші. Існують також авторські психокорекційні розробки щодо зниження високого рівня тривожності у юнаків (І. Вачков, М. Одінцева, А. Прихожан, Ю. Саєнко, І. Стишенок, К. Фопель, Н. Шевченко та ін).

Мета статті: розглянути психологічну модель тривожності, визначити деякі детермінанти феномену відповідно до проблем віку. На емпіричному рівні визначити рівень представленості ситуативної та особистісної тривожності серед юнаків.

Виклад основного матеріалу. В сучасній психологічній науці тривожність вивчається як багатоаспектний феномен. Зокрема, розрізняють терміни «тривога» (як психічний стан) та «тривожність» (як властивість особистості). Поняття «тривога», здебільшого, розглядається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій (ситуативна тривожність) [21]. На думку Ю. Ханіна (1991), ситуативна тривога виявляється як «емоційні переживання людини в конкретний проміжок часу і дозволяють зафіксувати інтенсивність вираженості ситуативної тривоги, як реакції на події або обставини життя» [21, с.58].

Тривожність, як особистісна риса – це індивідуальна властивість, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, розчаруванням [18]. Мова йдеться не про об'єктивну тривогу, а саме про суб'єктивну, тобто таку, яка виникає без реальних підстав. Ч. Спілбергер зазначає, що особистісна тривожність - це стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність людини до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати достатньо широке «коло» ситуацій як загрозливих [18, с.34]. Стійка спрямованість

особистості на сприймання загрозливих ситуацій, трансформує тривожність у диспозиційне утворення, тобто таке, яке формує стабільне відношення до оточуючої дійсності. Дуже висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і нервовими зривами та психосоматичними захворюваннями. На думку Л.А.Лепіхової, виникнення особистісної тривожності - результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок, неадекватних поведінкових реакціях [8].

Питання про співвідношення реактивної (ситуативної) і особистісної (диспозиційної) тривожності й донині є дискусійним. Його вирішення знаходиться в площині аналізу наступних постулатів: 1) тривожність, яка діагностується і за симптоматичними, і за ситуаційними показниками, є, здебільшого, формою особистісної тривожності; 2) тривожність, яка проявляється тільки за ситуаційними показниками, може бути формою як реактивної, так і особистісної тривожності.

В структурі особистості тривожність виявляється в зміні рівня домагань особистості, зниженні самооцінки, рішучості, впевненості в собі тощо. Так, в дослідженні Л.В. Бороздіної [4] зазначається, що низька самооцінка і низький рівень домагань виступають психологічними детермінантами високої особистісної тривожності. Крім того, диспозиційна тривожність впливає на мотивацію, роблячи людину соціально пасивною та нецілеспрямованою. Така людина, зазвичай, не прагне лідерства, має низьку працездатність та стресостійкість, вирізняється високою емоційною лабільністю та нейротизмом. На думку, М.Аргайла тривожна людина рідко коли відчуває себе щасливою, характеризується недостатнім життєтворчим потенціалом. [2; 5].

Досліджуючи феноменологічну природу тривожності науковці наголошують на різних рівнях її прояву. Так наприклад, А. М. Прихожан [16] визначає тривожність як стійке особистісне утворення, що функціонує на двох рівнях:

1) психологічний рівень – тривожність відчувається як напруга, заклопотаність, занепокоєння, нервозність і переживається у вигляді почуттів невизначеності, безпорадності, безсилля, незахищеності, самотності тощо. Психологічний рівень тривожності, на думку Ф.Березіна [1] розкривається як динаміка афективної феноменології, що функціонує в полі предмету індивідуальної свідомості особистості. До основних афективних реакцій тривожності автор відносить:

1. відчуття внутрішньої напруженості (є сигналом наближення тривожних явищ, має адаптивне значення); 2. гіперстенічні реакції (інтенсивне емоційне забарвлення, відчуття роздратування, слабка диференціація символів на загрозливих та незагрозливих); 3. власне тривога (домінуюча емоція, неможливість визначити характер загрози і передбачити час її появи); 4. страх (зв'язок тривоги з ситуацією); 5. відчуття незворотності катастрофи (розуміння неможливості уникнення загрози); 6. панічні атаки (дезорганізація поведінки досягає максимуму, і можливість цілеспрямованої діяльності зникає).

2) фізіологічний рівень – реакції тривожності проявляються на органічному рівні: в посиленні серцебиття, почастішанні дихання, збільшенні хвилинного обсягу

циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, у зростанні загальної збудливості, зниженні порогів чутливості тощо.

Дослідження тривожності на фізіологічному рівні спостерігається в працях В. Райха, який розумів тривожність, як стійкий паттерн невротичних реакцій, що виникають внаслідок дії стресогену. У зв'язку з цим, В. Райх розглядав тривожність як психосоматичний феномен, виділяючи в ньому симптоми м'язової ригідності та «блокади тілесних органів» [11]. В цілому у суб'єкта, що відчуває тривожність, відмічаються неприємні відчуття, певний дискомфорт у тілі. Загалом, як зазначає автор, тривожність, як і будь-яка інша емоція функціонує на трьох рівнях: нейроендокринному, рухово-вісцеральному та психологічному.

Досліджуючи питання ієрархічної організації тривожності І.В. Імедадзе зазначає про два рівня існування даного феномену: низький і високий. Низький рівень тривожності необхідний для нормального пристосування до середовища, натомість високий, як раз цьому пристосуванню і заважає [2].

Феномен тривожності вирізняється полімодальною природою і різноваріативним характером. У зв'язку з цим науковці пропонують різні класифікації і форми прояву зазначеного феномену. Так наприклад, Л.І. Божович зазначає про адекватну і неадекватну тривожність [24]. Р. Мей виділяє мобілізуючу та демобілізуючу тривожність [11]. Мобілізуюча тривожність виявляється як стимуляція активності, стенічні реакції, загальне збудження. Натомість демобілізуюча тривожність - астения, ступор, втрата інтересу, апатія тощо. Особливо яскраво зазначені види проявляється при наявності стійкої тривожності [5]. В роботах Б.І. Кочубей, Є.В. Новікової зазначається про деструктивну тривожність (негативні емоції, дезорієнтація поведінки), проміжну (неоднозначний, амбівалентний вплив тривоги на поведінку) і конструктивну, коли тривожність оптимізує адаптацію або стимулює продуктивну самореалізацію [8].

На думку А.М. Прихожан, під формою тривожності розуміється особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення вербального і невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування та діяльності [16, с.12]. Дослідниця виділяє відкриті та закриті форми тривожності. До відкритих відносить: гостру, нерегульовану тривожність; регульовану і компенсовану тривожність; культивовану тривожність. До закритих (замаскованих) відносить: агресивність, надмірна залежність, апатія, брехливість, лінь, надмірна мрійливість тощо. По відношенню до навчальної діяльності авторка виділяє: навчальну тривожність; самооціночну (оцінка себе як суб'єкта учіння та спілкування) та міжособистісну [16, с.13].

В роботі Ч. Рікрофта «Тривога і нейротизм» виділяються наступні форми тривожності [19]:

- 1) тривожність – хвилювання; фрустрація, невизначеність при оцінці важливості реальних подій;
- 2) тривожність - передчуття.; домінування ірраціональних факторів, висока навіюваність;
- 3) тривожність – настороженість; пильність та передбачливість;
- 4) тривожність - відокремлення; соціальна ізоляція, нерозвинута

соціальна комунікація; 5) інтернальна тривожність; зв'язок тривожності із низькою самооцінкою.

Окремим різновидом тривожності виступає базальна тривожність, яку К. Хорні визначає як глибоке почуття тривоги, безпомічності, яке може виникнути у дитини в наслідок проблемних стосунків з батьками. З'явившись на ранніх етапах онтогенезу, базальна тривожність може стати визначальною властивістю поведінки людини, впливати на формування валентності домінуючих емоцій навіть більше, ніж природжені інстинкти. Під впливом базальної тривожності людина зазвичай переживає негативні емоції, прагне позбутися страху та почуватися в безпеці [22, с.176].

Юність – це важливий етап онтогенезу, період прийняття відповідальних рішень, що визначають усе подальше життя людини. В цей час юнак визначається з вибором професії й свого місця в системі соціальних стосунків; шукає сенс життя, остаточно ґрунтує світогляд і життєву позицію. Головним завданням юнацтва є становлення самосвідомості і стійкого образу «Я», усвідомлення власної індивідуальності та неповторності життя. У вигляді головних новоутворень цього віку І. С. Кон виділяє: саморефлексію, усвідомлення власної індивідуальності, появу життєвих планів, готовність до самовизначення, установку на свідому побудову власного життя тощо [7, с.86]. Вирішення цих персонілогічних питань нерідко супроводжується внутрішньою напруженістю, протиріччями та тривогою. Стан фрустрованості, який виникає під впливом зазначених екзистенційних проблем розповсюджується на різні рівні та сфери існування юнака і може призвести до різних форм девіантної поведінки, погіршення психологічного самопочуття.

На думку Б.Г.Ананьєва, юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини: відбувається формування соціальної зрілості особистості, усвідомлюється залученість до суспільних відносин, відбувається напружений процес самовизначення, тривають пошуки можливостей соціального самоствердження [2, с.152]. Перетворення, що відбуваються в контексті соціальної ситуації розвитку сприяють тому, що юнаки визначаються з громадянською позицією «Я і суспільство», а процеси самосвідомості співвідносяться із соціальною реальністю і відповідальністю. Починається реалізація планів та активізація процесів самоствердження. Продуктивна життєтворчість сприяє появі відчуття задоволення якістю життя, підвищенню самооцінки. Натомість життєвий неуспіх породжує розчарування, розгубленість, тривожність тощо (Н. Є. Бондар, І.В. Тисячник).

Як зазначає І.С. Кон, нова життєва ситуація, включення в нові види діяльності, активне спілкування з новими людьми, викликають значне напруження і тривогу, вимагають включення до якоїсь соціальної групи [7, с. 204]. Такими групами, зазвичай виступають референтні або студентські групи. Крім того, автор додає зміна звичного способу життя, поява нової провідної діяльності пов'язана з новим способом існування – студентським життям [7, с. 96].

Молода людина, що починає студентське життя, випробовує одночасно вплив декількох стресових чинників: зміна референтного та мікросоціального

середовища в закладі освіти, нерідко зміна житлових умов, зміна звичного способу життя, у тому числі порядку навчальних занять в порівнянні зі шкільним навчанням тощо [23, с.63]. Швидка і успішна адаптація до нових умов життя свідчить про сформованість внутрішньої позиції «Я-студент», продуктивність учбово-професійної діяльності і гармонійність перебування в студентському середовищі. Натомість, труднощі, будь якого аспекту студентства, навпаки знижують адаптацію, призводять до виникнення внутрішньої кризи, що супроводжується почуттями розгубленості та тривожності. Це підтверджується дослідженнями О. Є. Федорової, в яких було встановлено, що студенти першокурсники, які характеризуються низьким рівнем адаптованості у 72% випадків мають високу особистісну тривожність [20, с.45]. До схожих висновків прийшла і А. Ф. Федоренко у роботі «Прояви і основні тенденції адаптації/деадаптації у студентів» [20, с.46], зазначила, що низька адаптація студентів корелює із занепокоєнням, тривогою, почуттям внутрішньої напруженості (60,8%).

Вивчаючи детермінанти тривожності у відповідності до нової соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності С.Серазон серед таких виділяє: велике навчальне навантаження; надмірна кількість інформації, ненормований навчальний день; емоційні перенапруження та нервові виснаження, особливо в період сесії; велика кількість матеріалу, який треба вивчити; дефіцит часу; дефіцит спілкування з друзями; зміни розпорядку дня; багато самотійної роботи; непристосованість організму до великих психічних навантажень; незбалансоване поєднання навчання і відпочинку; слабкість організму до навколишніх впливів тощо. Особливим видом тривожності в студентський період, на думку автора, є екзаменаційна тривожність. За Ю.В. Щербатих екзаменаційна тривожність на психологічному рівні відчувається як напруга, заклопотаність, занепокоєння, що виникають внаслідок екзаменаційного стресу. Це система афективних та поведінкових реакцій, які охоплюють передекзменаційний екзаменаційний та постекзменаційний період, і які відображають переважно стурбоване ставлення до подій даного періоду [23, с. 62].

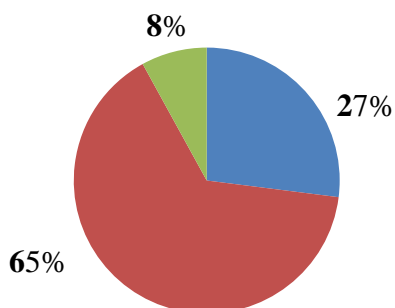
Дослідження особливостей прояву тривожності проводилось на базі Криворізького державного педагогічного університету серед студентів факультету іноземних мов. Загальна кількість респондентів склала 47 осіб віком 19-20 років. В якості психодіагностичного інструментарію виступили тести: «Самооцінка ситуативної та особистісної тривожності» (Ч.Д. Спілбергер-Ю.Л. Ханін) і «Шкала тривожності» Дж. Тейлора (модифікація В.Г. Норакидзе).

За методикою Ч. Спілбергера - Ю.Ханіна були отримані наступні результати: реактивна тривожність: низький рівень тривожності мають 4 студента – 8%, показники середнього рівень тривожності виявлено у 30 студентів (65%). Високий рівень тривожності спостерігався у 13 студентів (27%). Особистісна тривожність: низький рівень особистісної тривожності має 1 студент (2 %), середній рівень тривожності отримали 29 студентів (61 %), високий рівень тривожності спостерігався у 18 студентів (37 %).

Зазначені показники рівнів тривожності представимо у вигляді діаграми.

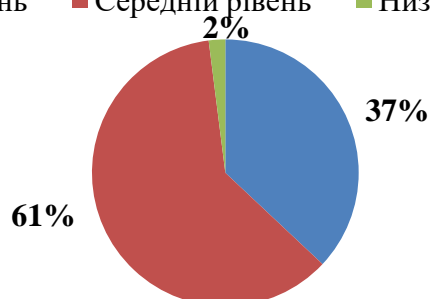
Реактивна тривожність

■ Високий рівень ■ Середній рівень ■ Низький рівень



Особистісна тривожність

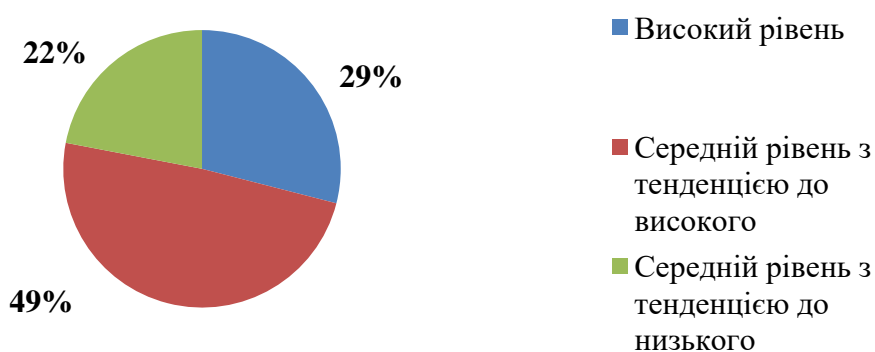
■ Високий рівень ■ Середній рівень ■ Низький рівень



Схожі показники тривожності були отримані за методикою Дж.Тейлора (модифікація В.Г. Норахідзе). Результати опитування засвідчують, що високий рівень тривожності спостерігався в 13 студентів (29%). Середній рівень тривожності з тенденцією до високого отримали 22 студента (49%). Показники середнього рівня тривожності з тенденцією до низького виявлено у 12 студентів (22 %).

Виявлені емпіричні дані представимо у вигляді діаграми 2.3

Відсотковий розподіл рівня тривожності студентів



Як засвідчують емпіричні дані, практично третина студентів, що приймали участь у нашому дослідженні (27% і 37%), мають високий рівень, як ситуативної так і особистісної тривожності. Студенти з високим рівнем реактивної тривожності, як правило, гостро реагують на екстремальні подразники, виявляють велике хвилювання, особливо в неочікуваних ситуаціях. Реактивна тривожність студентів може підвищуватися в напружених ситуаціях таких як іспити,

семінарські заняття, під час виконання контрольних робіт, або коли потрібно виступати публічно. Ситуації студентського життя є для високо тривожних досліджуваних суттєвим чинником розвитку тривожності як особистісної якості.

Високий рівень особистісної тривожності є стійкою індивідуальною характеристикою студента, передбачає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як небезпечних, навіть якщо вони такими об'єктивно не являються. У таких студентів спостерігається висока фрустрованість щодо майбутніх подій, постійна знервованість, невпевненість у власних можливостях, постійне очікування неприємностей навіть у ситуаціях «буденності життя». Особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, які розцінюється студентом як загроза власному престижу, самооцінці та самоповазі.

Високий рівень тривожності (як реактивної так і особистісної) може відображати неблагополуччя студента, проблеми його особистісного розвитку, негативно впливати на його успішність у навчальній діяльності. Так в процесі навчання студенти з високим рівнем тривожності можуть постійно стикатися з різними труднощами та відчують інтелектуальні, емоційні та інформаційні перевантаження. Висока тривожність може негативно впливати на оволодіння професійними вміннями та навичками, перешкоджати формуванню позитивної установки на майбутню діяльність, знижувати життєтворчу активність.

Висновки. Феномен тривожності має складну психологічну природу, полімодальність проявів і різний психологічний статус, тобто розглядатися як ситуативна реакція або стійка психологічна властивість. Його опосередкування відбувається завдяки різним особистісним структурам і особливостям, віковим в тому числі. Проведене дослідження виявило тенденцію до зростання тривожності у юнаків. У зв'язку з цим, актуальним постає питання розробки відповідних профілактичних та корекційних програм, спрямованих на зниження тривожності у студентів і підвищення рівня адаптованості до навчання у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. канд. психол. наук: 19.00.01/ Т.Ю.Артюхова. – Новосибирск, 2000. – 197 с.

2. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / Тревога и тревожность. Хрестоматия /Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008.– С. 151–160.

3. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л., 1988.- с.13-21.

4. Бороздина Л.В., Залучёнова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 104 – 114.

5. Изард К. Страх и виды тревожности /Тревога и тревожность. Хрестоматия /Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 104 – 117.

6. Калягин В.А. Тревога и адаптация. / В.А. Калягин. – СПб: Речь.- 2002. – 345с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности /Игорь Семенович Кон.-М.: Просвещение, 1989.-255с.
8. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника /Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
9. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности /Л.М. Костина. – СПб: Речь, 2002.-198с.
10. Ласая Е.П. Тревога в пространстве отношений / Е.П. Ласая//Журнал практического психолога .-2008.-№3. – с.95-100.
11. Мей Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 208 – 216.
12. Мэй Р. Смысл тревоги / Перевод с английского М.И. Завалова, А.И. Сибуриной. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.
13. Мей Р.Смысл тревоги. / Р.Мей – М.: Независимая фирма «Класс», 2001.-
14. Мей Р. Проблема тревоги / Пер. с англ. А.Г. Гладкова. - М.: Изд-во ЕКСМО-Прес, 2001. - 432 с.
15. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. -. СПб., 2006. С.281-283.
16. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан// Психологическая наука и образование.-1998.- № 2.-с.11-17.
17. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан.— Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
18. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы тревоги/Ч. Спилбергер. – М. Знание., 1983. – 221с
19. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги /Осадько О.Ю. //Психолог.- 2004.№17.- с.9-12.
20. Фёдорова Е. Е. Адаптация студентов ВУЗов к учебно-профессиональной деятельности. – Магнитогорск, 2007 – 198с
21. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой межличностной деятельности // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 56 – 64.
22. Хорни К. Тревожность / Собрание сочинений в 3 томах. – М.: Смысл, 1997. – Т.2. – С. 174 – 180.
23. Циганчук Т.В.Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ / Т.В.Циганчук // Збірник наукових праць інституту психології ім.Г.С.Костюка НАПНУ. –К. : Книга, 2010. –360 с.
24. Шевченко Н.Ф. Гіперфункція тривожності у підлітків : превентивна стратегія //Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 7. - С.17-22.

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

УДК 159.923

Власенко О. С.

Сучасні парадигми дослідження рольової структури особистості майбутнього психолога

Анотація. У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до розуміння рольової структури особистості. Визначено основні характеристики цього феномену, показано зв'язок між рольовою структурою та ступенем рольової компетентності особистості майбутнього психолога. Обґрунтована, на основі емпіричного дослідження, необхідність створення програми розвитку професійних ролей майбутнього психолога, адекватних змісту його професійної діяльності.

Ключові слова: роль, рольова структура особистості, рольові теорії особистості, рольова компетентність, рольова рефлексія, рольова глибина, широта рольового репертуару.

Власенко Е. С. Современные парадигмы исследования ролевой структуры личности будущего психолога

Аннотация. В статье проанализированы современные теоретические подходы к пониманию ролевой структуры личности. Определены основные характеристики этого феномена, показана связь между ролевой структурой и степенью ролевой компетентности личности будущего психолога. Обоснована, на основе эмпирического исследования, необходимость создания программы развития профессиональных ролей будущего психолога, адекватные содержанию его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: роль, ролевая структура личности, ролевые теории личности, ролевая компетентность, ролевая рефлексия, ролевая глубина, широта ролевого репертуара.

Vlasenko E. S. Modern paradigms research of the personal role structure of a future psychologist

Annotation. The article analyzes modern theoretical approaches to the understanding of the personal role structure. The basic characteristics of this phenomenon are determined, the connection between role structure and degree of personal role competence of the future psychologist is shown. Based on empirical research, justified the need to create a program for the development of professional roles of the future psychologist, adequate to the content of his professional activities.

Key words: role, personal role structure, role-play theories of personality, role-play competence, role-play reflection, role-play depth, role-play repertoire.

Постановка наукової проблеми. Будь-яка поведінка людини починається з ролі, яку вона реалізує в конкретному соціально-культурному просторі. Таким чином, людина може оцінювати і пізнавати себе, визначаючи свою місце в

конкретному середовищі, після чого контролює, спрямовує і коректує власну поведінку у відповідності з очікуваннями соціального оточення. Цей процес проходить індивідуально в кожному окремому випадку і залежить виключно від психологічних якостей особистості, які піддаються впливу професійно-виробничого та соціального середовища.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій показав, що поняття «роль» використовується у соціальному, соціально-психологічному та в особистісному аспектах. В ньому виражається психологія й форми поведінки, характерні для людини залежно від того, яке положення в суспільстві чи в соціальній групі вона займає (Р. Немов, Г. Андрєєва, Т. Шибутані, П. Горностай). Саме тут відображаються індивідуальні особливості особистості, взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів її розвитку, кореляція ролей як основних компонентів рольової структури.

У наукових дослідженнях останніх років зазначено, що роль – це функціональна форма, динамічний аспект статусу, паттерн поведінки, модель поведінки, що приймається в ситуації взаємодії з іншими (Г. Андрєєва, О. Андрієнко, П. Горностай, Д. Леонтєв, В. Мясичев, Т. Шибутані).

Яскравим прикладом такої взаємодії може бути діяльність психолога, в ході якої він виконує безліч ролей та функцій, що становлять сукупність паттернів його поведінки. Будь-яку роль можна вивчати лише як аспект цілісної поведінки. Засвоюючись і приймаючись особистістю, роль стає невід'ємною складовою особистісної структури людини (її змістовної характеристики). А в нашому випадку, складовою рольової структури особистості майбутнього психолога.

Тому проблема формування професійних якостей, визначення основних функцій та ролей майбутнього психолога, які він виконує в ході професійної діяльності, набуває сьогодні особливої актуальності.

Метою статті є дослідження різних підходів до визначення рольової структури особистості майбутнього психолога та шляхи її формування.

Основний виклад матеріалу. Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень засвідчує відсутність єдиного погляду на визначення ролі. З цього приводу вітчизняний психолог І. С. Кон пише: «Поняття ролі, яке широко використовується суспільствознавцями, дуже багатозначно. У повсякденній свідомості роллю називається такий аспект поведінки, діяльності особи, який є для неї неорганічним, переживається як щось зовнішнє, несправжнє, відмінне від її “справжнього я”...“бути в ролі” –значить прикидатися, грати, усвідомлювати штучність своєї поведінки» [3]. А в науковій літературі, як зазначає Г.Пейдж «визначення варіюють від досить розпливчастого формулювання ролі як суми культурних кліше, що асоціюють з певним статусом, від розгляду ролі як ряду очікувань по відношенню до особи, що займає певна позицію, до більш вузької концепції ролі як низки прав і обов'язків» [4].

Б. Бідл визначає п'ять найбільш значущих рольових теорій: функціональну рольову теорію (Р. Лінтон, Т. Парсонс), структурну рольову теорію (Р. Берт, М. Мендел, Х. Уайт, С. Уайншіп), організаційну рольову теорію (Н. Гросс, Р.Л. Кан,

М. Ван-Селл), когнітивну рольову теорію (Я.Л. Морено) та теорію символічного інтеракціонізму (Дж. Г. Мід, Ч.Х. Кулі, Г. Блумер, Т. Шибутані та ін.) [7].

В рамках функціональної теорії ролі розглядались як соціальні функції, узагальнені нормативні очікування, які пояснюють типові форми поведінки людей, що посідають відповідні соціальні позиції у соціальній системі стосунків.

Соціальні структури, які є стійкими організаціями людей, розглядає структурна рольова теорія. Цим «структурам» відповідають аналогічні взірці поведінки («ролі»), що виконуються іншими людьми в цих організаціях.

В основі організаційної рольової теорії лежать емпіричні дані, отримані на базі формальних організацій (цілеспрямовані, ієрархічні соціальні системи). Представники цієї теорії наголошують на тому, що ролі, прийняті у таких організаціях, пов'язані з ідентифікованими соціальними позиціями та породжуються нормативними очікуваннями. Проте норми та правила поведінки можуть відрізнити індивідів, а можуть віддзеркалювати як офіційні вимоги організацій, так і вплив неофіційних груп. Відіграючи неоднозначні ролі, індивід приходить до рольового конфлікту, який створює напруження та потребує вирішення.

В основі когнітивної рольової теорії лежить ідея про вивчення відношень між рольовими очікуваннями та поведінкою людини. Представники цієї теорії наголошують на тому, що особливої уваги потребують соціальні умови, які викликають очікування.

Теорія символічного інтеракціонізму містить найбільш повне уявлення про особистість та її ролі. У межах даної теорії розглядались питання Я-концепції та рольової ідентичності з точки зору їх символічного змісту. Найбільш вагомим внеском теорії інтеракціонізму виступило визначення категорії самості людини.

Отже, соціальні ролі представниками рольового підходу розглядаються у трьох аспектах, взаємозв'язок яких становить рольовий механізм особистості: 1) соціологічному – як система рольових очікувань; 2) соціально-психологічному – як реалізація міжособистісної взаємодії; 3) психологічному – як внутрішня уявна роль, яка не обов'язково реалізується в рольовій поведінці, але впливає на неї.

Одним з перших, хто зробив спробу систематизувати ролі, був Т. Парсонс. Він вважав, що кожна роль характеризується:

- емоційністю – одні ролі вимагають емоційної стриманості, інші – розкутості;
- способом одержання – одні пропонуються, інші завойовуються;
- масштабом – частина ролей сформульована і строго обмежена, інша – розмита;
- нормалізацією – дія в строго встановлених правилах, або довільно;
- мотивацією – на особистий прибуток, на загальне благо.

Аналізуючи соціальні ролі, які виконують працівники освіти, Л. М. Карамушка пропонує об'єднати їх у дві основні групи:

- професійно-функціональні – ролі, які пов'язані з виконанням працівниками професійної діяльності (навчальної, виховної, організаційної);

- інші соціальні ролі, визначені активністю працівників у інших сферах життєдіяльності (сімейній, побутовій, громадській, спортивній) і залежні від соціальної активності працівників, їх включення у різного роду соціальні зв'язки.

Крім того, автор виділяє і інші характеристики, які можуть набувати професійно-функціональні та інші соціальні ролі, а саме :

- активність чи латентність (актуалізованість або не актуалізованість ролі в даний конкретний момент);
- довготривалість чи ситуативність (роль виконується впродовж усього життя або лише в конкретній ситуації);
- формальність чи неформальність (приналежність ролі до формальних або неформальних структур);
- груповий чи індивідуальний характер ролі (яка виконуються групою або окремою особою) [5, 6].

Таким чином, незважаючи на формальні вимоги до виконання соціальної ролі, – зазначається в роботах Е. Берна, М. І. Бобнєва, Т. Шибутані, – об'єкт (людина) може варіювати свою поведінку у достатньо широкому діапазоні, тим самим проявляючи свої індивідуальні особливості. Міжособистісні ролі визначені місцем суб'єкта в міжособистісних стосунках.

Рольовий підхід до соціальної психології особистості представлено в працях українських психологів П. П. Горностая, Т. М. Титаренко та ін. Згідно з думкою П. П. Горностая, вирішальним в рольовій теорії особистості є поняття локус рольового конфлікту, що визначає основну стратегію поведінки особистості в умовах рольового розвитку. Автор також приділяв багато уваги рольовим характеристикам особистості, серед яких чільне місце займає запропонований ним термін «рольова компетентність». Він визначив рольову компетентність як здатність особистості розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей. Вона включає здатність оперативно володіти своїми психологічними ролями, бути повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й життєтворчості, що сприяє гармонійній рольовій самореалізації. Рольову компетентність можна розглядатися не просто як функціональну надбудову над особистістю, а як інтегральну характеристику самої особистості [1, 2]. У структуру рольової компетентності дослідник включає:

- рольову варіативність, тобто різноманітність репертуару ролей особистості, багатство її рольової поведінки;
- рольову гнучкість як уміння легко переходити від однієї ролі до іншої (багато хто не може пристосуватися до нових соціальних ролей, «застряє» на окремих ролях);
- рольову глибину, тобто розвиненість глибинної структури ролей, рольове переживання, що є показником включеності ролі в життя людини;
- рольову рефлексію як здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших (протилежна риса трактується як рольовий егоцентризм).

Отже, професійні ролі, що об'єднуються у рольову структуру, визначають рольову своєрідність особистості психолога, ступінь його ролевої компетентності, впливають на міжособистісні взаємини в конкретній ситуації та на зміст професійної діяльності.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває аналіз емпіричних даних, отриманих нами в ході пілотажного дослідження щодо виявлення переліку ролей у майбутніх практичних психологів, адекватних змісту їх професійної діяльності.

В опитуванні взяли участь студенти II курсу, спеціальності «Практична психологія» психолого-педагогічного факультету. Результати дослідження показали, що майже всі респонденти надають перевагу особистістній сфері щодо характеристики власних моделей поведінки (ролей). Так, 100 % опитуваних характеризують себе з позиції друга; 90 % ідентифікують себе з роллю доньки/сина; 70 % - віддають перевагу ролі сестри/брата. А стосовно професійного спрямування, нами були виявлені несподівані результати, а саме: ролі майбутнього психолога віддають перевагу лише 40 % досліджуваних.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до розуміння ролі як невід'ємної складової рольової структури майбутнього психолога. Визначено важливість та необхідність розвитку професійних ролей як запоруки здійснення успішної професійної діяльності та рольової самореалізації особистості майбутнього психолога. Перспективні напрями дослідження ми вбачаємо в розробці програми розвитку професійних ролей майбутнього практичного психолога, адекватних змісту його професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход к социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Горностай П. П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості // Психологічні перспективи. – 2004. – № 6. – С. 23-35.
3. Гройсман А. Л. Проблемы ролевой психотерапии / А. Л. Гройсман // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – 206 с.
4. Имидж лидера : психологическое пособие для политиков / Под ред. Е. В. Егоровой-Гантман. – Москва : О-во "Знание" России, 1994. – 264 с.
5. Мірошник З. М. Модель рольової структури особистості вчителя/ З. М. Мірошник // Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб.наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – №30(54). – С. 116-122.
6. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: [Монографія] / З. М. Мірошник. – Харків: ХНПУ, 2011. – 306 с.
7. Мірошник З. М. Методи дослідження рольової структури особистості вчителя : навч.-метод. посібник / З. М. Мірошник. – Кривий Ріг : Видавець Роман Козлов, 2014. – 152 с.

УДК: 159.9 : 37.033

С.Є.Горяна, І.А.Ярмак

Екологічна складова випереджаючої освіти для сталого розвитку в навчально-виховному процесі закладу середньої загальної освіти

Анотація: У статті наведено аналіз тенденцій екологічної освіти як елементів стратегії сталого розвитку. Автори визначають ключове місце екологічної складової випереджаючої освіти для сталого розвитку у навчально-виховному процесі; окреслюють шляхи впровадження базових знань з екології у навчання та виховання учнів.

Ключові слова: освіта, екологічна освіта, сталий розвиток, екокультура, екологічне виховання.

С.Е.Горяная, И.А.Ярмак. Экологическая составляющая опережающего образования для стабильного развития в учебно-воспитательном процессе учреждения среднего общего образования

Аннотация: В статье приведен анализ тенденций экологического образования как элементов стратегии устойчивого развития. Авторы определяют ключевое место экологической составляющей опережающего образования для устойчивого развития в учебно-воспитательном процессе; намечают пути внедрения базовых знаний по экологии в обучение и воспитание учащихся.

Ключевые слова: образование, экологическое образование, устойчивое развитие, экокультура, экологическое воспитание.

S.Y. Goryana, I.A.Yarmak. Environmental component of advanced education for sustainable development in the educational process of secondary education

Summary: The article provides an analysis of trends in environmental education and training as elements of sustainable development strategies. The authors defines the key place of the ecological component of advanced education for sustainable development in the educational process, the ways of implementation of ecology basic knowledge in the education and upbringing of students are outlined.

Key words: education, environmental education, sustainable development, ecological culture, ecological education.

Постановка проблеми. Перебудова екологічних та соціокультурних вимірів існування людства на початку ХХІ століття обумовила переосмислення біосферного і планетарного порядку, усвідомлення ролі людини у підтримці балансу природи та суспільства. У даному контексті необхідною складовою сталого гармонійного екологічно безпечного розвитку суспільства беззаперечно визнана екологічна освіта. На сучасному етапі розвитку цивілізації, в час надвисокого рівня впливу на довкілля з не завжди передбачуваними наслідками екологічна освіта, виховання і культура громадян визначають не лише культурологічну сутність державного устрою, але й благополуччя та здоров'я

нації. Толерантність і висока моральна чистота у відносинах з людьми та природою, здатність до міжособистісного і міжкультурного діалогу, розумне, врівноважене поєднання свободи вибору, творчої активності і відповідальності в діях та вчинках – означені ціннісні пріоритети життєтворчості людини здатні забезпечити гармонійний розвиток природи, особистості й суспільства. Разом з тим проблеми екології поки ще не стали важливим елементом державної стратегії і політики, екоосвіта не є невід’ємною частиною загальної системи освіти і виховання в Україні. З огляду означеного актуальність дослідження тенденцій формування екологічної культури дітей та молоді у навчально-виховному процесі закладу середньої загальної освіти не викликає сумнівів.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Сучасний підхід до організації навчального процесу детермінує ствердження принципів освіти для сталого розвитку (англ. *Education for Sustainable Development*) [1; 4], що передбачає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на налагодження діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв’язання локальних проблем сучасного суспільства [5], зокрема й проблем екологічної культури.

Теоретичні основи сталого розвитку суспільства досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці: Б.М.Данилишин, С.І.Дорогунцов, В.С.Міщенко, Л.Б.Шостак, Н.В.Гребенюк, В.М.Трегобчук та ін. Питання екологічної освіти і стратегії сталого розвитку досліджували Н.Л.Авраменко, І.К.Бистряков, В.О.Грачов, Л.В.Єгорова, Є.П.Желібо, О.І.Пометун та інші. Наукова спільнота визнає, що протягом довгого часу в екологічній оцінці буття, а отже і в освітній традиції, домінував антропоцентризм, що певною мірою впливало на погіршення стану навколишнього середовища [2] і порушувало баланс існування людини у природному середовищі [3]. Формування екологічної культури дітей та молоді, культури ставлення до природи, інших людей і самого себе – суть сучасної екологічної освіти та виховання для сталого розвитку.

Постановка завдання. З метою означення ключових тенденцій впровадження ідей екологічної освіти в навчально-виховний процес нами були розглянуті виміри реалізації екологічної складової випереджаючої освіти для сталого розвитку в закладі середньої загальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екологічна освіта (англ. *environmental education*) традиційно інтерпретується як організовані зусилля для вивчення особливостей функціонування природних середовищ та, зокрема, здатності людини управляти поведінкою й екосистемами для сталого розвитку та життя. Виміри екологічної освіти для сталого розвитку зорієнтовані на розвиток критичного мислення особистості, формування компетенцій щодо ефективного прийняття рішень в умовах розуміння екологічної цілісності, соціальної справедливості, толерантного ставлення та поваги до навколишнього середовища і культурного розмаїття його існування (UNESCO, 2014). Освіта для сталого розвитку має включати етичні ідеали як обов’язковий навчальний елемент, що

виступатиме дороговказом для створення суспільства, яке б знаходилося в гармонії з природою.

Сучасна екологічна освіта є системною складовою національної освіти, котра функціонує на підставі чинного законодавства про освіту та Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року й реалізує безперервний комплексний процес формування екологічного світогляду, екологічної свідомості та культури всіх верств населення, соціальних груп і суспільства в цілому. Це процес освоєння системи знань про закони функціонування, життєдіяльності всього живого, екологічних систем і роль людини у збереженні природного середовища; процес екологічного виховання і навчання, освоєння професійних знань, умінь, необхідних для природоохоронної діяльності. Освіта в інтересах сталого розвитку має забезпечити екологізацію свідомості людей і здатність вести узгоджений з принципами сталого розвитку спосіб життя – бути більш інформованими, моральним і відповідальними по відношенню до природи і гарантування можливостей майбутніх поколінь забезпечувати свої потреби, тобто жити в гармонії з природою.

Шкільна екологічна освіта здійснюється переважно за двома векторами: викладання курсу «Основи екологічних знань» та екологізація навчальних дисциплін. Знання з екології учні отримують на уроках географії, біології, правознавства, природознавства, але головне, що учні набувають власний досвід вирішення екологічних проблем на рівні своєї родини, своєї школи, своєї місцевості. Це дає їм впевненість у своїх силах, підвищує їх соціальну активність. Необхідністю є також доповнення базового рівня екологічної освіти різними формами позакласної і позашкільної екологічної діяльності, у процесі якої поєднуються ідеї сталого розвитку навколишнього середовища і розвитку особистості дитини.

Системоутворювальним фактором в системі освіти для сталого розвитку багато вчених вважають екологічну культуру [1-5 та ін.]. Виховання екологічної культури у закладах середньої освіти відбувається у декількох напрямках: дослідницькому, інформаційному, туристично-краєзнавчому, організаційному. При цьому екологічний імператив сприймається як визначальний у розвитку матеріального виробництва та духовної культури. Екологічна культура реалізує **три складові** світобачення людини: *ставлення людини до природи* (на засадах усвідомлення екологічних знань людства), *ставлення людини до суспільства* (відображає принципи організації діяльності на основі знання законів природокористування і можливих наслідків для суспільства) і *ставлення людини до самої себе* (відображає особливості внутрішнього світу людини, наявність екологічної свідомості і можливість самостійно приймати екологічно виважені рішення) [2; 5]. Інтегрування усіх трьох складових у суб'єктивному досвіді кожної особистості дозволить говорити про наявність в суспільстві екологічної культури, яка забезпечить збалансовану і гармонійну взаємодію Суспільства з Природою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Головною метою системи освіти для сталого розвитку можна вважати сприяння екологізації свідомості

кожного суб'єкта життєтворення, гарантоване формування знань, вмінь і навичок для попередження і вирішення соціально-економічних проблем з урахуванням екологічних обмежень, а також для підвищення якості життя нинішнього і майбутніх поколінь на основі принципів сталого розвитку.

Серед основних завдань екологічної освіти для сталого розвитку актуальним моментом є формування нової системи морально-етичних цінностей екологічної культури, які б сприяли відповідним змінам менталітету сучасної людини і встановленню нової моральності – моральності суспільства сталого розвитку.

Екологічна освіта – це не тільки отримання відповідних знань в навчальних закладах, але й система безперервного багатоступеневого екологічного інформування і пропаганди. Результатом екологічного виховання стає формування у людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, пов'язану з перетворенням природи, упевненості в необхідності бережливого ставлення до неї.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаної літератури

1. Боголюбов В. М. Концептуальні підходи до формування освіти для сталого розвитку. *Збірник наукових статей III-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю*. Вінниця, 2011. Том.2. С.665–667.
2. Кисельов М. Екологічна свідомість як феномен освітянського процесу. *Філософська думка*. 2005. № 2. С. 130–149.
3. Марушевський Г. Б. Етика збалансованого розвитку. К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2008. 440 с.
4. Мацейків М. М. Концепція сталого розвитку – основа вдосконалення механізмів екологічного права України. *Екологічний вісник*. 2008. № 6. С. 30–31.
5. Січко І. Екологічна освіта й виховання як елементи стратегії сталого розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 4 (55). С.173–178.

УДК 159.9

Н.М.Макаренко

Розвиток креативного мислення майбутнього педагога як передумова результативної діяльності

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність розвитку креативного мислення майбутніх працівників сфери освіти як передумови результативної діяльності щодо самоудосконалення та розвитку компетенцій. Представлено результати діагностики критеріїв креативного мислення (швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості). Визначено рівень розвитку майбутньої

професійної діяльності (рецептурний, алгоритмічний, копіювальний). Обґрунтовано необхідність впровадження інноваційних форм навчання.

Ключові слова: креативне мислення, креативність, рівні розвитку, компетенції, інноваційні методи навчання.

Н.Н.Макаренко. Развитие креативного мышления будущих педагогов как предпосылка результативной деятельности.

Аннотация. В статье обоснована необходимость развития креативного мышления будущих работников сферы образования как предпосылки результативной деятельности по самоусовершенствованию и развитию компетенций. Представлено результаты диагностики критериев креативного мышления (скорости, гибкости, оригинальности, разработанности). Определен уровень развития будущей профессиональной деятельности (рецептурный, алгоритмичный, копировальный). Обоснована необходимость внедрения инновационных форм обучения.

Ключевые слова: креативное мышление, креативность, уровни развития, инновационные формы обучения.

N.N.Makarenko. The development of the creativity of the future teacher as a precondition for effective activity.

Summary. The article in question substantiates the necessity of developing of the creativity of future workers in education as a precondition for effective self-improvement and competence development. The results of the diagnostics of the criteria of creativity (speed, flexibility, originality, elaboration) are also presented. The level of the future professional activity' development (prescriptive, algorithmic, copy) defined.

The necessity of the implementation of innovative forms of education is grounded.

Key words: creative thinking, creativity, levels of development, innovative forms of education.

Постановка проблеми. Креативне мислення та креативність є складними, багатоаспектними поняттями психології творчості. У структурі особистості майбутнього педагогічного працівника багато дослідників (зокрема, Р.М.Грановська, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, Н.М.Макаренко, Н.І.Пов'якель, Н.М.Токарева, Дж.Рензуллі, Р.Стернберг, П.Торранс, К.Урбан) визначають креативність та креативний потенціал мислення як професійно-важливу складову та критерій професіоналізму, який сприяє більш ефективному самовдосконаленню та формуванню компетенцій. Вивчення феномена креативного мислення майбутніх вчителів надає можливість подальшого вивчення умов його розвитку саме на етапі професіоналізації майбутнього фахівця в системі вишів.

Креативні характеристики мислення майбутнього вчителя можуть стати передумовою творчої продуктивності професійної діяльності. Але ще недостатньо досліджуються можливості формування певних властивостей креативного мислення майбутнього фахівця шляхом включення його до

практичної діяльності. Це актуалізує впровадження у навчальний процес репрезентативних прийомів, методів, програм, креативнорозвивальних методів і технологій, що набуває особливого значення у підготовці майбутніх вчителів як «носіїв» інноваційної культури. Освіта віддзеркалює процеси, які відбуваються у суспільстві, тому вона повинна постійно модернізуватися, особливо у контексті радикальної зміни контурів життєвого простору особистості у цілому. Саме з цих позицій 18 грудня 2006 року Парламент Ради Європи розробив «Перелік ключових компетенцій для навчання протягом життя»[1], які слід активно впроваджувати у роботу середньої та вищої школи. Компетенція – базова властивість індивіда, що передбачає застосування знань, вмінь та навичок у якісно продуктивній діяльності, здатність успішно діяти на основі досвіду при вирішенні професійних задач. Певним чином, ключові компетенції є результатом втілення у діяльність вишу концепту «Lifelong Learning» (навчання впродовж життя). Таким чином, соціальна і психологічна значущість означеної проблеми, а також її недостатнє вивчення і зумовили вибір теми нашого дослідження. На наше переконання, формування компетенцій буде більш успішним при умові розвитку креативного мислення майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико–методологічний аналіз даної проблеми вимагав поступового логічного виведення та цілісного обґрунтування особливостей детермінації процесу становлення професіоналізму діяльності майбутнього вчителя та професіоналізму його особистості, місця, ролі та функції у цих процесах креативності та креативного мислення. Важливим у контексті такого підходу є в першу чергу визначень поняття «креативність», «креативне мислення». Креативність – готовність до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних форм мислення. Креативне мислення – це здатність швидко, флексибельно, оригінально продукувати нестандартні ідеї [4,16-17].

Слід підкреслити, що Дж.Гілфорд (фундатор поняття) не лише сформулював проблему креативності, але запропонував варіант її розв’язання, який поклав початок формуванню „психометричного підходу до дослідження креативності”, тобто створенню стандартизованих інструментів, які визначають коефіцієнт креативності (Cr) ”[2;3].

Його послідовник П.Торранс запропонував модель креативності, яка містить три фактори: продуктивність, гнучкість, оригінальність. У його підході критерієм мислення є не якість результату, а характеристики й процеси, які активізують творчу продуктивність. Креативність мислення він вважав процесом вирішення проблем, який включає у себе появу відчуття проблеми (з причин дефіциту або невідповідності інформації); пошук, знаходження, постановку проблеми; висування гіпотез; перевірку гіпотез, їх зміну або відхилення; висування нових гіпотез; знаходження рішення та формулювання, інтерпретацію та повідомлення результатів.

У власних публікаціях ми узагальнюємо численні дослідження креативності та креативного мислення та використовуємо для дослідження,

креативного мислення, такі критерії як швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість [4].

Слід також зазначити виділення дослідниками (зокрема, П.Горностаєм) якісних рівнів здійснення професійної діяльності, які, на нашу думку, можуть бути екстрапольовані на початковий етап професіоналізації студента – майбутнього вчителя - та визначати напрямки, критерії та орієнтири креативно розвиваючих технологій навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (дивись таблицю 1.5). [5]

Таблиця 1

Рівні здійснення професійної діяльності	
РІВНІ	АВТОРИ
Стимульно-продуктивний, евристичний, креативний	Б.Д. Богоявленська
Базовий, оптимальний, творчий, дослідницький	Н.В.Кузьміна, А.В.Морозов, Д.Н.Чернишевський, О.Р. Черноусова
Копіювання чужих взірців, діяльність на власний розсуд, творче здійснення діяльності	Р.В. Овчарова
Рецептурний, алгоритмічний, стратегічний (практично-ситуативний, аналітичний, синтетичний)	П.П.Горностай

Вузловим для дослідження проблеми творчої поведінки людини (конкретного професіонала зокрема) ми вважаємо обґрунтовані В.О.Моляко положення про наскрізну роль творчості в усьому процесі підготовки й діяльності фахівців (підготовкою до творчої діяльності на різних вікових та професійних етапах), положення про етап професіоналізації – становлення молодого спеціаліста – як вузловий момент у процесі розвитку творчої свідомості та творчої поведінки, положення про формування готовності до здійснення творчої діяльності, яке “вимагає систематичного творчого тренінгу... у спеціально організованих процесах навчання” [6]. Загальна концепція В.О.Моляко, таким чином, орієнтує дослідника, науковця, викладача на те, що творчість має стати нормою професійної діяльності та підготовки до неї: кожен фахівець має бути творчим фахівцем, особистістю з розвиненим креативним мисленням.

Формулювання мети статті. Метою нашої статті вважаємо представлення результатів першого (діагностичного) етапу дослідження рівня розвитку креативного мислення майбутніх вчителів, обґрунтування необхідності подальших інноваційних дій в процесі практичних занять з психології.

Викладення основного матеріалу дослідження. Наше дослідження проводилося протягом 2016-2017 року на факультеті іноземних мов. Для діагностики використовували тести визначення рівня розвитку креативного мислення Д.Гілфорда, П.Торренса (у модифікації О.Тунік).

Результати проведення дослідження рівнів розвитку вербальної, невербальної креативності у групі були класичним прикладом прояву стандартного, стереотипного, репродуктивного мислення (див. таблицю2.).

Таблиця 2.

Таблиця середніх значень, дисперсій та стандартних відхилень за тестами вербальної та невербальної креативності студентів факультету іноземних мов (2-ий курс . N=53)

	ПОКАЗНИКИ ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ			Загальний рівень вербальної креативності	ПОКАЗНИКИ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ				Загальний рівень невербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна Гнучкість	Вербальна оригінальність		Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
Середні	3,62	5,54	0	9,3	5,22	5,02	4,09	0,75	15,07
Дисперсії	3,5	8,09	0	16,09	1,67	2,13	4,43	0,95	14,37
Ст. відхилення	1,87	2,84	0	4,01	1,29	1,46	2,1	0,97	3,79

Звертаючись до рівнів здійснення майбутньої професійної діяльності (таблиця 1) можна визначити, що майбутні вчителі знаходяться на рецептурному, алгоритмічному, копіювальному рівнях мислення.

Незважаючи на те, що респондентам пояснювалося, для чого проводиться тест, які результати очікуються, чітко доводилася інструкція (була підкреслена та проілюстрована відповідним прикладом необхідність дати нестандартні відповіді, які б відрізнялися від звичайних), перевірялася ступінь її розуміння, відповіді на субтест «Використання предмета (газети)» були звичайним переліком загальновідомих засобів використання. На нашу думку, подібне спостерігалось через наступні причини. При виконанні завдання творчо-проблемного типу завжди відбувається якесь невелике, незначне передбачення невідомого. Це передбачення сприяє поєднанню раніше відомого з невідомим, дає можливість шукати нові комбінації («аналіз через синтез» за А.В.Брушлінським). Поки людина не почне самостійно шукати такі зв'язки між відомим та невідомим, їй не допоможе навіть пряма підказка (що є оригінальним, а що ні). А зважаючи на багаторазово підкреслену нами специфіку навчання у виші та школі, зрозуміло, що учнів (студентів) не привчили розкривати систему зв'язків та відношень, у яких знаходиться об'єкт, що аналізується. Таким чином, неприйняття досліджуваними підказки – об'єктивний показник внутрішнього процесу мислення, свідомство того, що його рівень не є креативним. Тому тільки показник вербальної швидкості (середній по групі – 3,62) досить високий. Показник швидкості (продуктивності) мислення студентів – майбутніх вчителів - довів їх здатність народжувати велику кількість ідей, серед яких, на жаль, мали місце досить банальні (прочитати газету, подивитися програму, розгадати кросворд тощо). Як зазначили студенти під час проведення рефлексійного аналізу, бажання

перелічити якнайбільше заважало їм придумати щось нестандартне. Згідно концепції Дж.Гілфорда показник швидкості є основним параметром креативного мислення, який дає змогу помітити та зафіксувати власне дивергентні ідеї. Але ми зафіксували деяку однотипність ідей, нерозвиненість асоціативності мислення.

За допомогою показника гнучкості можливо розрізнати індивідів, які демонструють здатність до варіювання категоріями в процесі розв'язання проблем. Але на констатувальному етапі нами виявлено низький показник гнучкості мислення в студентів (5,54 – середній по групі). На нашу думку, це є свідченням низької мотивації та незвичності отриманого завдання. При подальшому обговоренні результатів тестування деякі респонденти підкреслювали, що вважали запропоновану роботу непотрібною. Тому не акцентували увагу на тому, що «створення будь-чого з газети (орігамі, пап'є-маше, повітряного змія, іграшок, візерунку манікюру тощо)» – це одна і та ж категорія використання предмета. Найнижчий показник при визначенні вербального рівня – оригінальність, хоча саме цей параметр вважається найважливішим у креативному мисленні. Він демонструє рівень новизни ідей (з погляду дотепності, самостійності й унікальності розв'язання задачі). Але відповідей з незвичайним використанням газети не було взагалі, що деякі студенти пояснили побоюванням «занадто виділятися, здаватися епатажним, викликати сміх». Підводячи підсумки діагностики рівня вербальної креативності студентів 2-го курсу, зазначимо: її загальний рівень у групі – низький (82% відповідей).

Загальний рівень невербальної (образної) креативності також низький (88 % відповідей). Респонденти досить швидко справилися із завданням та опрацювали всі малюнки (що свідчить про достатню образну швидкість). Але це були зображення абстрактних узорів, квітів, гілок, облич, хвиль, вазонів, драбин, гір тощо. Зустрічалися відповіді, які можливо віднести до різних категорій та оцінити 2 балами, але лише у 6% студентів. Практично були відсутні оригінальні малюнки. 40% респондентів отримали 1-3 додаткові бали за розробленість. Але це результат того, що вони поєднали декілька вихідних фігур у один малюнок.

Відомо, що для створення оригінального продукту необхідно протистояти стереотипам мислення. Психологічний механізм виникнення стереотипів побудовано на принципі економії зусиль, що притаманно для повсякденного мислення людини. Пізнавальні процеси при такому мисленні залишаються на рівні буденної свідомості, обмежуючись життєвим досвідом, який побудовано на узагальненні уявлень, типових для цієї галузі. При стереотипному мисленні студент зрідка, у повному обсязі осмислює ситуацію, в основному він концентрує увагу на якомусь одному, найбільш характерному елементі доступної йому інформації. Відмова від стереотипів – це вірогідність перетворити процес життя на безкінечну низку проб та помилок. А вміння відступати від стереотипів сприяє перетворенню людини на творчу особистість. Крім того, однією з властивостей стереотипного мислення є функціональна фіксованість, нездатність бачити нове застосування відомого, яка теж була притаманна респондентам. Проводячи рефлексію, ми визначили, що студенти потерпають від великої кількості

інформації та, за їх визначенням, «непотрібних» навчальних дисциплін в університеті. Бажання самотійно відбирати потрібну (корисну) інформацію наштовхується на перепону дидактичного характеру: жорсткі форми та методи вузівської підготовки їх як фахівців педагогічної діяльності. Крім того, неякісна переробка студентами великої кількості найрізноманітнішої інформації за браком часу (а часто через небажання її мисленневої переробки) призводить до прагнення користуватися готовими стереотипами та, як слідство - до поверхневості в знаннях, мисленні.

Наразі при підготовці фахівця (у світлі Закону України «Про вищу освіту») виникає нагальна потреба не стільки «наповнення» студента теоретичними знаннями, як формування у нього відповідних компетенцій (продуктивна робота з різними джерелами інформації, здатність розвивати власні пізнавальні процеси, покращення навичок проведення наукових досліджень, представлення їх результатів тощо) . Це у майбутній педагогічній діяльності надасть йому можливості швидкого, флексибельного, оригінального орієнтування у швидкоплинному світі інформації. На наше переконання, певним «прискорювачем» таких трансформацій є розвиток креативного мислення. Тому другий етап нашого дослідження передбачав впровадження трьохрівневої моделі розвитку цього виду мислення, представлених Д.Треффінгер [7]: I - розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо); II – розвиток складного мислення та афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); III – залучення учасників до постановки та рішення реальних проблем.

Специфікою завдань, які планується використовувати, є їх максимальна наближеність до реальних життєвих умов, непередбаченість (наприклад, виконання case-study – досліджень, які стосуються специфічних епізодів та учасників з детальним вивченням однієї умови чи людини. Умови для case-study біло взято з досвіду роботи шкіл міста). Як вважають науковці, творче (креативне) мислення можливо розвинути, вирішуючи проблеми найбільш тісно пов'язані з галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, що забезпечує більш природну та більш легку мотивацію [4].

Поступове ускладнення завдань, різноманітність «технічних засобів», на наш погляд, було адекватним віковим особливостям студентського віку. А усвідомлення того, що студенти спроможні їх виконувати, дало нам підставу переконатися, що подібна організація навчання сприятиме формуванню психічних новоутворень інтелектуального та креативного рівня: баченню проблеми, її аналізу, вирішенню, продуктивності, гнучкості мислення, які є складовими креативного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження креативного мислення майбутніх вчителів передбачало два етапи: на першому проводилося діагностичне вивчення швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості креативного мислення, а другий (експериментальний) передбачає динаміку його розвитку (для евристичного, креативного, дослідницького рівня

професійної діяльності) після впровадження інноваційних форм роботи при вивченні курсів психології.

Список використаної літератури

1. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Електроний ресурс] /Режим доступу: <http://adukatar.net/klyuchevy-e-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej/>
2. Guilford J.P. Creativity // J.P.Guilford. - American Psychologist, 1963. - V. 5. - P.444-454.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Дж.Гилфорд. - Психология мышления. - М.: Прогресс, 1965. - С.433-456.
4. Макаренко Н.М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: дисертація кандидата психологічних наук /Н.М.Макаренко. – Київ, 2008. – 248с.
5. Горностай П.П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість // Практична психологія і школа: Матеріали міжнародної конференції. – К., 1993. – С.43-49.
6. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини //В.О.Моляко. - Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №8. – С. 1-4.
7. Treffinger D.J. Encouraging creative learning for the gifted and talented // D.J.Treffinger. - Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112p.

УДК 159.923

Мерва І. С.

Рольова позиція особистості сучасного студента-психолога.

Мерва І.С. Рольова позиція особистості сучасного студента-психолога

Анотація. У статті йде мова про рольові позиції особистості сучасного студента психолога. Визначені основні положення щодо теорій та охарактеризовані особливості ролей в соціумі. Було проведено дослідження у виявленні актуальних ролей, та співставлення значущості особистісної та професійної сфери у сучасного студента-психолога.

Ключові слова: соціальна роль, рольові теорії особистості, рольова психотерапія, рольові очікування, рольове поведіння.

Мерва І.С. Рольовая позиция личности современного студента-психолога

Аннотация. В статье идет речь о ролевых позициях личности современного студента психолога. Определены основные теоретические положения и охарактеризованы особенности ролей в социуме. Было проведено исследование в выявлении актуальных ролей и сопоставлено значимость личностной и профессиональной сферы у современного студента-психолога.

Ключевые слова: социальная роль, ролевые теории личности, ролевая психотерапия, ролевые ожидания, ролевое поведение.

Merva I.S. Personal role-play position of a modern student -psychologist

Annotation. In the article we are talking about the personal role-play positions of a modern student-psychologist. The basic theoretical positions are determined and features of roles in society are characterized. A study was carried out to identify the actual roles and compared the importance of the personal and professional sphere of a modern student-psychologist.

Key words: social role, role-play theory of personality, role-based psychotherapy, role-play expectations, role-based behavior.

Постановка наукової проблеми. Різноманітність ролей особистості визначається участю в соціальних групах, у яких проходило і проходить її життя. Рівень ідентифікації з соціальною групою залежить від знань, умінь, навичок, бажання відповідати очікуванням, а також від міжособистісної взаємодії та значущості соціальних груп. Оскільки людина постійно бере участь в різних групах та організаціях, вона займає безліч позицій в суспільстві. За приклад можна взяти студента. Він: син, брат, друг, тренер, учасник заходу і так далі. При цьому як для самої людини так до інших осіб кожна позиція має більше або менше значення. Американський соціолог Р. Мертон ввів таке поняття як статусний набір, що означає сукупність всіх статусів, що має індивід. В цьому наборі завжди є головний елемент, який є найбільш характерний для індивіда і за яким оточуючі характеризують його. Але часто соціальний і особистісний набір не співпадають при взаємодії з соціумом. Наприклад, студент який відмінно навчається в університеті не справляється з роботою на практиці.

Тому гостро постає питання про ролевий розвиток особистості, а саме відповідність особистісної ролі з професійною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем ролевого розвитку особистості займалися П.Т. Коста і Р.Р. Мак-Кре, Дж. Мід, К. Берк, Я.Л. Морено, М. Шериф, Т. Шибутані, Т. С. Яценко, Г. Блумер, Дж.Б. Роттер, М. Кун, Дж.А. Келлі, Ч.Х. Кулі, Т. Парсонс, І. Гофман та інші.

Мета статті - побачити ідеальну ролеву структуру особистості сучасного студента-психолога.

Викладення основного матеріалу дослідження. Першим хто дав визначення поняттю соціальної ролі американський соціолог Р. Лінтон. На його думку, це динамічна сторона соціального статусу, з певними затвердженими нормами за якими повинна слідувати в певних ситуаціях особистість. Можна сказати, що це поведінка яку особистість програє при певних обставинах (стереотипи), що відповідають очікуванням людей [4].

Всі люди займають певні ролі в соціумі, що має в собі деяку сукупність дій, вони розпадаються на ролеві очікування (чого чекають від самої ролі), і на ролеве поводження (виконує в плані ролі) [2].

В соціальній психології проводились численні дослідження особливостей ролі в соціумі, створені численні наукові теорії, в тому числі п'ять найактуальніших з них вважають:

- 1) структурна рольова теорія (Р. Лінтон, Г. Уайт, М. Леві, М. Мандел, Р. Барт, С. Надел, С. Уіншіп);
- 2) організаційна рольова теорія (М. Ван-Селл, Р.Л. Кан, Е. Н. Гросс, Ван-де-Вліерт та ін.);
- 3) когнітивна рольова теорія (Я.Л. Морено, Дж.Г. Мід, М. Шериф, Ж. Піаже, Дж.А. Келлі, Дж.Б. Роттер);
- 4) функціональна рольова теорія (С. Харві, Т. Парсонс, Р. Лінтон, Е. Шілз, Ф. Батс);
- 5) теорія символічного інтеракціоналізму (Ч.Х. Кулі, І. Гофман, М. Кун, Т. Шибутані, Дж.Г. Мід, К. Берк, Г. Блумер) [1].

У роботі з рольовою структурою провідне місце посідає метод «рольова психотерапія» :

- транзакційний аналіз (В. Джойнс, С. Карпман, Р. Гулдинг, Е. Берн, Й. Стюарт, К. Штайнер та ін.);
- психодрама (Я. Морено, Д. Кіппер, М. Карп, Г. Лейтц, П. Холмс);
- терапія фіксованої ролі (Дж. Келлі) та інші.

Вищеперераховані психотерапевтичні та психопрактичні системи стали основою теорії, що можна об'єднати в поняття «рольові теорії особистості» [4].

Щодо вітчизняних теорій, які досліджували рольову самореалізацію можна виділити теорії особистості Б.Г. Ананьєва, В.М. Мясіщева концепцію розвитку особистості Г.С. Костюка, концепцію "соціетальної психіки" О.А. Донченко, концепцію життєтворчості Л.В. Сохань та Д.О. Леонтьєва, концепції особистісної суб'єктності К.О. Абульханової-Славської, А.В. Брушлинського, В.О. Татенка.

Американський соціолог Т. Парсонс запропонував п'ять основних характеристик соціальної ролі.

Емоційність. Деякі ролі супроводжуються високим проявом почуттів, тому вони вимагають емоційної стабільності в деяких ситуаціях. Це професії які зв'язані з цим це поліцейські, медичні працівники та інші.

Спосіб отримання. Одні ролі обумовлені статусами, а також за віком, наприклад, громадянин, дитина, юнак. Інші досягаються в результаті певних зусиль, такі як аспірант, викладач, доктор.

Масштаб. Певні ролі обмежені деякими аспектами взаємодії людей. Роль вчителя та учня обмежена питаннями на тему його виховання і навчання.

Формалізація. Ролі, що відносяться до цього пункту передбачають взаємодію відповідно до фіксованих правил. Наприклад, бібліотекар видає книги на певний термін, якщо за цей період книги не принесуть, він повинен виплатити штраф за кожен день, що прострочили.

Мотивація. Відповідно до ролі є різний ступень мотиву [5].

Якщо розглядати рольову структуру практичного психолога, то можна припустити, що це поєднання як соціальних, так і професійних ролей, які чергуються між собою. Адже такій особистості потрібно виділяти під час консультування запит клієнта та реальну проблему з якою звернулись до нього, вміти обирати правильну стратегію для надання подальшої допомоги [3].

Проблема полягає в тому, щоб особистість могла чітко межувати як професійну, так і особистісну сферу, щоб під час консультації чи буденного життя певний минулий досвід не впливав на ту чи іншу сферу.

Нами було проведено пілотажне дослідження, в якому брали участь студенти 5 курсу спеціальності «Практична психологія» для виявлення актуальних для даної особистості ролей. За результатами дослідження було виявлено, що найактуальнішою виявилась особистісна сфера, в якій переважали такі ролі, як студент (100%), брат/сестра (100%), подруга/друг (100%). Щодо професійної сфери, то 80% студентів написали роль психолога. Можна стверджувати, що в студентів 5 курсу сформувалась професійна рольова позиція психолога.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі даних, ми дійшли висновку, що найбільш актуальною є особистісна сфера, а саме подруга/друг, сестра/брат, а потім уже професійна - психолог. В загальній кількості студентами було вказано 23 різних ролей, з яких 17 відносились до особистісної сфери (74%), і 6 до професійної (26%).

Отже, рольові позиції сучасного студента обумовлені такими характеристиками як значуща (головна) роль соціальний статус. Адекватність виконуваної ролі змісту професійної діяльності.

Перспективні напрямки дослідження ми вбачаємо в подальшому вивченні особливостей особистості психолога зі зміною його професійного виду діяльності.

Список використаної літератури

1. Горностай П.П. Психологічні ролі в структурі особистості/ П. П. Горностай// Наукові студії з соціальної та політичної психології. – Вип.2 (5). –К., 2000. – С. 104-111.
2. Козлова, О.Н. Особистість - кордон і безмежність соціального/ О. Н. Козлова // Соціально-гуманітарні знання. –2003. – №4.С. 81-97.
3. Мірошник З.М. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості/ З.М. Мірошник// Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. – Том 18. Випуск 4(30). Психологія. – 2013. – С.209-213.
4. Платонов Ю.П. Соціальні статуси і ролі/ Ю. П. Платонов. – СПб. : Элитариум, 2007. С. 103.
5. Парсонс Т. О социальных системах/ Т. Парсонс. – М. : Академ Книга, 2002. С. 600.
6. Mead G. Mind, self and society / G Mead. – Chicago, 1966. – 435 p.

УДК 159.9:316.454.52

М.О.Павлухіна

Комунікативні здібності студента-філолога

Анотація. У статті охарактеризовано комунікативні здібності студента-філолога. Описаний досвід дослідників з даної теми. Проаналізовано психологічні особливості майбутніх студентів на основі експериментального дослідження,

виявлено рівень комунікативних здібностей студентів-філологів на сучасному етапі.

Ключові слова: комунікативні здібності, компонент комунікативних здібностей, комунікативна діяльність.

М. А. Павлухіна. Коммуникативные способности студента-филолога.

В статье охарактеризованы коммуникативные способности студента-филолога. Описанный опыт исследователей по данной теме. Проанализированы психологические особенности будущих студентов на основе экспериментального исследования, выявлен уровень коммуникативных способностей студентов-филологов на современном этапе.

Ключевые слова: коммуникативные способности, компонент коммуникативных способностей, коммуникативная деятельность.

М.О.Pavlukhyna. Communicative abilities of a student-philology

Summary.The philology student`s communicative abilities are characterized in the article. The reseachers` experience of this topic are also described. The future students' psychology features are analized and based concerning experimental research, the philology students` level of communicative abilities are detected at the present stage.

Key words: communicative abilities, component of communicative abilities, communicative activity.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства підвищує вимоги до рівня професіоналізму випускників вищих навчальних закладів. Успішність професійної діяльності майбутнього спеціаліста - філолога передбачає володіння не лише іноземною мовою, але й іншомовною комунікативною компетентністю. Систему комунікативних знань, умінь і навичок можливо сформуванати лише на основі комунікативних здібностей. Тому нами було обране дану тему.

Аналіз останніх досліджень. Питання розвитку комунікативних здібностей не є новим для психологічної науки, ним займалися А. Батаршев, Г. Васильєв, Н. Вітюк, В. Гаркуша, А. Кідрон, С. Максименко, Р. Немов, К. Роджерс. Та все ж у педагогічній психології недостатньо вивченою є проблема психологічних механізмів досягнення високого рівня когнітивно-комунікативних здібностей, відсутній психологічно обґрунтований зміст навчання, спрямованого на розвиток комунікативних здібностей студентів-філологів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Постановка завдання. Процес розвитку комунікативних здібностей студента залежить від особливостей навчальної діяльності та ряду інших факторів. Коли йдеться про студента-філолога, ми маємо на увазі формування не лише майбутнього вчителя іноземної мови, а й фахівця, який надалі може займатися перекладацькою діяльністю на професійному рівні.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи комунікативні здібності студентів-філологів ми спираємося на думку дослідника Ю. Якимчука, він розуміє комунікативні здібності як сталу сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків і зумовлює

успішність комунікативної діяльності [7]. Науковець виділяє такі компоненти комунікативних здібностей: когнітивний, мотиваційний, самооцінний, емоційний, комунікативно-діяльнісний тощо.

Виходячи з сутності поняття «комунікативні здібності», структури та особливостей їхнього розвитку та беручи до уваги критерії, розроблені різними авторами, нами визначено такі критерії розвитку комунікативних здібностей студентів - філологів: досягнутий рівень розвитку когнітивно-репрезентативних структур, які є узагальнено-абстрактним результатом набуття комунікативних знань, умінь та навичок; мотивація студентів комунікативної діяльності; емоційна стійкість студентів у комунікативній діяльності; самооцінка студентів у комунікативній діяльності; особистісні особливості суб'єкта комунікативної діяльності [2].

Описуючи власну модель комунікативних здібностей студента-філолога, ми приймаємо за основу структуру комунікативних здібностей Ж. Глозмана та А.Пуні, в основу якої покладено особистісні особливості [3]. Т. Гарлицька відносить комунікативні якості до базових і вважає, що їх повинен мати кожен випускник вищого навчального закладу [4].

На думку ж Р. Бужикової комунікативні здібності (володіння словом і немовними засобами спілкування, вміння вступати у контакт) є такими якостями фахівця, котрі потрібні ринковому демократичному суспільству [2].

З метою більш поглибленого вивчення проблеми, нами було проведене дослідження у вересні-жовтні 2017 року у КГПУ м.Кривого Рогу. Загальна вибірка – 37 студентів (вік 19-20 років) Програма дослідження складалася з двох етапів: підготовчого, констатувально-діагностичного, з визначення рівня розвитку комунікативних і організаційних здібностей студентів-філологів, аналітичного. Нами використано наступні методи та методики дослідження:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми з метою визначення глибини розробленості теми та ступеню її наукової новизни.

2. Спостереження, бесіди.

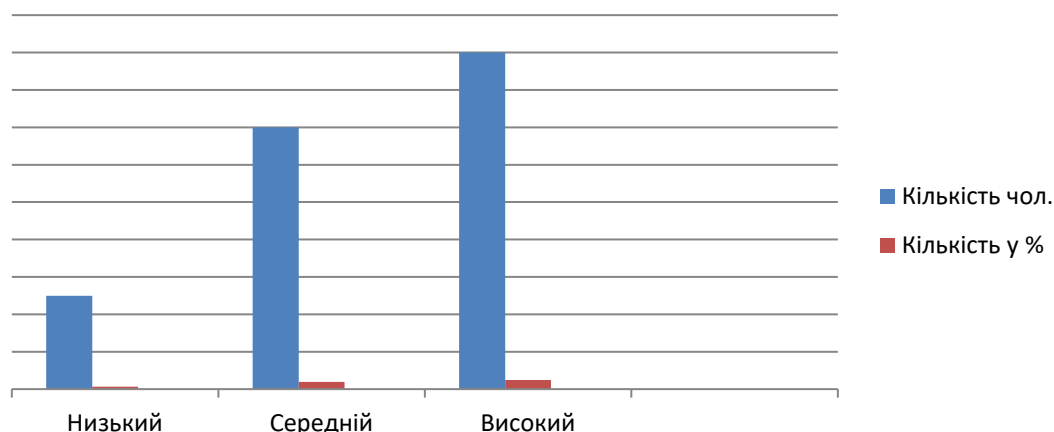
3. Метод анкетування і тестування: за допомогою опитувальника комунікативних здібностей (КОЗ).

Проведене нами експериментальне дослідження проаналізовано та занесене до таблиці 1.

Таблиця 1

Результати з визначення рівня розвитку комунікативних і організаційних здібностей студентів-філологів

Рівень	Контрольна група	
	Кількість чол..	Кількість у %
Низький	5	13%
Середній	14	38%
Високий	18	49%



Таким чином, на основі проведеного анкетування та тестування за допомогою опитувальника комунікативних здібностей (КОЗ) ми проаналізували, що високий рівень комунікативних здібностей мають 18 студентів, що становить 49%, а це означає що у цих студентів високий рівень комунікативних здібностей, для них характерні швидка орієнтація у складних ситуаціях, невимущена поведінка в новому колективі. Вони ініціативні, приймають самостійні рішення, відстоюють свою думку та легко почувають себе в незнайомій компанії.

Середній рівень має 14 студентів – 38%. Для них характерні прагнення до контакту з людьми, але не обмежуючи коло своїх знайомств, відстоюють свою власну думку, планують роботу. Однак «потенціал» цих схильностей не відрізняється високою стійкістю. Таким студентам необхідно серйозно зайнятися формуванням і розвитком комунікативних схильностей.

Низький рівень комунікативних здібностей мають 5 студентів – філологів, а саме 13% від всієї групи. Такі студенти не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, у вільний час люблять бути на самоті, обмежують свої знайомства, переживають труднощі при встановленні контактів з людьми і, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою власну думку, важко переживають образи. Не проявляють ініціативи в громадській діяльності, у багатьох справах уникають прийняття самостійних рішень.

Негативними чинниками які впливали на високий рівень комунікативних здібностей студентів – філологів після бесід з ними були встановлені: освітня некомпетентність, неорганізованість, вплив стресів.

Висновки. Отже, на основі експериментального дослідження ми змогли визначити рівень розвитку комунікативних здібностей студентів – філологів і визначити, що він є достатньо розвинений. Це певним чином можна пояснити контингентом студентів та специфікою їх підготовки (філологічний напрям). Низький рівень пояснюється емоційним навантаженням, низьким рівнем стресостійкості, недостатнім рівнем живого спілкування. Дослідження мало констатуючу стратегію, у подальшому плануємо визначити основні шляхи підвищення рівня розвитку комунікативних здібностей інтерактивними способами та упровадити у практику.

Список використаної літератури

1. Бужикова Р. І. Розвиток мовленнєвих здібностей молоді / Р. І. Бужикова. – Миколаїв. – 2007. – С. 100–103
2. Бутенко Т. О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів / Т. О. Бутенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-11/09btocsf.pdf>
3. Винославська О. В. Психологія: навчальний посібник / О. В. Винославська – К. – 2005.
4. Гарлицька Т. Комунікативний підхід як спосіб формування творчих здібностей майбутніх учителів англійської мови / Тетяна Гарлицька [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2013/komunikatyvnyj-pidhid-yak-sposib-formuvannya-tvorchyh-zdibnostej-majbutnihuchyteliv-anhlijskoji-movy/>
5. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач: дис. ... доктора психол. наук зі спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / А. Б. Коваленко. – К. – 2000. – 395с.
6. Якимчук Ю. В. Психологічні особливості інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Якимчук Ю. В. – Хмельницький. – 2008. – С. 221

УДК 159.923:37.011.3-051

Ткаченко О. А.

Проблема формування ефективного індивідуального стилю педагогічної діяльності в проектній парадигмі

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми стилю педагогічної діяльності в контексті проектної парадигми. Автор розглядає зміст, ефективність стилю педагогічної діяльності, фактори, що впливають на його формування. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження стилю педагогічної діяльності студентів-педагогів.

Ключові слова: індивідуальний стиль діяльності, стиль педагогічної діяльності, педагогічне проектування, самопроектування стилю педагогічної діяльності, ефективність стилю педагогічної діяльності, професійні компетенції учителя, формування стилю педагогічної діяльності.

Ткаченко Е.А. Проблема формирования эффективного индивидуального стиля в проектной парадигме.

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы стиля педагогической деятельности в контексте проектной парадигмы. Автор рассматривает содержание, эффективность стиля педагогической деятельности, факторы, влияющие на его формирование. В статье отражены результаты эмпирического исследования стиля педагогической деятельности студентов-педагогов.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, стиль педагогической деятельности, педагогическое проектирование, самопроектирование стиля педагогической деятельности, эффективность стиля педагогической деятельности, профессиональные компетенции учителя, формирование стиля педагогической деятельности.

Tkachenko O. The problem of forming an effective individual educational work style in the project paradigm.

Summary. The paper dwells on the analysis of the stylistic problem of educational work in the context of the project paradigm. The author examines the content and effectiveness of educational work style. Moreover, the author examines factors that have an influence on educational work style. The paper elucidates the results of empirical research of students' educational work style.

Keywords: the individual style of working, educational work style, educational projection, self-projection of educational work style, the effectiveness of educational work style, teacher's professional competences, forming of educational work style.

Постановка проблеми. У світі основних положень Болонського процесу, у відповідності до яких розбудовується сучасна навчально-виховна система, всі компоненти моделі майбутнього фахівця об'єднуються в єдину функціональну систему якостей професіонала й особистості. Постає необхідність визначення і формування відповідних професійних компетенцій – базових властивостей вчителя, що передбачають застосування знань, вмінь та навичок у якісно продуктивній діяльності, здатність успішно діяти на основі досвіду при вирішенні професійних задач різного роду. Враховуючи зазначений контекст, нової актуальності набуває традиційний для академічної психології феномен індивідуальний стиль діяльності, зокрема педагогічної. Індивідуальний стиль діяльності – це насамперед урахування своїх індивідуальних особливостей при виборі тих чи інших засобів і прийомів педагогічної діяльності. Проблеми індивідуального стилю педагогічної діяльності мають безпосереднє відношення до вирішення важливих практичних задач.

Особливе значення набуває завдання виявлення умов, які забезпечують управління формуванням індивідуального стилю. Знання про його будову і внутрішню організацію є істотною передумовою для індивідуалізації підходу при навчанні педагогічній праці.

Отже, важливою умовою забезпечення формування у майбутніх вчителів ефективного стилю педагогічної діяльності на етапі вузівської підготовки є його педагогічне проектування, яке полягає у створюванні приблизних варіантів майбутньої діяльності і прогнозуванні її результатів, і головне, виступає умовою розвитку у студентів-педагогів здатності до самопроекування [5].

Мета статті полягає в з'ясуванні сучасних поглядів на зміст стилів педагогічної діяльності, психологічні якості, що визначають їх структуру; розглянути можливості формування ефективних стилів на етапі вузівської професійної підготовки майбутніх учителів в контексті проектної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології проблема стилю діяльності розглядається з 1950-х років ХХ сторіччя, зокрема в роботах Є. О. Клімова, В. С. Мерліна, В. І. Моросанової, О. Г. Носкової, В. О. Толочека, М. Р. Щукіна та ін. На думку дослідників індивідуальний стиль діяльності (ІСД) в широкому розумінні відображає всю систему відмінних ознак діяльності даної людини, зумовлену її індивідуально-особистісними особливостями. ІСД проявляється на поведінковому рівні у формі стійко повторюваних прийомів і способів діяльності, обраних суб'єктом, у формі своєрідної тимчасової організації дій, в якісних особливостях продукту діяльності. ІСД виконує функцію пристосування людини до вимог діяльності. Врахування і формування ІСД є важливим завданням професійного навчання, так як воно найтіснішим чином пов'язано з розвитком професійних здібностей та професійної придатності.

Для В. С. Мерліна [4] індивідуальний стиль діяльності є системоутворюючою ланкою, що формує інтегральну індивідуальність людини. Дослідник зібрав воедино розрізнені дані про індивідуально-психологічні відмінності і три рівні індивідуальних властивостей: рівень організму (біохімічні, загальносоматичні, нейродинамічні властивості), рівень індивідуально-особистісних властивостей (темперамент, характер, особливості мотивації), рівень суб'єкта соціальних відносин (сукупність особливостей людини, що впливають із її соціальних ролей, приналежності до конкретних соціальних груп і соціально-історичним спільнотам).

Останньому рівню В. С. Мерлін дає назву метаіндивідуальний, і вважає, що метаіндивідуальність людини залежать як від вимог, очікувань соціальної групи, так і від властивостей інтраіндивідуальності (властивості першого і другого рівнів). До інтраіндивідуальності, водночас, можна віднести і внутріособистісні якості людини, які визначають вибір нею соціальної ролі, її прийняття особистістю.

За Мерліним, людина являє собою цілісну єдність індивідуальних властивостей різних рівнів, які мають певну цінність у різних життєвих ситуаціях. Спрямовані зміни в проявах нижчих рівнів індивідуальності відбуваються під впливом вищих ієрархічних рівнів. Основними компонентами індивідуального стилю, що грають сполучну роль між різними рівнями індивідуальності є самооцінка, установки й емоції.

Клімов Є. О. в структурі індивідуального стилю виділяє дві групи особливостей: перша група, яка утворює ядро стилю, включає в себе особливості, які проявляються мимоволі або без помітних зусиль, базується на властивостях нервової системи, друга група, яка утворює «прибудову» до ядра, включає в себе особливості, які формуються в результаті свідомих чи стихійних пошуків. У ядро включаються дві категорії особливостей: одні сприяють успіху, інші перешкоджають йому. Останні «обрастають» компенсаторними механізмами. У «прибудову» до ядра стилю також входять дві категорії особливостей: одні пов'язані з використанням позитивних можливостей суб'єкта, інші мають компенсаторне значення. Відповідно до цього в структурі стилю виділяються

механізми адаптації та компенсації. Поряд з цими механізмами М. Р. Щукін в структурі ІСД виділяє механізми корекції, завдяки яким в одних випадках особливості виконання трудових дій обмежуються, а в інших – «підтягуються» до певного рівня [4].

У суб'єктів праці виявляється вибірковість по відношенню до різних ситуацій і завдань, що базується на тенденції створювати більш зручні, відповідні своїм індивідуальним особливостям умови діяльності. Тому при поширенні передового педагогічного досвіду завжди виникає питання про можливість його адаптації до особистості іншого вчителя, зокрема студента педагогічного вишу. Тут головним моментом є усвідомлення особливостей власної особистості і творче, індивідуальне опрацювання цього досвіду.

Сучасний погляд на навчання в рамках концепції управління як на виховний та навчаючий вплив учителя на учня (учнів), що спрямовує його (їх) особистісний, інтелектуальний, діяльнісний розвиток, дозволяє розглядати педагогічну діяльність як управлінську. Це дає змогу результати дослідження формування стилю управлінської взаємодії в професійному становленні педагогів використовувати при дослідженні проблематики формування ефективного стилю педагогічної діяльності [6].

Виклад основного матеріалу дослідження. Стиль педагогічної діяльності (СПД), як інтегративна характеристика, відображуючи стиль керівництва, стиль спілкування, стиль поведінки та когнітивний стиль вчителя найбільш повно висвітлюється у типах стилю праці вчителя за А. Я. Ніконовою та А. К. Марковою. Дослідниці [1] розглядають три групи характеристик індивідуального СПД – 1) змістовні (орієнтація вчителя на процес чи результат своєї праці, розгортання вчителем орієнтованого та контрольо-оціночного етапів своєї праці); 2) динамічні (гнучкість, стійкість, вміння переключатися); 3) результативні характеристики (рівень знань і навичок учіння у школярів, а також інтерес учнів до предмета). На цій основі ними виділені 4 типи індивідуальних стилів: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розмірковуючо-імпровізаційний, розмірковуючо-методичний.

Досліджуючи ефективність різних СПД в умовах переходу на нові освітні стандарти, О. С. Поляков об'єднав характеристики особистості вчителя, якими визначаються СПД (екстраверсія-інтроверсія, відкритість досвіду, добротність, орієнтація на співробітництво, комунікативні і організаторські здібності, енергійність, емоційність (артистизм), нервово-психічна стійкість, відповідальність, лабільність-ригідність), у відповідні фактори сформував авторські стилі: емоційно-контактний, професійно-контактний, особистісно-неформальний, автономно-формальний [3].

Співвідношення СПД за А. К. Марковою і А. Я. Ніконовою та О. С. Поляковим, а також їх розширена психологічна характеристика представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Стилі педагогічної діяльності

Стилі педагогічної діяльності за А. К. Марковою і А. Я. Ніконовою		Стилі педагогічної діяльності за О. С. Поляковим	
Назва	Психологічна характеристика	Назва	Психологічна характеристика
Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС).	<p>Вчителя з ЕІС вирізняє переважна орієнтація на процес навчання. Пояснення нового матеріалу такий вчитель буде логічно, цікаво, але в процесі пояснення у нього відсутній зворотній зв'язок з учнями. Під час опитування вчитель з ЕІС звертається до великої кількості учнів, в основному сильних, які його цікавлять, опитує їх у швидкому темпі, задає неформальні питання, але мало дає їм говорити, не чекаючи, поки вони сформулюють відповідь самостійно. Для вчителя з ЕІС характерно недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, для викладання на уроці він відбирає найбільш цікавий матеріал; не такий цікавий, але важливий, залишає на самостійне вивчення учнями.</p> <p>В діяльності вчителя з ЕІС недостатньо представлені закріплення та повторення учбового матеріалу, контроль знань учнями. Вчителів з ЕІС відрізняє висока оперативність, використання великого арсеналу різноманітних методів навчання. Він часто практикує колективні обговорення, стимулює спонтанні висловлювання учнів.</p> <p>Для вчителя з ЕІС характерне невміння проаналізувати особливості та результативність своєї діяльності на уроці.</p>	Емоційно-контактний (ЕКС)	<p>Вчителі з ЕКС орієнтовані на співпрацю і відкриті зовнішньому досвіду, переважно екстравертіровані; у них виявляється невисокий рівень нервово-психічної стійкості, середній рівень комунікативних і організаційних здібностей; вони схильні перебільшувати тяжкість свого становища, несумлінно виконувати обов'язки.</p> <p>Вони активно взаємодіють з оточуючими, їм властива лабільність в поведінці. Їх позитивно оцінюють учні, переважно через позитивний емоційний контакт, що, в свою чергу, знижує рівень нейротизму у вчителів. Виконання методичної роботи заважає співпраці між учителем і учнем, що провокує підвищення тривожності у вчителів.</p> <p>Вчителі з даним стилем діяльності уникають занепокоєння в роботі, роблять все, що не викликає почуття тривоги, вони спрямовані на взаємодію з учнями, для них важливіше, як їх оцінюють учні, при цьому вчителі не прагнуть до якісного виконання формальних вимог. Вчителі з даної групи не прагнуть до дисциплінованості, не використовують інноваційні методи роботи, для них властиво застосовувати перевірені методи роботи, при цьому бути спонтанними в своїх діях, підлаштуватися під оточуючих. ЕКС є характерним для вчителів з невеликим досвідом роботи і молодих вчителів, при цьому відсутність досвіду компенсується інтересом до роботи.</p> <p>Вчителі з даної групи прагнуть до професійного розвитку і підвищення своєї кваліфікації, орієнтовані на розвиток і співпрацю з учнями, емоційні і спонтанні в своїй діяльності.</p>

Стили педагогічної діяльності за А. К. Марковою і А. Я. Ніконовою		Стили педагогічної діяльності за О. С. Поляковим	
Назва	Психологічна характеристика	Назва	Психологічна характеристика
Емоційно-методичний стиль (ЕМС).	<p>Для вчителя з ЕМС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність, деяка перевага інтуїтивності над рефлексивністю. Орієнтуючись як на процес, так і на результати навчання, вчитель адекватно планує навчально-виховний процес, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, уважно слідкує за рівнем знань всіх учнів (як сильних, так і слабких), в його діяльності постійно представлені закріплення і повторення учбового матеріалу, контроль знань учнів.</p> <p>Такого вчителя вирізняє висока оперативність, він часто змінює види робіт на уроці, практикує колективні обговорення.</p> <p>Використовуючи багатий арсенал методичних прийомів при обробці навчального матеріалу, прагне активізувати дітей не зовнішньою розважальністю, а справді зацікавити особливостями самого предмету.</p>	Професійно-контактний стиль (ПКС)	<p>Учителі з ПКС у більшості екстраверти, часто працюють заради зовні позитивної оцінки; добросовісно відносяться до роботи; мають розвинені здібності до організаційної діяльності, через підвищену чутливість до подій, які відбуваються; чутливі до оцінки своєї діяльності учнями і керівництвом, прагнуть виконувати розпорядження керівництва, дотримуються усіх необхідних формальних вимог діяльності; лабільні; прагнуть використати інноваційні технології у своїй діяльності, шукають нові методи і засоби праці, застосування яких знижує тривожність у учителів. Керівництво цінує таких учителів.</p> <p>Проте, можливі конфлікти в колективі, проблеми при взаємодії з колегами, оскільки для них характерна несприйнятність до думки останніх.</p> <p>Через це одним з головних недоліків учителів з ПКС можна вважати закритість для нового досвіду, вони орієнтуються тільки на себе, свої сили, знання і досвід.</p> <p>Учителі досягають бажаних результатів за рахунок організаційних і комунікативних здібностей, дотримання правил дисципліни; задоволені досягненнями, робота їм цікава, а рівень тривожності невисокий.</p> <p>При високих показниках відповідальності, пригнічують спонтанність, прагнуть продумувати свою роботу і способи досягнення результату.</p> <p>При високому рівні компетентності більше орієнтовані на виконання професійних завдань, чим на себе, для них характерний емоційний контакт з учнями, низький рівень домагань і, отже, рівень нейротизму.</p> <p>При цьому високий рівень компетентності і орієнтація на завдання сприяють задоволеності учителем своїми досягненнями.</p>
Стили педагогічної діяльності за А. К. Марковою і А. Я. Ніконовою		Стили педагогічної діяльності за О. С. Поляковим	
Назва	Психологічна характеристика	Назва	Психологічна характеристика

Розмірковуючо-імпровізаційний стиль (РІС).	<p>Для вчителя з РІС характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, В порівнянні з вчителями емоційних стилів, вчитель з РІС проявляє меншу винахідливість у підборі і варіюванні методів навчання, не завжди може забезпечити високий темп роботи, менше практикує колективні обговорення, скорочує час спонтанних висловлювань під час уроку, ніж вчителі з емоційним стилем. Учитель з РІС менше говорить сам, особливо під час опитування, та прагне впливати на учнів непрямым шляхом (за допомогою підказок, уточнень і т. ін.), дає можливість, учням детально оформити відповідь.</p>	Особистісно-неформальний стиль (ОНС)	<p>Вчителі з ОНС відрізняються низькою ригідністю, високим рівнем комунікативних здібностей, умінням слухати і грамотно пояснювати матеріал; орієнтовані на співпрацю як з колегами, так і з учнями; задоволені умовами праці; відкриті для нового досвіду, їм подобається дізнаватися щось нове в своїй роботі, експериментувати; не дуже відповідально підходять до своєї роботи, не відрізняються дисциплінованістю, не прагнуть виконувати правила керівництва. Не агресивні, насолоджуються виконанням своїх професійних обов'язків, не спираючись на правила, їх вільна форма поведінки і взаємодії позитивно впливає на відносини між учнями та вчителем. Учні високо цінують педагога як хорошого і компетентного викладача, що сприяє їх хорошій успішності. Вчителі знають, як потрібно пояснити матеріал, не вдаючись до жорстко регламентованих правил, а орієнтуючись на свої вміння; задоволені досягненнями; багато часу відводять на взаємодію з учнями під час позаурочного часу, спілкуються в більш вільній атмосфері, можуть несподівано змінити хід уроку, вільно тримаються при взаємодії з учнями, що високо оцінюється останніми; спонтанні у спілкуванні; мають низький рівень тривожності. Вони відкриті для нового досвіду, їм подобається дізнаватися щось нове, експериментувати, легко адаптуються до нових вимог, легко пристосовуються і освоюють нові освітні технології, орієнтовані на саморозвиток, що сприяє підвищенню інтересу до своєї професійної діяльності. Водночас, вони приховують наявні проблеми і складності власного характеру, що притаманне інтровертам. Вчителі з ОНС характеризуються рухливістю мислення, здатність легко приймати нове, адаптуватися, бути відкритими, дані здібності дають можливість побачити цікаві моменти в своїй діяльності, легше ставитися до її вимог, підтримувати високий рівень її ефективності.</p>
Стили педагогической деятельности за А. К. Марковой і А. Я. Ніконовою	Стили педагогической деятельности за О. С. Поляковым		

Назва	Психологічна характеристика	Назва	Психологічна характеристика
Розмірковуючо-методичний стиль (РМС).	Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, вчитель з РМС проявляє консерватизм у використанні засобів педагогічної діяльності. Висока методичність (систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів) поєднується з невеликим, стандартним набором методів навчання, перевагою репродуктивної діяльності учнів, рідким проведенням колективних обговорень. Під час опитування вчитель з РМС звертається до невеликої кількості учнів, дає кожному багато часу на відповідь, особливу увагу приділяє слабким учням. Для вчителя з РМС характерна в цілому рефлексивність.	Автономно-формальний стиль (АФС)	Вчителі з АФС відрізняються організованістю, вміють правильно розпланувати свою діяльність і працювати строго за планом, вести документацію; рідше використовують нові технології, відрізняються ригідністю поведінки і мислення, зниженою чутливістю до подій; працюють в більшій мірі по виробленій за багато років стратегії, яка дозволяє досягати прийнятних для них результатів; мають високий рівень нервово-психічної стійкості, при небажанні співпрацювати, орієнтуватися на зовнішні обставини; більше орієнтовані на сумлінне виконання своєї роботи, при цьому думка учнів їх не надто турбує; не прагнуть до співпраці з колегами, триматися на певній дистанції з іншими вчителями. АФС притаманний вчителям старшого віку і більш досвідченим вони Для вчителів з домінуючим АФС діяльності дотримання дисципліни визначається їх підвищеною відповідальністю, і при цьому дотримання нормативних вимог сприяє зниженню рівня їх тривожності. Вони показують високий рівень компетентності, що обумовлено великим досвідом роботи, при цьому вони з часом придушили в собі чутливість до зовнішніх подій і оточуючим. Сумлінність вчителів сприяє тому, що вони орієнтуються на керівництво, на їхні вимоги, відповідно, вчителям доводиться впроваджувати інноваційні методи роботи в свою професійну діяльність, при цьому для нового досвіду вони закриті. У них на середньому рівні розвинені комунікативні здібності. Орієнтація на думку керівництва, змушує їх приховувати складності свого характеру, придушувати його прояв. Їх сумлінність і прагнення до інновацій у своїй діяльності високо оцінюється керівництвом і сприяє гарним відносинам з керівництвом, при цьому їм доводиться пригнічувати деякі особистісні риси, і вони стають не сприйнятливими до нового досвіду, що виходить не з керівництва.

Проектування трудового шляху майбутніх педагогів передбачає виявлення їх індивідуальних особливостей і прогнозування на цій основі індивідуально-своєрідних способів діяльності залежно від вимог професії. Такого підходу вимагає і проектування навчального процесу у виші.

Індивідуальний СПД майбутніх педагогів було досліджено за методикою А. К. Маркової [2, с. 181-187]. В дослідженні взяли участь студенти 4-5 курсів фізико-математичного факультету (24 особи) і факультету мистецтв (20 осіб) Криворізького державного педагогічного університету. Результати дослідження представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Індивідуальний стиль педагогічної діяльності
майбутніх педагогів**

Студенти факультету	Показник вираженості стилю педагогічної діяльності			
	ЕІС	ЕМС	РІС	РМС
	Середнє арифметичне по групі			
Фізико-математ.	15	21,4	18,3	17,5
Мистецтв	13,3	23,3	17,6	19,2
Разом	14,2	22,4	18	18,3
	Медіана			
Фізико-математ.	14,5	21,5	18	18
Мистецтв	14	24	17	19
Разом	14	22	18	18

Аналіз результатів дозволяє констатувати, що у студентів старших курсів педагогічного вишу переважає емоційно-міркувальний стиль педагогічної діяльності. Перевага зазначеного стилю протирічить результатам досліджень О. С. Полякова [3], на основі яких у молодих вчителів очікувалась перевага емоційно-імпровізаційного стилю. В нашому дослідженні зазначений стиль зайняв останнє місце в рейтингу. Таку розбіжність, на наш погляд, можна пояснити, різницею в тому, що молоді вчителі під час дослідження спирались на реальний досвід взаємодії з учнями, а студенти переважно на уявні педагогічні ситуації, або ті, які ними спостерігались, тобто особливостями суб'єктивної інтерпретації досліджуваних.

Отримані результати вказують на відсутність значних розбіжностей в показниках представників різних професійних напрямів. Отже, можна зробити припущення, що на формування стилю педагогічної діяльності в більшій мірі впливають знання, переконання, установки сформовані під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу однакових для обох груп досліджуваних. На наш погляд, отримані результати вказують на значну роль інтерпретаційних процесів у виборі студентами СПД.

Клімов Є. О. [4] зазначає, що ефективний стиль трудової діяльності не формується сам собою, дається нелегко, вимагає пошуків. ІСД може бути сформований (за Мерліним) за умови існування в діяльності «зони невизначеності» у виборі способів, прийомів виконання завдань, форм тимчасової організації діяльності. Чим більше зона невизначеності, що є характерним для педагогічної діяльності, тим більшою мірою успіх такої діяльності визначатиметься умінням суб'єкта вибрати, створити максимально пристосований

для даної діяльності стиль поведінки, в якому можна врахувати власні переваги і недоліки і домогтися ефективного виконання поставлених цілей.

Поляковим О. С. [3] були розкриті механізми виконання трудових функцій і виділені якості, що їх обумовлюють. На цій основі дослідник розробив рекомендації, спрямовані на оптимізацію та підвищення ефективності діяльності вчителів в залежності від домінуючого індивідуального стилю педагогічної діяльності. Вчителі з ПКС в більшій мірі справляються з організацією позаурочної роботи, виконання функцій класного керівника, викладання за програмою, ефективність виконання перерахованих трудових функцій досягається за рахунок наступних якостей: сензитивність, лабільність, відповідальність, комунікативні та організаторські здібності. Вчителі з домінуючим ЕКС ефективно виконують свої обов'язки і легко впораються з усіма чотирма трудовими функціями, що досягається за рахунок лабільності, екстравертірованості, схильності до перебільшення свого становища, низького рівня нейротизму, орієнтації на співпрацю. Вчителі з НОС успішно справляються з трьома трудовими функціями: викладання за програмою, організація позаурочної діяльності, виконання функцій класного керівника, за рахунок наступних таких якостей як і агресивність, спонтанність, комунікативні здібності, орієнтація на співпрацю, лабільність. Вчителі з домінуючим АФС ефективно впораються з усіма чотирма виділеними в професіограмі трудовими функціями, даний результат досягається завдяки наступним якостям: організаторські здібності, відповідальність, сумлінність, що не емоційність, ригідність.

Результати наших власних досліджень дозволяють стверджувати, що серед великої кількості і різноманіття факторів вибору СПД, особливе значення мають розуміння педагогічної ситуації, її суб'єктивна інтерпретація; при цьому, самі знання про типові педагогічні ситуації, як і спостереження за ними ззовні, не здійснюють визначного впливу на зміни їх інтерпретації, натомість особистісні атитюди істотно змінюються, коли суб'єкт стає безпосереднім учасником педагогічної взаємодії і для нього відкриваються «канальні фактори» (К. Левін) – на перший погляд не значні, але в дійсності важливі деталі ситуації; для формування ефективного СПД слід не тільки озброїти студентів знаннями про співвіднесення особистісних особливостей з педагогічними функціями, необхідною кількістю методів, прийомів і способів педагогічної діяльності, треба відкрити «канали», через які наміри мали б змогу перетворитись в дію [6].

Висновки. Важливою умовою забезпечення формування ефективного стилю педагогічної діяльності є його педагогічне проектування. Проектування починається з всебічного і глибокого аналізу психологічних особливостей особистості, які визначають стиль праці, від якого залежить виконання трудових функцій, які, в свою чергу визначають ефективність праці. Водночас, проектування вимагає створювати приблизні варіанти педагогічних ситуацій, які вимагатимуть від студента їх розуміння, вибору відповідних професійних дій (трудова функція), на основі актуалізації потрібних компетенцій, прогнозуванні результатів власної діяльності вчителя, що в свою чергу, виступає умовою розвитку у студентів-педагогів здатності до самопроектування.

Список використаної літератури

1. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии: Научный журнал. – 1987. – № 5. – С. 40-48.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя // А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Поляков А. С. Индивидуальный стиль профессиональной педагогической деятельности и факторы её эффективности в условиях перехода на новые образовательные стандарты : Дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.03 / Поляков Александр сергеевич. – Тверь, 2015. – 188 с.
4. Психология стилей человека [Текст] : хрестоматия / Гос. акад. наук, Рос. акад. образования; Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-т ; сост. Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин. - Москва ; Пермь : [б. и.], 2013. - 469 с.
5. Ткаченко О. А. Аналіз факторів професійного саморозвитку як підґрунтя самопроекування учителів / О. А. Ткаченко // Психологія: Реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 8. – Рівне : РДГУ, 2017. – 318 с. – С. 272-277.
6. Ткаченко Е. А. Психологические факторы формирования стиля управленческого взаимодействия в профессиональном становлении педагога / Е. А. Ткаченко // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матер. Міжнар. Наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001р., м.Київ). – Т.4.- К.: Міленіум, 2002. – С. 358-362.

УДК 159.923:37.011.3-051

Удовиченко Д.М.

Професійні компетенції учителя як умова організації його виховної діяльності на засадах психолого-педагогічного проектування

Анотація. Дана стаття розглядає особливості професійних компетенцій вчителя як суб'єкта виховної взаємодії з учнем в контексті проблематики психолого-педагогічного проектування. У статті висвітлено результати експериментального дослідження очікувань учнів щодо професійних компетенцій вихователів, представлено показники рівня вихованості учнів як суб'єктів виховної ситуації та особливості їх стосунків з учителем.

Ключові слова: виховання, педагогічне проектування, проектування виховної діяльності, рівень вихованості, педагогічна взаємодія, професійні компетенції учителя.

Аннотация. Данная статья рассматривает особенности профессиональных компетенций учителя как субъекта воспитательного взаимодействия с учеником в контексте проблематики психолого-педагогического проектирования. В статье

отражены результаты экспериментального исследования ожиданий учащихся относительно профессиональных компетенций воспитателей, представлены показатели уровня воспитанности учащихся как субъектов воспитательной ситуации и особенности их отношений с учителем.

Ключевые слова: воспитание, педагогическое проектирование, проектирование воспитательной деятельности, уровень воспитанности, педагогическое взаимодействие, профессиональные компетенции учителя.

D.N. Udovichenko. Professional competence of the teacher as a condition of organization of his upbringing activity on the basis of psychological and pedagogical designing

Summary. This article examines the peculiarities of the professional competences of the teacher as a subject of upbringing interaction with the student in the context of the problems of psycho-pedagogical design. The article presents the results of the experimental study of pupils expectations regarding the professional competencies of the educators, the indicators of the level of parenting of pupils as subjects of the upbringing situation and the peculiarities of their relationship with the teacher are presented.

Keywords: Upbringing, pedagogical planning, planning of upbringing activity, level of upbringing student, pedagogical interaction, professional competences.

Постановка проблеми. Сучасна навчально-виховна система розбудовується у відповідності до основних положень Болонського процесу, у світі яких всі компоненти моделі майбутнього фахівця нинішнього століття об'єднуються в єдину функціональну систему якостей професіонала й особистості. Постає необхідність визначення і формування відповідних професійних компетенцій. Компетенція – базова властивість індивіда, що передбачає застосування знань, вмінь та навичок у якісно продуктивній діяльності, здатність успішно діяти на основі досвіду при вирішенні професійних задач, певним чином. У цьому контексті актуальною є проблема аналізу сучасних умов протікання педагогічного процесу, розуміння вимог до особистісних властивостей вчителя, які забезпечать ефективне виконання ним професійних дій у відповідності до визначених умов.

Завдання сучасного вчителя полягає не стільки в передачі знань, скільки в організації педагогічних впливів, які максимально сприятимуть розвитку особистості учня, входженню дитини в контекст сучасної культури становленню її як суб'єкта і стратега власного життя. Іншими словами, особливого значення в підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності набуває формування компетенцій, які забезпечать можливість організовувати процес виховання учня.

Важливою умовою забезпечення ефективності виховного процесу є його педагогічне проектування. Педагогічне проектування є діяльністю, що здійснюється в умовах освітнього процесу і спрямовується на забезпечення виховного процесу та його розвиток. Проектування виховної діяльності вчителя повинне спрямовуватись на подолання моносуб'єктного характеру виховання, за яким учень постає лише об'єктом педагогічного впливу, а виховна діяльність носить стандартизований характер, враховувати прагнення вихованця бути

почутим, зрозумілим. Проектування починається з всебічного і глибокого аналізу виховної роботи, її наявних результатів і визначення актуальних завдань, педагога на певний період життя з урахуванням можливостей їх виконання. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення чинників, що впливають на весь хід виховного процесу та його ефективність, зокрема, системи взаємовідносин між учителями та учнями, професійних якостей вчителя, які визначають характер цих взаємовідносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд виховного процесу в проектній парадигмі став уже традиційним для сучасної психології і педагогіки [2; 4; 5]. Проектування в даний час розглядається як найважливіша складова педагогічної діяльності, водночас, воно застосовується як її особливий вид, у тому числі для вирішення завдань гуманізації освіти.

Визнання важливої ролі учня як повноправного учасника виховного процесу висвітлено в дослідженнях присвячених взаємозв'язку і взаємовпливу виховання і міжособистісних відносин між вихователем і вихованцями. Серед різних контекстів досліджуваного явища для нас актуальними є: розробка концептуальних положень щодо розвитку моральних якостей особистості й культури міжособистісних стосунків (Ю. Азаров, А. Алексюк, О. Біда, І. Вахоцької, І. Гапійчук, Є. Головахи, В. Кременя, А. Кузьмінського, І. Підласого, Г. Шевченко); вивчення психолого-педагогічних основ взаємодії, здатної привести до запланованих змін у структурі особистості (І.Д. Бех, О.М. Кобернік, Л.В. Кондрашова, А.В. Мудрик); розгляд етапів становлення міжособистісних відносин і взаємодії між вчителем і учнями (С.Т. Шацький, А.С. Макаренко, Р.В. Соколов, Є.С. Волков, А.В. Хоменко); аналіз впливу особистісно-комунікативної компетентності на взаємостосунки людей; інтерактивний процес як цілеспрямована взаємодія і взаємовплив учасників педагогічного процесу (Г. Дегтярьова).

Аналіз літератури приводить до висновку, що інтерес науковців до проблеми організації впливу педагога на своїх вихованців, внутрішня структура суб'єкт-суб'єктних педагогічних відносин, що дозволяє ефективніше керувати процесом виховання не згасає і в наш час. Отже, актуальність проблеми, недостатня розробленість її в психологічній теорії, гостра практична потреба в гуманізації виховного процесу в усіх типах навчальних закладів зумовили вибір теми статті. **Мета статті** полягає в з'ясуванні професійних компетенцій педагога, як вагомих компонентів у структурі суб'єкт-суб'єктних відносин і педагогічної взаємодії вчителя та учня, що є необхідними для проектування і здійснення виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Побудова виховного процесу, передбачає ряд етапів. Першим етапом є здійснення психолого-педагогічної діагностики, оскільки перед проектуванням виховного процесу необхідно отримати інформацію про кожного вихованця і про колектив класу в цілому. Саме така інформація є важливою для початку проектування, оскільки дає можливість окреслити основних суб'єктів виховного впливу, добрати виховні завдання, встановити найбільш оптимальні форми стилю керівництва виховним процесом,

з'ясувати вибір найбільш оптимальних форм, методів і засобів виховного процесу [3].

В нашому дослідженні з метою збереження його гуманістичної спрямованості саме учні виступали експертами щодо рис, притаманних ідеальному (бажаному) вихователю, людині, на думку якої вони будуть зважати, дії якої будуть наслідувати. В якості експертів на нашу думку доречним було запросити учнів, що мають середній, достатній і високий рівень вихованості. За для виявлення таких учнів було впроваджено методику Н.Капустіна і П.Третьякова [6].

В дослідженні взяли участь 32 учня 8 класу КЗШ № 51 міста Кривого Рогу. Результати представлено на рисунку 1.

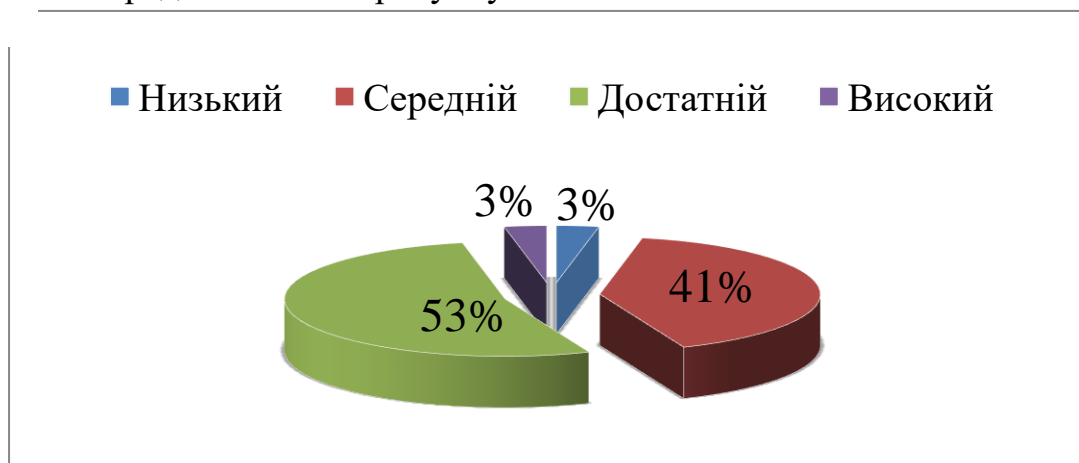


Рис. 1. Рівень вихованості учнів

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати, що низький рівень вихованості мають 3,1 % учнів, середній рівень – 40,7 % учнів, достатній рівень – 53,1 %; високий рівень – 3,1 % учнів.

Низький рівень вихованості характеризується слабким проявом позитивного, ще нестійкого досвіду поведінки, спостерігаються зриви, поведінка регулюється не внутрішньою потребою особистості, а зовнішніми вимогами, в основному вимогами старших та іншими зовнішніми стимулами і побудниками, саморегуляція і самоорганізація ситуативні, нечітко виражена психологічна готовність до спілкування і взаємодії.

Для середнього та достатнього рівня властиві стійка позитивна поведінка, наявність регуляції і саморегуляції, хоча активна громадська позиція ще не проявляється, деяке порушення цілісності особистісної характеристики, деяка потреба в практичній діяльності, усвідомлення необхідності в спілкуванні і взаємодії, наявність окремих комунікативних навичок.

Ознаками високого рівня вихованості є наявність стійкого і позитивного досвіду моральної поведінки, саморегуляція, поряд з прагненням до організації діяльності та поведінки інших осіб, прояв активної громадської позиції. Цей рівень характеризується сформованістю всіх компонентів в їх єдності, цілісністю особистісної характеристики, постійним прагненням до участі в практичній діяльності, стійкої психологічної установкою на спілкування і взаємодію, наявністю певних навичок.

З метою з'ясування суб'єктивної оцінки вихованцями відносин з вчителем було проведено анкетування «Стиль стосунків вчителів та учнів» [1]. В таблиці 1 представлено результати оцінки учнями різних рівнів вихованості їхніх стосунків з вчителями.

З таблиці видно, що більшість учнів, які мають середній, достатній і високий рівень вихованості розглядають свої стосунки з вихователем як добрі, а дехто як чудові. Це дає можливість сподіватись, що вони будуть неупередженими експертами. Крім того, було з'ясовано, що стиль стосунків вчителів з більшістю учнів гуманно-демократичний. Стиль стосунків між вчителями та учнями, що мають низький рівень вихованості потребують певної корекції, зокрема, більшою мірою, потребує удосконалення саме стиль поведінки вчителя.

Таблиця 1

Стиль стосунків вчителів та учнів

Рівень вихованості	Кількість учнів, %			
	Дуже погані стосунки	Погані стосунки	Добрі стосунки	Чудові стосунки
Низький	–	100	–	–
Середній	–	7,7	76,9	15,4
Достатній	–	5,9	41,2	52,9
Високий	–	–	100	–

Після того, як було обрано експертів, можна було перейти до методу експертних оцінок. Щоб окреслити образ ідеального вчителя, і виявити основні компетенції що є необхідними для здійснення проектування виховної діяльності учителя, було проведено опитування експертів з використанням анкети «Вчитель очима учнів» [1]. На основі отриманих даних можна стверджувати, що основними компетенціями вчителя, на які розраховують вихованці можна вважати наступні (в дужках вказана кількість учнів, які надали значення зазначеним компетенціям): розумний (75 %), шануючий своїх учнів (53 %), уважним, готовим допомогти, підтримати у скрутну хвилину (35 %), справедливим у вимогах (80 %), інтелігентним, освіченим (45 %), вміти доступно викласти матеріал (49 %), він умів знайти з учнями спільну мову (19 %), гарним, добрим (23 %), мати почуття гумором (40 %).

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що найбільш важливими компетенціями вихователя на думку самих вихованців слід вважати уміння бути справедливим у вимогах, вміння виявляти повагу, а також наявність інтелектуальних здібностей, інтелігентність, освіченість та комунікативних здібностей, що дозволять доступно викладати навчально-виховний матеріал. Використання обраних методик в педагогічній практиці вчителя-вихователя дозволить йому більш точно у відповідності до вимог наявної виховної ситуації проектувати взаємодію з учнями. Водночас,

усвідомлення вчителем специфіки діалогічного характеру виховної ситуації, очікувань з боку вихованців щодо його професійних компетенцій, впливатиме на характер особистісних смислових схем і утворень вихователя, їх трансформацію, що, в свою чергу, дозволить вчителю здійснювати самопроєктування [7], а значить сприятиме досягненню більш високого рівня професійного розвитку.

Список використаної літератури

1. Абраменко Л.М. Діагностичний інструментарій для експертного оцінювання професійних компетенцій та особистісних якостей педагогів: методичний збірник / Л.М. Абраменко // Відділ освіти, молоді та спорту Гуляйпільської райдержадміністрації – Гуляйполе, 2013. – 57с. – Режим доступу: <http://fil.ocvita.com.ua/psihologiya/2562/index.html>.

2. Безрукова В. Педагогика : Проективная педагогика / В. Безрукова ; – Екатеринбург. Деловая книга, 1996. – 342 с.

3. Бричок С. Б. Роль психолого-педагогічної діагностики у проєктуванні виховної діяльності педагога / С. Б. Бричок, О. М. Павелків // Інноватика у вихованні. 2015. – Вип. 1. – С. 103-111.

4. Киричук В. Управління розвитком особистості учня засобами педагогічного проєктування : монографія / В. Киричук – К. : Інформаційні системи, 2009. – 164 с.

5. Коберник О. Організація виховного процесу на засадах психолого-педагогічного проєктування / О. Коберник // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 22-25.

6. Крыжко В. В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования – СПб: КАРО, 2001. – 304 с.

7. Ткаченко О.А. Аналіз факторів професійного саморозвитку як підґрунтя самопроєктування учителів / Ткаченко О.А. // Психологія: Реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 8. – Рівне : РДГУ, 2017. – 318 с. – С. 272-277.

159.99

A.Yanchevskaya

Psychological characteristics of the effect of anxiety on the status of the student-psychologist in the group

Summary. This article presents a brief theoretical review of the literature on the issue of anxiety and its impact on the status of the student psychologist in the group. The results of the diagnostic study on the level of anxiety and status in the group are presented.

Keywords: juvenile age, anxiety, status, psychology students.

Г. Янчевська. Психологічні особливості впливу тривожності на статусне положення студента-психолога в групі

Анотація. У статті подано стислий теоретичний огляд літератури з проблеми тривожності та її впливу на статусне положення студента-психолога у групі. Представлено результати діагностичного дослідження щодо рівня тривожності та статусного положення у групі.

Ключові слова: юнацький вік, тривожність, статусне положення, студенти-психологи.

А.Янчевская. Психологические особенности воздействия тревожности на статусное положение студента-психолога в группе

Аннотация. В статье представлены краткий теоретический обзор литературы по проблеме тревожности и ее влияния на статусное положение студента-психолога в группе. Представлены результаты диагностического исследования по уровню тревожности и статусного положения в группе.

Ключевые слова: юношеский возраст, тревожность, статусное положение, студенты-психологи.

Formulation of the problem: Anxiety as a negative emotional state clearly manifests itself during stressful periods of student's educational activities (entrance to universities, exams, surveys), which greatly affects the quality of academic performance, demoralizing a student, and weakening the motives of educational activities. The theme of anxiety in adolescence is sufficiently studied in psychological literature, however, it does not separately distinguish adolescents who study at the psychological faculty and are sufficiently knowledgeable in this aspect. This is what influenced the choice of our topic of our research.

Research analysis and publication: The problem of anxiety of an individual was investigated as domestic: (Sergey Leonidovich Rubinstein, Anna Mikhaylovna Prikhozhan) and foreign (Sigmund Freud, Karen Horney, Seymour Epstein) scholars. In particular, Freud regarded anxiety as a reaction to a danger that is not known to man and which they can not determine. [3] Seymour Epstein defines anxiety as "extremely unpleasant, diffused in excitement that goes beyond the perception of danger." [6, 284]. Valery Mikhaylovich Astapov points out that anxiety should be regarded as an unpleasant emotional state that causes a person to feel the unfavorable development of events. [3]. In the aspect of this topic, no previous studies were conducted, therefore our work will develop a study of this problem in this direction.

The emergence of negative emotional states is significantly influenced by the individual characteristics of the student's personality and type of HNA. It is empirically determined that the set of congenital individual-typological features (in particular, elevated neuroticism, extraversion), personality traits (high irritability, emotional lability, repression, shyness, neuroticism, reactive and spontaneous aggressiveness, low sociability, etc.), negative motivation of achievements, external control locus, low level of emotional intelligence, low self-regulation cause development of negative emotional states of students [2].

At this age, the professional development of an adolescent, their self-identification, self-actualization, and personal development is of paramount importance.

Rapid necessary self-determination of an adolescent generates internal tension. Which is a common cause of increased anxiety.

The status of a student in a group reflects the recognition or non-recognition of others, sympathy or antipathy, respect or disrespect, which they enjoy among others. The status is related to the student's educational activity, their activity, the effectiveness of their activity, their attitude towards learning, and the roles they perform.

To determine the effect of anxiety level on the student's social status, we used two methods of Taylor's "Anxiety Scale" [3] and J. Marenco's sociometry method [4]. Taylor's Anxiety Scale is designed to determine the level of anxiety. The method of sociometry J. Marenco is aimed at determining the characteristics of interpersonal relationships in a group.

The purpose of the article is to study the psychological peculiarities of the level of anxiety on the status of a student in a group.

Presentation of the main material. We conducted an experiential study of the effect of anxiety on the status of a student in a group. It was held during April 2017 on the basis of the Kryvyi Rih State Pedagogical University. The sample consisted of 50 people (students of the 2nd year of psychological and pedagogical faculty). The study was conducted in two stages. On the first, theoretical – the literature was processed in order to clarify the information about anxiety and the peculiarities of its occurrence and influence in adolescence; in the second, special psychodiagnostic methods were used: Taylor's "Anxiety Scale" and J. Marenco's method of sociometry.

As a result, the data were graphically depicted in Fig. 1

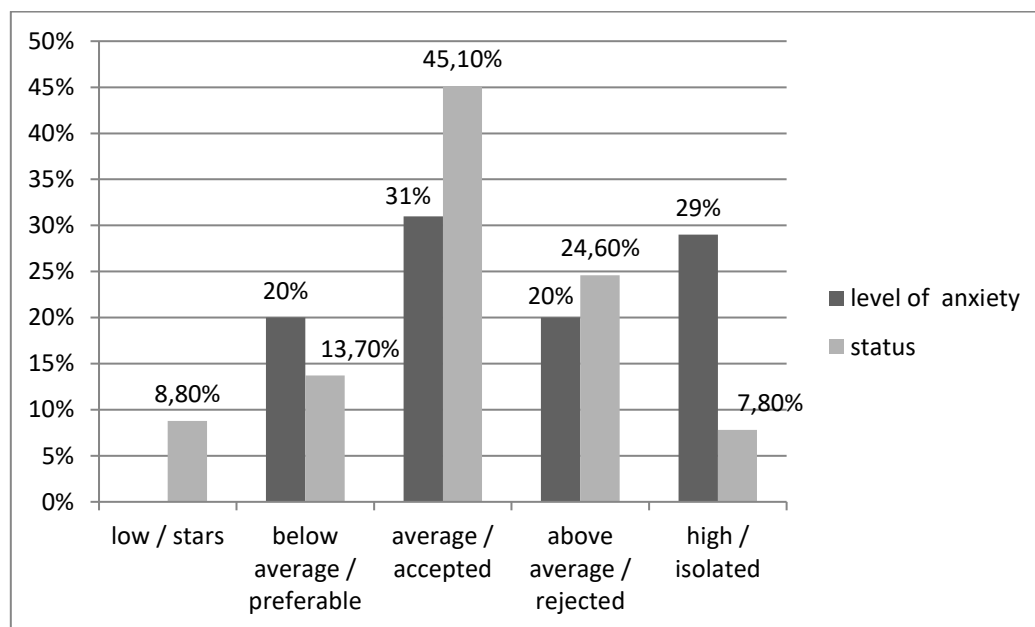


Fig. 1 Comparative analysis of the level of anxiety and student status in the sample

Correlation levels of anxiety and status indicators in the group of students studied, we can conclude that individuals with a high level of anxiety have an isolated status (7.8%), students with low anxiety have star status (8.8%), students from the level of anxiety below the average has a predominant status (13.7%), students with an

average level of anxiety have an accepted status (45.1%), students with anxiety level above the average have a status disregarded (24.6%).

The next step in our study was to conduct a correlation analysis using the r-Pearson correlation coefficient to study the relationship between two metric variables measured on the same sample. That is, the definition of the features of the interaction of anxiety and sociometric status in the student's age.

Correlation coefficient $r_{xy} \approx -0.14$, indicating a low negative correlation between the level of anxiety and the student's social status.

Conclusions. Based on the results of the study, it can be concluded that while students are psychologists aware of the issue of anxiety and social status, they are influenced by these aspects. We can also note that in order to reduce the level of anxiety of students, in our opinion, there is an effective psychological and pedagogical support of the educational process, which would have the purpose of forming a positive microclimate in the group, raising the status of its individual members, and the level of their satisfaction with relations in a group. Also, it is important to raise the level of vital competence of adolescents, and provide information about psychological and pedagogical support for their personal development.

The prospects for further research are seen in a more detailed study of the nature of anxiety in adolescence, which determines behavior in anxiety situations, mechanisms and means to overcome anxiety in interpersonal communication.

References:

1. Астапов В.М. Тревога и тревожность / В. М. Астапов: ПЕР СЭ. – Москва. – 2008. – 155 с. – (Хрестоматия).
2. Ігумнова О. Генеза негативних психічних станів студентів / О. Ігумнова. – 2013. – с. 110-116. – (Психологія і суспільство : укр. теорет.-метод. соціогуманіт. часоп).
3. Карелин А. М. Большая энциклопедия психологических тестов / А. М. Карелин. – М.: Эксмо. – 2007. – 416 с.
4. Миронова Е. Е. Сборник психологических тестов / Е. Е.Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА. – 2005. – 155 с.
5. Мэй Р. М. Смысл тревоги / Р. М. Мэй; [Перев. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной]. – М.: Независимая фирма “Класс”. – 2001. – 416 с.
6. Epstein Seymour. The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy / Seymour Epstein. – Academic Press. – 1972. – 284 p.

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

УДК 159.923.2

С. Л. Богомаз, С. Ф. Пашкович

Анализ разработки идей проблемы девиаций в Республике Беларусь

Аннотация. В статье проводится анализ разработки идей по проблеме девиаций в Республике Беларусь. Рассматриваются подходы и принципы, используемые в процессе решения задач в данной проблемной сфере. Представлены основные гипотезы, а также определен и систематизирован комплекс проблем по заявленной проблематике.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, отклоняющееся поведение, аддикция, девиация.

С. Л. Богомаз, С. Ф. Пашкович. Аналіз розробки ідей проблеми девіацій у Республіці Білорусь

Анотація. У статті здійснюється аналіз розробки ідей щодо проблеми девіацій у Республіці Білорусь. Розглядаються підходи і принципи, які використовуються у процесі вирішення завдань у даній проблемній сфері. Представлені основні гіпотези, а також визначено та систематизовано комплекс проблем заявленої проблематики.

Ключові слова: складновиховуваність, поведінка, що відхиляється, аддикція, девіація.

S. L. Bogomaz, S. F. Pashkovich. Analysis of the development of ideas on the problem of deviations in the Republic of Belarus

Annotation. The article analyzes the development of ideas on the problem of deviations in the Republic of Belarus. The approaches and principles used in the process of solving problems in this problem area are considered. The main hypotheses are presented, and also the complex of problems on the declared problem is defined and systematized.

Key words: difficulties in education, deviant behavior, addiction, deviation.

Постановка проблемы. Развитие общества зависит от нормативной ориентации социальных действий индивидов и правовой регламентации их социального взаимодействия. В период формирования новой экономической, политической и культурной системы Республики Беларусь осложняется функционирование механизмов социализации личности, вследствие чего нарушаются процессы воспроизводства социального опыта, дестабилизируется социальная идентичность. Все эти явления детерминированы ломкой системы социальных ценностей, распадом традиционных институтов социализации, отказом от прежних морально-правовых устоев и социальных нормативов, сменой

эталонов социального поведения.

В настоящее время с усилением таких негативных тенденций в белорусском социуме, как прогрессирующее имущественное неравенство, кардинальные изменения в содержании ценностных ориентаций молодежи, нарастание процессов деформации семейных ценностей, особое значение приобретает проблема трудновоспитуемости подрастающего поколения. Под трудновоспитуемостью понимается сопротивление педагогическим действиям, которое может быть обусловлено разнообразными причинами, связанными с усвоением социальных программ, знаний, навыков, требований и норм в процессе целенаправленного обучения и воспитания. *Трудновоспитуемость, несоблюдение норм и правил, установленных в обществе, в науке рассматривается через явление, которое называется девиация.*

Девиация (от лат *deviation* – отклонение) является одной из сторон явления изменчивости, которое присуще как человеку, так и окружающему его миру. Изменчивость в социальной сфере всегда связана с деятельностью и выражается в поведении человека, которое представляет взаимодействие его с окружающей средой, опосредованное внешней и внутренней активностью субъекта. Диапазон форм девиаций продиктован широким разнообразием социальных норм. Наиболее типичными формами девиантного поведения, которые наиболее активно изучаются, являются различные категории правонарушений, вплоть до уголовных преступлений, а также вариативные формы саморазрушающего поведения – от суицида до многообразных форм аддикций.

Анализ актуальных исследований проблемы. Проблема девиаций рассматривались в рамках историко-философского, психолого-педагогического и медицинского подходов. В первой половине XX века в отечественной педагогике отклоняющееся поведение исследовали такие выдающиеся ученые, как В.М.Бехтерев, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко. Весомый вклад в разработку данной проблематики внес наш выдающийся соотечественник, уроженец г.Орша – Л.С.Выготский. В наше время на решение данных проблем направлены работы таких белорусских исследователей, как Л.А.Азарова, Т.В.Буйневич, Ф.И.Иващенко, К.В.Карпинский, В.Т.Кондрашенко, В.Б.Пархимович, А.Н.Пастушеня, Н.К.Плавник, Э.Л.Ратникова, Т.В.Сенько, В.А.Сятковский, Е.Б.Усова, И.В.Филиппович, И.А.Фурманов.

Цель данного исследования – анализ разработки идей по проблеме девиаций в Республике Беларусь, определение главных гипотез, выявление и систематизация комплекса проблем по заявленной проблематике.

Изложение основного материала исследования. Материалом послужили данные, накопленные авторами в процессе анализа разработанности проблемы отклоняющегося поведения в белорусской психологии. Проведен анализ работ таких белорусских исследователей, как Л.А.Азарова, Т.В.Буйневич, Ф.И.Иващенко, К.В.Карпинский, В.Т.Кондрашенко, В.Б.Пархимович, А.Н.Пастушеня, Н.К.Плавник, Э.Л.Ратникова, Т.В.Сенько, В.А.Сятковский, Е.Б.Усова, И.В.Филиппович, И.А.Фурманов, которые проводят исследования в рамках дефектоцентрического, социального, комплексного и интегративного

підходів.

Результаты и их обсуждение. Вся работа по *психолого-педагогической поддержке* в воспитании трудных детей строится в Республике Беларусь на следующих **принципах** (реализованных в трудах, указанных выше авторов):

- принцип уважения индивидуальности личности (подавление индивидуальности препятствует раскрытию личности и развитию ее способностей);
- принцип коллективной деятельности (личность должна уметь согласовываться с другими, индивидуальность в правильно организованной коллективной деятельности расцветает);
- принцип разумной требовательности (можно все, что не противоречит закону, не вредит здоровью, не унижает достоинство других);
- принцип возрастного подхода (каждый возрастной период позитивно отзывается на свои формы и метода воспитательного воздействия);
- принцип диалога (уравнивание позиций взрослого и ребенка помогает достичь доверительных отношений. Ребенок инстинктивно находит иногда более оригинальные и оптимальные пути решения многих проблем, задач, проектов);
- принцип педагогической поддержки (ребенок не должен чувствовать себя нелюбимым, даже если он плохо учится. Он должен видеть в педагоге учителя, который защитит его от незнания, от стресса в связи с этим незнанием);
- принцип стимулирования самовоспитания (учащийся должен научиться критически рассматривать свои поступки, воспитывать в себе чувство ответственности. Задача педагогов создать такие условия, где ребенок приобретет опыт планирования и рефлексии своей деятельности);
- принцип связи с реальной жизнью (дела, организуемые и проводимые в школе, должны соприкасаться с реальными делами поселка, района, области, страны. Дети должны чувствовать себя гражданами Республики Беларусь, действовать на ее благо);
- принцип согласования (все действия педагогов должны быть согласованы, подчинены одной общей цели. Кроме того, каждый педагог должен помнить, что его педагогический долг состоит в том, чтобы создать условия для согласования детей друг с другом, детей и их родителей).

Соблюдение прав трудных детей на полноценное образование, воспитание и развитие во многом зависит от подхода, выбранного специалистами. Наиболее часто используются **дефектоцентрический, социальный, комплексный** подходы, которые не в равной степени согласуются с гуманистической установкой и чаще всего не позволяют рассматривать особенных трудных детей. Многие ученые призывают использовать интегративный подход, который позволяет относиться к трудному ребенку как к индивидуальности, определенный круг проблем которой ограничивает полноценное участие его во всех сферах жизнедеятельности и препятствуют освоению образовательных программ без создания благоприятных условий, необходимых для успешного социального воспитания.

Согласно *Перечню психодиагностических методик, рекомендованных*

Министерством образования Республики Беларусь для изучения различных психологических особенностей используются следующие методики белорусских ученых:

- 1) **Исследование личностных, эмоционально-волевых особенностей, самоотношения**
 - Методика «Вербально-эмотивные ассоциации» Л.Н.Рожиной
 - Методика «Образно-эмотивные ассоциации» Л.Н.Рожиной
 - Методика «Классификация детерминант эмоций и чувств» Л.Н.Рожиной
 - Методика «Индикаторы эмоциональных состояний и чувств» Л.Н.Рожиной
 - Тест диагностики склонности к риску Н.Ф.Вишняковой
 - Тест «Предпочтение лотерей» Н.Ф.Вишняковой
- 2) **Диагностика познавательной сферы**
 - Методика «Синонимические ряды» Л.Н.Рожиной
- 3) **Диагностика направленности личности. Профорientационные тесты**
 - Тест для исследования мотивов общественно-педагогической работы старшеклассников с младшими детьми «Сравни и реши» С.В.Кондратьевой
 - Методика изучения психологических характеристик – требований к педагогической деятельности С.В.Кондратьевой
- 4) **Диагностика межличностных отношений**
 - Методика неоконченных предложений «Мой ребенок» С.В.Кондратьевой
 - Анкета «Родители о своем ребенке» С.В.Кондратьевой
 - Опросник «Родители о воспитательной позиции» С.В.Кондратьевой
 - Методика изучения ребенка и его отношений с родителями «Рассказ-эстафета» С.В.Кондратьевой
 - Опросник «Занимаюсь ли я воспитанием своего ребенка?» С.В.Кондратьевой
 - Опросник «Какие мы родители?» С.В.Кондратьевой
 - Опросник «Какой вы родитель» С.В.Кондратьевой
 - Опросник «Хорошая мать... Хороший отец» С.В.Кондратьевой
 - Методика анализа семейных представлений (МАСП) И.А.Фурманова

Динамично меняющиеся условия жизни в Республике Беларусь ставят перед наукой новые теоретические проблемы и практические задачи. Негативные явления переходного общества – рост преступности, наркомании и прочих деструктивных форм социального поведения, «эпидемия» экзистенциальных неврозов и личностных смыслопатологий требуют вмешательства со стороны практической психологии. Задача психологического анализа, коррекции и профилактики социальных отклонений стоит сегодня как никогда остро. Она связана с генеральной целью социальной политики Республики Беларусь, поскольку ее решение изначально ориентировано на активизацию человеческого

фактора во всех сферах жизни, обеспечение психологической безопасности общества, оздоровление и сохранение психического здоровья нации. Официальная статистика и результаты социологических исследований свидетельствуют о широком распространении различных форм социальных отклонений в молодежной среде. Молодое поколение непосредственно претерпевает кризис социализации и в этой связи наиболее сенситивно к негативным социальным явлениям. Ввиду данного обстоятельства эффективная реализация основных направлений государственной молодежной политики немыслима без глубокого психологического обоснования проблем, которые переживает современная молодежь.

Долгое время преобладающими в белорусской психологии девиаций являлись описательные подходы, в которых причины социальных отклонений атрибутировались биологическим, социальным, юридическим, политическим факторами. Позволяя прогнозировать массовую динамику, такие подходы не учитывают изменения, происходящие с девиантной личностью в процессе ее становления и развития на протяжении жизненного пути. Одной из наиболее влиятельных в современной белорусской психологии является тенденция гуманитаризации. Она выражается в пробуждении научного интереса к проблемам «человеческого в человеке» и подразумевает изменение стиля научного объяснения: причина всякого феномена приписывается не внешним социальным условиям жизнедеятельности, а усматривается в личности как субъекте активного взаимодействия с социумом. Еще недавно, анализируя проблему «moralinsanity» – моральной дефективности, Л.С.Выготский констатировал, что нарушения поведения малолетних правонарушителей нельзя считать психической патологией, поскольку наблюдаются случаи сглаживания поведенческих синдромов при перемещении неблагополучных подростков в благотворную социальную среду. Сегодня такое объяснение признается частичным, поскольку в детерминации девиации участвует личность, как носитель субъектной активности. Сохранность механизмов передачи социального опыта и, в первую очередь, ценностно-смыслового опыта культуры, является всего лишь предпосылкой культурно-исторического становления человека в его подлинно человеческом качестве как субъекта собственного поведения и жизни.

Таким образом, мы приходим к выводу, что девиантное поведение личности является сложным явлением, которое включает биологические, социальные и психологические аспекты. В качестве научной проблемы оно подвергается философскому, этическому, социологическому, юридическому, педагогическому, медицинскому и психологическому изучению. Результаты комплексных исследований данной проблемы оформляются в крупное междисциплинарное направление – общую теорию социальных отклонений, основная задача которой состоит в объяснении порождающих причин и движущих сил девиантного поведения.

Общей теории социальных отклонений, как и любой синтетической отрасли знания, присущи внутренние тенденции интеграции и дифференциации. По мнению некоторых белорусских исследователей, в настоящее время наиболее

актуальной тенденцией развития данной теории является дифференциация наук и отграничение каждой из них собственного предмета в рамках многогранного объекта познания. Так, учрежден новый раздел социологии – социология девиантного поведения; в структуре пограничной психиатрии сложилась психиатрия девиантного поведения; зарождается новое направление психологических исследований – психология девиантного поведения и превентивная психология.

Как результат тенденции дифференциации в современной белорусской научной среде наличествуют плюралистические подходы к раскрытию детерминации социальных девиаций. В составе общей теории социальных отклонений ведущие позиции принадлежат биологическому (Ч.Ломброзо, С.Шелдон), социологическому (Э.Дюркгейм, М.Вебер, Р.Мертон, Т.Хирши), культурологическому (Э.Сатерленд), конфликтологическому (О.Тур, К.Тейлор), психиатрическому (В.В.Ковалев, В.Т.Кондрашенко), стигматизационному (И.Гоффман, Г.Беккер), социально-психологическому (А.Бандура, С.Линг, Г.Кэплан, Д.Маурер, Р.Харре), синтезированному (Н.Смелзер) подходам.

В контексте всех вышеуказанных подходов девиантное поведение определяется как социально значимое поведение личности, отклоняющееся от социальных норм; не удовлетворяющее общепринятым, распространенным в обществе стандартам и эталонам поведения; не совпадающее с социальными ожиданиями, которые предъявляются к личности обществом, отдельными его группами или членами; отступающее от конвенциональных ролевых предписаний.

К настоящему времени в общей теории социальных отклонений накоплен значительный опыт в изучении причин девиаций. Однако все большее число исследователей небезосновательно высказывают неудовлетворенность существующими концепциями, критикуя их за чрезмерную абстрактность, низкий объяснительный потенциал, отсутствие выходов на практику борьбы с девиациями и их превенцию, неспособность раскрыть внутреннюю сторону девиаций, заглянуть в их субъективно-личностные причины. При этом большая часть критики обрушивается на критерий, заложенный в основу научного понимания социальных отклонений. По мнению исследователей, слабость критерия обусловлена избыточной формальностью, так как при его применении формальные признаки поведения сравниваются с формальными нормативными предписаниями.

Результаты исследований белорусских ученых (К.В.Карпинского, В.Т.Кондрашенко, И.А.Фурманова и т.д.) позволяют сделать вывод о том, что важнейшим инструментом коррекции девиаций является его профилактика. Профилактика девиантных форм поведения должна основываться на принципах научности, социальной активности и системности, следовательно, быть комплексной, дифференцированной и поэтапной, а главное – носить систематический и наступательный характер.

Выводы. Анализ показал, что в психолого-педагогической литературе, изданной в **Республики Беларусь**, представлены четыре *главные гипотезы* по

заявленної проблематики:

- Девиантне поведіння сприяє зниженню самоповаги, тому що вовлечений в нього індивід невольно усваиває і розділяє отрицательне відношення суспільства до своїх дій, а тим самим і до себе.
- Низьке самоповага сприяє зростанню антинормативного поведіння: беручи участь в антисоціальних групах і їх діях, підліток намагається тим самим підвищити свій психологічний статус у сверстників, знайти такі способи самоповаги, яких у нього не було в родині і школі.
- При певних умовах, особливо при низькому початковому самоповаги, девиантне поведіння сприяє підвищенню самоповаги.
- Підлітки з девиантним поведінням конкурують і йдуть на зіткнення в ситуаціях виникнення конфліктів.

Підводячи висновки, слід окреслити *круг виявлених проблем*:

- відсутність комплексного, системного підходу, беручого до уваги взаємодію соціальних, біологічних і психологічних факторів, а також системність і комплексність самого феномена девианції;
- недостатній урахунок внутрішньої симптоматики формування девианцій крім негативного впливу зовнішнього середовища;
- ізоляційне вивчення явищ соціальної, психологічної і педагогічної девианцій;
- слабо виражена вікова специфіка проявів девианції;
- недостатнє єдність теоретико-методологічних підходів (як в Республіці Білорусь, так і в Україні) в сфері діагностики, профілактики і корекції соціально-психологічних девианцій особистості.

Фундаментальні роботи білоруських авторів по заявленній проблематиці

Усова Е.Б.	Усова, Е.Б. Психологія девиантного поведіння: навчально-методичний комплекс / Е.Б.Усова. – Мінськ: Мінський інститут управління, 2010. – 180 с. Навчально-методичний комплекс включає програму навчального курсу «психологія девиантного поведіння», короткий конспект лекцій, тематику курсових робіт і термінологічний словар.
Азарова Л.А.	Азарова, Л.А. Девиантне поведіння і її профілактика: навчально-методичний комплекс / Л.А. Азарова. – Мінськ: ГІУСТ, 2009. – 164 с. В виданні проводиться аналіз сучасних даних по поширеності і особливості прояву таких форм розладів поведіння, як вживання алкоголю, наркотичними речовинами, делинквентне і агресивне поведіння, суїцидальні спроби, сексуальні відхилення і др. Розглядаються сучасні уявлення про нехімічні

	<p>формах аддиктивного поведіння (гемблінг, Інтернет-зависимість, трудоголізм, пищевые аддикции и др.).</p>
Кондрашенко В.Т.	<p>Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков / В.Т. Кондрашенко. – Минск: Беларусь, 1988. – 204 с.</p> <p>Содержит описание психологии подросткового возраста, возрастные ситуационно-личностные реакции, особенности характера, социально-психиатрические и психологические аспекты девиантного поведения, формы проявления девиантного поведения и основные направления и формы профилактики девиантного поведения.</p> <p>Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция / В.Т. Кондрашенко, С.А.Игумнов. – Минск: Аверсэв, 2004. – 365 с.</p> <p>Предлагаемое учебное пособие не претендует на исчерпывающий анализ всей проблемы девиантного (отклоняющегося от нормы) поведения у подростков. В нем рассматриваются только отдельные его аспекты: клиничко-психологические основы и формы проявления девиантного поведения у подростков, психопрофилактика и психотерапия девиантного поведения.</p> <p>Кондрашенко, В.Т. Алкоголизм / В.Т.Кондрашенко, А.Ф.Скугаревский. – Минск, 1983. – 288 с.</p> <p>В книге изложены эпидемиология, этиология, патогенез, клиника, течение, лечение алкоголизма и алкогольных психозов, а также основы организации наркологической помощи. В главах, касающихся патогенеза алкоголизма, его клиники и лечения, использованы материалы оригинальных исследований авторов. Рассчитана на психиатров-наркологов, психиатров, невропатологов, терапевтов и других специалистов, занимающихся профилактикой, выявлением и лечением алкоголизма.</p> <p>Кондрашенко, В.Т. Пьянство и алкоголизм в подростковом возрасте / В.Т. Кондрашенко. – 65 с.</p> <p>Описаны распространенность и особенности проявления пьянства и алкоголизма у подростков. Очерчены диагностические границы раннего алкоголизма. Выделены основные группы факторов (социальные, психологические и биологические), влияющие на формирование пьянства и алкоголизма у молодежи. Определены направления первичной профилактики.</p>
Фурманов И.А.	<p>Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения / И.А. Фурманов. – М.: Владос-Пресс, КДУ, 2013. – 211 с.</p> <p>В пособии излагаются различные методологические подходы к объяснению причин возникновения и развития детской агрессивности, рассматриваются психологические и социальные факторы, стимулирующие или провоцирующие возникновение агрессии в поведении ребенка, описываются прямые и вспомогательные методики ее диагностики, а также направления психосоциальной помощи и коррекции.</p> <p>Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск, 1996.</p> <p>В книге «Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция»</p>

	<p>излагаются различные методологические и концептуальные подходы к объяснению детской агрессивности, рассматриваются психологические и социальные факторы, стимулирующие или провоцирующие возникновение агрессии в поведении ребенка, описываются прямые и вспомогательные методики ее диагностики, а также направления психосоциальной коррекции.</p> <p>Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. – Минск, 1997. – 200 с.</p>
Погодин И.А.	<p>Погодин, И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты: учебное пособие / И.А. Погодин. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 320 с.</p> <p>Автор, ученый и психотерапевт, суммирует и излагает в книге свой опыт работы с людьми, находящимися в ситуации суицидоопасного кризиса.</p> <p>Анализируется история развития и современное состояние суицидологии, а также рассматриваются психологические проблемы самоубийств с позиций современных достижений этой науки. Раскрывается феномен социально-психологической дезадаптации и анализируется его роль в генезисе суицидального поведения. Изложен ряд методик психологической диагностики суицидального риска. Особое внимание уделяется вопросам психопрофилактики и психотерапии в условиях психологического кризиса.</p> <p>Погодин, И.А. Психология суицидального поведения / И.А. Погодин. – Минск:Тесей, 2005. – 2108 с.</p> <p>В книге излагается опыт работы с людьми, находящимися в ситуации суицидоопасного кризиса. Анализируется история развития и современное состояние суицидологии, рассматриваются психологические проблемы самоубийств с позиций современных достижений этой науки. Раскрывается феномен социально-психологической дезадаптации и анализируется его роль в генезе суицидального поведения. Приводится ряд методик психологической диагностики суицидального риска; особое внимание уделяется вопросам психопрофилактики и психотерапии в условиях психологического кризиса.</p>
Седьченко К.В.	<p>Психология зависимости: Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2004. – 529 с.</p> <p>Настоящая хрестоматия посвящена человеческим зависимостям (аддикциям) - наиболее запутанным и трудноразрешимым среди всех затруднений, стоящих перед человечеством. Рабство психологической зависимости ограничивает возможности человека, является причиной всевозможных личных катастроф и межличностных раздоров, а также заболеваний.</p>
Сенько Т.В.	<p>Психология взаимодействия: учебное пособие/ Т. В. Сенько. Ч. 4: Истоки агрессивного поведения детей. – Минск: Карандашев, 2002 – 256 с.</p> <p>В пособии рассматриваются различные методологические и концептуальные подходы объяснения истоков детской агрессивности, проводится анализ многочисленных психологических</p>

	и социальных факторов, оказывающих стимулирующие или провоцирующие действие на возникновение агрессии в поведении ребенка, описываются прямые и вспомогательные методики ее диагностики, а также направления психосоциальной коррекции.
Карпинский К.В.	Карпинский К.В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности: Монография/ К.В.Карпинский; Под ред. Т.К. Комаровой. – Гродно. 2002. – 139 с. В монографии анализируется проблема жизненного пути девиантной личности, выделяются межсистемные и внутрисистемные параметры его регуляции смыслом жизни, интерпретируются результаты эмпирического исследования. Намечаются конкретные сферы практического применения полученных результатов, обозначаются стратегические направления, методические основы и принципы коррекционной, профилактической и развивающей работы с контингентом «трудных» и «социально запущенных», а также с лицами, совершившими уголовно наказуемые деяния. Предлагается апробированная программа психологической коррекции смысла жизни девиантной личности.

Список использованной литературы

1. Азарова, Л.А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс / Л.А. Азарова, В.А. Сятковский. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – 164 с.
2. Анціпава, Н. Норма і адхіленне ад яе / Н. Анціпава // Роднае слова. – 2009. – № 3. – С. 79–81.
3. Буйневич, Т.В. Психопрофилактическая и психокоррекционная работа с учащимися девиантного поведения: метод. пособие / Т.В. Буйневич, Э.Л. Ратникова. – Минск: РИПО, 2005. – 88 с.
4. Бумаженко, Н.И. Девиантное поведение и его профилактика: курс лекций / Н.И. Бумаженко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 147 с.
5. Дубинко, Н.А. Взаимосвязь агрессивности со сформированностью смысловой сферы подростков // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник научных трудов. Выпуск 2 / Под ред. Ю.Н. Карандашева, Т.В. Сенько. - Минск: Карандашев Ю. Н., 2000. – С. 175–181.
6. Емельянцева, Н. И. Девиантные формы поведения у подростков // Материалы 3-го съезда невропатологов и психиатров Белоруссии. – Минск, 1986. С. 313–314.
7. Зборовский, Э.И. Социальное просвещение ищет дорогу к семье и школе / Э.И. Зборовский, К.Э. Зборовский // Выхаванне і дадатковаядукацыя. – 2012. – № 7. – С. 12–15.
8. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие / Ф.И. Иващенко. – Минск: Выш. шк., 2006. – 189 с.
9. Карпинский, К.В. Коррекция ценностных отношений к жизни подростков с рискованным поведением/ А.М. Колышко [и др.] // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях : материалы Междунар. науч.- практ. конф., Брест, 23–24 марта 2017 г.: в 2 ч.. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2017. –

С.101–105.

10. Карпинский, К.В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 139 с.

11. Кондрашенко, В.Т. Актуальные вопросы подростковой психиатрии // *Здравоохранение Белоруссии*. – 1984. – № 2. – С. 8–10.

12. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков. Социально-психологические и психиатрические аспекты / В.Т. Кондрашенко. – Минск: Беларусь, 1988. – 207 с.

13. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция: уч.пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Минск: 2004. – 368 с.

14. Лесун, Л.И. Агрессивное поведение подростков / Л.И. Лесун // *Сацыяльна-педагагічная работа*. – 2012. – 12. – С. 22–25.

15. Лесун, Л.И. Диагностика девиантного поведения подростков / Л.И. Лесун // *Сацыяльна-педагагічная работа*. – 2011. – № 4. – С. 10–15

16. Максименя, С.А. Влияние семьи на процесс формирования личности подростков с девиантным поведением / С.А. Максименя // *Адукацыя і выхаванне*. – 2008. – № 6. – С. 33–37.

17. Пархимович, В.Б. Деструктивные эмоциональные состояния / В.Б. Пархимович. – Минск: 2012. – 444 с.

18. Пастушеня, А.Н. Криминогенная сущность личности преступника: Методология познания и психологическая концепция. – Минск: Академия МВД РБ, 1998. – 207 с.

19. Плавник, Н.К. Почему дети становятся трудными / Н.К. Плавник // *Народная асвета*. – 2009. – № 4. – С. 89–92.

20. Сельченко, К.В. Психология человеческой агрессивности / К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1999. – 656 с.

21. Сенько, Т.В. Истоки агрессивного поведения / Т.В. Сенько. – Минск, 2002.

22. Сенько, Т.В. Основные направления изучения и возможности коррекции агрессивного поведения детей // *Адукацыя і выхаванне*. – 2000. – № 2. – С. 3 – 11.

23. Сенько, Т.В. Профилактика отклоняющегося поведения, правонарушений и преступности несовершеннолетних // *Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сб. науч. тр.: Вып. 3* / Под ред. Ю.Н. Карандашева, Т. В. Сенько. - Минск: Карандашев Ю.Н., 2000. – С. 153 – 166.

24. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения: Учебное пособие. – Минск: Карандашев Ю.Н., 1998. – 272 с.

25. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: Часть первая: Базисная структура межличностного взаимодействия: Учебное пособие. – Минск: Карандашев Ю. Н., 2000. – 120 с.

26. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме: Учебное пособие. – Минск: Карандашев Ю. Н., 2000. – 288 с.
27. Слепкова, В.И. Психокоррекционная программа «Оптимизация жизненных перспектив» // Кризисные события и психологические проблемы человека / Под ред. Л.А. Пергаменщика. – Минск: НПО, 1997. – С. 140–157.
28. Слепкова, В.И. Психологическая диагностика семейных отношений / В.И. Слепкова, Т.А. Заеко. – Мозырь: Содействие, 2007. – 196 с.
29. Стуканов, В.Г. Методические основы исправительной психологической коррекции личности осужденных за корыстные преступления: Учебное пособие для практических психологов ИТУ – Минск: Академия МВД РБ, 1999. – 80 с.
30. Усова, Е.Б. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс / Е.Б. Усова. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 180 с.
31. Филиппович, И.В. Психология девиантного поведения. – Минск, 2003. – 171 с.
32. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб, 2007.
33. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: аффективно-динамический подход / И.А. Фурманов // Психология. – 1996. – № 5. – С. 64–76.
34. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – Минск: НПО, 1997. – 198 с.
35. Фурманов, И.А. Стили семейного воспитания, стимулирующие нарушения поведения детей старшего школьного возраста / И.А. Фурманов // История психологии в Беларуси. – Минск : Тесей, 2004. – 306 с.
36. Фурманов, И.А. Этиологический анализ психологических причин нарушений поведения детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов // Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / Под ред. Я.Л. Коломинского, С.И. Коптевой, А.П. Лобанова. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 1999. – С. 43–49.
37. Шмуракова, М.Е. Влияние межличностных отношений на формирование личности в младшем подростковом возрасте / М.Е. Шмуракова // Психология. – 1999. – №1. – С. 16–23.

УДК: 159.9

О.Є.Команда

Особливості навчання англійської мови молодших школярів згідно концепції «Нова українська школа»

Анотація. Стаття означає основні тенденції реформування сучасної освіти. Автор наголошує на переорієнтації шкільної ішомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно-орієнтовне та культурологічне

спрямування; окреслює принципи викладання англійської мови у початковій школі в системі «Нової української школи».

Ключові слова: початкова освіта, іншомовна освіта, комунікативна компетенція, комунікативно-діяльнісне спрямування, молодший школяр.

О. Е. Команда. Особенности обучения английскому языку младших школьников согласно концепции «Новая украинская школа»

Аннотация. Статья определяет основные тенденции реформирования современного образования. Автор акцентирует внимание на переориентации школьного иноязычного образования на коммуникативно-деятельностное, личностно-ориентированное и культурологическое направления; очерчивает принципы преподавания английского языка в начальной школе в системе «Новой украинской школы».

Ключевые слова: начальное образование, иноязычное образование, коммуникативная компетенция, коммуникативно-деятельностное направление, младший школьник.

O.Y.Komanda. The features of teaching english in primary schools in accordance with the concept of «The new ukrainian school»

Summary. The article marks the main tendencies of reforming modern education. The author emphasizes the reorientation school teaching of foreign languages into communicative-activity, person-oriented and cultural trends, outlines the principles of English language teaching in primary schools in the system «The New Ukrainian School»

Key words: primary education, foreign language education, communicative competence, communicative-activity orientation, junior schoolboy.

Постановка проблеми. За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями, але сучасна українська школа не готує до цього. Саме тому після громадського обговорення 27 жовтня 2016 року рішенням колегії МОН України було ухвалено документ «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи». Концепція пояснює ідеологію змін в освіті, що закладені у новому базовому законі «Про освіту» [1], прийнятому 5 вересня 2017 року. Відповідно до цього Закону спілкування іноземними мовами визнано одною з десяти ключових компетентностей нової української школи.

У проєкті державного стандарту початкової загальної освіти [2] визначено, що саме мають знати й уміти учні по закінченню певного циклу навчання, окреслено ідейні засади та принципи навчально-виховного процесу, логіку його організації тощо. Зміст початкової освіти розроблено на основі компетентнісного підходу. Що це означає у аспекті навчання іноземним мовам?

Постановка завдання. Дане дослідження має за мету теоретико-методичний аналіз тенденцій викладання іноземної мови у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Шкільна іншомовна освіта переорієнтовується на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу [3; 5; 9].

Головною метою навчання іноземної мови у початковій школі є формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів. На початковому етапі навчання іноземної мови закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні для подальшого її розвитку й удосконалення, раннє навчання іноземних мов дає величезний практичний ефект підвищення якості володіння першою іноземною мовою, закладає базу для його вивчення в основній школі, а також відкриває можливості для вивчення другої, третьої іноземної мови, потреба в яких стає все більш очевидною, враховуючи світові тенденції розвитку освіти в XXI столітті, проголошеному ЮНЕСКО століттям поліглотів.

Згідно концепції «Нової української школи» методика викладання англійської мови у початковій школі має базуватися на системі принципів:

– принцип концентричного пред'явлення тематичного матеріалу для організації спілкування в усній та письмовій формі, тому одна й та ж тема вивчається впродовж кількох років, поглиблюється у наступних класах.

– принцип комунікативного спрямування навчальної діяльності. Можливість організації навчання іноземної мови як засобу спілкування обумовлена важливою перевагою молодшого шкільного віку - наявністю у дітей ігрової мотивації. За допомогою гри в навчальному процесі можна зробити комунікативно-цінними практично будь-які мовні одиниці.

– принцип особистісно-орієнтованого навчання, врахування психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Особистісно-орієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості.

– принцип врахування випереджального вивчення рідної мови, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови. Граматичні структури засвоюються імпліцитно, нудне повторення граматичних структур потрібно замінювати іграми, піснями, римовками з їх використанням. Пояснення граматичних структур можливе рідною мовою, необхідно неоднократне їх відпрацювання за допомогою вправ-ігор на підстановку для розвитку аналітичного мислення та вміння складати власні висловлювання за аналогією.

– принцип мінімізації змісту навчання, який забезпечує доступність навчального матеріалу і його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної програми.

– принцип ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу,

який охоплює сферу інтересів молодшого школяра. Нова лексика повинна утвердитися у свідомості дитини поступово, за допомогою продуманої поетапної системи вправ. Навчання мови включає навчання іншомовного мовного матеріалу (засобом спілкування) і навчання діяльності спілкування. Обидва ці аспекти однаково важливі.

– принцип діяльнісного характеру видів навчальної роботи. Проектна методика підвищує мотивацію вивчення іноземної мови, враховує особливості дітей молодшого шкільного віку, дозволяє дитині працювати самостійно, виконувати різні види роботи, сприймати міжпредметні зв'язки.

– принцип соціокультурного спрямування процесу навчання, широке використання аутентичного матеріалу, який відповідає віку учнів: римовки, вірші, пісні, відео.

Не слід забувати і про здоров'язберігаючі технології на уроках англійської мови у початковій школі. Діяльність учителя повинна бути орієнтована на формування в дітей стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізична, соціальна, психічна, духовна). Впровадження здоров'язберігаючих технологій потребує від учителя, по-перше, не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня, намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми. Здоров'язберігаючі технології передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних уроків, інтегрованих уроків.

Висновки. Таким чином, заняття іноземною мовою повинні бути осмислені викладачем як частина загального розвитку особистості дитини, пов'язана з його сенсорним, фізичним, інтелектуальним вихованням. Уроки англійської мови у початковій школі згідно концепції «Нової української школи» повинні підтримувати та розвивати природні якості дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні її особистості, творчої самореалізації, навичок спілкування, іншими словами, сприяти розвитку, освіті та вихованню молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту»: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Проект Державного стандарту початкової загальної освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/novij-derzhavnij-standart-pochatkovoyi-zagalnoyi-osviti.pdf>
3. Івашньова С. Формування методики навчання іноземної мови в

початковій школі. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 53–55.

4 Книга вчителя іноземної мови. *Нормативні документи міністерства освіти і науки України*. Харків: Торсінг, 2005. 236 с.

5. Матеріали для викладання англійської мови для вчителів пілотних шкіл. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/do-uvagy-vchyteliv-pilotnyh-shkil-materialy-dlya-vykladannya-anglijskoyi-movy/>

6. Методика викладання іноземних мов: підручник / за ред. С.Ю.Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. С.246–249.

7. Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з іноземних мов у 1-х класах експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів. *Додаток до листа МОН України* від 15.09.2017 з 1/9-503. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/1_9-503.pdf

8. Іноземні мови: навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи (оновлена) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/202016/08/16/inozemna-mova-poyasny>

9. Омельченко Л. Особистісно орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу. *Рідна школа*. – 2007. № 11–12. С. 54–55.

УДК: 159.9 : 373.31

Т.В.Маринюк

Розвиток мислення засобами творчої гри в умовах ГПД

Анотація. У статті представлено аналіз розвивального потенціалу групи подовженого дня як форми навчально-виховного процесу у початковій школі. Авторка наголошує на ключовому місці гри в умовах роботи групи продовженого дня. Обґрунтовує її роль у розвитку творчої компетентності, критичного мислення, комунікативності.

Ключові слова: початкова освіта, група подовженого дня, гра, творчі ігри, дидактичні ігри, творче мислення.

Т.В.Маринюк. Развитие мышления средствами творческой игры в условиях ГПД

Аннотация. В статье представлен анализ развивающего потенциала группы продленного дня как формы учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Автор акцентирует внимание на ключевой роли игры в условиях работы группы продленного дня. Обосновывает ее роль в развитии творческой компетентности, критического мышления, коммуникативности.

Ключевые слова: начальное образование, группа продленного дня, игра, творческие игры, дидактические игры, творческое мышление.

T.V.Marinyuk. Development of thinking by means of creative game in an elongated day group

Summary. The article presents an analysis of the developmental potential of an

extended day group as a form of the educational process in the primary school. The author emphasizes the key role of the game in the work of an elongated day group. She substantiates its role in the development of creative competence, critical thinking, communicative skills.

Key words: elementary education, elderly group, game, creative games, didactic games, creative thinking.

Постановка проблеми. Активне реформування початкової освіти у вимірах сьогодення обумовлює розширення процесів гуманізації навчання і виховання, охорони та зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей, їх повноцінного розвитку. Розв'язання цих завдань неможливе без створення розвивального середовища не лише у просторі основної школи, але й у групах подовженого дня (далі – ГПД), що є ефективною формою навчально-виховного процесу в системі початкової освіти. Функціонування групи подовженого дня передбачає психолого-педагогічний супровід дитини під час виконання домашніх завдань в навчальному кабінеті під керівництвом вчителя, реалізації оздоровчої програми, різноманітної роботи із естетичного виховання, активного відпочинку. Організація діяльності ГПД постійно знаходиться у полі уваги педагогічної спільноти. Проте, незважаючи на наявність значного емпіричного матеріалу, що розкриває різні психолого-педагогічні форми й методи роботи з учнями у ГПД, на даний час недостатньо робіт, котрі стосуються діяльності вихователів ГПД, зорієнтованої на розвиток творчих здібностей дітей.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Потреба суспільства в актуалізації інтелектуального творчого потенціалу особистості як важливого фактору гуманістичного розвитку людства спричиняє особливий інтерес науковців до пошуку резервів підвищення ефективності мислення, зокрема до проблем розвитку творчого мислення.

Творчий розвиток особистості за всіх часів розглядався як один із пріоритетних напрямів освіти [3]. У інформаційному суспільстві ХХІ століття здатність до творчості дійсно стає необхідною умовою орієнтації людини у швидкозмінних і швидкоплинних процесах життєтворчості.

Значну кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячено проблемам виховання творчої особистості в різних видах діяльності (І.Булах, І.Бех, С.Максименко, О.Скрипченко, Н.Токарева та ін.) та формування й розвитку творчих здібностей учнів (Н.Макаренко, О.Митник, В.Моляко, О.Савченко та ін.). Не залишаються поза увагою фахівців також і питання розвитку творчих здібностей дітей у початковій школі (Н.Білоконна, І.Кравцова, В.Науменко та ін.) [2; 3].

Наукова спільнота беззаперечно визнає, що в умовах сьогодення початкова школа не лише навчає, вона формує особистість. І важливу роль в цьому процесі займає ігрова діяльність. Динаміка провідної діяльності у молодшому шкільному віці спрямована від рольової гри із елементами учіння – до учбової діяльності із елементами гри. При переході від дошкільного віку до молодшого шкільного віку зростає значення гри із досягненням відомого результату (спортивні ігри, інтелектуальні ігри) [4]. Разом з тим, питання розвитку мислення молодших

школярів засобами ігрової діяльності в умовах ГПД часто залишаються на периферії наукових дискусій.

Постановка завдання. У своєму дослідженні ми мали за мету вивчення ролі ігрової діяльності як ефективного засобу розвитку творчих здібностей учнів початкової школи в умовах ГПД.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сьогодні підвищує відповідальність школи за здоров'я учнів, рівень їх вихованості, всебічну підготовку до життя та праці. Значна роль у цьому відводиться вихователю групи продовженого дня, бо саме з ним діти перебувають більшу частину часу (5-6 годин щодня). Режим дня в ГПД повинен відповідати психолого-педагогічним, гігієнічним і віковим особливостям учнів і сприяти перетворенню в єдиний гармонійний процес навчально-виховної роботи, відпочинку і трудової діяльності школярів [1]. У групі продовженого дня створюються сприятливі умови для організації навчальної діяльності учнів під час самопідготовки; вчитель-вихователь ГПД має більше можливостей для систематичного формування навичок навчальної праці школярів і виховання в них позитивного ставлення до навчання.

Особливе місце у навчально-виховному процесі початкової школи, і зокрема – у роботі ГПД, посідає ігрова діяльність. При організації роботи в класі-групі рекомендується широко використовувати іграшки та ігри, знайомі дітям із дошкільного віку; гра допомагає зняти емоційне та психічне напруження дитини, сприяє розвитку мислення, уяви.

У багатьох наукових працях відображено різні підходи до визначення сутності гри. Так, науковці визначають сутність гри як:

1) *форму спілкування*: саме в іграх розгортається невимушене спілкування між дітьми, формується соціальний досвід поведінки. Оптимістичний тон спілкування під час гри, позитивний емоційний настрій, а також знайома ігрова діяльність зумовлюють природність дій та вчинків дитини, що дає змогу вчителю судити про рівень сформованості культури поведінки учня та бачити недоліки (М.Гончаров, Т.Ладивір, В.Семенов, В.Сушко та ін.);

2) *форму діяльності*: гра є найбільш природною діяльністю для дітей. У процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію (Л.Виготський, Д.Ельконін);

3) *засіб розумового розвитку*: у грі виявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функції перебувають у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

У роботі із дітьми в умовах ГПД можна використовувати різні види ігор: предметно-маніпулятивні, що передбачають експериментування із природними

об'єктами, з іграшками та іншими предметами; імітаційні (сюжетно-рольові); будівельно-конструктивні (у процесі яких дитина не використовує готові моделі, а має їх змайструвати, наприклад, звести споруду); режисерські (комбінаційні); дидактичні (сюжетно-дидактичні, тренінгові, рухливі «ігри за правилами», інтелектуальні). Особливе місце посідають ігри, які ініціюються і створюються самими дітьми – творчі ігри, у котрих ігрова діяльність має яскраво виражений самодіяльний і творчий характер, зорієнтований на умовне перетворення навколишнього середовища. Центром творчої гри є наявність уявленої ситуації, яку дитина моделює замість реальної і діє в ній, виконуючи певну роль. Творчі прояви дітей в іграх різноманітні: від придумування сюжету та змісту гри, пошуку шляхів реалізації задуму до перевтілення в ролях, заданих літературним твором. У молодшому шкільному віці формуються і активно проявляються індивідуальні та спільні ігрові інтереси, що виражаються у безпосередньому емоційно-пізнавальному ставленні дітей до гри чи ігрового предмета й обумовлюють прагнення виразити свої знання, реалізувати компетенції – радість усвідомлення своїх можливостей. В ігровій діяльності дитина виявляє себе не як пасивний організм, що реагує на зовнішні подразнення, а як дослідник, який прагне зрозуміти, інтерпретувати і контролювати системи своїх особистісних виборів і переживань з метою ефективної взаємодії з довкіллям, гнучкого змінення адекватних ситуації моделей поведінки.

Оптимальна реалізація розвивального потенціалу ігрової діяльності в умовах ГПД потребує облаштування ігрового центру (або принаймні – куточка), простір якого наповнюється спеціально підібраним ігровим матеріалом; у куточку обов'язково мають бути іграшки-персонажі та іграшки-предмети оперування (різноманітні ляльки, фігурки людей і тварин), ігровий матеріал, що вказує на місце дії, наприклад іграшкова кухонна плита, макет замку, зоопарку, селянського двору, гаража, та інше. Також у куточку добре мати набори конструкторів різних видів (будівельні, технічні) з різних матеріалів; альбоми з моделями, схемами споруд тощо. За таких умов у ГПД форматується невимушена, вільна атмосфера (М.Воллах, Н.Коган, П.Вернон), сприятлива для виявлення творчості [2; 3; 4], а розвивальна робота будується на основі індивідуального підходу відповідно до «зони ближчого розвитку» дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Завдання сучасної школи полягає не тільки в тому, щоб дати учням певну кількість знань, а й у тому, щоб навчити дітей самостійно мислити, творчо застосовувати набуті знання на практиці, виявляти інтелектуальну ініціативу. У просторі початкової освіти, і зокрема – в умовах ГПД, цьому сприяє активне використання розвивального потенціалу ігрової діяльності.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення теоретичних даних емпіричним шляхом.

Список використаної літератури

1. Кизим О.П. Організація роботи групи подовженого дня в 1–4 класах. Харків: Ранок, 2010. 144 с.

2. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань. Київ: Шкільний світ, 2010. 120 с.

3. Макаренко Н. М. Самостійне вивчення курсу «Психологія обдарованої дитини» : навч. посіб. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2010. - 180 с.

4. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.

УДК 159.9 : 373.3.016

А.В.Панченко

Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій

Анотація. У статті проаналізовано вплив ігрових технологій на розвиток творчих здібностей молодших школярів. Досліджено рівень розвитку творчих здібностей учнів; у дослідженні ми брали до уваги оригінальність, нестандартність образів, вміння дітей фантазувати, детальність опису образів, емоційність образів. Описано види вправ для розвитку творчих здібностей засобами ігрових технологій. Зроблено висновок про важливу роль ігрових технологій для розвитку творчих здібностей сучасної особистості школяра.

Ключові слова: ігрові технології, творчі здібності, креативність, особистість, учні початкової школи.

А. В. Панченко. Развитие творческих способностей младших школьников средствами игровых технологий.

Аннотация. В статье проанализировано влияние игровых технологий на развитие творческих способностей младших школьников. Исследован уровень развития творческих способностей учащихся; в исследовании мы принимали во внимание оригинальность, нестандартность образов, умение фантазировать, детальность описания образов, эмоциональность образов. Описаны виды упражнений для развития творческих способностей, средствами игровых технологий. Сделан вывод о важной роли игровых технологий для развития творческих способностей современной личности школьника.

Ключевые слова: игровые технологии, творческие способности, креативность, личность, ученики начальной школы.

A.V. Panchenco. Development of creative abilities of junior pupils by means of gaming technologies

Summary. In the article the influence of game technologies on the development of creative abilities of primary school students has been analyzed. The level of development of creative abilities of students is researched. The types of exercises for the development of creative abilities through gaming technologies are described. Originality, non-standard images, fantasy skills, detailed description of images, emotional images are taken into account. The conclusion about the important role of

gaming technologies for the development of the creative abilities of a contemporary student is drawn.

Keywords: game technologies, creative abilities, creativity, personality, primary school students.

Постановка проблеми. Особистість та її творчий розвиток завжди розглядалися як один із пріоритетних напрямів освіти. Але сьогодні, у XXI столітті – ері нових знань і способів пізнання, здатність до творчості є однією із найважливіших умов прогресивного розвитку людства, що гарантує підвищення ефективності мисленнєвих стратегій, гнучку адаптацію до мінливого інформаційного середовища.

Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Тому проблема цілісного педагогічного впливу, який би забезпечував інтеграцію психолого-педагогічних умов навчання із внутрішньою «творчою» структурою особистості є надзвичайно складною для реалізації у системі масового навчання, і зокрема - у початковій освіті.

Сьогодні у початковій школі навчання переважно зводиться до сухого запам'ятовування і відтворення отриманої інформації, прийомів дій та способів їх виконання. Діти позбавляються можливості відкриття і поступово можуть втратити здатність до творчості. Це може стати причиною послаблення або, і того гірше – зникнення, потягу до літературного читання. Виходом із цієї ситуації ми вважаємо, що використання ігрових технологій, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів і приводять до більш осмисленого засвоєння знань молодшими школярами. Застосування ігор підвищує міцність і якість засвоєння знань учнів, якщо ігри відбираються і конструюються у відповідності до змісту виучуваної теми, до цілей і завдань уроків, використовуються у поєднанні з іншими формами, методами і прийомами, ефективними при вивченні нового матеріалу, чітко організовуються, відповідають інтересам і пізнавальним можливостям учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток творчих здібностей відіграє особливу роль у нашій державі, у якій довгі роки вільнодумців та митців обмежували у правах. Тому значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена дослідженню формування творчого процесу [1–6]. Творчість, як основу усякого розвитку, руху, зміни, виділяв Я. А. Пономарьов [4], В.О. Моляко писав про наявність творчих здібностей і навіть невеличких творчих досягнень у конкретних людей для створення культурного поля, де кожна людина відчуває себе психологічно комфортно [3], загальні проблеми розвитку творчої обдарованості, специфіка дитячої обдарованості у роботі О.І. Кульчицької [1]. Творча діяльність, обдарованість як базові характеристики особистості і як процес досягнення творчого результату, є предметом вивчення психології творчих здібностей. Методи та прийоми стимулювання творчої активності учнів розглядаються Д.В. Романовською [5], Н.М. Токаревою [6].

Аналіз наукової літератури переконує, що ця проблематика є багатоаспектною і вимагає подальшого дослідження. Дане дослідження є ще однією спробою розширити можливості підвищення рівня розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання саме засобами ігрових технологій.

Мета статті: дослідити роль ігрових технологій як ефективного засобу розвитку творчих здібностей учнів 4 класу на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі двох шкіл Синельниківського району Дніпропетровської області (Кислянської середньої загальноосвітньої школи та Вільненської неповної середньої загальноосвітньої школи). Методом емпіричного дослідження було обрано педагогічний експеримент із подальшою математично-статистичною обробкою даних експерименту.

Вибіркову сукупність склали 20 учнів початкової ланки освіти. Для визначення рівня розвитку творчих здібностей учнів 4 класів на першому – констатувальному етапі було використано:

- вербальний тест креативності П. Торренса «Текст»;
- система вправ для визначення рівня творчого мислення.

За результатами констатувального етапу дослідження, нами було виявлено, що серед молодших школярів вибіркової сукупності переважає середній рівень розвитку творчих здібностей (45 %). Разом з тим, низький та недостатній рівень розвитку творчих здібностей виявляють 20 % учнів, рівень нижче середнього – 25 %. Високий рівень розвитку творчих здібностей демонструють лише – 10 % респондентів. З огляду означеного не викликає сумніву актуальність цілеспрямованої розвивальної роботи щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів, і зокрема – учнів 4 класу на уроках літературного читання

Задля покращення творчого потенціалу школярів ми запропонували впровадити ігрові технології до уроків літературного читання. Протягом дев'яти уроків літературного читання у 4 класі під час роботи над художніми творами ми пропонували дітям літературні ігри, використовували завдання на основі ігрових технологій. Були використані, зокрема, такі завдання:

I. Літературна гра «Невгамовні приказки» (завдання: *Відтворіть правильний зміст приказок та поясніть коли так говорять.*)

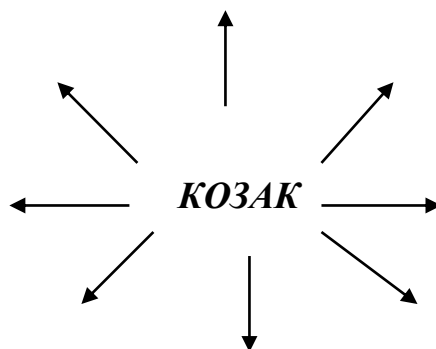
1. еН уснь сано од чугожо саорп. (Не сунь носа до чужого проса.)
2. ояМ хата аюскр. (Моя хата скраю.)
3. зиЯк од єКива ведедо. (Язык до Києва доведе.)
4. увЧ кіндз ат ен єзна, вікидз нів. (Чув дзвін, та не знає, звідки він.)
5. У схутра ічо ливеік. (У страху очі великі.)
6. З огньо міпочі, кя з сиоки шруг. (З нього помочи, як з сиоки груш.)

II. Літературна гра «Доповни прислів'я» (завдання: *Допишіть кінець прислів'я. Це можна зробити 2 способами: 1) Дописати правильно прислів'я так,*

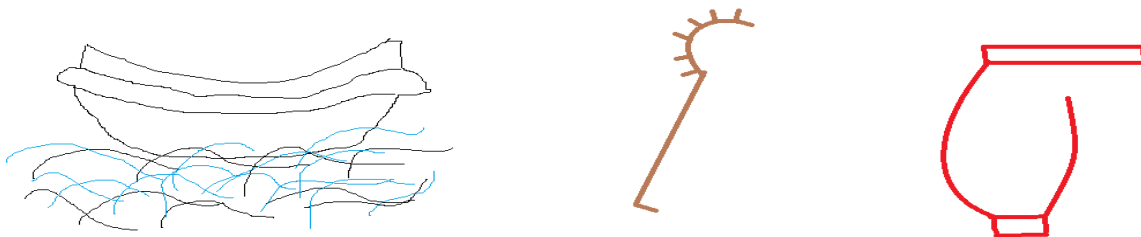
як говорять у народі; 2) Дописати прислів'я використовуючи риму, наприклад: «Україна – це козацька **країна**», «Козак не боїться ні тучі, ні **кручі**» і т.д.)

- Той не козак, що боїться...(собак);
- Козак – наче...(орел);
- Козак вкраїнську любить мову, додержить завжди...(свого слова);
- Україна – це козацька...(мати);
- Ми з такого роду, що любим...(свободу);
- Козак не боїться ні тучі, ні...(грому);
- Козак – слабкому...(захисник);
- Хто в роботі – той і в...(турботі).

III. Літературна гра «Асоціативний кущ» (завдання: Доберіть слова, які пов'язані зі словом **козак** (кінь, чайка, оселедець, шабля, захист, воля, січ, вільний, сміливий, мужній і т.д.))



IV. Творча вправа «Козацькому роду – нема переводу!» (завдання: Впізнайте зашифровані символи козацтва, домалюйте та назвіть їх).



Після реалізації розвивальної програми на уроках літературного читання з використанням ігрових технологій у 4 класі нами був виконаний контрольний зріз (із використанням тесту креативності П.Торренса), котрий дозволив означити позитивну динаміку у виявленні творчого потенціалу молодших школярів (табл.1).

Якісний аналіз виявлення творчих здібностей молодшими школярами (за вербальним тестом креативності П. Торренса «Текст») засвідчив помітно значне підвищення вміння оригінально та нестандартно підходити до виконання завдання, використовуючи фантазію.

Водночас, доречним було б продовження та поглиблення роботи над емоційністю та деталізацією образів, де б важливим допоміжним фактором впливу на розвиток цих якостей стали саме ігрові технології.

Таблиця 1

**Показники виявлення творчих здібностей молодших школярів
(за результатами експерименту)**

Рівень виявлення \ Респонденти, кількість у %	На етапі констатувального дослідження	На етапі контрольного зрізу
Високий рівень	10	30
Середній рівень	45	45
Рівень нижче середнього	25	15
Недостатній рівень	15	10
Низький рівень	5	-

В цілому, вищезазначене свідчить про те, що після впровадження ігрових технологій на уроках літературного читання, рівень розвитку творчих здібностей в учнів 4 класу Кисляньської СЗШ став вищим. Можна зробити висновок про доцільність використання ігрових технологій під час навчання учнів молодшої ланки школи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи все вищесказане слід наголосити на тому, що неможливо переоцінити роль ігрових технологій для розвитку творчих здібностей учнів. Протягом експериментального навчання нами було виявлено, що учні із задоволенням виконували усі завдання учителя, вміють та люблять фантазувати – тим самим рівень продуктивності на уроках значно підвищувався; діти навчилися творчо висловлювати думки та впевнено їх обґрунтовувати, користуючись текстами, що вивчалися; учні стали оригінальніше характеризувати образи дійових осіб творів, давати їх вчинкам правильну, більш детальну моральну оцінку; висувати все більше нестандартних ідей та підходів до виконання певних вправ чи завдань. Тому говорячи про творчі здібності, як одні з найважливіших характеристик сучасного учня, доречно наголосити: «...це й є ті духовні рівні прояву творчого потенціалу людини, які забезпечують виникнення нового у його інформаційно-ідеальній і діяльно-результативній формах» [2].

Звичайно, проблемне поле даного дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної теми. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення даних шляхом збільшення кількості респондентів.

Список використаної літератури

1. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитини. – 2011. – №1. – С.3-10.

2. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності / В. Д. Лихвар, І. І. Лихвар // Вісник ХДАДМ.- №1. – Харків, 2010 р. – С. 131-134.

3. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика // Житомир : Видавництво ПП «Рута» – 2006. – 319 с.

4. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека / Я. А. Пономарев // Психол. Журнал. – 1991. – Т.12. - №1 – С.3-11.

5. Романовська Д. В. Методи та прийоми стимулювання творчої активності учнів / Д. В. Романовська // Психолог. – 2006. – №11. – С.13-19.

6. Токарева Н. М. Корекційно-розвивальні можливості проєктивних методик у розвитку креативності / Н. М. Токарева. // Психологічні основи розвитку креативності особистості в умовах педагогічної інноватики : методичний посібник / авт. колектив : С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.] ; за заг. ред. Н. М. Токаревої – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007 – С. 92–111.

УДК 159.9: 37.01

Ж.Ф.Сабадаш

Сучасні технології управлінської діяльності керівника закладу освіти

Колишня мертва, формальна, лицемірна школа мусить впасти, а на її руїнах має утворитися, народитися нова, живуча й життєва, правдива і весела школа праці, школа соціального виховання, збудована на пошані до особи і розумінні громадських обов'язків кожною дитиною, кожним учнем нової школи.

Софія Русова

Анотація. У статті представлено результати аналізу проблеми управління навчальним закладом в умовах застосування освітніх інновацій. Означено шляхи підвищення ефективності управління інноваційними процесами в закладах освіти у контексті реформування освітнього простору. Розглянуто продуктивні технології управління закладами освіти. Визнано, що підвищити ефективність управлінської діяльності керівника навчального закладу може коучинг як важливий інструмент впливу на результати діяльності окремих людей і організації в цілому.

Ключові слова: освіта, педагогічна інноватика, управлінська діяльність, технології управління, бізнес-коучинг, коучинг особистої ефективності.

Ж.Ф.Сабадаш. Современные технологии управленческой деятельности руководителя учреждения образования

Аннотация. В статье представлены результаты анализа проблемы управления учебным заведением в условиях применения образовательных

інновацій. Обозначены пути повышения эффективности управления инновационными процессами в учебных заведениях в контексте реформирования образовательного пространства. Рассмотрены продуктивные технологии управления учебными заведениями. Признано, что повысить эффективность управленческой деятельности руководителя учебного заведения может коучинг как важный инструмент влияния на результаты деятельности отдельных людей и организации в целом.

Ключевые слова: образование, педагогическая инноватика, управленческая деятельность, технологии управления, бизнес-коучинг, коучинг личностной эффективности.

Annotation. The article contains the results of an analysis of the problem of the management of an educational institution in the conditions of application of educational innovations. The ways of increasing the efficiency of management of innovative processes in educational institutions in the context of reforming the educational space are indicated. It is acknowledged that coaching can be an important tool for influencing the results of the activity of individuals and the organization as a whole, in order to increase the effectiveness of the managerial activity of the head of the educational institution.

Keywords: education, pedagogical innovation, administrative activity, technologies in management, business-coaching, coaching personal effectiveness.

Постановка проблеми. В умовах повсякчасного еволюційного розвитку цивілізації освіта була і залишається найвищим національним пріоритетом, основою для розвитку особистості, суспільства та держави. Тому беззаперечно у вимірах сучасного інформаційного суспільства створення високоефективної системи якісної освіти є об'єктивною вимогою часу. Основні вектори реформування освітнього простору ХХІ століття зорієнтовані на творення суспільства освіченого загалом, у якому кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх у житті, на максимальне розкриття власних здібностей, котре може запропонувати якісна освіта. Освітні заклади мають формувати всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. Разом з тим, вибудовування моделі Нової школи потребує переосмислення контенту управлінської діяльності, і зокрема – впровадження у практику сучасних технологій управління.

Аналіз досліджень із даної проблеми. Питання реформування освіти і оновлення операційного апарату управління у закладах освіти сьогодні має достатнє теоретичне обґрунтування: сутність понять «технології управління», «педагогічні технології», їх структура та класифікація розглядаються в роботах таких науковців, як Л.Даниленко, В.Беспалько, Б.Гаєвський, Г.Єльнікова; пріоритетні принципи сучасного управління визначені такими авторами, як Н.Островерхова, Г.Дмитренко. Різноманітність наукових поглядів на сучасні технології управління навчальним закладом за рівнем їх використання, з

врахуванням особливостей контингенту учнів, за напрямками модернізації традиційного навчання відображена у науковому наробку Н.Гарнавської, Р.Пушкар, В.Беспалько, Т.Десятова, О.Коберник, М.Портнова. Ці та інші автори звертають увагу на визначення наукових підходів до управління навчальним закладом в умовах застосування освітніх інновацій, серед яких пріоритетне місце посідають: глобалістичний (І.Зязюн, В.Луговий, В.Кремень), системний (В.Бондар, Ю.Конаржевський, Н.Кузьміна, В.Лазарєв, В.Маслов), синергетичний (Г.Єльнікова, Є.Князева, С.Курдюмов, І.Пригожин, Н.Протасова), технологічний (В.Беспалько, Г.Селевко, В.Олійник, О.Пехота, С.Сисоєва, П.Третьяков), інноваційний (Л.Ващенко, Л.Даниленко, М.Кларин, В.Паламарчук, В.Сластьонін, Т.Шамова), гуманістичний (І.Бех, О.Бондарчук, І.Зязюн, Л.Карамушка, О.Савченко). Аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури свідчить про посилення уваги науковців до педагогічної інноватики, питань професійного становлення фахівців в умовах інноваційної діяльності, формування їхньої інноваційної компетентності.

Постановка завдання. Задля уточнення можливостей оптимізації управління інноваційними процесами в закладах освіти у контексті реформування освітнього простору ми спланували теоретичний огляд продуктивних технологій управління закладами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта перебуває у процесі реформування, у площині якого на особливу увагу, на нашу думку, заслуговують технологічний та інноваційний підходи до управління навчальним закладом. Технологічний підхід забезпечує сукупність методів, форм, моделей управління, які спрямовані на досягнення визначеної мети, при цьому управління відбувається шляхом взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, у результаті чого суттєво покращується загальний результат діяльності і розширюються можливості для впровадження інноваційних управлінських технологій [1]. Інноваційний підхід забезпечує умови для внесення системних змін в управління навчальним закладом, які спрямовані на його розвиток і покращення роботи, сприяють запровадженню нового змісту і форм управлінської діяльності на рівні навчального закладу, удосконалюють організаційну і професійну культуру навчального закладу. Це дозволяє проводити психолого-педагогічні експериментальні дослідження змісту управлінського процесу, технологій навчання і виховання учнів, наслідком яких є суттєве підвищення результативності діяльності навчального закладу [1; 3; 6; 7].

Нові державні стандарти освіти побудовані на принципах особистісно-орієнтованого навчання, котре передбачає використання гуманістичного підходу в управлінні навчальним закладом, що під впливом певних об'єктивних чинників дає можливість проаналізувати соціальні і особистісні потреби людини як громадянина, суб'єкта навчальної і професійної діяльності, забезпечити доцільну співпрацю керівника і членів педагогічного колективу за принципом партнерства, урахувати індивідуально-психологічні особливості працівників у процесі управлінської взаємодії, створити умови для особистісного розвитку та реалізації їх творчого потенціалу.

Ознакою успішного сучасного керівництва є гнучкість, вміння ситуативно інтегрувати в управлінні базові стилі та використовувати інноваційні технології управління. Традиційно серед сучасних технологій шкільного менеджменту розрізняють:

- технології формування культури шкільної організації;
- технологія фасилітації;
- технології управління персоналом;
- технології розвитку загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ);
- технологія управління громадсько-активною школою;
- технологія прийняття управлінських рішень;
- технологія науково-методичного супроводу;
- технологія антикризового управління;
- технології оцінювання діяльності ЗНЗ [8].

Широке застосування в сучасній управлінській діяльності мають також інтерактивні технології, мультимедійні технології, технології «public relations» (PR).

Стосовно кожного окремого навчального закладу практичне втілення кожної технології має свої особливості і залежить від цілого ряду факторів, таких як територіальна приналежність, контингент учнів та педагогічних працівників, рівень матеріально-технічного забезпечення тощо. Результативність процесу управління залежить від вміння керівника визначити проблему та проаналізувати ситуацію, яка спричиняє цю проблему, поставити мету та обрати засоби, за допомогою яких ця мета буде досягнута. До важливих умов ефективного управління належать визначення і ранжування довгострокових цілей; формування стратегії й довгострокового плану розвитку; постійне оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей; вибір та поступове здійснення управлінських рішень [див. 7]. Управлінські рішення є основою будь-якої діяльності. Завдання сучасного керівника передбачають не лише прийняття оптимальних рішень, але й створення найсприятливіших умов для їх втілення: керівник має створити команду однодумців, налагодити дієву систему комунікації всіх ланок процесу, забезпечити постійний моніторинг кожного етапу, мотивувати, контролювати, при цьому ще виконувати норми охорони праці та знаходити шляхи альтернативного поповнення матеріально-технічної бази. Перш ніж прийняти будь-яке рішення, керівник повинен чітко бачити, в чому сила та слабкість школи, які можливості учнів та працівників, які загрози існують вже зараз, які загрози можуть виникнути у разі неприйняття відповідного рішення. Важливо, щоб кожне управлінське рішення було кроком у бік досягнення основної мети навчального закладу. При всій різноманітності сучасних навчальних закладів мета, на нашу думку, має бути одна – якісна освіта. Випускник школи повинен мати такий рівень компетентностей, який дозволить йому реалізувати свої плани, мрії, бути успішним, а значить – щасливим. Досягнення цієї мети залежить від багатьох факторів, але суттєвим чинником є контингент учнів, які приходять до перших класів. Щоб залучити до школи більшу кількість учнів та привабити батьків, які налаштовані на те, щоб дитина

отримала хороші знання, на допомогу керівникам навчальних закладів приходять технології «public relations» (PR). Мета таких технологій – створення позитивного іміджу закладу. Є багато шкіл, які мають сильний кадровий склад, бажання і здатність до результативної праці, але втрачають контингент учнів через те, що не змогли своєчасно висвітлити свої сильні сторони.

PR- технології запозичені з маркетингової діяльності і спрямовані на забезпечення конкурентоспроможності тієї чи іншої організації. Суть використання цієї технології в школі полягає в тому, що навіть найменші позитивні моменти, навіть крихітні досягнення учнів повинні бути відзначені та доведені до відома громадськості. За допомогою цього формується «еліта школи», встановлюється планка, до якої хочеться дотягнутись. Як наслідок, підвищується самооцінка, дитина почуває себе комфортно, батьки задоволені, навіть якщо цей успіх не в навчанні, а в спорті, творчості, волонтерській діяльності, тощо.

В умовах суспільно-політичних та соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні та суттєво впливають на діючу систему освіти, підвищити ефективність управлінської діяльності керівника навчального закладу може також коучинг як важливий інструмент впливу на результати діяльності окремих людей і організації в цілому. Сучасне управління в стилі коучинг – це погляд на працівників як на величезний додатковий ресурс підприємства, де кожен працівник є унікальною творчою особою, здатною самостійно вирішувати різні задачі, проявляти ініціативу, робити вибір, брати на себе відповідальність і ухвалювати рішення.

Згідно з основними засадами коучингу керівник навчального закладу може використовувати такі два види коучингу: бізнес-коучинг (індивідуальний чи корпоративний (груповий) та коучинг особистої ефективності. Бізнес-коучинг – це управлінський (керівний) коучинг, що використовується як управління співробітниками, зорієнтоване на розвиток організації, підвищення ефективності виконавців. Він може бути як індивідуальний, так і груповий, який часто використовується під час підготовки проектів, заходів найрізноманітнішого змісту, яких у навчальних закладах достатньо (починаючи від батьківських зборів та екскурсійних поїздок до проведення міжнародних конференцій).

Коучинг особистої ефективності або Life Coaching – це робота над саморозвитком. Особистісний коучинг дозволяє керівнику визначати цілі і оптимальні кроки їх досягнення; підвищити самостійність і відповідальність; одержувати задоволення від своєї діяльності; вчитися знаходити нові шляхи ефективної співпраці; швидко приймати потрібні рішення у важких ситуаціях; погоджувати індивідуальні цілі з цілями організації; робити своє життя більш багатим; відкривати нові можливості; збагатити життя новими продуктивними особистими відносинами [9].

Ще одна технологія, яка, на нашу думку, є продуктивною для будь якої сучасної школи, це управління на основі моніторингу. Використання моніторингових досліджень завжди було актуальним, але запровадження зовнішнього незалежного оцінювання зробило їх життєво необхідними. Завдання керівництва навчальним закладом визначати рівень навчальних досягнень від

початку перебування дитини в школі до випуску, на кожному етапі навчання. На підставі отриманих результатів і повинен будуватись навчально-виховний процес, таким чином, щоб кожен день в школі був для кожної дитини кроком вперед, а інакше втрачається сенс її перебування в стінах школи. Завдання керівника – організувати моніторингові дослідження так, щоб вони були об'єктивними, системними, відображали реальний стан речей та були фундаментом для аналізу та подальших дій щодо покращення результату.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Сучасний керівник навчального закладу повинен мати ґрунтовну підготовку з теорії управління соціально-педагогічними системами, психології, педагогіки, економіки, філософії освіти та інших суміжних наук, розглядати об'єкт управління – навчальний заклад – як відкриту, соціально-педагогічну систему, яка взаємодіє із соціумом; задовольняти освітні запити різних верств населення, забезпечувати розвиток закладу в конкурентному середовищі. Яким би компетентним, досвідченим не був керівник, він не має права зупинятися у своєму розвитку, оскільки це матиме наслідком не лише його неадекватність у діловій ситуації, а й зниження конкурентоспроможності організації.

Виконане дослідження презентує лише теоретичний огляд проблеми впровадження сучасних технологій управлінської діяльності у виміри освітнього простору, що не вичерпує усіх аспектів означеної питання. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на уточнення даних шляхом моніторингу продуктивності означених технологій у практиці управління закладами освіти.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва: Педагогика, 1989.
2. Громовой В. Школа, школа... – Київ: Плетяди, 2004.
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. – Харків: Крок, 1999.
4. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління. – Харків: Основа, 2004.
5. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. – Київ: Логос, 1998.
6. Десятов Т. М., Коберник О. М. [та ін.]. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навч. посіб. – Харків: Основа, 2003.
7. Пометун О., Середяк Л., Сущенко І., Янушевич О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора. – Тернопіль: Астон, 2005.
8. Сорочан Т. М. Сучасні технології шкільного менеджменту. Опорний конспект для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2009.
9. Петровська І. Р. Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу [Електронний ресурс] режим доступу: ip.lp.edu.ua/WebRC/issues/Issue%204/Pertovska.pdf

УДК 37.091.313

Статівка В. В.

Діалогове навчання як інноваційна педагогічна технологія

Анотація. У статті розкривається сутність інноваційних педагогічних технологій, висвітлюється теоретичний аспект діалогового навчання, характеризується технологія його організації у різних формах навчальних занять в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: технологія, інноваційна технологія, діалог, діалогове навчання.

Статівка В.В. Диалоговое обучение как инновационная педагогическая технология

Аннотация. В статье раскрывается сущность инновационных педагогических технологий, освещается теоретический аспект диалогового обучения, характеризуется технология его организации в разных формах учебных занятий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: технология, инновационная технология, диалог, диалоговое обучение.

Stativka V.V. Dialogue learning as an innovative pedagogical technology.

Summary. The article reveals the essence of innovative pedagogical technologies, highlights the theoretical aspect of dialogue education, describes the technology of its organization in various forms of training in the process of professional training of the future teacher.

Key words: technology, innovative technology, dialogue, dialogue training

Постановка проблеми. Удосконалення цілісного педагогічного процесу у вищій школі, спрямованого на якісну професійну підготовку майбутнього вчитель пов'язано з технологізацією процесу навчання, яка здійснюється за рахунок упровадження інноваційних педагогічних технологій, що суттєво змінюють природу педагогічного процесу, діяльність викладача і студентів. В психолого-педагогічній літературі під інноваційними технологіями навчання розуміють технології «які побудовані на цілеспрямованій та спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності, «зворотному зв'язку» між усіма її учасниками задля досягнення взаєморозуміння та корекції навчального та розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування, рефлексивному аналізі» [2, с.74]. Педагогічна інноватика базується на заміні старих стереотипів навчання новими, інноваційними, які створюють можливості для кожної особистості розвивати творчі здібності, потребу і здатність бути суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності. В системі різноманітних інноваційних технологій особливе місце посідає технологія діалогічного навчання, оскільки вона сприяє активізації процесу навчання на засадах співтворчості, самовизначення, самоактуалізації, саморозвитку та передбачає

ставлення до студента як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку, суб'єкта творчої взаємодії. У практиці роботи вищої школи технологія діалогічного навчання сприяє створенню умов для педагогічної взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент», «студент-академічна група».

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема діалогового навчання найбільш активно вивчалась у працях таких вітчизняних науковців як А.А. Алексюк, І.І. Глазкова, М. В. Кларін, В. Є. Пасов, Л.О.Петровська та ін. На думку вчених, діалог є основою творчого мислення і виступає як важливий, навіть необхідний, елемент сучасної освіти. Діалог як форма навчання аналізується В.В.Андрієвською, С.Ю.Кургановим. Можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу впливу та взаєморозуміння висвітлюються в роботах Г.М.Андрєєвої, О.О.Бодальова, І.А.Зязюна, В.Я.Ляудіс та ін. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії обґрунтовуються О.Я.Гойхманом, А.Б.Добровичем, О.Г.Ковальовим, Л.А.Петровською та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність однозначного розуміння сутності поняття «діалог», «діалогічний підхід», «діалогічне спілкування», чіткого визначення його структури. Так, діалог, з одного боку, розглядається як найбільш досконала, демократична форма спілкування, а з іншого, як тип спілкування, характерний для певних видів взаємодії.

На думку О.Я.Гойхмана, діалог — це „процес взаємного спілкування, коли репліка змінюється відповідною фразою і відбувається постійна зміна ролей" [3, с.12]. Л.В.Зазуліна стверджує, що діалогічна форма навчання надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку [4]. Діалогічне спілкування, на думку Л.О.Петровської, характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, але й сам в рівному ступені впливає на іншого, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, готовністю стати на точку зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання [10].

За М.В. Кларіним діалогове навчання стимулює спільну діяльність викладача та студента й розвиває здібності суб'єкта цієї діяльності – студента. Вагомим у його поглядах є те, що освітній ріст відбувається не однобічно і розвивається не лише той, хто навчається, а встановлюється баланс між розвитком викладача й студента. Це, безсумнівно, є одним з позитивних факторів діалогового навчання [6]. Цю думку поділяє Ю. Сенько, який бачить діалогове навчання як сукупність проблем, поставлених педагогом перед студентами. Незважаючи на це, стверджує автор, педагог залишається активним учасником діалогу, його роль передбачає допомогу студенту висловити свої думки, навіть, якщо вони помилкові; спостереження за їх спробами вирішити поставлені завдання, а не нав'язувати свої думки, ідеї та погляди [9].

Проте проблема діалогового навчання як інноваційної технології потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає в розкритті сутності діалогового навчання як інноваційної педагогічної технології характеристики технології його організації у різних формах навчальних занять в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Загальна постановка означеної проблеми полягає в переорієнтації викладачів і студентів на організацію такого навчального процесу, який забезпечив би ефективну навчальну взаємодію в системі «викладач-студент», «студент-студент», що сприяє формуванню позитивних міжособистісних стосунків. Цілком очевидно що великі потенційні можливості для реалізації проблеми навчальної взаємодії має діалог, у процесі якого відбувається інформаційно-смісловий обмін між викладачем і студентами., що дає можливість розглядати студента як рівноправного щодо викладача в особистісному плані суб'єкта навчання. Він створює можливості для розвитку особистісного потенціалу студента, його пізнавальної активності, здатності брати на себе ініціативу, приймати самостійні рішення. Саме така організація пізнавальної діяльності активізує творчий потенціал особистості, переводить навчання, засноване на пам'яті студентів, у навчання, в основі якого лежить мислення.

Загалом «діалог на занятті – це вияв своєрідної філософії професійної діяльності педагога», ...«засадовою для якої є віра у великі можливості гуманізації процесу навчання» [5, с.168]. Домінуюча ідея діалогу – наблизити навчання до студента, допомогти йому реалізувати власний творчий потенціал. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив прагнення науковців максимально зорієнтувати сучасний педагогічний процес на діалогізацію навчання. Узагальнені результати їх досліджень виражено у встановленні основних положеннях діалогічного спілкування в навчально-педагогічному процесі:

- в умовах діалогу відбувається зворотній обмін думками, що створює в полі колективної свідомості суб'єктивний образ об'єкта, що пізнається;
- діалогове навчання забезпечує безпосередню взаємодію усіх учасників пізнавальної діяльності;
- кожний учасник такої взаємодії, спираючись на особистісне розуміння, торкається окремих сторін, які вивчаються;
- особливістю діалогу є та обставина, що при викладанні власної позиції, студент доводить правильність своїх аргументів.

В умовах діалогу об'єкт навчання досліджується викладачем і студентом спільно. Відбувається зворотній обмін думками, що створює в полі колективної свідомості суб'єктивний образ об'єкта, що пізнається. Таким шляхом діалогове навчання забезпечує безпосередню взаємодію усіх учасників пізнавальної діяльності. Кожний учасник такої взаємодії, спираючись на особистісне розуміння, торкається окремих сторін, які вивчаються. Особливістю діалогу є та обставина, що при викладанні своєї позиції, учасник обґрунтовує правильність своїх аргументів і доводить свою позицію, логічно будує повідомлення.

Зовнішній діалог тісно переплетений з внутрішнім діалогом, тому що “бути – це значить спілкуватися діалогічно” (М. Бахтін). Внутрішній діалог передує будь-якому свідомому акту людської діяльності. Тільки дякуючи внутрішньому діалогу людина може обмірковувати різні і навіть протилежні варіанти своїх дій. Ця внутрішня дискусія є дійсною школою діалогічного мислення. Тому так важливо вчити студентів внутрішньому діалогу – вмінню ставити собі прямі і абсолютно відверті запитання. Ми поділяємо думку науковців (2,7 9 10), які, розглядаючи ефективність діалогового навчання, наголошують на необхідності формування у студентів умінь не тільки говорити і слухати, а й запитувати. Антична риторика пропонує сім класичних запитань, які здатні привести в порядок строкатість внутрішнього діалогу. Це запитання: хто?, що?, де?, яким способом?, чому?, як?, коли? Запитання “що?” визначає об’єкт і прагнення уявити, “про що йде мова”, дати своє формулювання, визначити свою позицію. За допомогою запитання “хто?” ми вступаємо у відношення з іншими людьми, речами, фактами, входимо в міжособистісну ситуацію. Це запитання дає змогу швидко визначити своє місце серед людей у спільній діяльності або в розумінні ситуації. Запитання “де?” спрямовує увагу до джерела або місця знаходження. Воно установлює межі подій. Запитання “яким способом?” вимагає від людини ініціативи в пошуках шляхів ефективних дій, змушує визначати власні внутрішні ресурси. Запитання “чому?” відображає наявність неузгодженості, протилежності декількох бажань одночасно. В ньому відображено і прагнення піддати щось сумніву, і плідна спроба знайти конструктивний вихід. Запитання “як?” (яким чином?) примушує людину цікавитися собою, своїми діями і допомагає управляти ситуацією. Воно формує в нашій психіці образ “Я – ситуації” (як я це поясню?...). Запитання “коли?” – сусід запитання “де?” і слугує покажчиком часу.

Отже, оволодіння вміннями ставити запитання (собі чи іншому) свідчить про підготовленість до діалогу. Уже самим фактом запитання студент показує, що хоче прийняти участь у діалозі, що переконує співбесідника в тому, що він прагне установити з ним певні позитивні відносини. За такої умови зовнішній діалог набуває визначеності, узгодженості, а міжособистісна взаємодія стає більш впевненою і послідовною.

Теоретичний аналіз і практика дозволяють визначити наступні критеріальні характеристики діалогічної педагогічної взаємодії:

- визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра педагога і студентів, що забезпечує спільний пошук істини, спільне виправлення помилок, спільний аналіз результатів взаємодії;

- домінанта викладача на інтересах і потребах студентів, тобто зосередженість на співрозмовнику, що потребує побудови взаємодії у площині інтересів;

- модальність мовлення – (вияв суб’єктивно-особистісного ставлення викладача та студентів до інформації (за Г.Макаровою) та персоніфікація повідомлення – виклад інформації від першої особи, звернення як педагогів так і студентів до особистого досвіду, пов’язаного з предметом обговорення: “Я вважаю...”, “Я думаю...”, “Мені здається...” – а не “говорять”, “гадають”, “вважають” (за А. Хараш).

На наш погляд діалогове навчання буде ефективним, якщо викладач здійснюватиме перехід від односпрямованої монологічної діяльності на лекціях і форми взаємодії, побудованої на основі “питання – відповідь” на семінарських, лабораторних заняттях до організації взаємодії на основі співробітництва та забезпечуватиме гуманістично спрямовані відносини в системі “викладач-студент”, «студент-студент». Тому під час реалізації діалогового навчання доцільно використовувати різні варіанти проведення занять.

Лекція в умовах діалогового навчання підпорядковується не стільки повідомленню інформації, скільки виявленню досвіду студентів та ставлення до змісту матеріалу, погодженню того, що знає студент із запропонованої теми і «окультурювання» цього досвіду. Студенти не просто слухають інформацію викладача, а постійно співробітничать з ним: висловлюють свої думки, діляться власним розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують одногрупники і за допомогою викладача здійснюють відбір змісту, закріпленого науковим знанням. Створити діалоговий режим на занятті викладач може і шляхом звернення до аудиторії із запитаннями: а) що ви знаєте з цієї теми?, б) які ознаки, властивості ви можете виділити (назвати, перелічити тощо)? в) давайте поміркуємо, що трапилося б якби...?; г) а як думаєте ви? д) хто думає інакше? - е) як інакше можна виразити дану думку?

У перебігу бесіди немає правильних чи неправильних відповідей, а є різні позиції, точки зору, узагальнивши які викладач повинен опрацювати їх з позиції предмету, теми, дидактичної мети і переконати студентів в необхідності прийняти той зміст, який він пропонує з позиції науково знання. При такій організації лекції науковий зміст народжується, як знання, яким володіє не тільки викладач, а й студенти. Відбувається своєрідний обмін знаннями, колективний відбір їх змісту, студент приймає активну участь у породженні нового знання шляхом участі у бесіді.

Діалог можна організувати і в процесі проблемного читання лекцій, використовуючи прийоми: “створення інформаційного розриву”, “впровадження протилежних думок”, “міні дискусія” тощо. Прийом “створення інформаційного розриву” полягає в тому, що викладач, читаючи лекцію, навмисно випускає частину інформації. Студенти повинні помітити цей момент (розрив інформації) і за допомогою системи запитань отримати ці знання. Такий прийом формує вміння слухати, формувати запитання, орієнтуватися в ситуації взаємодії. При використуванні прийому “вираження протилежних думок” студентам пропонується записати в конспект спростування з приводу однієї думки і аргументи-докази на її користь, а потім у відповідній формі мовленнєвого виразу довести свою точку зору. Такий прийом розвиває у студентів дивергентне мислення, що виражається в умінні подивитися на одну і ту ж проблему з різних боків, допомагає переборювати скованість, формує впевненість, що так важливо в педагогічній діяльності.

Добре зарекомендовує себе і проведення “міні-дискусій” по одному із питань лекцій. При цьому доцільно використовувати метод так званої “прогресивної дискусії”, яка передбачає наступне: створення проблемної ситуації

і 5-7 хвилинний пошук варіанту вирішення, короткий запис запропонованих варіантів на дошці, обговорення кожного варіанту і виявлення найбільш оптимального, організацію дискусії та її аналіз.

Ефективним методом створення діалогового режиму на семінарських заняттях виступає навчальна дискусія. При організації дискусії можна використовувати три стратегії проведення: вільне ведення дискусії, яке передбачає невтручання викладача у її хід; програмування діяльності студентів, яке потребує організації дискусії у відповідності з планом при наявності безпосереднього керівництва з боку викладача; змішана стратегія, яка поєднує елементи першої і другої стратегій.

Факторами, що забезпечують ефективність проведення дискусії, виступали такі: підготовленість аудиторії до діалогічного спілкування, уміння викладача імпровізувати, швидко реагувати на зміни у ході дискусії, упорядковувати, узагальнювати судження, формулювати висновки. У ході дискусії основна увага повинна зосереджуватися не стільки на вироблені спільної думки, скільки на процесі її формування. Оволодіваючи знаннями і уміннями вести полеміку, виражати власні думки, аргументовано відстоювати свою позицію, дискусія посилює мисленеву діяльність, розвиває творчу уяву студентів.

Відмінності в точках зору студентів надають заняттю проблемний характер, що активізує їх пізнавальну діяльність. Можливо, що ніхто нікого не переконав, але вона не пройшла марно, тому що сам процес її проведення виконував важливе педагогічне завдання – формування творчої особистості, яка характеризується оригінальністю, нестандартністю, самостійністю, самокритичністю мислення, варіативністю способів вирішення стандартних ситуацій, здатністю переносити способи вирішення в нові ситуації, можливостями бачити об'єкт під новим кутом зору та знаходити його нове застосування. Учасникам діалогу надається можливість спостерігати за ходом думок, уявити динаміку змін, що відбуваються у суб'єктивному досвіді, порівняти все зі своїм власним баченням предмета.

Отже, діалогове навчання стає колективною діяльністю, яка передбачає висунення різноманітних гіпотез і варіантів їх перевірки. Кожен учасник діалогу має можливість висловити свою точку зору, що сприяє розвитку доказовості у побудові суджень.

Крім того, в процесі діалогового навчання студентам необхідно встановлювати емоційний і змістовний контакт з аудиторією, адекватно її відображати. Обговорення питань створює можливість для розгляду предмету діалогу з різних точок зору, що формує емпатійну здібність (здатність поставити себе на місце іншого), що важливо в процесі діалогічної взаємодії.

Зазначимо, що діалог передбачає багатоголосся, поліфонію думок, обмін смислами. Тому діалогове навчання неможливе без свободи всіх його учасників. Продуктивний діалог на заняттях вимагає від викладача поважного відношення до думки кожного студента, готовності стати на його точку зору, критичного осмислення власної позиції, визнання права студента на свій варіант відповіді, на помилкове судження. Виходячи з принципу гуманізму, ставлячись до кожного

студента як до найвищої цінності, викладач буде взаємодію на основі довіри та відкритості, як спілкування рівноправних партнерів в однаковій мірі достойних поваги. Кожен студент сприймається як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, збагачувати його, як і викладач студента.

Тому діалогове навчання передбачає сприйняття викладачем студента як співбесідника, особистісне включення у сферу його життєдіяльності. Таким чином у навчальному процесі відбувається перехід від суб'єктно-об'єктної до суб'єктно-суб'єктної взаємодії.

Висновок та напрями подальших досліджень. Викладені міркування дають можливість зробити висновок, що діалогове навчання характеризується рівністю особистісних позицій викладача і студентів на основі емоційно-інтелектуальної взаємодії, високим рівнем мотивації навчання студентів, оптимальним співвідношенням між свободою вибору студентів і педагогічним керівництвом. Використання діалогового навчання створює можливості для кожного студента стати безпосереднім учасником навчального процесу, здійснювати спільний пошук засобів розв'язання завдань. Кожне заняття стає для студентів «школою» мислення, яка перетворює їх із свідків в активних учасників наукового пошуку, стимулює пізнавальну діяльність, вчить творчо підходити до вирішення професійних проблем. У діалогічній взаємодії виражається ставлення викладача до особистості студента як найвищої цінності, визнання її унікальності і своєрідності. Таким чином діалогове навчання створює можливості для кожного студента стати безпосереднім учасником навчального процесу, здійснювати спільний пошук засобів розв'язання навчальних завдань

Список використаної літератури

1. Глазкова І. Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Харківський педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004.

2. Гранюк Л. О. Розвиток діалогічності як важлива детермінанта професіоналізму співробітництва // Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 24-25 січня 1995 р. -К., 1995.-С.17-19.

3. Гойхман О. Я., Надина Г. М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / Под ред. О.Я.Гойхмана.- М.: ИНФРА, 1997. - 272 с.

4. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: Автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.01. / Київ. нац.ун-т. ім. Т. Шевченка.- К., 2000. – 19 с.

5. Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике. - Рига, 1995. - 106с.

6. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. - М.: АПН СССР, 1987. -С. 27-36.

7. Машбиц Е. И., Андриевская В. В., Комиссарова Е. Ю. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.

8. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.

9. Сенько Ю. Диалог в обучении // Вестник высш. шк. – 1991. - №5. – с. 35-40.

10. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

УДК: 159.9: 376

І. В. Шавенко

Особливості виховання дітей з вадами мовлення

Анотація. Стаття присвячена означенню специфіки організації у початковій ланці освіти психолого-педагогічного супроводу дітей із вадами мовлення. Авторка окреслила суть проблеми навчання і виховання дітей початкової школи з вадами мовлення, систематизувала форми роботи, що сприяють розвитку усного і писемного мовлення.

Ключові слова: молодший шкільний вік, навчально-виховний процес, вади мовлення, комунікативні навички, інтерактивний профіль.

И. В. Шавенко. Особенности воспитания детей с нарушениями речи

Аннотация. Статья посвящена определению специфики организации в начальном звене образования психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи. Автор определила суть проблемы обучения и воспитания детей начальной школы с нарушениями речи, систематизировала формы работы, способствующие развитию устной и письменной речи.

Ключевые слова: младший школьный возраст, навчально-виховний процес, нарушения речи, коммуникативные навыки, интерактивный профиль.

I. V. Shavenko. Features of the education of children with speech impairments

Summary. The article is devoted to the definition of the specifics of the organization in the initial stage of education of psychological and pedagogical support for children with speech disorders. The author outlined the essence of the problem of teaching primary school children with speech effects, systematized the forms of work, that promote the development of oral and written speech.

Key words: junior school age, educational process, speech disabilities, communication skills, interactive profile.

Постановка проблеми. Важливою умовою успішного навчання у школі є

звукотворна і розвинута відповідно до вікової норми фонематична, лексико-граматична, семантична підсистеми мовлення дитини, що забезпечують оптимальність розвитку мовленнєвого спілкування, а також навичок читання і письма. Розвиток мовлення детермінує формування соціокультурної поведінки дитини, сприяє її загальному інтелектуальному розвитку. Разом з тим існує певна категорія дітей – діти із вадами мовлення, що потребують додаткової уваги педагогів та психологів у площині особистісного становлення.

Мовленнєві порушення у дітей шкільного віку ранжуються від легких проявів мовленнєвих недоліків (наприклад, дефекти вимови певних звуків мовлення при нормальному розвитку основних компонентів мовленнєвої діяльності) до глибоких (виражених) розладів мовленнєвої здатності, що перешкоджають вербальній комунікації і впливають на різні сторони психічного розвитку. Значна частина мовленнєвих розладів призводить до специфічних труднощів у навчанні, таких як хронічне невстигання із письма (що часто супроводжується із труднощами читання – дислексією), що, у свою чергу, формують стійку негативну реакцію на процес навчання у школі. Глибинні порушення мовлення спричиняють специфічні відхилення у розвитку інших вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, уваги, вербально-логічного мислення), негативно впливають на емоційно-вольову та особистісну сферу дитини. У контексті означеного не потребує доведення актуальність психолого-педагогічного супроводу дітей із вадами мовлення у системі навчально-виховного процесу.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Проблема психолого-педагогічного супроводу дитини із вадами мовлення у навчально-виховному процесі активно обговорюється науковцями психолого-педагогічного (О.Г.Івановська, А.К.Колеченко, С.А.Михальська, Т.О.Піроженко, Г.В.Чиркіна та ін.) та спеціального (Л.І.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.І.Белякова Б.П.Пузанов, В.І.Селіверстов, С.М.Шаховська та ін.) спрямування. В цілому науковою спільнотою визнається, що *порушення мовлення* – збірний термін, що використовується для позначення відхилень від прийнятої у даному мовному середовищі мовленнєвої норми, котрі повністю або частково перешкоджають мовленнєвому спілкуванню і обмежують можливості соціальної адаптації людини (А.К.Колеченко, О.Г.Івановська, Г.В.Чиркіна та ін.). Серед причин, які зумовлюють порушення мовлення, розрізняють: 1) *біологічні чинники* – патогенні фактори, що впливають переважно у період внутрішньоутробного розвитку дитини та у період пологів (гіпоксія плоду, родові травми тощо), а також у перші місяці генези буття (мозкові інфекції, травми тощо)[1;4]; 2) *соціально-психологічні фактори ризику* пов'язані головним чином з психічною депривацією дітей (неадекватні моделі виховання дитини, педагогічна занедбаність, дефекти мови оточення тощо) [4]. Порушення мовлення самі не зникають і без спеціально організованої корекційної логопедичної роботи можуть негативно позначитися на всьому подальшому розвитку дитини.

Важливу роль у корекції порушень мовлення, і зокрема – соціально-психологічної етіології, відіграє цілеспрямований педагогічний вплив у

зкладах освіти. Психолого-педагогічний супровід дітей із вадами мовлення потребує дотримання певних умов: *гігієнічних*, що забезпечують охорону органів зору, слуху: дотримання санітарно-гігієнічних вимог до шумового фону у класі; *соціально-психологічних*: створення простору правильного мовлення навколишніх людей, забезпечення змістовності дитячого життя, сповненого мовленнєвою практикою; *методичних*: гарантованого забезпечення вчителів методичною літературою із розвитку мовлення. І якщо гігієнічні та соціально-психологічні умови психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими потребами у початковій школі контролюються адміністрацією та педагогічним колективом, то методична складова, на наш погляд, представлена в освітньому просторі недостатньо. Огляд науково-методичної літератури із досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що переважна кількість методичних посібників зорієнтована на формат навчання дітей, тоді як особливості організації *виховання* дітей із проблемами мовленнєвого розвитку потребує більш ретельного вивчення.

Постановка завдання. Дане дослідження є спробою розширити уявлення вчителів початкової школи щодо специфіки виховання молодших школярів із вадами мовлення. Ми мали за мету презентацію елементів власного досвіду з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна практика свідчить, що діти із вадами мовлення мають проблеми із адаптацією до навчального процесу, переживають труднощі входження до дитячого колективу, мають проблеми із вербалізацією своїх емоцій, станів, настрою. Як правило, вони не можуть дати чіткий і зрозумілий сигнал про настання втоми, про небажання виконувати завдання, про дискомфорт.

Задля окреслення суб'єктивних труднощів молодших школярів із вадами мовлення щодо виявлення комунікативних умінь інтерактивного профілю (уміння встановлювати контакт, вести діалог, використовувати форми мовного етикету, закінчувати розмову тощо) нами було виконано емпіричне дослідження. Базою дослідження було обрано КЗ НВК «ДНЗ–ЗОШ» № 291. Вибірку склали 25 дітей віком 6–8 років із різними проблемами мовленнєвого розвитку. В організації дослідження ми виходили з того, що комунікативна діяльність являє собою складну багатоканальну систему взаємодії людей. Основними складовими аспектами комунікативної діяльності є *функціональний*, що визначає сферу і спрямованість комунікації; *комунікативний*, що обумовлює обмін інформацією; *інтерактивний*, що регулює взаємодію партнерів по спілкуванню; *перцептивний*, що організує взаємосприймання, взаємооцінки і рефлексії у спілкуванні.

Діагностика особливостей виявлення дітьми комунікативних умінь *інтерактивного профілю* були використані індивідуальні діагностичні бесіди на теми «Моя улюблена іграшка», «Мовленнєві ситуації», «Розглядання картинки». Аналіз отриманих даних засвідчив переважання серед дітей вибіркової сукупності низького рівня виявлення комунікативних умінь інтерактивного профілю (64%). Діти цієї групи мали труднощі у контактуванні із дорослим, не використовували мовних засобів для встановлення контакту, ставили прості питання за змістом картинки, самостійно закінчували діалог, переключаючи увагу на інші види

діяльності. Можна констатувати недостатність рівня розвитку комунікативної сфери респондентів: у молодших школярів із вадами мовлення переважають низький (64%) та середній (24%) рівні сформованості даних ознак, що потребує цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи. Зважаючи на те, що комунікативні уміння формуються у людини лише у процесі спілкування із оточенням, успішність та інтенсивність їх формування залежать у тому числі від того, наскільки конструктивною є система формувального впливу, нами була спланована та впроваджена у практику виховної роботи *система заходів психолого-педагогічного супроводу*, зорієнтована на розвиток комунікативно-інтерактивних умінь дітей. Ми виходили з того, що для мовленнєвого та інтелектуального розвитку молодших школярів із мовленнєвими вадами важливо використовувати ігрові технології, зокрема – роботу із казкою [2; 3; 5].

Корекційно-розвивальна робота із казковим сюжетом (спільне розказування казки із розігруванням окремих епізодів, гра-драматизація (наприклад, за казкою «Пан Коцький»), ілюстрована розповідь казки, складання власної казки, міні-вікторина «Впізнай героя казки» тощо) розвиває мовлення і мислення, сприяє вирішенню проблем соціалізації молодшого школяра. Особливо важливим є моральний урок казки для системного виховного впливу: казка допомагає торкнутися глибинної ціннісно-мотиваційної структури особистості (А.К.Колеченко, Н.М.Токарева та ін.) [3; 5].

Висновки. Корекційно-розвивальний контекст психолого-педагогічного супроводу виховання дітей із вадами мовлення передбачає інтеграцію зусиль усіх ланок освітнього простору. Основними напрямками є 1) консультативна робота із педагогами-вихователями; 2) корекційно-розвивальні ігри, зорієнтовані на розвиток комунікативно-інтерактивних умінь дітей з вадами мовлення, їх впровадження у практику навчально-виховної роботи з дітьми; 3) просвітницько-консультативна робота із батьками щодо розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дітей із вадами мовлення.

Список використаної літератури

1. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. М. Шаховська, Ю. А. Костенкова; під ред. Б. П. Пузанова. Москва: Академия, 1998.
2. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография. Киев: Нора-принт, 2002. 308 с.
3. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка / под науч. ред. А. К. Колеченко. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 296 с.
4. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой. Москва : Академия, 2004.
5. Токарева Н. М. Казка і творча активність п'ятикласників. Педагогіка і психологія. 1995. № 3 (8) – С.66–71.

УДК: 159.9 : 373.3.016

О.М.Шевченко

Шкільна соціалізація учнів початкових класів як умова єдності навчання і виховання.

Анотація. Стаття присвячена проблемі психолого-педагогічного супроводу соціалізації молодших школярів у закладах освіти. Розглянуто основні компоненти шкільної соціалізації дітей. Визначено важливість адекватної соціалізації учнів початкової школи у формуванні ситуації успіху в навчанні та вихованні. Досліджено рівень виявлення шкільної тривожності молодшими школярами. Зроблено висновок про необхідність об'єднання зусиль сім'ї та школи у вирішенні задач соціалізації молодших школярів.

Ключові слова: соціалізація, молодший школяр, шкільна тривожність, компоненти соціалізації, освітній простір.

Е.Н.Шевченко. Школьная социализация учащихся начальных классов как условие единства обучения и воспитания

Аннотация. Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников в учебных учреждениях. Рассмотрены основные компоненты школьной социализации детей. Определена важность адекватной социализации учащихся начальной школы в формировании ситуации успеха в обучении и воспитании. Исследован уровень проявления школьной тревожности младшими школьниками. Сделан вывод о необходимости объединения усилий семьи и школы в решении задач социализации младших школьников.

Ключевые слова: социализация, младший школьник, школьная тревожность, компоненты социализации, образовательное пространство.

O.N. Shevchenko. School socialization of pupils of elementary classes as a condition of unity of education and upbringing.

Summary. The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical accompaniment of socialization of younger schoolchildren in educational institutions. The main components of school socialization of children are considered. The importance of adequate socialization of elementary school students in the formation of a situation of success in education and upbringing is determined. The level of manifestation of school anxiety by younger schoolchildren is studied. The conclusion is made on the need to combine the efforts of the family and the school in solving the problems of socialization of younger schoolchildren.

Key words: socialization, junior high school student, school anxiety, components of socialization, educational space.

Постановка проблеми. Основним вектором соціалізації сучасної особистості визнається (Г.-Х. Б.Дамбаєва, І.В.Крилова, Н.В.Макарова, А.В.Непомнящий, Н.О.Шанідзе та ін.) здатність сприймати, аналізувати і

утримувати потрібні їй для виживання потоки інформації [2, с.24]. Разом з тим слід зважати, що у сучасному суспільстві динаміка інформаційних процесів є досить високою, а тому покладатися на вплив випадкових факторів соціалізації сьогодні неприпустимо. Особистість, і особливо на етапі дорослішання, потрібно готувати до життєдіяльності у несталому інформаційному суспільстві послідовно і цілеспрямовано. Важлива роль в цьому процесі беззаперечно належить закладам освіти. Отже, існує нагальна потреба в осмисленні психолого-педагогічних особливостей соціалізації особистості у вимірах освітнього простору, і зокрема – соціалізації учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціалізація особистості традиційно тлумачиться науковцями (А. Goodmann, Е. Рауне; П. Лушин та ін.) як незворотне, поступове розширення соціально-рольових можливостей особистості на підставі наявного потенціалу у сферах діяльності, спілкування і самосвідомості. Аналіз філософських, соціально-педагогічних, соціологічних, психологічних, культурологічних досліджень (див. наприклад, [1–3]) свідчить про зростаючий інтерес учених до проблеми соціалізації дітей у просторі сучасної освіти. У дослідженнях психологів визначено основні напрями соціалізації дітей молодшого шкільного віку (В. Абраменкова, В. Гуров, О. Караман, О. Кононко, В. Кудрявцев, Ю. Лебедев, С. Литвиненко, І. Печенко, Р. Пріма), відображено результати дослідження характерних для первинної соціалізації психологічних процесів і явищ (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Куліковська, В. Петровський, Т. Піроженко, Д. Фельдштейн) [цит. за 1; 3].

Постановка завдання. Дане дослідження є ще однією спробою означити тенденції виявлення шкільної соціалізації молодших школярів як умови єдності навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку і якісних перетворень у сфері пізнавальних процесів та світобачення у цілому. Інтелектуальні та особистісні властивості учнів початкової школи набувають ознаки опосередкованого, усвідомлюваного і продуктивного спектрів. Суттєвим є зв'язок навчально-виховного процесу і особистісного становлення дітей. Ускладнення навчальних завдань, розширення кола самостійного читання, поглиблення пізнавальних інтересів, спілкування із однолітками сприяють конструктивним змінам діяльності молодших школярів, що є особливо відчутним у вимірах формування соціального досвіду. Вельми значущі новоутворення відбуваються у структурі знань дитини про себе, самооцінка поступово стає ієрархічно організованим особистісним утворенням, котре охоплює усі сфери життя. У перебігу процесів навчання і виховання у дитини виявляється стала потреба у позитивному оцінюванні, що формується переважно під впливом оцінок учителя і батьків. Водночас, соціальні виміри психічного розвитку молодших школярів є передумовою успішності розумової діяльності дітей. Проте у сучасному світі різнопланових реформ у багатьох учнів початкової школи спостерігається занижена самооцінка, підвищений рівень тривожності, що, зазвичай, супроводжується негативним ставленням дитини до себе, втратою віри у свої здібності, а тому – зниженням навчальної мотивації. За

нашим переконанням, труднощі шкільного життя молодших школярів – це не стільки наслідок їх неготовності до навчання, скільки результат дефектів соціалізації.

З метою уточнення та категоризації особливостей переживання учнями початкової школи тривожності у навчально-виховному процесі нами було здійснено емпіричне дослідження із використанням опитувальника шкільної тривожності Б.Н.Філіпса, що належить до стандартизованих психодіагностичних методик і дозволяє оцінити якісну різноманітність переживання тривожності, пов'язаної з різними аспектами шкільного життя. Значення показників тривожності за кожною окремою шкалою розподіляються за трьома рівнями: рівень I – відповідає тривожності, що не перевищує 50% рівня (нормальна), рівень II – тривожність 50-75% (підвищена), рівень III – тривожність складає більше 75% (висока). Вибірку склали учні (N = 31) початкової школи КЗШ I-II ступенів № 64. Узагальнені результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати вимірювання шкільної тривожності у молодших школярів

Виявлення тривожності	Кількість дітей у %			
	Рівень	1	2	3
Субшкали				
Загальна тривожність		36	50,5	13,5
Переживання соціального стресу		84	12,25	3,75
Фрустрація потреби у досягненні успіху		74,75	18,5	6,75
Страх самовираження		38,24	39,45	22,31
Страх ситуації перевірки знань		28,8	53,6	17,6
Страх не відповідати очікуванням оточуючих		21,6	52,85	25,55
Низький фізіологічний опір стресу		56,7	25	18,3
Проблеми та страхи у відносинах з учителями		20,3	55,6	24,1

Аналіз отриманих даних свідчить, що найбільш значущими ситуаціями для молодших школярів є ситуації перевірки знань (53,6% школярів виявили підвищений рівень тривожності у даній ситуації) та проблеми у відносинах з учителями (52,85% школярів демонструють підвищений рівень тривожності), що можна інтерпретувати як показник єдності вимірів навчання і виховання у площині соціалізації дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи, можна констатувати, що основними компонентами соціалізації молодших школярів є такі:

- когнітивно-рефлексивний (пізнавальний), що зумовлює знання, розуміння, рефлексування соціо-культурного досвіду;
- комунікативний – засвоєння норм, правил, звичаїв, моделей соціальної поведінки та їх реалізація у міжособистісному спілкуванні;

- практичний – оволодіння дитиною практичними навичками, компетентностями у різних видах діяльності, виявлення себе у різноманітних видах творчості;
- ціннісно-смысловий, що означає формування у дитини ціннісних орієнтацій, уподобань, мотивів і установок, котрі обумовлюють ставлення дитини до себе, до інших людей, до світу.

Позитивним результатом соціокультурного розвитку дитини є соціалізованість (відповідність особистісних характеристик і поведінки соціальним вимогам), що розвивається і формується у навчально-виховному процесі.

Задля гарантування адекватної соціалізації дітей молодшого шкільного віку учасники психолого-педагогічного супроводу дорослішання (сім'я, школа, суспільні організації, ЗМІ) мають орієнтуватися на вирішення таких задач:

- 1) створення у вимірах освітнього простору для кожної дитини гуманного соціокультурного середовища розуміння і розвитку;
- 2) координування й укріплення взаємодії усіх інституцій соціалізації задля забезпечення дитині у процесі дорослішання права на гармонійний розвиток;
- 3) об'єднання зусиль освітніх закладів та сім'ї для усвідомлення потенціалу шкільної соціалізації як умови єдності навчання і виховання у контексті соціокультурного розвитку дитини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми в і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаної літератури

1. Варяниця Л. О. Соціалізація молодших школярів у просторі дитячої субкультури. *Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. – Вип. XXVIII*. Слов'янськ: Видавн. центр СДПУ, 2005. С. 88–101.

2. Токарева Н. М. Психологічні особливості соціалізації особистості у соціокультурному контексті постмодерну. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / кол. авторів; ред. Н. М. Токаревої*. Кривий Ріг : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 17–26.

3. Юрченко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень [Електронний ресурс] режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/7312>

УДК 37.091.313

Шкварла І. С.

Комунікативно спрямоване навчання як умова гуманізації педагогічної діяльності

Анотація. У статті обґрунтовується актуальність проблеми гуманізації освіти, визначається сутність, зміст і особливості комунікативно спрямованого

навчання як умови гуманізації педагогічної діяльності, розкривається технологія його організації

Ключові слова: гуманізація, гуманізація педагогічної діяльності, комунікативно спрямоване навчання, комунікативна задача. ігрове моделювання.

Шкварла И.С. Коммуникативно направленное обучение как условие гуманизации педагогической деятельности.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы гуманизации образования, определяется сущность, содержание и особенности коммуникативно ориентированного обучения как условия гуманизации педагогической деятельности, раскрывается технология его организации.

Ключевые слова: гуманизация, гуманизация педагогической деятельности, коммуникативно направленное обучение, коммуникативная задача, игровое моделирование.

Shkvarla I.S. Communicatively directed education as a condition of humanization of pedagogical activity.

Summary. The article substantiates the urgency of the problem of humanization of education, determines the essence, content and peculiarities of communicatively directed education as a condition for the humanization of pedagogical activity, reveals the technology of its organization

Key words: humanization, humanization of pedagogical activity, communicative directed teaching, communicative problem. game simulation.

Постановка проблеми. Становлення демократичного суспільства, входження України в європейський освітній простір ставить вимоги до вищої освіти, що потребує її оновлення. Оновлення системи освіти здійснюється на різних рівнях і відбувається за рахунок утвердження загальнолюдських та національних цінностей, створення умов для самореалізації кожної особистості. Основним принципом європейської освіти був і залишається принцип гуманізації освітнього процесу. Гуманізм нового століття світове співтовариство пов'язує з освіченістю, компетентністю, мобільністю, свободою саморозвитку людини та реалізації її таланту, формування особистості, здатної мислити, розвивати творчі здібності, самостійно навчатися протягом життя, удосконалювати уміння і навички відповідно до запитів суспільства. Гуманізація освіти означає створення такої освітньої соціальної системи, яка відповідає гуманістичним цінностям, ідеалам і припускає «олюднення» освіти, в якій людина ставиться в центр навчально-виховного процесу у вищій школі. «Гуманна освіта – це особистісно орієнтовна освіта, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю» [4, с.76-77].

Узагальнення позицій науковців дозволяє трактувати визначений феномен як складову нового педагогічного мислення, яке передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічної діяльності в аспекті її людинотворчої функції. Гуманізація освіти відбувається за рахунок створення морального клімату,

творчої атмосфери в навчальному процесі, орієнтації на розвиток і становлення відносин поваги між студентами та викладачами, розвитку почуття власної гідності та особистісного потенціалу студента. Створення гуманістичного середовища в педагогічному процесі неможливе без гуманізації педагогічної діяльності, яка залежить переважно від позицій викладача, від тих цілей, які він ставить у процесі взаємодії зі студентами, вибору відповідних технологій навчання. Гуманна педагогічна діяльність передбачає повагу педагогів до особистості студента, довіру до неї, прийняття її запитів та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розвитку здібностей і обдарувань, для її самовизначення.

Аналіз наукових досліджень. Проблема гуманізації педагогічної діяльності була предметом дослідження Ш. О. Амонашвілі, О. Г. Балла, І. Д. Беха, В. О. Білоусової, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, Ю. М. Кулюткіна, А. В. Сущенко, В. О. Якуніна та ін. Дослідники виявили варіативність підходів до визначення дефініції «гуманізація педагогічної діяльності». Так, з точки зору А. В. Сущенко, педагогічна діяльність на засадах гуманізму «це активна гуманістично спрямована самореалізація вчителя у вільному виявленні ним людяності у почуттях, свідомості та професійних діях з метою гармонійного і всебічного розвитку і саморозвитку унікальності і своєрідності суб'єктів педагогічного процесу» [9, с.49], яка забезпечує свободу особистості в усіх проявах розумової, трудової, фізичної і громадської діяльності, використовуючи потенціал її активності, самодіяльності, самостійності і творчості. В. О. Білоусовою гуманізація розглядається як олюднення педагогічної діяльності, визнання педагогом цінності особистості, її права на свободу, соціальний захист, створення умов для прояву здібностей, а також стимулювання саморозвитку і самовиховання [2]. Гуманізація педагогічної діяльності, на думку Н.Ю.Бутенко, означає повагу педагогів до особистості студента, довіру до неї, прийняття її запитів та інтересів, створення максимально сприятливих умов для розвитку здібностей і обдарувань, для її самовизначення [3].

Узагальнення позицій науковців дозволяє трактувати визначений феномен як складову нового педагогічного мислення, яке передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічної діяльності в аспекті її людинотворчої функції.

Метою гуманістичної педагогічної діяльності, як стверджує І. Д. Бех, є «створення викладачем сприятливих умов для розвитку, саморозкриття, самоутвердження кожної особистості, що потребує організації діяльності, спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження» [1, с.197]. Проте, незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблема гуманізації педагогічної діяльності викладача вищої школи засобами комунікативно спрямованого навчання не знайшла належного відображення у науковій літературі, а тому продовжує залишатися актуальною.

Метою статті: обґрунтувати проблему гуманізації освіти, визначити сутність, зміст і особливості комунікативно спрямованого навчання як умови гуманізації педагогічної діяльності, розкрити технологію його організації.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить практика, традиційна освіта залишається неспроможною до втілення в повному обсязі гуманістичної парадигми. Брак цілеспрямованої гуманістичної освіти може призвести як до інтелектуальної, так і до моральної деградації нових поколінь молоді.

Загальна постановка проблеми полягає в тому, що кардинальні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, закономірно висувають необхідність переорієнтації викладачів і студентів на організацію такого навчального процесу, який забезпечив би ефективну комунікацію, що сприяє формуванню позитивних гуманних суб'єкт-суб'єктних міжособистісних стосунків в системі «викладач-студент», «студент-студент». Створити суб'єкт-суб'єктну взаємодію дозволяє комунікативно спрямоване навчання.

Підготовка студентів до комунікативно спрямованого навчання потребує розкриття сутності комунікативної діяльності, що неможливо без установалення співвідношення понять "спілкування" і "діяльність".

З позиції діяльнісного підходу спілкування розглядається в двох аспектах: як атрибут (сторона) діяльності (О.О. Бодальов, В.С. Добрович, В.О. Кан-Калик, А.В.Киричук, Б.Ф. Ломов та ін..) і як самостійний вид суб'єкт-суб'єктної діяльності – комунікативної. Спілкування як особливий вид комунікативної діяльності обгрунтовано у філософії М.С. Каганом, у психології, Я.Л. Коломинським, О.О. Леонтьєвим, В.М. Мясіщевим, А.В. Петровським та ін. Зауважимо, що за наявності розбіжностей в поглядах, методологічна спільність їх виявляється в тому, що в них поділяється точка зору на єдність спілкування і діяльності, яка виявляється в наявності спільної якості – бути відносно самостійними формами соціальної активності індивіда: діяльність – це активність, направлена на перетворення об'єкту, а спілкування – це взаємодія, де об'єкт – завжди суб'єкт, інакше немає взаємодії. Дійсно, немає діяльності поза спілкуванням, а спілкування володіє всіма характеристиками діяльності, тільки діяльності, що проводить саме людина, тобто коли сама людина виступає предметом діяльності. Так, Я.Л. Коломинський стверджує, що "спілкування – особливий вид діяльності, об'єктом якого є інша людина, предметом – її внутрішній світ (почуття, прагнення, погляди, переконання, знання і т.п.), метою – зміни в цій картині світу, а засобами – вся сукупність інформаційних дій – мови, міміки, жестів. При цьому партнери виступають одночасно один для одного і як об'єкти, і як суб'єкти діяльності" [6, с.46].

У статті прийнятий підхід, відповідно до якого спілкування розглядається як самостійна діяльність (комунікативна), яка має ряд специфічних рис, що відрізняють її від інших видів діяльності.

Процес підготовки студентів до комунікативно спрямованого навчання спирається на розроблену психологами теорію, згідно з якою психіка людини виявляється і формується тільки в діяльності, при чому не в будь-якій діяльності, а тільки в діяльності, аналогічній тій, яка призводить до появи необхідних властивостей. При цьому, ступінь сформованості діяльності залежить не стільки від її тривалості, скільки від характеру її організації, від особливостей запропонованої системи дій [3, 5, 7, 9].

Тому комунікативно спрямованим навчання стане можливим тільки в процесі такого навчання, яке за своїми характеристиками відповідатиме комунікативній діяльності, що потребує упровадження у традиційну систему навчання комунікативного методу, який робить весь процес навчання комунікативно спрямованим. Науковими дослідженнями (В.В.Гаркуша, Е.І.Пасов, О.А. Татьянченко та ін.) доведено, що комунікативно спрямоване навчання – це навчання, при якому комунікативній діяльності навчаються у процесі діяльності спілкування. Тобто, спілкування, виконуючи функції засобу і умови навчання, стає і його метою[7]. Тому навчати студентів комунікативно спрямованому навчання потрібно в умовах діяльності, яка за своїми характеристиками будується за типом комунікативної діяльності, особливістю якої є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, організована на основі співпраці.

Організація співпраці у навчальному процесі дозволяє в модельній формі відображати суть процесів, що відбуваються в професійно-педагогічній діяльності. А це означає, що підготовка студентів до комунікативно спрямованого навчання визначається не тільки змістом, а, перш за все, формами і методами навчання.

Організація комунікативно спрямованого навчання здійснюється поетапно. Перший етап – актуалізація теоретичних і прагматико-процедурних знань. Другий етап – тренінг комунікативних навичок. Третій етап – формування умінь шляхом самостійного використання засвоєних навичок у нових нестандартних ситуаціях що потребує створення уявної моделі комунікативної дії; вибору адекватного уявної моделі практичного способу дії.

На першому етапі особливу увагу слід звертати на поглиблення, узагальнення й систематизацію знань, оволодіння процедурно-прагматичними знаннями, надання їм практичної спрямованості, показ значущості знань з метою формування інтересу і потреби в оволодінні ними. Для цього доцільно використовувати метод бесіди, як найбільш прийнятний, доступний за технологією і результативний як за часом, так і за можливістю активізації комунікативної активності студентів. Можна практикувати і виступ студентів з окремих питань з доповідями, рефератами з їх подальшим обговоренням.

На другому етапі здійснюється формування комунікаивних навичок. Спочатку студенти оволодівають окремими діями, що характеризують дану навичку, потім на системі вправ відпрацьовується навичка цілісного застосування комплексу дій та їх самостійного використання у стандартних ситуаціях. Односторонній і категоричний інструктаж, показ зразка виконання дії і контроль за ступенем його репродуктивного відтворення сприяє ефективному формуванню комунікативних навичок. [8].

Третій етап спрямований на формування умінь переносити навички в нові ситуації, що потребує: 1) створення уявної моделі комунікативної дії; 2) вибір адекватного уявної моделі практичного способу дії.

Уявна модель комунікативної дії створюється в процесі вирішення комунікативних задач, які у психолого-педагогічній літературі розглядаються як зв'язуюча ланка між теоретичними знаннями і практичними вміннями.

Розв'язання комунікативних задач потребує осмислення педагогічної ситуації, що склалася і визначення комунікативної задачі. Для створення уявної моделі дії необхідно виходити з того, що «комунікативна задача є тією ж педагогічною задачею, але перекладеною на мову комунікації. Комунікативна задача відображає педагогічну, але носить по відношенню до неї допоміжний, інструментальний характер» [5, с.85]. Вирішення комунікативних задач здійснюється за наступним планом: 1) визначення і формулювання проблеми; 2) аналіз фактів, відображених у проблемі; 3) підбір критеріїв для оцінки рішення; 4) оцінка рішення; 5) побудова уявної моделі способу дії; 6) вирішення проблеми.

Для вирішення комунікативних задач студентам доцільно пропонувати ситуації двох видів: завершені і незавершені. При розгляді ситуацій першого типу студенти повинні здійснювати аналіз і аргументовану оцінку комунікативних дій учасників ситуації, а також діагностувати можливі наслідки використаних ними дій.

Вирішення незавершених педагогічних ситуацій здійснюється поетапно: 1) аналіз, що передбачає діагностику суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відносин, які склалися в конкретних умовах даної ситуації; 2) визначення мети дії, що перетворює ситуацію на педагогічну задачу; 3) визначення комунікативного забезпечення (вибір адекватних ситуації і особливостям учасників спілкування вербальних і невербальних засобів); 4) передбачення утруднень, які можуть виникнути в контексті вирішення даної задачі; 5) створення уявної моделі комунікативної дії, адекватної ситуації і особливостям її учасників; 6) розв'язання комунікативної задачі; 7) аналіз ефективності прийнятого рішення.

Навчаючи студентів вирішенню таких задач, необхідно акцентувати увагу на наступних положеннях: кожна задача має свій прихований підтекст, детермінований мотивами поведінки суб'єкта і об'єкта комунікативної взаємодії; у кожній задачі завжди відсутні певні дані, що створює можливості для багатоваріативності рішень; при вирішенні немає можливості врахувати всі чинники (соціальні, індивідуально-психологічні, ситуативні), а тому кожне рішення тільки відносно можна вважати закінченим; задачі містять умови для подальшого вдосконалення методики їх вирішення.

У процесі вирішення комунікативних задач студенти оволодівають умінням будувати уявну модель комунікативної дії у відповідності з особливостями ситуації і партнерів по спілкуванню. Це дозволяє, реалізувати прийняті рішення, побачити, наскільки вони ефективні в дійсності.

Вибирати адекватний даній моделі спосіб практичної дії і реалізувати його в комунікативно спрямованому навчанні студенти можуть навчитися в процесі участі в рольових іграх: сюжетних, які вимагають тільки імітації відповідних дій, заданих роллю; ситуаційно-рольових, які створюють можливості для часткової, або повної імпровізації; ділових, в яких професійна діяльність не копіюється, а відтворюється з максимальним приближенням до дійсності [10].

В імітаційній грі студенту, з метою знаходження дій, які характеризують образ і відтворення їх, необхідно поставити себе в позицію даного персонажа, прийняти на себе «його роль», швидко прийняти умови, запропоновані ситуацією,

приспособитися до них, обрати способи комунікативної дії, які адекватно характеризують образ і здійснювати їх. Для цього слід використовувати акторське «А що коли?» – спосіб заглиблення у запропоновані обставини, важіль, який переводить їх із повсякденної дійсності в площину уяви.

Для формування умінь імпровізації спочатку необхідно використовувати ситуації із заданими параметрами, які потребують самостійного прийняття рішення відповідно до особливостей учасників гри та ситуації. Потім для гри доцільно пропонувати ситуації, структура і межі змісту яких лише частково означені, що створює можливості для свободи комунікативної діяльності.

Організуюючи ділову гру, необхідно виходити з того, що вона, включаючи в себе імітаційні вправи, аналіз педагогічних ситуацій, ігрове проектування, дозволяє в умовах варіативності навчального процесу надавати йому комунікативну спрямованість.

Кожне ігрове заняття повинно закінчуватися аналізом, в якому акцентується увага на відповідності комунікативних дій виконавців сюжетній поведінці персонажів. При використанні ігор необхідно виходити з того, що успішність їх проведення детермінована адекватністю змісту ігрової діяльності знанням, якими студенти оволодівають, особистісною значимістю розв'язуваних проблем, чіткістю визначення мети і завдань, організацією діалогічного спілкування, врахуванням індивідуального комунікативного досвіду студентів у вирішенні завдань на основі теоретичних знань, а не тільки відповідно до власної позиції, власних бажань.

Практика засвідчила, що значна частина студентів не в змозі адекватно відобразити запропоновані ролі ні у вербальному, ні у пластичному, ні в емоційному плані, ні у плані створення характеру. В одних студентів відбувається домінування умовностей гри, в інших переважають реальні компоненти, що призводить до витіснення рольової дії, до втрати самої ідеї імітаційної педагогічної гри. У зв'язку з цим відбувається або «тиск ролі», або студент виходить за межі своєї ролі, не рахується з характеристикою і логікою поведінки інших дійових осіб і оцінює їх не «від ролі», а «від себе», що призводить до виникнення труднощів у виборі і прийнятті комунікативно вірних рішень. Тому в процесі підготовки до гри потрібно звертати увагу на усвідомлення її учасниками необхідності єдності рольової діяльності. Треба пам'ятати, що гра здійснюється на основі взаємодії, а тому невідповідність хоча б одного учасника призводить до зниження ефективності роботи всієї групи, об'єктивної оцінки результатів ігрової діяльності.

Таким чином, організація комунікативно спрямованого навчання дозволяє в умовах варіативності навчального процесу гуманізувати педагогічну діяльність.

Висновки. Таким чином, викладене вище дозволяє стверджувати, що в гуманістично спрямованій педагогічній діяльності системоутворюючим початком освітнього процесу виступає особистість, а його головними цілями стає створення умов для розвитку здібностей, індивідуально особистісних властивостей студентів. Комунікативно спрямоване навчання побудоване на засадах гуманізму, використовуючи потенціал активності, самодіяльності, самостійності і творчості

особистості, забезпечує її свободу в усіх проявах розумової, трудової, фізичної і громадської діяльності. Комунікативно спрямоване навчання забезпечує включення студентів у різноманітні форми колективної і групової навчальної діяльності, в якій всі учасники розуміють не тільки єдність мети, а і усвідомлюють необхідність для її досягнення об'єднання зусиль для вирішення поставлених задач.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія / В. О. Білоусова. – К.: ІЗМН. 1997. – 326 с
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: [підручник] / Бутенко Н. Ю. – К.: КНЕУ, 2004 – 383 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 376.
5. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
7. Коммуникативность общения в практику работы школы / под ред. И. Е. Пасова. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
8. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
9. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя як предмет наукового осмислення // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [зб. наук. праць] ; / ред. Т. І. Сущенко та ін. – К. – Запоріжжя. – 2003. – Вип. 28. – С. 41-49.
10. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник / П. М. Щербань. – К.: Вища школа. – 2004. – 207 с.
11. Эльконин Б. Д. Психология игры. – / Б. Д. Эльконин. – М.: Педагогика. – 1978. – 304 с.

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

УДК: 159.9

С.Ф.Бессмертна

Роль сім'ї у гендерній соціалізації підлітків

Анотація. Стаття присвячена вивченню ролі сім'ї у формуванні гендерних установок щодо рольової поведінки підлітків. Визначено важливість сім'ї як агента соціалізації молоді у несталому суспільстві. Досліджено виявлення суб'єктивних уявлень підлітків щодо розподілу функціональних ролей між членами сім'ї. Констатовано домінування у світогляді дівчат більш егалітарних гендерних установок порівняно із хлопцями. Зроблено висновок про необхідність гармонізації виховних принципів сім'ї та школи у формуванні культури гендерної поведінки.

Ключові слова: сім'я, соціалізація, гендерні установки, підліток, життєві плани, рольова поведінка.

С.Ф.Бессмертная. Роль семьи в гендерной социализации подростков.

Аннотация. Статья посвящена изучению роли семьи в формировании гендерных установок ролевого поведения отрочества. Определена значимость семьи как агента социализации молодежи в нестабильном обществе. Исследованы проявления субъективных представлений подростков о распределении функциональных ролей между членами семьи. Констатировано доминирование в мировоззрении девушек более эгалитарных гендерных установок по сравнению с парнями. Сделан вывод о необходимости гармонизации воспитательных принципов семьи и школы в формировании культуры гендерного поведения.

Ключевые слова: семья, социализация, гендерные установки, подросток, жизненные планы, ролевое поведение.

S.F.Bessmertnaya. The role of the family in the gender socialization of adolescents.

Summary. The article is devoted to the study of the role of the family in the formation of gender attitudes of the role behavior of the adolescents. The importance of the family as an agent of the socialization of youth in an unstable society has been determined. The manifestations of subjective representations of senior pupils about the distribution of functional roles between family members are investigated. The domination in the world outlook of girls of more egalitarian gender attitudes in comparison with young men is ascertained. The conclusion is made about the need to harmonize the educational principles of the family and the school in the formation of a culture of gender behavior.

Key words: family, socialization, gender attitudes, adolescence, life plans, role behavior.

Постановка проблеми. Розвиток егалітарної особистості нового типу передбачає інтегрування гендерного підходу в освітньо-гуманітарний простір, і зокрема – у виміри соціалізації молоді, розширення функцій просвітницької гендерно чутливої програми із розвитку особистості у спеціально створених умовах навчального закладу. Разом з тим, одним із найважливіших соціальних інститутів, які мають вплив на розвиток особистості у процесі її соціалізації, залишається сім'я.

Одним із найголовніших завдань сім'ї є створення умов, необхідних для соціалізації дітей до досягнення ними фізичної та психічної зрілості; сім'я захищає дитину від стресових впливів повсякденного життя, є важливим агентом трансляції культурно-історичного досвіду і виховання особистісних диспозицій. Із урахуванням значущості культурно-виховних установок і батьківських цінностей у соціокультурному розвитку особистості не викликає сумнівів актуальність дослідження ролі сім'ї у формуванні життєвих сценаріїв гендерної поведінки підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу сім'ї на виміри соціалізації особистості у період дорослішання активно обговорюється науковцями [2–4]. «Коріння майже усіх дитячих і дорослих проблем можна знайти у сім'ї», – наголошує Т.В.Сенько [2, с.11]. Науковцями доведено, що підліткам, котрі сприймають свою сім'ю як незбалансовану, властива менша особистісна зрілість та нижчий рівень глобального самоствавлення. Якщо ж родина сприймається як гармонійна, то підлітки виявляють високий рівень самоповаги та позитивне світосприймання [цит. за 4, с.102]. Значна частина досліджень (Н.І.Оліфірович, Т.М.Панкратова, Т.В.Сенько, О.В.Філіппова, А.О.Чорновол-Ткаченко та ін.) спрямована на вивчення образу батьківської родини, зокрема – уявлень дітей переважно шкільного віку про її функціональність та вплив на окремі соціально-психологічні характеристики зростаючої особистості. Цікавими є також напрацювання науковців щодо розвитку у процесі соціалізації гендерних установок молоді (Ю.Є.Альошина, О.І.Болдирева, І.С.Кльоцина, І.Г.Малкіна-Пих, О.О.Халік та ін.). Під гендерними установками розуміють суб'єктивну готовність до типових статевих форм і моделей поведінки, прагнення до виконання ролей, котрі очікуються від індивіда певної статі [1]. Гендерні установки формуються у процесі гендерної соціалізації на підставі потреб у спілкуванні, що задовольняються у сім'ї як малій групі (О.І.Болдирева).

Постановка завдання. З метою перевірки означених теоретичних концептів щодо формування гендерних установок особистості як вектору гендерної соціалізації нами було реалізовано емпіричне дослідження суб'єктивних уявлень підлітків щодо розподілу функціональних ролей між членами сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своєму дослідженні ми виходили з того, що установки щодо розподілу сімейних ролей найчастіше (Ю.Є.Альошина, І.Ю.Борисов, В.Є.Каган, І.С.Кльоцина та ін.) поділяються на *традиційні* (регламентуються усталеними стереотипами патріархальної культури

щодо статевої стратифікації), *егалітарні* (змодельовані на підставі принципу гендерно-рольової збалансованості, рівності у правах) та *невизначені* (характеризуються нечіткістю уявлень щодо рольової поведінки).

Задля окреслення суб'єктивних уявлень підлітків щодо розподілу функціональних ролей між членами сім'ї нами було виконано емпіричне дослідження із використанням методики Ю.Альошиної, Л.Гозман, С.Дубовської «Розподіл ролей в сім'ї». Вибіркову сукупність склали 53 учні 8–9 класів (віком 13–15 років) КЗШ № 64 (м.Кривий Ріг, Україна).

Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Уявлення підлітків щодо розподілу ролей у сім'ї

Сімейні ролі	Кількість респондентів (у %)	Хлопці N= 24			Дівчата N= 29		
		Тип установки					
		Т	Е	Н	Т	Е	Н
Виховання дітей		29%	21,6%	49,4%	17%	69%	14%
Матеріальне забезпечення родини		79%	4%	17%	62%	21%	17%
Підтримання емоційного клімату		29%	54%	17%	38%	48%	14%
Організація розваг		33,3%	50%	16,7%	38%	55%	7%
Виконання ролі господаря/ господині		25%	33,3%	41,7%	45%	48%	7%
Сексуальний партнер		45,8%	41,7%	12,5%	38%	59%	3%
Організація сімейної субкультури		25%	58%	17%	31%	55%	14%

Примітки: Т- традиційні установки, Е – егалітарні установки, Н – невизначені установки.

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати переважну схильність дівчат до егалітарних тенденцій у формуванні сценаріїв сімейного життя, тоді як хлопці виявляють більш диференційовані погляди щодо розподілу ролей у сімейному житті. Співставлення даних свідчить, що хлопці і дівчата виявляють схожі традиційні уявлення щодо матеріального забезпечення родини: більшість дівчат (62%) планують основну роль у матеріальному забезпеченні сім'ї для чоловіка і, водночас, хлопці (79 %) демонструють такі ж погляди; це можна тлумачити як усвідомлювану готовність хлопців до своєї відповідальності за

матеріальне забезпечення родини, а також – визнання дівчатами цього обов'язку хлопців. Егалітарними виявилися погляди підлітків на емоційну сферу родинних стосунків: обов'язки щодо підтримання емоційного клімату в родині, організації розваг та створення сімейної субкультури підлітки у більшості готові розподіляти нарівно. Проте у питанні виховання дитини (49,4%) і виконання ролі господаря (41,7%) хлопці переважно виявляють невизначену позицію; це вказує на те, що вони ще чітко не визначилися щодо власної ролі у вихованні майбутньої дитини та ведення господарства родини. Для дівчат більш характерна тенденція до рівноцінної участі батька і матері у вихованні дитини (69% засвідчили егалітарну позицію) та рівності у закупівлі продуктів, приготуванні їжі, створення затишку у домі (48%).

Аналіз отриманих даних підтвердив, що на сучасному етапі соціокультурного розвитку суспільства стратегії проектування життєвих планів підлітків змінюються у напрямку гендерної збалансованості. Проте означені зміни є нечіткими, нестабільними, що дозволяє констатувати: модернізація соціальних моделей поведінки особистості на етапі дорослішання (підлітковий період вікового розвитку) потребує кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу, підтримки з боку дорослих.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Гендерні установки щодо сімейних ролей означають готовність особистості до певного виду соціальної активності в системі сімейної взаємодії, що є важливим чинником адекватної соціалізації. Провідну роль у формуванні уявлень підлітків щодо розподілу функціональних ролей між членами родини відіграє сім'я, котра надає зразки для наслідування і забезпечує підкріплення адекватних моделей поведінки. Проте однією із вимог ефективного психолого-педагогічного супроводу соціалізації підлітків в контексті гуманізації навчально-виховного процесу є узгодженість (гармонізація) виховних принципів сім'ї та школи.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми впливу сім'ї на розвиток особистості і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаної літератури

1. Практикум по гендерной психологии / под ред И. С.Клещиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 450 с.
2. Сенько Т. В. Психодиагностика и психотерапия семьи. Бельско-Бяла: ADDENDIUM, 2017. – 384 с.
3. Токарева Н. М. Особливості моделювання особистісних конструктів підлітків у сім'ях різного типу. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. Вип. 23. С. 619–630.
4. Халік О. О. Психологічні особливості системи сімейної взаємодії як чинник соціалізації особистості *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / кол. авторів; ред. Н.М.Токаревої*. Кривий Ріг : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С.83–102.

УДК 159.923

Васильєва А. В.

Особливості міжособистісних відносин підлітків з однолітками як умова їх особистісного розвитку

Анотація. Дана стаття присвячена питанню міжособистісних відносин підлітків з однолітками. В ній представлено результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей міжособистісних відносин сучасних підлітків з однолітками як умови їх особистісного розвитку.

Ключові слова: міжособистісні відносини, спілкування, підлітковий вік, особистісний розвиток, особливості стосунків.

Васильєва А.В. Особенности межличностных отношений подростков с ровесниками как условие их личностного развития

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу межличностных отношений подростков со сверстниками. В ней представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования особенностей межличностных отношений современных подростков со сверстниками как условия их личностного развития.

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, подростковый возраст, личностное развитие, особенности отношений.

A. V. Vasil`eva Features of interpersonal relations of contemporary adolescents with peers as conditions for their personal development.

Summary. This article is dedicated to the issue of interpersonal relations between adolescents and peers. It presents the results of theoretical analysis and empirical research of the features of interpersonal relations of contemporary adolescents with peers as conditions for their personal development.

Key words: interpersonal relations, communication, adolescence, personal development, features of relations.

Постановка проблеми. Стосунки й взаємовідносини з людьми є необхідними й важливими для людини будь-якого віку, оскільки розвиток її як особистості відбувається саме в соціальному оточенні. Вхідження людини в суспільне життя починається з вибору типу взаємин. Важливе значення має той факт, що встановлення й розвиток міжособистісних відносин, яких прагне людина, неможливі без спілкування [6].

Важливість і значимість взаємовідносин посилюється в підлітковому віці. Як відомо, підлітковий вік є одним з найважливіших етапів соціалізації особистості, її занурення в систему людської культури та суспільних цінностей. Між тим, ця система має динамічний характер, зокрема на рівнях мікросистем, що її утворюють.

Особливого значення для процесу соціалізації в підлітковому віці набуває група однолітків, тому що відносини з однолітками обох статей створюють

модель дорослих взаємин, які можна потім відтворити в майбутньому житті (соціальному, статевому, професійному). Контакти між членами групи однолітків сприяють появі нових стосунків з іншими та новому ставленню до самого себе. Стосунки в таких групах допомагають підлітку себе зрозуміти, усвідомити своє призначення, а також дозволяють пережити почуття ризику і випробувати себе у різних ситуаціях змагання.

Таким чином, хоча важливість міжособистісних стосунків в групах з однолітками для особистісного зростання підлітків не є дискусійним для сучасної психології, дослідження їх особливостей в умовах постійно змінного соціального середовища є необхідною умовою для розуміння, врахування, і можливо, корекції факторів розвитку особистості представників нового покоління.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей міжособистісних відносин сучасних підлітків з однолітками як умови їх особистісного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Темою міжособистісних стосунків підлітків з однолітками займалися багато дослідників, у тому числі: Л. Виготський, Я. Коломинський, А. Кірічук, Д. Кун, Л. Фестінгер, Піаже, Д. Елкінд, Е. Гофман та інші. Проблему особистісного розвитку в підлітковому віці досліджували в своїх роботах Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, А. Кронік, Дж. Мід, Г. Салліван; особливості впливу шкільного оточення – в працях А. Алексюка, Л. Зюбіна, О. Киричука, А. Фурмана та ін.; особливості впливу неформального оточення – С. Белічевої, К. Лаврової, Л. Новікової, І. Полонського, Ю. Яковенко та ін.

В більшості проаналізованої літератури в рамках даної тематики міжособистісні відносини підлітків розглядаються як міжособистісне спілкування підлітків. Всі вчені, що працювали в галузі психології підліткового віку врешті решт приходять до висновку, що стосунки з однолітками мають велике значення для підлітків. Стосунки з товаришами посідають значне місце в житті підлітка та нерідко задають напрям для інших сторін його поведінки й діяльності. Л.І. Божович відмічає, що в підлітковому віці навіть до занять здебільшого приваблювала можливість спілкування з однолітками [1].

Взаємовідносини з однолітками, по-перше, є дуже важливим шляхом передачі інформації, через який підлітки дізнаються дещо таке, про що з різних причин не питають у дорослих; буває, що самі дорослі не розмовляють с підлітками на деякі теми [6]. Зокрема, значну частину інформації стосовно статевого питання надають однолітки, тому відсутність спілкування з ними може призвести до затримки психосексуального розвитку підлітка або надати йому нездорової форми.

По-друге, це особливий вид взаємодії у групі. Групова гра та інші види сумісної діяльності формують навички, які є необхідними для соціальної взаємодії, вміння підпорядковуватися колективній дисципліні і водночас відстоювати власні права, зіставляти особисті інтереси з суспільними. Якщо підліток не перебуває в оточенні однолітків, де взаємовідносини будуються принципово на рівних початках і статус потрібно заслужити та вміти підтримувати, він не може сформувати необхідні дорослій людині комунікативні

якості, змагальність групових взаємовідносин, якої немає в стосунках з батьками, також є цінною життєвою школою.

По-третє, це особливий вид емоційного контакту. Усвідомлення належності до спільноти, солідарності, товариської взаємодопомоги полегшує підлітку емансипацію від дорослих, а також дає йому відчувати емоційне благополуччя й стійкість [2; 6].

Варто звернути увагу також на взаємозалежність між гендерною приналежністю та спілкуванням з однолітками в підлітковому віці, оскільки: а) між дівчатами та хлопцями існують відмінності, які проявляються й в спілкуванні; б) під час спілкування підліток спостерігає за іншими, потім створює певну модель ідеальних представників певної статі та формує ті чи інші якості, притаманні його статі.

Міжособистісне спілкування відіграє важливу роль у гендерній самосвідомості, яка в свою чергу є частиною розвитку особистості.

Як зазначає Н. Легка, міжособистісне спілкування є одним з провідних видів діяльності підлітків [5]. Без нього неможливий розвиток особистості, тому що саме в цьому віці відбувається засвоєння суспільно значущих критеріїв оцінок, підліток переоцінює цінності, починається формування нових морально-етичних норм. В підлітковому віці яскраво проявляється прагнення дитини знайти нове місце у стосунках з іншими та прагнення до дорослості й самоствердження.

В процесі міжособистісної взаємодії підліток набуває таких особистісних якостей, як спрямованість на власні сили коли необхідно виконати певні життєві задачі в психологічному та організаційному аспектах; високий рівень мотивації досягнення успіхів в житті; вміння накопичувати, відновлювати та раціонально використовувати життєву енергію.

Завдяки вищезазначеним якостям особистість підлітка стає індивідуальною, активною в творчому аспекті. Підліток набуває орієнтації на майбутнє, вміє передбачати, фантазувати, гнучко переходить в нові види діяльності навіть при невизначеній ситуації. В підлітковому віці формуються вміння творчо підходити до вирішення будь-яких життєвих завдань, самостійність у прийманні рішень та відповідальність за ці рішення та вчинки [6].

Спілкування, в якому виявляється особливості взаємодії з оточенням, зокрема однолітками, є найбільш важливою стороною життя підлітків, умовою їх особистісного становлення. Головним завданням даного дослідження є діагностика особливостей міжособистісних відносин підлітків з однолітками як умови їх особистісного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження відбувалися на базі СЗШ І-ІІІ ступенів № 126 м. Кривого Рогу. Кількість досліджуваних – 29, з яких 16 хлопців та 13 дівчат віком від 12 до 15 років.

Для проведення даного дослідження були використані наступні методики: методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та методика діагностики міжособистісних відносин О. Рукавишникова.

Результати діагностики за методикою Т. Лірі представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісна характеристика провідних тенденцій міжособистісних відносин серед опитуваних підлітків

Тенденція міжособистісних відносин	Кількість хлопців, у яких тенденція є провідною, %	Кількість дівчат, у яких тенденція є провідною, %	Загальна кількість підлітків, у яких тенденція є провідною, %
Авторитарна	37,5	30,77	34,48
Егоїстична	18,75	0	10,35
Агресивна	0	0	0
Підозріла	0	7,69	3,45
Покірна	0	7,69	3,45
Залежна	31,25	0	17,24
Доброзичлива	18,75	30,77	24,14
Альтруїстична	31,25	23,08	27,59

При обробці результатів, в даній таблиці було враховано той факт, що деякі хлопці мають одразу декілька провідних тенденцій. Серед результатів дівчат такий випадок не виникав. Аналіз даних (табл. 1) дозволяє стверджувати, що провідною тенденцією міжособистісних відносин у сучасних підлітків є авторитарна. Така тенденція відображає лідерські здібності підлітків, вказує на їхнє прагнення до домінування, до незалежності та здатність брати на себе відповідальність. На другому місці знаходиться альтруїстична тенденція міжособистісних відносин. Варто звернути увагу на те, що ця тенденція проявляється більше у хлопців, ніж у дівчат (майже на 10%). Це вказує на те, що хлопці в більшій мірі, ніж дівчата, проявляють делікатність та ніжність у стосунках, прагнуть піклуватися про близьких, а також терпимо ставляться до недоліків та вміють пробачати. В той же час, доброзичливу тенденцію мають більше дівчата, ніж хлопці (на 12%). Вони здатні до взаємодопомоги і спілкування, доброзичливі та уважні.

Таблиця 2

Кількісна характеристика соціальної орієнтації у міжособистісних відносинах підлітків

Соціальна орієнтація	Кількість хлопців, %	Кількість дівчат, %
Домінування	75	61,54
Дружелюбність	62,5	61,54

За даними, представленими в таблиці 2, можна зробити висновок, що незначна більшість підлітків прагнуть домінувати у відносинах, причому кількість хлопців, схильних до домінування, значно більша за кількість дівчат. Так, як

видно с таблиці, кількість хлопців і дівчат, які схильні до дружелюбності, майже однакова, і їх в загальній кількості більше половини.

Після проведення діагностики за методикою О. Рукавишнікова та обробки даних було отримано наступні результати, які представлено в таблицях 3 і 4. Результати, дають можливість порівняти ступені вираження тієї або іншої поведінки у міжособистісних відносин хлопців та дівчат.

Виражена поведінка в області «включення». 37,5 % хлопців та 69,23 % дівчат мають середній ступінь прояву такої поведінки. Це означає, що в поведінці можуть проявлятися в рівній мірі як прагнення як можна частіше перебувати серед людей, активно залучати їх до своєї діяльності, так і схильність до уникнення контактів.

Таблиця 3

Кількісна характеристика провідних ступенів поведінки у хлопців

Вид поведінки	Провідний ступінь поведінки	Кількість хлопців, %
Ie	Середній	37,5
Iw	Високий	31,25
Се	Екстремально високий	37,5
Cw	Низький	43,75
Ae	Середній	43,75
Aw	Середній	37,5

Таблиця 4

Кількісна характеристика провідних ступенів поведінки у дівчат

Вид поведінки	Провідний ступінь поведінки	Кількість дівчат, %
Ie	Середній	69,23
Iw	Низький	38,46
Се	Середній	38,46
Cw	Екстремально низький	53,85
Ae	Низький	69,23
Aw	Низький	53,85

Необхідна поведінка в області «включення». 31,25 % хлопців, які складають більшість, мають високий ступінь прояву даної поведінки, що пояснює прагнення підлітка до того, щоб оточуючі запрошували його приймати участь в їхніх справах, мали потребу в його присутності. Більшість дівчат, а саме 38,46%, мають низький ступінь прояву такої поведінки, що проявляється у тенденції

спілкуватися з малою кількістю людей, бездіяльності поведінки, спрямованої на пошуки контактів.

Виражена поведінка в області «контролю». Більшість хлопців, а саме 37,5 %, мають екстремально високий ступінь такої поведінки, що свідчить про прагнення підлітка контролювати і впливати на оточуючих, брати в свої руки керівництво і прийняття рішень за себе та інших. Більшість дівчат, яка складається з 38,46 %, має середній рівень, для якого характерним є як прагнення до контролю, так уникнення прийняття рішень.

Необхідна поведінка в області «контролю». Більшість хлопців (43,75 %) та дівчат (53,85 %) мають низький і екстремально низький рівні відповідно. Це вказує на те, що підлітки не приймають контролю над собою.

Виражена поведінка в області «афекту». 69,23 % дівчат, що є більшістю, мають низький ступінь прояву такої поведінки, що є показником великої обережності і вибірковості у встановленні близьких чуттєвих стосунків. Більшість хлопців, а саме 43,75 %, мають середній рівень такої поведінки, що вказує як на обережність, так і на прагнення мати близькі стосунки.

Необхідна поведінка в області «афекту». 53,85 % Серед дівчат, 53,85 % респондентів, що є більшістю, мають низький ступінь прояву такої поведінки, що вказує на їх обережність під час вибору об'єктів для глибоких відносин. Більшість хлопців, а саме 37,5 %, мають середній рівень такої поведінки, що вказує на баланс між обережністю та потребою у інтимних стосунках.

Висновки. Використання методик діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та О. Рукавишнікова дало змогу констатувати, що провідною тенденцією міжособистісних відносин у підлітків є авторитарна. Рівні вираження майже всіх міжособистісних орієнтацій у представників обох статей є помірним. Більшість підлітків прагнуть домінувати у відносинах, причому кількість хлопців, схильних до домінування, значно більша за кількість дівчат. Більше половини хлопців і дівчат підліткового віку схильні до дружелюбності у відносинах, причому у рівній мірі. Дівчата є поступливішими, дружелюбнішими за хлопців, які в свою чергу є більш агресивними в процесі спілкування.

Міжособистісні відносини підлітків, відображають тенденції відносин в соціумі загалом, водночас виявляються, розвиваються, набувають специфічних рис в спілкуванні останніх з однолітками, і, водночас, мають великий вплив на розвиток особистості в цьому віці. Дослідження особливостей міжособистісних стосунків дозволить психологам, вчителям, батькам краще розуміти процеси особистісного становлення молоді, дозволить врахувати, вносити корекції, покращувати умови розвитку особистості представників нового покоління.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с. (Серия «Психологи Отечества»).

2. Гоцуцова Ю. Гендерні особливості спілкування підлітків / Ю. Гоцуцова, К. Харченко // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес :

Міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір. (2–3 квітня 2013 р.): тези доповідей: у 2 ч. Ч. 1 / редкол. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін. – Харків: НТУ «ХПІ», 2013. – 378 с.

3. Жмайло І. Взаємини підлітків. Психологічні особливості / І. Жмайло // Психолог. – 2012. – № 9. – С. 18-20.

4. Курдибаха О. М. Гендерні особливості становлення підлітків у процесі соціалізації / О. М. Курдибаха // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 25. – С. 166-174.

5. Легка Н. Проблема міжособистісних взаємовідносин підлітка / Н. Легка // Актуальні тенденції розвитку світової психологічної практики: Перша Міжнар. конф. молодих вчених (17-18 квітня 2014 р.): матер. доповідей та виступів. – Кривий Ріг, 2014. – С.104-105.

6. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків: методичні рекомендації / І. Мачуська // Шкільний Світ. – 2007. – № 17. – С. 2-11.

УДК: 159.9

Д.Р.Герасимова

Особливості сприймання сім'ї дітьми дошкільного віку

Анотація: У статті розкриваються особливості сприймання сім'ї дітьми дошкільного віку. Визначено вплив функцій сім'ї на розвиток особистості дитини. Проведено дослідження особливостей впливу емоційної атмосфери в сім'ї на дошкільника. Проаналізовано емоційний зв'язок із батьками.

Ключові слова: соціальна ситуація розвитку, образ сім'ї, емоційний зв'язок.

Д.Р.Герасимова. Особенности восприятия семьи детьми дошкольного возраста.

Аннотация: В статье раскрываются особенности восприятия семьи детьми дошкольного возраста. Определено влияние функций семьи на развитие личности ребенка. Проведено исследование особенностей влияния эмоциональной атмосферы в семье на дошкольника. Проанализирована эмоциональная связь с родителями.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, образ семьи, эмоциональная связь.

D.R.Herasimova. Features of perception of the family by children of preschool age.

Summary: The article reveals the peculiarities of the perception of the family by children of preschool age. The influence of family functions is determined on the development of the child's personality. A research was conducted to determine the influence of emotional atmosphere in the family on preschoolers. The emotional connection with parents is analyzed.

Key words: social situation of development, family image, emotional

connection.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день у сучасному українському суспільстві актуальною є проблема утворення сім'ї та виховання дітей. Адже саме сім'я є первинним та найголовнішим осередком народження та становлення людини. В сім'ї дитина вперше пізнає світ, тут формується її характер та поведінка. Родина є джерелом формування всіх сфер особистості дитини. Внаслідок цього на перший план виходить виховання в індивіда здатності до життєвого самовизначення та засвоєння навичок самовиховання. Сім'я є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку людства, а тому відображує його моральні та духовні особливості, установки стосовно навколишнього світу. А тому можна сказати, що дитина починає вивчати світ крізь призму характерів та поведінки її найближчого оточення, її батьків. Водночас, особливості сприймання дитиною, і зокрема – дитиною дошкільного віку, системи сімейних стосунків у науковому просторі є мало вивченими, що й зумовило обрання теми дослідницького проекту.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Роль сім'ї у становленні особистості дитини широко дискутується науковцями. Сім'я виховує для суспільства нових громадян, передаючи їм мову, основні форми поведінки, національні традиції й звичаї, моральні та духовні цінності. Сім'я виконує соціалізуючу функцію [6], форматує специфіку соціальної ситуації розвитку на кожному етапі генези буття [4, с.114].

Соціальна ситуація розвитку – це та конкретна форма значимих для дитини взаємин з навколишньою дійсністю (насамперед соціальною), у яких вона знаходиться у той чи інший період свого життя. Соціальна ситуація розвитку – це такі соціальні обставини життя людини, які є сприятливими умовами для набуття нею нових якостей; їх джерелом є соціальне середовище, яке, інтеріоризуючись в особистості, стає індивідуальним [4, с.113–114].

Аналіз досліджень родинних стосунків у роботах А.Адлера, Е.Берна, Т.Сенько, З.Фрейда; І.В.Дубровіної, І.С.Кона, Р.В.Овчарової, Г.А.Урунтаєвої, О.О.Халік переконливо доводить, що образи батьків мають найбільший вплив на життєві сценарії людини щодо вступу у шлюб, розподілу сімейних обов'язків, сприйняття себе та інших, на формування певних рис особистості та її смислових орієнтирів [5, с.81]. Батьківська сім'я стає джерелом соціального наслідування в перші роки життя дитини, причому проходження зразком відносин власних батьків спочатку відбувається на рівні підсвідомості, завдяки механізмам ідентифікації та наслідування. У результаті відбувається вкарбовування у психіці образів батьків, прабатьків, братів, сестер, неусвідомлюване засвоєння норм соціальної поведінки, обов'язкових у процесі взаємодії зі значущими дорослими, наслідування їх дій, слів, почуттів, ототожнення себе із близькими людьми тощо. Тому не випадковий інтерес дослідників до вивчення образу сім'ї у дітей дошкільного віку як періоду початку побудови смислової картини світу.

Сім'я сприяє збереженню психічного здоров'я суспільства, завдяки виконанню психогігієнічної функції, котра забезпечує почуття стабільності,

безпеки, емоційної рівноваги, а також – умов для розвитку особистості своїх членів [1, с.23]. Стабільна, добре функціонуюча сім'я дає змогу кожній особі, котра входить до її складу, задовольняти такі потреби як любов, емоційна близькість, афіліація, розуміння і повага, визнання тощо. У такій сім'ї індивід має умови для самореалізації, самоствердження, збагачення й розвитку своєї особистості

Гармонійний розвиток дитини у сім'ї залежить від багатьох чинників, а тому вимагає досить чіткого розуміння батьками можливостей власного виховного впливу, а також наслідків своєї поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Якщо поглянути на родину очима дитини дошкільного віку, то можна зробити висновок [2, с.60], що неблагополучної сім'ї у дітей цього віку не буває. Це означає, що якою б не була сім'я і сімейні стосунки, вони не мають для дитини (у її сприйнятті) значного травмуючого впливу. Звичайно, якщо дорослі у сім'ї не звертають на дитину уваги, не піклуються про неї, відбувається спотворення загальної схеми психічного розвитку дитини [4, с.153–162]. Проте дитина, навіть страждаючи від фізичних покарань або від відсутності уваги, все одно не усвідомлює деструктивність своєї родини. Конкретність дитячого мислення проявляється у обмеженості сприйняття таких моральних категорій як хороший–поганий індивідуальним досвідом. «Образ сім'ї» у дошкільнят, будучи видовим компонентом феномену «образ світу», характеризується наявністю ядерного та поверхневого рівнів, які конкретизуються в категоріях, що відбиваються у формі уявлень дитини (про родину, її членів, їхні сімейні ролі, інтереси, заняття, про традиції, історії родини тощо) і у формі емоційних відносин, оцінок і мотивацій на створення в майбутньому власної сім'ї [3, с.54]. До кінця старшого дошкільного віку у дітей з'являється два образи сім'ї: образ нормативної (ідеальної) сім'ї та образ своєї конкретної сім'ї. При цьому образ ідеальної сім'ї виникає на основі художньої літератури, мультфільмів тощо, в той час як образ реальної родини пов'язаний із відчуттями, котрі дитина отримує в сім'ї. Образ сім'ї у дітей дошкільного віку – це симбіоз своїх уявлень про нормативну сім'ю та взятих з власного досвіду знань і відчуттів про власну родину. При цьому ні в ранньому дошкільному віці, ні в старшому дошкільному віці дитина не використовує образ нормативної сім'ї для оцінки сімейних відносин у власній родині. Разом з тим умови, уклад життя в родині, де виховується дитина, формують «фундамент» розвитку бачення дитиною моделі власної майбутньої сім'ї.

Постановка завдання. З метою уточнення виокремлених теоретичних положень щодо впливу сім'ї на світобачення дитини дошкільного віку нами було реалізовано емпіричне дослідження суб'єктивних уявлень дошкільників щодо емоційної значущості сімейних стосунків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базою емпіричного дослідження було обрано ККДНЗ № 141 м.Кривого Рогу. Вибірку склали 20 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років): 10 дівчаток та 10 хлопчиків.

При плануванні дослідження ми виходили з того, що про особливості відображення дитиною людей свідчить її зображувальна творчість: люди, яких

зображує дитина, особливості розкриття їхніх образів дають підстави для висновків про ставлення до них. Тому в якості психодіагностичного інструментарію була використана проєктивна методика «Малюнок сім'ї». Під час дослідження ми мали можливість також простежити вплив реальної сімейної психологічної атмосфери на кожну окрему дитину, залучену до дослідження.

Аналіз отриманих дитячих малюнків сім'ї дозволяє констатувати, що у дошкільному віці дитина переважно пов'язана тісними емоційними зв'язками із батьками (або з людьми, які їх замінюють): образ матері домінує у 40 % досліджуваних робіт, образ батька – у 45%, що свідчить про рівнозначність образу батьків у сприйманні дошкільників незалежно від статевої приналежності. У 15% досліджуваних виявлено прихильність до інших родичів (про що свідчить домінування фігури інших родичів у структурі малюнку), а отже батьки для дітей даної групи є менш емоційно привабливими: між ними склалися конфліктні відносини або у родинних стосунках прослідковується відчуження, емоційна холодність. Не малюючи їх, дитина «розряджає» неприйнятну емоційну атмосферу в сім'ї, уникає негативних емоційних переживань, пов'язаних із певними людьми.

Цікаво, що більш детально діти промальовували образ батька. Для сина батько – зразок, поведінку якого він свідомо чи несвідомо копіює. Батько допомагає хлопчикові розвинути в собі істинно чоловічі риси характеру: сміливість, витримку, великодушність. Любов батька до дочки дуже важлива для розвитку її самосвідомості, впевненості в собі, формування її образу жіночності. Теплі, позитивні, емоційні стосунки з батьком допомагають дочці пишатися своєю жіночністю, сприяють прийняттю себе як жінки більш легкої гетеросексуальної адаптації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проблема сім'ї, сімейного виховання, стосунків у родині є досить багатогранною та актуальною на сьогоднішній день з огляду все більшого усвідомлення її важливості для суспільного розвитку. В сім'ї дитина народжується, зростає, стає особистістю. Від того, наскільки адекватно сім'я буде виконувати свої функції буде залежати благополуччя дитини та задоволення її потреб. Сприйняті у дитинстві моделі поведінки зумовлюють стратегії життєтворчості людини протягом наступних етапів генези буття.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу сім'ї на розвиток особистості і передбачає подальші наукові розвідки.

Список використаної літератури

1. Дружинин В. Н. Психология семьи. Москва: Просвещение, 1996. 176 с.
2. Карбанова О. А. Психология семейных отношений. Самара: 2001. 122 с.
3. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев: ШТИИИЦА, 1983. 110 с.
4. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів]. Київ : НУБіП, 2017. 548 с.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособ. для студ. сред.

пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 336 с.

6. Халік О. О. Психологічні особливості системи сімейної взаємодії як чинник соціалізації особистості Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / кол. авторів; ред. Н. М. Токаревої. Кривий Ріг : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 83–102.

УДК 159.9:316.454.52

Лагута А.Л.

Причини та профілактика лихослів'я у молодіжному середовищі

Анотація. У статті представлено поняття лихослів'я, його вплив на формування особистості. Проаналізовано причини використання ненормативної лексики і запропоновані профілактичні та корекційні вправи. Зроблено висновок, що повністю позбутися цього явища у суспільстві важко, але більшість усвідомлює проблему лихослів'я, серйозно замислюється про свою культуру поведінки та намагається змінитися.

Ключові слова: лихослів'я, молодь, профілактика, інвектика, девіація, культура мови

А.Л.Лагута. Причины и профилактика сквернословия в молодежной среде

Аннотация. В статье представлено понятие сквернословие, его влияние на формирование личности. Проанализированы причины использования ненормативной лексики и предложены профилактические и коррекционные упражнения. Сделан вывод, что полностью избавиться от этого явления в обществе трудно, но большинство осознает проблему сквернословия, серьезно задумывается о своей культуре поведения и пытается измениться.

Ключевые слова: сквернословие, молодежь, профилактика, инвектива, девіація, культура речи

A.L.Lahuta. The causes and prevention of foul language in the youth environment

Summary. The article presents the concept of foul language, its influence on the formation of the personality. The causes for using non-normative vocabulary are analyzed and preventive and corrective exercises are suggested. It is concluded that it is difficult to completely get rid of this phenomenon in society, but most people are aware of the problem of foul language, seriously thinking about their culture of behavior and trying to change.

Keywords: foul language, the young, prevention, invective, deviation, culture of speech

Постановка проблеми. Проблема підвищення культури спілкування підростаючого покоління завжди була актуальною, а особливо на сучасному етапі, коли відбувається переосмислення загальнолюдських цінностей, це питання

постає особливо гостро. У наш час стає звичним вживання у мовленні лихослів'я у всіх сферах суспільного життя. Брутальний стиль спілкування стає не лише нормою, а модою, до того ж для різних вікових груп – від підлітків, а то й дітей дошкільного віку, – до сивоволосих. Зняті всі табу на вживання образливих, лайливих слів, а ЗМІ, телебачення, Інтернет навпаки демонструють яскравий приклад, як потрібно використовувати ненормативну лексику. Зважаючи на той факт, що підлітковий вік є перехідним – у цей період життя людини закладаються основи особистості, моральні принципи, її здібність до адекватної оцінки суспільних процесів, вміння застосовувати здобутий досвід у процесі своєї життєдіяльності, вважаємо доречним провести дослідження стосовно мовної поведінки даної вікової групи.

Мета статті. Метою статті є детальне вивчення причин поширення лихослів'я серед молоді та засоби профілактики та корекції цього явища у шкільному та студентському середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній та зарубіжній педагогіці і психології існує безліч матеріалу про причини занепаду культури мовлення та про шляхи підвищення мовної культури молоді, та на нашу думку, варто приділяти більшої уваги зупиненню процесу поширення лихослів'я, яке поступово перетворюється не лише в ознаку агресивності, жорстокості, конфліктної поведінки і важковиховуваності, але й свідчать про наявність проблем у соціальній та психічній сфері особистості.

Проблема культури мови загалом і підліткового лихослів'я зокрема розглядалася в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників: Е.Л.Башманова «Причини и факторы распространения сквернословия среди учащейся молодежи», Н.Бодрик «Дослідження проблеми лихослів'я в сім'ї та школі», В.И.Жельвис «О Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира», Н.Єзерська «Лихослів'я в підлітковому середовищі», Т.Романчук «Лихослів'я в школі. Профілактика та корекція». Питанню причин лихослів'я приділяли увагу викладачі кафедри загальної та вікової психології Н.М.Токарева, Н.М.Макаренко [6].

У дослідженні Е.Носенко встановлено, що відсоток нормативної лексики в мовленні старшокласників становить від 27% до 40%. Це, зазвичай, займенники і слова, які вживаються у процесі навчальної діяльності. Найуживанішими є просторіччя, жаргонізми та вульгаризми [3].

Як зазначається у словнику української мови: лихослів'я - це вживання лайливих, соромітних слів; грубі, недобррозичливі слова і вирази, вживані щодо кого-небудь [5]. Психологи (зокрема, І.Льохіна) та філософи для визначення цього явища, використовують ще термін "інвектива" – різкий викривальний виступ проти кого-небудь, чого-небудь; образлива промова, лайка, випад [1].

Аналіз наукової літератури дав можливість виокремити основні причини лихослів'я серед сучасної молоді: середовище спілкування; обмеженість інтересів; ступінь вихованості й освіченості; рівень культури; бідність словникового запасу; соціальна незахищеність (сусіди, друзі, однокласники); засоби масової інформації; наслідування молодіжним кумирам – телеведучим, акторам, співакам;

як один із засобів вираження злості, гніву, незгоди, доведення своєї правоти; для підвищення емоційності; потреба здаватися дорослим; зниження емоційної напруги.

Вітчизняні науковці В.Заслуженюк, Н.Максимова, В.Оржеховська, В.Семиченко вказують на негативний вплив сім'ї на поведінку молодого людини та виокремлюють помилки сімейного виховання, які є можливими причинами лихослів'я [4]: дефіцит позитивного спілкування батьків із дітьми; відсутність у дорослих власних моральних установок; організація життя в сім'ї, що не сприяє формуванню в дитини моральних звичок; не розуміння батьками внутрішнього світу своєї дитини; недобррозичливе, грубе ставлення дорослого до дитини.

Також до причин поширення лихослів'я відносять індивідуально-психологічні особливості особистості: тип темпераменту, рівень агресивності та рівень культури. Звичка лихословити може проявлятися у підлітків через певні кризові ситуації, розчаруванні у близьких, незадоволення собою, надмірну тривожність, не сприйняття однолітками. Також лихослів'я може бути інструментом психологічного захисту.

Виявивши, на нашу думку, найбільш вагомі причини використання лихослів'я серед молодого покоління та переглянувши інформацію в мережі Інтернет, науковій літературі (зокрема, Л.Широкордюк) ми підбрали комплекс вправ для профілактики цього негативного явища. Вважаємо, що найефективнішими засобами профілактики та корекції лихослів'я у шкільному та студентському середовищі є: пропаганда чистого спілкування у місцевих ЗМІ; проведення шкільних зборів, тренінгів, семінарів, виховних годин, присвячені забороні лихослів'я; проведення конкурсів художньої самодіяльності; проведення дискусій, тематичних батьківських зборів; обігрування рольових ігор за матеріалами книги; спеціально організована психолого-педагогічна корекційна і профілактична робота з дітьми [7].

Нами було проведено дослідження проблеми лихослів'я в мовленні, у якому взяли участь користувачі мережі «Facebook». Вибірка складалася з 25 респондентів віком від 12 до 15 років. Програма дослідження здійснювалася комплексно та складалася з декількох етапів: підготовчого, констатувально-діагностичного, для збору інформації щодо причин використання нецензурної лексики в мові користувачами соціальних мереж та визначення частотності та відношення щодо ненормативної лексики, аналітичного. Нами використано метод анкетування.

Підліткам пропонувалося відповісти на 11 запитань, виходячи з їх власного досвіду. Умовою дослідження було надання реальної інформації про себе.

Першочергово було проаналізовано відповіді учасників дослідження на предмет вживання ненормативної лексики в своєму мовленні. Результати представлено у відсотковому вигляді у діаграмі «Лихослів'я у моєму житті». Дивись рис.1.

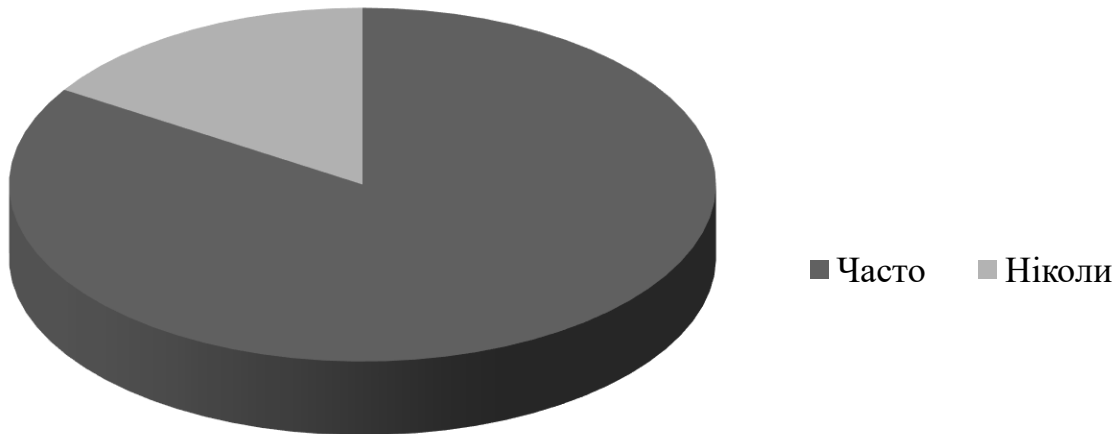


Рис.1. Результати онлайн-опитування вживання лихослів'я.

Як бачимо, сьогодні 84% опитаних підлітків вживають ненормативну лексику в своїй мові, 16% її ніколи не вживали.

Аналіз анкет дав підстави зробити висновки, що у підлітків трапляються ситуації, при яких вони бувають, нестримані по відношенню до батьків, товаришів. Причини вживання нецензурної лексики у мовленні респондентів істотно різняться – 52% підлітків вказують на злість, стрес і депресію, 16% опитаних лаються для вираження почуттів і емоцій. Ще однією з причин є відсутність культури і брак словникового запасу – так вважає 20% респондентів, 8% пояснює, що вживання ненормативної лексики є звичкою, 4% опитаних відповіли, що вживають лихослів'я в якості молодіжного сленгу. У зв'язку зі зміною цінностей, ідеалів і установок суспільства молодіжна культура вважає лихослів'я нормою повсякденного життя.

Було з'ясовано, які почуття виникають у молодих людей, коли вони вимовляють лайку. На першому місці ніяковість – 28% опитаних, збентеження і сором – 24%, легкість і невимушеність становить 12%. Невисоким є відсоток огиди до себе – 12%. Ще менший відсоток підлітків нічого не відчують, коли використовують ненормативну лексику – 8%.

На запитання: «Що ти відчуваєш, коли при тобі хтось лається?», 44% опитаних дало відповідь, що відчувають образу. Незначний відсоток респондентів – 20% відчуває сором. Є й такі, які відчувають байдужість, їх 36%.

Частіше за все підлітки чують ненормативну лексику від друзів – 56% опитаних, 24% від однокласників, 12% від перехожих. Прикрим виявився факт, що 8% опитаних підлітків чують подібні слова від родичів, що, безумовно не є прикладом для наслідування. Перед респондентами було поставлено запитання стосовно припинення вживання нецензурної лексики. Отримали наступні відповіді – 36% опитаних вважає, що потрібно тренувати себе говорити красиво і ввічливо. Важливо навчитися думати і говорити про хороше. Слід використовувати в своїй мові якомога більше позитивних висловлювань, таких як похвала, заохочення, компліменти. Одним з можливих засобів боротьби з інвективами є уникнення спілкування з людьми, які вживають ненормативну лексику. Так вважає 16% респондентів. Шанобливе ставлення до себе і до

оточуючих є також в пріоритеті, показник становить 20%; 12% підлітків вважають, що дане явище виправити неможливо; 8% опитаних відповіли, що не слід копіювати інших, говорити, як всі. Не потрібно намагатися бути схожим на когось, потрібно зберігати самобутність. 8% вважають, що важливо навчитися позитивним методам розслаблення (малювання, музика, ліплення). Більшість респондентів (68%) вважає, що лихослів'я може «бути заразним», викликати залежність. На думку 12% опитаних, лихослів'я не є шкідливою звичкою, 8% опитаних підлітків частково згодні з даним висловом, а 12% вказали, що це запитання є не таким простим, тому відповідь не вказало.

Ефективність боротьби з лихослів'ям залежить тільки від власного бажання – 28% респондентів зізналися, що у них є залежність від лихослів'я, але вони докладають зусиль та намагаються боротися з цією шкідливою звичкою, 32% опитаних підлітків вважають залежність від лихослів'я не серйозною, не бачать в ній нічого поганого і вважають, що боротися з нею не потрібно. Лише 24% важко відповісти на дане запитання.

В результаті анкетування виявлено, що більшість дітей розуміє проблему лихослів'я і його впливу на оточуючих, серйозно замислюється про свою культуру поведінки та намагається внести корективи.

Повністю позбутися цього явища у суспільстві важко, але значно знизити рівень вживання інвективів можна у результаті систематичного, психологічного впливу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей людини та за допомогою використання сучасних засобів впливу: тренінгів, коучінгу [2].

Висновки. Таким чином, у результаті дослідження наукової літератури, анкетування, Інтернет-ресурсів з питання, ми дійшли висновку, що спілкування сучасної молоді відрізняється особливою брутальністю, різкістю, а з лихослів'я майже повністю знято табу. Ми вважаємо за доцільне привернути увагу громадськості до проблеми лихослів'я серед молоді, оскільки молодь – це майбутнє України. Тому ми повинні зупинити цю проблему, адже вона буде передаватися з покоління в покоління як справжня традиція, але з негативною тенденцією.

Список використаної літератури

1. Лехина И. В. Словарь иностранных слов / И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова. – М.: Советская Энциклопедия, 1964. – 784 с.
2. Макаренко Н. М. Інвективна лексика як форма міжособистісного спілкування [Текст] / Н. М. Макаренко // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 22. – С. 336-347
3. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь [Текст] / Э.Л. Носенко. – К.: Вища школа, 1981. – 195 с.
4. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: [навч. посіб. для студентів ВНЗ] / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
5. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. - К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т. 4. – С. 498

6. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія /Н.М.Токарева, Н.М.Макаренко, А.В.Шамне. – Кривий Ріг, ТОВВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312с.

7. Ширококорядюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Ширококорядюк. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

УДК:159.922.736.4

А.В.Лісовецька

Конфлікт як прояв соціальних відносин

Анотація. Було узагальнено накопичені теоретичні дослідження в сфері психології конфлікту. Розглянуто шляхи подолання конфлікту, поняття конфлікту в різних варіаціях. Основну увагу приділено проведенню психологічних досліджень щодо поведінки індивіда в умовах конфлікту та представлено аналіз отриманих результатів.

Ключові слова: конфлікт, протиріччя, управління конфліктом, стиль поведінки, зіткнення.

А.В.Лисовецкая. Конфликт как проявление социальных отношений.

Аннотация. Было обобщенно накопленные теоретические исследования в области психологии конфликта. Рассмотрено пути преодоления конфликта, раскрывается понятие конфликта в различных вариациях. Основное внимание в работе уделено проведению психологических исследований относительно поведения индивида в условиях конфликта и анализу полученных результатов.

Ключевые слова: конфликт, противоречие, управление конфликтом, стиль поведения, столкновение.

A.V.Lisovetska. Conflict as a manifestation of social relations.

Summary. It has been generalized the theoretical researches which is accumulated in the field of conflict psychology. It has been considered the ways to overcome conflict, the concept of conflict in different variations. The main attention in the work has been devoted to the psychological researches of the individual's behavior in a conflict situation and presented the analysis of the results.

Keywords: conflict, contradiction, conflict management, style of behavior, clash.

Постановка проблеми. В останні роки проблема конфліктів стає все більш актуальною і привертає увагу фахівців різних сфер суспільної діяльності, оскільки конфлікт несе не тільки негативну роль, але й позитивну, якщо володіти інформацією про нього і вміти ним керувати. Кінець ХХ століття ознаменувався бурхливим підйомом конфліктологічних досліджень. Вагомий внесок у дослідження конфлікту своїми роботами внесли вітчизняні дослідники: Н.В.Гришина, Г.В.Ложкін, Н.І.Повякель, Н.В.Волкова, Б.С.Волков, А.Зайцева, А.Анцупов і А.Шипілов та зарубіжні: Л.Козер, Л.Корен, Ч.Ліксон, К.Хорні,

К.Лоренц. Але незважаючи на значні дослідження у конфліктології для нас, як майбутніх працівників у сфері «людина-людина» важливо вміти визначати основні шляхи вирішення конфлікту. Це допоможе проводити профілактику конфліктів, покращувати взаємодію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття конфлікту сьогодні не належить якійсь одній певній галузі науки тому і проблеми, що виникають з визначенням цього терміна на сьогодні не вирішені. Однак ми спробуємо виділити кілька найбільш вдалих спроб визначення цього терміна.

На заході широко поширене поняття конфлікту, сформульоване відомим американським теоретиком Л.Козером. Під ним він розуміє боротьбу за цінності і претензії на певний статус, владу і ресурси, в якій цілями противника є нейтралізація, нанесення збитку або усунення суперника.[1]

А.Дмитрієв висловлює думку, що під конфліктом зазвичай розуміється той вид протистояння, при якому сторони прагнуть захопити територію або ресурси, загрожують опозиційним індивідам або групам, їх власності або культурі таким чином, що боротьба приймає форму атаки або оборони.[2]

А.Здравомислов, автор фундаментальної праці з проблем соціології конфлікту, пише, що «конфлікт - це найважливіша сторона взаємодії людей в суспільстві, свого роду клітинка соціального буття. Це форма відносин між потенційними або актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких обумовлена ворогуючими цінностями і нормами, інтересами і потребами».[3]

А.Анцупов і А.Шипілов пропонують таке визначення: «Під конфліктом розуміється найбільш гострий спосіб усунення протиріч, що виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями» [4]. У більш пізньому виданні вони дещо змінюють визначення: конфлікт - це «найбільш деструктивний спосіб розвитку і завершення протиріч, що виникають в процесі соціальної взаємодії, а також боротьба підструктур особистості».[5]

Аналіз цих та інших визначень показує, що при всій близькості характеристик жодне з визначень не може бути прийнято в якості універсального.

Для розвитку конфлікту важливі такі психологічні моменти, як сприйняття ситуації її учасниками, їх відношення до неї, стратегії їх поведінки. Все різноманіття реакцій і способів поведінки Томас Кеннет поділив на 5 загальних груп: суперництво, уникнення, пристосування, компроміс, співпраця.

Мета статті. За допомогою методів тестування, опитування, бесіди визначити найпоширеніший стиль поведінки у конфлікті серед певної вікової групи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Наше дослідження проводилося у листопаді 2017 року серед студентів 1-2 курсів факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету. Загальна вибірка – 31 студентів. Програма дослідження складалася з трьох етапів: підготовчого, константувально-діагностичного та аналітичного. Нами використано наступні методи та методики дослідження:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури з метою визначення

глибини розробленості теми.

2. Метод тестування: опитувальник Кеннета Томаса "Визначення способів регулювання конфліктів" (адаптований Н.В.Гришиной).

Результат даного дослідження можна представити у відсотковому вигляді на діаграмі «Стиль поведінки у конфлікті» (дивись рис.1.), де враховано домінуючий стиль.

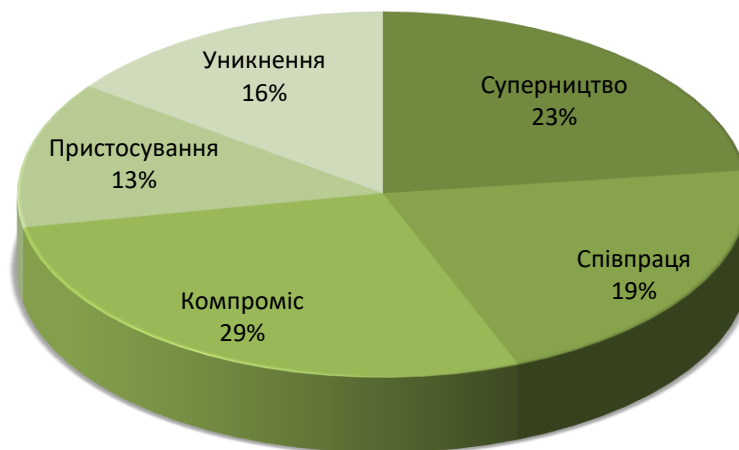


Рис. 1. Стиль поведінки у конфлікті

Як ми бачимо більшість студентів (29%) надає перевагу компромісному стилю поведінки у конфлікті. Цей стиль допомагає зберегти відношення у колективі та розвиває групу в цілому. Тому можна позитивно відзначити переважання компромісного стилю серед студентів.

23% студентів прибігають до суперницької стратегії, згідно якої вони завжди наполягають на своєму, а позицію іншої людини не беруть до уваги. Таке відстоювання своїх інтересів може допомогти людині тимчасово отримати перемогу в конфліктній ситуації, однак в тривалих відносинах, у нашому випадку – навчання у колективі, ми не радимо студентам застосовувати суперництво. І дійсно, досліджуваний Андрій стверджує що, використовуючи цю стратегію в своєму колективі, він втрачав авторитет серед оточуючих його однолітків.

Для 19% студентів характерною є співпраця у конфлікті, яка вважається найбільш ефективною стратегією поведінки в конфлікті, адже вона ґрунтується на конструктивному обговоренні проблем і задовольняє потреби і інтереси обох сторін. Такий підхід сприяє розвитку взаємної поваги, розуміння і, тим самим, робить відносини у колективі більш міцними. Так, досліджувана Катерина запевняє, що вона завжди в конфліктній ситуації намагається робити все, щоб інша сторона теж була б задоволена, адже бачить до яких позитивних наслідків це призводить. Але на жаль серед опитуваних студентів цей стиль притаманний лише п'ятій частині.

16% студентів надають перевагу униканню вирішення проблем. Цей засіб є найменш конструктивним. Адже уникання існуючих труднощів призводить

тільки до накопичення незадоволеності і напруги. Особливо цей засіб не варто застосовувати в колективних організаціях. Проте ця стратегія поведінки може бути цілком раціональною, якщо конфлікт не зачіпає прямих інтересів людини.

Найменший відсоток опитуваних (13%) надають перевагу стратегії пристосування. Це може свідчити про те, що студенти, які обирають дану позицію мають низьку самооцінку, вважають, що їхні цілі і інтереси не повинні прийматися до уваги. Досліджувана Анна, у якої переважає саме цей стиль поведінки, стверджує що вона дійсно інколи соромиться висловити свою точку зору у конфлікті, тому найчастіше просто підлаштовується під інших.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки можна зазначити, що в цілому для досліджуваної групи людей, а саме – студентів 1-2 курсів, більшою мірою притаманні такі стилі поведінки, як: компроміс, суперництво та співпраця. Так як підсумкове відсоткове відношення кооперативних стратегій поведінки (компроміс та співпраця) досягають майже 50 відсотків можна зазначити, що виникаючі конфлікти більшості студентам вдається швидко улагодити шляхом конструктивних переговорів з користю для обох сторін. Також слід позитивно відзначити, що менше третини студентів використовують такі негативні, для колективних груп, стратегії, як уникнення та пристосування. В подальшому планується дослідити інші вікові групи та порівняти результати досліджень.

Список використаної літератури

1. Трушников Д.Ю. Конфликтология /Д.Ю.Трушников. – Тюмень.: ТюмГНГУ, 2009. [Електроний ресурс]: Веб-сайт «Библиотека Максима Мошкова», режим доступу: http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0170.shtml
2. Дмитриев А.В. Конфликтология /А.В.Дмитриев. – М.: Гардарика, 2000. [Електроний ресурс]: Онлайн библиотека, режим доступу: <https://lib.druzya.org/konflikt/.view-dmitiev-konfliktologia.txt.html>
3. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта/А.Г.Здравомыслов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – С.94.
4. Анцупов А.Я. Конфликтология /А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – С.8.
5. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд. /А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – СПб.: Питер, 2006. - С.158.

УДК: 159.9

Е. П. Милашевич, Н.Ю. Орлянович

Влияние депривации в семье на проявление агрессивности и враждебности подростков

Аннотация. В статье проанализированы разнообразные подходы к пониманию агрессии, агрессивности и враждебности в современной психологии. Рассмотрены результаты исследования проявлений агрессии и враждебности у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома. Сделан акцент на формах их агрессивного поведения и установлена взаимосвязь враждебности с

агрессивными реакциями воспитанников. Затрагивается вопрос о причинах агрессивной модели поведения подростков и направлениях коррекционной работы для снижения их враждебности и проявляющейся аутоагрессии.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, враждебность, подросток, социальная депривация.

О. П. Милашевич, Н. Ю. Орлянкович. Вплив депривації у сім'ї на виявлення агресивності і ворожості підлітків

Анотація. У статті проаналізовано різноманітні підходи до розуміння агресії, агресивності і ворожості в сучасній психології. Розглянуто результати дослідження проявів агресії і ворожості у підлітків, які виховуються в умовах дитячого будинку. Зроблено акцент на формах їх агресивної поведінки і встановлено взаємозв'язок ворожості із агресивними реакціями вихованців. порушується питання про причини агресивної моделі поведінки підлітків та напрямках корекційної роботи для зниження їх ворожості і проявів аутоагресії.

Ключові слова: агресія, агресивність, ворожість, підліток, соціальна депривація.

E. P. Milashevich, N. U. Orlyankovich. Impact of deprivation in the family on the manifestation of aggressiveness and hostility of adolescents

Summary. In this article various approaches for understanding such terms as aggression, aggressiveness and hostility in the view of modern psychology are analysed. The research results on the acts of aggression and hostility of the teenagers being raised in children's homes are examined here. The article places a special focus on the forms of their aggressive behaviour and establishes the linkage between hostility and the aggressive behaviour of the inmates of children's homes. Alongside this article covers the reasons of an aggressive model of teenagers' behavior and involves some areas of corrective work to decrease their hostility and auto-aggressive behaviour.

Key words: aggression, aggressiveness, hostility, teenager, social deprivation.

Постановка проблеми. В современной психологии тема девиантного поведения подростка является одной из наиболее актуальных проблем, имеющих серьезное общественное значение, так как отмечается устойчивый рост агрессивных форм поведения среди молодежи. Проблема агрессии и агрессивности во все времена привлекала к себе внимание людей. Поэтому эти вопросы занимают одно из центральных мест в психологических исследованиях.

Анализ актуальных исследований по проблеме. Изучению враждебных и агрессивных реакций человека посвящены работы А.Бандуры, Л.Берковица, Р.Бэрона, Е.В.Змановской, О.Кернберга, Д.Майерса, Д.Ричардсона, А.А.Реана, Т.В.Сенько, И.А.Фурманова, Р.Уолтерса. Такие феномены как агрессия, агрессивность и агрессивное поведение рассматриваются в психологической литературе в рамках отклоняющегося поведения. Известный профессор психологии Т.В.Сенько, обобщая основные взгляды на содержание понятия агрессии, определяет ее и как мотивированное разрушительное поведение, и как оборонительное поведение, и как способ самореализации. И.А.Фурманов подчёркивает, что познание поведения подростков является наиболее важным для педагогической психологии, особенно если это поведение отличается от

общепринятой нормы. Дети, лишённые семейного влияния, кардинально отличаются отсутствием или недостаточностью условий, необходимых для эффективного развития их личности. Сочетание социальной депривации и разных форм задержанного развития приводит к формированию различных отклонений в формировании личности. Одним из видов проявления отклоняющегося поведения является агрессивность. Т.В.Сенько отмечает, что агрессивность надо рассматривать как психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях. Под агрессивностью понимается индивидуальная предрасположенность к агрессивному поведению, готовность к совершению агрессивных актов [5].

У воспитанника детского дома агрессивная реакция по своей сути – это реакция борьбы за выживание, попытка изменить положение вещей, особенно если у ребенка ограничены способности к самовыражению или он лишен возможности другим способом удовлетворить насущную для него в данный момент потребность. И.А.Фурманов указывает на то, что агрессия может возникать в двух случаях: 1) как крайняя мера, когда ребенок исчерпал все другие возможности для удовлетворения своих потребностей; 2) как «выученное» поведение, когда ребенок поступает агрессивно, следуя образцу (поведение взрослых, других значимых лиц) [6].

Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также с сохранением и усилением контроля над значимым для субъекта окружением. Агрессивные действия выступают в качестве средства достижения какой-либо значимой цели; способа психологической разрядки; способа удовлетворения потребностей в самореализации и самоутверждении.

Рассматривая проблемы агрессивности, Т.В.Сенько выделяет основные типы агрессии, такие как: мотивационная, инструментальная, экспрессивная, спонтанная, реактивная, «доброкачественная», «злокачественная», «инициативная», «оборонная», аутоагрессия, враждебная [5]. С точки зрения Р.Бэрона и Д.Ричардсона, понятие «враждебная агрессия» применимо к тем случаям проявления агрессии, когда главной целью агрессора является причинение страданий жертве [1].

Продолжительное время враждебность не отделялась от агрессивного поведения, в связи с чем ее самостоятельное изучение не представлялось возможным. В последние годы в психологии стали появляться исследования, посвященные описанию феномена «враждебность». В ряде современных работ по психологии враждебность рассматривается как сложное образование, включающее в себя три измерения: поведение (агрессия, антагонистские реакции), отношение (негативное отношение к другим, негативные намерения по отношению к другим) и эмоциональное состояние от раздражения до гнева. Следовательно, враждебность можно охарактеризовать как негативное отношение к окружающему нас миру; кроме того, враждебное отношение так или иначе затрудняет общение, влияет на взаимоотношения человека и его социальные

контакты. Конкретная форма проявлений враждебности в процессе общения зависит при этом от многих факторов. Так, негативное отношение к окружающим людям может выражаться в нежелании идти на компромисс, в неумении сотрудничать, в избегании близких межличностных отношений или социальных контактов вообще. Конечно, нельзя упускать из виду и тенденции нашего современного общества (доступность и обилие информации агрессивного и насильственного содержания на телевидении и в интернете), которые оказывают большое влияние на формирование ценностных ориентаций детей и подростков.

В настоящее время психологи разводят такие понятия, как враждебность, агрессивность и агрессия (Л.Берковиц, С.Н.Ениколопов, С.О.Кузнецова, А.В.Садовская, Т.В.Сенько, А.А.Реан), хотя до недавнего времени эти понятия были синонимами. Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей, стрессовой и конфликтной ситуации. Учёные объясняют, что агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции и если же агрессивные поступки периодически повторяются, то следует говорить об агрессивном поведении. Таким образом, агрессия является поведением человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях. По мнению И.А.Фурманова, враждебность – состояние, мотивируемое чувством ненависти к окружающим людям или ситуациям, вызывающим гнев, отвращение и презрение. Такое состояние возникает в результате взаимодействия агрессивных влечений, аффектов и мыслей или образов, связанных с причинением вреда объекту враждебности. Известный исследователь в области психологии агрессии Л.Берковиц рассматривает агрессию, гнев, враждебность и агрессивность как отдельные, различные, хотя и взаимосвязанные феномены. Враждебность определяется им как негативная установка по отношению к другому человеку или группе людей, находящая свое выражение в крайне неблагоприятной оценке своего объекта – жертвы. Мы проявляем свою враждебность, когда говорим, что нам не нравится конкретный человек, особенно, когда мы желаем ему зла. Л.Берковиц утверждает, что враждебный индивидуум – это такой человек, который проявляет большую готовность словесно или каким-либо иным образом негативно оценивать других людей, демонстрируя, в общем, недружелюбие по отношению к ним [2].

В своих научных трудах С.О.Кузнецова и А.А.Абрамова рассматривают враждебность как сложное, многомерное образование, как совокупность негативных отношений к актуально воспринимаемым объектам (объекту), которая характеризуется степенью выраженности осознанности и генерализации, устойчивостью, степенью субъективной значимости и структурой. Также они выделяют во враждебности когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент враждебности представлен негативными убеждениями в отношении человеческой природы в целом (цинизм); снижением самооценности (убеждением индивида в том, что он нехороший и недостойный человек); убеждениями в недоброжелательности других людей по отношению к самому субъекту (враждебные атрибуции, подозрительность, недоверие);

убеждением человека в том, что он не может контролировать происходящие с ним события; убеждениями в своем невезении. Аффективный компонент враждебности составляют взаимосвязанные эмоции, включающие: гнев, раздражение, обиду, негодование, презрение, отвращение, подозрительность, настороженность, агрессивность. Поведенческий компонент враждебности содержит различные формы проявления враждебности в поведении, часто замаскированные: негативизм, агрессию, нежелание сотрудничать, социально пассивное поведение, избегание общения [цит. за 4].

В толковании соотношения враждебности, агрессии и гнева исследователи на первый план выдвигают понятие враждебности. Наиболее полным и точным нам представляется определение Дж.Бэрфута. По его мнению, враждебность – антагонистическое отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Во многих исследованиях было отмечено, что основными факторами, определяющими формирование агрессивности, являются: семья, сверстники, средства массовой информации и другие. Подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий. Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют следующие: недостаточное развитие интеллекта; сниженная самооценка; низкий уровень самоконтроля; незрелость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.). Рост агрессивности и враждебности у подростков в условиях семейной депривации является предметом многих научных исследований. В психологической литературе часто встречается описание повышенного состояния агрессивности и враждебности особенно среди подростков. Т.В.Сенько отмечает, что чаще всего такое состояние проявляется в форме: открытой (внешне выраженной в действиях, поведении с высокой конфликтностью, частыми оскорблениями и т.д.); скрытой (выраженной в «тихом» завуалированном виде – злые, грубые сплетни и слухи); ситуативной, или адаптивной (выражающейся в индивидуально выбранных формах поведения для данной группы) и в патологической форме (т.е. обусловленной психическим или физическим недугом) [5]. Так, враждебный ребенок не может построить адекватных дружеских отношений со сверстниками, а вместо взаимодействия с другими ведет себя очень агрессивно (по любому поводу вступает в драку) или избегает вообще контактов. У подростков же, находящихся в условиях депривации эти проблемы решаются ещё сложнее. По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся в детских домах, отличаются от ровесников, воспитывающихся в семье. Подростки, которые находятся в условиях депривации семейного влияния, чаще испытывают трудности в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах.

В исследованиях А.Е.Грищенко показано, что дети, склонные к проявлению агрессии, чаще интерпретируют неоднозначные действия как враждебные, намеренные и угрожающие, чем их менее агрессивные сверстники. Более того, они склонны приписывать враждебные намерения другим людям даже

тогда, когда этих намерений в действительности не существует, что в свою очередь определяет намерение наказать, а не простить потенциал обидчиков, а также закрепляют агрессивные паттерны поведения [3]. Таким образом, враждебность может быть скрытой, подавленной, и в результате этого не приводит к вражде, то есть прямой агрессии, к «войне». Поэтому во многих работах, посвященных проблеме враждебности, используется деление на проявляемую и переживаемую враждебность [4]. В силу неправильного и недостаточного опыта общения дети часто занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Эмоционально нестабильное положение ребенка, лишено родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений с другими, что делает значимой проблему изучения отклоняющегося поведения подрастающего поколения

Постановка задания. Анализ теоретических положений показал, что проблема враждебности многогранна и затрагивает важнейшие сферы развития подростка. Поэтому очень важно уметь вовремя распознавать высокую враждебность, чтобы оказать корректирующее влияние на формирующуюся личность. В связи с этим **целью** исследования являлось изучение враждебности и агрессивных реакций у воспитывающихся в условиях детского дома подростков для дальнейшей коррекции их поведения и правильного подбора методов воспитания.

Изложение основного материала исследования. Для оценивания уровня враждебности и агрессивности подростков использовались психодиагностические тесты: личностный опросник А.Басса и А.Дарки, и разработанный А.Бассом и М.Перри опросник ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire). С целью изучения причин враждебности применялась проективная техника «Заверши предложение». Выборку исследования составили подростки – 15 человек: 7 девочек и 8 мальчиков в возрасте 11–14 лет. Все они являются социальными сиротами и воспитываются в детском доме г.п. Друя Витебской области от 2 до 5 лет. Ребята проживают в разных группах-семьях, посещают среднюю школу и являются учениками 7–9 классов. Анализ результатов исследования позволил нам выявить индекс враждебности и агрессивности у подростков (рис.1).



Рис. 1. – Результаты диагностики враждебности подростков (согласно личностному опроснику А.Басса – А.Дарки)

Индекс враждебности включает в себя шкалу обиды и подозрительности, а индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) – шкалы физической агрессии, раздражения и чувство вины. Рассматривая индекс враждебности, необходимо помнить, что этот вид реакции можно определить, как негативную установку к другому человеку или группе людей. Это постоянная готовность к бою. Враждебные люди часто упрямые, нетерпеливые и вспыльчивые. Они часто участвуют в драках или им хочется кого-то или что-то ударить. Одним словом, индекс враждебности, характеризуется реакцией на негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

Диаграмма (рис.1) показывает, что у 6 респондентов показатель враждебности соответствует норме (6,5–7 +/- 3) допустимых значений, то есть среда развития и условия воспитания подростков дают возможность справиться с данным состоянием. Однако индекс враждебности у большинства подростков (у 6 девочек и 3 мальчиков) оказался выше предложенной нормы (т.е. больше 10 баллов): 9 подростков испытывают стойкую враждебность к людям, трудности в общении со сверстниками, недоверие к взрослым и к окружающему миру. Интенсивная и длительная неприязнь, при которой чувства проявляются, открыто и активно, оказывает разрушающее воздействие и на самого ребенка. Подросток часто не понимает, что с ним происходит, не может разобраться в своих чувствах; это приводит то к взрыву эмоций, то уходу в себя, нежеланию общаться. Так же стоит отметить то, что ребята испытывают чувство враждебности по отношению к окружающим. Эти воспитанники находятся в состоянии готовности выражать негативные чувства открыто и активно. Однако не все подростки одинаково выражают свою враждебность. Одни её скрывают внутри себя (визуально враждебность не наблюдается), другие же открыто демонстрируют её окружающим. Результатов ниже нормы по индексу враждебности среди респондентов нет.

Индекс агрессивности ни у одного из подростков не превысил норму, патологично агрессивных не выявлено. Подростки могут проявлять различные виды агрессии в особо значимых эмоциональных ситуациях, но в обычных условиях агрессивность им не свойственна. Однако агрессивность, находящаяся ниже нормы у одной девочки и двух мальчиков, может характеризовать этих подростков как недостаточно уверенных в собственных силах и возможностях. Данный факт может свидетельствовать о том, что этим подросткам нужна психологическая помощь, так как такие личностные особенности могут проявляться в их пассивности, ведомости, конформности и других типах подобного поведения.

Анализ результатов диагностики с использованием опросника ВРАQ показали, что средние значения склонности к агрессивному поведению располагаются в следующем порядке: самый высокий показатель по когнитивному компоненту – враждебности (39%), по инструментальному компоненту – физической агрессии (35%), по аффективному – 26% (Рис. 2). В своём поведении 13 подростков используют физическую агрессию в целях

самозащиты или демонстрируют выражение негативных чувств. Высокий процент по шкале «враждебность» позволяет говорить о недоверии, о негативном отношении к окружающим людям, вплоть до убеждения в том, что окружающие намерены причинить им вред.

В целом, можно отметить, что все подростки, воспитывающиеся в семейной депривации, имеют трудности личностного развития.



Рис. 2. – Результаты диагностики склонности к агрессии (согласно с опросником ВРАQ) по всей исследуемой группе

Соотношение ответов подростков в проективной технике «Заверши предложение» (табл.1) с данными по видам агрессии по методике А. Басса – А. Дарки показывает, что, продолжая предложение «Больше всего меня раздражает...», воспитанники детского дома с высоким показателем индекса враждебности, выражают неудовлетворенность отношениями со сверстниками, трудностями учебы и жизни в детском доме.

Таблица 1.

**Ответы подростков в проективной технике
«Заверши предложение»**

Начало предложения	Завершение предложения подростками с высоким уровнем враждебности
«Больше всего меня раздражает...»	... когда мы ссоримся, ругаемся
	... что меня бьют
	... то, что ко мне лезут без причины
	... споры, драки и плохие друзья

Неудовольствие и враждебность подростков вызывают недоверие и напряженность по отношению к окружающим людям и событиям, постоянный поиск негативных отрицательных моментов, ожидание подвоха, готовность к негативному реагированию в разных формах. Враждебность проявляется в частом негативном оценивании людьми других людей и событий. Согласно проведенному корреляционному анализу данных исследования враждебность имеет взаимосвязь с раздражением ($r = 0,57$ при $p \leq 0,05$), с подозрительностью ($r = 0,68$ при $p \leq 0,01$), с обидой ($r = 0,63$ при $p \leq 0,05$), с агрессивностью ($r = 0,68$ при $p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше враждебность подростка, тем большая реакция раздражения, подозрительности, обиды и агрессивности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенное исследование позволяет утверждать, что среди подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации, преобладают такие виды реакций как чувство вины, вербальная агрессия, подозрительность и физическая агрессия. Результаты анализа данных по шкалам личностного опросника А.Басса – А.Дарки свидетельствуют, что у шести подростков враждебность в норме, девять воспитанников имеют показатель выше нормы. Индекс агрессивности у 12 респондентов в пределах нормы, у 3 подростков – ниже нормы. Также статистически установлена взаимосвязь враждебности и агрессивности, которая проявляется в поведении воспитанников и сопряжена с глубокими чувствами обиды и подозрительности, чувством вины и страха к окружающим людям. Анализ и интерпретация результатов исследования показали, что среди воспитанников детского дома враждебность очень сильно проявляется в форме избегания общения, а также доминируют такие реакции поведения, как недоверие (к самому себе), подозрительность (к самому себе) и обида. Подростки склонны искренне выражать словами свои трудности во взаимодействии с другими, хотя им весьма сложно осознать причины раздражительности и конфликтности в своем поведении. Полученные результаты подтвердили необходимость целенаправленной работы по профилактике и коррекции агрессивно-враждебного поведения подростков условиях семейной депривации.

В предлагаемой нами модели организации работы по профилактике и коррекции агрессивно-враждебного поведения воспитывающихся в детском доме подростков можно выделить следующие компоненты: диагностический, целевой, профилактический и просветительский, коррекционно-развивающий, психолого-педагогический мониторинг. Результаты реализации диагностического компонента модели позволили выделить группу подростков, имеющих высокий уровень враждебности, которая чаще проявляется у воспитанников в учебной деятельности, в коллективных видах работ и во время проведения воспитательных часов. Это требует коррекционных мероприятий с подростками для преодоления негативного отношения к другим и самому себе, а также на развитие оптимального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Кроме этого, следует отметить и реализацию психопрофилактического и просветительского направления модели, которое нашло отражение в работе

с педагогами школы и воспитателями детского дома. Так для этой категории участников образовательного процесса авторами исследования был организован семинар-практикум на тему: «Оптимизация педагогического взаимодействия в системе «педагог–подросток». Были рассмотрены темы: «Психолого-педагогический анализ агрессивного и враждебного поведения подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации», «Профессиональная позиция педагога во взаимодействии с подростками из детского дома», «Технологии предупреждения коррекции враждебно-агрессивного поведения подростков в образовательном процессе». По результатам семинара актуализировались интеграционные процессы сплочения педагогов детского дома и учителей школы. Совместная работа позволила наладить информационный обмен мнений в рамках круглого стола, что способствовало преодолению накопившихся трудностей на разных уровнях педагогического процесса.

На наш взгляд, данная модель организации работы по профилактике и коррекции враждебности как дисфункциональной личностной черты может способствовать снижению уровня враждебности и агрессивности среди воспитанников детского дома. Работа образовательного учреждения в аспекте проблемы агрессивного и враждебного поведения подростков представляет собой единство двух направлений:

- предупреждения агрессивного поведения путем педагогического просвещения и актуализации проблемы для всех участников образовательного процесса,
- социально-педагогического проектирования среды самореализации подростков как фактора предупреждения и коррекции враждебно - агрессивного поведения.

Мы надеемся, что проводимая в детском доме психолого-педагогическая коррекция агрессивного и враждебного поведения воспитанников, поможет подросткам преодолевать трудности личностного развития и разрешать проблемы социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Список использованной литературы

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург : Питер, 2014.
2. Берковиц Л. Агрессия : причины, последствия и контроль. Санкт-Петербург: Прайм – ЕВРОЗНАК, Питер, 2001.
3. Грищенко А. Е. Влияние сюжетов мультфильмов насильственного содержания на агрессивность и атрибуцию враждебных школьников в период среднего детства : дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец.: 19.00.05 – соц. психол. Минск, 2016.
4. Ильин Е. П. Психология зависти, враждебности и тщеславия Санкт-Петербург : Питер, 2014.
5. Сенько Т. В. Истоки агрессивного поведения детей : учеб. пособие Психология взаимодействия: Ч.4. Минск, 2002.
6. Фурманов И. А. Детская агрессивность. Москва, 2002.

УДК.159.922.8

Печенюк І.

Психологічні детермінанти самотності в підлітковому віці

Анотація. Стаття присвячена проблемі самотності в підлітковому віці. Визначено та проаналізовано деякі психологічні детермінанти самотності. Представлено результати діагностичного експерименту що засвідчують зв'язок між тривожністю, самооцінкою та переживанням самотності в підлітковому віці.

Ключові слова: самотність, самооцінка, тривожність, спілкування, автономія, ізоляція.

Аннотация. Статья посвящается проблеме одиночества в подростковом возрасте. Определены и проанализированы некоторые психологические детерминанты одиночества. Представлены результаты диагностического эксперимента, которые выявляют связь между тревожностью, самооценкой и одиночеством в подростковом возрасте.

Ключевые слова: одиночество, самооценка, тревожность, общение, автономия, изоляция.

Annotation. The article is devoted to the problem of solitude in adolescence. Some psychological determinants of loneliness are identified and analyzed. The results of the diagnostic experiment confirming the connection between anxiety, self-esteem and experience of loneliness in adolescence are presented.

Key words: loneliness, self-esteem, anxiety, communication, autonomy, isolation.

Постановка проблеми. В умовах сучасного інформаційного суспільства, шаленого ритму життя, глобальної урбанізації проблема зменшення глибини та якості «справжнього» спілкування постає особливо гостро. Переживання самотності, що виникає внаслідок редуції міжособистісних стосунків, стає причиною низької соціалізованості індивіда, появи депресій, соціофобій та девіацій. Особливого значення дана проблема набула в підлітковому віці, коли, з одного боку, інтимно-особистісне спілкування має пріоритетне значення для розвитку особистості, а з іншого, виникає необхідність усамітнення для реалізації процесів самосвідомості. В межах підліткового віку самотність виступає як діалектичний феномен, який відображає складну інтеграцію афіліації та ізоляції. На думку Г.Р. Шагивалеевої, самотність розглядається як обов'язкова умова становлення аутоідентичності особистості, формування її суб'єктності та індивідуалізації, але водночас, виступає як психологічний механізм її кооперації та соціалізації [1].

Аналіз досліджень. Проблема самотності виступає полінауковим феноменом. Дослідженням різних її аспектів займаються філософи, соціологи, педагоги та психологи. В психологічній науці проблема самотності знайшла своє відображення в працях А. Адлера, Г.Зілбурга, Г.Саллівана, К.Роджерса, К.Боумана, Д.Рісмана, Ф.Слейтера, Р.Вейса, У.Садлера, Т.Джонса, Д.Рассела, М.Фергюсона, Ф.Фромм-Рейхман, Т. Титаренко, Л. Варави, Г. Колеснікова, С.

Корчагіної, С. Куртиян, Ю. Швалба та ін. На думку науковців, самотність розглядається як соціально-психологічне явище, емоційний стан, спосіб життя, психотип особистості, що пов'язані з реальною або уявною відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми, або зі страхом їх втрати [2; 4; 7; 11]. Підліткова самотність є предметом наукового аналізу в дослідженнях О. Долгінової, І. Кона, М. Писаревської, Г. Шагивалеевої, О. Соколової, С. Малишева, А. Єліна, Н. Першиної, К. Мустакс та ін. [1; 6; 8; 11; 12]. Але, незважаючи на достатню кількість наукових наробок в даному напрямку, проблема самотності підлітка не залишає своєї актуальності і потребує більш детального та системного аналізу.

Мета статті: визначити психологічну модель самотності в підлітковому віці, виявити основні психологічні детермінанти феномену. Емпірично і статистично довести існування кореляційних залежностей між рівнем тривожності, самооцінки і самотністю

Виклад основного матеріалу. На думку І.С. Кона, підлітковий вік характеризується відчуженням від світу дорослих, бажанням незалежності від них, прагненням відстоювати власну незалежність і права [6]. Проте в цих складних особистісних прагненнях, підлітка спіткає маса труднощів і невдач. Виникають розчарування, внутрішні протиріччя і як наслідок, відчуття нікчемності, непотрібності і самотності. Як зазначає В.С. Мухіна, самотність займає важливе місце в структурі особистості підлітків, і відображає загальну тенденцію віку. Вона може виявитись як конструктивний механізм самореалізації, так і деструктивна умова особистісних деформацій [8].

Підліткову самотність кваліфіковано як потенційно позитивну, коли підліток починає розуміти або інтуїтивно вгадує значиму позитивну роль самотності в становленні своєї особистості. Активність підлітка по відношенню до самотності носить конструктивний, глибоко вмотивований характер. До такого вибору спонукають інтереси, вподобання і потреби, властиві даному віку: потреба в самопізнанні і самодослідженні. Однак підлітку може бракувати внутрішніх ресурсів для повного використання позитивного потенціалу самотності, а мотиви його вибору можуть бути помилковими. В такому випадку самотність супроводжується певними типовими симптомами: пригніченість, дефіцит умінь і навичок спілкування, злість, сум, гіпертрофоване відчуття жалю до себе, безпорадність, ізоляція внутрішня спустошеність тощо [6; 8].

Переорієнтація стосунків із дорослих на однолітків є аксіоматичним положенням психологічної науки. Спілкування, яке стає інтимно-особистісним, виступає провідною діяльністю віку і припускає відкритість і глибинність у стосунках, тісний «Я-Ти» контакт. Теоретично інтимно-особистісне спілкування запобігає самотності, оскільки сприяє глибокій емоційній прив'язаності з іншими, Але з іншого боку, хронічний дефіцит близького, довірливого спілкування із значущими людьми викликає почуття ізольованості, непотрібності та самотності.

В підлітковому віці перед особистістю постає задача першого соціального усвідомлення себе і свого місця у світі. Вирішення цього завдання потребує значної соціальної активності та розвинутої системи стосунків. Велика роль

відводиться колективно-груповим формам спілкування, зростає значущість референтних груп. Посилюється потреба у встановленні більш широких відносин, що виходять за межі сім'ї. Прагнучи віднайти та виразити свою індивідуальність, підлітки створюють специфічний набір цінностей і норм поведінки, що надає почуття групової спільності та солідарності. Водночас підліток потребує просторової автономії, недоторканості особистого простору, що може стати причиною самотності.

Психологічний фундаменталізм феномену самотності засвідчив складну його поліфакторну природу. На думку науковців, у визначенні психологічних детермінант самотності неабияку роль відіграє самооцінка (Е.Пепло, Д.Рассел, Б.Мораллі, М.Фергюсон та ін.) та особистісна тривожність (Е. Борн, Ю.Ханін, А.М. Прихожан та ін.).

Зв'язок самооцінки (особливо заниженої) із самотністю підкреслюється в працях Е.Пепло, Д.Рассела, М.Фергюсона, Ф.Фромм-Рейхман та ін. Автори зазначають, що у низькій самооцінці потенційно закладено більший ризик самотності, ніж в адекватній, тому що низька самооцінка в кінцевому результаті сприяє появі відчуття непотрібності та ізольованості; породжує взаємопов'язаний комплекс психологічно несприятливих факторів, які становлять перешкоду встановленню особистих взаємостосунків з оточуючими людьми [7]. Але з іншого боку, тривалий досвід самотності, зі свого боку, може негативно впливати на самооцінку. Невдачі у спілкуванні можуть посилювати почуття самотності і, як наслідок, знижувати самооцінку.

Особистісна тривожність, за Е. Борном - це стійка властивість індивіда, яка виявляється в схильності людини до переживання емоційного дискомфорту при очікуванні несприятливого розвитку подій [10]. На думку Ю.Л. Ханіна, особистісна тривожність є стійкою властивістю особистості, яка характеризується підвищеною схильністю відчувати тривогу через реальні чи уявні небезпеки, визначається фізіологічними, когнітивними, емоційними й поведінковими аспектами та відіграє переважно негативну роль [10]. Що стосується поведінкового аспекту, то тут слід зазначити про те, що особистісна тривожність може утруднювати появу нових і підтримку старих контактів та зв'язків, знижує потребу у встановленні емоційно близьких стосунків, і як наслідок спостерігається «занурення» в самого себе, виникає відчуття самотності. Крім того, емоційна симптоматика, що супроводжує відчуття тривоги, а саме: фрустрація, відчай, відчуття власної непривабливості, безпорадність, панічний страх, пригніченість, внутрішня спустошеність, втрата надії, ізоляція, меланхолія, відчуженість тощо, є афективними показниками відчуття самотності.

Відповідно до визначених теоретичних положень про те, що самооцінка та рівень особистісної тривожності виступають в якості психологічних детермінант самотності, нами було проведено емпіричне дослідження серед учнів підліткового віку (28 осіб). Діагностичним інструментарієм виступили: тест «Визначення рівня тривожності» (Дж. Тейлор в адаптації Т.А.Немчіна), тест «Інтегральна самооцінка» (В.В.Новіков), опитувальник «Шкала самотності» (Д.Рассел, Е.Пепло, М.Фергюсон).

За методикою визначення рівня особистісної тривожності були отримані результати, які були занесені в табл. 1. та графічно представлені на рис. 1.

Таблиця. 1
Показники рівня тривожності підлітків

Код УЧНЯ	Рівень тривожності	Код учня	Рівень тривожності
01	7	15	24
02	14	16	16
03	19	17	15
04	23	18	8
05	19	19	10
06	25	20	16
07	13	21	19
08	21	22	24
09	12	23	6
10	14	24	4
11	21	25	12
12	32	26	25
13	20	27	32
14	28	28	22

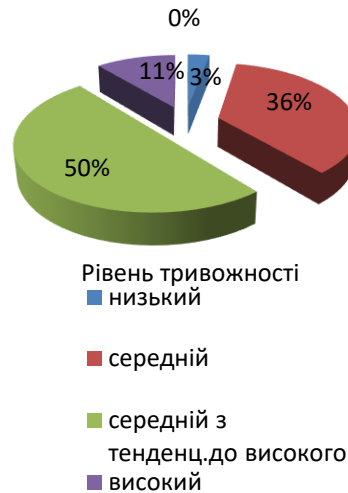


Рис.1. Показник рівня тривожності

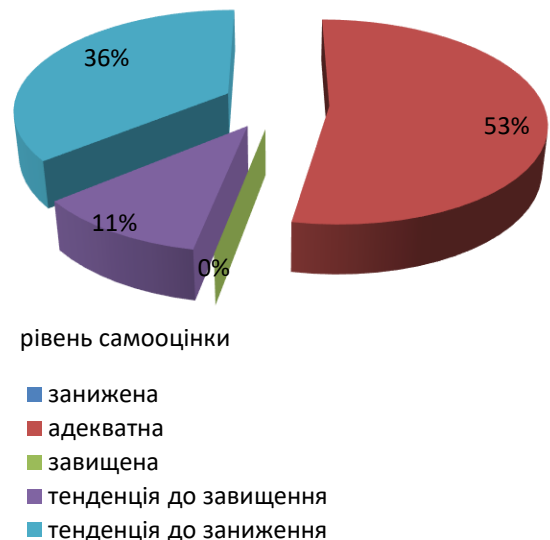
Як видно з отриманих результатів, в групі опитаних 1 учень (3%) має низький рівень тривожності; 10 учнів (36%) - тривожність, що відповідає середньому рівню; у 50% досліджуваних - 14 учнів діагностовано середній рівень тривожності з тенденцією до високого; високий рівень виявлено у 3 учнів (11%). Дуже високого рівня тривожності в групі діагностовано не було.

Наступним етапом нашого дослідження була психологічна діагностика рівня самооцінки учнів. Отримані результати представлені в таблиці 2. та на рис.2

Таблиця 2.

Результати дослідження рівня самооцінки

Код учня	Рівень самооцінки	Код учня	Рівень самооцінки
01	35	15	48
02	37	16	46
03	21	17	38
04	28	18	40
05	24	19	43
06	36	20	26
07	36	21	28
08	38	22	22
09	42	23	35
10	40	24	52
11	42	25	45
12	34	26	33
13	40	27	45
14	30	28	34



Отримані результати свідчать про те, що адекватну самооцінку діагностовано у 15 учнів (53%). Тенденцію до заниження самооцінки мають 10 учнів (36%), 3 учнів (11%) мають тенденцію до завищення самооцінки.

Результати діагностики суб'єктивного відчуття самотності внесено до таблиці 3.

Таблиця 3
Результати дослідження рівня самотності

Код учня	Рівень самооцінки	Код учня	Рівень самооцінки
01	35	15	48
02	37	16	46
03	21	17	38
04	28	18	40
05	24	19	43
06	36	20	26
07	36	21	28
08	38	22	22
09	42	23	35
10	40	24	52
11	42	25	45
12	34	26	33
13	40	27	45
14	30	28	34

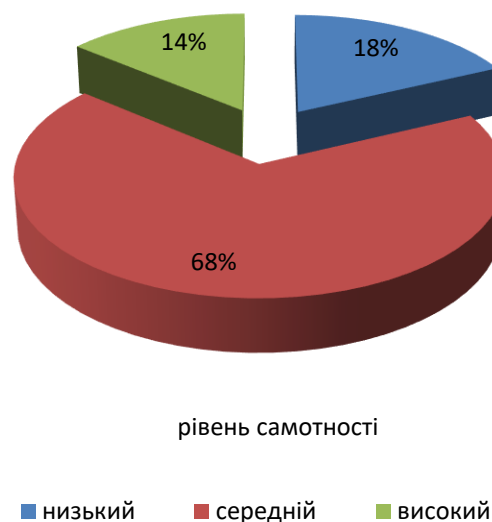


Рис.3. результати дослідження рівня самотності

Як засвідчують емпіричні дані 18% опитаних респондентів мають низький рівень суб'єктивного відчуття самотності (тобто не відчують себе самотніми); у переважачої більшості - 19 учнів (68%) було діагностовано середній рівень самотності; 4 учні (14%) - високий рівень суб'єктивного відчуття самотності (тобто відчують себе дуже самотніми).

Відповідно до нашого припущення про те, що відчуття самотності є поліфакторним феноменом, в якому одними із детермінант виступають самооцінка та особистісна тривожність, було застосовано кореляційний аналіз. Мета цієї статистичної процедури полягала у встановленні достовірного зв'язку між зазначеними змінними.

Отримані результати представлені в таблиці 4. та на рис.4 і рис.5.

Таблиця 4.

Показники кореляційної залежності факторів самотності

Фактори самотності		Коефіцієнт кореляції	Залежність
Суб'єктивне відчуття самотності	Рівень тривожності	0,79	Пряма
Суб'єктивне відчуття самотності	Рівень самооцінки	-0,8,	Зворотня

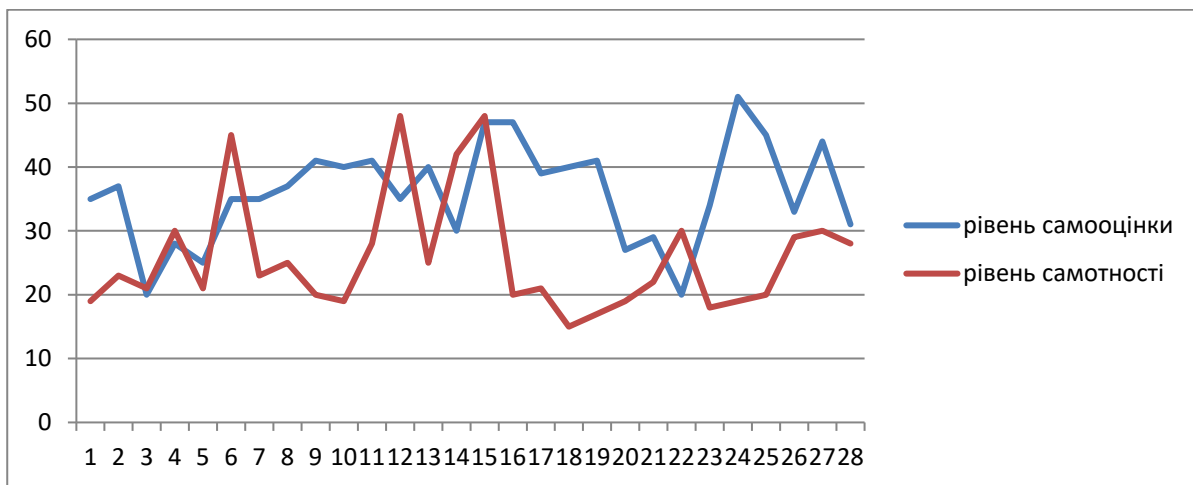


Рис.4. Кореляційна залежність між рівнем самооцінки та рівнем відчуття самотності у підлітків

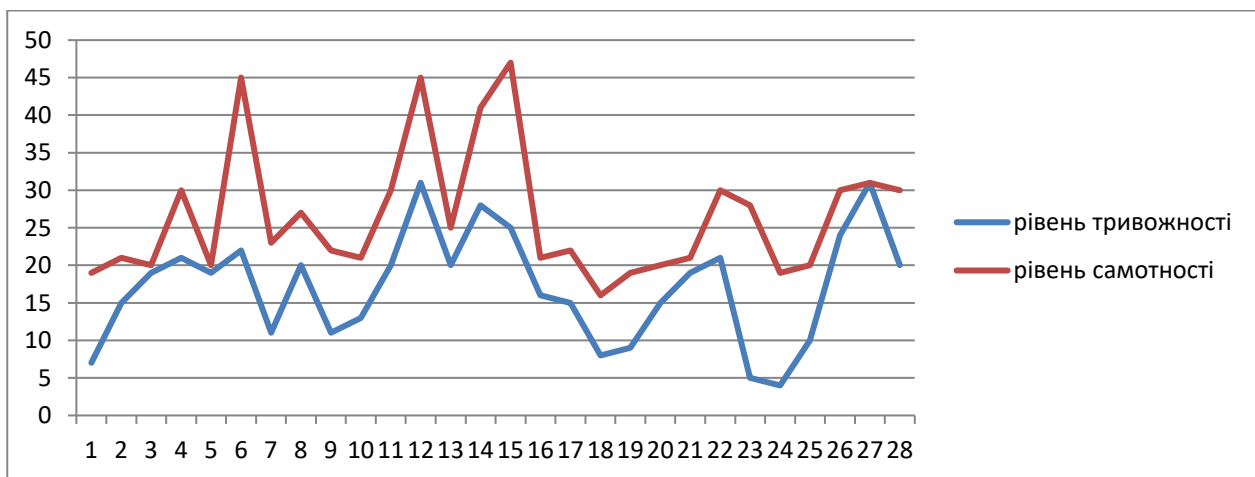


Рис.5. Кореляційна залежність між рівнем тривожності та рівнем відчуття самотності у старшокласників

Висновки. Проаналізувавши емпіричні дані, які були отримані в ході психологічного експерименту, ми можемо констатувати підтвердження нашої гіпотези про наявність взаємозв'язку між рівнем суб'єктивного відчуття

самотності рівнем тривожності та самооцінки підлітків.

Емпіричним шляхом було встановлено, що між рівнем суб'єктивного відчуття самотності та рівнем тривожності існує пряма залежність про що свідчать результати статистичної обробки даних (коефіцієнт кореляції між ними складає 0,79 ($p \geq 0,5$)) та аналіз графіка залежності (рис.5). Це означає, що чим більшим є рівень особистісної тривожності підлітка, тим більш сенситивним до переживання самотності є підліток.

Достовірний зв'язок було виявлено між рівнем суб'єктивного відчуття самотності учнів та рівнем самооцінки. Обернена залежність у вигляді коефіцієнту кореляції складає -0,8 ($p \geq 0,5$), що свідчить про те, що чим вище самооцінка тим менш самотньою почувається індивід і навпаки. Це підтверджується аналізом зведеної таблиці емпіричних даних, де учні із низькою самооцінкою мають високі показники самотності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми і актуалізує перспективи подальшого дослідження, зокрема розробку психологічних рекомендацій, методів корекції тривожності, самооцінки та самотності підлітків.

Список використаної літератури

1. Азарова Е. Н. Одиночество в структуре социального самочувствия студентов технического вуза в условиях социальной неопределенности / Е. Н. Азарова // Материалы IV Всероссийского социологического конгресса «Социология в системе научного управления обществом» (Москва, 2-4 февраля 2012 года). – С. 195 – 203.
2. Голота Б.М. Соціокультурні виміри буття особистості: самотність // Вісник Харківського державного університету. - № 445. Частина 3. Серія: Теорія культури і філософія науки. - Харків, 2008. - С. 45 - 51.
3. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания /Е.И. Головаха, Н.В. Панина. - К.: Изд-во политической литературы Украины, 1989-189с.
4. Гольман Т. И. Социальное одиночество студенческой молодежи в транзитивном обществе: управленческий аспект : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук: 22.00.08 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-odinochestvo-studencheskoi-lodezhi-v-tranzitivnom-obshches>
5. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения /А.Б. Добрович. - М.: Просвещение, 1987-139с.
6. Кон И.С. Психология старшеклассника /Игорь Семенович Кон. - М.: Просвещение, 1980- 192с.
7. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Под ред. Е.Н. Покровского. - М.: Прогресс, 1989. - 624с.
8. Мухина В.С. К проблеме социального развития подростка / В.С. Мухина //Психол. журн, 2012. - №5.- с.13-16.
9. Поліщук В.В. Життєвий світ особистості і космічна самотність // Вісник

Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. Глобалізм Суспільство. Особистість. - № 562. Серія: теорія культури і філософія науки. - Харків, 2009. - С. 96 - 99.

10. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : МОДЭК, 2005. – 303 с.

11. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. - К.: Украина, 1991.

12. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка / Д.В. Ярцев // Вопросы психологии, 2010. - №4. - с. 10-15

УДК: 159.9

Т.И.Ронгинская

**Основные факторы успешности лидерского поведения:
обзор теоретических подходов**

Аннотация. В статье рассматриваются избранные концепции лидерского поведения. Представлены черты лидера, среди которых выделены две основные, определяющие эффективность лидерского поведения: способность к принятию решений в ситуации неопределенности, повышенного риска, высокого уровня сложности и ответственность лидера за принятые решения.

Ключевые слова: лидер, лидерство, ответственность, принятие решений, управление.

**Т.І.Ронгінська Основні чинники успішності лідерської поведінки:
огляд теоретичних підходів**

Анотація. У статті розглядаються окремі концепції лідерської поведінки. Представлені риси лідера, серед яких виділено дві основні, що обумовлюють ефективність лідерської поведінки: здатність до прийняття рішень в ситуації невизначеності, підвищеного ризику, високого рівня складності і відповідальність лідера за прийняті рішення.

Ключові слова: лідер, лідерство, відповідальність, прийняття рішень,

**T.I.Ronginskaya. Main factors of success of leader behavior: review of
theoretical approaches**

Summary. The article considers selected concepts of leadership behavior. The features of the leader are presented, among which there are two main ones that determine the effectiveness of leadership: the ability to make decisions in a situation of uncertainty, heightened risk, high level of complexity and the leader's responsibility for the decisions made.

Key words: leader, leadership, responsibility, making decisions, management.

Цена величия – это ответственность.
Уинстон Черчилль

Постановка проблеми. Анализ концепций лидерского поведения указывает как на разнообразие интерпретаций понятия «лидер», так и на различия в представлении факторов успешности лидера. Лидерство чаще всего определяется как влияние на поведение людей в организации, обеспечивающее достижение целей, определенных самим лидером (Stoner, 2001; Stogdill, 1974; Neuberger, 1995; Adair, 2004, 2009; Maccoby, 1981; Reddin, 1977; Sarges, 1995; Wiswede, 1991). Многообразие подходов к изучению эффективности деятельности лидера привело к созданию многочисленных перечней свойств лидера, относящихся, как правило, к трем психическим сферам: когнитивной, эмоциональной и социальной.

Анализ актуальных исследований проблемы. В литературе, посвященной лидерскому поведению, можно обнаружить разнообразные по форме, содержанию и полноте классификации черт лидера. Одна из самых ранних принадлежит немецкому психологу Адольфу Фридриху, организатору лаборатории психотехники при концерне Крупп АГ (Friedrich, 1932), включающая в себя свыше 20 черт, определяющих успешность лидерского поведения. К ним относятся: умение владеть собой; ответственность за принимаемые решения; умение видеть и распознавать сущность проблем; поиск ошибок, препятствующих развитию предприятия; последовательное устранение ошибок; способность к постоянному обучению; передача опыта сотрудникам; объективное представление ошибок; здоровый образ жизни и профессиональной деятельности; планирование действий в соответствии с их важностью для предприятия; формулировка ясных и понятных сотрудникам целей; поддержка сотрудников; справедливое поведение по отношению к сотрудникам; поведение, свободное от стереотипов и предубеждений в ситуациях различных мнений; интеграция рабочих групп; презентация предприятия во всех ситуациях; критика с указанием лучших решений.

Особого внимания заслуживает умение и готовность лидера к передаче опыта своим сотрудникам, стремление к интеграции рабочих коллективов, что приобретает исключительно важное значение в условиях современной конкурентной борьбы, когда обостряется явление, названное Николаем Бердяевым кризисом «замкнутого индивидуализма». Достаточно часто можно с этим встретиться сегодня, когда желание «поддерживать» младших сотрудников приобретает формы жесткой конкуренции и мониторинга, заменяя традиционные формы обучения, безвозмездной передачи собственного опыта. Это явление отнюдь не случайно, напротив оно отчетливо прослеживается в истории менеджмента, ведущего свои корни от пионеров предпринимательства. Достаточно вспомнить известное высказывание Генри Форда: «Идеалист – это человек, который помогает другим людям процветать».

Умение работать с группой и создавать благоприятную организационную культуру встречается в современных классификациях черт лидерского поведения. Так, например, установка на работу с группой и предпочтение коллективных действий упоминается как важная предпосылка успешного руководителя (Wiswede, 1991). Гюнтер Висведе обращает внимание на доминирующее значение

предпочтения сотрудничеству со всей группой поддержке отдельных индивидуалистов. Эффективный лидер, по мнению автора, должен избегать пристрастия и покровительства отдельных сотрудников, соблюдать групповые нормы, оставляя сотрудникам свободу действия, особенно в ситуации принятия трудных решений. Усиливая чувство ответственности сотрудников за принятые решения, лидер демонстрирует образец такой ответственности, создавая атмосферу ожидания положительных изменений. Сознание собственной ответственности за своих подчиненных имеет, согласно Висведе, ведущее значения в работе лидера. Способ поведения лидера оказывает, по мнению автора, более мощное воздействие на людей, чем обращенные к ним слова: *«Не заниматься администрированием, а только вести вперед»*.

Поиск ведущих черт лидера и факторов успешности лидерского поведения занимает центральное место в ситуационных концепциях управления (Reddin, 1977; Hersey, Blanchard, 1977). Ситуация, в которой находится организация, требует от лидера поиска адекватных форм собственного поведения и поведения своих сотрудников. В перечне свойств успешного лидера Висведе анализ ситуационного контекста занимает одно из ведущих мест, а умение адекватно реагировать на ситуацию автор относит к детерминантам лидерского поведения. Следует заметить, что ситуационный подход послужил методологической предпосылкой создания современных центров оценки руководителей, известных как Assessment Center.

Большинство теорий лидерского поведения указывает на то, что основным элементом содержания понятия «лидерство» является способность лидера к воздействию на поведение других людей с помощью целенаправленных коммуникативных техник (Stogdill, 1974; Baumgarten, 1977; Wunder/Grunwald, 1980; Wiswede, 1991). *«В основе лидерского поведения лежит целенаправленное интерперсональное влияние на поведение людей»* (Baumgarten, 1977). *«В контексте всей организации управление осуществляется лидером как целенаправленное влияние на поведение сотрудников, обеспечивающее реализацию задач»* (Wiswede, 1991).

Несомненно сила влияния лидера должна превосходить другие, не менее важные его качества. В исследованиях Джона Адаира, посвященных лидерскому поведению, оказание влияния определено как особое качество, выраженное в том, что лидер вдохновляет людей к достижению целей. Концепция Адаира носит название «Вдохновляющий лидер» (*The Inspirational Leader*, Adair, 2005), в которой автор описывает стратегии мотивирования, поощрения и поддержки сотрудников в процессе стремления к поставленным целям. По мнению автора, лидер вдохновляет людей, используя такие техники, как:

- передача своим сотрудникам веры в возможность достижения успеха;
- выражение убеждения в способностях своих людей;
- передача положительных эмоций, выражающих уверенность в успехе.

К основным чертам вдохновляющего лидера Адаир относит: умение принятия решений, высокий уровень интеллекта, настойчивость и детерминация, уверенность в себе, интуиция и сила воображения, ответственность за принятые

решения, умение работать со всем коллективом. Представляется, что такой набор качеств лидера позволяет ему осуществлять вдохновляющее воздействие на людей, раскрывая при этом как свои собственные способности, так потенциальные возможности своих сотрудников.

Очередной важной чертой лидера в современном мире является способность быстрой ориентации в различных сферах знаний, приобретающих сегодня междисциплинарный характер. На это неоднократно указывал Питер Друкер, основоположник концепции управления (Друкер, 2012; Drucker, 1995). Сегодня уже трудно себе представить лидера, руководителя, связанного только с одной профессиональной дисциплиной. Подготовку специалиста с высшим образованием отличает сегодня междисциплинарный подход, а профессиональная среда требует синтеза знаний из разных областей, становясь средой глобальной. Междисциплинарный подход основывается на использовании и развитии креативного потенциала человека, проявляющегося в гибком, ассоциативном мышлении, позволяющим соединять не только логически связанные элементы знаний, но и создавать новые, часто парадоксальные связи. Креативность не имеет единственного определения, чаще всего она понимается как умение создавать новые решения, открывать новые стороны действительности. По нашему мнению, *креативность – это свойство ума, выраженное в способности к свободному оперированию объектами или понятиями, в ходе которого объект или понятие может выступить в неограниченном количестве связей с другими объектами или понятиями.*

Другими словами, креативный ум обладает неограниченным числом степеней свободы восприятия, понимания и интерпретации мира. Креативность предполагает высокий уровень толерантности по отношению к многозначности, когда перцепция социального окружения избавляется от стереотипов и жестких оценок. В социальном аспекте креативность создает необходимую предпосылку для построения социальных контактов, взаимопонимания между людьми с различными мнениями, убеждениями и точками зрения. Для лидерского поведения толерантность по отношению к многозначности социальной среды является выражением эмоциональной устойчивости, умения контролировать свои импульсы, способности к принятию решений в сложных, неопределенных и неоднозначных ситуациях.

Креативный потенциал лидера предполагает, что окружающая действительность понимается им как созданная и функционирующая по принципу вероятности, энтропии во всех ее проявлениях, что отражает склонность к постоянному обучению посредством приобретения знаний из различных областей для их использования в противоречивых, например, конфликтных ситуациях.

Способность с восприятием ситуации на основе акцептации многозначности позволяет тщательно оценивать и выбирать формы поведения в различных контекстах, избегать предубеждений и стереотипов, жестких оценок поведения других людей. Это создает большее количество степеней свободы поведения, особенно по отношению к другим людям. В структуре профессиональных компетенций лидера потенциал гибкости ума создает необходимую основу для

создания рабочих групп, в которых каждый занимает свое единственное место, соответствующее его способностям и возможностям, а, следовательно, обуславливает эффективную деятельность всех включенных в совместную работу лиц.

Направленность на постоянное получение знаний, открытость познавательной структуры отмечена как одна из ведущих черт лидера в предложенном Шааршмидтом профиле профессиональной пригодности менеджера (Schaarschmidt, 2000, 2004), который создают следующие свойства:

- умение быстро обучаться и адекватно реагировать на изменения в среде;
- готовность к риску и посвящению себя достижению поставленных целей;
- способность к гибким изменениям поведения и стиля жизни;
- детерминация в достижении целей;
- адекватная самооценка и критичность по отношению к себе;
- уверенность в себе;
- способность к социальной поддержке;
- профилактика психического и физического здоровья в условиях возрастающих требований и жесткой конкуренции;
- настойчивость и самоутверждение.

Изложение основного материала исследования. Метод измерения ведущих черт лидера-управленца, предложенный автором, прошел процедуру предварительной адаптации в группе польских менеджеров ($N = 250$). Полученные результаты подтвердили содержательную валидность предложенных черт, влияющих на достижение успеха предпринимательской деятельности (Ronginska, 2011).

Среди предложенных черт поведения управленческого персонала особое место, по мнению опрошенных, занимают два взаимосвязанных качества: умение принимать решения и нести личную ответственность за их последствия. Это согласуется с большинством концепций лидерского поведения, а эти два качества, по нашему мнению, создают базисную диаду свойств эффективного лидера и детерминируют успех организации. Без осознания собственной ответственности за последствия принятых решений лидер становится случайным лицом процесса управления организацией, приписывающим ответственность за происходящее внешним факторам, либо старается перенести ее на своих сотрудников, особенно в ситуациях неудач.

Цену, которую платит лидер за пребывание на высоких должностях, очень образно представил выдающийся политический лидер Уинстон Черчилль: «Цена величия – ответственность».

Следует заметить, что в концепции профессиональной пригодности менеджера Шааршмидта одной из ключевых черт является неуклонность, настойчивость руководителя, необходимая для преодоления внешних и внутренних преград, которую можно рассматривать как потенциальную способность к осуществлению власти. Это перекликается с представлением о вдохновляющем лидерстве Адаира (Адаир, 2004, с. 30), который отмечает, что потенциал власти позволяет «рассматривать лидерство как способность

обеспечивать потребности людей», а сама власть приобретает «форму служения людям», требующую целеустремленности и отваги лидера в защите и отстаивании интересов своей организации, команды, группы и т.д.

Анализ лидерского поведения невозможен без обращения к примерам конкретных лиц, занимающих либо занимавших высокие позиции в управленческой структуре организации. Одним из них является карьера американского топ-менеджера Ли Якокки, описанная самими автором в серии книжных публикаций («Карьера менеджера», 2014; «Gdzie się podziiali ci wszyscy przywódcy?», 2007; «Куда подевались все лидеры?», 2008). Обращаясь к проблематике эффективного лидерства, Якокка выдвигает собственную концепцию, основанную на личном опыте работы в таких концернах, как Форд и Крайслер. Автор предлагает структуру лидерства, в которой выделяет девять главных черт лидера (*Nine Cs of Leadership*), которые можно использовать для оценки потенциала будущего лидера. Особое внимание автор обращает на то, что человек не рождается лидером (в этом месте выступает против лидерской харизмы, одновременно включая ее в перечень черт), а становится им в силу особенных обстоятельств, к которым относятся, прежде всего, кризисные ситуации, требующего быстрых решений. Рис. 1 представляет образ лидера согласно Ли Якокке.

Любознательность <i>Выходить за безопасную территорию</i>	Креативность <i>Выходить за рамки, делать по – другому</i>	Коммуникация <i>Говорит правду, даже если она болезненна</i>
Характер <i>Быть отважным в совершении добрых дел</i>	Компетентность <i>Окружать себя людьми, которые знают, что делают</i>	Убеждения <i>Детерминация, увлеченность, запал</i>
Харизма <i>Способность к импровизации</i>	Смелость <i>Смело вести трудные переговоры</i>	Здоровый рассудок <i>Мир, основанный на реальности</i>

Рис. 1. – Девять основных черт лидера согласно Ли Якокке

Источник: данные автора на основе: Whitney C., Iacocca L., *Gdzie się podziiali ci wszyscy przywódcy?*, Wydawnictwo: [Rebis](#), 2007.

Представляя набор главных черт лидерского поведения, автор задает вопрос, который послужил титулом его книги: «Куда подевались все лидеры?» и, отвечая на него, подчеркивает, что настоящий лидер должен вдохновлять людей к действию, быть сегодня тем, кем были в свое время Франклин Делано Рузвельт или Гарри Трумэн, представлявшие интересы обычного человека, а, следовательно, принимавшими на себя ответственность за его жизнь и судьбу. И именно этого, по мнению Якокки, сегодня не хватает в лидерстве –

ответственности за людей, желания вести их вперед и поддерживать в кризисных ситуациях.

Все представленное выше позволяет утверждать, что среди главных компетенций лидера особое место занимают две основополагающие черты, детерминирующие успешность и эффективность лидера и организации в целом. По нашему мнению, к ним относятся:

- умение принимать решения в ситуациях неопределенности, повышенного риска, новых по содержанию, трудных и экстремальных;
- принятие на себя ответственности за принятые решения.

На рис. 2 представлена схема успешности лидерского поведения.

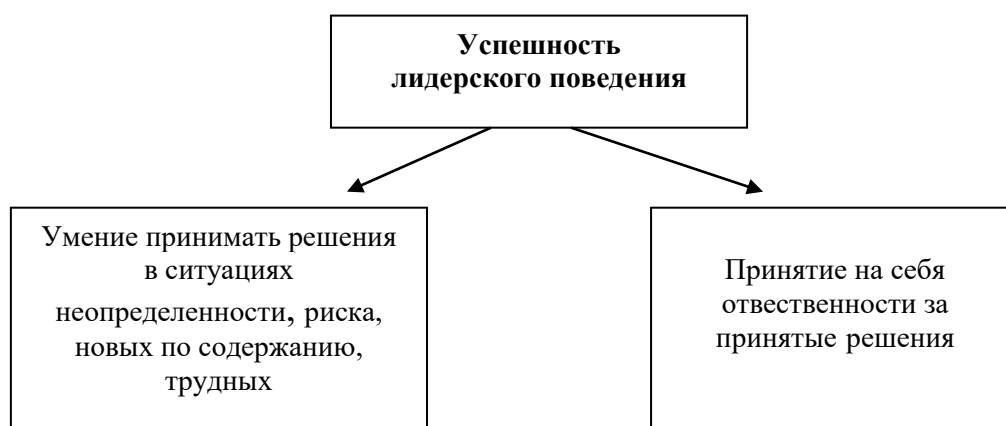


Рис 2. Схема успешности лидерского поведения.

Источник: данные автора.

Выводы. Изменения, происходящие в современном обществе и экономической жизни предъявляют новые требования к лидерам, организаторам коллективов труда, требуют новых компетенций от всех участников профессиональной среды и, прежде всего, предъявляют высокие требования к лидеру, вдохновляющему, мотивирующему, принимающему на себя ответственность, готовому решать трудные задачи и защищать своих людей, открывая новые перспективы, поддерживая и развивая потенциал людей, включенных в процесс труда.

Список использованной литературы

1. Адаир Д., *Психология власти*, Москва: ЭКСМО, 2004.
2. Друкер П., *Менеджмент. Вызовы XXI века*. Москва: «Манн, Иванов и Фербер», 2012.
3. Ронгинска Т., Водопьянова Н.Е., Системный анализ профессиональных компетенций лидера, обеспечивающих безопасность и Успешность деятельности. *Pragmatyzm w społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw*, red. nauk T. Zaborowski,

Gorzów Wlkp.-Poznań, 2017.

4. Якокка Л., Уитни К. *Куда подевались все лидеры?* Минск: «Попурри» 2008.

5. Якокка Л. *Карьера менеджера*. Минск: «Попурри» 2014.

6. Adair J. *Rozwijanie umiejętności przywódczych*, Kraków-Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2009.

7. Adair J. *The Inspirational Leader: How to Motivate, Encourage and Achieve Success* (New ed.). Kogan Page Ltd. 2005.

8. Baumgarten K. *Führungsstile und Führungstechniken*. Berlin: de Gruyter, 1977.

9. Drucker P.F. *Zarządzanie w czasach burzliwych*, Kraków, 1995.

10. Friedrich A. Gemeinschaftsarbeit: Vortrag von Prof. Friedrich gehalten vor den Beamten der Bergbaugruppe Hamborn am 25. Januar 1932.

11. Hersey P., Blanchard, K.H. *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

12. Maccoby M. Die neuen Chefs: die erste sozialpsychologische Untersuchung über Manager in Großunternehmen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1979.

13. Maccoby M. *The Gamesman: The New Corporate Leaders*. New York: Simon and Schuster, 1976.

14. Maccoby M., *The Leader: A New Face for American Management*, New York: Simon and Schuster, 1981.

15. Neuberger O. *Führen und geführt werden*, Stuttgart: Enke, 1995.

16. Reddin W.J. *Managerial effectiveness*, New York, 1977.

17. Ronginska T. Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych, *Problemy Profesjologii*, 2011, nr 2, s. 11-20.

18. Sarges W. *Management – Diagnostik*, Hogrefe, Göttingen-Bern-Toronto-Seattle, 1995.

19. Schaarschmidt U., Groth C., Kieschke U. & Spörer N. *Checkliste für Existenzgründer*. Potsdam: Universität, 2000.

20. Schaarschmidt U. Die Persönlichkeit von Existenzgründern unter dem Gesundheitsaspekt. In W. Quaas (Hrsg.), *Unternehmer im Spannungsfeld zwischen Arbeit ohne Ende und Lebensgenuss. Tagungsdokumentation*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, 2004.

21. Stogdill R. *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press, 1974.

22. Stoner J.F., Freeman R.E., Gilbert, Jr. D.R. *Kierowanie*. PWE, Warszawa 2001.

23. Whitney C., Iacocca L., *Gdzie się podzieli ci wszyscy przywódcy?*, Wydawnictwo: Rebis, 2007

24. Wiswede G. *Einführung in die Wirtschaftspsychologie*, Ernst Reinhardt, München-Basel, 1991.

25. Wunderer R., Grunwald W., *Führungslehre*. Berlin-New York: de Gruyter, 1980.

УДК 159.9

Т.В. Сенько

Личностное поведение матерей при их взаимодействии с детьми

Аннотация. Статья посвящена анализу личностного поведения матерей при их взаимодействии с детьми – сыновьями и дочерьми. Структура текста стандартна – в начале дается введение и краткий анализ литературы по проблематике статьи, затем описывается план и методология проведенного исследования, далее приводятся результаты качественного и количественного анализа полученных эмпирических данных, их обсуждение и выводы. Во введении автор обосновывает актуальность проблемы исследования. В анализе литературы основное внимание уделяет характеристике понятия взаимодействия матери с детьми. Акцент ставится на специфике данного взаимодействия в парах «мать-сын» и «мать-дочь». Целью исследования является сравнительный анализ форм личностного поведения матерей и их детей в ходе взаимодействия. В качестве основного метода исследования выступает авторский метод диагностики личностного поведения. В исследовании принимали участие 60 мальчиков и 60 девочек подросткового возраста и их матери. Статистический анализ форм личностного поведения в парах «мать-сын» и «мать-дочь» показал наличие значимой взаимосвязи между формами личностного поведения матерей и их детей, как сыновей, так и дочерей.

Ключевые слова: мать, дети, сын, дочь, формы личностного поведения.

Т.В.Сенько. Особистісна поведінка матерів при їх взаємодії із дітьми.

Анотація. Стаття присвячена аналізу особистісної поведінки матерів при їх взаємодії з дітьми – синами і доньками. Структура тексту стандартна – на початку надається вступ і короткий аналіз літератури із проблематики статті, потім описується план і методологія виконаного дослідження, далі наводяться результати якісного і кількісного аналізу отриманих емпіричних даних, їх обговорення та висновки. У вступі автор обґрунтовує актуальність проблеми дослідження. В аналізі літератури основна увага приділяється характеристиці поняття взаємодії матері з дітьми. Акцент ставиться на специфіці даної взаємодії в парах «мати-син» і «мати-донька». Метою дослідження є порівняльний аналіз форм особистісної поведінки матерів і їхніх дітей у перебігу взаємодії. В якості основного методу дослідження виступає авторський метод діагностики особистісної поведінки. У дослідженні брали участь 60 хлопчиків і 60 дівчат підліткового віку та їх матері. Статистичний аналіз форм особистісної поведінки в парах «мати-син» і «мати-донька» показав наявність значущого взаємозв'язку між формами особистісної поведінки матерів і їхніх дітей, як синів, так і дочок.

Ключові слова: мати, діти, син, донька, форми особистісної поведінки.

T.V.Senko. Personal behavior of mothers in their interaction with children.

Summary. The study describes relationship between forms of individual

behaviours presented by mother and son, mother and daughter. The author creates contemporary picture of mother, defines her role in child's life, as well as meaning of mother-son, mother-daughter relation within a family. Major areas of the research include: comparative analysis of the mother-son and mother-daughter relationship and analysis of correlations between mother's personality and son's and daughter's individual behaviour. To gather information the diagnostic poll method was applied together with questionnaire, interviews, and author's method to diagnose individual behaviours. Statistical analysis of empirical data involved standard statistical procedures. The research findings indicate mutual correlation between individual behaviour forms of both, mother and son, mother and daughter.

Key words: mother, children, son, daughter, personal characteristics, individual behaviour forms.

Постановка проблемы. Одной из многочисленных проблем семьи, как показывают результаты психолого-педагогических исследований, являются взаимоотношения между членами семьи. Это относится, с одной стороны, к отношениям между мужем и женой, с другой, – между родителями и их детьми. В данной статье будут рассмотрены, изучены и проанализированы отношения между матерью и детьми. Несмотря на то, что и мать, и отец нужны для полноценного развития личности ребенка, важно, чтобы они оставались идеализированными в своих половых ролях, особенно в период начального становления личности, то есть в раннем и дошкольном возрасте, могли открыть для себя своего ребенка и помочь ему открыть для себя своих родителей и, прежде всего, свою мать [1; 2; 6; 9; 12]. Важна не только любовь матери к своим детям, но и *дифференциация ее отношения* к дочерям и сыновьям. Эти отношения не могут строиться одинаково именно в силу разницы полов и половых ролей. Важным аспектом, влияющим на полноценность данного процесса, является взаимосвязь личностных качеств матерей и их притязаний к дочерям и сыновьям.

Анализ актуальных исследований по проблеме. Часто в научных исследованиях подчеркивается решающее значение *роли матери* как в семье в целом, так и в воспитании детей. Мать:

- в *биологическом* значении – это женщина, родившая ребенка;
- в *юридическом* значении – это женщина, которая родила ребенка и вместе со своим мужем имеет право и обязанность заботиться о ребенке и воспитывать его;
- в *психолого-педагогическом* смысле особое значение имеют *отношения*, складывающиеся в семье в паре *мать-ребенок*.

Именно психолого-педагогический смысл наиболее важен и значим для меня, как автора. Именно эти отношения, основу которых закладывают и формируют *личность матери* и *ее личностное поведение*, играют особую роль в развитии ребенка – и сына, и дочери.

Проблема взаимоотношений матерей с сыновьями и дочерьми может появиться в каждой семье. Главная роль матери заключается, по мнению

некоторых ученых в том, чтобы принимать и любить своего ребенка таким, какой он есть [8]. Чтобы утверждать, что женщина, родившая ребенка, справляется с ролью матери, важно то, как она относится к ребенку, какие чувства испытывает по отношению к нему, насколько высок уровень ее *ответственности* за воспитание и развитие ребенка. Девочки, воспитывающиеся без матери или с матерью, которая плохо выполняет свои материнские обязанности, не имеют соответствующего примера женского поведения [10; 17; 19]. Это приводит в последствии не только к проблемам в их развитии и воспитании, но также и к проблемам развития и воспитания их собственных детей.

Принято считать, что на принятие женщиной роли матери влияют: возраст женщины; ее эмоциональное отношение к партнеру; бытовые условия, в которых живет семья [18]. Огромное множество других причин могут влиять на эти взаимоотношения, однако, решающую роль играет, подчеркиваю, *личностные характеристики и личностное поведение матери* по отношению к своим детям [4; 14; 15; 16].

Важно подчеркнуть и то, что при увеличении количества детей в семье, самосовершенствованием женщины и формированием ее личностной зрелости, *роль матери* и ее взаимоотношения с детьми постоянно изменяются. Можно сказать, что женщина развивается и совершенствуется вместе со своими детьми. Анализируя и характеризуя эти отношения и влияние личностного поведения матери на формирование личности и полноценное развитие детей, следует более глубоко рассмотреть взаимодействие в парах «мать-сын» и «мать-дочь» [3, с. 6-14; 13, с. 105-118].

Несмотря на то, что и мать, и отец нужны для полноценного развития личности ребенка в семье, важно, чтобы они оставались идеализированными в своих половых ролях, особенно в период начального становления личности, то есть в раннем и дошкольном возрасте [5; 7]. Важна не только любовь матери к своим детям, но и дифференциация ее отношения к дочерям и сыновьям. Эти отношения не могут строиться одинаково именно в силу разницы полов и половых ролей. Важным аспектом, влияющим на полноценность данного процесса, является, на наш взгляд, взаимосвязь личностных качеств матерей и их притязаний к дочерям и сыновьям.

Изложение основного материала исследования.

Личностная зрелость матери. Рассматривая вопросы, связанные с формированием личности и личностного поведения детей в семье, а также их межличностного взаимодействия, важно, рассмотреть проблему *личностной зрелости матери как родителя*. При этом следует исходить из следующих *основных предпосылок*:

- родительство является *интегральным динамическим образованием личности*, которое в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительские позиции, чувства, отношения, реализуемые в стиле семейного воспитания;
- *личностные смыслы, ценности, позиции и отношения* (личностная зрелость родителя) обуславливают особенности родительства как интегрального

образования личности;

- родительская зрелость матери включает *сформированность основных отношений ее личности* (личностная зрелость), субъектности, умение *выбирать и осуществлять родительскую стратегию* (функциональная зрелость) и *осознание родительского долга, ответственности перед детьми и обществом* (социальная зрелость);
- *родительская зрелость (личностная, функциональная и социальная) – это фундамент и условие эффективного родительства, в целом, и материнства, в частности, то есть она влияет на все его компоненты;*
- в структуре личностной зрелости каждой матери можно выделить, как мы уже отмечали выше, *личностное поведение*, характеризующее положительно-доминантными и положительно-подчинительными притязаниями к детям, *отношение к семье, родительству, детям как к высшим жизненным ценностям; позитивное отношение к себе как родителю; родительское отношение к детям*, основанное на заботе о ребенке, стремлении к психологической близости с ним при сохранении его суверенитета.

Все вышесказанное позволяет сформулировать определение личностной зрелости матери и обозначить его структуру [1, с. 53-57].

Личностная зрелость матери – это системное образование, представляющее единство *личностных и родительских* составляющих, направленных на творческую реализацию процесса воспитания и развития ребенка, как сына, так и дочери, в семье.

К *личностным составляющим* относятся:

- ответственность;
- активная жизненная позиция;
- адекватное понимание самого себя;
- аутентичность;
- стремление к самопознанию, самореализации, саморазвитию;
- сформированные ценностные ориентации;
- способность совершать свободный выбор и умение строить зрелые межличностные отношения.

Родительские составляющие включают:

- принятие матерью внутренней позиции родителя;
- осознание матерью ответственности за реализуемые воспитательные воздействия, а также умение гибко строить взаимоотношения с ребенком на основе сотрудничества; сходство семейных ценностей;
- родительскую любовь как высшее проявление родительских чувств матери.

Каждая из названных *предпосылок* личностной зрелости матери является важной в процессе развития личности ребенка, формировании положительного взаимодействия в семье и семейной микросреды в целом, способной создать условия для полноценного развития и матери, и детей.

Изучение личностного поведения во взаимодействии в парах «мать-сын»

и «мать-дочь». Проблема взаимоотношений *матерей с сыновьями и дочерьми* может появиться, как уже отмечалось выше, в каждой семье. Огромное множество причин могут влиять на эти взаимоотношения, однако, решающую роль играет, по нашему мнению, личностное поведение матери по отношению к своим детям.

Исследование проводилось в два этапа. *Цель* первого этапа: изучение взаимосвязи форм личностного поведения матерей и их сыновей.

В рамках данного этапа изучалось: 1) мнение сыновей и матерей о их взаимоотношениях в семье; 2) формы личностного поведения матерей и их сыновей; 3) взаимосвязь форм личностного поведения матерей и их сыновей.

Цель второго этапа: изучение взаимосвязи форм личностного поведения матерей и их дочерей.

В рамках данного этапа изучалось: 1) мнение дочерей и матерей о их взаимоотношениях в семье; 2) формы личностного поведения матерей и их дочерей; 3) взаимосвязь форм личностного поведения матерей и их дочерей.

«Мать-сын». Модель поведения матери в семье оказывает большое влияние на ее отношения *с сыновьями*. Наиболее важным моментом при этом является взаимодействие, позволяющее сформировать у мальчика навыки позитивного отношения к окружающим и уверенность, что он будет признан ровесниками в более старшем возрасте. Основная задача матери в отношении сыновей заключается в подкреплении и поддержании мужественности развивающегося «Я». При наличии такого типа подтверждения мать может оставаться идеализированным образом и на всех этапах развития ребенка, но при условии, если ведет себя как личность, достойная уважения и удовлетворена своей ролью (традиционной или нет), и если отец не подрывает ценности ее роли.

Полученные результаты показывают, как складываются взаимоотношения матерей и сыновей и являются важными для каждого члена семьи, а также для педагогов, психологов и психотерапевтов, работающих с проблемными семьями.

«У меня родился первый ребенок – сын! Я гордилась этим и испытывала огромное счастье! Я не работала, занималась сыном и созданием в нашем доме такой семейной атмосферы, которая была в доме моих родителей и моих бабушек и дедушек. Я мечтала о доме с традициями и пыталась такой дом создать! Наши отношения с мужем были хорошими, и несмотря на мелкие ссоры, возникающие иногда, я чувствовала себя любимой! Воспитывая сына, я постоянно прислушивалась к его нуждам и потребностям, но также учила его прислушиваться к интересам, нуждам и потребностям других людей. Я часто вспоминала свое детство, анализировала свое поведение в те давние годы и сейчас, то, как вела себя по отношению ко мне и моему брату наша мама... Старалась поступать так, чтобы в моих отношениях с сыном не возникало ситуаций, которые травмировали меня в моих отношениях с моими родителями в детстве. И это очень помагало мне в воспитании сына» (Бернадетта, 55 лет).

В психологическом смысле наиболее важное значение имеет отношения в ситуациях взаимодействия в парах «мать-сын» и «сын-мать». Именно эти отношения играют важнейшую роль в развитии ребенка. Если мать этого не

понимает, у сына может возникать множество проблем.

«Мои отношения с матерью очень сложные: она часто не понимает или не хочет меня понять и я постоянно чувствую жесткие границы ее родительской власти надо мной. В детстве я очень страдал от ее холодности по отношению ко мне. Казалось, что я лишний, что она меня не любит и никогда не любила... Теперь, повзрослев, я понимаю, что мама, прежде всего, не любит себя и поэтому ей тяжело любить других...» (Матеуш, 23 года).

Важно, чтобы отношения матери и сына были наполнены любовью и эмпатией, так как их отсутствие неизбежно приводит к различным проблемам в психическом развитии детей. Именно связь между матерью и сыном помогает взрослому мальчику определиться с собственной автономией, независимостью и половой принадлежностью. Причем последнее (половая идентификация сына) возможно лишь в том случае, если связь с матерью дает мальчику возможность развития собственной независимости и собственной индивидуальности. У взрослых мальчиков неизбежно должен наступить переход от идентификации с матерью к идентификации с мужской ролью, которую может и должен дать ему отец. Вместе с тем, именно отношения в паре «мать-сын» формируют личность ребенка [2, с. 307-312; 3, с. 12-14].

Статистический анализ взаимосвязи форм личностного поведения в парах **«мать-сын»** показывает:

1) уровень *доминации* ($r=0,41$, $pr_{zy} p<0,001$) в личностном поведении матерей тем выше, чем ниже в личностном поведении сыновей *уровень подчинения*;

2) уровень *доминации* ($r=0,50$, $pr_{zy} p<0,001$) в личностном поведении матерей тем выше, чем выше в личностном поведении сыновей *уровень негативной доминации*;

3) уровень *негативной доминации* ($r=0,40$, $pr_{zy} p<0,001$) в личностном поведении матерей тем выше, чем ниже в личностном поведении сыновей *уровень негативного подчинения*;

4) *позитивный характер личностного поведения матерей* ($r=0,39$, $pr_{zy} p<0,001$) выше в ситуациях, когда сыновья проявляют по отношению к матери *позитивные* формы личностного поведения;

5) *негативный характер личностного поведения матерей* ($r=0,32$, $pr_{zy} p<0,001$) выше в ситуациях, когда сыновья проявляют по отношению к матери *негативные* формы личностного поведения;

6) формы *негативной доминации* матерей ($r=0,49$, $pr_{zy} p<0,01$) провоцируют конфликт с сыновьями, для которых характерны формы *положительного подчинения*;

7) во взаимодействии матерей и сыновей с *негативными формами* личностного поведения, как *доминантными*, так и *подчинительными* ($r=0,62$, $pr_{zy} p<0,01$), часто выступают конфликты, ссоры и негативизм.

Итак, к мальчикам (особенно, если это старшие сыновья) мамами часто выдвигаются притязания по доминированию. Личностные характеристики сыновей, по мнению матерей, должны включать такие качества, как нешаблонность

поведения, независимость, любознательность, адаптивность, рискованность и настойчивость, прямоту суждений и честность. В то же время мальчикам должна быть свойственна непосредственность, способность удивляться, высокий уровень обучаемости, способность к выдумке и впечатлительность, находчивость. Следовательно, мальчиков ориентируют прежде всего на достижения, преодоление трудностей и на более высокий уровень притязаний.

Важно, что бы каждая мать понимала, что проблем и конфликтов можно избежать в том случае, если грамотно строить свое взаимодействие с сыном. Это значит, что уже тогда, когда сын в возрасте кризиса трех лет требует принятия его активности и самостоятельности, мать должна предоставлять ему такие возможности. Конечно же, важно учитывать при этом специфику возраста, умело сочесть переход от доминантных к положительно-подчинительным формам своего личностного поведения и представлять маленькому мальчику возможность учиться самому принимать важные для него в этом возрасте решения.

«Когда я смотрю на своего сына, которому три года, я чувствую, как меня переполняет любовь и ощущение того, что я в каждое мгновение могу прикоснуться к чему-то уникальному! Мои отношения с сыном стоят для меня на первом месте, так как они совершенно отличаются от отношений с другими членами моей семьи и другими людьми. Во всяком случае, именно так я это чувствую... Наверное, каждая мать испытывает что-то подобное... А может быть и нет... Во всяком случае, я в своем общении с сыном ощущаю огромную потребность быть с ним рядом постоянно, помогать ему, поддерживать его во всем! Мы с ним понимаем друг друга с полуслова, а иногда и вообще без слов, чувствуем настроение друг друга. Я стараюсь создавать комфорт для него, придумывать разные интересные занятия, поддерживать у него хорошее настроение и счастлива от того, что муж поддерживает меня во всем этом!»

Думаю, что родители каждого ребенка должны заботиться не только о том, что бы у ребенка были условия спокойной и комфортной жизни в семье, но и создавать для него ситуации с новыми интересными приятными впечатлениями. Более того, я ощущаю огромную ответственность за то, чтобы мой сын не сталкивался с грубостью, ложью и чувствовал себя безопасно в отношениях с нами – родителями. Конечно же, я принимаю моего малыша таким, каким он есть – со всеми его положительными и отрицательными сторонами, пробую помогать ему преодолевать проблемы, которые у него возникают, хотя в этом возрасте их у него еще не очень много... Вот одна из них, которая появилась совсем недавно – мой мальчик стал ругаться плохими словами по польски... Конечно, он не делает этого постоянно, но иногда эти слова произносятся им как бы случайно – скажет и смотрит, как я реагирую! У нас в семье никто не использует таких слов, поэтому мы сейчас анализируем ситуацию его контактов и ищем, кто мог стать источником такой информации для нашего ребенка. Сын воспитывается в двух культурах – польской и чешской и сейчас находится на той стадии, когда учится говорить на польском языке – прислушивается ко всему, что говорят окружающие, и повторяет все незнакомые слова. Думаю, что с этой проблемой мы справимся! Я стараюсь

замечать все успехи сына – как большие, так и маленькие и, конечно же, хвалить его! Уверена, что мои отношения с сыном помогут ему в будущем в выстраивании отношений с другими детьми и взрослыми людьми. Это как мост, по которому он пойдет в свою самостоятельную жизнь! И, идя по этому мосту, мой маленький Каспер должен быть окружен любовью, доверием и пониманием, которые создадут для него возможность гармонического развития и помогут ему найти свою дорогу в жизни, научиться делать самостоятельные жизненные выборы. Я в этом уверена! Быть мамой, воспитывающей сына, это такое счастье! Не важно, что это тяжело, а временами просто невыносимо трудно! Через много лет можно будет насладиться плодами своего труда» (Сильвия, 26 лет).

Описанная выше позиция матери помогает сыну безболезненно принимать и выполнять ее требования и создает условия для безстрессового выхода из возрастного кризиса. Более того, если уже в дошкольном возрасте мать создает такие условия взаимодействия с сыном, в более старших возрастах положительные отношения у них будут складываться не только по линии «мать – сын», но и по линии «друг – друг», то есть, «мать (друг) – сын (друг)». Это значит, отношения между ними будут равными, дружескими, приносящими комфорт и взаимопонимание.

Еще одним важным моментом во взаимодействии матерей и сыновей является ролевая структура их отношений: мать *должна* выступать в отношениях с сыном *не только матерью*, но и *женщиной*. Роль женщины, взятая на себя матерью, создает условия для того, что бы ее взрослеющий мальчик-сын мог почувствовать себя мужчиной. Если уже в дошкольном возрасте мать создает такие условия взаимодействия с сыном, в более старших возрастах положительные отношения у них будут складываться не только по линии «мать -сын», но и по линии «женщина-мужчина», то есть, «мать (женщина)-сын (мужчина)». Это значит, отношения между ними создадут условия для дальнейших позитивных отношений взрослеющего сына с ровестницами, а так же создадут предпосылки для комфортных отношений и взаимопонимания с его будущей женой и детьми.

Современные женщины, в большинстве своем, понимают огромное значение их влияния не только на личностное поведение сыновей, но и на формирование у них образа мужчины [14]. Мальчик должен стать мужчиной и проявлять мужские качества. Для этого необходим пример отца, дедушки или дяди, которые выступают образцами мужского поведения. Вместе с тем, чрезвычайно важна и роль матери, ее образец поведения в отношении с мужем, отцом, своими братьями и другими мужчинами, а также умение создавать для сына такие условия, в которых он сможет чувствовать себя достаточно независимым. Именно такой подход является наиболее важным в воспитательном процессе и в подготовке сына к самостоятельной жизни, в которой не будет постоянного материнского контроля.

«Мать-дочь». Проблема взаимоотношений между *матерью и дочерью*, также, как и между матерью и сыном, возникает в каждой семье [3, с. 6-14]. Серьезные проблемы в развитии и социализации взрослеющей девочки вызывает прежде всего то, что в современном обществе нет четкой ориентации на

специфически женский ход взросления, являющийся во многих отношениях противоположностью развития мужчины. Формальное равенство игнорирует половые различия в условиях существования. И модель поведения матери в семье и обществе становится для дочери положительным либо отрицательным примером отношения к близким людям, друзьям и коллегам, а так же для построения ею своей личности и своего жизненного пути. В последние десятилетия центральное значение семьи и домашнего хозяйства для женщины утратило абсолютный характер. Профессиональная деятельность считается естественной составляющей в ее жизни, этому аспекту уделяется большое внимание в детстве и юности, девушки планируют профессиональную деятельность как обязательный этап своей жизни, многие родители заявляют притязания, связанные с профессиональным самоопределением своих дочерей, к этой сфере ценностей и ориентаций предъявляются самые серьезные требования.

В то же время «семейная фаза» жизни женщины сокращается, в том числе, и вследствие уменьшения числа рождаемых ею детей. Кроме того, двойственная ориентация (и на профессию, и на семью) требует уравнивания обеих тенденций в повседневной жизни и планах на будущее. Психологически это ведёт к колебаниям между двумя противоположностями, чреватым внешними и внутренними конфликтами: эмоциональность, готовность помочь и способность к сопереживанию сталкиваются со стремлением к успеху и конкуренцией. Матери далеко не всегда учитывают данный аспект, и девушки оказываются недостаточно подготовленными к разрешению подобных конфликтов, возникающих на их жизненном пути.

Важно отметить и то, что у девушек в отношениях с матерями возникают и такие проблемы, которых почти не бывает у юношей. Дочери, особенно старшие, обычно в большей степени участвуют в заботах о хозяйстве и семье (присмотр за малышами) и поэтому имеют меньше свободного времени, чем юноши. Такая же ситуация возникает и по отношению к средним дочерям. Особенно это выражено в сельской местности. Отсюда – у девочек часто возникают конфликты с матерями. Проблемы двойной загруженности женщин семейными и хозяйственными обязанностями хорошо известны, однако мужья и сегодня редко помогают женам в домашней работе, к которой почти не привлекаются сыновья.

Эта односторонность семейной жизни отражается на отношении матерей к дочерям. Мать – главный собеседник дочери, однако большинство конфликтов происходит именно с ней и, прежде всего, по поводу домашней работы. Матери хотят воспитать дочерей хорошими хозяйками и, кроме того, ожидают от них помощи. Дочери видят, как мало ценит домашнюю работу мужская половина семьи и насколько редко в ней участвует, а потому противятся требованиям матерей. Несмотря на это, в дальнейшем девочки собираются стать хорошими матерями и хозяйками, исполняя эту роль в своей будущей семье.

Статистический анализ взаимодействия форм личностного поведения в парах «*мать-дочь*» показывает, что:

1) уровень *доминации* ($r=0,41$, przy $p<0,001$) в личностном поведении матерей тем выше, чем ниже в личностном поведении дочерей уровень *подчинения*;

2) уровень доминанции ($r=0,50$, $przu p<0,001$) в личностном поведении матерей тем выше, чем выше в личностном поведении дочерей уровень негативного подчинения;

3) уровень негативной доминанции ($r=0,39$, $przu p<0,001$) в личностном поведении матерей тем выше, чем ниже в личностном поведении дочерей уровень негативного подчинения;

4) позитивные формы личностного поведения матерей ($r=0,38$, $przu p<0,001$) чаще проявляются в ситуациях, когда дочери в своем личностном поведении проявляют по отношению к ней формы положительной доминанции и положительного подчинения;

5) *negatywny charakter zachowań osobowościowych matek* ($r=0,31$, $przu p<0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych córki wykazują *negatywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec matek*;

6) негативный характер личностного поведения матерей ($r=0,49$, $przu p<0,01$) провоцирует конфликты с дочерьми, для которых характерны формы позитивного подчинения;

7) во взаимодействии матерей и дочерей с негативными формами личностного поведения, как доминантными, так и подчинительными, ($r=0,61$, $przu p<0,01$) часто возникают конфликты, ссоры и негативизм.

Материалы полученные при анализе взаимодействия в парах «мать-дочь» позволили сделать следующие выводы относительно личностного поведения матерей и их притязаний к личностному поведению дочерей:

- формы поведения, характерные для личностного поведения подчиняющихся матерей, как правило, провоцируют или выступают в качестве притязаний по отношению к дочери в виде положительно и отрицательно подчинительных форм поведения, то есть подчинение у матери предполагает такие же подчинительные формы поведения дочери; матери хотят видеть дочерей с такими же формами личностного поведения, как и у них самих, и главное их требования по отношению к дочери – «стань такой, как я хочу!»;
- положительно и отрицательно доминирующие матери требуют от дочерей положительного и отрицательного подчинения, но в меньшей степени, чем в первом случае, и главное их требования по отношению к дочери – «делай все, что я от тебя требую!»;
- смешанная форма личностного поведения матерей также вызывает положительное и отрицательное подчинение; здесь по отношению к дочери можно встретить и требование «стань такой, как я хочу!», и – «делай все, что я от тебя требую!».

Как видно, взаимосвязь форм личностного поведения матерей с формами поведения, требуемыми от дочерей, выражается в соотношении подчинительных и доминантных проявлений матерей, с одной стороны, и подчинительных форм личностного поведения, ожидаемых от дочерей, с другой. Формы личностного поведения, характерные для большинства матерей, выступают как притязания к подчинительному поведению их дочерей.

Данный факт вызывает особую тревогу: все матери хотят видеть в поведении дочерей подчинительные формы поведения и реализацию своих нереализованных желаний и жизненных планов.

«Мои отношения с мамой не складывались с самого детства. Она всегда больше любила моего младшего брата и все внимание уделяла ему. Она никогда не соглашалась с моим мнением и постоянно говорила мне о том, что я не права – надеваю не ту одежду или обувь, занимаюсь не тем, чем нужно и т.д. Она никогда не признавала мой выбор – у меня не те подруги и друзья... Мне это всегда приносило много душевной боли! Я не понимала, да и сейчас не понимаю, почему она ко мне так относилась и относится... С ней очень тяжело идти на компромисс и очень тяжело искренне разговаривать. Она не понимает меня или не хочет понимать. Для нее самое главное – это ее мнение и ее жизненная позиция! Я очень стараюсь ее понять, но это не всегда получается и между нами часто возникают конфликты. К сожалению, так было всегда и продолжается до сих пор... Если что-то и изменяется, то только к худшему, так как мама постоянно вмешивается в мою, уже взрослую, жизнь и старается управлять мной. Понимаю, что она хочет сделать как лучше для меня, но, думаю, что она должна все же учитывать и мое мнение» (Эдита, 22 года).

Такая ситуация приводит к проблемам во взаимодействии между мамами и дочерьми, которые не признают притязаний матерей, протестуют и проявляют доминирование не только в семье, но и со сверстниками и взрослыми. Очень часто это проявляется в грубости, неадекватном поведении, нарушении социальных норм, ярко выраженном стремлении противопоставить себя другим и, прежде всего, матери, чьи притязания на пассивность и подчинительность в поведении открыто не признаются. Вместе с тем, подобная ситуация учит девочку самостоятельному решению возникающих в ее жизни проблем, так как она рано понимает, что мама не всегда захочет ее понять и помочь.

«Я единственный ребенок в семье и всегда чувствовала себя несчастливой. Очень рано я начала понимать, что не соответствую ожиданиям моей мамы. Но я всегда была собой и меня это радует! Что же я имею сейчас? У меня есть замечательный папа и хорошая, но не очень счастливая, мама. Почему же я говорю о каждом из них отдельно, а не вместе, как о моих родителях? У мамы в отношении меня всегда были огромные ожидания и «твердая рука» в моем воспитании. Если я делала что-то не так, то она меня наказывала. Папа об этом ничего не знал, потому что много работал, и его подолгу не было дома... В школе у меня были проблемы с учебой, я не любила учиться и часто получала плохие оценки. Мою маму это очень раздражало, и она заставляла меня целыми днями сидеть за учебниками и тетрадками... Но положительных результатов от этого не было... Когда я получала единицы и двойки, я не могла об этом сказать маме и обманывала, а она наказывала и даже била меня не только за плохие оценки, но и за обман. В один из таких дней, мама сказала, что она не любит меня! Не может быть ничего страшнее этих слов!!! Мне уже 26 лет, но я до сих пор слышу их! Сейчас я понимаю, что она хотела, что бы во мне и в моей жизни были реализованы все ее неисполненные и нереализованные мечты, надежды и

желания... Она не смогла получить хорошее образование, значит, его должна была получить я. Она не добилась профессиональных успехов, значит, этого должна добиться я! А мне всю жизнь не хватало только одного – что бы она сказала: «Я так люблю тебя и так горжусь тобой, доченька!» Когда-то давно я слышала, что она говорила об этом моей тете, а мне так хотелось, что бы она сказала это мне! До сих пор мне этого не хватает! Помню, что я всегда боялась рассказать маме о своих проблемах, боялась, что она опять накажет меня или скажет, что у нее нет времени разбираться с моими очередными глупостями... И я научилась сама решать свои проблемы. А когда я решалась ей о чем-либо рассказать, мне нужно было, прежде всего, собраться с силами, все хорошо взвесить и убедиться, что она не будет смеяться надо мной и не накажет меня. Сейчас между нами нормальные отношения, но определенная дистанция сохраняется... Детские обиды уходят понемногу на второй план, и я понимаю, что она не плохой человек, всегда старалась, что бы в доме был порядок и вкусная еда. Но этого, к сожалению, не всегда достаточно для душевного комфорта ребенка... Мне очень жаль ее...» (Анна, 26 лет).

В личностных проявлениях своих дочерей матери:

- *хотят видеть* такие качества, как честность, способность удивляться, стремление к самовыражению, и
- *не хотят*, чтобы их дочери были склонны к двуличию,
- *не поощряют* в дочерях проявлений активности, любознательности, независимости, склонности к риску и исследовательскому поведению, а ведь именно эти качества лежат в основе развития творческой социально активной личности и являются предпосылками к самоактуализации взрослеющей девочки.

Причем, притязания матерей к старшим и младшим дочерям различны. По отношению к старшим дочерям матери более доминантны, требует от девочек послушания и следования всем указаниям родителей. По отношению к младшим дочерям, такой авторитарности и требовательности не наблюдается.

В целом, *портрет дочерей*, нарисованный матерями, довольно беден и недостаточно выразителен. Мама отмечают, что дочери должны быть ближе к ним, ситуация взаимодействия складывается таким образом, что на вербальном и невербальном уровнях, через проявляемые формы личностного поведения, девочкам внушается неуверенность в своих собственных возможностях справиться с ситуацией, необходимость в опоре, поддержке другого человека, формируется внешний локус контроля. Это неизбежно приводит к тому, что девочки чувствуют неуверенность в себе, в том, что они могут и должны делать, а внутренний контроль не становится значимой ценностной ориентацией. То есть, мамы готовят своих дочерей к репродуктивной жизни, «хорошему» поведению, следованию правилам, подавлению собственной инициативы (конформности).

Важно, что бы каждая мать понимала, что сложные ситуации, складывающиеся в ее взаимодействии с дочерью в детстве, порождает огромные проблемы при самоактуализации взрослеющей женщины. Этих проблем можно избежать в том случае, если грамотно строить взаимодействие матерей и дочерей.

Это значит, что уже тогда, когда дочь в возрасте кризиса трех лет требует принятия ее активности и самостоятельности, мать должна предоставлять ей такие возможности. Конечно же, важно учитывать при этом специфику возраста, умело сочетать переход от доминантных к положительно подчинительным формам своего личностного поведения и представлять маленькой девочке возможность учиться самой принимать важные для нее в этом возрасте решения. Такая позиция матери помогает дочери безболезненно принимать и выполнять ее требования и создает условия для безстрессового выхода из возрастного кризиса. Более того, если уже в дошкольном возрасте мать создает такие условия взаимодействия с дочерью, в более старших возрастах положительные отношения у них будут складываться не только по линии «мать-дочь», но и по линии «подруга-подруга», то есть, «мать (подруга)-дочь (подруга)». Это значит, что и отношения между ними будут равными, дружескими, приносящими комфорт и взаимопонимание.

«С мамой у меня всегда были доверительные отношения. Для мамы я была задушевной подружкой, ее сторону я принимала всегда, не задумываясь, что и она, близкий и дорогой мне человек, способна ошибаться (нерешенное в ее взаимоотношениях с мужем – моим отцом – пришлось постигать мне и моей дочери и, думаю, моим внукам!)...»

Когда удавалось остаться дома вдвоем с мамой (брат и сестра в школе, а мне ко второму уроку или они в летнем лагере, а у меня экзамены), для меня это было высшим блаженством – единение в общении, не нужно МАМУ ни с кем из младших делить... Наверное, нам не хватало КАЖДОМУ возможности напитаться ее вниманием и любовью...» (Ольга, 54 года).

«Мама всю жизнь была для меня не только мамой, но и лучшей подругой – любящей и требовательной. Я могла ей рассказать обо всем на свете, у меня не было от нее никаких секретов... Она убедила меня в том, что даже самая страшная правда лучше лжи, и я никогда не обманывала ее, так как была убеждена, что она поймет меня и поможет в самой трудной ситуации. Не смотря на то, что папа очень много времени посвящал братьям и мне, именно мама и ее слово были для нас – детей – самыми главными. Она была требовательной, и эта ее требовательность дисциплинировала нас» (Мажена, 26 лет).

Отношения, в которых находятся мать и дочь, проявляются в их социальном взаимодействии. Особое значение при этом имеет роль *вербального взаимодействия* и его влияния на качество отношений, устанавливающихся в диаде «мать-дочь». В каждой семье взаимоотношения между матерями и дочерьми характеризуются как комплементарностью, так и взаимностью. В целом, интерактивные процессы являются и для матери, и для дочери *импульсом развития*. Причем дочери имеют возможность изучить себя и своих матерей только при активном управлении разговором, с помощью вопросов и требований, внесения своих собственных идей по планированию содержания диалога, противоречия, отказываясь, не соглашаясь с тем, что, по их мнению, является неприемлемым.

Для матерей опыт диадного общения с дочерьми также полезен, так как позволяет вплотную подойти к формированию отношений кооперации, позволяющих в дальнейшем строить *оптимизирующее взаимодействие*. Однако для этого необходимо помнить о том, что особенно значимыми являются *социально-когнитивные переменные личности каждого участника диалога*, такие как вербальная интеллигентность и нравственность мысли. Если они не присутствуют, говорить о позитивных результатах не приходится.

Важно также, чтобы матери научились управлять своими негативными формами личностного поведения по отношению *к дочерям*. Это позволит им умирять негативные личностные проявления и агрессивность своих дочерей. Только мать, уверенная в себе, в своих отношениях с мужем и во всех других своих социальных ролях, может стать источником идеализации со стороны дочери, которая будет стремиться стать *способной женщиной*, похожей на свою мать, удовлетворенной отношениями, существующими в ее семье и своей работой.

Несмотря на определенную либерализацию современных взглядов на семью и модели женского и мужского поведения в семье и обществе, все же сохраняется более строгий контроль за дочерьми по сравнению с сыновьями в отношении их дружеских связей, поздних отлучек из дома и секса. В то же время именно опыт в области секса дает девушкам сильный импульс к отделению от семьи. Лишь *очень немногие девушки* могут безоговорочно идентифицировать себя со своими матерями. Часто они отмежовываются и от роли жертвы, если именно такая роль характерна для их матери в семье, и от неравноправных отношений между родителями. У большинства девушек преобладает двойственное отношение к матери и желание сочетать в будущем семью и профессиональную деятельность.

Итак, можно заключить, что матери в состоянии оказывать влияние на развитие позитивного взаимодействия с дочерьми. Однако доминантные тенденции в их личностном поведении, стремление брать всю инициативу в свои руки и не всегда адекватно реагировать на инициативу дочерей, отрицательно сказываются на общем психическом развитии девочек, не зависимо от их позиции в семье, негативно влияют на их жизненные выборы, а также профессиональную реализацию. Требуя от дочерей (прямо или косвенно) подчинения в поведении, матери формируют у них неуверенность в себе, своих силах и возможностях и создают тем самым мощный внутренний барьер для развития активности и творчества.

Заключение. Важно подчеркнуть, что взаимодействие в парах *«мать-сын»* и *«мать-дочь»*, а также притязания матерей к личностным качествам мальчиков и девочек, совершенно *различны*, часто возникают конфликты и недопонимание. Однако именно это, в определенной мере, *необходимо* для правильного развития детей и формирования их личности. Сравнительный анализ личностных качеств матерей и их притязаний по этим же параметрам к детям показывают, что совпадений в личностных характеристиках почти не наблюдается. Четкой ориентации на мужской и женский типы в личностных проявлениях детей матери не обнаруживают. Это может приводить и неизбежно приводит к возникновению

проблем в социальном взаимодействии выросших сыновей и дочерей, в личности которых не сформированы четкие стереотипы мужского и женского поведения. А это, в свою очередь, приводит к множеству проблем в молодых семьях. Полноценное социальное развитие личности и самой семьи, *как единства*, в таких условиях не может быть достигнуто.

Основным *условием успеха* матерей в воспитании сыновей и дочерей выступает позитивное отношение к себе и к детям. Отсутствие у матери любви к себе и близким людям приводит к трудностям во взаимопонимании с окружающими, повышенной нервозностью и т. д. Положительному отношению к своим детям – и сыновьям, и дочерям – нельзя научиться. Это значит, что *личность матери и формы ее личностного поведения* требуют от нее не только знаний о своих детях, но и умения принимать важные решения во взаимодействии с ними, способности создания позитивной коммуникации в семейных отношениях и положительного влияния на свое ближнее окружение через овладение искусством диалога и умения вести переговоры с детьми и другими членами семьи. Личностная, поведенческая и коммуникативная компетенция каждой матери *выражаются*:

- в способности понять и проанализировать каждую ситуацию, возникающую в семье,
- совершенствовании собственного личностного поведения,
- изучении личностного поведения своих детей и других членов семьи,
- приобретении навыков позитивного взаимодействия в семье,
- формировании собственного стиля отношений и взаимопонимания с сыновьями и дочерьми,
- развитии и совершенствовании умения установления и поддержания контакта с детьми,
- достижении высокого уровня коммуникации с каждым ребенком,
- совершенствовании умения преодолевать препятствия и барьеры коммуникации, возникающие в общении с детьми,
- развитии умения корректировать и модифицировать собственное личностное поведение,
- умении анализировать результаты воспитания детей в семье,
- понимании диалогового характера как отношений «мать-сын», «мать-дочь», так и отношений между другими членами семьи.

Рассмотренные выше умения помогают каждой матери совершенствовать *собственное личностное поведение* в процессе формирования отношений между «я» и «мы». Благодаря им каждая мать может способствовать полноценному личностному и социальному развитию своих детей, формировать у них адекватную самооценку, формировать чувство принадлежности к своей семье и своему близкому социальному окружению. Наиболее важным, на мой взгляд, в данном контексте является *представление* матерей о их собственной личности и собственном личностного поведении.

Список использованной литературы

1. Овчарова Р. В. *Психология родительства*. – Москва: Изд-во Академия, 2005.
2. Сенько Т. В. Личностное поведение при взаимодействии в диаде «мать-сын» / *Психосфера*. под. ред. Е.Е.Сапогова; Вып.7. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. – С. 306–313.
3. Сенько Т. В. Психологическая характеристика взаимодействия в диадах «мать-дочь» и «мать-сын». *Актуальні проблеми в закладах освіти: зб. наук. праць*. – Кривий Ріг: Изд-во «Видавничий дім», 2011. – С. 6–14.
4. Сенько Т. В. *Психодиагностика и психотерапия семьи*. – Бельско-Бяла: Изд-во ADDENDIUM, 2017.
5. Biernat T., Sobierajski P. *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny*, Toruń: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2007.
6. Cudak H. Rola ojca we współczesnych rodzinach polskich. *Ojciec na rozdrożu*, – Ząbki: Wyd. APOSTOLIKUM, 2011. – S. 71-86.
7. Czerniewski H. Sekretny przekaz matki. *Charaktery*. – 2006. – № 1. – S. 32–35.
8. Fromm E. *O sztuce miłości*. – Warszawa: Wyd. PIW, 1993.
9. Kurcbart A. *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*. – Warszawa: Wyd. Difin, 2011.
10. Milska-Wrzosinska Z. Jaka córka taka matka. *Charaktery*. – 2007. – № 3. – S. 10–17.
11. Niemirowski T. Odkrywanie drugiego jako warunek doświadczenia wolności i budowania wspólnoty. *Zeszyty Naukowe WSEiI w Lublinie*. – 2006. – № 3. – S. 142–148.
12. Senko T. Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych. *Horyzonty psychologii*. – 2012. – № 2. – S. 105–118.
13. Senko T. *Diagnoza zachowań osobowościowych*. – Legnica: Wyd. PWSZ im. Witelona w Legnicy, 2015.
14. Senko T. Metoda diagnozy zachowań osobowościowych. *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne. Tom 1*; Yu. Karandashev, T. Senko (red.). – Bielsko-Biała: Wyd. Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, 2007. – S. 215–230.
15. Senko T. Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego. *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna: Oświata i kultura na Podbeskidziu: Tom 2.*; D. Czubała, G. Grzybek (red.). – Bielsko-Biała: Wyd. Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, 2005. – S. 219–224.
16. Szperlich E. Wziąć rozwód z rodzicami. *Charaktery*. – 2007. – № 11. – S. 20–26.
17. Szewczuk W. (red.). *Encyklopedia Psychologii*. – Warszawa: Wyd. «Zielona Sowa», 1998.
18. Vuchinich S. Starting and stopping spontaneous family conflicts. *Journal of Marriage and the Family*. – 1987. – № 49. – P. 591-601.

УДК 159.9:316.6

О.А. Сулік

Сором'язливість у міжособистісних відношеннях як результат геймеризму

Анотація. У статті надано опис емпіричного дослідження та результати аналізу залежності рівня сором'язливості від рівня комп'ютерної залежності. Проаналізовано основні причини виникнення інтернет-залежності та її наслідки – сором'язливість. Визначено, що людям з інтернет-залежністю складніше спілкуватися у реальному житті.

Ключові слова: сором'язливість, Інтернет, інтернет-залежність, інтернет-спілкування, геймеризм, віртуальна реальність.

А.А. Сулик. Стеснительность в межличностном общении как результат геймеризма

Аннотация. В статье дается описание эмпирического исследования и результаты анализа уровня стеснительности от уровня компьютерной зависимости. Проанализированы основные причины возникновения интернет-зависимости и ее последствия – стеснительность. Определено, что людям с интернет-зависимостью сложнее общаться в реальной жизни.

Ключевые слова: стеснительность, Интернет, интернет-зависимость, интернет-общение, геймеризм, виртуальная реальность.

A.A. Sulik. Shyness in interpersonal communication as result of computer dependency

Summary. There is description of empirical research and results of the analysis of level of shyness from level of computer dependence in article. We have analysed main reasons for emergence of Internet dependence and its consequence – shyness. in conclusion, we have made decision that people with Internet dependence have difficulties in communication in real life.

Key words: shyness, Internet, Internet-dependence, Internet-communication, virtual reality, gamer.

Постановка проблеми. З кінця 20-го століття все актуальнішими є питання «комп'ютерної залежності», «психології геймерів», що пов'язано у першу чергу з розвитком технічно-інформаційної сфери.

Вітчизняні вчені А. Войскунский, А. Аветісова, О.К. Тіхоміров, Е.Е. Лисенко, американські психологи А. Едвардс, Б. Д. Шутер, Р. Вей та багато інших, активно вивчали психічний стан людей, які мають залежність від комп'ютерів – психологію геймерів. Увагу проблемі «підліток та віртуальна реальність» приділяли викладачі кафедри загальної психології КДПУ Н. М. Токарева, Н. М. Макаренко, А.В. Шамне [5, с. 118].

Але, незважаючи на велику кількість досліджень проблеми, дискусія щодо характеру впливу комп'ютерів залишається відкритою. Одні вчені (зокрема Б.Д. Шутер, Е.Е. Лисенко) притримуються думки, що у геймерів немає психологічних відхилень від норми і навіть навпаки – наявна більш розвинена реакція, перспектива досягти успіху у бізнесі. Інші науковці (зокрема А. Войскунский, А. Аветісова) стверджують, що комп'ютерна залежність погіршує психічний стан людини, заважає його соціалізації, відповідно до чого

геймери мають проблеми із спілкуванням. Підтримуючи погляди останніх, ми намагаємося довести, що наслідками геймеризму є розлади в комунікативній сфері, зокрема, виявлення високого рівня сором'язливості як результату постійної залежності. Це робить наше дослідження **своєчасним та актуальним**.

Для початку визначимо дефініцію поняття. Термін «комп'ютерна залежність» визначає патологічну пристрасність людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. Вперше про комп'ютерну залежність заговорили на початку 80-х років 20-го століття американські вчені. У наш час цей термін все ще є не визнаним багатьма вченими, хоча сам феномен взаємодії людини та комп'ютера є очевидним.

Отже, в сучасній науковій літературі геймери — це прихильники комп'ютерних ігор, які вбачають в іграх сенс свого життя. Найчастіше геймерами є підлітки. Фактично гра у підлітка займає увесь вільний від навчання час, - зазначає О. Н. Арестова [3, с. 76].

На думку, О. К. Тихомирова, рівень розвитку комп'ютерної техніки і програмного забезпечення на даний момент створює ілюзію реальності, в яку занурюється працююча за комп'ютером людина. Інтерактивне спілкування є дуже привабливим для людей невпевнених та закритих у собі. Виникнення всесвітньої мережі Інтернет дає можливість таким людям задовольнити потребу у спілкуванні [4, с. 46].

Віртуальним спілкуванням називають такий спосіб комунікації, при якому контакт між людьми є опосередкованим через комп'ютер, включений у мережу, вся взаємодія відбувається у віртуальній реальності. Віртуальне спілкування є дещо збіднілим в аспекті невербального контакту. Але не дивлячись на це, люди намагаються передавати свої емоції за допомогою іншого шрифту, пунктуації або смайлів.

Зараз віртуальне спілкування домінує над реальним. Спілкування все більше стає комп'ютеризованим. Найчастіше це негативно впливає на поведінку людей. Психологи встановили, що наразі багато молодих людей мають проблеми у спілкуванні.

Основна небезпека полягає в ілюзорності інформації, що людина отримала та сприйняла – особистість насправді знаходиться на самоті перед електричним пристроєм у той час коли у неї виникає ілюзія повноцінного спілкування. Але зовнішній світ нікуди не йде, в будь-якому випадку, всі повинні взаємодіяти з іншими людьми – бути частиною суспільства. І саме тут ми помічаємо значний бар'єр у спілкуванні серед геймерів. Цей бар'єр представляє собою сукупність труднощів стосовно того, як людина має поводитись та почуватись, серед яких можна відмітити таку особливість як сором'язливості.

Психологічні особливості сором'язливих людей (визначають Г. С. Абрамова та А. А. Аветисова) можна узагальнити у такий спосіб: зніяковілість при контактах з людьми, висока тривожність, страх, залежність від думки оточуючих, безпідставне відчуття провини – все це на тлі невпевненості в собі [2, с. 36]. Таким чином, сором'язлива людина хоче, але не може спілкуватися.

Відповідно до опрацьованої літератури ми проводили дослідження, **цілями** якого були:

- визначення комп'ютерозалежних осіб – геймерів;
- встановлення рівня сором'язливості у геймерів.

Після опрацювання наукових джерел, нами було сплановане емпіричне дослідження. Мета нашого дослідження полягала у перевірці гіпотези щодо зв'язку сором'язливості у міжособистісному спілкуванні та геймеризму.

З метою виявлення рівня сором'язливості у геймерів ми провели онлайн-опитування, яке розповсюдили завдяки соціальній мережі «Facebook». Наше опитування проводилося у вересні-жовтні 2017 року. Загальна вибірка – 56 чоловік, з них 32 представники чоловічої статі (57%) та 24 представників жіночої статі (43%) віком від 16 до 30 років. До проходження були запропоновані 2 тести:

1. Тест на Інтернет-зависимость (Кімберлі Янг) (<http://www.psyhelp.ru/internet/test.php>).
2. Тест онлайн на стеснительность (<http://aeterna.qip.ru/test/view/120379/>).

Перший тест допоміг нам у діагностиці рівня інтернет-залежності опитуваних. Згідно отриманих даних визначено:

Серед 56 опитуваних можна виокремити три групи залежних: перша – люди з високим рівнем залежності. Це ті хто увесь їх час проводять за комп'ютером та не представляють свого життя без Інтернету (8 чоловік: 2 жінки та 6 чоловік). друга група – це люди з середнім рівнем залежності. Це ті хто багато часу (6-9 годин на день) проводять за комп'ютером, що може легко перейти у постійну залежність. До цієї групи входять 22 опитуваних (8 жінок та 14 чоловіків). Та третя група – це люди у яких немає ніяких проявів залежності (26 чоловік: 14 жінок та 12 чоловіків). (див.рис.1).

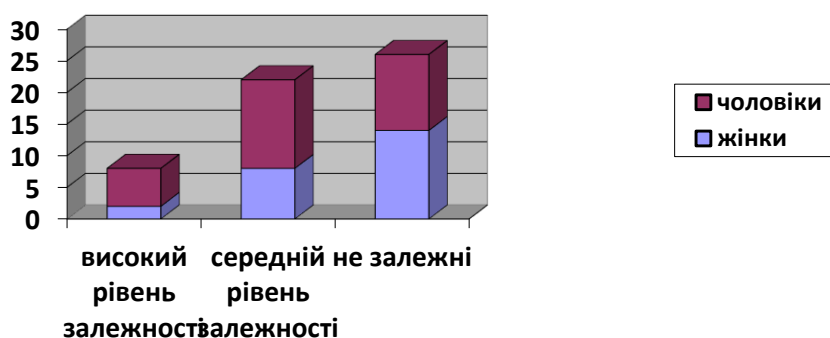


Рис.1. Результати онлайн-діагностики (n=56)

Другий тест дав нам можливість провести діагностику рівня сором'язливості у опитуваних. Результати опитування представлені на рис.2.

Рівень сором'язливості

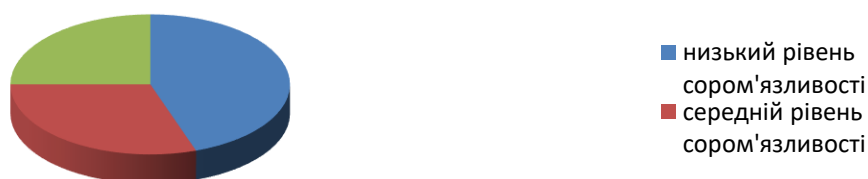


Рис.2. Результати онлайн-діагностики (n=56)

Згідно з наведеною діаграмою 44,7% (25 респондентів: з них 12 жінок та 13 чоловіків) мають низький рівень сором'язливості. Вони вільно себе почувають серед незнайомих людей та зазвичай впевнені у своїх діях. При цьому майже не проводять часу за комп'ютером. 30,3% (17 опитуваних: з них 8 жінок та 9 чоловіків) мають середній рівень сором'язливості. Це люди, які в певних ситуаціях швидко ніякують і не знають як себе представити загалом. Зазвичай це пов'язано з низькою самооцінкою та незнанням як правильно себе вести в певній ситуації. Що до рівня комп'ютерної залежності - 86%; з цієї підгрупи досить часто проводять свій вільний час за комп'ютером, що може призвести до появи значних проблем. І остання підгрупа з високим рівнем сором'язливості – 25% опитуваних (4 жінки та 10 чоловіків), у яких спостерігається проблеми у спілкуванні та великий рівень інтернет-залежності. Це люди, які уникають реального життя та намагаються побудувати своє життя у просторах інтернет-мережі. Загалом, це люди віком 18 – 26 років та один чоловік 29 років, особисте життя яких не склалося.

У процесі дослідження ми встановили, що у тих людей, у яких спостерігається високий рівень інтернет-залежності відповідно і рівень сором'язливості є високим. Одна з причин залежності – проблеми і конфлікти із суспільством. інтернет-спілкування дає змогу легко знайти безліч друзів за інтересами, при цьому залишати свою особистість анонімною і спілкуватися не виходячи із своєї зони комфорту – дому. Таким чином реальне життя залежних відходить на другий план і їх соціальний розвиток зупиняється. На фізіологічному рівні виникає в'ялість, сонливість, дратівливість, тривожність, зниження працездатності, погіршення

Список використаної літератури

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: учеб. Для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 512 с.
2. Аветисова А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры / А. А. Аветисова. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – 4. – С. 35-58.
3. Арестова О. Н. Специфика психологических методов в условиях использования компьютера / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский. – М. : Изд во Моск. Ун та, 1995. – 223 с.
4. Тихомиров О. К. Психология компьютерной игры / О. К. Тихомиров, Е. Е. Лысенко. // Новые методы и средства обучения.. – 1988. – Вып. 1. – С. 30-66.
5. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу /Н. М. Токарева, Н. М. Макаренко, А. В. Шамне. – Кривий Ріг: ТОВВНП:» Інтерсервіс», 2014. – 312с

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

УДК:159.9:316.454.52

Бойко К.В.

Аватарки та їх психологічний зміст.

Анотація. у статті представлено результати експериментального дослідження, за допомогою яких розкрито психологічний зміст аватарок в соціальних мережах, а також визначено, яким чином аватарки відображають психологічне здоров'я молоді. Вибір аватарки не є випадковим, тому що кожне фото або картинка має певне значення та психологічний зміст. Зроблено висновок, що за допомогою аватарки дуже легко зрозуміти характер людини, її смаки та інтереси, міжособистісні відносини.

Ключові слова: психологічне здоров'я, соціальна мережа, аватар, юзерпик, неологізм, молодь.

Бойко Е.В. Аватарки и их психологическое значение.

Аннотация. в статье представлено результаты экспериментального исследования, с помощью которых раскрыто психологическое значение аватарок в социальных сетях, объяснено, каким образом аватарки отображают психологическое здоровье молодежи. Выбор аватарки не является случайным, потому что каждое фото имеет определенное психологическое значение. Сделаны выводы, что при помощи аватарки очень легко понять характер человека, его вкусы и интересы, межличностные отношения.

Ключевые слова: психологическое здоровье, социальная сеть, аватар, юзерпик, неологизм, молодежь.

Boyko K. Avatars and its psychological content.

Annotation. in the article were presented the results of an experimental study that reveals the psychological content of avatars in social networks, and also explains how avatars reflect the psychological health of young people. The choice of avatars is not accidental, because each photo or picture has a certain psychological meaning. In conclusion, we can say that with the help of avatars it is very easy to understand the person's personality, his tastes and interests, interpersonal relations.

Key words: psychological health, social network, avatar, userpics, neologism, youth.

На сьогоднішній день використання соціальних мереж є дуже популярним заняттям серед молоді. Виникнення соціальних мереж призвело до появи ряду неологізмів таких як, наприклад, «аватар». Так, психологами (зокрема, В.Волохонським) слово аватар (або аватара, або аватарка, або юзерпик) було визначено, як невелике зображення, яке використовується для персоналізації користувачів на таких сервісах як чати, форуми, портали і т.д. Аватаром може бути як фотографія так і будь-яка інша статична або анімована картинка. Головне призначення аватара - це відобразити суть користувача інтернету, його риси

характеру. Аватари можна міняти в залежності від настрою, стану, сервісами це не заборонено [1].

Актуальність даної теми зумовлена підвищеним інтересом до використання аватарів у соціальних мережах, та дослідженням того, яким чином аватарки розкривають психологічний стан людини.

Дослідженням проблеми аналізу аватарів в соціальних мережах займалися американські вчені. Виявилось, що доброзичливих і відкритих людей визначити досить легко: вони вибирають чіткі фотографії, які відображають їх характер. Якщо ж емоції людини на аватарці не видно, то перед вам може бути інтроверт або просто дуже тривожний людина. Найвідомішими і найавторитетнішими є теоретичні розробки вітчизняних вчених В.Волохонського [1], А.Купрейченко[3], Ю.Полякової [4], О.Резнікова [5], В. Гури [2]. Вони виділили різні види аватарок на сайтах соціальних мереж та зробили висновок, що означає та чи інша аватарка.

Виходячи з вищесказаного, **метою** нашого дослідження є аналіз різних видів аватарок та розкриття їх психологічного змісту.

Для досягнення мети були поставлені наступні **завдання**:

- 1) опрацювати науково-дослідницьку літературу з метою визначення ступеню розробленості теми;
- 2) експериментально дослідити переваги у виборі аватарів та співставити їх з психологічними характеристиками віку досліджуваних.

Профіль у соціальній мережі може розповісти про людину дуже багато. Особливо це стосується зображення на аватарці, адже саме воно є своєрідною візитною карткою в мережі. І кожен з нас вкладає певний сенс в ту чи іншу картинку, представляючи себе своїм друзям і всьому світу. Це як «зустрічають по одягу» — тільки у віртуальному світі. Отже, що ж може розповісти головне фото облікового запису? Психологи (а саме В.Гура, А.Купрейченко та Ю.Полякова) виділили наступні категорії аватарів:

1) *Я-профі!* Їх обирають люди, які серйозно захоплені своєю професією. Зазвичай це люди відкриті, комунікабельні і задоволені своїм життям.

2) *Студійне фото.* У відносинах з оточуючими особи, що обрали таке зображення, спочатку прораховують можливу вигоду від спілкування з вами, а лише потім вирішують, чи коштує ви їх витраченого часу.

3) *У мене є хобі.* Фотографія з величезною щукою, в бальному платті або з собакою на дресирувальному майданчику ясно дають зрозуміти, що є предметом захоплення людини.

4) *Зірка екрану.* Вибираючи героя для оформлення свого профілю, зазвичай власники керуються своїми емоціями по відношенню до нього.

5) *Відсутність фото.* Пустий квадратик свідчить про небажання викласти в мережу всі подробиці свого життя.

6) *Дитяче фото* - ознака того, що на даний момент людині недостатньо любові і турботи [2;3;4].

З метою перевірки переваг у виборі аватарів нами було проведено експериментальне дослідження. Воно проводилося у жовтні-листопаді 2017 року

у КОШ I-III ступенів №103. Загальна вибірка – 43 учні 11-х класів (старший підлітковий вік за Е.Еріксоном). Програма дослідження складалася з трьох етапів: підготовчого, констатувально-діагностичного, для збору інформації щодо виявлення того, яку аватарку обере найбільша частина учнів, та заключного. Нами використано наступні методи та методики дослідження:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми з метою визначення глибини розробленості теми та ступеню її наукової новизни.

2. Спостереження, бесіди.

3. Метод опитування: учням було запропоновано 12 фото в залежності від типів аватарок. Учням потрібно було написати номер фото, яке вони обрали б для своєї сторінки у соцмережі.

Як бачимо, учні обирають:

Я-профі!-9чол.

Студійне фото-40 чол.

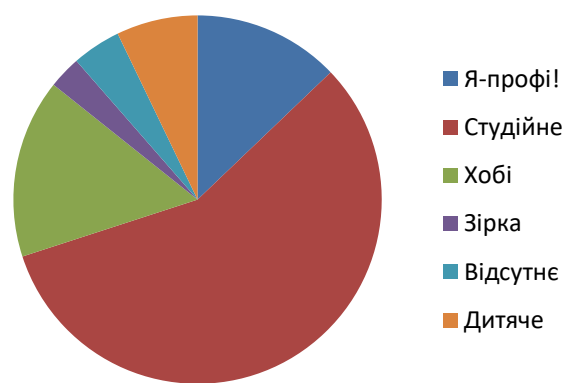
У мене є хобі-11 чол.

Зірка екрану-2 чол.

Відсутність фото-3 чол.

Дитяче фото-5 чол.

Я обираю...



Після обробки результатів було виявлено, що найбільша кількість учнів (93%) надає перевагу студійному фото. 11 учнів (25%) вибирає фото свого хобі. Ці учні пояснили нам, що не мають бажання «виставляти особисте життя на публіку». Але і таке ж пояснення дали ті 3 учні, які не встановлюють аватар зовсім. Після опитування учнів ми зрозуміли, що майже 60% з них люблять публічність, намагаються показати себе кращими за інших та довести, що вони чогось варті. 35% учні вважають, що аватарка не має конкретного значення і тому люди ставлять на свою сторінку фото, яке просто їм подобається. І лише 5% учнів використовують соціальні мережі з певною метою, тому не вважають за потрібне викладати свої особисті фото.

Основою психосоціального розвитку підлітка є спілкування з однолітками, яке в даний період його розвитку стає провідною діяльністю, що впливає на різні аспекти особистості. Деякі дослідники (зокрема, О.Резніков) вважають вплив спілкування з однолітками на особистість підлітка багато в чому вирішальним як в позитивному, так і в негативному плані [5]. Відправною точкою репрезентації підлітками себе у процесі мережевого спілкування є власна зовнішність, про що свідчить аналіз змісту аватарок.. Перш за все спілкування може сприяти реальному або ілюзорному посиленню «Я» підлітка через можливість самоствердження серед однолітків, досягнення і підтримання високого суспільного статусу. Цей статус можна підтримувати за допомогою встановлення аватару з категорії студійних фото або фото зі світської вечірки. Пониження «Я»

може прослідковуватися через відсутність фото або фото тварини або природи, фото героїв кінофільмів і т.д. Такі діти є більш закритими до спілкування, вони пасивні, сором'язливі.

Підводячи висновки дослідження, треба зазначити, що вибір аватарки не є випадковим, тому що кожна з них має певне навантаження та психологічний зміст. За допомогою аватарки дуже легко зрозуміти характер людини, її смаки та інтереси, комунікативну активність. Вчені вважають, що було б корисним і цікавим проводити один і той же тест на одній і той же аудиторії з інтервалом у 5 років і прослідити, як міняється їх вибір. Тим самим буде легко зробити висновок про психологічний стан цих людей.

Список використаної літератури

1. Волохонський В.Л. Личностное и межличностное взаимодействие в сети Internet/В.Л.Волохонский. – СПб.: Санкт-Петербург, 2006. – 196 с.
2. Гура В.С. Відображення особистості через зображення/В.С.Гура. – К.: Київ, 2007. – С. 23-33.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия/А.Б. Купрейченко. – М.: Москва, 2008. – 139с.
4. Полякова Ю.Ф. Організація роботи практичного психолога з дітьми/Ю.Ф.Полякова. - К.: Київ, 2012. – С.37-51.
5. Резніков О.С. Психология интернетзалежності у шкільному віці/О.С.Резніков. – К.: Київ, 2007. – С. 15-16.

159.99

Н. В.Квітка

Контент-аналіз сучасних фільмів жахів

Анотація. Стаття присвячена осмисленню психологічного змісту найбільш популярних фільмів жахів за 2016 - 2017 роки. Шляхом контент-аналізу відеоряду десяти творів кінематографа за визначеними категоріями були встановлені певні несвідомі фактори, які детермінують те, чого більш за все боїться сучасна людина.

Ключові слова: контент-аналіз, несвідоме, фільм жахів, страх, Аналітична психологія, архетип.

Н. В.Квітка. Контент-анализ современных фильмов ужасов

Аннотация. Статья посвящена осмыслению психологического содержания наиболее популярных фильмов ужасов за 2016-2017 годы. Путем контент-анализа видеоряда десяти произведений кинематографа по определенным категориям были установлены некоторые бессознательные факторы, которые детерминируют то, чего больше всего боится современный человек.

Ключевые слова: контент-анализ, бессознательное, фильм ужасов, страх, Аналитическая психология, архетип.

N.Kvitka. Content-analysis of modern horror films

Abstract. The article is devoted to the comprehension of the psychological content of the most popular horror films for 2016-2017 years. Using the content-analysis of the video sequence of ten cinematography`s works for certain categories,

there were established some unconscious factors, which determine what do the modern man afraid of the most.

Key words: content-analysis, unconsciousness, horror film, fear, Analytical psychology, archetype.

Актуальність. Людська творчість в усі часи була і буде однією з найцінніших джерел інформації про внутрішній світ кожного конкретного митця, його актуальні переживання та прагнення. Станом на сьогодні творча енергія людей має багато сфер втілення: починаючи від звичного для первісного індивіда малювання до такого цікавого феномену як кінематограф, який має власну систему жанрів. Найбільший інтерес у контексті нашого дослідження являє собою жанр жахів, як втілення інформації про актуальні страхи людства у масовій культурі. Споживання продуктів кінематографу доступне сьогодні майже кожній людині. Будь-який витвір мистецтва кіно певним чином впливає на глядача, знаходить відгук у серцях більшого або меншого кола прихильників. Отже, великий інтерес для сучасного психолога, як спеціаліста, який повинен бачити скритий підтекст різних феноменів у соціальному середовищі, має становити питання, чому саме одні кінокартини приречені на успіх та визнання серед широкого кола глядачів та критиків, а інші – на нехтування та забуття. Кіно, як ніякий інший вид мистецтва, ставши індустріальним виробником видовищ, враховує відносини між попитом і пропозицією. Бажаючи прорекламувати певні духовні цінності, кіно змушене видавати їх в знайомій аудиторії оболонці повсякденних моделей поведінки, мислення і т. д. [3] Бажаючи викликати переляк у глядачів фільм жахів неодмінно змушений містити елементи потаємних страхів, властивих широкій публіці.

Мета дослідження – провести контент-аналіз десяти фільмів жахів та визначити основні джерела страху сучасної людини.

У процесі дослідження задля розв'язання поставлених завдань та відповідно до мети роботи нами було використано комплекс теоретичних (теоретико-методологічний аналіз проблеми, аналіз наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення здобутого матеріалу), емпіричних (контент-аналіз) методів обробки даних. Вибір кінокартин за рейтингом був здійснений за допомогою зарубіжного сайту Internet Movie Database (IMDb) — найбільшої у світі бази даних про кінематограф.

Кінематограф (Cinématographe, від др. грецьк. κίνημα — рух и γράφειν — писати) з'явився у житті людей відносно нещодавно – приблизно з кінця XIX ст. в Європі та США завдяки винаходам Г. Гудвіна, Т. Едісона, братів Люм'єр, та інших. Перший комерційний сеанс кіно відбувся в салоні «Гран-кафе» на бульварі Капуцинок в Парижі 28 грудня 1895 року, з якого бере свій початок історія кінематографу. До вітчизняних терен цей вид мистецтва дійшов дещо пізніше. На ті часи кінокартини мали сюжети, переважно запозичені з повсякденного життя. [1] Станом на сьогодні смаки широкого кола глядачів різняться. На жаль, в інтернет мережі ми не віднайшли дійсно достовірного та надійного соціологічного опитування з приводу улюбленого жанру кіно, проте багато джерел вказує на три з них. За популярністю перше місце посідає комедія,

потім йде фантастика та жахи. Проблемою саме психологічного осмислення кінокартин займалися М. Вулфенстайн, З. Кра'кауер, Н. Лейтес, Н. Федотова, та інші. Станом на сьогодні можна віднайти невелику кількість наукових розробок з приводу даного питання на теренах української психологічної думки. Тому вважаємо тему нашого дослідження актуальною та своєчасною.

Основний зміст. Наше дослідження проводилося у лютні 2018 року на базі вибірки з десяти фільмів жанру «жахи» з рейтингом IMDb у діапазоні від 6,6 до 7,9 за 2016-2017 роки [4]. До переліку досліджуваних фільмів увійшли: «Форма води» (7,9), «Геть» (7,7), «Воно» (7,5), «Потяг до Пуссану» (7,5), «Закляття 2» (7,4), «Спліт» (7,3), «Кловерфілд» (7,2), «Пекло» (7,1), «Мама!» (6,8), «Тиша» (6,6).

Дослідження проводилося у два етапи. На першому було проаналізовано відеоряд за визначеними категоріями: місце подій (приміщення, ліс, місто), головний герой та головний антагоніст (чоловік, жінка, пара, група) та підраховано частоту прояву тієї чи іншої категорії у відеоряді. Вважаємо за потрібне конкретизувати зміст виокремлених нами категорій. Місце подій – та місцевість, на якій відбувався контакт головного героя з головним антагоністом (безпосередній або опосередкований). Таких місць в межах одного фільму могло бути декілька (наприклад, два різних дома, або дім та ліс), кожне з них фіксувалося. Те ж саме стосується і інших категорій. Головний герой – особа або особи, які займають найбільшу частину хронометражу, мають переважно позитивні якості, демонструються глядачам у якості «жертви» та здійснюють дії, спрямовані на захист та самозбереження. Головний антагоніст – особа або особи, які також займають найбільшу частину хронометражу, мають переважно негативні якості, демонструються глядачам у якості «нападника» та здійснюють дії, спрямовані на руйнування та знищення. Розмежування за категоріями «чоловік/жінка» здійснювалося за зовнішніми гендерними ознаками. Пара у нашому дослідженні фігурує у фільмі саме як подружня пара або дві людини, які знаходяться, за задумом сценариста, у романтичних стосунках. Група – кількість людей від трьох осіб.

На другому етапі було здійснено остаточні підрахунки та систематизовано отримані дані, які можна побачити на схемі, представленій нижче.

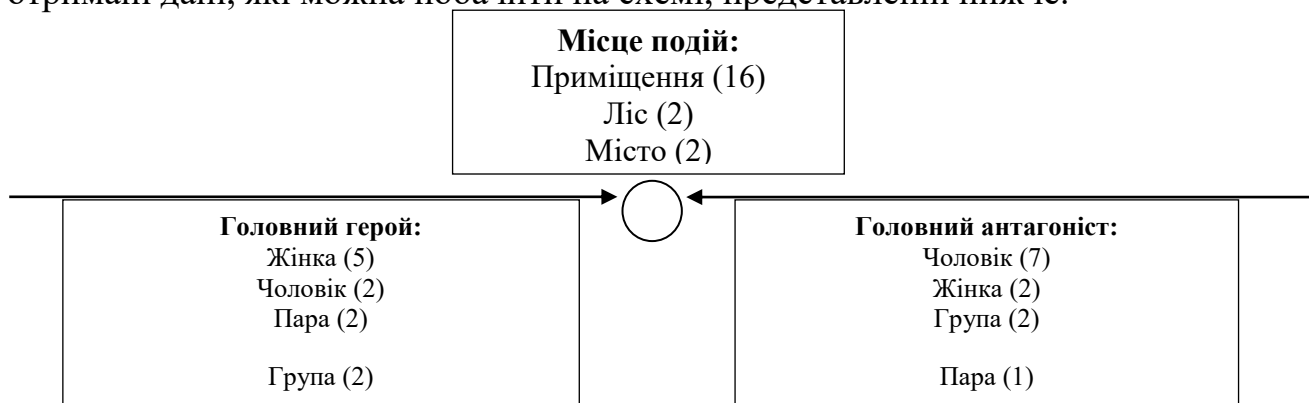


Рис. 1. Частота прояву категорій аналізу

Насправді, досить складно щось впевнено казати про дані результати без додаткового дослідження, проте ми можемо висунути наступні припущення з

позицій психоаналізу та аналітичної психології. Отже, найбільше усього подій відбуваються в обраних фільмах жахів у приміщенні. За К. Г. Юнгом, архетип дому - це центр Его людини, його символічне уявлення в особистому і колективному несвідомому. Архетип будинка пов'язаний з жіночим початком, материнським лоном. Це образне уявлення і культурне вираження мікро- і макрокосмосу людини, його затишного місця, оселі. Отже, у контексті фільмів жахів даний символ може виступати, як острах людини перед несвідомими прагненнями та бажаннями, як певне уособлення «Ід» психіки, прояви якого в усі часи були здатні викликати страх кожної людини. Також досить ймовірно, що даний архетип у фільмах жахів може символізувати властиву усім людям психологічну травму народження, а також певною мірою пов'язану з нею клаустрофобію. Також, коли у фільмі є лише один головний герой, це може уособлювати страх самотності, страх залишитися з собою «сам на сам».

Головним героєм найчастіше виступає жінка, у той самий час як головним антагоністом для даного переліку фільмів у більшій мірі виступає чоловік. Ми можемо припустити, що дана закономірність також є виявом двох архетипових образів – аніми та анімуса, властивих з позицій аналітичної психології для кожної людини. Негативна презентація даних архетипів для чоловіків та жінок може символізувати страх перед протилежною статтю. Також, у сучасному світі досить часто жінки переймають на себе деякі чоловічі ролі, а деякі суспільні рухи наполягають на винищенні поділу людей на чоловіків та жінок. Отже, певна деформація чоловічого образу у сучасному суспільстві може знаходити своє відображення у викривлених постатях анімуса у кінематографі. Негативний образ анімуса може символізувати підсилення станом на сьогодні феміністських рухів, боротьбу жінок за остаточно рівне положення з чоловіками в усіх сферах життя. Негативний образ даного архетипу можна також представити в якості уособлення «едипового комплексу».

Висновки. Центральне місце у фільмах жахів посідає образ дому, який може виступати уособленням остраху перед «темними частинами» індивідуального буття кожної людини, страху самотності, закритих приміщень, або ж образом психологічної травми народження. Жіноча постать частіше виступає в них в якості позитивного героя, у той самий час як чоловік частіше постає в образі антагоніста, що може бути уособленням певного викривлення чоловічого образу в уявленні представників сучасного суспільства.

Список використаної літератури

1. Історія кінематографу [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Кінематограф>
2. Лурсель, Ж. Авторская энциклопедия фильмов: В 2 томах / Жак Лурсель / пер. с фр. С.Козина. — М.: Rosebud Publishing, 2009. 1032 с.
3. Федотова Л. Н. Социология массовой коммуникации. Учебник для вузов / Л. Н. Федотова. – СПб.: Питер, 2003. С. 275-276.
4. Internet Movie Database (IMDb) [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.imdb.com>

УДК159.9:316.6

Кириченко О.Ю.

Проблема розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці, та аналізу факторів які на це впливають. Проаналізовано джерела з цієї теми, проведено діагностику рівня розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці, графічно наведено результати діагностики, обґрунтовано та пояснено отримані результати на базі оброблених джерел.

Ключові слова: рефлексія, розвиток, молодший школяр, самозаглиблення, самоконтроль, свідомість.

Аннотация. Стаття посвящена проблеме развития рефлексии в младшем школьном возрасте, и анализу факторов которые на это влияют. Проанализированы источники по этой теме, проведена диагностика уровня развития рефлексии в младшем школьном возрасте, графически приведены результаты диагностики, обоснованы и объяснены полученные результаты на базе обработанных источников.

Ключевые слова: рефлексия, развитие, младший школьник, самоуглубление, самоконтроль, сознание.

A. Y. Kirichenko. The problem of development of reflection in primary school age

Abstract. The article is devoted to the development of reflection among primary school pupils, and analyze factors which affect it. Analyzed sources on the subject, diagnosed the developmental level of the reflection in the primary school, graphically depicts the results of diagnostic justified and explained the results obtained on the basis of the processed sources.

Keywords: reflection, development, primary school pupils, self-enrichment, self-control, consciousness.

Постановка проблеми: неоднозначне ставлення до визначення рівня розвитку рефлексії саме у молодших школярів.

Метою статті є продіагностувати та визначити рівень розвитку рефлексії молодших школярів.

Аналіз досліджень: Раніше рефлексія була лише пояснювальним принципом функціонування психічних процесів в роботах Б. Р. Ананьєва, П. П. Блонського, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та інших дослідників, тепер вона виступає ще й особливим психологічним предметом експериментального вивчення у роботах сучасних дослідників: Н. М. Апетик, Безверхий О. С., Романова У. В., В. І. Житарюк, Лапченко І. О., Онисюк О. А., Павелків Р. В., Н. О. Яцюк.

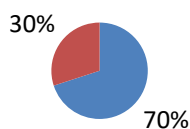
Виклад основного матеріалу: Рефлексія – звернення уваги суб'єкта на самого себе, на результати власної діяльності, а також будь-яких їх переосмислення. Вік від 6 до 11 років є початком соціального розвитку дитини. Він переходить на нову ступінь навчання, яке не тільки є більш систематичним, але і кардинально змінює його роль в соціумі. Усвідомлене формування міжособистісних відносин є пусковим механізмом для розвитку рефлексії. Однак у разі відсутності рефлексії у цьому віці або її недостатнього розвитку дитина не

зможе адаптуватися до нових умов навчання, не зможе стати повноцінним членом соціуму і продуктивно в ньому функціонувати. Саме тому виникає потреба поглибити та проаналізувати вже існуючі знання з цієї теми. Отриманні результати цього дослідження допоможуть сформуванню найбільш ефективних методів та підходів до навчання дітей молодшого шкільного віку. Міріманова М. С. стверджує, що «У сучасних розробках проблема рефлексії розглядається, принаймні, у трьох напрямках: при вивченні мислення, самосвідомості особистості, також спільних дій та їх координації. Здатність мислити про те, як мислю, знати, що знаю.» [1]. Видатний психолог і дослідник Л.С. Виготський підкреслював, що свідомість виникає лише з появою самосвідомості і вищих вольових регулюючих механізмів [2]. Процес відображення результатів події і принципів цих дій з їх подальшим включенням в самоконтроль і саморегуляцію діяльності й спілкування називають рефлексивним механізмом [3]. Рефлексія – новоутворення психіки молодшого школяра, що виявляється у його здатності до самоаналізу розумової діяльності та поведінки. [4].

Дослідження проводилося у Криворізькій спеціалізованій загальноосвітній школі I-III ступенів № 20 з поглибленим вивченням німецької мови у листопаді 2017 року. Загальна вибірка складала 20 досліджуваних у п'ятому класі. Теж саме дослідження було проведено у Криворізькій загальноосвітній школі I-III ступенів № 23 у листопаді 2017 року, також у п'ятому класі. Загальна вибірка складала 18 досліджуваних. Дослідження рівня сформованості рефлексії у молодшому шкільному віці було проведено методом тестування. Методика належить І.Е. Рукавишніковій (модифікована нами) та слугує для визначення рівня сформованості рефлексії. За результатами дослідження проведеного в двох школах, можна зробити висновок, що переважаюча більшість учнів обох класів має високий рівень розвитку рефлексії, менша частина учнів мають середній рівень розвитку рефлексії. Учні що мають низький рівень розвитку рефлексії виявлено не було. Серед учнів двадцятої школи, чотирнадцять з двадцяти мають високий рівень розвитку рефлексії і тільки шість мають середній рівень розвитку цього новоутворення. Стосовно учнів двадцять третьої школи дванадцять з вісімнадцяти учнів мають високий рівень розвитку рефлексії і у шести учнів виявлено середній рівень розвитку рефлексії. Учні з низьким рівнем здатності до самозаглиблення не виявлено. Результати представлені у вигляді діаграм.

Відсоткове співвідношення рівня розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці (КСЗШ №20)

■ Високий рівень розвитку рефлексії ■ Середній рівень розвитку рефлексії



Діаграма 1.1 «Відсоткове співвідношення рівня розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці (КСЗШ №20)»

Відсоткове співвідношення рівня розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці (КЗШ №23)



Діаграма 1.2: «Відсоткове співвідношення рівня розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці (КЗШ №23)»

На основі наведених вище результатів, можна помітити, що рівень розвитку рефлексії в учнів різних шкіл, приблизно однаковий. Варто відзначити важливий факт того, що тестування було проведено майже в самому кінці даної вікової категорії (молодшого школяра), а це означає, що дане новоутворення є вже досить розвинутим і має фіксовану позицію в діяльності учнів. Показники такого високого рівня можуть бути обумовлені тим, що діти успішно пройшли період адаптації і з допомогою вчителя прийняли, встановили і розвинули це новоутворення, яке є ключовим у процесі становлення особистості. Уміння керувати увагою і зосереджувати її на певних діях або предметах, активізується у вигляді концентрації, яка згодом буде необхідна для спрямованого самоаналізу. Рефлексія може виступати інструментом для досягнення певної мети, як допоміжне вміння що сприяє оволодінню новими психологічними механізмами які впливають на становлення особистості, також рефлексія може виступати як засіб самовдосконалення та саморозвитку. Таким чином це допомагає школяреві краще організувати свою діяльність, прискорити процес самовдосконалення, розкрити свій творчий потенціал, вільніше висловлювати свої почуття. Продуктивне функціонування усіх психологічних процесів, новоутворень не відбувається самостійно. Це безумовно супроводжується пильним наглядом вчителя, який виконує важливу роль у житті школяра та його становленні як особистості. Рефлексія також може бути потужним джерелом пізнання самого себе, поштовхом до прогресу та змін. Найважливіша здатність рефлексивної діяльності в тому, щоб від автоматизму перейти до усвідомленості. Отже, рефлексія це здатність людського мислення до критичного самоаналізу, яка є необхідною для подальшого розвитку учня, та вершиною свідомості, яка на різних етапах розвитку все більше і більше впливає на життя особистості. Наприкінці можна сказати, що мета вивчити розвиток рефлексії у молодших школярів досягнута, завдання виконані, дослідження успішно проведене і оброблене.

Список використаної літератури

1. Міріманова М.С. Рефлексія як системний механізм розвитку // Розвиток дослідницької діяльності учнів: Методичний збірник / Міріманова М.С. –М.: Народна освіта, 2001. С. – 88-98;
2. Виготський Л.С. Історія розвитку вищих психічних функцій // Збірник творів: у 6 т. / Виготський Л.С. – М.: Педагогіка/, 1983. Т. 3;
3. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л.П. Василенко. - К.:Академвидав, 2006 – С. – 360.
4. Давидов Ст. А./ Слободчиков В. І., Цукерман Р. А., Молодший школяр як суб'єкт навчальної діяльності / Давидов Ст. А., Слободчиков В. І., Цукерман Р. А. / Питання психології. – 1992. –№ 3-4. – С.– 14-19.

Відомості про авторів

Бессмертна Світлана Федорівна, вчитель зарубіжної літератури вищої категорії КЗШ I-II ст. № 64.

Богомаз Сергей Леонидович, к. пс. наук, доцент заведуючий кафедри прикладної психології УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

Бойко К.В., студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: к. пс.н., доцент Макаренко Н.М.

Васильєва А. В., студентка факультету КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент кафедри загальної та вікової психології Ткаченко О.А.

Власенко Олена Сергіївна, магістрантка психолого-педагогічного факультету, КДПУ, науковий керівник: завідувач кафедри практичної психології, д. пс. наук, професор Мірошник Зоя Михайлівна.

Герасимова Дарія Романівна, студентка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: д. психол. наук, доцент, КДПУ Токарева Наталя Миколаївна.

Горяна Світлана Євгенівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.

Даценко Оксана Анатоліївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Карандашев Юрий Николаевич – доктор психологических наук, профессор, Университет им. Яна Кохановского в Кельцах (Польша).

Квітка Наталія Вікторівна, студентка психолого-педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: Шило Оксана Сергіївна, асистент кафедри практичної психології КДПУ.

Кириченко О.Ю., студентка факультету іноземних мов, науковий керівник: к. пс.н., доцент Макаренко Н.М.

Король Валентина Миколаївна, заступник директора з НВР КНТМЛ № 16.

Команда Ольга Євгенівна, вчитель англійської мови Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 88, спеціаліст першої категорії.

Крамаренко Ольга Сергіївна, магістрантка факультету географії, туризму та історії КДПУ, науковий керівник: д. пс. наук, доцент Токарева Наталя Миколаївна

Кріпак Вікторія Володимирівна, практичний психолог Криворізької загальноосвітньої школи № 69

Лагута А.Л., магістрант факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: к. пс.н., доцент Макаренко Н.М.

Лауткина Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедри коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (ВГУ имени П.М. Машерова), Беларусь.

Лісовецька А.В., студентка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: к. пс.н., доцент Макаренко Н.М.

Логвиненко Тетяна Ігорівна, магістрантка факультету географії, туризму та історії, КДПУ, науковий керівник: д. пс. наук, доцент Токарева Наталя Миколаївна

Макаренко Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Маринюк Тетяна Володимирівна, вихователь ГПД КЗ НВК «ДНЗ-ЗОШ» № 291, вихователь I категорії.

Мерва Ірина Святославівна, магістрантка 5 курсу психолого-педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: д.пс.наук, професор Мірошник З.М.

Милашевич Елена Петровна. Учреждение образования «Витебский государственный университет им.П.М. Машерова», старший преподаватель кафедры прикладной психологии

Неведюк Катерина Анатоліївна, магістрантка 5 курсу психолого-педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: к.пс.наук, доцент кафедри практичної психології КДПУ Шаповал І.М.

Орлянович Наталья Юрьевна. Католический приход г. Островец, учитель религии и этики

Павлухіна М. О. студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: к. пс.н., доцент Макаренко Н.М.

Панченко Анна Віталіївна, магістрантка 6 курсу психолого-педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: д. пс. наук, доцент Токарева Наталя Миколаївна.

Пашкович Сергей Фёдорович, магистр психологических наук, аспирант кафедры психологии УО «Витебский государственный университет им.П.М. Машерова».

Петренко Олена Анатоліївна, заступник директора з НВР КНТМЛ № 16.

Печенюк І., студентка природничого факультету КДПУ, науковий керівник: викладач кафедри загальної та вікової психології Даценко О.А.

Пінська Олена Леонідівна, кандидат пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Прахова Світлана Анатоліївна кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ

Прахова Тетяна Юліусівна, вчитель початкових класів Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 108.

Ронгинская Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор, Зеленогурский университет, Польша

Сабадаш Жанна Феліксівна, начальник відділу освіти виконкому Центрально-Міської районної у місті ради

Скірко А.О., студентка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: к. пс.н., доцент Макаренко Н.М.

Сенько Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, профессор, Университет им. Яна Кохановского в Кельцах (Польша)

Статівка В.В., студент факультету дошкільної та технологічної освіти, науковий керівник: к.пед.н., доцент Пінська Олена Леонідівна.

Сулік О. А., факультету іноземних мов, КДПУ, науковий керівник: к. пс. н., доцент кафедри загальної та вікової психології Макаренко Н.М.

Таран Ірина Іванівна вчитель початкових класів Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 108.

Ткаченко Олена Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.

Токарева Наталя Миколаївна, доктор психологічних наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КДПУ, доцент.

Удовиченко Дарія Миколаївна, студентка фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: к.пс.н., доцент кафедри загальної та вікової психології Ткаченко О.А.

Філоленко Ю. студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: викладач кафедри загальної та вікової психології Даценко О.А.

Шавенко Ірина Василівна, вчитель початкових класів, спеціаліст II категорії КЗ НВК «ДНЗ-ЗОШ» №291.

Шевченко Олена Миколаївна, вчитель початкових класів, заступник директора з НВР, вища категорія, старший вчитель, КЗШ І-ІІ ступенів № 64.

Шкварла І. С., студент факультету дошкільної та технологічної освіти, науковий керівник: к.пед.н., доцент Пінська Олена Леонідівна.

Янчевська Ганна Олегівна, студентка психолого-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету, науковий керівник: Шило Оксана Сергіївна, асистент кафедри практичної психології КДПУ.

Ярмак Ірина Анатоліївна, директор Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 88, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист.

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Випуск 8

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